

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - DOUTORADO**

JANE CRISTINA BELTRAMINI BERTO

**ESTUDO TEÓRICO-METODOLÓGICO DOS CONCEITOS DE REVISÃO E
REESCRITA NOS DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS E
REFERENCIAIS CURRICULARES BRASILEIROS**

**MARINGÁ - PR
2016**

JANE CRISTINA BELTRAMINI BERTO

**ESTUDO TEÓRICO-METODOLÓGICO DOS CONCEITOS DE REVISÃO E
REESCRITA NOS DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS E
REFERENCIAIS CURRICULARES BRASILEIROS**

Tese apresentada à Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-graduação em Letras - Doutorado PLE/UEM, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientador: Prof. Dr. Renilson José Menegassi

**MARINGÁ - PR
2016**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

B545c Berto, Jane Cristina Beltramini
Estudo teórico-metodológico dos conceitos de
revisão e reescrita nos documentos curriculares
oficiais e referenciais curriculares brasileiros /
Jane Cristina Beltramini Berto. -- Maringá, 2016.
265 f. : il., tabs. quadros

Orientador: Prof. Dr. Renilson José Menegassi.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
Programa de Pós-Graduação em Letras, 2016.

1. Revisao - Documentos curriculares. 2.
Reescrita - Documentos curriculares. 3. Língua
portuguesa - Ensino. I. Menegassi, Renilson José,
orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro
de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de
Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 21.ed.418
469.07

ECSL

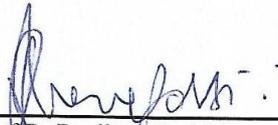
JANE CRISTINA BELTRAMINI BERTO

**ESTUDO TEÓRICO-METODOLÓGICO DOS CONCEITOS DE REVISÃO E REESCRITA NOS
DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS E REFERENCIAIS CURRICULARES
BRASILEIROS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Doutorado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Letras, área de concentração: **Estudos Linguísticos**.

Aprovada em **25 de agosto de 2016**.

BANCA EXAMINADORA



Prof^o Dr Renilson José Menegassi
Universidade Estadual de Maringá – UEM
- Presidente -



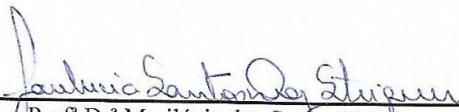
Prof Dr Edson Carlos Romualdo
Universidade Estadual de Maringá – UEM



Prof^a Dr^a Cláudia Valéria Doná Hila
Universidade Estadual de Maringá – UEM



Prof^a Dr^a Cristiane Malinoski Pianaro Angelo
Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO/Irati-PR



Prof^a Dr^a Marilúcia dos Santos Domingos Striquer
Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP/Cornélio Procópio-PR

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Ao meu orientador, Prof. Dr. Renilson José Menegassi, exemplo de profissional, pesquisador atento, dedicado à causa do ensino, que busca aliar a práxis aos professores do Ensino Fundamental e Médio, alunos de Graduação e Pós-graduação e professores em formação continuada.

Meu muito obrigada por ter sido mais que um professor, um amigo, verdadeiro companheiro quando de meus percalços; pela crença depositada neste trabalho desde as primeiras linhas; por ter me aceito como orientanda, professora de escola pública, na condição de pesquisadora.

Serei eternamente grata!

AGRADECIMENTOS

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Letras - PLE (UEM) por terem me guiado pelo campo do conhecimento, contribuindo com minha formação no Mestrado e no Doutorado, em especial, aos meus orientadores, prof. Renilson e prof^a Marilurdes, pela coragem e determinação com que assumem o ensino e valorizam a profissão docente.

Aos componentes da banca de Exame de Qualificação, Prof^a Dr^a Vera Cristovão (UEL) Prof. Dr. Edson Carlos Romualdo (UEM), e aos demais membros Prof^a Dr^a Cristiane Malinoski (UNICENTRO), Prof^a Dr^a Claudia Hila (UEM) e Prof^a Dr^a Marilucia Striquer (UENP), por suas valiosas contribuições, que me impulsionaram à melhoria do trabalho.

Ao prof. João Wanderley Geraldi, porto seguro, pela atenção e auxílio dispensados na banca do Mestrado, apoio no Doutorado Sanduíche e por suas contribuições essenciais ao ensino de língua portuguesa neste país, sem as quais nada disso seria possível.

À prof^a Dra Luísa Álvares Pereira, coorientadora na Universidade de Aveiro, Portugal, e aos prof.Dr. Joaquim Dolz e a prof^a Dr^a Esperança Martins, pelo terno acolhimento.

À CAPES - PSDE e ao PLE, que me concederam o Doutorado Sanduíche na UA-Portugal, momentos ímpares de minha formação pessoal, acadêmica e profissional.

À minha família: Jonas, Louise e Bárbara, cujos semblantes motivavam-me a continuar... Aos meus pais, Gerson e Maria, pela simplicidade com que nos educaram, com retidão de princípios e valores, modelo e exemplo de família. Meus irmãos, Elaine e Fábio, pela compreensão e apoio. Aos familiares: tios, sobrinhos, primos e afilhados, enfim, àqueles com quem aprendemos convivendo diariamente e outros que não tendo esse vínculo sanguíneo, foram “família” escolhida: Marcos e Susana. Sem esquecer, aos meus ternos Rogério e Hiran, minha avó Josefa e tio Jaci, vidas frágeis abreviadas.

Aos amigos de todas as horas, estudo, trabalho e lazer, àqueles que se preocupavam comigo, incentivavam, corrigiam, distraíam, amparavam... Adriana, Cristiane, Jonathas, Hérica, Renata, Sandra, Tatiane, Akisnelen, Adélli e muitos outros e, aos companheiros, na luta final do término do curso Amarildo e Hérica, porque “os últimos serão os primeiros”... Sou grata pela sensibilidade e companheirismo verdadeiros, por compreenderem minha essência nos momentos vividos no Brasil e em Portugal.

Aos chefes de Núcleo de Educação, Manuel Bono (*in memoriam*), Siloé de Lourdes Costa, João Luís Conrado e Maria Inês Teixeira Barbosa, por terem confiado a mim as funções técnico-pedagógicas exercidas em suas equipes.

Aos professores e alunos das Escolas Públicas, com quem partilhei saberes, no convívio pedagógico em Loanda, Campo Mourão e Maringá ... Sem vocês o ensino não se efetiva.

E finalmente, a Deus, por ser luz e força em minha vida, rendo honras e glória por mais essa vitória, ao longo desse percurso de estudos.

*Para a palavra (e, por conseguinte, para o homem),
nada é mais terrível que a irresponsividade (a falta de resposta).*

Bakhtin (1992, p.356).

BERTO, J. C. B. **Estudo Teórico-Metodológico dos Conceitos de Revisão e Reescrita nos Documentos Curriculares Oficiais e Referenciais Curriculares Brasileiros**. 2016. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

RESUMO

Esta Tese discute os conceitos de revisão e reescrita textual durante o processo de produção textual, presentes nos documentos curriculares oficiais norteadores para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, junto à literatura de Linguística Aplicada. Pautados pela pesquisa documental, instrumentalizada pelos pressupostos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) traçamos a descrição e análise do *corpus*: documentos curriculares vigentes na esfera federal, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997;1998) e os publicados na esfera estadual, currículos, diretrizes e propostas, reunidos e organizados por região. Investigamos o tratamento dispensado a estes conceitos, detendo-nos em especial na prática de revisão e de reescrita de textos, quanto à sua caracterização e conceitualização. Tomamos como referencial teórico e pressupostos analíticos as teorias sobre revisão e reescrita vinculadas a Linguística Aplicada. Os resultados apontam: a) divergências e convergências entre os mesmos conceitos pesquisados nos documentos curriculares no âmbito federal e estadual; b) algumas incongruências quanto à apresentação dos conceitos no *corpus* analisado, cuja conceitualização carece de maiores explicitações; c) similaridades entre os pressupostos oficiais para o ensino da produção textual, a revisão e a reescrita em documentos curriculares brasileiros da mesma região, ou em regiões distintas geograficamente.

Palavras-chave: conceitos; revisão; reescrita; documentos curriculares.

BERTO, J. C. B. **Theoretical and Methodological Study on Revision and Rewriting Concepts in Brazilian Official Curricular Documents and Curricular Reference Documents.** 2016. Doctoral Thesis in Language – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Brazil, 2016.

ABSTRACT

Textual revision and rewriting concepts during textual production process are discussed. They occur in official curricular guideline documents for the teaching of the Portuguese Language in Brazil, and in the literature on Applied Linguistics. Based on documental research and on presuppositions of Content Analysis (BARDIN, 1977), the thesis's corpus is described and analyzed, namely, federal curricular documents, the Brazilian Curricular Parameters (BRASIL, 1997;1998) and documents published by the state government, comprising curricula, guidelines and plans, collected and organized from each region. The treatment given to these concepts is investigated, focusing on text revision and rewriting with regard to their characterization and conceptualization to understand the theoretical and methodological foregrounding and to contribute towards studies in this research field. Results show a) divergence and convergence between the same concepts researched in curricular documents within the federal and state levels; b) incongruences with regard to the presentation of concepts within the analyzed corpus whose conceptualization lacks greater explanations; c) similarities among the official presuppositions for the teaching of textual production, revision and rewriting in Brazilian curricular documents of the same region, or in geographically distinct regions.

Keywords: concepts; revision; rewriting; curricular documents.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Mudanças nas Noções sobre o Ensino e Estuda da Escrita	37
QUADRO 2 – Conceitos de Revisão por Modelos - Linear	47
QUADRO 3 – Conceitos de Revisão por Modelos – Não-Lineares	48
QUADRO 4 – Conceitos de Revisão e Reescrita no Brasil	62
QUADRO 5 – Organização Metodológica do Estudo – Análise de Conteúdo	81
QUADRO 6 – Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – 1º e 2º Ciclos	93
QUADRO 7 – Parâmetros Curriculares Nacionais – Anos Finais – 3º e 4º Ciclos	99
QUADRO 8 – Conceitos/Documentos Curriculares Federais	101
QUADRO 9 – Conceitos de Revisão e Reescrita nos Documentos Curriculares Federais	103
QUADRO 10 – Quadro Sinótico Geral I – Região Norte	118
QUADRO 11 – Quadro Sinótico Geral II – Região Nordeste	134
QUADRO 12 – Quadro Sinótico Geral III – Região Centro-Oeste	148
QUADRO 13 – Quadro Sinótico Geral IV – Região Sudeste	168
QUADRO 14 – Quadro Sinótico Geral V – Região Sul	185
QUADRO 15 – Resultados – Pontos Convergentes e Divergentes	191
QUADRO 16 – Pontos de Aproximação e de Dispersão entre os Conceitos	193
QUADRO 17 – Aspectos Divergentes quanto às Orientações para Escrita/Documento	195
QUADRO 18 – Conceito: Revisão – Documentos Curriculares Oficiais	200
QUADRO 19 – Conceito: Reescrita – Documentos Curriculares Oficiais.....	206
QUADRO 20 – Conceito: Refacção – Documentos Curriculares Oficiais.....	209
QUADRO 21 – Conceito: Reescritura – Documentos Curriculares Oficiais.....	210
QUADRO 22 – Conceito: Retextualização – Documentos Curriculares Oficiais	212
QUADRO 23 – Conceitos Afins – Documentos Curriculares Oficiais.....	214

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Documentos Curriculares Federais Vigentes no Brasil	82
TABELA 2 – Documentos Curriculares Estaduais Vigentes:	
Estados/Região - Brasil	83
TABELA 3 - Documentos Curriculares Seleccionados para o <i>Corpus</i> da Pesquisa ...	84
TABELA 4 - Categorias de Análise	85
TABELA 5 – Síntese dos Conceitos por Convergência/Divergência	190

LISTA DE SIGLAS

AA	Artigo Publicado em Periódico
ABEU	Associação Brasileira de Editoras Universitárias
AC	Análise de Conteúdo
AC	Análise da conversação
AD	Análise do Discurso
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CO	Centro-Oeste
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCELP	Diretrizes Curriculares Estaduais – Língua Portuguesa
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
IES	Instituição de Ensino Superior
LA	Linguística Aplicada
MD	Material Didático
MEC	Ministério da Educação
N	Norte
NE	Nordeste
NRE	Núcleo Regional de Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio
PD	Pesquisa de Doutorado
PEE	Plano Estadual de Educação
PLE	Programa de Pós-graduação em Letras
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PM	Pesquisa de Mestrado
PPG	Programa de Pós-graduação
RECEB	Referencial Estadual Curricular para Educação Básica
SEED	Secretaria de Estado da Educação
S	Sul
SE	Sudeste
UEM	Universidade Estadual de Maringá

SUMÁRIO

RESUMO	08
ABSTRACT	09
INTRODUÇÃO	15
1. A REVISÃO E A REESCRITA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	26
1.1 PANORAMA DE PESQUISAS EM ESCRITA - OS MODELOS	26
1.1.1 O Produto - Modelo Linear	27
1.1.2 O Processo - Modelo não Linear	28
1.1.3 O Ato Social - Modelo Social	33
1.2 IMPLICAÇÕES DA PESQUISA EM ESCRITA PARA O ENSINO	36
1.3 CONCEPÇÕES DE ESCRITA	39
1.3.1 A Revisão e a Reescrita na Produção Textual	45
1.3.1.1 A Revisão	46
1.3.1.2 A Reescrita	54
1.3.1.3 Outros Conceitos Afins	56
1.3.1.4 Revisão e Reescrita: Procedimentos Metodológicos	63
1.3.1.5 Conceitos Relativos à Revisão e à Reescrita em Pesquisas na Área ..	66
2. APORTES METODOLÓGICOS DA PESQUISA	71
2.1 PESQUISA DOCUMENTAL BIBLIOGRÁFICA	71
2.1.1 Análise de Conteúdo: Percurso da Pesquisa	77
2.1.2 O <i>Corpus</i> da Pesquisa	81
2.1.2.1 Seleção de Dados - Documentos Curriculares	81
2.1.3 Procedimento e Categorias de Análise	85
3. OS DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS	87
3.1 DOCUMENTO FEDERAL - PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	87
3.1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais - Anos Iniciais	88
3.1.2 Parâmetros Curriculares Nacionais - Anos Finais	93
3.1.3 Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio	100
3.1.4 Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNEM+	100
3.1.5 Conceitos de Revisão e Reescrita nos Documentos Federais	101
3.2 OS DOCUMENTOS CURRICULARES ESTADUAIS	104
3.2.1 Documentos Curriculares - Região Norte	104
3.2.1.1 Caderno de Orientação Curricular do Acre	105
3.2.1.2 Diretrizes para os Anos Iniciais/Finais, EM e EJA do Amapá ..	109
3.2.1.3 Referencial Curricular EF/EM - Rondônia	111
3.2.1.4 Referencial Curricular do EF das Escolas Públicas - Tocantins	115
3.2.1.5 Análise	118

3.2.2 Documentos Curriculares - Região Nordeste	124
3.2.2.1 Referencial Curricular da Educação Básica (RECEB) - Alagoas	124
3.2.2.2 Referencial Curricular (1º ao 5º/6º ao 9º) - Maranhão	127
3.2.2.3 Orientações Teórico-Metodológicas EF/EM - Pernambuco	130
3.2.2.4 Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino - Sergipe ..	132
3.2.2.5 Análise	134
3.2.3 Documentos Curriculares - Região Centro-Oeste	139
3.2.3.1 Documento Curricular - SEE/2007 - Goiás	140
3.2.3.2 Orientação Curriculares - Área de Linguagens - Mato Grosso ..	144
3.2.3.3 Análise	148
3.2.4 Documentos Curriculares - Região Sudeste	153
3.2.4.1 Currículo Básico - Escola Estadual - Espírito Santo	153
3.2.4.2 Proposta Curricular de Língua Portuguesa - Minas Gerais	156
3.2.4.3 Documento de Reorganização Curricular - Rio de Janeiro	161
3.2.4.4 Proposta Curricular - Língua Portuguesa - EF/EM – São Paulo	165
3.2.4.5 Análise	168
3.2.5 Documentos Curriculares - Região Sul	173
3.2.5.1 Diretrizes Curriculares para a Educação Básica - Paraná	173
3.2.5.2 Referencial Curricular - Lições do Rio Grande - Rio Grande do Sul	178
3.2.5.3 Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina	181
3.2.5.4 Análise	185
3.3 SISTEMATIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	190
 4. CONCEITOS: DEFINIÇÕES E CARACTERÍSTICAS	197
4.1 REVISÃO	197
4.2 REESCRITA	203
4.2.1 Refacção.....	207
4.2.2 Reescritura	209
4.3 RETEXTUALIZAÇÃO	211
4.4 OUTROS CONCEITOS AFINS	213
 CONCLUSÃO	215
Uma Nota sobre a BNCC	221
 REFERÊNCIAS	224
 APÊNDICES	238
Apêndice 1 - Os Documentos Curriculares Oficiais	239
Apêndice 2 - Principais Aspectos nos Documentos Curriculares	241
Apêndice 3 - Conceitos nos Documentos Federais e Estaduais por Região	247
Apêndice 4 - Sistematização -Pesquisas em Banco de Teses e Dissertações.....	252
ANEXOS	264

INTRODUÇÃO

[...] escrevemos para sermos lidos. Muito mais, escrevemos para ser (Gil Neto, 1996).

Após mais de uma década do advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN - em âmbito federal, a diversidade regional e a possibilidade de adequação da proposta federal de educação para o contexto específico regional oportunizaram que os Estados reunissem novas orientações curriculares e publicassem documentos estaduais e até municipais, em consonância ou não aos documentos nacionais. Essas reformulações curriculares para o ensino de Língua Portuguesa decorreram em grande parte por adequações do documento maior aos aspectos regionais, políticos, ideológicos e repercutiram em estudos bastante diversificados: propostas teóricas, currículos, diretrizes ou referenciais estaduais, que possibilitaram ao professor, principal interlocutor destes documentos, atualização e implementação de novos conhecimentos, visando a reformulações de conceitos, com vistas a ampliar o alcance das práticas pedagógicas no ensino da escrita, sobretudo nos processos de revisão e de reescrita, objetos desta Tese.

Candau (2007) destaca que os encaminhamentos oficiais para o ensino, no caso as prescrições curriculares oficiais, podem ser compreendidos como “experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes”, mesmo que possuam o caráter oficial de obrigatoriedade previsto pelo documento (CANDAU, 2007, p.18). Dessa forma, nesta pesquisa, tomamos a acepção de currículo de forma ampla, como “o conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas” (CANDAU; MOREIRA, 2006). Assim, são esses currículos norteadores para as práticas escolares que determinam, por assim ser, os encaminhamentos, ao estabelecerem os conteúdos e as expectativas/metastas a serem alcançadas em cada nível de ensino, bem como a prioridade ou não a determinados processos e práticas.

A seleção por esta temática apresenta alguns fatores que reiteram sua importância na atualidade, primeiramente pela necessidade de se discutir parâmetros para o ensino de Língua Portuguesa em território nacional, dada a simultaneidade na publicação de alguns currículos estaduais aos federais, após os anos 80. Posteriormente, por destacar, nestes referenciais, a prioridade do ensino para a escrita na produção textual, em especial voltada à efetivação de propostas que reiterem o binômio escrita-reescrita,

contextualizando a asserção de que escrever é reescrever (MURRAY, 1978), defendida pelos estudos atuais (FIAD, 1991; 2009; MENEGASSI, 1998, 2009, 2013); de forma que elas não são compreendidas como etapas separadas, já que todo processo de escrita recursivo é orientado para a reescrita.

Dessa forma, aliados aos pressupostos nacionais já elencados para o ensino e, pautados pelos documentos norteadores para as práticas pedagógicas, quer em âmbito federal ou estadual, defendemos também um novo olhar dispensado às práticas escritas, pelo fato de a escrita ter retomado o foco central nos debates sobre a linguagem, após um longo período em que a leitura tinha se firmado como o cerne do trabalho com a língua, mesmo nas pesquisas fora do Brasil (PEREIRA, 2002). Este tem sido um dos fatores que mediou a escolha por este tema, que decorre da observação da necessidade de se rediscutir currículos e práticas pedagógicas com a escrita, baseados no estudo documental de Fiad (1991), quanto à reorganização e implantação de currículos no Estado de São Paulo, bem como de outros pesquisadores arrolados nesta Tese, que defenderam essas propostas em diversos estados da federação, tais como Geraldi (1985), no Paraná, culminando com a publicação da obra “O texto na sala de aula”¹ (1984). Como afirmam os pesquisadores Fiad (1991; 2009) e Menegassi (1998; 2009; 2013), em inúmeros trabalhos publicados e em teses e dissertações orientadas e projetos de pesquisa em andamento, oriundos da reflexão sobre a urgência de definição e compreensão de conceitos em relação à teoria e prática proposta por documentos curriculares oficiais, é preciso rediscutir a transposição de conceitos para as práticas pedagógicas que priorizem a revisão e reescrita na sala de aula.

Em consonância à pesquisa na área de Linguística Aplicada, corroboramos o dizer de Moita Lopes (2006), pesquisador que se dedica a transcrever, responder suas inquietações e relacionar a teoria à prática:

O projeto que vejo como parte de uma agenda ética de investigação para a LA envolve crucialmente um processo de renarração ou redescrição da vida social como se apresenta, o que está diretamente relacionado à necessidade de compreendê-la. Isso é essencial para que o linguista aplicado possa situar seu trabalho no mundo, em vez de ser trágico por ele ao produzir conhecimento que não responda às questões contemporâneas em um mundo que não entende ou que vê separado de si como pesquisador: a separação entre teoria e prática é o nó da questão (MOITA LOPES, 2006, p. 90).

¹ A obra “O Texto na Sala de Aula” (1984) foi marco dos estudos de João Wanderley Geraldi e seu grupo de pesquisadores no interior do Paraná, especificamente nos municípios da Região Oeste do Estado. Contudo, neste estudo faremos uso da edição de 1985, publicada pela ASSOESTE - Cascavel-PR.

Assim, vivemos um processo de reflexão sobre o ensino e os seus resultados, que se mostram ineficientes há décadas, segundo dados obtidos pelos exames nacionais e internacionais, tais como a Prova Brasil e o PISA, respectivamente, reiterados pela mídia brasileira. Mesmo após as orientações curriculares federais pelos PCN (BRASIL, 1998) e implementação dos documentos curriculares em cada Estado, os dados do INEP/MEC (2013) apontam, na avaliação da Prova Brasil, que um em cada quatro alunos brasileiros encontra-se abaixo do nível esperado em Língua Portuguesa. Assim, no 5º ano, 60,1% , e no 9º ano, 76% dos alunos classificam-se em níveis abaixo da Meta para a série em 14 estados brasileiros, pela avaliação da Prova Brasil de 2013². Nesse percentual, é possível avaliar o domínio de questões básicas da língua, bem como de leitura dos alunos, e comparar por série/ciclo escolar e estado/região brasileira. Segundo a notícia veiculada pela Folha de S. Paulo (*online*), os estados do Nordeste e do Norte do Brasil apresentam-se com os piores índices.

Ainda, no que tange a outros exames nacionais, como o ENEM e o SAEB, a importância da escrita, sobretudo da produção textual escrita, é enfatizada na prova de Redação e tem se mostrado como uma das possibilidades de o aluno atingir média suficiente para validar o Ensino Médio e adentrar ao sistema superior de ensino, configurando-se como um dos elementos de avaliação das capacidades de leitura e escrita de nossos estudantes.

Contudo, parte da preocupação com o desempenho recai sobre o trabalho pedagógico que, em muitos casos, carecem de programas espiralados, contemplando a progressão de conteúdos, essenciais para a organização do ensino. Além dessa perspectiva, os professores, cientes da responsabilidade em ensinar a escrita, apontam, como uma das dificuldades, a ausência de definição de propostas e conceitos entre os quesitos dos referidos exames. Para além da ênfase à escrita como prática social, difundida pelos atuais estudos interacionistas, principalmente quanto à produção textual e os processos subjacentes, a revisão e a reescrita, verificamos que estes processos são pouco discutidos, difundidos e realizados em contexto escolar, carecendo de maiores explicitações.

Nesse sentido, a pesquisa empreendida visa a mapear, ordenar, caracterizar e conceituar os conceitos empregados no ensino e aprendizagem da produção textual

² Disponível em <www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/12/1560700-1-em-cada-4-alunos-da-rede-publica-esta-no-pior-nivel-em-portugues.shtml> Acesso em 20 dez.2014.

escrita, sobretudo nos processos de revisão e de reescrita, a partir dos documentos curriculares vigentes no país, culminando com uma cartografia de estudos sobre o tema em território nacional.

Na posição de docente, no âmbito do Paraná, durante cursos de formação docente continuada e inicial regionalizados pelos Núcleos de Educação, observamos que o trato pedagógico referente às orientações curriculares teóricas esbarravam em dificuldades para implantação em sala de aula, bem como a relação teoria e prática era suplantada em função de inúmeros outros temas que poderiam ser delegados a um segundo plano no ensino da linguagem.

Ao atuar nos NRE, na pasta de Língua Portuguesa, como técnico pedagógico, função que responde pela divulgação e orientação pedagógica para o ensino de Língua Portuguesa, como coordenador/representante do Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, setor responsável pela formação continuada de professores no Paraná também situado nos núcleos regionais, em especial no Núcleo Regional de Educação de Campo Mourão – PR, órgão responsável pela disseminação das políticas estaduais, vinculado à Secretaria de Estado da Educação e organizador do ensino em 16 municípios na região centro-oeste de sua abrangência, nossa ação sempre esteve orientada para o professor, na formação, capacitação e encaminhamentos pedagógicos.

Nessa atuação pedagógica, nos últimos anos perpassamos por três Núcleos Regionais: Loanda, Campo Mourão e Maringá, o que nos possibilitou observar a caminhada de implantação destes currículos, condutores de uma nova ordem nas práticas pedagógicas às existentes, necessitando repensá-las e reformulá-las. Parte das barreiras encontradas residia na própria reformulação do ensino, na perspectiva do estudo do texto, pautadas pelos estudos mais atuais sobre linguagem, e em parte também pelo apego exagerado ao ensino tido como tradicional, que ofertava listas de conteúdos e formas de avaliação previsíveis para o ensino no contexto educativo.

No estado do Paraná, tomado aqui como exemplo dessas reformulações, o Currículo Básico de 1990 já dispunha os conteúdos de forma espiralada, apontando avanços ao longo das séries do Ensino Fundamental, embora essa orientação tenha se pautado nos documentos vigentes naquela época, apontando para o domínio da escrita (PARANÁ, 1990, p. 51), os conteúdos gramaticais assinalados, como verificamos:

Desenvolver a noção de adequação na produção de textos, reconhecendo a presença do interlocutor e as circunstâncias da produção. a) No que se refere à produção de textos: • produção de textos ficcionais (narrativos); • produção de textos informativos; [...] No que se refere ao conteúdo: • clareza; • coerência; • argumentação; c) No que se refere à estrutura: • processos de coordenação e subordinação na construção das orações; • uso de recursos coesivos (conjunções, advérbios, pronomes, etc.); • a organização de parágrafos; • pontuação; d) No que se refere à expressão: • adequação à norma padrão (concordância verbal e nominal, regência verbal e nominal, conjugação verbal); e) No que se refere à organização gráfica dos textos: • ortografia; • acentuação; • recursos gráficos-visuais (margem, título, etc); f) No que se refere a aspectos da gramática tradicional: • reconhecer e refletir sobre a estruturação do texto: os recursos coesivos, a conectividade seqüencial e a estruturação temática; • refletir e reconhecer as funções sintáticas centrais: sujeito, objeto direto, objeto indireto e predicativo; • reconhecer as categorias sintáticas - os constituintes: sujeito e predicado, núcleo e especificadores; • a posição na sentença do sujeito, verbo e objeto e as possibilidades de inversão; • a estrutura da oração com verbos ser, ter e haver; • o sintagma verbal nominal e sua flexão; • a complementação verbal: verbos transitivos e intransitivos; • as sentenças simples e complexas; • a adjunção; • a coordenação e a subordinação (PARANA, 1990, p. 51).

Além disso, empiricamente, meus próprios anseios e os resultados de minha experiência como professora concursada da rede pública de ensino do Estado do Paraná-SEED/PR, no período de 1986 a 2014, dedicadas ao ensino de Língua Portuguesa para os Ensinos Fundamental e Médio, nos municípios de Loanda e Maringá, no Paraná, nos oportunizou vivenciar várias modificações em termos de currículos. Com a publicação e implantação do Currículo Básico (PARANÁ, 1990), a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) e uma nova proposta de ensino, desponta uma década depois as DCLP-PR, com as recentes reformulações e adequações curriculares que culminaram em suas versões, provisórias (PARANÁ, 2006) e a versão oficial das Diretrizes Curriculares da Educação Básica – DCE (PARANÁ, 2008). Outros documentos como a elaboração e discussão de programas e materiais para o ensino regular e em modalidades específicas (Programas do Ensino Médio, Programa Sala de Apoio à Aprendizagem, Programa Mais Educação) também fizeram parte.

Isso nos permitiu reunir algumas experiências que nos causaram estranhamentos quanto à dificuldade na implementação de preceitos difundidos pelos documentos curriculares no contexto da sala de aula. O primeiro deles relaciona o fato de que os documentos curriculares precisam orientar as práticas, garantir a isonomia, isto é, o mesmo ensino para todos e as seqüências de conteúdos por nível de aprofundamento, de

forma que se tenha a progressão dos conteúdos e o conhecimento previsto para o final de cada etapa concluída. Todavia, esses referenciais ou currículos, por serem documentos amplos e de abrangência geral, careciam de apropriações específicas por parte do professor, tanto na definição dos conceitos arrolados teoricamente quanto nos encaminhamentos metodológicos que, na publicação, encontravam-se subliminares.

Somada a estes fatores, a emergência de políticas eficazes de formação continuada é indicada, amplamente discutida nas pesquisas em várias regiões, como afirmam as pesquisas de Pietri (2007), Pereira (2012) e Moreira (2009). Um dos exemplos desse retrocesso no estado do Paraná, deu-se pela total ausência de continuidade dessa formação, que vinham apresentando desde 2002, intenso processo de capacitação profissional continuada em atendimento às disciplinas preconizadas nas diretrizes estaduais nos anos subsequentes à sua publicação, inclusive, e que também ofertavam cursos específicos para professores que atuavam em Salas de Apoio à Aprendizagem (SAA) e em Salas de Recursos, atendendo alunos com dificuldades de aprendizagem.

Considera-se ainda, para este estudo, os agravantes relativos à quase ausência das práticas de revisão e reescrita de textos no interior da escola, como afirmam Gasparotto (2014) e Gasparoto e Menegassi (2013), tanto pelo apego exagerado aos materiais disponíveis, como o livro didático, quanto das dificuldades enfrentadas e relatadas pelos professores no contexto da sala de aula. Algumas delas são enfatizadas nessas pesquisas: salas numerosas, displicência por parte dos alunos, desvalorização profissional, bem como número de aulas insuficientes para a realização das práticas propostas, aliada à precária condição de trabalho, aspectos que refletem o descaso perene com o ensino no sistema educacional público brasileiro.

Outras investigações neste campo, como Carrijo (2012) e Gasparotto (2014) têm evidenciado que, em ambiente escolar, a escrita escolar é realizada sem exigência de definição de propósitos, ainda servindo somente ao objetivo de avaliação, de correção e de classificação, esvaziando-a de seu real significado. Sendo assim, a escrita existe na escola, todavia encontra-se deslocada em relação à sua verdadeira missão: o ato social, o escrever para aprender a produzir textos em situações sociais variadas, proposta defendida pelas Diretrizes Curriculares Estaduais – Língua Portuguesa - DCELP (PARANÁ, 2008). Nessa perspectiva, o processo de revisão e de reescrita também não ocupa o foco da ação didática dos professores, tampouco é discutido em muitos currículos, como apresentamos ao longo desta Tese, como se essa prática estivesse

resumida a si mesma, desconsiderando seu ensino e a mediação do professor nos importantes processos de revisão e reescrita.

O tema ganha outras nuances quando, nas prescrições oficiais, há equivalência entre conceitos diferentes abordados por documentos curriculares, frente aos desafios de uma prática de escrita orientada e eficaz no que tange à produção escrita. Se, por um lado, a ausência de conceitualização, definição e caracterização destes também no âmbito de cursos de formação inicial e continuada de professores pelas universidades e órgãos responsáveis por essas ações, pode culminar com o distanciamento entre a teoria e a prática pedagógica, por outro lado, as abordagens em pesquisas refletem sua importância, na formação continuada, como nos apresenta Souza (2010) e Angelo (2015), se discutidos e difundidos pelos documentos curriculares vigentes, replicados em pesquisas e artigos publicados na esfera da formação inicial, como demonstram as pesquisas de Moterani (2012) e Gasparotto (2014), referenciadas nesta Tese.

Conscientes da importância dessas pesquisas, buscamos junto aos Programas de Pós-graduação do país, na área de Letras e Linguística, nos últimos cinco anos, as publicações em teses e dissertações sobre essa temática. Tal ação objetivou, primeiramente, compreender como os conceitos de revisão e reescrita têm sido abordados pelos pesquisadores brasileiros, frente aos pressupostos teóricos mais atuais para o ensino, visto que parte desses estudos são replicados e contribuem para a compreensão das práticas propostas pelos documentos oficiais, no caso, a produção textual escrita e os processos de revisão e reescrita. Num segundo momento, compilamos os dados obtidos para a constituição do estado de arte da pesquisa.

Assim, embora nesta seção tenhamos as pesquisas que coadunam com nosso objeto de investigação, acerca do ensino e aprendizagem da produção textual, sob os aspectos de revisão e de reescrita, apontamos também outros trabalhos que versam sobre a aquisição teórica e metodológica de conhecimento pelo docente com vistas a melhoria do trabalho pedagógico e conseqüentemente da produção textual escrita dos alunos. Outros destacam a necessidade de aliar a teoria à prática na formação inicial e continuada, mesmo que de forma abrangente, dado o recorte de nosso estudo.

Fiad (1991), pertencente ao grupo de estudiosos precursores na temática dos processos de revisão e reescrita no Brasil, discute a constituição do ensino de Língua Portuguesa em relação às orientações curriculares do Estado de São Paulo. A autora considera a importância dessas orientações para a compreensão dos profissionais da educação, no que tange ao ensino e aprendizagem da escrita. Aborda em artigos e obras

relatos de pesquisa que inauguraram um novo olhar para o ensino da produção textual escrita, em conformidade aos estudos de Geraldi (1985;1997), tomando o texto como objeto de ensino de língua portuguesa. Ainda, devido a esses estudos, o panorama de pesquisas em Linguística Aplicada sofreu alterações significativas, que culminaram com a adoção dos gêneros discursivos, pelos pressupostos bakhtinianos, em diferentes vertentes, com vistas a orientar as práticas pedagógicas em âmbito escolar. Nesse ínterim, também os documentos curriculares federais e estaduais passaram a adotar os estudos interacionistas e a perspectiva enunciativa de linguagem para as suas prescrições curriculares.

No Paraná, merece destaque o trabalho de pesquisa de Souza (2010), junto ao Programa de Pós-graduação em Letras - PLE na Universidade Estadual de Maringá - UEM, que aborda a constituição dos documentos curriculares no Estado, desde a década de 1980, e correlaciona essas orientações aos principais conceitos bakhtinianos, quanto ao ensino de Língua Portuguesa. Nesse percurso, a dissertação destaca que se torna imprescindível ao professor o conhecimento desses conceitos e a compreensão clara dos pressupostos teóricos que orientam as práticas pedagógicas destes documentos em sala de aula. No que tange à superficialidade de abordagem dos conceitos da teoria enunciativa nestes documentos, é recorrente a forma instrucional à teórica, na versão do documento curricular, como previam as diretrizes curriculares norteadoras para o ensino no Estado. Em ambos os documentos, o cerne do ensino da Língua Portuguesa, mediada pela teoria dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003) é discutido e aponta para reformulações necessárias para as práticas propostas pelos documentos antecessores.

Diante do atual quadro do ensino da escrita, propusemo-nos a investigar o tratamento dado à escrita, nos conceitos de revisão e de reescrita, nos documentos curriculares oficiais quer em âmbito federal, no Brasil os PCN e, no âmbito estadual, nos demais documentos - diretrizes, referenciais e currículos - com denominações diversas para caracterizar suas prescrições para o ensino da produção textual escrita, comparando-os entre si, com destaque para suas aproximações e distanciamentos, em relação à diversidade regional como forma de verificar a conceitualização de revisão e reescrita proposta para as práticas escolares.

E como forma de organizarmos esta Tese, centramos nossos esforços na definição de respostas para a seguinte pergunta: “Em quais aspectos o ensino de Língua Portuguesa apresenta pontos de convergência e de divergência quanto às orientações para a revisão e

a reescrita, nos processos de produção escrita, com base nas asserções dos documentos curriculares?”

Para tanto, partimos da seguinte hipótese de pesquisa: “Há diferenças de caracterização e conceituação entre as orientações propostas pelos documentos curriculares oficiais brasileiros, federais e estaduais, quanto aos conceitos de revisão e reescrita no processo de produção textual”. A convergência e/ou a divergência entre essas manifestações podem ocasionar a desestabilização do ensino da produção textual escrita, nas etapas de revisão e reescrita, e pela sua ausência, a quase nulidade do aprimoramento da escrita pelo aluno, devido à incompreensão dos conceitos por parte do professor.

Buscamos com essa hipótese, em concordância aos objetivos da pesquisa, atender ao objetivo principal de nosso trabalho: Compreender as diferenças epistemológicas entre os conceitos de revisão e reescrita na produção textual escrita em documentos curriculares federais e estaduais, contribuindo com os estudos sobre o processo de escrita, durante as etapas de revisão e reescrita textual.

Para efetivar essa proposta, elencamos os objetivos específicos, como forma de atentarmos-nos para os principais pontos aludidos por este trabalho:

- Caracterizar, a partir dos documentos curriculares oficiais federais e estaduais, os conceitos de revisão e reescrita;
- Comparar os conceitos de revisão e reescrita obtidos junto a literatura de Linguística Aplicada do Brasil em relação aos documentos federais e estaduais;
- Definir os conceitos de revisão e reescrita a partir das caracterizações apresentadas pela pesquisa, contribuindo para os estudos sobre o processo de escrita, durante as etapas de revisão e reescrita textual.

Portanto, defendemos a tese de que é possível a conceitualização de revisão e de reescrita a partir das caracterizações estabelecidas nos documentos curriculares oficiais, a fim de contribuir com o ensino da produção textual”.

Elegemos como pressupostos teóricos as teorias sobre revisão e reescrita, o Interacionismo, centrados nos estudos do Círculo de Bakhtin, em especial nas obras “Marxismo e Filosofia da Linguagem” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992) e “Estética da criação Verbal” (BAKHTIN, 2003) e nas contribuições de seus representantes no Brasil, explicadores e aplicadores, bem como destacamos também um panorama histórico de estudos que versaram sobre a escrita como processo e o foco dado a estes resultados por pesquisadores ao longo de diferentes momentos nos resultados de suas pesquisas.

Discutimos as concepções de escrita³, tomando como referência os estudos de Geraldi (1985; 1997), Fiad (1991; 2012), Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), Sercundes (1997), Menegassi (1998; 2013), Rodrigues (2008) e Sobral (2009) e, no que tange aos processos de revisão e reescrita de textos, referendamo-nos em autores brasileiros como Fiad e Mayrink-Sabinson (1994), Menegassi (1998; 2009; 2013), Fiad (2009), Koch e Elias (2012), visando à maior compreensão dos processos de escrita na prática escolar.

O cunho metodológico adotado para a proposta desenvolvida pautou-se primeiramente nos aportes da pesquisa documental e bibliográfica (GIL, 2002; FLORES,1994). Para os procedimentos de análise, fizemos a opção pela análise de conteúdos centrada nas contribuições advindas dos estudos de Laurence Bardin (1977), discutidas no capítulo 2, na seção metodológica e destacada nas análises dos capítulos seguintes desta Tese, com referência aos documentos selecionados.

Tendo em vista a necessidade de ordenação dos dados e das análises, a Tese apresenta a seguinte organização: a Introdução aponta as justificativas para o estudo e apresenta a tese inicial da pesquisa.

No Capítulo 1, “A Revisão e a reescrita: pressupostos teóricos”, apresentamos, em ordem cronológica, o panorama de pesquisas em escrita já realizadas, que versam sobre os modelos e os processos empregados na pesquisa e no ensino da escrita nos estudos fora do Brasil, visando à constituição de um quadro teórico que possibilitou a compreensão dos estudos mais atuais, na perspectiva interacionista, de forma que, ao desdobrar o capítulo teórico em duas partes, ao final estas se complementam, concluindo com a implicação deste percurso teórico para o ensino da revisão e reescrita e seus reflexos na prática pedagógica, segundo os estudos mais atuais sobre ensino da escrita no Brasil.

No Capítulo 2, “Aporte Metodológico da Pesquisa”, discutimos a Pesquisa Documental (GIL, 2002) e o procedimento de Análise de Conteúdo, conforme Bardin (1977), detalhando a forma de coleta de dados, os procedimentos empregados para seleção do *corpus* em estreita relação com os critérios de análise oriundos dessa opção.

O Capítulo 3, intitulado “Os Documentos Curriculares Oficiais”, reflete sobre as orientações para o ensino de Língua Portuguesa, sobretudo quanto à produção textual

³ O recorte teórico desta Tese toma como referência os estudos interacionistas por pesquisas brasileiras. Embora sejam cotejados os estudos já realizados fora do país em diferentes perspectivas, nosso foco destaca para as análises os vinculados às pesquisas interacionistas em LA, reconhecendo que outras vertentes teóricas, como o Interacionismo Socio-Discursivo e a Análise de Discurso, também se interessam pelo tema.

escrita, centramos nos conceitos de revisão e reescrita presentes nestes documentos oficiais, tanto nos documentos curriculares no âmbito federal, os PCN, como nos demais documentos publicados nos estados, que recebem vários nomes e visam à organização do ensino voltado à especificidade da região. O estudo culminou com a constituição de um quadro sinótico⁴ por região, cujos resultados possibilitam compreender a menção aos conceitos nos documentos descritos, como forma de dar visibilidade ao tratamento dado a esses conceitos pelos documentos e, posteriormente, nas orientações curriculares para as práticas escolares, por meio do quadro comparativo entre os demais estados e regiões.

No Capítulo 4, voltado à conceitualização e exemplificação dos conceitos de revisão e reescrita, aborda as principais características destes processos frente a outros termos afins mencionados nas orientações curriculares e empregados nas publicações de pesquisadores e teóricos da Linguística Aplicada, bem como propomos uma conceitualização e caracterização de cada um dos conceitos, com vistas a contribuir para o ensino da escrita no Brasil na atualidade.

Por fim, encaminhamo-nos para as conclusões, retomando os objetivos da Tese, os referenciais teóricos, os quadros sinóticos e os principais resultados obtidos com as análises sobre o *corpus* selecionado. Apresentamos, ainda, nossas motivações quanto à pesquisa e as dificuldades e limitações no estudo, estendendo o campo para outras formas e focos em futuras pesquisas, seguindo para as referências, apêndices e anexos.

Esta Tese pode ainda servir como estudo adicional para a formação inicial e continuada de professores, nas redes municipal e estadual, considerando que as orientações curriculares federais, estaduais e municipais aqui apresentadas, por estado e região, perpassam o caráter formativo destes profissionais. Dessa forma, este estudo pode auxiliar tanto na elucidação teórico-metodológica dos conceitos de revisão e de reescrita mencionados pelos documentos curriculares norteadores das diversas regiões, quanto minimizar os dificultadores para sua efetivação no processo de produção textual escrita, em contexto de ensino.

⁴ Em virtude da grande contingência destes documentos em território nacional, inicialmente organizamos um instrumento de pesquisa para auxiliar a busca em Secretarias Estaduais de Educação dos Estados. Posteriormente, estendemos para outros sites/sítios em cada estado da federação, catalogamos os documentos curriculares vigentes organizados em uma tabela, disposta no Apêndice 2 desta Tese. Contudo, tendo em vista o estudo sobre a Base Nacional Curricular Comum – BNCC atualmente, o acesso a estes documentos se tornou mais fácil, pois o MEC disponibilizou para consulta pública todos os currículos estaduais, também ordenados por região, no endereço <basenacionalcomum.mec.gov.br>.

1. A REVISAO E A REESCRITA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Redescobri assim aquilo que os escritores sempre souberam (e tantas vezes disseram): os livros falam de livros e toda história conta uma história já contada (Umberto Eco, 1994).

Neste capítulo, buscamos apresentar um panorama dos estudos sobre escrita que partem de pesquisas de cunho linear, com foco no produto, para as pesquisas em escrita com base em processos não-lineares, com foco no processo e, por fim, como forma de aludir aos conceitos de interação, as pesquisas com foco no ato social, isto é, no modelo social de escrita, com base em Carvalho (1998).

Para compreender o percurso histórico que elas ocuparam desde os paradigmas dos estudos cognitivistas até o mais recente, o interacionista, temos como referência os pressupostos bakhtinianos, orientadores para o ensino na atualidade, no que tange à concepção de língua/linguagem defendida por estes estudos, e destacamos outros conceitos presentes nas práticas escolares, oriundos dessa opção, discutidos na seção 1.3.

Com vistas a uma melhor compreensão do estatuto das pesquisas em linguagem escrita atualmente, urge deslocarmos nosso olhar para a trajetória de resultados e de avanços nessa área, que possibilitaram a constituição de um quadro teórico de relevância, para a ênfase dada a essa prática no campo educacional nas últimas décadas, pelos estudos dialógicos.

Entendemos ser necessária essa compreensão para, diante do quadro atual das pesquisas, reconhecermos os avanços nesse campo, bem como discutirmos as implicações dessa compreensão para o encaminhamento pedagógico com a escrita em ambiente escolar, a partir das prescrições curriculares oficiais para o ensino de Língua Portuguesa e as acepções de teóricos e pesquisadores sobre a temática, em especial quanto aos conceitos de revisão e reescrita publicadas no campo da Linguística Aplicada, objetos de interesse desta Tese.

1.1 PANORAMA DE PESQUISAS EM ESCRITA: OS MODELOS

Carvalho (1998) afirma que há muitas dimensões da escrita investigadas, parte delas enfocou os modelos de estudo vinculados ao produto, outras buscaram definir as

gerações de pesquisas e as noções abordadas, com foco no contexto e nas práticas escolares. Antes de procurarmos fazer uma apresentação das diferentes vias de investigação, faremos uma retomada de alguns modelos de estudo sobre escrita vinculados ao processo linear com ênfase no produto, os não-lineares e recursivos que tratam do processo e, por último, os modelos sociais de escrita. Posteriormente, apresentamos algumas reflexões sobre pesquisas atuais acerca da investigação da escrita na atualidade com base nos modelos de processamento da escrita.

1.1.1 O Produto - Modelo linear

Filiados aos estudos do modelo linear de escrita, Roman e Wlecke (1964), Britton *et al* (1975), Murray (1978) e Beaugrande (1984) consideram que a escrita ocorre por meio de fases sequenciais fixas em esquemas modulares, entendidas como etapas independentes, mas que se encadeiam para a produção textual, partindo das intenções e objetivos de quem escreve para posteriormente compor o significado da escrita, sem a possibilidade de alternar o esquema de produção.

Nesse sentido, esses pesquisadores afirmam que o foco da produção textual centra-se no seu produto, como o resultado de uma complexa organização mental, que advém da pragmática, quando se define o objetivo, da semântica quanto ao sentido, seguindo-se as outras: a sintaxe para a articulação e a organização fonêmica e grafêmica, isto é, dos sons e das letras (BEAUGRANDE, 1984).

Os pesquisadores Rohman e Wlecke (1964) defendem a existência de três fases na escrita: pré-escrita, escrita e re-escrita. Para eles, o processo linear de produção do texto, seguindo essas etapas, estaria concretizado com a elaboração mental do texto, no plano da organização mental do tema, seguido por sua grafia no papel, isto é, a concretização dessas ideias em palavras e frases, de onde também já se avaliava e reescrevia, suprimindo, alternando ou corrigindo o que fosse necessário. E mesmo Britton *et al* (1975), outros estudiosos que também consideram as fases lineares no processamento da escrita, as denominam por concepção, incubação e produção, com destaque para a revisão que se caracterizaria como uma subfase da produção. Em consonância a esse modelo linear, o pesquisador Murray (1978) nomeia as fases já apresentadas por previsão, visão e revisão e, nesse sentido, a revisão surge como algo realizado após o texto estar pronto para ir ao papel (MURRAY, 1978 *apud* CARVALHO, 1998).

A revisão é compreendida como uma das fases realizada após o texto estar produzido (ROMAN; WLECKE, 1964; BRITTON *et al*, 1975; MURRAY, 1978; BEAUGRANDE, 1984), sendo que, na pesquisa de Rohman e Wlecke (1964), o termo “re-escrita” surge em substituição à revisão, indicando o processo de reescrever o texto, similar à compreensão que temos atualmente nesse processo. Por sua vez, King (1978), nos estudos sobre os três componentes do processo de escrita, denominados pré-escrita, articulação e pós-escrita, destaca a caracterização da revisão como um processo de avaliação e “correção de modo a corresponder ao propósito do autor” (KING, 1978 *apud* CARVALHO, 1998, p.14).

Embora de forma bastante embrionária, estas primeiras pesquisas sobre o processo de produção escrita centravam-se em aplicação de pré-testes e pós-testes e por meio de esquemas modulares prescritivos, fracionados em fases lineares, que buscavam analisar os textos produzidos antes e depois de cada etapa, isto é, centravam-se apenas no produto destes experimentos e, por isso apresentaram limites quanto à compreensão dos processos envolvidos durante a composição. Por outro lado, contribuíram com a compreensão de que é preciso revisar e reescrever o texto, utilizando o conceito de reescrita como uma das fases (ROHMAN e WLECKE, 1964), em substituição ao termo revisão, na mesma acepção que tomamos nos estudos atuais, mesmo que não de forma linear.

O modelo linear com foco no produto contribuiu para a análise dos textos escritos atualmente, pois foram verificadas alterações após a revisão e a reescrita do texto original, contribuindo para a compreensão do processo de escrita. Nesta Tese, esse modelo evidencia o emprego dos conceitos de revisão e reescrita em acepções diversas, mas complementares, discutidas nas seções específicas.

1.1.2 O Processo - Modelo não-linear

Quanto à escrita processual, com base em modelos não-lineares, estes compreendem o ato de escrever como um conjunto de processos que são tomados a qualquer tempo, independente de sequências fixas, como defendia os estudos presentes no modelo linear.

Tomamos como referência o estudo pioneiro de John Hayes & Linda Flower (1980; 1986), reformulado posteriormente, que deu início às pesquisas centradas no processamento do ato da escrita, lacuna observada nos estudos anteriores. A ênfase nos

mecanismos que são mobilizados para o comportamento do indivíduo no momento da escrita representou, como facilmente se deduz, um avanço em relação aos estudos da década de 70, pela compreensão dos processos recursivos que o escritor utiliza para a escrita. Segundo os autores, por meio das pesquisas de cunho cognitivistas, os estudantes têm demonstrado que a interligação entre o pensamento, a aprendizagem e a escrita, ocorre antes da produção escrita, assim, “quando as pessoas escrevem um texto, as atividades de pré-escrita, escrita e re-escrita não correm numa situação típica, numa sequência fixa, antes estão entretecidas uma nas outras de forma complexa”⁵ (HAYES; FLOWER, 1986, p.1106). Esses autores compreendem a escrita como um conjunto de processos que são empregados no momento da composição, denominados por planificação, tradução e revisão, que envolvem o ambiente de tarefa e o conhecimento do produtor de texto (HAYES; FLOWER, 1986).

Para este estudo, a planificação, fase inicial do processo de escrita, Hayes e Flower (1980) descrevem como a busca de informações e a fixação de objetivos que estabelecem um plano de escrita. Envolve subprocessos: criação, organização e fixação de objetivos podem vir da memória de longo prazo⁶ ou do próprio processo de planificação, já discutido, de forma a satisfazer os objetivos da escrita.

No processo de planificação, a tradução, outro momento da ordenação do texto, correspondente à organização do material oriundo da memória e seu ordenamento, pois as frases devem estar em concordância com a informação contida na memória⁷ do escritor (HAYES; FLOWER, 1980), por isso, no momento da escrita, é preciso organizar as informações e delas extrair sentido, formando um todo coeso e coerente à sua expressão.

O processo que se segue, denominado revisão, é entendido pelos autores como a melhoria da qualidade do texto produzido pela tradução, processo anterior. Esse processo implica outros dois sub-processos, a leitura e a correção, que atuam na sistematização da produção escrita, levando-se em conta a detecção de falhas e sua correção, como num sistema de produção, visando sua qualidade final.

⁵ “when people write a text, pre-writing, writing and re-writing activities do not take place in a typical situation, a fixed sequence, but they are intertwined in one another in a complex way” (1986, p.1106). “interconnections among thinking, learning and writing”[...]“the cognitive processes associated with the three processes of writing: planning, sentence generation and revision” (1986, p.1106). Todas as traduções e versões foram realizadas pela pesquisadora.

⁶ Estudos sobre memória de longo prazo (MLP), memória de curto prazo (MCP), memória sensorial de curto prazo (MSCP) e memória de trabalho (MT) são encontrados em Beaugrande (1984).

⁷ Hayes e Flower (1986) “planning, translating and reviewing”. “Includes everything outside the writer’s skin that influences the performance of the tasks” (HAYES e FLOWER, 1980, p.12).

Esse procedimento permitiu definir a revisão da correção, pois a primeira é automaticamente desencadeada e pode ocorrer em espaços curtos de tempo e interromper outros processos em andamento, enquanto que a segunda, de forma mais sistematizada, possibilita ao escritor a melhoria do texto (HAYES e FLOWER,1980). Por ocorrer em momentos distintos, não subscreve a revisão final e por isso é considerada recursiva, no modelo não-linear, na acepção que a recursividade assume nos dias atuais, contribuindo para a compreensão atual de revisão e reescrita.

A denominação re-escrita⁸ destaca, primeiramente, a atividade a ser realizada no processo de escrita do texto. Isso quer dizer que, no modelo não-linear de Hayes e Flower, a revisão abrange a atividade de re-escrita, nas fases de pré-escrita, escrita e re-escrita, esta última também referenciada por Rohman e Wlecke (1964) no modelo linear apresentado nos estudos mencionados anteriormente.

O modelo de Hayes e Flower (1980), citado por sua especificação detalhada dos processos mentais do indivíduo para a escrita, foi ampliado e reformulado por pesquisadores e pelos próprios autores posteriormente, pois recebeu críticas de não ser um modelo completo já que não contemplava as dificuldades enfrentadas pelo produtor de texto durante esses processos.

Nesse ínterim, Beaugrande (1984), embora vinculado aos modelos lineares de escrita, por compreendê-la em fases, propõe o “modelo de interação em estágios paralelos”, baseado nos estudos de estruturas que são condicionadas e postas em ação no momento da produção escrita de forma concomitante e livremente. Embora reconheçamos a importância dos estudos centrados nas funções da memória⁹, como variáveis que podem intervir no momento da escrita (BEAUGRANDE, 1984), ela não será objeto de detalhamento nesta Tese.

Carvalho (1998) destaca que há elementos obscuros no processo como “as diferenças entre os escreventes, as ligações entre escrita e leitura e a natureza da memória” (CARVALHO, 1998, p.31). Para este autor, os modelos apresentados relegam a um segundo plano a análise de elementos imprescindíveis para a compreensão do desenvolvimento da escrita em escritores inexperientes e experientes, bem como estão focados em outras variáveis que não contemplam as ligações entre as práticas de leitura e de escrita para a consecução dos objetivos de escrita (CARVALHO, 1998).

⁸ A grafia re-escrita é tomada pelo autor com a acepção de escrever de novo, uma das fases finais da escrita.

⁹ Hayes e Flower (1981) também destacam os domínios da memória de longo prazo do escrevente nos processos mentais acionados para a escrita.

Nesse sentido, um dos modelos mais conhecidos e mais referenciados é, sem dúvida, o estudo de Bereiter e Scardamalia (1987), em que os autores chamam a atenção para o *continuun* entre dois modelos de processamento da escrita – *Knowledgetelling* ou exposição de conhecimentos e *Knowledgetransforming* ou transformação dos conhecimentos¹⁰ (CARVALHO, 1998, p.31).

Essa proposta contempla um estudo detalhado dos níveis de composição escrita, centrada enquanto investigação nos níveis e métodos empregados em cada parte do processo de escrita: dos conhecimentos adquiridos naturalmente, como planos e estratégias empregadas na escrita àqueles que exigem maior aprimoramento individual, isto é, a tomada de posição e o reconhecimento e a capacidade de resposta que envolve o conhecimento do próprio escrevente e que, por isso, pode limitar sua ação (BEREITER e SCARDAMALIA, 1987).

Assim, o modelo de Bereiter e Scardamalia (1987), ao contemplar a exposição de conhecimentos, isto é, a exposição de tudo o que se sabe sobre um tópico, pode levar a uma produção sem recorrer ao plano de escrito. Dessa forma, a transformação dos conhecimentos, também envolta na resolução de problemas, postula que o escritor se debruce sobre o conhecimento e a organização da escrita, tendo em vista os objetivos do texto. Como afirmam os autores, é justamente nesses espaços de conhecimentos, problemas e organização dos escritos que se forma o “pensamento reflexivo na escrita” com diferenças na revisão realizada por escritores “novatos” e “experientes”¹¹ (BEREITER e SCARDAMALIA, 1987, p.11).

No primeiro caso, os novatos iniciam a tarefa de escrita em termos relativamente rápidos mais focados na exposição de conhecimentos, enquanto que os experientes procedem ao mapeamento de ideias para iniciar a escrita, com foco na transformação dos conhecimentos. Isso também se verifica nos processos de revisão, mesmo com escritores não experientes, embora estes tenham alguma sofisticação nas adequações realizadas no texto, estas se encontram com foco na exposição de conhecimentos ao invés de sua transformação. A este resultado de estudo, houve adesão de novos pesquisadores, com vistas a ampliá-los e reforçar elementos não contemplados ou não contextualizados.

¹⁰ A acepção *Knowledgetelling* significa a exposição do conhecimento adquirido naturalmente, enquanto que “*knowledgetransforming*” postula a transformação de conhecimentos, o que exige por parte do escrevente capacidades específicas individuais de estudo e aprimoramento.

¹¹ “this is the kind of interaction between the space for that [...] makes the base of reflective thinking in writing with differences in the reviewing carried out by ‘young’ and ‘experienced’ writers (BEREITER & SCARDAMALIA, 1987, p.11).

Já o modelo de Sharpes, Goodlet e Pemberton (1992), denominado modelo composto do processo de escrita ou Modelo Consensual, buscou no modelo de Hayes e Flower a ampliação da caracterização do meio externo, nas estratégias, operações e técnicas empregadas na escrita, com vistas a investigar os tipos de itens textuais produzidos de forma a auxiliar o escritor profissional em seu processo de escrita, quer nos meios, virtual ou impresso, modelo ainda discutido por algumas linhas teóricas atuais.

O modelo consensual assenta-se na reformulação de propostas de Hayes e Flower (1986) e também de Bereiter e Scardamalia (1987), sendo considerado como uma ferramenta de assistência ao escritor, tanto no plano escrito com papel e caneta, quanto nos meios computacionais. Esse modelo definiu-se pelos seguintes planos: visualização linear, que contempla o fluxo do texto inicial e final; visualização da estrutura, pois possibilita ao escritor manipular o esquema geral do texto e, por fim, a visualização da rede de notas, que possibilitaria o escritor o acesso e a manipulação das etiquetas de ideias (SHARPLES; PEMBERTON; GOODLET, 1992).

Outros estudos avançaram para a experimentação entre escritores experientes e não experientes, como Bereiter e Scardamalia (1987), no desenvolvimento da escrita escolar, aliando a reflexão mental à exposição linguística. E como afirmam Beaugrande (1984) e Sharples, Pemberton e Goodlet (1992), que envolveram as ações mentais, operando sobre o meio externo, sobretudo com atenção especial à escrita computacional.

Estes estudos foram extremamente válidos para a compreensão da escrita em ambiente escolar, tendo em vista a transformação do conhecimento que nos possibilita refletir sobre a escrita em diferentes níveis e faixas etárias. Acrescenta-se, ainda, os avanços entre as revisões realizadas por escritores “novatos” e “experientes” na produção textual escrita, em especial quanto aos procedimentos de revisão e de reescrita, conceitos importantes para esta Tese.

Ainda destacamos que os estudos voltados a diferentes modalidades de escrita e dentre estas a computacional, permite-nos compreender o processo mental entre o escrevente e as ações possíveis no texto. Disso decorre as visualizações lineares e não-lineares, durante o processamento da escrita de forma recursiva, empregando os conceitos de revisão, reescrita e retextualização textual, tanto no computador como no plano de escrita no papel, como abordaremos posteriormente.

Por fim, essas pesquisas de base cognitivistas permitiram avanços à Psicolinguística com foco nos processos de escrita enquanto processamento mental do

escritor para a produção do texto, isto é, retomam-se como parâmetro as pesquisas já elaboradas neste campo em que o estudo do tempo entre a ordem para a ação e a execução da tarefa foram determinantes para esse entendimento, apresentadas na década de 70 e, posteriormente, nos estudos que ainda não contemplavam sua dimensão social, como em Hayes e Flower (1980), Galbraith & Rylaarsdam (1999) e Kellog (1994).

Apesar dos avanços significativos que estes modelos possibilitaram na descoberta do processo de escrita e também nos modos de ensinar a escrever, considerava-se que era preciso ainda saber mais, nomeadamente no nível de uma visão social da língua escrita, quer por via do reconhecimento de que a língua não tem o mesmo uso em diferentes comunidades, quer por via da sua apresentação em minorias ou em produções individuais de sujeitos em situação escolar. Essas produções caracterizam-se como processos interativos entre sujeitos, tanto entre aluno-alunos e aluno-professor, quanto nas produções colaborativas no contexto de sala de aula, as quais trataremos a seguir.

1.1.3 Ato Social - Modelo Social

Neste modelo denominado por social, a escrita é compreendida, vinculada e condicionada à comunidade de discurso em que o escritor opera, portanto, é ato social (BAKHTIN, 2003; CARVALHO, 1998) e, por isso, encontra-se estritamente vinculada à forma que o escritor compreende, coordena, adapta e articula sua escrita em função do contexto (BOSCOLO, 1991); constitui-se como lugar de interação entre os participantes (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992; BAKHTIN, 2003; GERALDI, 1997), incluindo as decisões tomadas pelo escritor até a de produzir um texto; reflete as relações estabelecidas com o exterior, isto é, na comunidade¹² (FAIGLEY; WITTE, 1981). Todavia, para autores como Faigley e Witte¹³ (1981), os escritores menos experientes não efetuam grandes alterações nos textos, durante a revisão e tendem muito mais a alterações nos aspectos localizados, cosméticos, sendo a escrita e a revisão um processo sequencial.

A escrita como ato social encontra-se vinculada à prática social e, portanto, relacionada ao meio externo, isto é, voltada às ações realizadas com e pela linguagem no meio social (BAKHTIN, 2003; GERALDI, 1997). Dela resulta o agir do sujeito no mundo, sua compreensão e ressignificação da realidade social em que vive. Bakhtin nos

¹² “the wider community”, para refletir a comunidade mais alargada.

¹³ “Revisions of inexperienced writers often do not improve their texts. Such writers tend to revise locally, ignoring the situational constraints (FAIGLEY & WITTE, 1981, p. 411).

ensina que a linguagem é voltada ao outro, participante do diálogo, assim a escrita é também dirigida ao outro e como resulta de uma elaboração prévia, contemplando formatos e objetivos em que se pretenda atingir ao interlocutor, deve estar adequada ao contexto social (BAKHTIN, 2003).

Embora Hayes e Flower (1980; 1986), precursores no estudo sobre processamento da escrita, tenham contribuído enormemente para o avanço dos estudos sobre a revisão, incluindo o ambiente de tarefa para resolução de problemas no modelo de escrita reformulado posteriormente, este [ambiente] não fora compreendido como externo, como defendem os modelos sociais e recebeu inúmeras objeções, que acabaram por resultar em críticas teóricas ao modelo não-linear.

Como nos ensina Bakhtin (2003), o contexto é elemento fundamental para que o processo de compreensão se estabeleça. Ele é, principalmente, condição para a interação, posto que no ambiente pedagógico em relação de ensino, não se pode considerar a escrita desvinculada do contexto social, tampouco ausente ou produzida sem que sejam estipulados previamente os objetivos dessa produção, sobretudo na escola.

Nessa perspectiva, o que conta para os modelos sociais é o fato de a escrita ser socialmente construída em interação (BAKHTIN 2003), tal como admite Carvalho (1998) e Rubin (1988). Isto significa que “a produção escrita necessita estar enformada pelo contexto social em que decorre, no interior do qual, ao mesmo tempo e conversamente, se enformam os contextos sociais em que se exprime” (CARVALHO, 1998, p.48).

Igualmente Boscolo (1991) e Carvalho (1998) tratam das funções do contexto e as definem como: (1) condição para a comunicação; (2) ambiente de tarefa; e (3) quadro de referência interactivo (CARVALHO, 1998, p.49). Assim, o primeiro aspecto, como “condição para a comunicação”, Boscolo (1991) quer significar a condição da escrita contextualizada ou descontextualizada para a autonomia do texto em relação ao contexto, permitindo a compreensão pelos “sinais” ali deixados.

Desses sinais decorrem críticas sobre a explicitação total ou não dos elementos envolvidos na comunicação. Um exemplo refere-se à dicotomia do discurso oral e escrito em que, no primeiro caso, o falante se apoia em elementos contextuais e, no segundo, deve deixar tudo explícito na escrita (OLSON e HYLDYARD, 1983). Mesmo assim, não se pode na comunicação escrita ou oral deixar tudo explícito, dada a reciprocidade instaurada entre falantes e/ou leitores, no momento da reconstrução de sentidos pelo texto (NYSTRAND, 1986). Ou seja, dada a não transparência dos signos, torna-se impossível deixar compreensível a mensagem quer de forma oral ou escrita, pois no jogo da

interação outras variáveis são acionadas e encontram-se presentes, por isso possibilitam novas compreensões do enunciado, como também já destacaram os estudos bakhtinianos precursores.

Ainda, no segundo aspecto, o “contexto como ambiente de tarefa”, Boscolo (1991) declara que há entre os estudos de Hayes e Flower uma subdivisão do ambiente de tarefa em duas partes: a tarefa de escrita e o texto já produzido, e que deveria haver uma outra divisão que incluiria o meio usado para escrever. Estes estudos tomam o computador como meio que aproxima e afasta ao mesmo tempo os pesquisadores. No primeiro caso, os adeptos pelos ganhos desse meio nas práticas e que deixam de lado o contexto global das tarefas de escrita e, por outro lado, os que focam apenas nos processos interacionais provenientes da interação social e negligenciam alguns aspectos importantes do cognitivo e linguístico (CARVALHO, 1998).

Por fim, “o contexto como quadro de referência interactivo”, em que não se pode dissociar a escrita do contexto em que ocorre. Conforme Bakhtin (2003) e pesquisadores brasileiros (FIAD, 2009; MENEGASSI, 2010), a palavra adquire significação pelo contexto em que é empregada de forma que o contexto rege, por assim dizer, a interação entre os falantes. Em proximidade a essa asserção, Boscolo (1991) explicita que, para a resolução de problemas, a atividade mental do falante deve estar ligada ao contexto, pois, para este pesquisador, “uma actividade cognitiva não pode ser analisada independentemente da situação em que ocorre: o acto de pensar está intimamente ligado com o contexto do problema a ser resolvido” (BOSCOLO, 1991, p.171-172).

Assim, a perspectiva social de escrita condensa a representação de quem escreve sobre a funcionalidade da produção, para tanto, deve-se considerar o assunto ou tema, as condições de produção (GERALDI, 1997) do escrito e os destinatários. Para isso, estão implícitas as estratégias do dizer, a escolha do modelo social em enunciados mais ou menos estáveis, ou seja, do gênero discursivo (BAKHTIN, 2003) que melhor atenda a esse objetivo comunicativo em situação real de interlocução.

Bakhtin assevera que os gêneros discursivos, dada sua relativa estabilidade, propiciam a interação e atendem a uma esfera da comunicação, pois se caracterizam pela “unidade temática, estrutura composicional e estilo” (BAKHTIN, 2003). Assim, o ensino centrado nos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003) e textuais (BRONCKART, 2006); (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004) possibilitam a aprendizagem social pela escrita com funcionalidade, atendendo aos objetivos comunicativos, levando-se em conta a interação entre produtor de texto e o interlocutor direto dessa produção. Para isso, são exigidas

estratégias textuais e conhecimentos linguísticos para que essa compreensão se efetive. Sobre os encaminhamentos para a produção textual na escola, explicita Carvalho (1998) e Delattre (1992), é preciso que haja distinção entre teoria e modelos, levando em conta a explicitação resumida dos modelos apresentados anteriormente.

A asserção às pesquisas já apresentadas obedeceu a parâmetros que não elevou os modelos à condição de teorias, posto serem estes estudos centrados a objetivos limitados e determinados, a de elaborar um panorama de estudos com foco na revisão e na reescrita.

Dessa forma, o objetivo dessa apresentação visou a pontuar apenas as contribuições dos estudos anteriores, pois eles foram constituintes do panorama sobre a escrita ao longo dos tempos. Enquanto que as teorias, por serem instrumentos de explicação dos fenômenos ocorridos ao longo dos estudos, devem responder a múltiplas questões de sistemas concretos diversos. Assim, os estudos aqui mencionados, reunidos e organizados por Carvalho (1998), mesmo tendo sido objetos de reformulações constantes, não foram objeto de descrição pormenorizada, mas reconhecemos sua importância para a constituição do atual panorama de pesquisas em escrita na atualidade.

1.2 IMPLICAÇÕES DA PESQUISA EM ESCRITA PARA O ENSINO

O panorama de pesquisas apresentado foi, ao longo dos estudos, se reconfigurando e revelou uma mobilização nos estudos sobre aquisição e aprimoramento do processo de escrita para a descrição de processos, a explicação/explicitação de modelos e a predição, com foco no ensino e na aprendizagem da escrita.

No Brasil, as concepções de escrita estiveram sempre atreladas às concepções de linguagem e resultaram da compreensão de um dado momento histórico (MENEGASSI, 2010), mais discutidas quatro concepções de escrita: escrita com foco na língua, escrita como dom ou inspiração divina, escrita como consequência e escrita como trabalho (KOCH; ELIAS, 2012; SERCUNDES, 1997; GERALDI, 1997, 1996; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1994). Essas visões teóricas, por permearem cada período estiveram voltadas a três pontos principais, que não se diferenciam das concepções de ensino da produção escrita escolar: a imitação, a resolução de problemas e a escrita como produção textual; pois, todas essas concepções tinham como referência o trabalho da memória nos estudos cognitivistas (ALVES, 2013).

Quanto às concepções de escrita, que são detalhadas na seção 1.3, destacamos apenas que elas se configuraram com focos diferenciados e que orientaram a prática

pedagógica, ora centrada nas estruturas da língua (MENEGASSI, 2010), ora nos elementos da comunicação e, por fim, na interação social. Primeiramente, estes estudos valorizaram o papel da memória no processamento da escrita, a ela cabia guardar e comandar a escrita, e posteriormente os dados utilizados na resolução de problemas para somente ao final dos anos 90 compreendê-la como interação social.

Alves (2013) destaca que o segundo período mais voltado às discussões nos anos 80 e início dos 90 denota a caracterização da escrita como resolução de problemas, pois importava aos estudos de base cognitivista a compreensão de que, ao se introduzir na memória os dados externos, esta os reorganizava e devolvia os resultados, como um mero elemento computacional.

Para esta perspectiva de estudos cabia à memória cumprir a tarefa de processar, reorganizando as informações do que seria escrito. Dessa forma, a valorização da produção escrita estava circunscrita ao desenvolvimento da ideia inicial, de forma processual, como já discutimos nos modelos de escrita e centrada no produtor de texto, sem relação com o contexto de interação.

Nesse sentido, a ordenação dos dados na memória e sua posterior disposição no texto não permitiu que os estudos dessa época tomassem a recursividade como uma dos pressupostos para a reescrita, quase inexistente na escola.

Em Carvalho (1998), o quadro de Hull (1989) sistematiza as implicações da dimensão conceitual da escrita e seus reflexos para o ensino:

Quadro 1- Mudanças nas noções sobre ensino e estudo da escrita

	Primeiras investigações	Trabalhos recentes sobre o processo	Trabalho recente sobre o contexto
Como definimos escrita?	Como um plano acabado.	Como um complexo processo cognitivo.	Como um processo cognitivo inserido num contexto social.
Quais, dentre nossos alunos, sabe escrever?	Os que possuem “o que é preciso”.	Os que detêm um processo robusto de escrita.	Os que ascenderem a uma comunidade de discurso.
O que é investigação em escrita?	Contagem de erros e avaliação da qualidade.	Descrições do processo.	Análises das interações entre processos e contextos.
O que é ensino da escrita?	Correção, avaliação e reacção a produtos finais.	Fornecimento de prática no processo de escrita.	Criação de comunidades de discurso com tarefas autênticas e interacção social.

Fonte: Carvalho (1998, p.12).

Essa reflexão nos remete às concepções diversificadas sobre o ensino da escrita ao longo das décadas e que configuraram de forma diferente também as práticas escolares no

campo pedagógico. Dessa forma, essas concepções conduziram tanto o foco do ensino da escrita quanto a compreensão de seus resultados no processo de aprendizagem em contexto escolar e acabaram por determinar os processos decorrentes de revisão e de reescrita textuais.

Também no Brasil, o conhecimento das perspectivas diversificadas de abordagem da escrita para o ensino foi imprescindível ao trabalho docente, pois permitiu melhor compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem da escrita na escola e avaliação dos recentes avanços sobre o interacionismo. Essa vertente, que tem como referência os estudos dialógicos do Círculo de Bakhtin, culminou com uma nova tomada de posição pedagógica, frente aos encaminhamentos propostos anteriormente.

Assim, visando a compreensão do processo de produção textual via orientações curriculares, oriundas das concepções assumidas pelos documentos norteadores para o ensino, apresentamos, mesmo que brevemente, uma reflexão centrada no ensino da escrita com foco no produto, no processo e no contexto social para o ensino, que coadunam ao panorama de ensino descrito por Carvalho (1998).

Se, por um lado, nos estudos diacrônicos sobre a escrita, o foco de pesquisas configurou-se em um processo de elaboração mais centrado no produto primeiramente e com enfoque prioritário nos processos, posteriormente, pode-se dizer, então, que, na atualidade, estes estudos têm sido mais voltados para a dimensão social da escrita, em seus processos interacionais, contextos e intencionalidades, como afirmam Menegassi (2010) e Alves (2013).

Por outro lado, a constituição do atual quadro de pesquisas em escrita contemplou também a perspectiva sincrônica de estudo da escrita, quer nas suas particularidades (fala e escrita) e modalidades (MARCUSCHI, 2007), quer na sua condição de não ser a representação da fala, porém com foco em suas realizações fonêmicas, nos traços estruturais e no processamento cognitivo dessas variáveis importantes para o ensino e a aprendizagem da escrita nos anos iniciais, redesenhada pelos estudos sobre aquisição da linguagem e letramento atualmente (SOARES, 2003). O enfoque sincrônico no ensino da língua priorizou estudos relativos à aquisição da escrita, assim como os estudos sobre a fala/escrita.

Nesse período, a reescrita dos textos ou retextualização (MARCUSCHI, 2007) apresentavam a possibilidade de reescrever um novo texto a partir de um ou de vários textos base, ou na proposta de reescrita/retextualizada de textos em modalidades diferentes, do oral para o escrito, como apontam os estudos de Marcuschi (2007).

Ao longo deste panorama, Alves (2013) retrata que, ao ensinar apenas com foco no produto, obtém-se um ensino de formas e regras e modelos prescritivos. Essa proposição também foi anteriormente discutida pelos estudos de Geraldi (1997), em pesquisas que já retratavam essa aceção no Brasil, sobretudo porque se constata ainda a persistência desse ensino nas escolas de ensino fundamental e médio. No entanto, ao ensinar pensando no processo, prevê-se um estudo sobre as tarefas prévias de escrita, o rascunhar, o planejar, o escrever para diferentes grupos e públicos, o revisar e o reescrever.

Para além das propostas discutidas no PCN (BRASIL,1997) e nos documentos curriculares estaduais, essa perspectiva de ensino da escrita é consoante aos mais recentes estudos da produção textual, em que se considera a recursividade em qualquer momento do processo, mas com foco na prática social da escrita, defendida por Geraldi (1985; 1997), Fiad (1991; 2012), Fiad e Mayrink-Sabinson (1994), Menegassi (1998; 2010), Serafini (2004), Sercundes (1997), Ruiz (2010) dentre outros.

Para melhor compreensão do ensino da escrita com foco na interação, pautamos em pesquisadores brasileiros, defensores do ideário bakhtiniano no Brasil e precursores dessa proposta de ensino, como João Wanderley Geraldi e seu grupo na década de 80. Essa proposta torna-se mais conhecida pelos professores, em especial com a publicação de *O texto na sala de aula* (GERALDI, 1985), em que o autor defende uma escrita a partir de textos que circulam socialmente e toma o texto como objeto para o ensino de língua portuguesa nas práticas de leitura, oralidade, escrita e análise linguística, destacando a produção textual em detrimento à redação (GERALDI, 1997), realizada apenas para a escola.

Por entendermos que as concepções de linguagem de uma época determinaram as orientações e práticas para o ensino da escrita, passamos a apresentar e discutir essas concepções, segundo as pesquisas mais atuais sobre esse ensino no Brasil.

1.3 CONCEPÇÕES DE ESCRITA

Nesta seção, no confronto com as proposições advindas dos processos de escrita apresentados diacronicamente por diversas correntes teóricas, destacamos a necessidade de discutir as concepções de escrita no processo escolar de produção textual que serão posteriormente retomadas nas análises dos conceitos das propostas curriculares.

Na sequência, discutimos alguns pontos dos estudos, a respeito das etapas do processamento da produção textual, com destaque para o tratamento dispensado aos conceitos de revisão e reescrita e, por fim, como forma de compreender esses conceitos, retomamos a concepção de escrita como trabalho.

Nas proposições dos documentos curriculares oficiais acerca da produção textual escrita, é recorrente a concomitância de diversas concepções de escrita vigentes no ambiente escolar, vinculadas às diferentes concepções de linguagem e ensino. Para além das três concepções de escrita mais discutidas: escrita como dom ou inspiração divina, escrita como consequência e a escrita como trabalho, têm-se, de acordo com estudiosos da Linguística Aplicada, a concepção normativista de escrita, a escrita como dom ou inspiração, a escrita como consequência também discutida como colagem, a concepção estruturalista de escrita e a escrita como trabalho (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1994; GERALDI, 1996, 1997; SERCUNDES, 1997; BONINI, 2002; MENEGASSI, 2010; KOCH; ELIAS, 2012).

A primeira delas, denominada concepção normativista de escrita, pressupõe a teoria tradicional da gramática, centrada nas técnicas da retórica clássica (BONINI, 2002), portanto se atrela à concepção de linguagem como expressão do pensamento já discutida por autores como Geraldi (1997) e Travaglia (2000), uma vez que a escrita é concebida como um modo de organizar o pensamento, sendo o domínio dos preceitos gramaticais o princípio para a construção do texto escrito.

Bonini (2002) discute essa hipervalorização das regras do bem escrever e da adequação da pontuação, ortografia, acentuação, emprego das regras de colocação pronominal, concordância nominal e verbal, dentre outros na produção escrita, “nesta acepção, então, aprender a escrever equivale a conhecer as regras gramaticais que, em última instância, valem mais como fórmulas lógicas do raciocínio que como uma descrição da língua” (2002, p.29). Autores como Menegassi (2010) e Koch e Elias (2012) denominam a abordagem normativista de escrita como a “escrita com foco na língua”.

Para que as práticas oriundas dessa concepção se efetivem no processo de produção escrita, à priori, o professor trabalha exercícios de gramática, como forma de que o aluno interiorize os seus conhecimentos as regras e os padrões linguísticos e possa aplicá-los posteriormente nas produções textuais futuras (MENEGASSI, 2010; KOCH; ELIAS, 2012). Outra prática recorrente, de forma posterior à produção, ocorre sobretudo no momento em que o professor, ao corrigir o texto do aluno, solicita que este faça uma “operação de limpeza”, passando o texto a limpo para eliminar as “impurezas” nele

verificadas, impurezas que decorrem de violações às regras de ortografia, regência, concordância e pontuação (JESUS, 1997). Por acreditar que a operação de ‘passar a limpo’ traduz-se como a compreensão do funcionamento gramatical da língua, essa concepção defende que a competência do aluno para a produção escrita reside nesse processo.

O trabalho quase mecânico de reescrita aqui é compreendido pela capacidade do aluno copiar, reescrever, refazer o texto, a partir das correções, um forma de cópia, excluindo-se os borrões e alterando os apontamentos realizados pelo professor. Nesse sentido, essa atividade de refacção em nada contribui para o aprimoramento da escrita textual, pois o aluno não foi levado a perceber seus equívocos e estar cientes deles.

A segunda concepção de escrita a ser discutida refere-se àquela denominada de escrita como dom ou inspiração divina, que tem como foco o sujeito produtor e também está vinculada à concepção de linguagem como expressão do pensamento (GERALDI, 1985; TRAVAGLIA, 2000), visto que o processo de escrita é considerado como uma simples representação do pensamento individual.

Nessa concepção, é comum que as produções textuais sejam centradas em títulos sugeridos ou frases isoladas como base para a escrita do aluno. Na escola, têm sido combatidas por teóricos e pelos documentos curriculares oficiais as propostas de produção textual centradas em atividades de produção textual escrita originadas de um tema, ou de frases isoladas, que nada exigem do aluno a não ser a escrita a partir de suas ideias sem objetivo definido ou dirigida a um interlocutor real, pois elas reiteram a concepção de escrita como dom ou inspiração. Também denominada como redação (GERALDI, 1997), esse tipo de produção não possui como atividades prévias a leitura e pesquisas acerca do tema, portanto, a produção ocorre sem o embasamento necessário para o aluno planejar e escrever o texto, tampouco há tempo suficiente para que ocorra a sedimentação das informações articuladas pelo aluno, no processo de internalização (VYGOTSKY, 1988; MENEGASSI; OHUSCHI, 2008). Desse modo, a compreensão do aluno sobre uma proposta de produção textual decorre apenas de sua capacidade de transpor ideias para o papel, em vista da produção de um texto de qualidade, como afirma Menegassi (2010). Já para o aluno escrever é transpor para o papel suas expressões mentais, conceitos e ideias, independentemente da interação que envolve esse processo (SERCUNDES, 1997), num processo cognitivo, em que se leva em conta apenas as experiências e a capacidade de transposição, alinhamento das ideias e a escrita de suas

aspirações, como defendiam os teóricos adeptos dessa perspectiva, sem prescindir da capacidade de se ensinar e aprimorar o modo de escrever do aluno.

A escrita como consequência (SERCUNDES, 1997) encontra-se vinculada à concepção de linguagem como meio de comunicação, e consiste no resultado de uma atividade realizada em classe ou extraclasse, como um passeio, visita, excursão, ida ao cinema, palestras etc. e uma produção textual logo após, sem que sejam discutidos os objetivos do trabalho e de seu posicionamento acerca do tema. Para Menegassi, esse tipo de produção escrita como consequência de outra atividade possibilita aos alunos a compreensão de que “a penalidade por ter realizado uma atividade motivadora de interação, dentro ou fora da sala de aula, é a produção de um texto escrito” (MENEGASSI, 2010, p.77). Nesse caso, importa ao professor o produto escrito de uma atividade realizada, para qualquer fim, dentre estes o de registro ou avaliação, contudo o aluno sente que a atividade não decorre de um planejamento, tampouco percebe o objetivo de tal escrita, afastando-o uma vez mais da compreensão da escrita de cunho social, com finalidade, interlocutor e objetivo real.

Com isso, as produções escritas dos alunos acabam sendo orientadas por sugestões e indicações do professor, que em muitos casos é o único leitor destes textos e, por conseguinte, o único interlocutor para as produções escritas escolares (GERALDI, 1997). Nelas, a tentativa de imitar o professor e suas falas exerce sobre o aluno a pressão de copiar ou de adesivar tanto suas palavras como as do livro didático, instrumento autorizado na sala de aula. Um dos exemplos típicos dessa proposição respalda-se no processo de leitura e compreensão textual para posterior produção de textos posto estarem presentes nos livros didáticos essas proposições: leitura, compreensão do texto e posteriormente a produção textual. O professor após realizar uma leitura, abre espaço para as experiências pessoais dos alunos e utiliza essas manifestações orais a partir do texto para a produção textual. No entanto, muitas vezes, segundo Sercundes,

A heterogeneidade de vozes passa por uma triagem, ou seja, há uma homogeneização e higienização das ‘falas’, já que, com frequência, o professor acaba sendo o único detentor do saber e da oralidade. Portanto, a conversa com a sala adquire mais um valor quantitativo do que qualitativo; as marcas das experiências de vida do aluno são deixadas à margem, perdem-se nas ‘falas’ (SERCUNDES, 1997, p.86).

Assim sendo, o aluno copia trechos do texto, adesivando-o à sua produção ou remetendo à colagem explícita de fragmentos da fala do professor ou do texto lido. Essa concepção se consolida pelas atividades repetitivas do livro didático que remetem a frases prontas e a exercícios cerceadores de compreensão, como discutidas pela concepção de escrita com foco na língua, em que são valorizados critérios como emprego do vocabulário e escrita normativa.

Também ligada à concepção de linguagem como meio de comunicação e como procedimento para fugir à postura normativista, encontra-se a concepção estrutural de escrita. Bonini (2002) destaca que, nessa concepção, emprega-se a técnica advinda da Teoria da Comunicação de Roman Jakobson (2010)¹⁴, pois a ênfase para o ensino nesta concepção parte dos exercícios metalinguísticos, voltados para o modo como o texto se organiza para produzir um conteúdo, a mensagem.

Assim, de forma contrária às concepções anteriores, em que o produtor de textos é um aplicador de regras ou como aquele que tem/acredita possuir um dom para a escrita, nesta o produtor de textos deve possuir uma capacidade textual, necessária para que ele se comunique bem, por isso a ênfase do ensino é dada na organização e nos conhecimentos dos elementos textuais necessários para que o processo comunicativo se efetive. Essa prática encontra respaldo no ambiente escolar, sobretudo no ensino e aprendizagem quando se trabalha com aspectos relacionados à composição textual. E, no que se refere aos processos de revisão e de reescrita que se pretendem recursivos e dialógicos, é preciso compreender o que se pretende escrever, fazer as escolhas para o dizer, e organizá-los dentro de um texto/ gêneros correlatos a este dizer.

Nesse intuito, com vistas a despertar essa capacidade textual no aluno, são apresentadas técnicas como identificação de elementos textuais, correlacionar e preencher esquemas de articuladores textuais, desenvolver esquemas básicos de texto, como o texto narrativo, descritivo ou dissertativo, e escrita em registros diferentes, dentre outros.

Entretanto, o uso indiscriminado de técnicas para a produção textual reduz a produção textual a modelos pré-definidos que não permitem ao aluno a constituição da sua autoria, tanto pelo preenchimento estrutural de esquemas, quanto pelo abandono das próprias palavras (BAKHTIN, 2003) e corroboram com o afastamento do aluno no processo de escrita, pois o texto pode estar organizado textualmente, porém ausente de discurso, isto é, sem o compromisso do dizer.

¹⁴ Pesquisador pertencente ao círculo de Praga, cujo principal estudo circundou as funções das unidades linguísticas ou funções da linguagem e a forma como se organiza a mensagem (JAKOBSON, 2010).

Nessa concepção dialógica, origina-se a perspectiva da escrita como trabalho, defendida por esta Tese, pois concebemos o dialogismo presente nas interações (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1992), e assumimos a concepção de texto como um conjunto de relações significativas desencadeadas pela interação (BAKHTIN, 2003; GERALDI, 1997; SERCUNDES, 1997). Por isso, a produção textual parte de enunciados concretos (GERALDI, 1997), possibilitando ao mesmo tempo a constituição de autoria do aluno marcada por suas interações, nas palavras próprias de um sujeito situado, reflexivo e coerente em seus propósitos.

Como afirma Geraldi, “Nossas operações de construção de texto ou discursos operam com tais recursos lingüísticos, e com outros recursos da situação, e seu retorno em cada acontecimento discursivo não se dá sem as marcas de suas presenças em acontecimentos anteriores”(GERALDI, 1997, p. 11), pois ao participar de um processo interativo, é preciso construir sentidos no aqui e agora e isso tem por base a língua como materialidade para concretizá-los. Assim, a produção textual está centrada na organização de várias etapas: planejamento, execução do texto escrito, revisão e reescrita (MENEGASSI, 2010) que atendam a finalidade da produção, adequados ao interlocutor e de acordo com o gênero definido (BAKHTIN, 2003).

Por outro lado, a oportunidade de mediação do professor nesse processo de escrita como interlocutor pode ocorrer como leitor privilegiado, quer como interventor, agindo na mediação de forma a atenuar as dificuldades do aluno e instigá-los a compreensão de que escrever é um trabalho contínuo com os recursos da língua, que visem à concretização de relações interativas, contextualizadas e significativas. Para Menegassi (2010), “a escrita é um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado”, por isso a denominação “trabalho” (MENEGASSI, 2010, p.78), pois não se trata simplesmente de uma escrita sem retomadas.

Nesse movimento de escrita, as etapas orientam o processo de escrita, partindo de atividades prévias, tais como definição de antemão da finalidade ou propósito de escrita. Assim, o aluno estará consciente de que escreverá algo para alguém, um interlocutor direto, seguindo algum formato, mais ou menos previsto, isto é, um gênero. Com essa acepção de tema, estrutura composicional e estilo (BAKHTIN, 2003), o aluno procederá a uma escrita real, que efetivamente considere o leitor como parte constitutiva do processo, estabelecendo com este a interação.

Portanto, consideramos que o trabalho com rascunho nessa etapa é de grande importância, já que permite retomadas a qualquer momento e alterações ao longo do

processo de escrita, posto que a ativação de conhecimentos sobre a situação comunicativa, o desenvolvimento das ideias, bem como sua seleção e organização, permitindo a progressão do tema, encontram-se aliadas ao “balanceamento” de informações “novas” e “dadas” (KOCH e ELIAS, 2012).

Nesta compreensão, o aluno está intrinsecamente envolvido nas relações estabelecidas entre a produção escrita do texto, sua autoria e o seu interlocutor imediato, o leitor. Isso quer dizer que essa produção textual deve refletir esse envolvimento, partindo da situação de comunicação necessária, os enunciados concretos, com interlocutor definido, objetivos claros e organização linguístico-textual que possam dar suporte à produção escrita, destituindo-o da visão mecânica de escrever, como abordado anteriormente, pelas outras concepções de escrita.

Ainda, de acordo Menegassi (1998; 2010), a concepção de escrita como trabalho caracteriza-se por essa transição entre o escrever – revisar – reescrever, já que o processo de reescrita só é possível quando, diante das repetidas revisões efetuadas pelo aluno no texto, com a mediação do professor, ou de pares, o aluno decide por alterações no texto produzido e reescreve partes ou trechos, altera termos, suprimindo, acrescentando, deslocando ou substituindo termos (FABRE, 1986) e também pode realizar outras alterações para além das indicadas, como ampliar ou simplesmente ignorar as indicações realizadas pelo professor ou pares (MENEGASSI, 1998), modificando o texto original.

Por isso, compreendemos a escrita como trabalho, vinculada à abordagem processual-discursiva de escrita (MENEGASSI, 2010) em consonância a Murray (1978), que defende ainda que “escrever é reescrever” e Koch e Elias (2012), para quem a escrita é o produto de uma interação, não sendo possível determiná-la *a priori*.

Assim, passaremos a apresentar questões teórico-metodológicas relativas à revisão e à reescrita nas produções textuais, desde sua concepção por diversos autores, em relação aos processos linear, não-linear e social já discutidos.

1.3.1 A Revisão e a Reescrita na Produção textual

As pesquisas relativas à revisão e reescrita no processo de produção textual são nossa preocupação ao longo desta Tese. Primeiramente, buscamos compreender a origem dos processos de revisão e reescrita nos estudos sobre ensino da escrita, posteriormente, passamos a compreender as formas como esse processo, definido por etapas, passa a ser inquirido pelo professor e pelo aluno escritor, em função de suas necessidades na produção textual.

Diante disso, passaremos a pormenorizar alguns aspectos sobre a diferenciação e a equivalência de conceitos e, por conseguinte, destacar como a literatura de Linguística Aplicada têm se ocupado deles para as orientações nas práticas escolares com a escrita, por meio de orientações teóricas para atividades ou novos estudos.

1.3.1.1 A Revisão

No âmbito do ensino da produção textual, todos os modelos de processamento do texto contemplam com diferentes acepções o termo revisão, desde o início dos estudos aqui apresentados ela é parte ou etapa do processo de produção textual, contudo a revisão pode ser compreendida nos diferentes estudos e nos modelos de ensino sobre a escrita como um processo dentro do ato da própria escrita, valorizada por sua natureza de maior ação ou construção no texto. Essa variação caracteriza a evolução do conceito de revisão nestes estudos, segundo Carvalho (1998).

Como apresentamos nos primeiros estudos investigativos, os pesquisadores visavam às etapas do processamento textual e, por isso, encaravam a revisão como a última etapa a ser vencida no desenvolvimento da escrita textual.

Como última etapa, caberia à revisão a tarefa de “assinalar as discrepâncias entre a representação que um escrevente tem de um texto e a sua atualização no papel” (CARVALHO, 1998, p.53), isto é, para a revisão sobraría o papel reconstrutivo e passivo de organizar o que é o texto em relação ao que deveria ser, levando o produtor a uma reflexão sobre sua escrita e suas intenções primeiras.

Por outro lado, o autor ressalta que caberia ainda à revisão defender as ideias e as novas formas de expressão, a partir do que já está escrito, atuando no sentido interventivo e ativo, construindo novas formas de dizer, enfim, adequando o texto. Isto significa produzir um texto mais completo, de acordo com o que já fora projetado na primeira escrita, complementando sua produção textual.

Partindo deste princípio, destacamos como os autores entenderam o conceito de revisão ao longo dos diferentes estudos, segundo Carvalho (1998). Agrupados pela ideia de revisão como pós-produção, caberia a esta etapa linear, posterior à produção textual, a correção de anomalias ou melhoria de alguns aspectos do texto, visando a uma melhor apresentação do texto, como defendem Butturff e Sommers (1980), com base em Rohman e Wlecke (1964), Murray (1978), King (1978) e Nold (1979):

Quadro 2 - Conceitos de Revisão por modelos - Linear

	Autores	Conceito	Definição/compreensão
L I N E A R E S	(Rohman & Wlecke, 1964) Butturff & Sommers, 1980, p.99) ¹⁵	Re-escrita	“A fase final da composição em que o autor acrescenta, substitui ou apaga palavras de forma que o texto alcance o seu propósito”.
	Murray (1978)	Revisão	“o que o escrevente faz depois de um texto estar completo para compreender e comunicar o que começa a aparecer na página” ¹⁶ .
	King (1978)	Pós-escrita	“Post-writing”, é o que acontece à escrita depois de se ter terminado na fase três.
	Nold (1979)	Revisão	“retranscrição do texto já produzido depois de uma secção de texto já existente ser revisto e se ter encontrado lacunas” ¹⁷ .

Fonte: Conceitos de Revisão por modelos traduzidas por Carvalho (1998, p.54) [grifos nossos].

Mesmo com a transição dos modelos de processo para a revisão como processo, autores como Murray (1978), considerado como defensor da revisão como fase, nos estudos subsequentes, faz um alerta para os “tipos de revisão: interna e externa”¹⁸ (MURRAY, 1978, p.91). A revisão interna, na concepção de Murray (1978), permite que os produtores de texto apreciem seus escritos e verifiquem neles o que ainda precisam atender para concluí-lo, mas aponta também para a revisão externa, que pode ser caracterizada e entendida como as ações que os alunos escritores realizam para comunicar de fato o que verificaram ser necessário realizar ainda em seus textos.

Na perspectiva de transição entre os lineares, 1ª fase para os não-lineares, na 2ª fase, outros estudos ganham campo e seus resultados levam a questionar as etapas/fases anteriores. Um deles, em Butturff e Sommers (1980), argumenta acerca da indissociabilidade da invenção, da escrita e da composição, pois trata-se de um todo no processo de escrita e, por assim ser, não podem excluir-se mutuamente. Nesse estudo, a revisão é compreendida como um conjunto de atos e ações de escrita encadeados, cujos

¹⁵ “teachers seemingly find it difficult to respond to student writing unless they can respond to it as a final draft” (BUTTURFF & SOMMERS, 1980, p.99-100).

¹⁶ “What the writer does after a draft to completed to understand and communicate what has begun to appear on the page (MURRAY, 1978, p. 87).

¹⁷ “retranscription text has been already produced after a section of text that has been reviewed and found loopholes”, Nold (1979).

¹⁸ Murray (1978) discussed two principal forms to revision: internal revision, or “everything writer discover or develop what they have to say” and external revision, or “what writers to do communicate what they have found” (MURRAY, 1978, p.91).

resultados propiciam outras descobertas, que tornam a levar a novos atos de escrita, reescrita e que por sua vez, produzem mais escritas (BUTTURFF; SOMMERS, 1980).

Na mesma linha de pensamento, os estudos de Bridwell (1980), baseados em seus próprios resultados e de outros pesquisadores, sobretudo os que foram realizados em pesquisas com alunos de 12º ano, apresentam a revisão como um processo que ocorre linearmente e ao mesmo tempo recursivo, pois para o autor a revisão propicia “uma janela entre as operações cognitivas, cuja ocorrência se dá no momento em que o escritor escreve”¹⁹(BRIDWELL, 1980, p. 220). A esta proposta, de acordo com Carvalho (1998, p.55), juntam-se as pesquisas que tratam da revisão como momento situado entre o “processo e o produto”.

Nessa acepção, entende-se o ato de decisão do escrevente em realizar mudanças no texto a qualquer tempo, garantindo a recursividade, pois, ao observar alguma incongruência na escrita, o estudante é levado a tomar uma decisão entre mudar o que está escrito ou continuar sem alterar o texto; retomadas que somente terminam quando não houver por parte do estudante desejo de alterar o texto escrito.

Quanto aos principais estudos processuais de revisão, tidos como não-lineares, na segunda fase e/ou transição, apresentamos o Quadro 3 que busca sintetizá-los:

Quadro 3 – Conceitos de Revisão por modelos – Não-linear

	Autores	Conceito	Definição/compreensão
N Ã O -	Hayes e Flower (1980;1986)	Revisão	Tem com objetivo “melhorar a qualidade do texto produzido pelo processo da tradução” ²⁰ (1980, p.12). “Revisão é o ato de avaliar entre o que foi escrito e o que foi planejado” ²¹ (1983, p.209). Apresentam duas estratégias: as que modificam o processo de revisão, adiando-o, ignorando-o ou buscando formas de agir; e as que modificam o próprio texto, revisando-o ou reescrevendo-o (HAYES e FLOWER, 1980; 1986). Compreendem-na como processo recursivo e flexível dentro do processo geral da escrita, ligada a leitura e correção para melhoria do texto.
	Bartlett (1982)	Revisão	“envolve três componentes: processo de detecção; processo de identificação; estratégias de correção” ²² . Entendido por “processos explícitos de comparação

¹⁹ "window into the cognitive operations which occur when a writer writes"[...] “ process and the product” (BRIDWELL, 1980, p. 220).

²⁰ “To improve the text quality generated by the translation process” (HAYES & FLOWER, 1980, p.12).

²¹ “Reviewing is the act of evaluating either what has been written or what has been planned” (HAYES FLOWER 1983, p.209).

²² “involves three components: the detecting process, the identification process, correction strategies”. [...]E “explicit comparison processes usually between a text segment (word, sentence, paragraph, etc) and the author’s intention” (BARTLETT, 1982, p.355).

L I N E A R E S			geralmente entre algum segmento do texto (palavra, sentença, parágrafo, etc) e alguma intenção do autor (BARTLETT, 1982, p.355)
	Scardamalia e Bereiter (1983;1986)	Revisão	Compreendem-na como processo facilitador e que pode ser ensinado: “processo CDO - comparar, diagnosticar e operar” ²³ (1983). Esse procedimento permite uma parada nas etapas a partir do problema apresentado e sua operação de correção, isto é, acionamento de estratégias de correção, por isso é visto ainda como linear, frente aos outros modelos.
	Fitzgerald (1987)	Revisão	“revisão significa quaisquer mudanças em qualquer altura do processo de escrita. Implica a identificação de discrepâncias entre o texto pretendido e o instanciado, decidindo o que pode ou deve modificar-se no texto e como levar a cabo as mudanças desejadas, e operar, isto é fazer as mudanças desejadas. Além disso, as mudanças podem ser feitas em primeiro lugar nas mentes dos escreventes antes de serem instanciadas no texto escrito, na altura em que o texto é escrito pela primeira vez, e/ou depois de o texto ser escrito pela primeira vez” ²⁴ (FITZGERALD, 1987, p.484).

Fonte: Carvalho (1998, p.54).

A partir desses resultados, os estudos não-lineares inauguraram uma nova forma de conceber a escrita, a revisão e a reescrita, como processos interdependentes, correlacionados, intercalados porém que não obedecem a uma linearidade, a conclusão de fases anteriores, como previam os demais estudos.

Nesse sentido, para tratar da revisão como processo, urge destacar os modelos de Hayes e Flower (1980) e o de Bereiter e Scardamalia (1983; 1986) por considerarem que a revisão possui caráter recursivo, não linear e por assim ser compreendida, ela tem como objetivo “melhorar a qualidade do texto produzido pelo processo de tradução” (HAYES; FLOWER, 1980, p.12).

É preciso compreender que o estudo empírico de Bartlett (1982) apresenta-se como um contributo a partir do qual se desencadeiam outros estudos. Para a pesquisadora, a revisão compõe-se de três processos básicos: a detecção, a identificação e as estratégias de correção, sobre os quais muitos estudos modernos ainda se apóiam na atualidade (BARTLETT, 1982; MENEGASSI, 1998).

²³ CDO: “Compare, diagnose and operate process” (BEREITER & SCARDAMALIA, 1983).

²⁴ “Revision means making any changes at any point in the writing process. It involves identifying discrepancies between intended and instantiated text, deciding what could or should be changed in the text and how to make desired changes, and operating, that is, making the desired changes. Changes may or may not affect meaning of the text, and they may be major or minor. Also, changes may be made in the writer’s mind before being instantiated in written text, at the time text is first written, and/or after text is first written (FITZGERALD, 1987, p. 484).

O primeiro dos três processos básicos mencionados consiste na detecção, isto é, a averiguação e tomada de consciência de alguma violação, ambiguidade ou inconsciência lógica no texto; o segundo momento deste processo, conhecido por identificação, consiste no reconhecimento de algo errado ou estranho no texto e comumente se encontra no processo de alunos novatos ou incipientes, também denominados por escritores não experientes. Por fim, as estratégias de correção remetem para a mobilização do corpo de conhecimentos por parte do escrevente para melhorar algo no texto após a detecção e identificação. Porém, de acordo com as pesquisas de Bartlett, somente essa sequência regulada de ações não garante que as correções sejam adequadas (BARTLETT, 1982, p.355). É preciso, para tanto, mediação orientada e estratégias de revisão que possam averiguar as alterações que devem ser feitas pelo aluno, após sua tomada de consciência das inadequações.

Em similaridade ao estudo anterior, a proposição de Bereiter e Scardamalia (1987) apresenta a revisão como uma possibilidade de parada de outros processos que estão em curso, quando se observa uma inconformidade, de forma que o processo de comparação é acionado e o escrevente pode buscar na memória alguma informação, quer pela pesquisa ou pela seleção de estratégias de continuidade, com vistas à resolução do problema a fim de continuar o trabalho de escrita.

Devido a essa parada, mesmo que momentânea no processo de escrita, caracterizada por uma segmentação no encadeamento das etapas previstas, os estudos atuais o caracterizaram como linear, posteriormente.

Conhecido como “comparar, diagnosticar e operar” (CDO), o modelo de Bereiter e Scardamalia mantém com o de Hayes e Flower uma aproximação, pois, em 1986, estes autores apresentam o conceito de reprocessamento entendido como “noção de que o que quer que seja produzido, a partir de um episódio de processamento do texto, seja texto, notas ou pensamentos, pode ser usado como *input* para um outro ciclo de processamento que não se limite a acrescentar ao que foi produzido antes, mas que o transforme”²⁵ (SCARDAMALIA; BEREITER, 1986, p.790).

Para Hayes e Flower, entretanto, o primeiro modelo defende que o processo de revisão encontra-se dentro do processo geral de escrita, profundamente interligado em dois sub-processos, leitura e correção, para melhoria da qualidade textual. Enquanto a

²⁵ “knowing that whatever is produced from an episode of word processing, whether text, notes or thoughts, can be used as input to another processing cycle which is not limited to adding to what was produced before but to transforming it” (SCARDAMALIA & BEREITER, 1986, p. 790).

primeira, a leitura, é automática, a segunda, isto é, a correção, exige do escrevente maior tempo para melhoria da produção escrita. Essa visão de percurso do texto à revisão é alterada em função de outros estudos que consideram também as variáveis situacionais (FAIGLEY e WITTE, 1981), já que “a revisão é um processo que não só vai buscar os conhecimentos do escrevente, mas que cria activamente novos conhecimentos”²⁶ (HAYES; FLOWER, 1986, p.21).

Vemos, assim, que a maioria dos modelos estudados são importantes no processo de revisão, avaliação e seleção de estratégias para o atendimento do escrevente nos seguintes aspectos: os objetivos que ele tem e que podem também ser alterados em função da avaliação; a representação do problema criado na revisão; e as estratégias que conseguem mobilizar para o atendimento aos anteriores (CARVALHO, 1998, p.60).

Nessa linha de raciocínio, dos modelos e estudos apresentados, a revisão é entendida mais ativa no modelo de Hayes e Flower (1980;1986) dada à possibilidade de operar com mais estratégias, enquanto que, em Scardamalia e Bereiter (1983;1986), é compreendida de forma mais linear, nas operações de operar e na escolha de táticas. Além disso, apresenta um plano de escrito, uma espécie de macro planejado para a produção textual, enquanto que, em Hayes e Flower, é possível, pela recursividade, detectar e diagnosticar as formas pelas quais se pode alterar o texto com vistas à resolução de problemas apresentados.

Contudo, para além destes estudos, uma definição sempre presente de revisão foi cunhada por Fitzgerald (1987), baseada num conjunto de estudos e que levam em conta: a) a identificação de discrepâncias entre texto pretendido e texto instanciado; b) o diagnóstico dos escreventes; c) as operações que estes realizam na produção escrita.

Nesse sentido, a pesquisadora afirma

revisão significa quaisquer mudanças em qualquer altura do processo de escrita. Implica a identificação de discrepâncias entre o texto pretendido e o instanciado, decidindo o que pode ou deve modificar-se no texto e como levar a cabo as mudanças desejadas, e operar, isto é fazer as mudanças desejadas. Além disso, as mudanças podem ser feitas em primeiro lugar nas mentes dos escreventes antes de serem instanciadas no texto escrito, na altura em que o texto é escrito pela primeira vez, e/ou depois de o texto ser escrito pela primeira vez (FITZGERALD, 1987, p.484²⁷).

²⁶ “revising/reviewing is a process that not only will seek the writer’s knowledge, but that also actively creates new knowledge” (HAYES & FLOWER, 1986, p.21).

²⁷ Vide nota de tradução 24.

Embora a definição de Fitzgerald contemple a recursividade no processo de produção textual e as operações de adição, substituição, ampliação, redução de palavras, segmentos, trechos e/ou elementos no texto original, temos a compreensão do trabalho com rascunhos, contudo as alterações defendidas pela pesquisadora partem da mente dos escreventes, isto é, não consideram o social, o externo, portanto, no que tange à revisão, essas operações não podem ser definidas sem interação com o interlocutor e o contexto social, perspectiva diferenciada da proposta defendida por esta Tese.

Diante deste panorama de resultados sobre o desenvolvimento das pesquisas em escrita, sobretudo no processo de revisão, destacamos que as pesquisas mais centradas no interacionismo e na compreensão dialógica da língua/linguagem concebem a revisão em suas estratégias processuais e também sociais, pelos estudos e encaminhamentos metodológicos, contudo, dado o recorte que fizemos, optamos por destacar no Quadro 3, sinteticamente, os modelos não-lineares, para em seguida buscarmos as asserções quanto à revisão e à reescrita, nos modelos sociais, para autores vinculados à Linguística Aplicada, representantes do ideário bakhtiniano no Brasil, reunidos Quadro 4.

Nesse sentido, em seus estudos, Geraldi (1997) defende o texto como ponto de partida e chegada para o trabalho com a língua e lugar de interação (BAKHTIN, 2003) e aproxima o conceito de revisão e reescrita às possibilidades de escrita, pelo trabalho com a análise linguística, considerando o sujeito, o contexto, e o ato de dizer. Faz uma crítica à redação escolar, produzidos apenas para a escola e esvaziados de sentidos e propõe a produção textual, atendendo as condições de produção (GERALDI, 1997). Correlaciona o termo revisão à reflexão do aluno sobre o próprio texto e as possibilidades de alteração, visando a adequá-lo aos objetivos comunicativos para melhor compreensão, com atenção ao funcionamento dos aspectos linguísticos, estudo denominado por ele como análise linguística, em detrimento ao ensino da gramática, via memorização de regras e normas.

Fiad (1991) e Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) coadunam com a perspectiva social de escrita, pois esta deve atender ao interlocutor, objetivos pré-estabelecidos para a produção e contemplar o tema, com estilo próprio, mas emparelhada por um gênero discursivo, contudo a concepção de escrita como trabalho exige do aluno produtor de texto, soluções imediatas para complementar, alterar ou refazer o próprio texto. Nesse movimento de reflexão acerca da própria escrita, o aluno pode definir o que será mantido e o que será eliminado, realizando uma autocrítica.

Brito (1991) defende que a revisão e reescrita exigem reflexão do aluno sobre o texto e não são apenas uma cópia corrigida do texto original. Dessa forma, Serafini

(2004) e Ruiz (2010), preocupados com a avaliação dos escritos, postulam que a revisão pode incidir sobre o texto original, com reformulações, todavia, não se trata de um “passar a limpo” a produção escrita original, mas de tomada de posição frente as alterações realizadas, quer mediadas pelo professor ou pelo próprio aluno com auxílio de seus pares.

Serafini (2004) assevera que a revisão e a reescrita são processos interligados, mas diferentes, de forma que a revisão estaria mais ao turno do professor, portanto, orientada, por meio do tipo de correção efetuada por ele no texto do aluno, indicativa, resolutive e classificatória enquanto que a reescrita, após a revisão, voltada ao turno do aluno, centrada na sua atitude de promover alterações no texto original. Aos tipos de correção apontadas por Serafini (2004), Ruiz (2010) postula a correção textual-interativa que propicia a interação entre o professor e o aluno produtor de texto, acerca dos aspectos a serem melhor compreendidos na produção textual. Esse tipo de correção, além de levar o aluno a refletir sobre o dizer e o querer dizer, esclarece, define, explica, visando à compreensão do texto e de seus objetivos comunicativos.

Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) discutem também o conceito de revisão e reescrita, em pesquisas centradas no paradigma indiciário²⁸ de Ginzburg (1986) no processo de aquisição e aprimoramento da escrita. Nesse aspecto, interessa as soluções, a reflexão e atitude do sujeito frente a uma situação não regular, no momento de escrita. Como já afirmamos anteriormente, é nesse processo que se pode flagrar o instante de decisão do sujeito, selecionando alternativas que possam atender aquele objetivo de expressão, e realizando alterações no texto, por isso as autoras também defendem a recursividade dos escritos, pois permitem a reflexão sobre dados singulares.

Por sua vez, Menegassi (1998; 2009; 2010), com base em Bartlett (1982), destaca que, no processo de revisão, o aluno detecta problemas, identifica a ordem das inadequações, se formal ou discursivas, e postula estratégias diversas para correção. As operações linguísticas realizadas pelo aluno produtor de texto culminam com a reescrita do texto, parcial ou total. Assim, Menegassi (1998) defende que a revisão é um processo muito complexo, porém essencial para a produção textual (BARTLETT, 1982), por isso é que o escritor deve administrar diferentes subprocessos que emergem durante a produção escrita, recursivamente, de forma individual, colaborativa ou orientada (HAYES; FLOWER, 1987).

²⁸ GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986, p.143-179.

Nessa lógica, considera-se a recursividade e a provisoriedade dos escritos, como contribuições significativas dos estudos não-lineares para o ensino da produção textual na atualidade, bem como a mediação ou a colaboração entre pares, tanto como formas de alterar o texto, retomadas a qualquer tempo da produção escrita se o aluno produtor achar conveniente, quanto por rascunhos, em diversas versões, procedendo à reescrita, orientada ou colaborativa, guiada por objetivos. Esses aspectos encontram-se presentes nos estudos mais atuais sobre a produção escrita, no processo de revisão e reescrita, como discutiremos a seguir.

1.3.1.2 A Reescrita

Os estudos delineados anteriormente apresentam a revisão como um processo dentro do modelo global da escrita (HAYES; FLOWER, 1986), contudo nenhum dos modelos linear e não-linear, discutiu a reescrita para além do plano de revisão, embora autores como Scardamalia e Bereiter (1983) e Hayes e Flower (1986) tenham concebido a revisão como processo recursivo, simultâneo e que pode ser ensinado, o que contribuiu significativamente para os atuais estudos sobre escrita, no modelo social.

Na perspectiva defendida por esses estudos, a reescrita ressurgiu associada à ideia da produção de um novo texto, por refacção ou paráfrase (HAYES; FLOWER, 1986), decorrentes da etapa de revisão e quando há necessidade de reescrevê-lo devido às inúmeras alterações verificadas no texto original, dando origem a um novo texto. Para estes autores, a revisão do texto é entendida como uma escrita mais próxima do texto original, enquanto que a reescrita, por sofrer mais alterações, distancia-se, extraindo-se apenas a essência do texto (HAYES; FLOWER, 1986). Isto quer dizer que compreende-se por refacção, a estreita relação de similaridade com reescrita, entende-se a ação do aluno produtor de texto ao reestruturar a primeira versão do texto com poucas alterações, sendo também tomada como paráfrase do texto original ao manter a primeira proposta escrita, mais comumente verificada nos textos universitários.

Como afirma Menegassi (1998), com base nos estudos de Hayes e Flower (1980; 1986), Camps (1990; 2003) e Bartlett (1982), é durante a revisão que as contribuições do professor e de outros interlocutores, somadas às manifestações de autorreflexão do próprio aluno produtor do texto dão origem às alterações no texto produzido (BARBEIRO, 1999). Portanto, para os autores, a revisão antecede a reescrita e, a partir das reflexões ocasionadas o autor altera o texto, em qualquer nível tanto na superfície textual quanto em profundidade, modificando o seu sentido. Essas alterações podem

ocorrer também ao longo da reescrita, por meio de subprocessos ou operações que visam à melhoria do texto (BEREITER; SCARDAMALIA, 1987), não ocorrendo de forma linear, mas até o ponto em que ao autor perceba que o texto atende a finalidade, gênero e o interlocutor definido e conclua que não é mais necessário modificá-lo. Assim, a revisão se manifesta pelas alterações no texto e na sua reescrita, parcial ou total, por isso ela é confundida com a reescrita, já que, em alguns casos, marca a alteração gradual do texto.

Em consonância a essa posição, Gerhke (1993 *apud* MENEGASSI, 1998, p.41) apresenta a “reescrita vista como um processo presente na revisão, como um produto que dá origem a um novo tipo de processo, permitindo uma nova fase na construção do texto”²⁹ (GERKHE, 1993, p.146). A autora destaca que o termo reescrita, “nasce das revisões efetuadas no texto”. Essa visão, compartilhada por Fiad e Mayrink-Sabinson (1994) e Menegassi (1998), pode ser utilizada como reescritura, quando em resposta à leitura, definindo-a como um processo em que o aluno, em busca de sanar seus objetivos, recorre à leitura e avalia seu trabalho com vistas a “construção do significado” do seu texto (GEHRKE, 1993, p.146). Nesse aspecto, por manter-se tão próxima da leitura e dela ser dependente, defende-se a ideia de que a escrita pode aumentar o desempenho em leitura.

Para outro pesquisador, Chenoweth (1987), a reescrita desenvolve a escrita, em adição às pesquisas de Allal e Chanquoy³⁰ (2004, p.1) que afirmam ser a revisão um componente fundamental do processo de escrita e defendem que a escrita predispõe a reescrita, de acordo com a afirmação de Murray (1978, p.95) “escrever é reescrever”³¹. A perspectiva adotada por estes teóricos significou um avanço para os estudos da época, posto a reescrita estar intimamente ligada ao processo de escrita, sendo dela parte decorrente e essencial. Esses pesquisadores apresentam a revisão e a reescrita como um dos processos mais complexos e demorados para aprendizagem, por envolverem mecanismos cognitivos, processuais e sociais e estarem intimamente ligados às capacidades linguísticas e extralinguísticas do escritor, que podem diferir de acordo com sua experiência ou não em escrita (GELDEREN; OOSTDAM, 2004).

Para essa constatação, os estudos empíricos por eles realizados e as pesquisas que compuseram o quadro de pesquisa sobre escrita compreenderam a reescrita como um subprocesso ou etapa paralela, decorrente da revisão, dado os resultados de seus

²⁹ Nara Augustin Gerhke (1993, p.146).

³⁰ “Revision is a fundamental component of the writing process” (ALLAL & CHANQUOY, 2004, p.1).

³¹ “Writing is rewriting” (MURRAY, 1978, p.95).

experimentos realizados por diferentes métodos como a gravação em voz alta de escritores no processo de revisão e reescrita de seus textos acerca das possibilidades de melhoria do texto, tanto individual quanto em pares; a comparação entre as versões de um texto escrito, em que os escritores observam as variações obtidas a partir do produto textual, em sua análise em diferentes reescritas, de forma a considerar nestes estudos que a reescrita seja uma fase da revisão e esta uma fase da escrita().

Em outra vertente, os pesquisadores buscaram nos textos já produzidos erros presentes na primeira versão e, a partir destes, são propostas melhorias no texto original, com vistas a avaliar o grau de escrita dos alunos. Esse encaminhamento permitiu muita variação entre os escritores, pois tanto a fase de detecção dos erros quanto sua identificação nos textos não foi similar entre pessoas de um mesmo grupo, dado o aspecto idiossincrático da escrita.

Atualmente, outras tecnologias aliadas ao computador têm sido equacionadas com vistas a estudar o processo de reescrita textual de escritores tanto inexperientes, em fase de aquisição da escrita, quanto de escritores experientes ou profissionais no trabalho de revisão, reedição e reescrita textual e, em especial, nos estudos sobre escrita computacional e edição *textos online* para a esfera jornalística, como defendem Sharples, Pemberton e Goodlet (1992).

Como se pode verificar, a confluência dos termos revisão e reescrita, e dentre estes os processos de refacção, reescritura, reorganização, retextualização e edição, surgem como subprocessos ou etapas, com acentuada variação terminológica, em função dos estudos empíricos e resultados de pesquisas de diversas correntes no campo da escrita. Cabe observar como estes conceitos são evidenciados nos encaminhamentos curriculares para o ensino e que tratamento recebem nos documentos curriculares oficiais brasileiros sobre o ensino da escrita, em consonância aos pressupostos teóricos.

1.3.1.3 Outros conceitos afins

A partir da posição docente, verificamos que combinação dos conceitos de revisão e reescrita, bem como outros termos afins, que surgem nas orientações para a prática de ensino pelos documentos curriculares oficiais, não tem sido tratada em especial, em sua conceitualização, caracterização e exemplificação nas práticas pedagógicas. Disso decorre (ou não) a compreensão equivocada dos conceitos por parte dos profissionais da área, permitindo que sejam empregados sinônimos, e estreitadas as aproximações entre os conceitos que possuem naturezas diferentes.

Ao considerar essas questões, buscamos conceitualizar esses termos tal como propõem os pesquisadores do campo da Linguística Aplicada, certos de que se torna necessário rediscuti-los frente às práticas de ensino propostas pelos referenciais curriculares brasileiros.

Um dos conceitos comumente utilizados pelos pesquisadores e também presente em orientações curriculares é o termo ‘retextualização’. Em seus estudos, Travaglia (1993) apresentava a retextualização como a tradução de um texto, que pode ocorrer em modalidades diferentes, em outra língua. Assim, para este autor, retextualizar seria uma espécie de transformação do texto para outra língua. Atualmente, um dos autores mais citados quanto ao emprego do termo retextualização é, sem dúvida, Marcuschi (2001), embora ele aborde a retextualização como a escrita de texto, transformando-o de uma modalidade para outra, o que de certa forma retoma a acepção original de Travaglia (1993), mas a apresenta como uma transformação ocorrida no interior do texto escrito que o possibilita alterar sua modalidade, do escrito para o oral, por exemplo, permanecendo na mesma língua. Em Matêncio (2002; 2003), a retextualização decorre das alterações ocorridas no interior do texto escrito, a partir de um texto base, que podem ocasionar alteração também nas modalidades.

Por sua vez, Dell’Isolla (2007), em seus estudos, postula que a retextualização pode ser definida como “processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e uma reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem” (2007, p.10).

De certa forma, novamente as definições de retextualização se assemelham à refacção e reescrita, contudo, como afirma Dell’Isolla, a estes dois últimos cabem às operações linguísticas no texto, mas coadunam-se à definição de retextualização de Marcuschi (2001).

No ato de retextualizar, isto é, de transformar um texto de uma modalidade a outra (MARCUSCHI, 2001), reside a reformulação textual que atende a princípios como a organização sintática do texto, o tempo verbal, a voz ativa ou passiva, relação entre nomes próprios, advérbios, além do nível estilístico assumido pelo autor. Dessa forma, é também comum a denominação ‘reformulação textual’ para designar o processo de retextualização, pois desta decorre. Contudo, esses mesmos itens podem ser observados na reescrita do novo texto, ou seja, verificada pelo professor na reescrita textual do aluno.

Assim, pelos estudos de Marcuschi (2001), ao reformular o seu texto, o aluno centra-se na atividade de reflexão que incide sobre as alterações a serem processadas no texto, no nível sintático, semântico e estilístico. Isso pode determinar alterações que afetam a modalidade textual, permitindo que o processo de retextualizar se efetive, pois um texto na modalidade oral não será expresso da mesma forma na modalidade escrita.

Nessa perspectiva, as alterações que incidem sobre o texto oral retextualizado devem atender a adequação do discurso nele representado naquela modalidade. Por isso, podemos dizer que, no interior do processo de retextualização, existe a reformulação do texto e esta implica que o texto seja refeito, escrito de outra forma, caracterizado por uma atividade de refacção que pode ser integral ou parcial, segundo essa compreensão.

A esse processo de refazer, com maiores ou menores alterações, que é denominado por ‘reescrita’, podem ocorrer interlocuções entre os próprios alunos produtores do texto e o professor para melhor clareza do discurso ali proferido. Assim, o processo de reescrita, retomado pelo aluno e com mediação do professor e de outros pares caracteriza a interação, que no ato de reescrever pode se manifestar de diversas formas, em atos imediatos ou posteriormente, ocorridos de forma presencial.

Nesse ínterim, quando os indivíduos envolvidos interagem presencialmente sobre a escrita ou à distância, quando um dos pares propõe a interação, o diálogo sobre o texto por diferentes meios, tais como o uso de bilhetes e na correção interativa ou colaborativa (RUIZ, 2010). Essas ações, mesmo que em pequenos grupos, interferem no texto escrito, propondo modificações que o autor poderá atender ou não, de acordo com as intenções comunicativas do texto.

Portanto, a compreensão que temos da refacção é a de uma atividade realizada pelo aluno, que, no processo de retextualização, predispõe a reescrita do texto, permitindo maiores ou menores alterações no texto escrito. Marcuschi destaca que o termo ‘refacção’, tomado de Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), possui uma aproximação com o conceito de retextualização defendido por ele, porém transformando uma produção textual escrita em outro texto escrito. Para essas autoras, no paradigma indiciário³² (GINZBURG, 1986) o foco incide na singularidade das alterações realizadas pelo sujeito:

³²De acordo com Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997, p. 12-13), Ginzburg (“Sinais – raízes de um paradigma indiciário”. In: *Mitos, Emblemas e Sinais*, 1986) em seus estudos sobre “um modelo epistemológico fundado no detalhe, no resíduo, no episódico, no singular, já havia emergido, silenciosamente”. Para ele, o paradigma indiciário possibilita a “definição de princípios metodológicos que

o que interessa, do ponto de vista teórico, é flagrar o instante em que o sujeito demonstra, oralmente ou por escrito, sua preocupação com determinado aspecto formal ou semântico da linguagem (...), saber que fato singular, que aspecto de contexto, de forma ou de significação lingüística, ou ainda, que possível combinação desses fatores, poderiam ter adquirido saliência particular para o sujeito, colocando-se, assim, na origem da sua preocupação (o como e sob que configuração isso ocorre – interlocução, intertextos, interfrases, etc.), na origem do problema para o qual passa a buscar uma solução, ainda que muitas vezes episódica e circunstancial (ABAURRE, FIAD E MAYRINK-SABINSON, 1997, p.21).

Conforme estabelece o estudo de Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), ao instante de escrita, em que o sujeito tem que definir soluções para um problema encontrado, ele é tomado por uma reflexão sobre um dado aspecto lingüístico e dela decorre sua forma de ação, oral ou por escrito, determinando uma solução plausível do ponto de vista da resolução do problema encontrado.

Outra pesquisadora, Matêncio (2003), busca definir as noções de retextualização e de reescrita. Para ela, são ações realizadas com a produção de um novo texto, pois retextualizar “é a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base” (MATÊNCIO, 2003, p.1). Isso implica necessariamente a alteração do propósito comunicativo, já que há uma projeção maior sobre o texto quando o autor busca “estratégias lingüísticas, textuais e discursivas no texto base”, adequando-as a uma nova intenção comunicativa (MATÊNCIO, 2003, p.3-4).

Dessa forma, Matêncio (2003) reitera que a retextualização é a escrita de um novo texto, derivado do primeiro texto-base, no qual pode incidir alteração de modalidade, como pressupõe Marcuschi (2001), mas com acepção de gêneros diferentes. Assim, a reescrita por atuar na perspectiva discursiva, textual e lingüística pode dar ao texto produzido um acabamento mais aperfeiçoado, mantendo sua estrutura pré-definida ao retextualizar o texto-base. Assim, a retextualização estaria mais voltada à manutenção ou definição de aspectos estruturais do texto produzido, enquanto que a reescrita, atendendo as particularidades deste, propiciar um acabamento aos trechos, parágrafos produzidos, atuando mais sobre os aspectos internos textuais, como defende Matêncio (2002).

Essa mesma perspectiva pode assimilar-se ao que propõe Jesus (1997) acerca do arranjo interno dos textos, designada como “higienização do texto”, decorrente da limpeza textual, isto é, a eliminação das impurezas presentes no texto, sobre as quais é

garantam rigor às investigações centradas no detalhe e nas manifestações de singularidade dos sujeitos” (op.cit).

preciso operações de adequação linguística, discursiva e textual, segundo Matêncio (2002; 2003). Ainda, Jesus (1997) defende que parte dessas operações incide no apagamento da autoria dos textos produzidos, por estar vinculada à uma adequação normativa e à necessidade de obediência a parâmetros previamente determinados. Contudo, embora soe de forma negativa, o termo “higienização” do texto permite um texto mais refinado, se preservadas as marcas autorais do produtor.

Antunes (2003), aponta que a revisão e a reescrita por serem processos presentes na prática de escrita, devem seguir a organização por etapas que concebem o planejamento, a etapa de escrita propriamente dita e a revisão, culminando com a reescrita parcial ou total do texto.

Por sua vez, Koch (1998b) utiliza os termos ‘reconstrução textual’ em relação sinonímica com a atividade de refação, pois, ao retomar os aspectos já previstos no texto, há a exigência de reformulação discursiva, com ou sem alterações no nível da informação, de forma que ocorre uma “patinação” na “progressão discursiva” (1998b, p.97). Isto pode significar que a reconstrução textual ocorre no texto, sobre o mesmo nível de informação já veiculada, com poucas alterações. Para Koch (1998b), essas alterações na reconstrução do texto podem decorrer “tanto por percepção do próprio produtor do discurso (com correções auto-realizadas), quanto provocados por seu interlocutor (que manifesta estranhamento diante do enunciado ou expressão produzido pelo parceiro ou sugere, explicitamente, uma correção – correções heterocondicionadas” (KOCH, 1998b, p.97).

Fiad (2009) retoma a acepção de Fabre e Cappeau (1996), que apresentam o termo reescrita muito próximo da paráfrase. Nessa linha de compreensão, para a autora são possibilidades de interpretar o termo, primeiramente, pela aproximação com a paráfrase nas diversas formas de reescrita realizadas em atividades escolares e, em segundo, por compreender a reescrita como um conjunto de possibilidades de recuperar estágios da escrita original, procedendo alterações necessárias. Nas palavras de Fiad, “reescrita é o conjunto de modificações escriturais pelas quais diversos estados dos textos constituem as sequências recuperáveis visando um texto terminal” (FIAD, 2009, p.148). Por compreendê-la dessa forma, a reescrita pode contribuir para a definição de aspectos enunciativos gerais, retomando-os e melhorando-os, quanto para a manutenção de aspectos individuais de escrita.

Fiad (1991) e Menegassi (2001) compreendem a revisão e a reescrita articuladas e intercambiáveis no processo de produção textual. Acreditam que reescrita nasce nas

revisões efetuadas no texto, acentuadas pelas idas e vindas ao texto original por meio das operações linguístico-discursivas (MOTERANI, 2012) de adição, substituição, supressão e deslocamento de termos, na reescrita textual, com base nos estudos de Fabre (1986).

Ao proceder às adições de palavras, trechos ou explicitações, o aluno-autor reflete sobre o escrito e busca propostas que tendem a esclarecer o sentido do trecho selecionado. Nas operações de substituição, como acentua Fabre (1986), também visando a adequar o trecho selecionado, o autor enfatiza alterações entre vocábulos, frases e/ou parágrafos e deles seleciona o que melhor pode atender ao seu objetivo discursivo, o que permite profundas adequações textuais. A operação de supressão de termos consiste na eliminação de palavras, termos, trechos com vistas a garantir a compreensão do texto. Por fim, nas operações de deslocamento de trechos completos, frases ou palavras, servindo aos objetivos comunicativos do texto, propiciam sua reestruturação por completo.

Menegassi (1998) aponta outras características presentes nas operações linguístico-discursivas de reescrita textual, pela revisão textual: a) ignorar as indicações propostas no texto ocorridas na revisão, que pode ocorrer em função da não compreensão do que foi proposto; b) reformulação total, ocorrida em qualquer uma das operações indicadas anteriormente, isto é, reformulações para além das indicações previstas na revisão e/ou que não atendem à essas proposições, que podem colaborar ou não para a melhor compreensão do texto. Essas ações identificam uma reflexão sobre o escrito por parte do aluno produtor de texto.

Outros autores como Sercundes (1997), Ruiz (2010) e Serafini (2004) discutem a reescrita no processo de avaliação dos textos produzidos. Para Sercundes (1997), a reescrita não deve estar apenas voltada aos aspectos formais, mas na maneira como essas ideias se articulam para serem apresentadas, visando a um usuário mais efetivo da língua, de forma a conceber a escrita como trabalho.

Em consonância a essa afirmação, Ruiz (2010) e Serafini (2004) também centram seus estudos na avaliação da produção textual, bem como discutem as estratégias linguístico-discursivas empregadas na reescrita textual, em aspectos denominados por alterações globais (conteúdo) e locais (forma), que enfatizam os tipos de correções (2010) efetivadas pelo aluno-produtor durante e após a correção realizada pelo professor. Ruiz (2010) defende que o revisar o texto, após a correção do professor, dará origem a uma nova versão reescrita. Já Serafini (2004) apresenta indicações de que as correções no texto original auxiliam o trabalho do professor quando os erros são

reagrupados, catalogados e trabalhados pelo professor, levando o aluno a rever seus escritos e a proceder às alterações de acordo com sua capacidade.

Sobre o aspecto dialógico da linguagem e a interação, reunimos algumas definições de pesquisadores brasileiros que se debruçaram sobre os conceitos por nós pesquisados, no ensino da produção textual em ambiente escolar, sintetizando os conceitos e suas definições.

Quadro 4 – Conceitos de Revisão e Reescrita no Brasil³³

Conceito	Autor	Definição/compreensão
Revisão	Geraldi (1985)	Permite que o aluno ajuste “o que tem a dizer” à sua constituição de sujeito que “diz o que diz” (GERALDI, 1985).
	Brito (1991)	Considera a revisão em um texto original, não como cópia corrigida, mas como um resultado de reflexão sobre a língua” (1991, p. 52).
	Fiad (2009)	Revisão e reescrita articuladas e intercambiáveis.
	Abaurre; Fiad; Mayrink-Sabinson (1997)	Aproximam os termos refacção de retextualização, quando ao operar no texto, pelas alterações textuais, o sujeito é flagrado por tentativas de escolhas possíveis tentando melhorá-lo.
	Serafini (2004)	A partir das correções efetuadas pelo professor, indicativa, resolutive e classificatória, o aluno efetiva mudanças no texto.
	Antunes (2003)	Defende que a revisão e reescrita são processos compostos pelas etapas: planejamento, escrita, revisão e reescrita. (ANTUNES, 2003).
Reescrita	Menegassi (2001)	“Um processo presente na revisão, como um produto que dá continuidade a este processo [...] permitindo uma nova fase na construção do texto”(2001, p.50).
	Fiad (2009)	“conjunto de modificações escriturais pelas quais diversos estados de texto constituem as sequências recuperáveis visando a um texto terminal”[...] prática que não se disassocia da escrita (FIAD, 2009, p.158).
	Matêncio (2002)	“é atividade na qual, através de parâmetros discursivos, textuais e lingüísticos que norteiam a produção original, materializa-se uma nova versão do texto” (2002, p.3-4).
Refacção	Abaurre, Fiad, Mayrink-Sabinson (1997)	Entendem a refacção como sinônimo de reescrita, pois dessa possibilidade no refazer, a reflexão e as alterações surgem, dando origem ao texto pela reescrita.
Retextualização	Travaglia (1993)	“tradução de um texto de uma língua para outra”(1993).
	Marcuschi (2001)	“tradução de uma modalidade para outra”[...], entendidas como modalidades oral e escrita. [...] refacção e reescrita como operações relativas às mudanças de um texto no seu interior”(2001).

³³ Embora haja pesquisas sobre revisão e reescrita em outras perspectivas, tais como Intencionismo Sóciocursivo, defendidas por pesquisadores brasileiros de renome, para a composição deste quadro, centramos-nos nestes pesquisadores, como recorte da pesquisa.

	Matêncio (2002; 2003)	Decorre da escrita de um novo texto, derivado do texto-base, no qual pode incidir alteração de modalidade.
--	--------------------------	--

Fonte: A pesquisadora.

De acordo com as noções apresentadas acerca dos conceitos de revisão e reescrita pelos autores brasileiros, destacamos a importância da compreensão destes conceitos para encaminhamentos metodológicos que possibilitam melhor compreensão destes processos no âmbito escolar. Como observamos os autores apontam convergências e divergências entre as noções apresentadas, assim, observaremos no *corpus* da Tese qual o tratamento que cada conceito recebe no âmbito das orientações curriculares oficiais.

1.3.1.4 Revisão e reescrita: procedimentos metodológicos

Sobre o ato de revisar, nos procedimentos metodológicos do ensino da escrita, destacamos diálogo, isto é a interação entre professor e aluno e, a revisão orientada de Vygotsky (1988), pesquisador que defende a mediação do professor, como par superior para o aprimoramento da escrita do aluno; outros pesquisadores, destacam que a interação entre os pares, durante a reescrita colaborativa (PEREIRA, 2000; 2002; 2008) tem surtido bons resultados no processo de aprimoramento da escrita, sobretudo quanto à fase ou etapa de reescrita dos textos. Estudos mais recentes têm demonstrado que mesmo as crianças no primeiro ciclo escolar, se estimuladas a escrever e reescrever, aprendem e tornam essa prática autônoma, ao longo do processo de escolarização, principalmente se o diálogo entre os interessados for constante. Assim, “o diálogo é o instrumento mais eficaz para regular os processos de composição do aprendiz e para expandir os processos de análise, reflexão e valoração necessários” (CASSANY, 1999, p 145 *apud* PEREIRA e BARBEIRO, 2010, p.62).

Além do mais, outro grupo de pesquisadores, Fitzgerald & Markham (1987), afirma que é preciso ensinar a revisar; Bereiter e Scardamalia (1983) reiteram a monitoração da compreensão do texto pela criança, pois seus primeiros textos não apresentam marcas de revisão; McCutchen *et al.* (1997) asseveram que se deve assinalar onde se encontra o problema, e há mesmo uma pesquisadora, Chanquoy (2001), que aposta no adiamento do momento da revisão, como forma de atender a melhoria do texto, como estratégia necessária para detectar os problemas encontrados e apostar em diferentes possibilidades de resolução.

Com base nos estudos de Chanquoy (2001), reiterados por Pereira (2008), é preciso distanciar o processo de produção do texto, de sua geração de ideias e planificação do processo de revisão, composta pela leitura e correção, posto que as crianças não produzem mecanismos que assegurem a realização deste processo concomitantemente, uma vez que há uma concorrência entre as atividades de produção e de correção. Como afirma Chanquoy, primeiramente é necessário “planificar, traduzir e escrever” e posteriormente “rever”³⁴ (CHANQUOY, 2001, p.32). Nesse sentido, as “crianças e escritores inexperientes parecem atender essencialmente às ações de escrita que ocupam os recursos mnésicos disponíveis não conseguindo, por isso, assegurar as etapas dos recursos de revisão” (CHANQUOY, 2001, p.32).

Notoriamente as reflexões de Bereiter e Scardamalia (1987) apontam para a diferenciação entre escritores “experientes e novatos” e a forma como realizam as alterações em seus textos. Em seus resultados, Bereiter e Scardamalia (1986; 1987), Hayes e Flower (1986) e Cassany (1999) apontam as alterações mais rápidas e superficiais nos aspectos formais do texto como estratégias realizadas pelos escritores inexperientes. Estas se fixam no nível da frase, nos aspectos lexicais e em alterações sintáticas. Contudo, os escritores mais experientes associam as revisões globais do texto, às mudanças em aspectos estruturais e no nível do significado, e por atingirem a constituição semântica do texto levam mais tempo para revisar seus escritos. No Brasil, essa perspectiva também foi discutida nos trabalhos de Fiad (1991;2012) e Fiad e Mayrink-Sabinson (1994).

Nesse bojo, para escritores inexperientes ou aprendizes de escrita, as alterações e retomadas nos textos são encaradas como uma atividade simples, que consiste na limpeza superficial do texto escrito. Para Pereira (2000), as crianças em processo de aprendizado da escrita não percebem que o mesmo conteúdo escrito poderia ser refeito e reescrito de outra forma, o que confirma a “limpeza textual”, a correção palavra a palavra mediada pela leitura nessas revisões textuais são situações de entrosamento entre as crianças em que estas podem prescrever o que fariam em dada situação, que pode levar a compreensão da forma como deveriam agir. Pereira (2000), Menegassi (1998) e Gasparotto e Menegassi (2013) ressaltam que os ambientes de cooperação conjuntos

³⁴ “planning, translating and writing” and after, “revising”.[...] “children and beginner writers seem to cater mainly to the writing process, which use the available mnemonic resources, therefore, they are not able to ensure the steps of revising tools” (CHANQUOY, 2001, p.32).

permitem que as crianças interiorizem melhor o que podem fazer juntos e que posteriormente poderão realizar sozinhas, em sua ação individual.

Para uma criança, seu texto, embora seja para ela produto ou versão final, acata as alterações sugeridas, sobretudo, quando estas são realizadas por intermédio de pares, ou pelo professor, como meio de aprimoramento como nos estudos que mencionamos neste trabalho, resultados de pesquisas nos anos iniciais (ALEIXO, 2005; GOMES, 2006). Pereira e Barbeiro (2010) destacam a dificuldade que as crianças possuem em relação às atividades de revisão de seus textos reiteram a importância das estratégias de ensino, de dispositivos didáticos eficazes, quando afirmam ser preciso nas análises das produções escritas de crianças levar em conta que “a produção de um texto escrito, coeso e coerente; as operações que elas têm que realizar, quando reveem textos, e o que chegam ou não a fazer; e as estratégias de facilitação e apoio às operações de revisão” (PEREIRA; BARBEIRO, 2010, p.54).

Para estes autores, encontra-se implícito no processo de escrita a revisão textual e a reescrita, ocorrendo de forma recursiva para alguns e ao final do processo para outros (PEREIRA; BARBEIRO, 2010; GOMES, 2006; ALEIXO, 2001). Contudo, é recorrente que a revisão far-se-á com a mediação do professor, no primeiro caso, e posteriormente, a revisão entre pares como formas de atender aos objetivos do texto e suas finalidades estabelecidas previamente. Passando ao último passo, a reescrita individual, que dependerá do nível de alterações a serem realizadas no texto, para alguns autores, permanecendo a mesma base textual com poucas adequações, ou reescrevendo-o por completo.

Nesse sentido é que o trabalho colaborativo ganha espaço no contexto escolar e pode se configurar como uma opção de encaminhamento para a eficácia na prática de revisão e de reescrita textual nas escolas de anos iniciais aliadas às práticas pedagógicas orientadoras de fato à superação de dificuldades apresentadas no processo de escrita. Nos estudos de Menegassi (1998; 2009), com base em Hayes (1987), a revisão pode ocorrer de forma individual, por meio da reflexão sobre o próprio texto, em colaboração entre pares e mediada e orientada pelo professor.

Em Gasparotto e Menegassi (2013), a mediação orientada por bilhetes foi decisiva para aprimorar a produção textual. De acordo com os autores, a interação estabelecida entre a produção textual inicial e as etapas de revisão e reescrita, decorrente do diálogo entre professores e alunos acerca do texto produzido, propiciou a reflexão sobre alguns aspectos que necessitavam de esclarecimento ou de reformulação. Diante do diálogo

escrito, as retomadas se fizeram necessárias e os textos foram ganhando novos formatos, o que, por conseguinte, ocasionou o desenvolvimento da escrita dos alunos, por meio dos comentários orientadores do professor na etapa de revisão, antecedente à reescrita.

Para compreendermos os aspectos abordados por diversos autores nesta temática, reunimos no Apêndice 4, pesquisas realizadas junto aos programas de Pós-graduação na área de Letras/Linguística do país.

1.3.1.5 Conceitos relativos à revisão e reescrita textual em teses e dissertações

Esta seção visa a apresentação do “estado de arte” ou “estado do conhecimento” acerca do objeto de estudo que elegemos, a revisão e a reescrita e os conceitos ou noções advindos da homogeneização ou não destes termos utilizados no processo de produção textual escrita, tais como retextualização, refacção, revisão textual e reformulação dentre outros, apresentados pelos trabalhos de pesquisas publicados no formato de teses e dissertações nos Programas de Pós-graduação em Letras, Linguística, Linguística Aplicada, Estudos da Linguagem, Estudos Linguísticos, Comunicação e Linguagens, nas Universidades de todo o país, no período de 2008 a 2012³⁵.

Nesse ínterim, o estudo nos permite, a partir dessa pesquisa prévia, delimitações, ampliação ou redimensionamento do objeto, considerando a hipótese e a tese a que nos propomos, de forma a teorizar, exemplificar, ampliar e definir, no nosso caso, os conceitos de revisão e de reescrita difundidos pelos documentos curriculares oficiais e presentes nas pesquisas acadêmicas dos programas de Pós-graduação, com vistas a contribuir para os estudos linguísticos nessa temática.

Consideramos a proximidade dos trabalhos já produzidos com nosso objeto de pesquisa, a revisão e a reescrita, e verificamos a incidência de poucos trabalhos nesta ótica, que definam, caracterizem e conceitualizem as noções empregadas por diversos autores. Nesse sentido, buscamos destacar nas seis pesquisas selecionadas suas similaridades quanto ao nosso estudo. Dois dos trabalhos selecionados para compor o estado de arte voltam-se a ao processo de revisão e reescrita realizados pelos alunos, após a produção textual, com vistas a elucidar as operações necessárias para alterar o texto, visando à sua melhoria.

³⁵ A totalidade de pesquisas localizadas encontram-se na íntegra no Apêndice 4 desta Tese, porém dos 32 trabalhos publicados nos PPG, no período indicado, que tangenciaram a revisão e a reescrita, optamos por apresentar apenas 06 para a constituição do Estado de Arte, nesta seção. Para outras informações, remetemos ao Apêndice 4.

Uma das pesquisas, “A Reescrita de textos nas 7^a e 8^a séries do Ensino Fundamental: caracterização de aspectos linguístico-discursivos” de autoria de Nathália Moterani (2012), destaca os conceitos de revisão e reescrita no processo de produção textual, aponta os tipos de correção de produções textuais de alunos de 7^o e 8^o anos em escolas públicas e privadas. A autora destaca a base teórica: Fiad e Mayrink-Sabinson (1994), Sercundes (2001), Menegassi (1998) e Ruiz (2010) quanto às operações linguístico-discursivas empregadas pelos alunos na alteração dos textos. O trabalho de Moterani (2012) configura-se como um dado importante no panorama de pesquisas em escrita, pois aborda o tipo de correção realizada pelo professor (SERAFINI, 2004; RUIZ, 2010) em relação de complementaridade às alterações compreendidas e realizadas nos textos pelos alunos, quanto às operações linguístico-discursivas efetuadas durante as etapas, que não se propõem lineares, mas decorrentes, no processo de produção textual escrita, acrescentando um quadro de operações possíveis para as séries escolares.

A autora Viviane Letícia Silva Carrijo, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), na pesquisa “Atividades reflexivas para a reescrita: contribuições da teoria bakhtiniana” (2012), reflete sobre a relevância da reescrita no processo de ensino e aprendizagem da língua materna a partir das atividades reflexivas que compreendem o trabalho anterior à reescrita dos textos com vistas à compreensão por parte dos alunos do que deve ser melhorado em suas produções. As atividades reflexivas, realizadas pelo aluno, permitem a reescrita significativa. Com base teórica bakhtiniana, apoiada pelo conceito de zona de desenvolvimento proximal - ZDP de Vygotsky (1988), a pesquisa retoma as noções de interação e dialogismo, visando ao desenvolvimento crítico do aluno frente às questões sociais.

Nessa perspectiva, a autora toma a reescrita como prática social reflexiva do seu discurso e do discurso alheio, “na qual o trabalho de análise do próprio texto para adequá-lo ao seu interlocutor permite ao locutor uma ação mais consciente e crítico sobre o seu dizer e sobre quais influências ou quais novos sentidos ele pode desencadear em uma relação social” (CARRIJO,2012, p.48).

As demais pesquisas aqui selecionadas, têm por objetivo instrumentalizar o professor para o agir docente, com foco nos aspectos teóricos e metológicos empregados na revisão e reescrita de textos que buscam aliar a teoria à prática.

Liliane Pereira (2012) apresenta os resultados de sua pesquisa na UEL, “Didatização do discurso argumentativo: a escrita como prática social no ensino fundamental”, caracterizada como pesquisa-ação que propiciou a pesquisadora inserir-se

nas escolas da rede pública de Londrina-PR. O objetivo do estudo centra-se em validar o trabalho educacional, por meio dos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sóciodiscursivo (ISD), quanto à engenharia didática proposta por Dolz e Schneuwly (2004), nas sequências didáticas, consubstanciada pelas intervenções no processo de reescrita de um gênero de discurso argumentativo. A esse encaminhamento, a autora apresenta dois pontos: primeiro, do gênero textual configurado em artigo de opinião e o segundo, dos movimentos do professor em transformar o gênero como objeto a ser aprendido/ensinado.

Nesse percurso, a autora apresenta que há dificuldades dos professores quanto ao processo de reestruturação, refacção e revisão dos textos dos alunos, e apresenta as sequências didáticas como possibilidade de desenvolvimento do processo de escrita.

Os resultados obtidos por meio dos dados e da auto-avaliação da pesquisadora destaca a importância do professor estar familiarizado com a teoria e o porquê dela na prática pedagógica e, ainda, apontam para a interação entre professores e alunos como primordial no processo de produção escrita. A autora ressalta a importância do instrumento sequência didática para o ensino, distanciando de práticas tradicionais que não permitem a avaliação da produção inicial orientada para a elaboração de módulos, que tem por objetivo atender as dificuldades dos alunos e ampliar seu conhecimento acerca do gênero trabalhado.

Já a pesquisa de mestrado de Denise Gasparotto (2014) apresenta um enfoque teórico-metodológico colaborativo, visando à formação da docente e relata a experiência com a escrita de gênero ‘Conto de Terror’ com os alunos, bem como os mecanismos de revisão e de reescrita empregados pela docente quanto ao aprimoramento da escrita dos alunos.

A organização do estudo contou com subsídios teóricos à docente, a ênfase aos processos realizados com a produção textual, os pontos principais de mediação da docente e a perspectiva inovadora de estabelecimento de interação com os alunos, contribuindo para a internalização dos aspectos teóricos pela docente, o estabelecimento de meios de interação que consideram o gênero e a idade escolar e o aprimoramento da produção escrita dos alunos envolvidos.

Outro estudo vinculado à formação docente, a pesquisa “O processo de revisão da reescrita: o que o docente privilegia no trabalho com o texto” de Maria Ednilza Oliveira Moreira, defendido junto ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade

Federal do Ceará (UFC), merece destaque por refletir de forma mais sistemática o nosso objeto de pesquisa.

Moreira (2009) fundamenta-se nos princípios metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e nas bases teóricas da Linguística de Texto, fazendo interface com a Linguística Aplicada, tendo como objetivo identificar, na tarefa de revisão de texto, em sala de aula, em que medida o docente explora aspectos formais do gênero e da sequência textual prototípica como recursos sociocognitivos e linguageiros, utilizados para fins de interação.

Essa autora define a revisão de textos do gênero ‘Notícia Policial Narrativa’ através da intervenção docente – com base em oito docentes e oito auxiliares, alunos do curso de Letras da Universidade Federal do Ceará como sujeitos de pesquisa. A partir dos instrumentos: Questionário de Testagem, Ficha de Avaliação e Texto dos Alunos, nos quais foram realizadas quatro atividades: 1) *testagem* sobre o conhecimento que detinham do objeto de estudo; 2) *planejamento* da regência de classe; 3) *acompanhamento* sistemático, tendo em vista o desempenho docente; 4) *avaliação*, considerando-se o que fora planejado e o que fora posto em execução.

No processo de produção textual do gênero selecionado, as produções foram submetidas a duas revisões, tomando como critérios: 1) a relação que os gêneros travam com o mundo social e com a realidade; 2) a arquitetura interna do gênero e da sequência textual e o papel que aí exercem os elementos da língua; 3) o funcionamento das operações psicológicas e comportamentais que envolvem a produção dos gêneros.

Nesse percurso, Moreira (2009) confirma sua hipótese de investigação que versa sobre a orientação do professor na organização de um gênero textual e da estruturação de sua sequência prototípica, bem como sobre os aspectos pragmáticos/enunciativos convencionados para o uso desse gênero. Essa hipótese subdivide-se em outras quatro que buscam demonstrar de que forma o trabalho docente interfere, efetivamente, nos processos de escrita, em particular no processo de revisão dos textos dos alunos.

Ainda, como último trabalho, agora com foco na formação inicial de docentes, citamos a tese de doutorado “Contribuições sociocognitivas na construção do texto escrito“, de autoria de Albanita Bezerra de Oliveira Silva, defendida junto ao programa de Pós-graduação em Linguística (PROLIN) da Universidade Federal da Paraíba em 2010, tendo em vista a abordagem que o aproxima de nossa pesquisa.

Silva (2010) apresenta o estudo do desenvolvimento humano, realizado na atividade social e mediado pela linguagem, a partir de várias correntes do behaviorismo,

construtivismo, cognitivismo e interacionismo social. O destaque dado ao sociocognitivismo deve-se à compreensão da linguagem como fenômeno cognitivo que se desenvolve a partir do conceito de interação, no processo de escrita, sobretudo na observação do gênero ‘Artigo de Opinião’ eleito para essa análise, por meio da aplicação de uma sequência didática a alunos de graduação.

No processo de escrita textual, apoiada pelos pressupostos sociointeracionistas, a autora apresenta as análises das produções escritas, realizadas com cinco alunos da graduação da Universidade Federal de Paraíba, que compuseram o *corpus* da pesquisa. No que tange à escrita, entendida como “processo”, a autora elenca as etapas ordenatórias para o processo de escrita segundo Passarelli (2004): “Planejamento, tradução de ideias, revisão e editoração” (SILVA, 2010, p.37). A pesquisadora apresenta a definição de revisão: “é ver de novo, onde o próprio escritor possa ser leitor de si mesmo, com a finalidade de tornar compreensível seu primeiro rascunho” (SILVA, 2010, p.37). Com referência à metodologia empregada, pautou-se nas Sequências Didáticas (BRONCKART, 2006) e os critérios de análise da produção inicial e final foram compostos por várias categorias.

Os resultados apontam para a confirmação da hipótese da pesquisadora acerca da importância da interação no processo de escrita, valorizada pelos estudantes, contudo ressalta que o desenvolvimento dos alunos variou muito, considerando a elaboração da sequência didática, os encaminhamentos posteriores em comparação à produção inicial e final dos graduandos, pois os alunos não possuem consciência da importância das discussões prévias para a produção do texto escrito.

Assim, embora nesta seção tenhamos as pesquisas que coadunam com nosso objeto de investigação, acerca do ensino e aprendizagem da produção textual, sob os aspectos de revisão e de reescrita, apontamos também outros trabalhos que versam sobre a aquisição teórica e metodológica de conhecimento pelo docente com vistas à melhoria do trabalho pedagógico e conseqüentemente da produção textual escrita dos alunos. Outros destacam a necessidade de aliar a teoria à prática na formação inicial e continuada, mesmo que de forma abrangente, dado o recorte de nosso estudo.

Como forma de organizarmos o *corpus* e proceder às análises, explicitamos no capítulo 2, a opção metodológica pela Pesquisa Documental e Análise de Conteúdos, como pressupostos norteadores desta Tese.

2. APORTES METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Um dos maiores ensinamentos de Bakhtin é a atitude diante da linguagem, que consiste não na aplicação de conceitos preestabelecidos, mas numa atitude dialógica que permite extrair conceitos do corpus analisado. (BRAIT, 2006, p.28).

Este capítulo dedica-se a definir e explicitar os encaminhamentos metodológicos adotados por esta Tese, que se caracteriza, primeiramente, como documental e bibliográfica, segundo estudos de Gil (2002) e Bacelar (2005), para, posteriormente, conceituar a opção pela Análise de Conteúdos, doravante AC, como procedimento de análise adotado e realizado no *corpus* recolhido, com destaque para suas contribuições no campo de pesquisa da Linguística Aplicada, tendo como referência os estudos de Laurence Bardin (1977).

2.1 PESQUISA DOCUMENTAL E BIBLIOGRÁFICA

Segundo Gil (2002), as pesquisas do tipo documental e/ou bibliográfica assemelham-se, em muitos aspectos, e podem ser complementares, como no caso deste trabalho, e até serem confundidas entre si, dada a semelhança de sua constituição. Contudo, há autores que buscam definir suas especificidades, para isso baseiam-se, sobretudo, na natureza das fontes selecionadas para o estudo.

No caso da pesquisa bibliográfica, as fontes selecionadas devem referir-se aos materiais já disponíveis para consulta, centrarem-se nas contribuições de diversos autores sobre um tema discutido e, de forma geral, organizar um estudo. Um exemplo da pesquisa bibliográfica é o levantamento das produções acadêmicas científicas na área em questão, como nos artigos publicados em periódicos, relatórios de pesquisa em teses, dissertações e obras catalogadas, para constituição do estado de arte da pesquisa.

Uma das variações neste tipo de pesquisa são as publicações periódicas em jornais e revistas que podem oportunizar uma análise periódica de opiniões acerca de um mesmo tema ou objeto de estudo, opção por nós defendida neste estudo, mas, em pesquisas cujo interesse reside em específico em um autor, ou nas contribuições de vários autores sobre uma temática, a pesquisa bibliográfica pode por si só sustentar o estudo, desde que esteja

estritamente alicerçada aos objetivos do trabalho.

As contribuições da pesquisa bibliográfica são amplamente discutidas e empregadas em estudos na área da Linguística Aplicada, das quais destacamos: a amplitude de dados a serem cotejados, dada a abrangência do tema; a confiança nas fontes de pesquisa bibliográfica realizadas, cabendo ao pesquisador determinar o recorte necessário; a comparação entre várias fontes de forma a reunir o material necessário para o estudo.

Se tomadas como encaminhamento metodológico, essa facilidade no levantamento dos dados possibilita ao pesquisador conhecer também os fatos do passado registrados de forma a estudá-los e compará-los longitudinalmente, aliando-se à pesquisa documental em muitas situações.

Neste caso, a pesquisa documental, como defendem Gil (2002) e Bacelar (2005), serve-se de dados estáveis e disponíveis para consulta como, por exemplo, nos documentos em acervos, nas repartições públicas que constituem a base documental para análise, baseando-se neles para as pesquisas históricas. Uma das vantagens da pesquisa documental ou bibliográfica, já que muitos autores não as segmentam por considerarem também as produções científicas como documentos, é a riqueza dos dados dispostos para a análise, podendo ser orais ou escritos e, mesmo os que já possuam algum tratamento analítico, podem possibilitar um novo olhar do pesquisador sobre o tema estudado.

Em especial, na proposta de estudos e cotejamento de dados realizados por esta Tese, visamos a coletar, caracterizar, conceitualizar e comparar o tratamento dado por diversos autores sobre o mesmo tema, isto é os conceitos de revisão e reescrita nos referenciais curriculares e na literatura de Linguística Aplicada.

Na pesquisa documental, sobretudo em Ciências Sociais, os documentos ocupam um importante papel, o de testemunhar ações de um passado, permitindo que se reconstruam pelos vestígios deixados ações anteriores, como afirma Cellard (2008), porém, no caso específico de documentos curriculares orientadores para práticas pedagógicas, estes referenciais revelam o olhar dos estudos científicos de um determinado período, o que torna possível ao pesquisador reconstruir trajetórias de pesquisas, pelo desvelamento de vozes institucionais de uma dada época que o constituíram. Em nosso caso, centramo-nos no período pós-publicação dos PCN, de 2008 a 2012.

Nessa perspectiva, os documentos nos revelam possibilidades de compreensão que servem como eixo orientador de um passado, ou no caso dos documentos curriculares de

uma dada época, posto que reiteram o olhar de estudos já realizados em que se torna possível reconstituir o paradigma norteador das práticas de ensino. Contudo, há que se estabelecer alguns cuidados também em relação à interpretação das fontes selecionadas, evitando interpretações equivocadas e divulgação de resultados irreais, posto que a subjetividade interfere nessa análise se não estiver profundamente relacionada ao cruzamento de dados.

No entanto, Bacelar nos afirma que “documento algum é neutro, e sempre carrega consigo a opinião da pessoa e/ou órgão que o escreveu” (2005, p. 63), por isso, tanto na descrição, quanto na interpretação do material é preciso que as inferências sejam cotejadas à luz dos objetivos, do referencial teórico e do cruzamento de dados. Para este autor, devem-se “cruzar fontes, cotejar informações, justapor documentos, relacionar texto e contexto, estabelecer constantes” para a análise (BACELLAR, 2005, p. 72).

Essa asserção nos remete à interpretação de fatos ou paradigmas que se apresentam atuais, firmados em outras épocas no momento do registro do documento e, portanto, constitutivos deste. Por isso, é importante verificar nos documentos fonte de onde eles vêm, quem foi o autor, que dizeres apresentam, lembrando que dada a sua opacidade, as fontes devem ser analisadas não como um relato transparente e fiel dos fatos, mas como um misto de vozes que se entrecruzam, representando inúmeros outros significados perceptíveis pelo pesquisador.

Nesse sentido, a contribuição de Cardoso (1997) reafirma e contextualiza a discussão anterior:

A análise documental deve sempre relacionar documento e contexto. Os documentos devem ser relacionados à produção material dos homens e sua vida em sociedade. Para entender o documento sob tal perspectiva, deve-se inserir o objeto de estudo em seu contexto, e não privilegiar o singular em detrimento do universal, tampouco fazer generalizações, mas sim em estabelecer uma relação dialética. Ler um documento sob um ponto de vista histórico é reconhecê-lo como parte de um contexto maior, uma vez que sempre há um discurso presente no documento (CARDOSO, 1997, p.377).

Nesta Tese, tomamos como um dos objetos de análise importantes as prescrições para o ensino de Língua Portuguesa presente nos documentos curriculares oficiais brasileiros vigentes. Esse encaminhamento foi basilar para a definição das demais fontes, posto a pretensão de se construir um panorama atual de definições sobre estes conceitos, na prática de produção textual escrita. Para Fiad, eles

propiciam uma recuperação histórica de práticas escolares, crenças e concepções [...] são reveladores de concepções educacionais, políticas e científicas que circulavam no momento de sua elaboração[...] em contextos institucionais – Secretarias de Educação, Ministério de Educação – [...] representam vozes institucionais mas também outras vozes, dentre elas as dos estudos científicos (FIAD, 2012, p.107).

Nesse sentido, ao estudar os documentos curriculares, obtemos um olhar sobre as políticas públicas, o foco dos estudos científicos da época e as vozes que, partindo dos representantes do ensino em âmbito estadual e federal, coadunam com a necessidade de mudanças e novas perspectivas para o ensino. Pietri (2007) ressalta a relevância da definição dos conceitos, tanto no âmbito da orientação curricular, para normatizar ao processo de ensinar, quanto na formação de futuros professores. Destacamos que esta também é um das preocupações desta Tese, pois a compreensão dos documentos curriculares deve impulsionar mudanças teóricas e práticas, se bem compreendidas:

Esses documentos produzidos por instâncias governamentais responsáveis pela Educação se apresentam como *propostas curriculares*, *parâmetros curriculares*, ou *diretrizes curriculares*, e possuem, em geral, um caráter duplo: de documentos de normatização, uma vez que, elaborados por órgãos de governo, têm como objetivo regular as ações no âmbito do ensino; e de documentos de formação, pois se fundamentam em conhecimentos produzidos na academia. Os conhecimentos divulgados nesses documentos são apresentados ao público alvo — nesse caso, em primeiro lugar, o professor — como alternativas para promover mudanças em concepções teóricas e, em consequência, nas práticas de ensino (PIETRI, 2007, p. 264).

Na Tese aqui delimitada, a coleta de dados cotejou também o reflexo das pesquisas publicadas na área de Letras/Linguística que versaram sobre os conceitos de revisão e de reescrita no processo de produção textual escrita para constituição do estado de arte, dispostas no Apêndice 4, permitindo a circulação desse conhecimento.

Imbuídos no propósito de analisar esses conceitos, nas asserções de diversos autores e em diferentes fontes, debruçamo-nos sobre a pesquisa documental complementada pelos procedimentos da Análise de Conteúdos com vistas à sua caracterização nas orientações oficiais dos documentos curriculares.

Ressaltamos, ainda, que a pesquisa documental não possui apenas a historiografia como característica. Dela se serve para a concretização de seus objetivos, mas encontra respaldo nas temáticas atuais, permitindo que o pesquisador, com base na seleção dos

documentos-fonte, possa interpretar e inferir o seu conteúdo, à luz dos objetivos propostos.

Essa perspectiva considera no procedimento de coleta e de análise as variáveis que abrangem outros recortes, com vistas à concretização dos objetivos, assim, muitos destes deram abertura a novas interpretações, não contempladas e tampouco cogitada pela Tese. Em consonância a Flores (1994), Calado e Ferreira (2004) referendam esses achados, no sentido de reposicioná-los para a análise pretendida:

Os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação (CALADO; FERREIRA, 2004,p.3).

Nesse âmbito, acerca dos dados obtidos, é preciso instaurar procedimentos que possam verificar nestes achados, o recorte necessário para a obtenção de significado novo que permitam ao pesquisador confrontar com outros estudos, intercruzar informações e validar seus resultados, confirmando ou não a hipótese inicial.

Ao retomar o objeto de investigação por nós proposto, os conceitos de revisão e reescrita nos documentos curriculares e na literatura de Linguística Aplicada no país, adiantamo-nos a afirmar que estes perpassam a compreensão dos professores, tanto na formação inicial quanto na continuada, por isso trata-se de um estudo que demanda não apenas a compreensão das prescrições curriculares oficiais, mas o embasamento teórico dessas fontes nos demais documentos analisados. Dentre estas, a produção acadêmica, a publicação de resultados de pesquisas em periódicos e a produção de obras nesta temática, pois o conjunto de vozes acerca do tema é que propicia a riqueza dos dados em análise.

Assim, a partir da seleção dos documentos fonte, implica por parte do pesquisador observar e reunir procedimentos diferenciados que possam atender tanto à forma de coleta dos dados quanto à veracidade e atualidade das informações dos documentos para a pré-análise. Essa fase denominada como pré-análise permite a seleção das fontes e a definição de procedimentos a serem adotados para a pesquisa.

Nesse aspecto, destacamos que os itens veracidade e atualidade das informações nesta Tese foram deduzidos tanto do emprego de instrumentos de busca atuais, quanto de

sítios da internet confiáveis, como periódicos indexados - CAPES³⁶ e Ministério da Educação, bem como em Programas de Pós-graduação autorizados e em sítios eletrônicos governamentais, como os de Secretarias de Estado da Educação existentes em todo o território nacional. Após serem checadas as fontes e o período delimitado, foram selecionados os materiais, embora muitos deles tenham sido desprezados no estudo atual.

Aos procedimentos de seleção de fontes, incluem-se também a categorização/descrição/agrupamento que posteriormente servem à redução do montante de informações reunidas com vistas a melhor apresentação e interpretação dos resultados obtidos, tanto para a análise descritiva como para a disposição em quadros e tabelas (FLORES, 1994).

Segundo Flores (1994), torna-se imprescindível, para a pesquisa com muitas fontes de documentos, a categorização como um procedimento que pode ser efetuado já na seleção do material, como em sua leitura prévia. No que tange à descrição, como segundo processo, faz-se necessário elencar os itens a serem observados, uma espécie de categoria de pré-análise, sendo de pronto descartados os dados que não se enquadram ao critério proposto. Nesse aspecto, já na leitura flutuante de tantos materiais selecionados, foram precisos os destaques de algumas categorias prévias, como organização dos documentos, forma de tratamento da escrita, definição de conceitos, para, a partir destes, organizar os primeiros resultados em quadros sinóticos.

Isso significa que os dados coletados a partir de uma pré-seleção de fontes, e de suas leituras, podem ser divididos em categorias que servem ou não à pesquisa e, posteriormente, no momento da descrição, destacados os pontos principais da temática, contemplar as categorias pré-definidas torna-se possível também a inclusão de novas categorias que emergirem durante a leitura. Por fim, o agrupamento de descrições obtidas pelas informações relativas ao objeto de análise ainda é compilado em quadros ou tabelas organizadas, visando ao tratamento da informação pelo pesquisador. Esse procedimento reduz em grande parte os dados selecionados, dos que são efetivamente objetos de interpretação.

Ao detalhamento destes procedimentos de análise passaremos a tratar mais adiante, pela AC, sua conceitualização e explicitação nesta Tese, bem como um pequeno histórico de sua origem, segundo Bardin (1977).

³⁶ Coordenação De Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

2.1.1 Análise de Conteúdo: percurso da pesquisa

O procedimento de AC teve suas primeiras manifestações no início do século XX, nos Estados Unidos, mais precisamente na década de 40. Essa técnica foi utilizada na análise de material jornalístico em especial, quanto aos símbolos políticos e ficou conhecida como a Análise da Palavra, estendendo seu campo para outras ciências, a partir dos anos 50 e 60.

Também designada como a Semântica Estatística do Discurso³⁷, a AC passou a ser compreendida como uma técnica de trabalho com a palavra por diferentes autores, com vistas à produção de inferências sobre o texto no seu contexto social. Bardin (1977) destaca que ela compõe-se por

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens (BARDIN, 1977, p.70).

Essa perspectiva de análise, que pode ser quantitativa ou qualitativa, permite inferir significações acerca do texto analisado pelo pesquisador, sendo caracterizada por três grandes etapas, a primeira é a pré-análise; a segunda fase compõe-se da exploração do material; por fim, a terceira delas é o tratamento dos dados e a interpretação.

Essas etapas constituem-se como determinantes para o tratamento dos dados, como defende Bardin (1977), pois a pré-análise possibilita o conhecimento do material, a definição do *corpus*, por meio da leitura e a seleção dos documentos, elencá-los por categorias de análise e em estrita relação à hipótese e objetivos. Destaca-se também que, nessa fase, é preciso obediência aos critérios de *exaustividade*, deferindo todos os materiais, sem abandono de alguns deles; a *representatividade*, que se exige na amostra coerente dos dados, caso estes sejam oriundos de um volume demasiado para seleção, recorte e análise, sendo representativa do todo; a *homogeneidade*, isto significa estabelecer procedimentos de coleta homogêneos aos materiais e priorizar os mesmos critérios, não sendo dado valor excessivo à singularidade. Por fim, como nos ensina Bardin (1977), a *pertinência* do documento fonte para o estudo, sua adequação aos objetivos pretendidos ao estudo.

³⁷ Uma das definições de Análise de Conteúdo, proposta por Kaplan, *in*: Content Analysis and Theory of signs, *Phylosophy of Science*, 10:230-247, 1943.

Nesta Tese, a pré-análise constituiu-se pela seleção dos materiais e leitura fluente dos documentos arrolados para o estudo. Para tanto, primeiramente, foram relacionados os documentos curriculares oficiais existentes e vigentes no país na esfera federal e estadual, em todas as regiões brasileiras, para posteriormente catalogá-los, verificadas a veracidade das fontes.

Ainda nessa etapa, a seleção e delimitação de alguns aspectos para observação se fizeram necessários para o estudo a partir de categorias já pré-definidas, tais como, interlocutores destes documentos, descrição do ensino da língua com base nas práticas propostas, definição do processo de escrita na produção textual, base teórica adotada, e menção aos processos de revisão e reescrita com enfoque a estes conceitos. As categorias sofreram a interferência das diversas concepções vigentes acerca dos conceitos como trataremos na seção 2.1.3.

Para verificarmos nos documentos fonte a presença ou não dos conceitos por nós pesquisados, foi preciso reestabelecer um novo parâmetro de seleção, isto é, considerar também os termos afins, aos já delimitados previamente, como palavras-chave. Esse levantamento inicial nos demonstrou que havia muitos outros conceitos empregados por pesquisadores no processo de revisão e reescrita textual, alguns como sinônimos ou similares nas práticas propostas. Assim, foi preciso selecionar também noções divergentes, emergindo novas categorias de análise para além das que prevíamos no estudo exploratório.

Nesse bojo, urge esclarecermos, em consonância a Grawitz (1993), que AC não apresenta o mesmo perfil de análise técnica em todas as pesquisas, do tipo explorativo e verificativo concomitantemente, como afirmam alguns pesquisadores. Grawitz (1993) as distingue: a análise explorativa não possui previamente hipóteses e em geral não leva a resultados apreciáveis, posto estar focada apenas em explorar os dados; no entanto, a análise verificativa, por atender a uma ou mais hipóteses, prevê a necessidade de quantificação dos resultados a partir da ordenação de objetivos fortemente calcados à proposta (GRAWITZ, 1993).

Apropriamo-nos da análise verificativa, pois visamos a elencar e caracterizar os conceitos relativos à revisão e reescrita e a definição dos materiais e a sua seleção para o estudo perpassou esse olhar verificativo. Em consonância a essa distinção de aspectos na pesquisa, Caregnato e Mutti (2006) apregoam que, “na AC, o texto é um meio de expressão do sujeito, onde o analista busca categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as representem” (2006, p.683).

Ainda no que tange aos tipos de AC, Caregnato e Mutti (2006) destacam a possibilidade da análise direta e indireta, sendo estas etapas voltadas, no primeiro caso, quantitativamente à menção ao tema, ou conceitos, símbolos empregados, e no segundo caso, na análise indireta, o foco permanece na interpretação que se encontra subjacente na linguagem, entre o dito e o não dito e, nas conclusões, inferências acerca do que foi analisado.

Em nossa Tese, apontamos, num primeiro momento, a quantificação dos resultados em termos de seleção dos materiais para serem analisados, contudo, em consonância a Bardin (1977) e Grawitz (1993), que levam em conta o alargamento da técnica, esses autores defendem a expansão nos aspectos de conteúdo e de descrição quantitativa dos elementos que se repetem para outro foco, a questão da forma de estrutura. Laville e Dionne (1999) coadunam dos mesmos pontos apresentados quando afirmam que a AC “consiste em desmontar a estrutura e os elementos de um conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação” (1999, p. 214).

Nesta compreensão, de que a especificidade da AC reside na articulação entre o material, o texto descrito e analisado em relação aos fatores que são deduzidos logicamente e podem determinar essas características no material (BARDIN,1977), adotamos a opção de alargamento da técnica de análise de conteúdos proposta por Bardin (1977) e asseveradas por autores como Grawitz (1993) e Laville e Dionne (1999).

Esta opção nos possibilitou a análise e a inferência acerca dos dados, desmontando os textos e deduzindo sua significação sem que seja necessária a quantificação nos dados apresentados. Dessa forma, buscamos atender às seguintes etapas: “definição dos objetivos e do quadro teórico de referência; constituição de um *corpus*; definição de categorias, definição de unidades de análise, quantificação (não obrigatória) e interpretação dos resultados obtidos” (CARMO; FERREIRA, 2008, p.272). Portanto, na segunda fase denominada por exploração do material, deu-se, segundo Bardin (1977) e autores como Grawitz (1993), a inferência, a etapa que se encontra no intermédio das etapas de descrição e interpretação: primeiramente, a descrição conhecida como enumeração das principais características obtidas de um texto e, posteriormente, a interpretação que se desloca para a atribuição de significado para essas observações e resultados obtidos, culminando com a análise rigorosa e explícita desses fatores (CARMO; FERREIRA, 2008).

Para o levantamento, a descrição e a caracterização do material, destacamos a forma de coleta dos dados, buscando nessa análise contemplar os critérios de

exaustividade, representatividade, homogeneidade, pertinência próprios da Análise de Conteúdo já explicitados. Isso significa que, durante toda a análise dos documentos curriculares oficiais, destacamos o recorte específico para a prática da produção textual, observamos ainda que foi preciso considerar critérios homogêneos rigorosos, desprezando dados singulares, de forma a aproximar os dados por categorias comuns e relevantes e, por fim, a seleção adequada das fontes representativas para a análise proposta em relação aos objetivos da pesquisa (BARDIN,1977).

Nessa etapa de estudo, apropriamo-nos de técnicas de registro, detalhamento, quantificação, agregação dentre outros com vistas a proceder recortes necessários no texto fonte, possibilitando extrair a menção aos conceitos e ordená-los para a fase seguinte de inferência e interpretação.

Os documentos curriculares, bem como os materiais utilizados para conceitualização do tema na literatura de Linguística Aplicada, foram objetos de esquadramento, isto é, primeiramente a leitura flutuante permitiu selecionar os materiais e, na sequência, por meio da leitura ainda, pinçar os conceitos e sua caracterização nos documentos orientadores para as práticas de escrita, no processo de produção textual. Depois, reunimos esses achados em um quadro, verificamos a incidência dos conceitos e as aproximações entre eles, podendo ser quantificados ou não (CARMO e FERREIRA, 2008).

O quadro geral também nos permitiu verificar os distanciamentos entre os conceitos na esfera federal e estadual, nas diversas regiões do país e a abordagem do documento para o processo de revisão e reescrita.

A terceira fase proposta pela AC consiste na inferência e interpretação dos dados coletados pelo pesquisador. Dela surge a categorização, a comparação entre as mesmas menções, a divergência entre os dados obtidos, em relação aos objetivos e hipóteses, confrontados com o referencial teórico (BARDIN, 1977). Nessa fase, também devem ser respeitados alguns critérios que partem da categorização: a homogeneidade da informação, pertinência ao tema, a relevância, isto é a fertilidade para as inferências e por fim a objetividade, que permite clareza dos aspectos abordados (BARDIN,1977).

Nesse sentido, apresentamos os materiais selecionados para o estudo e a forma de registro realizada em cada etapa, respeitadas as fases e critérios subjacentes a AC (BARDIN, 1977), culminando com o quadro representativo de ações sistematizadas:

Quadro 5 – Organização metodológica do estudo – Análise de Conteúdos

Documentos Fonte	1ª Etapa Identificação/ Seleção do material – <i>corpus</i> Pré-análise	2ª Etapa Exploração do material coletado	3ª Etapa Inferência e interpretação dos dados
Documentos Federais	Pesquisa; Ordenação/seleção por Estado/Região;	Descrição do material; Definição de categorias; Menção aos conceitos;	Caracterização e Inferência; Comparação com referencial teórico;
Documentos Estaduais	Leitura flutuante.	Ordenação/quantificação.	Interpretação/ Conceitualização.

Fonte: A pesquisadora.

Passaremos à descrição dos procedimentos realizados por documentos fonte em cada etapa da pesquisa e explicitaremos a relevância do recorte em função dos objetivos propostos para esta Tese.

2.1.2 O *Corpus* da pesquisa

Nesta seção, apresentamos os documentos selecionados para a composição do *corpus*. Dada a incidência de muitos documentos, nesta fase realizamos uma leitura flutuante dos documentos existentes e buscamos destacar os conceitos de revisão e reescrita presentes nas orientações curriculares para o ensino de Língua Portuguesa em especial à escrita, por ele oferecidas, com vistas aos procedimentos e categorias de análise.

2.1.2.1 Seleção e coleta de dados - Documentos Curriculares

A seleção dos documentos curriculares foi determinada na primeira fase da pesquisa, quando objetivamos localizar as orientações específicas para o processo de ensino de revisão e de reescrita textual.

No âmbito federal, na fase de pré-análise deparamo-nos com um conjunto de documentos curriculares oficiais para a Educação Básica e Ensino Médio, divididos por ciclos e que contemplavam outro material intitulado PCN+ para complementar as orientações para o Ensino Médio. Dessa forma, tratamos dos quatro volumes para destacar as orientações específicas para o ensino da Língua Portuguesa, nesse processo.

TABELA1– Documentos Curriculares Federais vigentes no Brasil

	FONTE	DOCUMENTO CURRICULAR	ANO	NÍVEL	CONCEITO
B R A S I L	Ministério da Educação- MEC	Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN	1997	Anos iniciais	Revisão Reescrita
		Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN	1998	Anos Finais	Revisão Refação Reformulação
		Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNEM	2000	EM	Sem definição
		Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNEM +	2002	EM	Sem definição

Fonte: A pesquisadora.

Contudo, como esses referenciais foram publicados há mais de uma década e previam adaptações à realidade brasileira, já tínhamos conhecimento de que estados como São Paulo, Paraná e Santa Catarina possuíam currículos próprios, que, de antemão, visavam à reorganização dos conteúdos e uma proposta de ensino para essas realidades. Dessa forma, passamos a buscar nas demais regiões como se dava essa organização curricular e ao estendermos esse campo, localizamos muitos outros documentos curriculares na esfera estadual. Parte deles eram documentos específicos para áreas de códigos e linguagens ou por disciplinas específicas, denominados disciplinares; também localizamos documentos norteadores que apresentavam uma proposta de adequação curricular aos documentos federais vigentes, que denominamos documentos abrangentes por área, além destes foram encontrados também documentos com metas para superação de dificuldades e propostas de avanços educacionais em dado ciclo ou ensino escolar, denominados como planos/propostas estaduais, plano decenal e de metas.

Selecionados os documentos para constituição do *corpus* desta Tese, publicados no período de 1998 a 2013 pelas Secretarias Estaduais de Educação nos governos estaduais, reorganizarmos a pesquisa em função destes novos dados, escolhemos aqueles que, em consonância com as orientações curriculares federais, apresentam orientações específicas sobre o ensino de Língua Portuguesa e contemplavam, nestas orientações, as definições ou menção aos conceitos de revisão e de reescrita, sendo portanto descartados os documentos de abrangência geral³⁸, como os planos de ação nos estados, pela inexistência dos conceitos, apontados, resumidamente na Tabela 2:

³⁸ Explicitados na Tabela 2: Considerando os critérios, menção ao conceitos, orientações específicos para ensino da produção textual escrita, descartamos os seguintes documentos: Pará, Ceará e Mato Grosso do Sul, por serem orientações gerais; Paraíba e Roraima, por serem planos; Distrito Federal e Piauí por centrarem-se nas capitais; Amazonas, Bahia e R. Grande do Norte, não foram localizadas essas orientações.

TABELA2 - Documentos Curriculares Estaduais vigentes - Estados /Região – Brasil

REGIÃO	UF	DOCUMENTO CURRICULAR	ANO	NIVEL
N O R T E	Acre	Caderno Orientações Curriculares I-II	2010	EF - EM
	Amapá	Plano Curricular da Educação Básica do Estado de Amapá - vol. Único	2009	EF - EM EJA
	Amazonas	Não localizado	-	-
	Pará	Proposta Curricular – Educação Básica	2008	EF- EM
	Rondônia	Referencial Curricular do Estado de Rondônia	2010	EF- EM
	Roraima	Plano Estratégico 2008-2011	2008	Educ.Básica
	Tocantins	Referencial Curricular – Educação Básica Referencial Curricular – EM	2009 2007	EF – EM
C E N T R O - O E S T E	DF	Diretrizes Pedagógicas – volume único (2008-2013)	2008	Educação Básica
	Goiás	Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano “Currículo em debate”.	2007	EF- 1º/9º
	Mato Grosso	Orientações Curriculares – Área de linguagens: Educação Básica	2010	EF - EM
	Mato Grosso Do Sul	Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul - (versão preliminar)	2012	EF (v.1) EM (v.2)
N O R D E S T E	Alagoas	Referencial Curricular da Educação Básica para as Escolas Públicas de Alagoas (RECEB)	2010	EF- EM
	Bahia	Não localizado	-	-
	Ceará	Caderno Escola Aprendiz - vol. II, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	2008	EM
	Maranhão	Referencial Curricular –Ens. Fundamental Referencial Curricular - Língua Portuguesa: EF-: 5ª a 8ª série/6º ao 9º	2010	EF – EM
	Paraíba	Plano Estadual de Educação – PEE	-	-
	Pernambuco	Orientações Teórico-metodológicas – Língua Portuguesa	2008	EF 1
		Orientações Teórico-metodológicas – Língua Portuguesa	2011	EM
	Piauí	Diretrizes Curriculares para o município de Terezina	-	-
	R. G.do Norte	Não localizado	-	-
Sergipe	Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Sergipe	2011	EF-EM	
S U D E S T E	Espírito Santo	Currículo Básico – Escola Estadual	2009	EF-EM
	Minas Gerais	Proposta Curricular de Língua Portuguesa – EFM	2005 2007	EF-EM
	R.de Janeiro	Reorientação Curricular	2005	EF- EM
	São Paulo	Proposta Curricular	2008	EF–II EM
S U L	Paraná	Diretrizes Curriculares – LP	2008	EF- EM
	Santa Catarina	Proposta Curricular de Santa Catarina	1998	EF- EM
	R. Grande Do Sul	Referencial Curricular “Lições do Rio Grande” vol.2	2009	EF-EM

Fonte: A pesquisadora.

Consideramos para a seleção os seguintes critérios: menção ao conceitos, orientações específicos para ensino da produção textual escrita, descartamos os seguintes documentos: Pará, Ceará e Mato Grosso do Sul, por serem orientações gerais;

Paraíba e Roráima, por serem planos; Distrito Federal e Piauí por centrarem-se nas capitais; Amazonas, Bahia e R. Grande do Norte, não foram localizadas essas orientações. Por isso, elencamos os documentos curriculares representativos, isto é aqueles que possuíam menção aos conceitos, segundo os critérios da pesquisa documental e análise de conteúdo, totalizando dezenove documentos curriculares analisados na Tese:

TABELA 3 – Documentos Curriculares selecionados para o *corpus* da pesquisa

ESFERA/UF	DOCUMENTO	NÍVEL/ENSINO	VOL.	
Federal/Brasil	Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN 1º ciclo (1997)	Iniciais	02	
	Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN 2º ciclo (1998)	Finais		
Total parcial dos documentos federais com menção aos conceitos			02	
Estadual	Norte	Caderno Orientações Curriculares I e II-ACRE (2010)	EF - EM	04
		Plano Curricular da Educação Básica do Estado de Amapá-vol. Único (2009)	EF-EM/EJA	
		Referencial Curricular do Estado de Rondônia (2010)	EF- EM	
		Referencial Curricular – E. Básica/Tocantins (2007) Referencial Curricular – Tocantins (2009)	EF- E	
	Nordeste	Referencial Curricular da Educação Básica para as Escolas Públicas de Alagoas – RECEB (2010)	EF- EM	04
		Referencial Curricular – Língua Portuguesa EF e EF: 5ª a 8ª série/6º ao 9º (MARANHÃO, 2010)	EF 5º/8º e 6º/9º	
		Orientações Teórico-metodológicas – Língua Portuguesa-Pernambuco/ EF (2008) e EM (2011)	EF - EM	
		Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Sergipe (2011)	EF- EM	
	Centro-oeste	Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano “Currículo em debate” - Goiás (2007)	EF-1º/9º	02
		Orientações Curriculares – Área de linguagens: Educação Básica do Mato Grosso (2010)	EF- EM	
	Sudeste	Currículo Básico – Espírito Santo (2009)	EF- EM	04
		Proposta Curricular – Minas Gerais (2007)	EF- EM	
		Reorganização Curricular – Rio de Janeiro (2005)	EF- EM	
		Proposta Curricular – São Paulo (2008)	EF-II e EM	
	Sul	Diretrizes Curriculares – Paraná (2008)	EF- EM	03
		Proposta Curricular de Santa Catarina (1998)	EF- EM	
		Referencial Curricular-“Lições do Rio Grande” (2009)	EF- EM	
Total parcial dos documentos estaduais que contemplam os conceitos			17	
Totalidade de documentos descritos e analisados			19	

Fonte: A pesquisadora.

Nesse contexto, tomamos como base a publicação dos documentos curriculares, os PCN (BRASIL, 1997;1998) e, posteriormente procedemos a catalogação e análise descritiva dos conceitos de revisão e de reescrita nos documentos curriculares vigentes em território brasileiro. Ao longo de mais de uma década e meia da vigência da publicação dos PCN, observamos os conceitos empregados nestes e nos referenciais curriculares brasileiros, para o batimento com os pressupostos teóricos elencados. Por esse motivo, o apêndice 4 compõe-se das pesquisas e publicações na área de Letras/Linguística, no período de 2008-2012, bem como a menção dos teóricos e pesquisadores sobre os conceitos por nós pesquisados. Dessa forma, empenhamo-nos em relacionar e apresentar essa categorização, por asserções teórico-metodológicas, nos documentos, norteadores para a análise.

2.1.3 Procedimento e Categorias de Análise

Os conceitos de revisão e de reescrita presentes nestes documentos (Tabela 3), serão analisados a partir das categorias definidas cotejadas pela conceitualização proposta por pesquisadores e teóricos do campo da LA. Nesse procedimento, os dados obtidos, segmentados por conceito ou termos afins, aludidos teoricamente ou metodologicamente pelo documento analisado são tomados como base de análise para a descrição e caracterização e, posterior conceitualização, sob a ótica da Linguística Aplicada.

TABELA 4 - Categorias de Análise

Revisão	<ul style="list-style-type: none"> - parte do planejamento de escrita do texto; - constitui-se em uma das etapas da produção textual: planejamento, execução, revisão e reescrita; -inerente à escrita, como elemento essencial para o seu aprimoramento; - processo dialógico que dá origem a um produto, a reescrita; - momento pessoal pra avaliar o que foi escrito em relação ao planejado; - processo instanciado entre a reflexão e a ação de reescrever; - serve aos propósitos de reflexão, autocorreção e tomada de decisão; - pode ser mediada pelo professor, por pares ou coletivamente, na avaliação; - possibilita conhecimentos sobre o emprego de elementos linguísticos e discursivos, na organização textual e nos aspectos formais do texto; - momento para averiguar o conhecimento do escritor sobre a escrita; - estratégia para modificação do texto, garantindo a autoria do escrito. - visa à melhoria do texto para a versão final, de acordo com os objetivos e interlocutores; - considera a provisoriade dos escritos, por isso admite rascunhos e versões; - permite retomadas, no processo de planejar, escrever e revisar, recursivamente. - estabelece a interação e a responsividade na elaboração/reelaboração do texto;
Reescrita	<ul style="list-style-type: none"> - processo maior, cuja reescrita dos textos absorve os outros subprocessos; - decorre da revisão realizada pelo escritor, com alterações escriturais;

	<ul style="list-style-type: none"> - parte importante do processo de produção textual; - prática recursiva que não se separa da escrita; - procedimento consciente do aluno-escritor; - permite ao aluno reconhecer e sanar suas dificuldades; - empregada também como estratégia ou encaminhamento para a correção do texto; - possibilita o aprimoramento da escrita; - serve-se do conhecimento e emprego dos elementos linguístico-discursivos; - não se vincula ao ato de “passar a limpo”, de higienizar o texto; - exige retomadas e posicionamento do aluno-escritor frente as alterações; - é um trabalho cuidadoso que deve resultar em escolhas assertivas; - leva o aluno escritor a conscientizar-se de que a escrita é um trabalho; - pode ser realizada de forma individual, pela reflexão do próprio autor ou coletiva, após a mediação do professor e dos pares; - leva à refacção, retextualização ou paráfrase textual na versão final.
Retextualização	<ul style="list-style-type: none"> - ação decorrente da reescrita; - passagem ou transformação de um texto-base em outro, em modalidade diferente; - possibilita a mudança de um texto em outra versão dele, em um novo gênero; - envolve a mudança de um texto para outra versão dele, alterando sua finalidade; - resulta da forma como o aluno escritor altera um texto do verbal para o não-verbal, de prosa em verso, reconstruindo sua estrutura, com fins comunicativos. - caracteriza-se pela reescrita reflexiva ou refacção individual de um texto-base para outro, de acordo com a proposta; - pode envolver a mudança de língua, do texto em português para o inglês, por exemplo. Também é empregada nos processos de editoração <i>online</i>.
Refacção	<ul style="list-style-type: none"> - surge após a revisão e as decisões de reescrita; - decorre da reescrita e possui com ela aproximações para alguns teóricos; - momento de reflexão pessoal e solitária sobre o texto; - ato individual de ajustar o texto, a autocorreção, na versão final; - serve como oportunidade de o aluno rever suas dificuldades; - relaciona-se mais a transcrição do texto, após a reflexão sobre o escrito; - possibilita atender aspectos não apontados na revisão/reescrita; - ação de transcrever o texto; - empregada equivocadamente como atividade de “passar a limpo”, após a correção da 1ª versão.
Reescritura	<ul style="list-style-type: none"> - ação individual decorrente da leitura do texto; - decorre da avaliação do escritor acerca da leitura dos apontamentos; - busca sanar dificuldades apontadas pela releitura do texto e sua reescrita; - auxilia no processo de reescrita; - com a reescrita estabelece relação de complementaridade; - não pode ser vista como um procedimento diferente da revisão e da reescrita, pois dela depende, para sua concretização; - encontra-se no processo de revisão e de reescrita como uma ação necessária, realizada pela leitura que precede a reescrita, com vistas à versão final do texto.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, a partir dos teóricos da LA.

Passaremos, então, no Capítulo 3 desta Tese, à apresentação e à caracterização do tratamento dispensado pelos documentos curriculares e referenciais curriculares aos conceitos de revisão e de reescrita e termos afins, para posterior categorização.

3. DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2004, p.150).

Neste capítulo, buscamos descrever, compreender, analisar e refletir acerca das proposições curriculares sobre o ensino de língua portuguesa dos documentos federais publicados pelo Ministério da Educação – MEC, intitulados Parâmetros Curriculares Nacionais – Anos Iniciais 1º e 2º ciclos, publicados em 1997, doravante PCN; os PCN – Anos Finais 3º e 4º Ciclos (1998); os PCN – Ensino Médio/PCNEM, publicados em 2000 e os PCNEM+, intitulado “Orientações Educacionais Complementares ao Ensino Médio” (2002). Na continuidade da seção, destacamos também os conceitos de revisão e reescrita empregados no processo de produção textual escrita, com vistas à sua caracterização também nos demais documentos curriculares³⁹ vigentes no país, com diferente denominação: diretrizes, referenciais, propostas curriculares, plano curricular e currículo.

Como forma de apresentar os conceitos mencionados nos documentos curriculares nacionais, em âmbito federal, iniciamos pela descrição dos encaminhamentos para o ensino da produção textual escrita e caracterizamos os conceitos de revisão e reescrita reunidos no quadro sinótico geral. Na sequência, voltamos nosso olhar para a organização do ensino de língua materna nos documentos curriculares estaduais e refletimos sobre o teor dos conceitos de revisão e reescrita no âmbito estadual, para posteriormente procedermos às análises.

3.1. DOCUMENTO FEDERAL - PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

³⁹ Compreendemos por Parâmetros, uma “referência básica para elaboração das matrizes de referência”, (BRASIL, *online*); padrão; princípio através do qual é possível se estabelecer uma comparação. Enquanto que Diretrizes são as orientações, guias, rumos estabelecidos por linhas que definem e regulam um caminho a seguir. (dicionário *online*). O Currículo, termo que denota o conteúdo de um assunto ou área de estudos particular, ou refere-se ao programa total de uma instituição de ensino e que coaduna-se à Proposta curricular, aqui entendida como a organização de conteúdos para o ensino escolar.

Os Parâmetros Curriculares Oficiais - PCN (BRASIL, 1998; 1999; 2000; 2002) apresentam-se como documentos curriculares brasileiros norteadores para as práticas de ensino no país e foram publicados com a designação de flexíveis e adaptáveis a todas as regiões brasileiras, servindo como referencial obrigatório para a orientação das propostas curriculares das escolas e as discussões pedagógicas que visam à elaboração de projetos educativos e a formação de professores. Também, estes documentos curriculares federais serviram como eixo norteador para o planejamento de aulas e para as elaboração de currículos estaduais posteriormente, já que, como documentos federais destacam sua abrangência e ambivalência, ao afirmarem que respeitam “a sua concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira” e são voltados às “preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade” (BRASIL, 1997, p.4).

Compostos por cadernos temáticos e disciplinares, os PCN organizam-se em parâmetros que atendem ao 1º e 2º Ciclo - Inicial e no 3º e 4º Ciclo - Final do Ensino Fundamental – PCN (BRASIL, 1997; 1998), PCNEM e PCNEM+ (BRASIL, 2000; 2002) no Ensino Médio, explicitados separadamente nas seções.

3.1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais - Anos Iniciais

O documento curricular federal (BRASIL, 1997) postula, em suas orientações para a produção escrita, a prioridade da organização textual, por meio do processo de planejar o escrito, escrever e revisar. Essas etapas, como já descrito pelos estudos de Hayes e Flowers (1980), servem-se dos experimentos de estudos anteriores ao propor que a tarefa de planejar o texto deve ocorrer mentalmente, antecedendo a tradução das ideias, isto é, que a organização das ideias são transcritas e, se necessário, adequadas, revistas e reescritas, durante a revisão do texto posteriormente, visando a sua melhor qualidade final.

Essa opção teórica apregoa que as alterações no texto podem ocorrer primeiramente na mente do escrevente, para depois se efetivarem na escrita do texto, retomando a concepção cognitivista de escrita e os estudos que defendem a escrita como um processo linear, em que se priorizam as etapas encadeadas, uma após a outra para a finalização do produto, o texto escrito. Embora assemelhem-se à essa visão, os PCN, enquanto documento curricular enfatiza o viés interacionista, quanto à orientação textual

pelos gêneros textuais que transparecem também nas propostas de escrita, no processo de produção textual escrita, a revisão e a reescrita, contudo não mencionam Bakhtin.

Nessa perspectiva de estudos, a prática de escrita decorre do uso real da linguagem, com envolvimento direto dos alunos nas condições da produção do texto, de forma a contemplar os princípios cognitivos e discursivos básicos da linguagem: o que se escreve, como, para quem e por quê se escreve, isto é, para quê se produz o texto, princípios básicos discutidos e referendados por Geraldi (1984; 1997) que, posteriormente, define o texto como princípio e fim das atividades com a linguagem.

Nesse âmbito, o documento analisado destaca que a revisão pressupõe a existência da escrita a partir de rascunhos, o que significa a provisoriedade dos escritos, e, portanto a possibilidade de reescritas. Nas palavras do documento, a reescrita é “conjunto de procedimentos por meio dos quais um texto é trabalhado até o ponto em que se decide que está, para o momento, suficientemente bem escrito” e essas alterações decorrentes da produção de rascunhos produzem “alterações que afetam tanto o conteúdo como a forma do texto” (BRASIL, 1997, p.54).

Ainda, o documento destaca que a revisão compõe-se dos processos de leitura, releitura, reflexão sobre o emprego da língua e, nessas práticas, ela é entendida pelo documento como “espaço privilegiado de articulação das práticas de leitura, produção escrita e reflexão sobre a língua (e mesmo de comparação entre linguagem oral e escrita)” (BRASIL, 1997, p. 54). Com essa afirmação, o documento baseia-se nos estudos de Hayes e Flower (1980) sobre a produção escrita centrada na análise do escrito e na reflexão sobre as possíveis alterações como forma de aliar a leitura à reescritura. Para que isso ocorra, é preciso que o aluno selecione criteriosamente os elementos linguísticos necessários para representar na escrita aquela informação, possibilitando que nessa representação encontre espaço para reflexão acerca das alterações textuais necessárias durante a reescrita e que podem ocorrer de forma parcial, com pequenos acertos linguísticos ou substituições ou de forma total, em alguns casos, ocasionando mudanças profundas no texto escrito (GERHKE, 1993).

Ainda no que tange à produção textual, o documento federal destaca a legibilidade da escrita e sua provisoriedade, também discutidas por Cassany (1999). A primeira sobre a exigência e definição de leitores reais, que se encontram para além do professor, e por isso, exigem dos alunos um olhar mais detalhista sobre o texto, revisando-o para que ele esteja adequado aos objetivos, finalidades e interlocutores definidos pelas condições de produção (GERALDI, 1997). No documento “quando há

leitores de fato para a escrita dos alunos, a necessidade de revisão e de cuidado com o trabalho se impõe, pois a legibilidade passa a ser um objetivo deles também e não só do professor” (BRASIL, 1997, p.51).

Quanto à provisoriedade dos escritos, a reescrita é compreendida como parte do processo de revisão, pois, não se escreve apenas para atender a um comando, mas escrever é uma etapa da produção que inclui o planejamento, a escrita de ideias, a revisão (o rascunho) e a posterior reescrita (HAYES; FLOWER, 1986; HAYES, 1987; MENEGASSI, 1998; ANTUNES, 2003). Por isso, a prática de ordenar, refletir, redirecionar as ideias lançadas num primeiro momento leva à ocorrência de alterações leves, tanto quanto à disposição destas ideias, ou ao se acrescentar um novo viés, constitui-se um novo sentido ao texto produzido. Na sequência, os estudos apontam para a reescrita do texto, como forma de aprimorar o processo de escrita, culminando, ao final, com a possibilidade de avaliação da progressão do aluno frente a sua produção escrita, tratados por estudiosos do campo da escrita, que defendem a avaliação da progressão do aluno na produção de seus escritos.

Ao indicar durante a revisão a provisoriedade e a legibilidade, os PCN destacam com bastante ênfase os aspectos formais da escrita como a “reflexão sobre a organização das idéias, os procedimentos de coesão utilizados, a ortografia, a pontuação, etc.” (BRASIL, 1997, p.54). Estes aspectos são reiterados nos objetivos de produção textual presentes no documento com maior ênfase aos aspectos formais da língua em detrimento às manifestações discursivas, um dos fatores que os afastam dos pressupostos bakhtinianos. No trabalho com rascunhos, este referencial curricular considera a legibilidade, no entanto, a adequação formal da escrita ao contexto, finalidade e ao interlocutor não são destaques no documento dos Anos Iniciais. Apenas residem nas indicações de objetivos para a produção textual no 1º e 2º ciclos: “Produção de textos: considerando o destinatário, a finalidade do texto e as características do gênero; [...] e utilizando estratégias de escrita: planejar o texto, redigir rascunhos, revisar e cuidar da apresentação, com orientação” (BRASIL, 1997, p.74-75), com maior destaque para a higienização do texto e a adequação formal (JESUS, 1997).

Por outro lado, durante a reescrita, o aluno produtor pode refletir sobre aspectos linguísticos, tanto os que podem alterar a forma e o conteúdo do texto e, portanto, definir se as alterações na reescrita serão parciais ou totais, atingindo partes do escrito no primeiro caso e a parada no processo de produção escrita e a decisão pela escrita de um novo texto, diante do grande número de alterações propostas, gerando um novo texto

(BEREITER; SCARDAMALIA, 1987). Para o documento, a tomada de decisão entre as alterações a serem efetuadas no texto exige do aluno ocupar e compreender “três papéis distintos”, o de quem planeja e produz o que quer dizer, o de quem recebe a informação e a compreende e, portanto, deve saber revisá-lo, e o de propriamente corrigi-lo (BRASIL, 1997, p. 69) o que aproxima sobremaneira a revisão da avaliação.

No que tange à adequação do texto e sua reescrita parcial ou total, por serem processos que surgem da participação e reflexão do próprio aluno em situações coletivas de revisão textual, o documento destaca a mediação do professor já discutida por Vygotsky (1988), principalmente nos primeiros anos, a fim de assegurar a compreensão do processo de reescrita, porém há pouca ênfase ao trabalho colaborativo entre pares, grupos ou individualmente, com ou sem a mediação do professor como defendem Pereira e Barbeiro (2010) acerca da produção textual e mediação durante a escrita colaborativa.

Dessa forma, o documento enfatiza apenas que “a revisão de texto seria uma espécie de controle de qualidade da produção, necessário desde o planejamento e ao longo do processo de redação e não somente após a finalização do produto” (BRASIL, 1997, p.55). Essa organização deve se refletir no planejamento do professor, contudo, este documento não define a reescrita, decorrente dessa ação como discutimos anteriormente. Portanto, resta ao professor, profissional que deve colocar em prática os encaminhamentos propostos, voltados ao processo de aprendizagem da produção escrita, não apenas com o olhar para o produto final produzido, como atestam os estudos com foco no processo de produção escrita.

No 2º ciclo, especificamente nos objetivos para a produção escrita, o documento repete as prescrições oficiais para o atendimento ao destinatário, a finalidade e as características do gênero, enfatizando os aspectos formais como estratégias de escrita “planejar o texto, redigir rascunhos, revisar e cuidar da apresentação” (BRASIL, 1997, 84), com base nos estudos cognitivistas já apresentados (cap.2) e nas pesquisas em escrita com foco no produto e processo (Cap.1). O documento curricular apregoa, nos aspectos notacionais, a

divisão do texto em frases; sistema de pontuação[...] estabelecimento das regularidades ortográficas (inferência das regras, inclusive as da acentuação) e constatação de irregularidades (ausência de regras); acentuação das palavras[...]. Utilização de dicionário e outras fontes escritas para resolver dúvidas ortográficas (BRASIL, 1997, p.84).

Quanto aos aspectos discursivos, as prescrições retomam os estudos sobre os gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003), quanto a necessidade de aliar a estrutura composicional, a temática e o estilo (BRASIL, 1998, p.21). Nesse aspecto, tanto para a “organização das idéias de acordo com as características textuais de cada gênero”, bem como a “utilização da escrita como recurso de estudo: tomar notas a partir de exposição oral; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos” (BRASIL, 1997, p.84), o documento reitera a ênfase à escrita dos gêneros e à revisão como momento para realizar as alterações necessárias, entre o que se tem escrito, para o que se pretende escrever, como propõe Fitzgerald (1987). Assim, o emprego dos “recursos coesivos à linguagem escrita, expressões que marcam temporalidade e causalidade, substituições lexicais, manutenção do tempo verbal, etc.; emprego de regência verbal e concordância verbal e nominal” (BRASIL, 1997, p.84) são destaque no documento e atendem aos aspectos de coesão e a coerência do texto.

No entanto, essas prescrições para o trabalho com a produção textual escrita parecem enfatizar muito mais os aspectos formais no processo de escrita em detrimento aos aspectos discursivos, mesmo durante a reescrita. Estes demonstram que o conceito de reescrita, designada por refacção ou reformulação neste referencial curricular, por não possuir uma padronização no documento, pode ser compreendido como oriundo do processo de revisão ou como etapa subsequente, se necessária, para correção do texto. Essa caracterização, também discutida por estudiosos como Hayes e Flower (1986), divergem da decisão pessoal do aluno-produtor efetuar alterações no texto pelo processamento mental dessas alterações, o que pressupõe as ideias estarem prontas na mente do escrevente (FITZGERALD, 1987).

Nesse bojo, os PCN de 1º e 2º ciclos apresentam a revisão como parte integrante do processo de planejamento, escrita do texto, mas não enfatizam a reescrita como etapa primordial para este aprimoramento, como apontam as orientações sobre escrita no documento curricular. Essa asserção reside nos tópicos de avaliação da língua portuguesa para estes ciclos, em que o documento destaca, quanto à escrita, aspectos ligados à forma como atendimento à pontuação e ortografia, levando em conta essas características:

- Escrever textos com pontuação e ortografia convencional, ainda que com falhas, utilizando alguns recursos do sistema de pontuação[...];
- Produzir textos escritos, considerando características do gênero, utilizando recursos coesivos básicos[...];
- Revisar os próprios textos com o objetivo de aprimorá-los [...];
- Escrever textos considerando o leitor (BRASIL, 1997, p.86).

As prescrições avaliativas para os ciclos pesquisados denotam que a revisão possibilita o aprimoramento do texto, dando-lhe uma qualidade superior (BRASIL, 1997), mas esse procedimento não implica necessariamente a reescrita, que deixou de ser conceitualizada e caracterizada, concernente ao apego demasiado das orientações oficiais ao ensino tradicional, contrariando a perspectiva interacionista assumida pelo documento.

Apresentamos no Quadro 6, a síntese dos conceitos presentes nos PCN. Destacamos que a nossa opção pelo quadro deve-se à visualização de forma concisa e resumida das informações encontradas em cada documento, percorrendo todo o texto nas demais seções, sempre ao final de cada descrição dos documentos, catalogando-os e apresentando um resumo como forma de conceitualizá-los posteriormente.

Quadro 6 – Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN 1º e 2º ciclos.

DOCUMENTO CURRICULAR	NÍVEL DE ENSINO	CONCEITO(S)	CARACTERIZAÇÃO
Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN	1º e 2º Ciclos	Revisão	“Conjunto de procedimentos por meio dos quais um texto é trabalhado até o ponto em que se decide que está, para o momento, suficientemente bem escrito. Pressupõe a existência de rascunhos sobre os quais se trabalha, produzindo alterações que afetam tanto o conteúdo como a forma do texto” (BRASIL, 1997, p.54). [...] “uma espécie de controle de qualidade da produção, necessário desde o planejamento e ao longo do processo de redação e não somente após a finalização do produto” (BRASIL, 1997, p.55).
		Reescrita	Entendida como parte do processo de revisão do texto, no planejamento, após os rascunhos. Se necessária, possibilita a adequação ao gênero, coerência e coesão textual, pontuação, paginação e ortografia, no processo de revisão.

Fonte: A pesquisadora.

Embora o documento apresente os conceitos de revisão e de reescrita em suas orientações, as indicações para o processo de revisão acentuam o caráter formal do produto, que é resultado da escrita planejada, não do discurso nela proferido. Essa constatação reside na abordagem do conceito de reescrita voltado à organização textual do gênero, a coesão e a coerência e aos aspectos formais, como pontuação e ortografia.

3.1.2 Parâmetros Curriculares Nacionais - Anos Finais

No que concerne à proposta de escrita e da produção textual neste ciclo, o documento preconiza o estabelecimento de parâmetros quanto à estrutura, continuidade

temática, explicitação de informações e relações estabelecidas para a interpretação, aliadas à escolha de elementos lexicais, ajustando-o ao contexto, propósitos comunicativos e circunstância da interação (BRASIL, 1998). Para o documento, cabe ao aluno redigir diferentes tipos de textos “com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção” (BRASIL, 1998, p.51-52), “quantas vezes forem necessárias”, utilizando-se dos gêneros propostos.

A prática de escrita para os 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental postula:

Produção de textos escritos:

- redação de textos considerando suas condições de produção:

- * finalidade;
- * especificidade do gênero;
- * lugares preferenciais de circulação;
- * interlocutor eleito;

- **utilização de procedimentos diferenciados para a elaboração do texto:**

- * estabelecimento de tema;
- * levantamento de idéias e dados;
- * planejamento;
- * rascunho;
- * revisão (com intervenção do professor);
- * versão final (BRASIL, 1998, p.57, grifos nossos).

O documento enfatiza alguns procedimentos metodológicos de teórico-metodológicos de revisão e de reescrita, que podem contribuir para uma produção eficaz, se respeitados planos de conteúdo (o que dizer) e o plano de forma/expressão (como dizer), diferenciando-os. Esses conceitos deixam de contemplar as categorias, nas orientações teórico-metodológicas:

Transcrição → fidelidade do registro e domínio das convenções gráficas da escrita. O que dizer e o como dizer já estão determinados pelo texto original.

Reprodução → paráfrases, resumos permitem que o aluno fique, em parte, liberado da tarefa de pensar sobre o que escrever, pois o plano do conteúdo já está definido pelo texto modelo.[...] voltada ao plano da expressão (como dizer);

Decalque → modelos lacunados: as questões formais já estão em parte definidas pelo caráter altamente convencionalizado dos gêneros, como nos requerimentos ou cartas comerciais.[...] preservam boa parte da estrutura formal do texto modelo, permitindo que o aluno se concentre no que tem a dizer;

Autoria → a tarefa do sujeito torna-se mais complexa, porque precisa articular ambos os planos: o do conteúdo, o que dizer; e o da expressão, como dizer (BRASIL, 1998, p.76).

Essas categorias não são apresentadas na avaliação, tampouco em ordem de progressão no documento, que enfatizam uma relação entre a escrita, revisão e reescrita, assimilada pelos professores. Enfatizam, apenas, a articulação entre as formas de exercitar a escrita, sobressaindo-se o estilo do autor e culminando com o domínio das formas linguísticas para a produção textual.

Ainda quanto às delimitações de cada categoria, os PCN destacam o papel do professor quanto à mediação pela zona de desenvolvimento proximal - ZDP (VYGOTSKY, 1978), no processo de revisão textual, pois os alunos, ao revisarem seus textos sozinhos deixam de atentar-se para aspectos que somente durante no processo de reescrita podem ser alterados (PEREIRA, 2008).

O documento destaca que o professor deve determinar o tempo entre a produção de um gênero discursivo, a revisão, reescrita (refacção) no processo longitudinal, proposição também defendida por Chanquoy (2001) quanto ao adiamento para a revisão e reescrita, para analisar os efeitos positivos, já que a “refacção faz parte do processo de escrita: durante a elaboração de um texto, se relêem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens” (BRASIL, 1998, p.77).

Por compreender que os textos produzidos devem ser sempre o resultado de muitas versões, o documento enfatiza:

procedimentos de refacção começam de maneira externa, pela mediação do professor que elabora os instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos sair do complexo (o texto), ir ao simples (as questões linguísticas e discursivas que estão sendo estudadas) e retornar ao complexo (o texto). Graças à mediação do professor, os alunos aprendem não só um conjunto de instrumentos linguístico-discursivos, como também técnicas de revisão (rasurar, substituir, desprezar). Por meio dessas práticas mediadas, os alunos se apropriam, progressivamente, das habilidades necessárias à autocorreção (BRASIL, 1998, p.78).

Diferentemente do documento observado anteriormente, neste há o acréscimo do conceito de refacção textual, que pela conotação atribuída pelos PCN a este conceito tende a substituir o conceito de reescrita, no processo de revisão textual. A refacção (reescrita) é caracterizada pela ação do sujeito na tentativa de adequar seu texto aos fins propostos para além da revisão.

Em consonância ao documento, “mais do que o ajuste do texto aos padrões normativos, os movimentos do sujeito para reelaborar o próprio texto: apagando,

acrescentando, excluindo, redigindo outra vez determinadas passagens de seu texto original, para ajustá-lo à sua finalidade” (BRASIL, 1998, p.28), visam às operações de adição, supressão, deslocamento e apagamento, com base nos estudos de Fabre (1986), que indicam: adição, a inclusão de palavras ou trechos nos textos; a supressão, a retirada parcial ou total de partes do texto visando à adequação formal e semântica; o deslocamento, isto é, a movimentação entre partes, orações, palavras no texto e, por fim, o apagamento, quando o autor determina pelas indicações do corretor seu apagamento, deve ser excluído, pressupostos já discutidos por Fiad (1991) e que Menegassi (1998) inclui uma outra possibilidade a de ignorar as indicações de alteração textual.

Nessa perspectiva, os aportes teóricos pautados nos estudos sobre a revisão como processo destacam que é imprescindível a atuação do professor como mediador do processo de aprimoramento da escrita, no entanto, somente a utilização dos mecanismos linguísticos na produção de textos pode não garantir o domínio destes (SERCUNDES, 1997), por isso o documento aponta para a reescrita, entendida como refacção (KOCH, 1998), como um dos instrumentos possíveis para compreensão e ensino da análise linguística (GERALDI, 1997) e indica um molde para o procedimento de reescrita.

Essa proposição parece opor-se aos estudos centrados na interação, pois a reescrita é decorrente da revisão (MENEGASSI, 1998), quando o autor percebe a necessidade das alterações no texto. Neste documento curricular há destaque para a proposta que postula a correção textual e que orientam para a revisão coletiva:

Seleção de um dos textos produzidos pelos alunos, que seja representativo das dificuldades coletivas e apresente possibilidades para discussão dos aspectos priorizados e encaminhamento de soluções.

. Apresentação do texto para leitura, transcrevendo-o na lousa, reproduzindo-o, usando papel, transparências ou a tela do computador.

. Análise e discussão de problemas selecionados. Em função da complexidade da tarefa, não é possível explorar todos os aspectos a cada vez. Para que o aluno possa aprender com a experiência, é importante selecionar alguns, propondo questões que orientem o trabalho. A revisão exaustiva deve ser reservada para situações em que a produção do texto esteja articulada a algum projeto que implique sua circulação.

. Registro das respostas apresentadas pelos alunos às questões propostas e discussão das diferentes possibilidades em função de critérios de legitimidade e de eficácia comunicativa. Nesta etapa é importante assegurar que os alunos possam ter acesso a materiais de consulta (dicionários, gramáticas e outros textos), para aprofundamento dos temas tratados.

. Reelaboração do texto, incorporando as alterações propostas (BRASIL, 1998, p.80).

Embora os encaminhamentos metodológicos dispostos pelo PCN busquem orientar os professores para a condução de atividades de escrita, revisão e reescrita, há que se destacar que cada gênero dispõe de um mecanismo próprio de elaboração e de correção por possuírem especificidades e características próprias, como defendem os estudiosos Dolz e Schneuwly (2004) acerca das sequências didáticas para ensino. Além disso, é preciso que, para cada gênero produzido, durante o processo de revisão e de reescrita, tenham como prioridade diferentes aspectos: linguísticos, discursivos ou do gênero em si, dependendo do enfoque dado pelo professor e pela proposta de produção escrita. Assim, aplicar o molde de sugestões que o documento indica poder incorrer em danos quanto a análise idiossincrática das produções, posto que deve ocorrer encaminhamentos diversificados para cada produção, situação escolar, objetivo ou meio utilizado para análise e circulação dessas produções.

Por fim, nas palavras do documento, nas atividades de revisão e reescrita os aspectos gramaticais podem ser abordados coletivamente, apresentando nível de complexidade compatível com as etapas que serão vencidas na série escolar (BRASIL, 1998). Dessa forma, o documento reitera que ao trabalhar a reescrita coletiva no quadro, o professor poderá, aos poucos, sugerir atividades também em duplas, ou em pequenos grupos, ações que podem trazer maior segurança aos alunos, tornando esse processo importante e valioso ao aluno-escritor, como ensinam os estudos de Pereira (2008) e Pereira e Barbeiro (2010), em consonância a proposta dos PCN:

a atividade de discussão coletiva de textos produzidos pelos próprios alunos pressupõe que o professor tenha constituído vínculos de confiança com o grupo e um ambiente de acolhimento, de maneira a não provocar estigmas e constrangimentos;

. se os objetivos da refacção não envolverem conteúdos ligados aspectos ortográficos ou morfossintáticos, por exemplo, apresentar, corrigida, a versão para o trabalho, para facilitar a concentração dos alunos nos temas propostos;

. se os objetivos da refacção envolverem conteúdos com os quais os alunos tenham pouca familiaridade, assinalar no texto escolhido as passagens problemáticas. Assim, os alunos, livres da tarefa de localizar as impropriedades, podem dedicar-se mais intensamente a pensar sobre alternativas para sua reformulação;

. se a refacção pretende explorar aspectos morfossintáticos, o professor pode, em lugar de apresentar um texto completo, selecionar um conjunto de trechos de vários alunos para desenvolver com mais profundidade o assunto;

. quando os alunos já tiverem realizado bom número de práticas de refacção coletiva, o professor pode, gradativamente, ampliar o grau de

complexidade da tarefa, propondo sua realização em duplas, em pequenos grupos, encaminhando-se para a autocorreção;
. ao encaminhar as atividades de refacção, o professor pode usar o trabalho em duplas ou em pequenos grupos, também como forma de organizar atividades em torno de dúvidas mais particulares: como em uma oficina, cada grupo trabalharia em torno de questões específicas (BRASIL, 1998, p.81).

Quanto ao processo de verificação da aprendizagem do aluno em leitura e escrita, o PCN enfatiza que deve “ocorrer durante todo o processo de ensino e aprendizagem, e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho para a possibilidade de saber sobre seus avanços, dificuldades e possibilidades” (BRASIL, 1998, p.93). Nesse sentido, autoras como Serafini (2004) e Ruiz (2010) apresentam pesquisas focadas na avaliação dos textos, encaminhamento necessário para reescrita. Para elas, faz-se necessária a elaboração de um conjunto de instrumentos que possam aferir em que tempo e em que intensidade efetivou-se a aprendizagem do aluno sobre um dado tema, bem como sanar as suas dificuldades. Portanto, a recursividade nas atividades propostas deve ser coerente, já que dialogicamente também se avalia os tempos de retomadas dos alunos e a atividade do professor em função desta mediação. Para o documento, a avaliação deve “realizar-se num espaço em que sejam considerados aquele que ensina, aquele que aprende e a relação intrínseca que se estabelece entre todos os participantes do processo de aprendizado” (BRASIL, 1998, p.94).

Por isso, em conformidade aos dizeres do documento federal, ao delimitar os critérios de avaliação, o professor deve observar que estes não são lineares e nem autônomos para todos os sujeitos, e por isso os objetivos devem ser bem definidos, para que possam, ao longo do processo de aprendizagem, estabelecer a progressão dos alunos acerca do conteúdo proposto para o aprendizado. Nesse âmbito, o documento reitera que o aluno deve ser capaz de

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

Considerando a inserção dos termos refacção e reformulação textual no documento analisado, esses conceitos se aproximam da reescrita (ABAURRE, FIAD e MAYRINK-SABINSON, 1997) centrados principalmente nas decisões do sujeito para progressão do texto, quando se encontra diante de um estranhamento na escrita.

Passaremos à organização dos conceitos em um quadro sinótico na tentativa de caracterizar as noções propostas de acordo com sua menção no documento, visto que não há conceitualização ou distinção entre ambas no texto.

Quadro 7– Parâmetros Curriculares Nacionais- Anos Finais - 3º e 4º Ciclos

DOCUMENTO CURRICULAR	NÍVEL	CONCEITO	CARACTERIZAÇÃO
Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998)	Anos Finais 3º e 4º Ciclos	Revisão	Entendida como adequação formal do texto em função das exigências do gênero e das condições de produção. Etapa que precede a refacção, pois é mediada pelo professor.
		Refacção	Processo em que o sujeito reelabora o próprio texto: apagando, acrescentando, excluindo, redigindo outra vez determinadas passagens de seu texto original, para ajustá-lo à sua finalidade.
		Reformulação (refacção)	Reformulam-se as passagens do texto com vistas à sua progressão textual.

Fonte: A pesquisadora.

Neste documento, as noções de revisão e reescrita mesclam-se aos termos refacção e reformulação textual, como indicam nossa hipótese de pesquisa. A primeira defende que a revisão deve ser mediada pelo professor e, portanto, será realizada, antecedendo a refacção, etapa posterior, que pode ser compreendida como reescrita, posto que pretende a adequação do texto a sua finalidade. Isto pressupõe um trabalho do aluno-produtor em atender ao especificado pelas condições de produção do texto. Assim, ao refazer, o aluno reescreve, apaga, acrescenta, exclui e redige novamente, portanto, reformula, refaz o texto, reescrevendo-o, sendo estas etapas subsequentes à revisão, compreendidas como reescrita textual pelos estudiosos Menegassi (1998), com base nas pesquisas de Fabre (1986).

Nesse ínterim, Fiad (1991) e Menegassi (1998; 2001) defendem a revisão como a retomada do texto pelo aluno a qualquer tempo da escrita, realizando operações linguístico-discursivas em seus aspectos textuais que permitam a sua melhoria. Ainda quanto à reescrita, os autores compreendem-na como parte integrante do processo de

revisão, de forma não-linear, como etapa subsequente à revisão não condicionada apenas ao produto nem ao processo, mas vinculada à prática social de linguagem.

Observamos que o emprego indiscriminado de termos sinonímicos para as práticas propostas, sem a devida especificação no mesmo conjunto de documentos curriculares federais norteadores para o ensino, pode contribuir para a não compreensão do processo de reescrita e permitir que os conceitos sejam difundidos equivocadamente, como destacamos nos documentos curriculares estaduais publicados posteriormente, que partem da base teórica deste documento em sua elaboração.

3.1.3 Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio

Este documento contempla na área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias e especificamente quanto ao ensino de Língua Portuguesa: Apresentação, sentidos para o aprendizado na área; Competências e habilidades; Conhecimentos das disciplinas; Riscos e desafios, e Bibliografia. Embora a Língua Portuguesa neste documentos seja “uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade” (BRASIL, 2000, p.16) isto é, com o foco social do ensino da escrita. Essa forma de extinguir a dicotomia entre a divisão dos saberes: gramática, estudos literários e redação, reproduzida pelos livros didáticos nas escolas até o então, documento pretende ser para o leitor uma proposta de “natureza indicativa e interpretativa, propondo a interatividade, a construção de significados na, pela e com a linguagem” (BRASIL, 2000, p.4), assumindo a linguagem em sua relação transdisciplinar, o que exige nova postura do professor.

Nesse bojo, parece conflitante essa orientação dirigida à escola e ao professor, posto que, nas linhas gerais de apresentação do documento, os conceitos básicos são tratados de forma ampla e sem definição conceitual nos encaminhamentos teórico-metodológicos, o que denota poucos avanços para o ensino da escrita já discutido.

3.1.4 Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio + (PCNEM)

As orientações dos Parâmetros Curriculares Federais para o Ensino Médio – PCNEM+ compõem-se de orientações voltadas a todas as disciplinas do Ensino Médio e integra um bloco de orientações que visa a implementar as reformas educacionais, mas no que tange ao processo de escrita, revisão e reescrita, o documento enfatiza a

mobilização de recursos, mecanismos textuais, linguísticos e discursivos para a produção textual, articulados às normas ortográficas e formatação exigidas.

Quanto aos recursos linguístico-discursivos, em especial aos elementos de citação do discurso alheio, dentre outros aspectos, o PCNEM + busca em seu conteúdo relacionar as várias competências, oral, leitura e escrita, porém os conceitos de revisão e reescrita sequer são mencionados, como se fossem do domínio do professor, o que pode ocasionar a fragmentação do ensino da escrita e a descontinuidade dos processos de revisão e reescrita, presentes nas orientações anteriores para os Anos Iniciais e Finais.

3.1.5 Conceitos de Revisão e Reescrita nos Documentos Federais

Reunimos no Quadro 8, a menção dos documentos curriculares - PCN aos conceitos pesquisados, para posteriormente, nas análises, oferecer uma conceitualização.

QUADRO 8 – Conceitos/Documentos Curriculares Federais⁴⁰

DOCUMENTO CURRICULAR	NÍVEL	CONCEITO	CARACTERIZAÇÃO
Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN	1º e 2º Ciclos	Revisão	“Conjunto de procedimentos por meio dos quais um texto é trabalhado até o ponto em que se decide que está, para o momento, suficientemente bem escrito. Pressupõe a existência de rascunhos sobre os quais se trabalha, produzindo alterações que afetam tanto o conteúdo como a forma do texto” (BRASIL, 1997, p.54). [...] “uma espécie de controle de qualidade da produção, necessário desde o planejamento e ao longo do processo de redação e não somente após a finalização do produto” (BRASIL, 1997, p.55).
		Reescrita	Entendida como parte do processo de revisão do texto, no planejamento, após os rascunhos. Se necessária, possibilita a adequação ao gênero, coerência e coesão textual, pontuação, paginação e ortografia, no processo de revisão.
Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998)	Anos Finais – 3º e 4º Ciclos	Revisão	Entendida como adequação formal do texto em função das exigências do gênero e das condições de produção. Etapa que precede a refacção, pois é mediada pelo professor.
		Refacção	Processo em que o sujeito reelabora o próprio texto: apagando, acrescentando, excluindo, redigindo outra vez determinadas passagens de seu texto original, para ajustá-lo à sua finalidade.
		Reformulação (refacção)	Reformulam-se as passagens do texto com vistas à sua progressão textual.

Fonte: A pesquisadora.

⁴⁰ Os conceitos são discutidos apenas nos documentos PCN (BRASIL, 1997;1998), porém julgamos necessário manter as seções 3.1.3 e 3.1.4 na pesquisa, justamente devido a ausência dessa menção.

De acordo com as mais recentes pesquisas sobre o ensino e as práticas de escrita, é recorrente a ambivalência de conceitos em diferentes vertentes teóricas, tanto nas aproximações de teorias afins, quanto nas práticas pedagógicas propostas pela Linguística Aplicada, como verificamos nas descrições e caracterizações de conceitos de revisão e reescrita nos documentos curriculares federais vigentes (FIAD, 1991; 2012; MENEGASSI, 1998; SERCUNDES, 1997) dispostos no Quadro 4.

Para Fiad (1991; 2009) e Menegassi (1998; 2001) a reescrita é parte integrante e obrigatória do processo de escrita, como prática indissociável, sob a qual o aluno produtor de texto reflete e organiza sua produção, fazendo uso das sequências produzidas como recuperação e alteração simultâneas, produzindo novas escritas. Trata-se de um produto, não na acepção de texto final, segundo Menegassi (2001), mas que permite novos processos de escrita.

Entretanto, a proposta advinda dos PCN postula o ensino de Língua Portuguesa pelo interacionismo e vincula a prática de escrita aos pressupostos bakhtinianos, quanto à compreensão do caráter da linguagem em seus processos dialógicos materializadas nos gêneros discursivos. Contudo, quanto ao processo de revisão e reescrita advindos do desenvolvimento da prática de escrita, o documento promulga a revisão como um procedimento para melhoria do texto, uma etapa que pode ser complementada com a reescrita, denominada no PCN–Anos Finais, como refacção (BRASIL, 1998). Por reescrita, o documento entende como parte do processo de revisar, após o planejamento textual, isto é, a escrita, pela ordenação de ideias e a tomada de notas, adequando-as ao gênero solicitado e às normas previstas (BRASIL, 1997).

No que se refere à reformulação, termo empregado pelo PCN – Anos Finais, em substituição à noção de reescrita e em alguns momentos de refacção, a ênfase é dada à progressão textual, em que o aluno, individualmente, reescreve e reelabora partes do texto com vistas à sua progressão textual, empregando as operações linguístico-discursivas, com foco no atendimento à sua finalidade, demonstradas no quadro 9.

Nesse percurso, o conjunto de documentos curriculares federais, denominados Parâmetros Curriculares Nacionais, apresenta em suas orientações para escrita, especificamente no processo de revisão e reescrita, conceitos afins como refacção e reformulação, que são tomados como noções similares à reescrita textual, posto que algumas práticas apontam a possibilidade de retomar o texto, apagar, adicionar, excluir, isto é, de reformular trechos com vistas ao atendimento da proposta e do objetivo definidos, também indicado pelo documento curricular, durante o processo de reescrita.

Assim, a noção de refacção, nas orientações propostas pelo documento, tem o mesmo teor que a prática de reescrita, referendada por Hayes e Flower (1981), citada por Menegassi (1998; 2009), bem como o conceito de reformulação textual que visa a “progressão do texto”, pode ser entendida pelo professor como uma das formas de reescrita, que após a escrita inicial, no processo de revisão, possibilitará ao aluno a organização das partes internas do texto percebendo sua coesão e coerência e, portanto, garantindo a sua progressão textual.

No entanto, o documento destaca que essas noções são diferentes, pois se acentua a prática de revisão com mediação do professor, como antecedente ao processo de refacção, compreendida pelo documento como fase ou etapa em que o sujeito refaz, apaga desloca ou exclui partes do texto (FABRE, 1986). Dessa forma, as noções divergem dos conceitos já arrolados na proposta, visto que a revisão mediada pelo professor pode ocorrer ao longo do percurso de escrita e de reescrita, uma vez que, ao se trabalhar com rascunhos, permite-se a recursividade (HAYES; FLOWER, 1986), ou seja, a retomada e alteração do texto ao longo do processo de escrita e não apenas ao final da produção com o objetivo de “controle de qualidade”, como apregoa o documento.

Assim, ao revisar o texto e reescrevê-lo, as noções de refacção e reformulação, fundem-se no processo de reescrita, sendo, portanto, compreendidas como sinônimas para os estudiosos deste campo de pesquisa (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997), mas apresentadas de forma divergente quando acentuam a sua especificidade e a presença ou não da mediação do professor em fases específicas do processo de escrita, gerando dificuldade de compreensão ao interlocutor da proposta curricular.

Elencamos as características determinantes desses conceitos nos documentos curriculares de abrangência federal e propusemo-nos a resumi-las no Quadro 9:

Quadro 9 – Conceitos de Revisão e Reescrita nos Documentos Curriculares Federais

CONCEITO	CONCEITUALIZAÇÃO
Revisão	<ul style="list-style-type: none"> - Conjunto de procedimentos empregados para melhoria do texto; - Pressupõe o trabalho com rascunhos; - Permite alterações que afetam tanto forma quanto conteúdo; - Favorece o controle de qualidade da produção ao produto; - Percurso que envolve o planejamento da escrita até o produto final; - Adequação formal do texto às exigências de sua produção;
Reescrita	<ul style="list-style-type: none"> - Parte integrante do processo de revisão como prática subsequente; - Possibilita a adequação do texto ao gênero proposto, atendendo às suas especificidades; - Pode significar alterações parciais no mesmo texto ou gerais, dando origem a um novo texto, com a essência do primeiro.

Reformulação	- Processo de reelaboração individual do texto; -Ato de refazer o texto, reformular, apagar, acrescentar idéias e/ou partes e passagens com vistas à sua <u>progressão textual</u> .
Refacção	-Etapa individual que precede à reescrita, pelo ato de refazer o texto tendo em vista o ajuste a sua finalidade (refacção).

Fonte: A pesquisadora.

De acordo com o quadro apresentado, temos, portanto, no conjunto de documentos analisados, o emprego de quatro conceitos diferentes, mas não divergentes no processo de ensino da escrita. A refacção e a reformulação coadunam-se à reescrita, que se origina a partir da revisão, porém, carecem de explicitações para que cumpram sua finalidade primeira, a de orientar os professores sobre as práticas pedagógicas escolares com a escrita, no processo de revisão e de reescrita, nas prescrições para os Anos Iniciais e Finais da Educação Básica (BRASIL, 1997) e Finais (BRASIL, 1998).

Na sequência, iniciamos a caracterização dos conceitos de revisão e de reescrita nos documentos curriculares estaduais, publicados posteriormente.

3.2 OS DOCUMENTOS CURRICULARES ESTADUAIS

Nessa seção, buscamos caracterizar as asserções aos conceitos de revisão e reescrita subjacentes às orientações curriculares estaduais para o ensino de Língua Portuguesa, presentes nos documentos curriculares de diversos estados do país, agrupados por região e, posteriormente comparados em si quanto às aproximações e distanciamentos na explicitação dos conceitos pesquisados.

Consideramos os documentos curriculares vigentes e as orientações de ordem específica para o ensino da escrita no processo de produção textual escrita, em especial, o tratamento dado por estes referenciais aos conceitos de revisão e reescrita e termos afins, a partir de sua definição/conceitualização pelo documento, culminando com um quadro sinótico representativo da ordem teórico-metodológica dos resultados.

3.2.1 Documentos Curriculares - Região Norte

Em relação aos seis documentos curriculares publicados nos Estados da Região Norte, conforme Tabela 2, destacamos os que mencionam os conceitos de revisão e reescrita em suas prescrições, para o ensino da escrita (ACRE, 2010; AMAPÁ, 2009; RONDÔNIA, 2010; TOCANTINS, 2007; 2009), já caracterizados na Tabela 3. Quanto aos pertencentes aos estados do Pará e Roraima, os documentos curriculares publicados

não contemplam orientações específicas para o ensino da escrita, em contrapartida, no estado do Amazonas não localizamos documento curricular publicado, no período compreendido pela pesquisa. Passaremos, então, à abordagem dos conceitos de revisão e reescrita nos quatro documentos representativos dessa região.

3.2.1.1. Caderno de Orientação Curricular do Acre

O Caderno de Orientação Curricular do Acre⁴¹ apresenta os conceitos de revisão e reescrita como partes integrantes do processo de análise linguística (GERALDI, 1985; 1997) os quais caracterizam-se a partir de três aspectos: revisão textual, reescrita dos textos e possuem foco nas expectativas de aprendizagem para cada série.

Os dois primeiros, revisão e reescrita, apresentam aproximações com a teoria de Hayes e Flower (1986) que apontam o processo de escrita formado pelo planejamento dos textos, em seguida, a tradução que compreende a escrita das ideias e a revisão, e que dá origem à reescrita, para melhoria do texto, aliada à leitura. Como destaca o documento do Acre (2010), é a revisão textual, por meio da leitura de textos bem escritos, junto à tematização apontada pelo documento como aspectos que levam os alunos a escrever melhor e, conseqüentemente, ampliam seus conhecimentos.

Nas palavras do documento: “No primeiro caso (da revisão), os conteúdos são definidos a partir dos principais problemas apresentados pelos alunos ao escrever seus textos” (ACRE, 2010a, p.23). Isso significa que os conteúdos são selecionados para o ensino, considerando essas dificuldades, e que, no processo de revisão, o professor pode fazer uso disso para inserir a análise linguística, como explicitou Geraldi (1997). Para ele, o conhecimento sobre o emprego dos elementos linguísticos auxilia o aluno a se sentir capaz a realizar as alterações no texto, visando a sua melhoria. Esse movimento de alterar o texto pode incidir sobre aspectos localizados, em pequenas mudanças de ordem lexical e sintáticas, com alterações que atingem o nível semântico, e em alterações no nível global, envolvendo a estrutura composicional do gênero (GERALDI, 1985; SERAFINI, 2004).

Ao tratar diretamente da seleção prévia dos conteúdos, que está presente de forma implícita no diagnóstico realizado pelo professor diante das dificuldades apresentadas pelos alunos e, a partir da análise da produção textual escrita deles, o documento

⁴¹Os documentos são apresentados em dois volumes - Língua Portuguesa I para o Ensino Fundamental (ACRE, 2010a) e Língua Portuguesa II para o Ensino Médio (ACRE, 2010b).

apresenta coerência quanto aos seus pressupostos para o ensino da língua portuguesa, sobretudo para o domínio da habilidade de escrita.

Contudo, observamos que o documento não se ocupa em apresentar o conceito de revisão, tido, possivelmente, como de domínio do professor-leitor. Em suas orientações, dedica-se diretamente a apresentar a forma da instrumentalização da revisão em sala de aula e a avaliação dos textos produzidos pelos alunos. O documento curricular destaca que a reflexão do aluno sobre sua própria produção em relação aos demais contribui para a reescrita, de forma que esse olhar avaliativo verifica, busca relações e confere se o texto atende a proposta de produção escrita, como enfatiza uma das orientações do documento para o Ensino Fundamental: “revisar textos de autoria e de outros, observando as condições de produção estabelecidas” (ACRE, 2010a, p.26-27).

Essa referência retoma os estudos de Bakhtin (2003), divulgados por Geraldi (1997) sobre as condições de produção: “ter o que dizer” (conteúdo); “uma razão para dizer o que se tem a dizer”; “se tenha para quem dizer o que se tem a dizer”, isto é, ao comparar seu texto com a proposta inicial, o aluno pode servir-se do modelo de gênero estudo, apresentado previamente e discutido como um dos modelos de gêneros que circulam socialmente, conferindo o alcance de sua produção para os objetivos propostos.

Em nossa análise, a retomada do gênero estudado como modelo é uma das estratégias de ensino, como afirmam Menegassi (2013) e teóricos Dolz e Schneuwly (2004), pesquisadores de linhas específicas, que apontam essa sequenciação como benéfica para a compreensão dos elementos envoltos na constituição e elaboração de um gênero escrito, os seus elementos composicionais, o estilo assumido e a vinculação à temática (BAKHTIN, 2003).

No entanto, quando o documento curricular (ACRE, 2010) lança mão de listas e rol de gêneros prescrevendo quais devem ser aprendidos em cada série, regulando todas as ações para cada etapa/série da educação escolar, a orientação pode cercear o ensino da escrita como ato social e oriundo das práticas sociais nas quais os sujeitos interagem (GERALDI, 1997, p.137), especialmente no Ensino Fundamental, embora essa ação encontre respaldo nas práticas escritas que priorizam a aquisição e o desenvolvimento da linguagem escrita. Essa discordância parcial aos pressupostos bakhtinianos, indicados teoricamente no documento do Ensino Fundamental, pode residir na tendência de se aperfeiçoar o ensino e o domínio formal das crianças para a escrita do gênero em questão no que se refere aos aspectos discursivos. É claro que a indicação de alguns gêneros é prescrita e necessária para nrtrear o ensino, contudo nossa observação refere-se à rigidez

dessa indicação, cujo resultado pode estimular apenas o domínio formal do ‘modelo’ do gênero. Assim, as ações realizadas com a linguagem visam mais à apresentação formal do texto, vinculadas à estrutura composicional determinada para a produção do que os aspectos discursivos do gênero, pois são atividades de escrita que buscam aliar os aspectos ortográficos aos elementos linguísticos empregados na escrita.

Ainda, nesse documento curricular, todas as ações realizadas com a linguagem devem estar adequadas às expectativas de aprendizagem para o término de cada série/etapa escolar, isto é, os encaminhamentos pedagógicos são “planejados/priorizados pelo professor em função dos objetivos definidos para o ano de escolaridade” (ACRE, 2010a, p.87). Dessa forma, para que o professor atenda essa proposta, será preciso, primeiramente, compreender que o foco do ensino gramatical deve estar aliado às dificuldades apresentadas pelos alunos na produção escrita, como determina a orientação para a análise linguística contextualizada (GERALDI, 1985; 1997), mas também aliá-los ao domínio dos conteúdos previstos nas expectativas de aprendizagem.

As orientações Curriculares para o Ensino Médio (ACRE, 2010b), entretanto, são ações mais centradas na definição do gênero, nos interlocutores, no nível de formalidade e na coerência entre as ideias na produção escrita. Esses fatores são determinantes em todas as etapas da produção escrita, desde o planejamento da escrita até a sua revisão e reescrita que se apresentam sequenciadas neste documento curricular. Nesse caso, o documento busca priorizar no EM os aspectos discursivos na produção textual, visando a interação entre os participantes ou interlocutores, o gênero eleito e o estilo assumido pelo escritor, diferentemente das indicações para o EF, cujo foco reside nas questões escritas de ordem formal.

Essa retomada dos aspectos relativos ao gênero e ao interlocutor, advinda dos estudos do Círculo de Bakhtin (2003), no Ensino Médio, reforça o cunho do documento no domínio da habilidade de escrita do aluno quanto aos aspectos linguístico-discursivos, e, por outro lado, enfatiza aspectos formais da escrita, pelos PCN (BRASIL, 1998).

Nos encaminhamentos propostos para a produção textual deste documento, além dos aspectos de textualização, planejamento, revisão e reescrita para a produção textual, as orientações curriculares destacam que, na revisão, o emprego e domínio da linguagem assumem caráter avaliativo, como vislumbramos nas orientações: observar “aspectos linguísticos, marcas do gênero, coerência entre as ideias apresentadas, pontuação e padrões da escrita, incluindo a ortografia” (ACRE, 2010b, p.54). Nesse aspecto, essa orientação denota apego aos estudos tradicionais e à concepção de escrita com foco na

língua (MENEGASSI, 2010; KOCH e ELIAS, 2012), ao se apontar os conteúdos e as questões formais da escrita.

No que tange a reescrita textual, esse referencial postula manter a qualidade da produção e a progressão entre as diferentes versões de um texto, sugerindo a “reescrita do próprio texto de modo a garantir a sua qualidade” (ACRE, 2010b, p.55), por isso considera o trabalho com rascunhos e, portanto, a provisoriedade e a recursividade na escrita, visando sua progressão e a qualidade do produto final (BRASIL, 1997; 1998).

Em conformidade a essa proposta, os estudos de Bartlett (1982) acrescentam que a revisão serve-se das estratégias de detecção, identificação e correção, como possibilidades de encaminhamento para a reescrita e melhoria do texto, enquanto que Menegassi (1998) sugere que o domínio do aluno frente as operações linguísticas de supressão, acréscimo, deslocamento ou substituição, realizadas na reescrita (FABRE, 1986) complementam o processo de versão final do texto e conseqüentemente o seu aprimoramento como escritor. Outros estudiosos como Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) retomam o paradigma indiciário (GINZBURG, 1986), e destacam que ocorre na reescrita, o momento individual de ensaio e decisão do sujeito sobre as alterações que fará no texto. As autoras apontam essa tentativa individual do sujeito, como possibilidade de resolução de alguma dificuldade encontrada e apostam no processo de tomada de decisão como um dos fatos que visam a melhoria dos seus objetivos comunicativos, para além da apresentação formal [final] do texto.

Nesse sentido, o documento do Acre (2010b) sugere nos encaminhamentos metodológicos, a realização de atividades coletivas de escrita, em pequenos grupos ou individuais sob a supervisão do professor, que “garantam ao aluno o olhar de leitor para observar os equívocos/incompletudes do texto em aspectos discursivos, linguísticos, ao conteúdo e aos aspectos de pontuação e do padrão da escrita” (ACRE, 2010b, p.31), com vistas à “[...] sua qualidade final” (ACRE, 2010b, p.40), em estreita relação à proposta de revisão colaborativa (PEREIRA e BARBEIRO, 2002).

Ainda para a reescrita, o documento do Acre reitera ser a “etapa final no processo de produção textual” (ACRE, 2010b), realizada por atividades coletivas ou individuais, como forma de orientar o aluno para a retomada das versões de um mesmo texto para conseguir sua qualidade final. Esse percurso é mediado e orientado pelo professor, levando o aluno à compreensão dos fatos linguísticos do texto, em aproximação à proposta curricular federal, os PCN (BRASIL, 1997; 1998).

Ambos documentos do Acre (2010a, 2010b) mencionam os conceitos de revisão e reescrita em suas prescrições curriculares, porém não os definem, e as ações a serem realizadas com/para o texto encontram-se atreladas a um olhar atento do aluno-escritor, tanto sobre suas incoerências e lacunas (BEREITER & SCARDAMALIA, 1987). Essas, durante a revisão, servem à avaliação do professor, que, pela mediação, verifica e define conteúdos para o desenvolvimento da escrita do aluno (GERALDI, 1997), por meio da prática de análise linguística. Enquanto que à reescrita, são indicadas diferentes formas de mediação e de reescrita, nas várias versões de um mesmo texto, visando ao aprimoramento linguístico do aluno e a sua produção textual final com qualidade.

Todo esse movimento de produção textual desenvolve-se articulado às expectativas de aprendizagem previstas para o final da série, no Ensino Fundamental, voltada ao domínio da forma e estrutura do gênero, e no Ensino Médio, às condições de produção, dada a progressão de conteúdos propostos por este referencial curricular.

3.2.1.2 Diretrizes para os Anos Iniciais/Finais EM e EJA - Amapá

No Estado do Amapá, as “Diretrizes para os Anos Iniciais e Finais do Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos –EJA”⁴² (AMAPÁ, 2009) refletem em sua constituição os documentos curriculares federais – PCN (BRASIL, 1997; 1998; 2001), pois toma o texto como objeto de ensino (BRASIL, 1997; GERALDI, 1985).

A produção textual escrita apresenta-se centrada nos gêneros textuais (BAKHTIN, 2003; DOLZ e SCHNEUWLY, 2004), com especial atenção à forma composicional dos gêneros, marcada neste documento pela “Escrita e re-escritas de textos”, tais como “convite, cartões, bilhetes e cartas” (AMAPÁ, 2009, p.43).

A compreensão do conceito de re-escrita (ROMAN & WLECKE, 1964), mencionado pelo documento, é a de uma fase, após a revisão da produção textual, e que visa à sua organização no processo linear de escrita, em substituição ao termo revisão (ROMAN & WLECKE, 1964).

No documento, o planejamento de escrita de um dado gênero é mencionado nas unidades intituladas ‘Habilidades e Interação textuais’ atendendo ao tópico “Produção de texto, escrita e revisão – organização textual” (AMAPÁ, 2009, p.42). Dessa forma, já no título o documento destaca as habilidades para a escrita, mas deixa de contemplar as interações textuais já que a produção textual passa por fases, que visam à produção

⁴² Documento único voltado ao Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

escrita e na revisão, a organização do texto, sem menção às condições de produção de tais escritos. Esse ponto nos permite inferir que se trata da escrita determinada pelo gênero eleito, e a revisão do texto encontra-se centrada nos aspectos organizacionais da escrita, em relação de proximidade às ações desenvolvidas na reescrita, sem que esteja explícito esse termo nas orientações.

Embora o viés discursivo esteja latente nesse documento, sua aproximação com a proposta curricular federal – PCN (BRASIL, 1998; 2001) reside nas unidades programáticas que apresentam uma mescla teórica. Ao definirem o texto como objeto de ensino e, nos tópicos para o Ensino Médio, a escrita é mencionada em conformidade à tipologia textual, o emprego de gênero textual e o texto propriamente dito, sem que haja conceitualização destes termos para o professor, responsável por esse ensino.

Assim, o documento postula o ensino da escrita: “**Tipologia textual:** Texto narrativo: elementos da narrativa, tipos de discurso, leitura e produção de texto. Texto descritivo: descrição física e psicológica de personagens; [...] ambiente real e fictício; objetiva e subjetiva” (AMAPÁ, 2009, p.49, grifos no original), que parecem retomar os estudos tradicionais sobre a narração, descrição e dissertação presentes nos antigos manuais didáticos.

Nas indicações de leitura e produção textual, o documento destaca o gênero, a tipologia e a indicação dos demais gêneros que serão abordados, pertencentes ou não a mesma ordem, com características e estrutura composicional diversa, como verificado:

- Gênero textual (textos descritivos): Anúncios classificados, Lista de ingredientes de uma receita, Legenda de obras de arte, de fotografias [...]
- Gênero Textual (textos narrativos): Relato pessoal, Crônica, Contos, Fábulas, Tiras, Charges, Mitos, Lendas” (AMAPÁ, 2009, p.49).

Ainda que o documento apresente a menção aos gêneros, as orientações voltadas ao ensino da leitura, escrita e produção textual mesclam tipologia e estudo linguístico, aliados à escrita na produção textual e, por mencionar gêneros primários e secundários sem encaminhamentos teóricos e metodológicos ao professor. Essa indicação nos permite compreender que o documento vincula o ensino da produção textual aos diversos gêneros textuais, como orienta o documento federal, contudo mescla a tipologia e as características de tais textos desvinculados da realidade social que circulam. Trata-se de o aluno reconhecer apenas os gêneros, sem empregá-los como prática social.

No que tange ao trabalho com os elementos linguísticos, o item relativo ao texto determina: “O texto: As figuras; As funções da linguagem na articulação do texto” (AMAPÁ, 2009, p.49), apontando previamente os conteúdos que devem ser enfatizados nos gêneros arrolados para produção textual. Entretanto, não há orientações teórico-metodológicas ao professor de como deve ser realizada a articulação entre leitura, escrita, e os conteúdos gramaticais previstos.

Diferentemente dos documentos (TOCANTINS, 2007; GOIÁS, 2007; MARANHÃO, 2010; PARANÁ, 2008) que enfatizam a reescrita, como fase necessária para articulação entre esses aspectos pela mediação do professor e conhecimento do aluno, neste referencial ela é vista em relação de similaridade à revisão, como forma de organizar a produção escrita, no seu aspecto composicional e estilístico, um produto da escrita, sem fins específicos e função social.

Em suma, ao longo do documento curricular, a análise dos conceitos empregados nos permite afirmar que a revisão é compreendida como uma etapa subsequente à produção escrita (AMAPÁ, 2010), vinculada ao planejamento da escrita, em sua fase inicial para a definição do gênero, que possibilita ao aluno organizar as ideias de acordo com a estrutura composicional, e a realizar a progressão destas ideias no texto. Isso pode ser entendido pelo professor como domínio da forma e dos aspectos de coesão e coerência internas do texto, marcadas pela confusão teórica entre as indicações de tipologia, gênero e texto, que se encontram entrelaçadas.

No que se refere a re-escrita, compreendida como fase posterior à escrita do texto, o documento menciona a adequação do texto à estrutura composicional e estilística, pois o documento pretende os gêneros como modelos de produção escrita, discutidos pelos pesquisadores Dolz e Schneuwly (2004), mas não há destaque algum para as condições de produção e de recepção dos textos produzidos, caracterizando essas produções como realizadas na e para a escola, sem cunho social, apenas para fins avaliativos.

Nesse sentido, o documento aproxima-se dos estudos que compreendem a revisão e reescrita como fases distintas e encadeadas, mas que podem ocorrer ou não de forma subsequentes. Essas orientações não enfatizam a necessidade da reescrita, após a revisão, conforme os aspectos apontados, tampouco vinculam esse processo como decorrente da revisão realizada. Recorre-se a ela somente como a re-escrita do gênero, se necessária, o que nos permite inferir que o emprego desta grafia, na acepção de Rohman e Wlecke (1964) e mais tarde Butturf & Sommers (1980), pode designar a aproximação dessas orientações aos estudos lineares da escrita, que prevêm a escrita do texto por etapas

sequenciadas, cuja re-escrita apresenta-se como a necessidade de reescrever o texto, com vistas à sua apresentação, como o produto final da escrita.

3.2.1.3 Referencial Curricular - Rondônia

Em Rondônia, localizamos os documentos curriculares⁴³ “Referencial Curricular de Rondônia” (2010a, 2010b), neles, as prescrições curriculares pautam-se pelos PCN (BRASIL, 1998; 2000) quanto ao foco nos gêneros, mas se diferenciam quanto à inserção da habilidade “conversar” dentre as quatro habilidades já previstas pelos PCN, ler, falar, escrever e ouvir, apresentadas na seção “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” (RONDÔNIA, 2010a, p.6).

Esses documentos curriculares tomam por base o Quadro Europeu Comum de Referência (QEQR)⁴⁴ e destacam que a habilidade de conversar torna-se “[...] indispensável à boa formação do educando para a vida em sociedade” (RONDÔNIA, 2010a, p.6), pressuposto também asseverado pelos estudos de Marcuschi (2001), um dos representantes dos estudos sincrônicos entre fala e escrita, no cenário educacional sobre o ensino de língua materna.

As orientações curriculares de Rondônia (2010a; 2010b) preconizam as relações dialógicas (BAKHTIN, 2003), que compreendem a língua como elo/meio de interação e nas práticas de produção textual, oral ou escrita, de forma a propiciar experiências significativas entre os alunos e não unicamente como instrumento de comunicação (RONDÔNIA, 2010a). Com referência explícita a Bakhtin (2003) “os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada. Eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nesta corrente é que sua consciência desperta e começa a operar [...]” (RONDÔNIA, 2010, p. 9).

Ainda, para o ensino da língua, os documentos destacam as Sequências Didáticas⁴⁵ (SD) como instrumentos, “nas quais parte-se dos textos para se chegar aos

⁴³ Os documentos de Rondônia são apresentados em dois volumes, dirigidos ao Ensino Fundamental (2010a) Ensino Médio (2010b).

⁴⁴ O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, instituído pelo Conselho da Europa visa harmonizar os níveis de aprendizagem das línguas no espaço europeu e promover e fomentar a diversidade linguística e cultural na Europa. O QEQR analisa e classifica os aprendizes da língua em proficiente, independente e elementar. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf> Acesso em 12 mar.2015.

⁴⁵ Sequência didática (SD), termo designado pelos estudos franceses para o ensino de línguas, em especial a Escola de Genebra, a partir de 1996, e difundido no Brasil em inúmeros trabalhos e pesquisas. Na acepção de Dolz e Schneuwly (2004), as SD constituem como atividades previamente organizadas que reúnem possibilidades de levar o aluno a dominar um gênero textual, na oralidade ou na escrita, empregando-as adequadamente na comunicação.

textos” e a proposição da análise linguística como elemento fundamental para a produção escrita, por propiciar “o desenvolvimento e para a sofisticação das habilidades da escrita” (RONDÔNIA, 2010a, p.29), como também destaca a proposta carioca (RIO DE JANEIRO, 2005).

Na mesma acepção de Geraldi (1997), o referencial entende a análise linguística - AL como uma “prática a auxiliar o educando nas suas discursividades interativas e não como repasse de normas de bom uso e regras de correção gramatical alheias ao indivíduo e distantes das reais situações de interlocução” (RONDÔNIA, 2010a, p.9).

Apresenta aproximações com os demais documentos analisados também ao utilizar-se da “leitura e releitura, a escrita e a reescrita” como ações realizadas na e com a linguagem com vistas ao seu aprimoramento.

No que tange aos conceitos de revisão e posterior reescrita textual/refacção, o documento de Rondônia (2010) nos permite aferir a revisão como meio que possibilita ao aluno a compreensão do funcionamento dos textos e, a alteração do que se julgar incoerente, quanto à forma composicional e a temática, pela reescrita, com vistas a melhorar o seu sentido, a sua compreensão.

Estes pontos reúnem a compreensão do funcionamento textual, pela estrutura composicional, baseadas nos modelos de gêneros disponíveis e postulam a reescrita como etapa posterior à revisão, “propondo alternativas de alteração na estrutura sintática que levem a uma melhoria também no plano semântico” (RONDÔNIA, 2010a, p.51). Esse pressuposto vincula-se aos estudos de Bartlett (1982) e de Sercundes (1997) acerca das operações realizadas para detectar inadequações, identificar problemas formais e empregar estratégias de correção, culminando com alterações de sentido.

Portanto, depreendemos que o documento reitera a concepção de escrita como trabalho (FIAD, 1991; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1994; MENEGASSI, 2010) posto que, entende a produção escrita como “trabalho árduo que exige escrever, ler o que foi escrito, reescrever e vivenciar o processo de forma recorrente” (RONDÔNIA, 2010a, p.76) e, por ser um documento recente, denota os estudos interacionistas mais atuais.

Em consonância à recursividade da revisão e da reescrita, segundo pressuposto defendido por esta Tese durante a produção textual, verificamos que o documento também postula a possibilidade do autor, aluno-produtor, realizar alterações no texto a qualquer tempo, já explicitada nos modelos de escrita (HAYES e FLOWER, 1986), no Capítulo 1.

Já nas Orientações Metodológicas e Sugestões Didáticas, referentes ao Ensino Médio (RONDÔNIA, 2010b), a metodologia de projetos e a resolução de problemas adota a visão de escrita como resolução de problemas. Embora haja exemplos dessa proposta no documento analisado, em nenhuma delas o foco reside sobre a reescrita textual, isto é, não há encaminhamentos metodológicos para este processo. Todavia, pode-se inferir que, no processo de revisão, a ênfase centra-se na apresentação formal da produção, com atenção aos aspectos da coesão e coerência textuais e que podem determinar a reescrita, pelas alterações efetuadas, como segue:

Produção e revisão de textos: reflexão sobre o uso das convenções que normatizam os usos da Língua Portuguesa com relação à ortografia e mobilização de conhecimentos linguísticos diante do texto, dando-lhe coesão e garantindo-lhe a coerência (RONDÔNIA, 2010b, p.43).

Verificamos que o documento apresenta coerência teórica e especial atenção aos aspectos de textualidade e marcas linguístico-enunciativas, mesmo na oralidade, quanto aos “recursos lingüísticos relativos aos fatores da textualidade: coesão e coerência, informatividade, situacionalidade, aceitabilidade, intencionalidade, intertextualidade e reconhecimento dos seus usos, nos discursos alheios” (RONDÔNIA, 2010b, p.44). No entanto, esses postulados sobre a textualidade não se manifestam nas orientações para a revisão e a reescrita textual, de forma que podem ser índices de avaliação, diante da própria reflexão, pelo aluno e da avaliação da produção escrita, pelo professor.

Em consonância ao apresentado pelo documento, no tocante aos conceitos de revisão e reescrita textual, observamos que a produção textual escrita encontra-se vinculada à coesão e coerência textual, defendida pelos estudos de Koch e Elias (2012). Parte do processo de revisão e de reescrita centra-se nos pressupostos de textualidade (BEAUGRANDE, 1984), contudo não são explorados pelas orientações subsequentes nos demais tópicos e séries do documento.

Ainda que, no primeiro caso, os fatores de textualidade de Beaugrande (1984) nos pareçam garantidos nos processos de revisão e de reescrita, é na revisão que o documento indica a adequação linguístico-textual para, posteriormente, essas alterações se efetivarem no texto produzido, na reescrita. As reflexões do aluno sobre o texto se realizam a partir da releitura, reflexão e reescrita, que podem atingir tanto o plano sintático, da organização das frases, períodos e elementos coesivos, quanto o plano semântico do texto. Nesse aspecto, o trabalho com as operações linguístico-discursivas (FABRE, 1986)

se faz necessário, por incluir, retirar, substituir termos, ou ignorar indicações, o aluno-escritor pode se autocorriger, visando à melhor expressão de suas intenções e levando em conta o gênero selecionado.

Assim, neste documento, há estreita aproximação das orientações curriculares com as recentes teorias sobre os gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003) com opção pelas sequências didáticas (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004) para o ensino. Compreendem a necessidade da revisão, [aqui subentende-se também a reescrita] quando as alterações enfatizam o emprego dos elementos e as operações linguístico-discursivas, mas ainda, reside uma preocupação excessiva com os aspectos formais do texto, apontados pela ênfase na textualidade, aspectos comuns em todos os documentos dessa região.

Enquanto os estudos bakhtinianos defendem a construção de sentidos no aqui e agora, como resultado de reelaborações individuais, que, em contato com o social, torna-se plausível de sentidos pelo interlocutor e o meio, essenciais para a constituição do sentido, no documento analisado há fragilidade na apresentação dos conceitos de interação e responsividade, que não são mencionados ou conceitualizados, pois a abordagem curricular não nos permite localizar os elementos que orientam a produção textual para o atendimento às condições de produção e de recepção dos textos.

3.2.1.4 Referencial Curricular do EF das Escolas Públicas - Tocantins

No estado do Tocantins, o “Referencial Curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano”⁴⁶, 2ª edição, publicado em 2009, também apresenta o texto como “objeto de ensino” (BRASIL, 1997; 1998).

A proposta de escrita neste referencial está centrada na “leitura, produção de textos (oral e escrito) e conhecimentos linguísticos, tomando a linguagem como atividade discursiva e o texto como unidade básica do ensino” (TOCANTINS, 2009, p.250). Dessa forma, pela produção escrita dos gêneros textuais, é possível compreender o funcionamento linguístico, pois se pressupõe que “o ato de escrever seja a reflexão do aluno sobre as inúmeras possibilidades que o código linguístico lhe oferece para expressar o conhecimento de si e da própria realidade” (TOCANTINS, 2009, p. 250).

⁴⁶ Esse referencial do Ensino Fundamental apresenta os componentes curriculares com base nos PCN (BRASIL, 1997; 1998), mas as práticas são apresentadas por eixos separados, como formas de compreensão do processo.

As orientações curriculares do documento enfatizam a mediação do professor na avaliação da pós-produção escrita, isto é, na revisão dos gêneros textuais, que atendem a prática de uso e reflexão sobre a linguagem, verificando a “unidade temática, desenvolvimento do tema, segmentação do texto em palavras e frases” (TOCANTINS, 2009, p.260).

Destacamos que há, por parte do documento, preocupação com a temática e a progressão textual centradas na apresentação do texto pelos aspectos formais, tais como: - “Identificar nos textos escritos: utilização adequada dos recursos de coesão, sinais de pontuação e escrita correta das palavras”. No processo de revisão e reescrita, os alunos devem levar em conta ainda “o uso dos recursos coesivos, adequação ao interlocutor, finalidade e características do gênero”, e para isso indica a leitura de revisão.

A leitura de revisão é feita para “identificar e corrigir inadequações de um dado texto, principalmente em se tratando do texto do aluno” (TOCANTINS, 2009, p.329), em similaridade a proposta defendida por Hayes e Flower (1980;1986) sobre as estratégias de revisão, nas modificações efetivadas no texto de forma a dar-lhe maior qualidade, após a tradução. Essa aproximação da leitura e a escrita visa à reescrita já que proporciona as alterações corretivas no plano textual, por ter que refazê-lo. Nessa acepção outros referenciais curriculares e teóricos apresentados a designam como reescritura.

Ainda, a reescrita ou o refazer do texto, parte da reflexão e planejamento do aluno acerca do emprego ou não de alterações, mediado pelo professor, por meio das estratégias de correção adequadas ao texto.

Segundo os teóricos Hayes e Flower (1986), essa estratégia de avaliar e corrigir o texto, advinda da reflexão do aluno pelos apontamentos ou não do professor, possibilita seu aprimoramento linguístico-discursivo na habilidade de escrita, confirmando um dos seus pressupostos: a de que ela pode ser ensinada, e que não ocorre como fruto de um dom ou inspiração divina, como acreditavam os estudiosos defensores da concepção de escrita como dom.

Neste documento, a reescrita é tomada com a acepção de refacção, momento em que ocorrem a recursividade e a provisoriedade do escrito, bem como a autocorreção:

A refacção faz parte do processo de escrita, pois um texto será produto de sucessivas versões, portanto é fundamental que este procedimento seja ensinado. O professor deverá destinar um tempo para a atividade de reescrita, fornecendo instrumentos linguísticos para o aluno fazer sua revisão, permitindo-lhe atuar criticamente sobre seu texto (TOCANTINS, 2009, p.331)

O documento orienta ainda para a prática de análise linguística, a partir das dificuldades encontradas nos textos dos alunos (GERALDI, 1997), pois as orientações metodológicas destacam que o professor deve “analisar um aspecto de cada vez; escolher um texto que represente as dificuldades coletivas ou selecionar vários fragmentos que exemplifiquem o fato linguístico a ser estudado” (TOCANTINS, 2009, p.332).

Não obstante essas indicações de procedimentos metodológicos para orientar o trabalho com a reescrita para o professor, há orientações ao aluno que visam à pesquisa a materiais de consulta, livros, gramáticas, dicionários e ênfase ao fato linguístico analisado, tanto na reescrita do texto quanto na sua investigação, de forma a assegurar a apreensão do conceito (TOCANTINS, 2009).

Verificamos que as orientações condenam o ensino normativo da língua e apresentam a análise e reflexão da língua aliadas à reescrita textual, como possibilidade de reflexão sobre o uso da língua. Nos conteúdos como orações coordenadas e subordinadas, por exemplo, ao dar ênfase maior aos “operadores argumentativos e a organização estrutural das sentenças, [...] o procedimento poderia ser a leitura e comparação de textos, bem como a reescrita dos textos” (TOCANTINS, 2007, p.227).

De posse desses conhecimentos, o documento reitera que o aluno pode decidir pelo sentido, as alterações que melhor atendam a proposta, ao invés do professor classificar/segmentar elementos linguísticos, pois ele [aluno] não relaciona este conhecimento com a função deles no contexto onde são aplicados, como defendiam os estudos da escrita com foco na língua.

Nos documentos de Tocantins (2007; 2009), há uma recorrente conceitualização da revisão como processo maior na produção textual escrita, isto é, dela decorre a reescrita. Durante a revisão, o aluno pode verificar as inadequações do texto e propor correções, com o auxílio do professor, retomando os estudos de Vygotsky⁴⁷ (1988) sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), onde o par superior deve mediar o processo de internalização do aluno acerca de suas reflexões e possibilitar que o aluno realize com segurança as alterações necessárias.

Assim, a reescrita, nesse processo, pretende que o aluno-escritor realize intervenções no texto, de forma individual, ou a partir das indicações do professor ou de grupos de trabalho, por meio de ações colaborativas (MENEGASSI, 2013; PEREIRA e

⁴⁷ Indicamos revisitar as obras de Vygotsky: “A Formação Social da Mente” (1988); “Pensamento e Linguagem” (1987) e “Zone of proximal development” (*online*, 1978).

BARBEIRO, 2010), analise, reflita e avalie seu texto, em comparação aos demais textos, procedendo à reescrita.

Ainda que essas alterações no texto sejam frutos da reflexão do aluno sobre as inadequações do texto, tanto quanto à forma quanto no conteúdo, ou de sugestões e indicações de correção realizadas pelo professor ou por colegas, ou mesmo durante uma avaliação coletiva, o documento enfatiza que a refacção constitui-se como um ato contínuo de escritas e reescritas do texto, com vistas a melhoria de sua qualidade, portanto, caracteriza essa ação decorrente da reescrita.

Assim, a reescrita e a refacção possuem uma conceitualização dúbia que sugere: enquanto processo, a reescrita deve ocorrer pelas alterações no texto, enquanto ação de reescrever, a refacção, por permitir a escrita de várias versões. Esse pressuposto retoma a perspectiva de Bridwell (1980), quando “o processo de composição é ao mesmo tempo linear e recursivo”, cuja aproximação aos relatos de pesquisa verificam a escrita como processo linear, mas recursivo, na confluência entre o processo e o produto final. Essa recursividade é verificada também nos currículos federais que propõem uma espécie de “controle de qualidade da produção” (BRASIL, 1997, p.55) sem enfatizar a reescrita.

3.2.1.5 Análise

Após a seleção dos conceitos e sua caracterização, passamos a análise dos pontos abordados pelos documentos curriculares da Região Norte, sintetizados no Quadro 10.

Quadro 10 - Quadro Sinótico Geral I – Região Norte (N)

U F	DOCUMENTO CURRICULAR	NÍVEL DE ENSINO	CONCEITO	CARACTERIZAÇÃO
A C R E	Caderno Orientações Curriculares - LP 1-2 (2010)	Fundamental Médio	Revisão	Momento para detecção das incompletudes do texto às condições de produção. Parte do processo de escrita, pois o aluno pode alterar linguístico e discursivamente, tanto forma, quanto conteúdo, visando melhorá-lo.
			Reescrita	Compreendida por etapa final nas versões do texto, com orientação/intervenção do professor.
A M A P Á	Plano Curricular da Educação Básica do Estado de Amapá - vol. Único (2010)	Fundamental / Médio/EJA	Revisão	Prevê adequação de forma, da estrutura composicional, ao gênero e à progressão textual, considerando coesão e coerência internas.
			Reescrita	Compreendida como uma fase após a revisão, no processo de produção textual, pois é parte do planejamento de escrita de um gênero.

R O N D Ô N I A	Referencial Curricular do Estado de Rondônia (2010)	Fundamental e Médio	Revisão	Entendida como momento em que o aluno realiza adequações tanto no nível sintático, isto é, na sua estrutura textual, quanto no aspecto semântico, voltado aos aspectos de coesão e coerência do texto. Subentende-se a reescrita, não enfatizada.
T O C A N T I N S	Referencial Curricular – Educação Básica (2007)	Fundamental e Médio	Revisão	Etapa ou momento em que cabe ao aluno identificar e corrigir as inadequações do texto.
			Reescrita	Pode ser compreendida como uma atividade mediada pelo professor, em que se prevê conhecimento de instrumentos linguísticos, visando à reescrita textual.
	Referencial Curricular – Ensino Médio (2009)		Refacção	Compreendida como um procedimento de idas e vindas ao texto, pelas várias versões, com o objetivo final de melhorá-lo.

Fonte: A pesquisadora.

A análise dos referenciais nos permite afirmar que os quatro documentos curriculares publicados, após os PCN (BRASIL, 1997; 1998), apresentam-se em conformidade às linhas gerais do documento federal, já que vislumbramos a concepção interacionista de linguagem (ACRE, 2010a, 2010b; AMAPÁ, 2009; RONDÔNIA, 2010a, 2010b; TOCANTINS, 2009) em seus aspectos teórico; quanto revisão e reescrita, a adoção dos textos/ gêneros orientadores para as práticas realizadas com a língua, tomando-os como materialidade para a análise linguística, pela concepção de escrita como trabalho, com raras diferenciações entre esses conceitos, na produção textual.

Uma delas refere-se à adoção explícita das Sequências Didáticas (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004), como ferramentas didáticas para a produção textual, indicadas nos referenciais de Amapá (2010) e o de Rondônia (2010): “1- As Sequências Didáticas nas quais se parte dos textos para se chegar aos textos” (RONDÔNIA, 2010a, p.29). Essa opção teórico-metodológica pelos gêneros textuais (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004), com base nos estudos bakhtinianos (BAKHTIN, 2003) no documento de Rondônia (2010a; 2010b) deixa de explorar as condições de produção dos textos para a prática da escrita, que se encontra muito mais próximo dos estudos processuais da escrita, todavia as orientações para a produção textual centram-se na necessidade da revisão, por meio das adequações necessárias à melhoria do texto. O documento silencia quanto aos encaminhamentos para a reescrita, conceito sem apresentação teórica, onde depreendemos poucos encaminhamentos para o trabalho, já que centraliza na revisão todas as ações de melhoria do texto, comumente empregado em currículos de outras regiões (SÃO PAULO, 2008), discutidos posteriormente.

Nos referenciais de Rondônia (2010a, 2010b), há a inclusão da habilidade de conversar (QECR), diferentemente dos demais currículos analisados, por isso seria de se esperar que esses currículos abordassem também o conceito de retextualização, por estar envolta nessa habilidade a oralidade, o que pode permitir nas produções escritas alterações entre as modalidades oral e escrita, lacuna que percebemos nessa análise.

As distinções entre os currículos dessa região abrangem também a variação do conceito de reescrita, indicado como refacção (TOCANTINS, 2009), e visto como ato realizado após a reescrita e compreendida como uma ação individual a ser executada na possibilidade de refazer o texto quantas vezes for necessário. Assim, o currículo de Tocantins, em relação similar ao do Paraná (2008), aponta o termo refacção como:

- a) ato individual de refazer o texto em versões;
- b) ação decorrente das observações da reescrita, marcada pelas idas e vindas do aluno ao texto;
- c) atividade proposta após a reescrita, que a determina.

Já para o processo de revisão textual, todos os documentos publicados e analisados da região Norte aproximam suas orientações quanto ao momento de o aluno e o professor realizarem a verificação, observação e decisão por modificações a serem realizadas no texto. Estas podem abranger os aspectos estruturais, linguísticos e semânticos do texto (ACRE, 2010a, 2010b; AMAPÁ, 2009; RONDÔNIA, 2010a, 2010b; TOCANTINS, 2009), como postulam os estudos de Bartlett (1982) sobre a ação de diagnosticar, comparar, e corrigir, comumente apontadas em todos esses referenciais.

Os distanciamentos verificados frente às práticas propostas pelos documentos dessa região quanto à revisão referem-se aos encaminhamentos metodológicos e avaliativos, quando ao destacar “as condições de produção” (ACRE, 2009). Este referencial prima pelo ensino com viés discursivo, porém isso não se revela nas orientações curriculares para a prática de escrita, na produção textual. Outro ponto que merece destaque referenda a necessidade de adequar o texto “à coesão e coerência internas” (AMAPÁ, 2009; RONDÔNIA, 2010), deixando aparente a textualidade, como foco principal para avaliação do produto final e, ainda em Amapá (2009), quando o documento reitera apenas o atendimento ao aspecto formal da produção escrita (AMAPÁ, 2009), com exagerado apego aos estudos tradicionais.

Diferentemente dos demais documentos analisados nessa região, apenas nas orientações do documento de Tocantins (2009) há apontamentos sobre a reflexão do aluno sobre o texto, durante a revisão, que busca relacionar as possíveis alterações a

serem efetivadas no texto, com vistas a sua melhoria, como propõem os autores Hayes e Flower (1980; 1986) acerca da melhor qualidade dos textos após a escrita. Dessa forma, este referencial prima pela organização textual em consonância aos objetivos da produção e ao interlocutor, raramente mencionado pelos documentos em seus encaminhamentos teórico-metodológicos. Por fim, depreendemos destes documentos que a revisão reúne as seguintes características:

- a) processo intermitente que prevê o planejamento, escrita e revisão textual;
- b) momento em que o aluno avalia sua intenção de escrita e o produto textual;
- c) possibilita, pela reflexão, verificar as incompletudes do texto;
- d) prevê a decisão de adequações no texto em diversos níveis: sintáticos, semânticos e formais;
- e) processo recursivo e provisório que encaminha à reescrita;
- f) estratégia de avaliação do texto, frente aos objetivos da produção pelo professor;
- g) parte da reflexão do aluno ou dos apontamentos do professor ou dos pares;
- h) processo interligado, paralelo, conjunto e determinante para a reescrita.

No que se refere à reescrita, no momento de “idas e vindas ao texto” pelo aluno, marcado pela escrita em diferentes versões, garante ao documento do Tocantins (2007; 2009) orientações que prezam pela recursividade da escrita do aluno, diante das modificações que podem ser efetivadas a qualquer tempo da produção. Nesse aspecto, observamos que o documento dirige-se ao aluno, como se este fosse o único responsável pela reescrita, todavia a organização do documento prioriza a abordagem dos conceitos de revisão e de reescrita, além da refacção já mencionada (TOCANTINS, 2007; 2009).

Nesse sentido, tanto a revisão quanto a reescrita são entendidas como etapas do processo de escrita, necessárias, recursivas, provisórias e devem estar voltadas ao atendimento do gênero e das condições de produção, como apregoam os estudos que defendem a concepção de escrita como trabalho (AMAPÁ, 2009; TOCANTINS, 2009), nas retomadas do texto em várias versões.

Por outro lado, os referenciais do Acre (2010a; 2010b) apresentam o diagnóstico como elemento desencadeador dos conteúdos a serem ministrados, regulados pelas expectativas de aprendizagem propostas para cada ano. Essa organização de conteúdos por ano/série também se inserem no contexto da revisão e da reescrita, que, por estarem entrelaçadas ao saneamento das dificuldades de escrita dos alunos, por si só já determinariam os conteúdos para a análise linguística, como propõe Geraldini (1997).

Entretanto, os estudos e as pesquisas atuais têm demonstrado que o ensino da produção textual, com foco apenas nos aspectos linguísticos, pode recair sobre a prática da tomada do “texto como pretexto” para o ensino da gramática, já discutidos também por autores vinculados a Linguística Aplicada (LA). A determinação prévia dos conteúdos, definidas *a priori* em documentos curriculares, como o do Acre (2010), por exemplo, pode contribuir para o distanciamento da produção textual escrita atrelada às situações cotidianas e da prática social do aluno.

O documento curricular do estado de Tocantins (2009) destaca ainda algumas estratégias positivas para a reescrita, com a mediação do professor: a reflexão do aluno, individual e a participação coletiva são essenciais para assegurar a reescrita colaborativa, isto é, centradas na avaliação do próprio aluno acerca dos apontamentos do professor e nos pareceres do professor e dos pares, de forma a contemplar a interação entre eles. Esse aspecto também o aproxima da proposta do currículo de Goiás (2007) e do Paraná (2008), que são discutidos em suas regiões. Portanto, destacamos como características da reescrita para Tocantins (2009):

- a) procedimento decorrente da revisão efetuada nos textos;
- b) possibilita o ensaio do aluno, frente aos conhecimentos linguísticos que possui;
- c) visa à melhoria da produção final do texto;
- d) detecta as dificuldades dos alunos e orienta para a análise linguística;
- e) permite a mediação do professor e dos pares, pelos apontamentos realizados;
- f) atende ao plano textual-discursivo e linguístico do texto;
- g) potencializa a reflexão do aluno diante do texto, instigando-o;
- h) visa ao desenvolvimento da habilidade de escrita do aluno;
- i) opera adequações textuais que demandam a busca por conhecimentos novos;
- j) reflete a concepção de escrita como trabalho que exige dedicação.

Essas asserções tornam evidentes nessa análise que os documentos pertencentes a esta região apresentam muito mais aproximações do que distanciamentos quanto ao ensino da escrita, apontando a revisão e a reescrita como possibilidades de aliar o texto à análise linguística. Ainda podemos afirmar como aproximações entre os dados destes documentos a correção avaliativa e adequação formal e semântica da produção textual, em detrimento à escrita produzida como ato social, que considera a definição dos objetivos e os interlocutores do texto, embora sejam mencionadas nos currículos.

Em suma, os processos de revisão e de reescrita nos documentos curriculares dos estados pertencentes a Região Norte apresentam características comuns, pois são mencionados como processos essenciais para o ensino da produção textual escrita e, como ações conjuntas, paralelas e recursivas em todos os currículos analisados. Logo, a revisão e a reescrita caracterizam-se conjuntamente nestes documentos como processos:

- a) interligados e interdependentes, não sequenciados;
- b) mediados pelo professor, ou por pares por diferentes estratégias de avaliação;
- c) originam-se na reflexão do aluno acerca de seus escritos;
- d) possibilitam a interação entre os interlocutores a todo tempo, pela produção escrita;
- e) recursivos, que podem modificar os textos a qualquer tempo;
- f) possuem caráter provisório nos rascunhos e diversas versões do texto;
- g) primam pelo aprimoramento linguístico do aluno, na habilidade de escrita;
- h) visam à melhoria da produção textual frente aos seus objetivos.
- i) possibilitam o trabalho com a análise linguística, pelas dificuldades apresentadas;
- j) empregam a leitura de correção, releitura, que possibilita ao aluno sanar distorções;
- l) momento de analisar, verificar e decidir por modificações textuais, linguísticas, semânticas e formais.

Diante do tratamento dispensado aos conceitos de revisão e de reescrita nos documentos curriculares estaduais pertencentes a Região Norte, destacamos que o viés discursivo dos textos tem sido pouco enfatizado, prevalecendo nestes processos a apresentação formal do texto, e o domínio do aluno nos aspectos linguísticos e textuais, de coesão e de coerência textual, o atendimento à estrutura composicional do gênero e a temática, definida *a priori* ou não, pelas expectativas de aprendizagem (ACRE, 2010), similar aos currículos de São Paulo (2008) e Alagoas (2010).

Nesse aspecto, embora haja por parte destes currículos coerência quanto ao pressuposto curricular federal (BRASIL, 1997; 1988), o rol de conteúdos é determinado previamente, em detrimento à abordagem dos aspectos discursivos nas produções escritas, como disposto também nos currículos do Rio de Janeiro (2005) e Minas Gerais(2007). Essa segmentação nas práticas propostas pode configurar-se como um retrocesso nas orientações da escrita como prática social, presente nos referenciais analisados dessa região e já discutidas pelos pressupostos bakhtinianos, que embasaram os documentos curriculares anteriores no âmbito federal (BRASIL, 1998; 1999), posto que essas orientações seccionam as práticas realizadas com a linguagem.

Nesse ínterim, embora sejam necessários os parâmetros para a definição de conteúdos para todos os níveis de ensino, estes não podem cercear a liberdade criadora dos falantes, e o ensino da língua pelos diferentes dos gêneros que circulam socialmente, vinculados aos eventos sociais de que os alunos tomam parte, em sua prática social. Por isso, reiteramos que é preciso encaminhamentos teórico-metodológicos suficientes para a compreensão do professor quanto a esses processos em suas orientações com vistas à efetivação dos pressupostos na prática de ensino escolar.

3.2.2 Documentos Curriculares - Região Nordeste – (NE)

Na região Nordeste do país, há apenas quatro referenciais curriculares publicados em Alagoas (2010), Maranhão (2010), Pernambuco (2008; 2011) e Sergipe (2011). Os Estados do Ceará, Paraíba e Piauí possuem cadernos curriculares norteadores e Plano Estadual de Educação, que, pelo caráter geral das orientações, não abordam especificamente os conceitos de revisão e reescrita. Já nos demais estados, Bahia e Rio Grande do Norte, não foram localizados currículos publicados no período determinado para a pesquisa e coleta. Passaremos, então, à análise destes documentos.

3.2.2.1. Referencial Curricular da Educação Básica (RECEB) - Alagoas

Em 2010, a Secretaria de Estado da Educação e Esportes - SEE/AL publicou o documento curricular único denominado “Referencial Curricular da Educação Básica para as Escolas Públicas de Alagoas”⁴⁸ (RECEB).

Nas práticas propostas de produção textual escrita e de revisão dos textos, localizadas neste documento, verificamos a indicação dos gêneros textuais por série/ano escolar, em especial a produção de textos, centrada nas características específicas do gênero eleito (ALAGOAS, 2010). Nas demais séries, exemplificadas pelo 9º ano do EF, é recorrente também essa indicação, em que se espera do aluno o reconhecimento da estrutura composicional dos gêneros na escrita e o emprego das regularidades linguísticas aos padrões de escrita, com “propriedade e desenvoltura” (ALAGOAS, 2010, p. 79), que enfatizam o domínio de aspectos relativos à escrita formal.

Neste referencial, a produção textual situa-se na sequência de ações a serem realizadas pelo professor e na indicação para o aluno em forma de etapas conhecidas

⁴⁸ O documento curricular de Alagoas (2010) é o único que contempla no mesmo volume orientações para os níveis inicial, final e médio em modalidades diversas, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, do Campo e Quilombola.

como planejar, rascunhar, rasurar, revisar, porém os conceitos de revisão e reescrita não são explicitados ou caracterizados nessas práticas. Conclui-se, então, que o professor busca auxílio em outros documentos a fim de realizar as propostas de produção textual e encaminhar da melhor forma a revisão e a reescrita dessas produções. Assim, as orientações metodológicas para o ensino da escrita, da revisão e da reescrita pautam-se nas expectativas de aprendizagem previstas e determinam esse ensino.

Nos trechos como: “Fazer uso de estratégias de escrita (planejamento, rascunho, rasura, revisão do texto etc.)..,” e “Revisar textos, observando as especificidades da língua escrita” (ALAGOAS, 2010, p. 75), as orientações não possibilitam ao leitor do documento a compreensão dos encaminhamentos metodológicos ou estratégias para a execução do processo de escrita textual. Ambas prescrições tendem a relacionar as ações à concretização formal do texto, de forma que não percebemos indícios de discursividade nas propostas e nas correções emanadas deste referencial.

No RECEB (ALAGOAS, 2010), há o emprego do conceito de reescrita, todavia essa asserção nos permitem compreendê-lo apenas com relação à provisoriedade dos textos, ao propor a produção escrita com o uso de rascunhos, rasuras e a reescrita, como ações que garantem que o aluno escreverá mais de uma versão, ou, que fará uso de rasuras e “passará a limpo” o texto na reescrita. Esses passos servem como estratégias para a melhoria do texto, com proximidade às prescrições do PCN (1998), pela proximidade das indicações sobre legibilidade e provisoriedade, bem como a recursividade, contudo, as ações propostas para o domínio da linguagem escrita, mais uma vez, enfatizam a correção formal.

Podemos afirmar que esse referencial centra suas indicações para o ensino da produção textual com grande ênfase à estrutura composicional dos gêneros eleitos para cada ano/série escolar, com vistas ao domínio da estrutura e o seu uso com desenvoltura (ALAGOAS, 2010), o que o aproxima às orientações para uma prática que não visa às propriedades discursivas do texto, mas sim, um treino sobre a identificação dos gêneros e sua reprodução na escrita, observando os elementos composicionais característicos do “modelo” indicado.

Embora os modelos de gêneros sejam de grande importância para o ensino da produção textual escrita, os estudos centrados nos resultados de pesquisas sobre a escrita e o ensino apontam que sua aquisição e aprimoramento não decorre apenas pela memorização, como afirmavam os primeiros estudiosos sobre ensino da escrita. Os quadros de Carvalho (1998), já apresentados, nos dão conta de sua dimensão e nos

aponta de forma linear, a distinção entre os modelos propostos. Assim, a escrita partir de sua função social, segundo os pesquisadores, possibilitam ao professor compreendê-la não como a reprodução de esquemas, mas que possui uma finalidade, objetivos e por isso, prescinde de condições mais próximas da real vivência dos alunos, sob pena de tornar-se uma prática que toma o texto pelo texto apenas com objetivos para o ensino gramatical, atualmente criticado devido aos resultados dos estudos que abandonaram a concepção de escrita com foco na língua (MENEGASSI, 2010; KOCK; ELIAS, 2012).

Dessa forma, a escrita parte dos conhecimentos linguísticos do que o aluno já domina para a orientação do professor nos casos em que surgem novas possibilidades, que, por ele não conhecer, com a mediação do professor como par superior (VIGOTSKY, 1988), pode melhor explicitar o seu dizer, fazendo da prática de escrita um exercício de cidadania, já que ela se encontra impregnada de significados e de traços autorais.

Esse exercício de oportunizar situações em que o uso da escrita seja um meio para atingir os seus objetivos faz com que os alunos sintam-se interessados e encontrem, nessa produção, a possibilidade de exercitar o seu dizer, de organizar seu discurso, e verificar seus conhecimentos e conseqüentemente, de exercitar a autoria.

O referencial, por abordar elementos primordiais para o ensino, deixa de abordar outros conceitos oriundos dos estudos bakhtinianos, tais como a interação e a responsividade para a escrita, a partir das condições de produção. Portanto, nesse documento, as condições necessárias para que o discurso do aluno escritor se efetive parecem adquirir pouca relevância, uma vez que o ensino centra-se em aspectos formais como a correção da linguagem, o que pode alijar os alunos (e professores) do ensino da escrita com a função social.

Em suma, as orientações do RECEB para a produção textual firmam o estatuto atual para o ensino da escrita, quando prevêm o planejamento, a escrita, os rascunhos, a rasura, como estratégias de melhoria do texto, enfatizando que o planejamento textual é necessário, sendo uma das etapas a revisão textual. A ela concede-se a possibilidade de ser uma estratégia de correção e de organização do texto produzido, tanto pela alteração do processo de revisar, quanto pela correção a partir da leitura, em conformidade aos estudos de Hayes e Flower (1986). Esses autores prevêm a revisão aliada à melhoria da produção, isto é, a sua qualidade, por meio da adequação linguística, mas que se afasta da escrita como prática social, como postulam os estudiosos interacionistas.

O conceito de reescrita neste referencial é designado como rasura, uma tentativa de escrita por rascunhos, etapa que busca a adequação formal da escrita aos padrões

linguísticos, tendo em vista a melhoria da produção textual. A rasura compreendida como a primeira versão, com borrões, fator que aponta para a provisoriedade enquanto que a recursividade, já discutidas pelos PCN (BRASIL, 1998), não está expressa nesse referencial. Todas essas orientações encontram-se vinculadas às expectativas de aprendizagem para cada série ou ciclo escolar, como formas de garantir a progressão dos conteúdos previstos pelo documento que acabam por nortear as lacunas existentes no documento curricular oficial.

3.2.2.2 Referencial Curricular (1º ao 5º/6º ao 9º)- Maranhão

Em proximidade às orientações federais e aos demais Estados desta região, o “Referencial Curricular do Ensino Fundamental: 1ª a 4ª série/1º ao 5º ano” e o “Referencial Curricular - Língua Portuguesa: ensino fundamental: 5ª a 8ª série/6º ao 9º ano” (2010a; 2010b) enfatiza a concepção construtivista e multicultural para o Ensino Fundamental, subsidiada pela vertente sócio-histórica da aprendizagem para o ensino das disciplinas (MARANHÃO, 2010a, p.12)⁴⁹.

O documento curricular de Língua Portuguesa valoriza o desenvolvimento da competência comunicativa do sujeito/aprendiz, mas não deixa de defender a construção do saber sistematizado por meio do ensino dos gêneros textuais em situações de uso real, distanciando-se do ensino descontextualizado, por modelos pré-definidos (MARANHÃO, 2010a; 2010b), como já averiguamos em outros currículos da região.

A proposta do documento prima por valorizar a escrita como etapa interdependente e intercomplementar, que dá origem a outros subprocessos, compostos por diferentes etapas no processamento textual. Por meio da análise documental, a escrita aqui não se configura como uma tarefa simples de decodificação, como apontavam os estudos sobre o domínio cognitivo do aluno no processo linear da escrita.

No que se refere aos conceitos de revisão e de reescrita, o documento do Maranhão (2010b, p.48) destaca o “planejamento, a escrita propriamente dita, até o momento da revisão e da reescrita, [são] indispensáveis para a eficácia da produção”. E, por isso, o documento referenda o resultado da produção ao comprometimento do aluno

⁴⁹ Em Maranhão (2010a) o foco do ensino nos Anos Iniciais (1º ao 5º) é a alfabetização e letramento, orientado pelos eixos : compreensão e valorização da cultura escrita, apropriação do sistema de escrita, leitura, produção, desenvolvimento da oralidade, com gradação de conteúdos identificados pelas legandas: I-introduzir; R-retomar; T-trabalhar e C-consolidar e orientações ao professor.. Já para os Anos Finais (6º ao 9º): Contextualização Histórica do Ensino de Língua Portuguesa; Encaminhamento teórico-metodológicos; Conceitos sobre os objetos do conhecimento; Quadro geral de conteúdos básicos; Orientações metodológicas e Avaliação.

com a escrita e com a defesa prévia de suas ideias, interagindo e posicionando-se na sociedade, como apontam os estudos de Fiad (1991) e Menegassi (2010).

Nessa perspectiva, é uma prerrogativa para este documento nas estratégias de autoavaliação e reflexão sobre os escritos que o aluno-escritor aja como o outro de si mesmo, como nos ensina Bakhtin (2003), ao verificar a eficácia de sua mensagem e a interação frente aos escritos linguístico e discursivamente, já que, para este currículo, a “aprendizagem fruto da interação entre os elementos constituintes do discurso, [...] e as questões da língua - forma, uso e variação – são inerentes à prática docente” (MARANHÃO, 2010b, p.49).

O documento reitera ainda que o professor é o mediador das práticas de escrita e, por conseguinte, da revisão e reescrita, no processo de produção textual. Essa acepção encontra-se marcada com verbos no modo imperativo, nas orientações pedagógicas voltadas ao professor: “oriente a reescrita textual [...], avalie [...], observe se o texto atende à finalidade [...], incentive [...], associe [...]” (MARANHÃO, 2010b, p.50), de forma a dispensar especial atenção aos argumentos, a continuidade temática, a adequação da linguagem, o emprego de figuras e ao contexto (MARANHÃO, 2010b) na correção e avaliação do texto, aspecto inexistente nos demais currículos dessa região.

Pela abordagem do documento curricular, percebemos que a escrita é apresentada vinculada aos gêneros discursivos e a finalidade da produção (MARANHÃO, 2010a), mas essa indicação não faz referência à sua função social. Por outro lado, destaca o emprego dos elementos linguístico-discursivos para estabelecer a coesão e a coerência internas do texto, que servem como recursos preponderantes para a avaliação textual.

Nesse sentido, as orientações curriculares (MARANHÃO, 2010a; 2010b) buscam formas de correção e avaliação dos textos, nas fases de revisão e de reescrita, que são apresentadas ao professor pelas estratégias de reescrita coletiva dirigida e também pela leitura conjunta, visando à análise da pertinência dos elementos em destaque e os recursos mobilizados pelo aluno-produtor na elaboração do seu texto.

Como afirmam os estudos de Hayes e Flower (1986), a produção textual é avaliada pelos aspectos apreendidos do texto, no percurso de suas alterações. Vejamos um exemplo dessa indicação metodológica: “– Reescrita coletiva - Apresentação de um texto (preferencialmente de outra classe) transcrito no quadro [...], seguida de leitura conjunta, analisando a pertinência dos recursos utilizados, pelo atendimento à intencionalidade, aceitabilidade [...]” (MARANHÃO, 2010 b, p.70), o que nos reafirma

que tanto a revisão quanto a reescrita podem ser processos mediados e ensinados pelo professor (VYGOTSKY, 1988).

Após essa constatação, de que o documento curricular alia a produção textual à avaliação formal da escrita, observamos as orientações que consideram o emprego de elementos constitutivos do gênero, tais como, “(título, personagens, cenário etc.), à composição textual (uso dos dois pontos e travessão), adequação dos textos e modos verbais, articulação textual (uso das conjunções, dos advérbios e pronomes)” (MARANHÃO, 2010b, p.70) com relativa expressão acerca dos conteúdos gramaticais.

Dessa forma, na prática de produção escrita, o referencial curricular postula o domínio do aluno para alguns critérios na escrita, como verificamos em nossa análise: o emprego de “recursos próprios da língua padrão escrita, relativos à paragrafação, pontuação, outros sinais gráficos e regularidades linguísticas e ortográficas”, e do domínio das “normas gramaticais a serviço da língua culta (MARANHÃO, 2010b, p.74-75) garantindo ao aluno-escritor o conhecimento linguístico necessário para a melhoria da produção, quando da revisão e reescrita, por serem momentos em que é possível a aplicação desses elementos ao texto.

Outro aspecto observado no referencial curricular reside na indicação de textos que circulem em diferentes esferas e modalidades, atendendo aspectos de textualidade, levando o aluno-escritor a relacionar o gênero e os textos lidos, de modo a “construir textos coerentes e coesos”, primar por “composições práticas, criativas e oficiais”, comparando produções dirigidas a diferentes esferas, observar a relação entre as modalidades de fala e escrita, bem como identificar as “formas dos gêneros literários” existentes (MARANHÃO, 2010b, p.74-75), essa menção aos gêneros literários apresenta-se como um diferencial dentre os currículos analisados nessa região.

Por fim, a avaliação da proposta de produção escrita neste documento encontra-se coerente com a perspectiva adotada, centrada no ensino da língua como competência comunicativa, embora estejam presentes explicitamente os pressupostos bakhtinianos, quanto a autoria, a teoria dos gêneros, e a produção textual a partir do planejamento, escrita, revisão e reescrita, o seu ensino vincula-se à avaliação dos textos produzidos.

No âmbito das práticas propostas, o documento visa o desenvolvimento da competência comunicativa a partir do conhecimento linguístico, o saber sistematizado. Considera a mediação do professor para o desenvolvimento do aluno quanto aos textos produzidos, mas peca ao destacar apenas o domínio do aluno sobre aspectos formais da

escrita, sem mencionar, por exemplo, as finalidades da produção, seus interlocutores, nos textos produzidos em diferentes gêneros.

Para além da obtenção de um ensino de qualidade, que ao término do ensino fundamental propicia a alteração da visão de mundo do aluno e a construção de sua identidade cultural, como objetivam esses referenciais, o ensino da escrita deve estar atrelado à prática social do aluno, instrumentalizando-o para agir por escrito, oralmente, fazendo uso dos elementos linguístico-discursivos na composição escrita.

Esse domínio é o que possibilita ao aluno escritor adequar seu discurso ao interlocutor, com o emprego do gênero e atendendo às finalidades propostas da comunicação, elementos essenciais para a produção escrita e pouco mencionados nestes referenciais curriculares.

3.2.2.3 Orientações Teórico-metodológicas EF e EM - Pernambuco

As “Orientações Teórico-metodológicas - Ensino Fundamental – Língua Portuguesa” (2008) e “Orientações Teórico-metodológicas - Ensino Médio – Língua Portuguesa” (2011)⁵⁰ tomam os gêneros textuais como objetos de ensino (PERNAMBUCO, 2008) em proximidade as prescrições dos demais currículos, no âmbito federal e estadual dessa região.

A organização do documento apresenta eixos e objetivos para as práticas de leitura e escrita, que visam à “ formação de estudantes nos contextos de interação autor-texto-leitor e nas práticas socioculturais contemporâneas de usos da escrita” (2008, p.6). Por isso, os documentos analisados contemplam os seguintes tópicos para nortear o ensino nas práticas de “Produção e compreensão de textos orais; Leitura e compreensão de textos; Produção de textos escritos; Análise lingüística e reflexão sobre a língua; Literatura” (PERNAMBUCO, 2008, p.6).

A produção textual escrita não recebe a indicação explícita das etapas de revisão e de reescrita, como forma de orientar o docente para os encaminhamentos pedagógicos necessários ao processo de escrita. Essa afirmação é deduzida quando verificamos: “estratégias de escrita: planejar, redigir rascunho, revisar e reescrever o texto” (2008, p.78), que aparecem distanciadas dos encaminhamentos metodológicos. Em

⁵⁰ No Estado do Pernambuco, localizamos dois volumes curriculares: Ensino Fundamental (2008) e o Ensino Médio (2011), que se voltam à prática e a vivência docente, pois orientam para o enriquecimento do currículo com outras experiências, conteúdos e aprendizagens, inclusive em “espaços educativos complementares, a exemplo de visitas a museus, a laboratórios e à comunidade” (PERNAMBUCO, 2008, p.5).

conformidade aos estudos pioneiros de Hayes e Flower (1980; 1986) e, em consonância aos documentos federais (BRASIL, 1997; 1998), há por parte das orientações curriculares destes documentos ausência de conceitualização/definição dos termos utilizados ao professor, interlocutor dessas propostas curriculares. Os itens mencionados, presentes nas orientações para o Ensino Fundamental, apresentam, resumidamente, a sequência do trabalho: “Revisão com foco na análise de coerência /coesão textual; progressão textual (início, meio e fim); persistência temática. Relação entre sentido do texto e os sinais de pontuação; Reescrita dos textos” (PERNAMBUCO, 2008, p.33), destacando-se os conceitos de revisão e de reescrita como etapas em que o aluno deve realizar as adequações necessárias tanto de forma quanto de conteúdo, na produção textual.

No Ensino Médio, uma das particularidades observadas durante a leitura destes documentos curriculares refere-se à reprodução das orientações teórico-metodológicas por eixos e objetivos em todas as séries do documento. Talvez por considerar que o Ensino Médio os alunos e professores possam estar mais próximos de outras práticas de escrita realizadas com gêneros textuais secundários, o documento trata com destaque a retextualização e a reelaboração.

Em muitos casos, apresentam conjuntamente as noções de revisão, a retextualização e a reelaboração (reescrita) textual, como verificamos no documento na 1ª série do Ensino Médio, com encaminhamentos que podem confundir ou atenuar o trabalho de mediação do professor nas fases de revisão e de reescrita textual. Por tratarem-se de conceitos diferentes, é preciso que haja detalhamento das orientações.

Nesse sentido, citamos um exemplo em que verificamos haver dualidade entre os conceitos: “Retextualização: produção escrita de textos a partir de outros textos tomados como base ou fonte: Produção de resumos; Produção de resenhas; Produção de pesquisas bibliográficas.[...] Reelaboração (revisão/reescrita) do texto” (PERNAMBUCO, 2011, p.6), em que a ação de alterar os escritos são tomadas como sinônimas de revisão e de reescrita, aqui indicadas como reelaboração textual.

Assim, a retextualização como transformação do texto entre modalidades diferentes (MARCUSCHI, 2001), é proposta por este documento como produção de diferentes gêneros, acentuada pela definição de que se trata de uma etapa, advinda da reflexão do aluno sobre seus escritos. Nesse aspecto, podemos deduzir que retextualizar pode ser reescrever, do ponto de vista de alteração do gênero, enquanto que reelaborar é reescrever o mesmo gênero, por atender ao previsto, essencial para a produção escrita.

No mesmo sentido, os conceitos de revisão e de reescrita do texto são entendidos como processos de reelaboração dos escritos, o que nos parece desfavorável ao ensino, pois cerceam a compreensão do professor para a diferença entre esses conceitos. O documento privilegia o emprego do termo reelaboração à revisão, aspecto que apontamos como uma inversão, pois a revisão constitui-se como um processo determinante para os demais procedimentos a serem realizados com o texto, na fase de reescrita e nos subprocessos adjacentes, como é o caso da retextualização, por exemplo.

Embora os documentos do Pernambuco (2008; 2011) apresentem-se organizados por eixos e contemplem orientações para as diferentes práticas propostas, dentre estas a Literatura, cujo teor caberia maiores explicações acerca da opção teórica assumida, os conceitos de revisão e de reescrita neste tópico também não são devidamente explicitados.

Como se pode perceber em relação aos conceitos mencionados, para o documento, ao retextualizar, a escrita se dará pelos outros textos tomados como fonte, de forma a produzir um novo texto, que por sua vez leva o aluno à reflexão sobre a produção escrita, culminando com a reelaboração do texto produzido, isto é a reescrita. Esse conceito é apontado pelo documento como as fases de revisão e de reescrita, entre parênteses, sem explicitação ao professor de como mediar esses processos.

Isso comprova que a não conceitualização ou a indefinição dos conceitos nos encaminhamentos teórico-metodológicos dos documentos curriculares podem ser fatores de incompreensão das orientações curriculares por seus interlocutores, como afirmamos anteriormente, quanto à normatização e aos conceitos, e que podem representar/negligenciar práticas diversificadas de ensino e de produção escrita na atualidade.

3.2.2.4 Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Sergipe

Intitulado “Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Sergipe”⁵¹ (2011), este documento estabelece o ensino de Língua Portuguesa⁵² por meio dos gêneros, como instrumentos para o ensino, de forma que o referencial apresenta-se

⁵¹ O volume único do documento curricular analisado apresenta subdivisões quanto aos Anos Finais e Ensino Médio e afirma ser o “ponto de partida que tem como objetivo contribuir para a mobilização dos docentes e técnicos em torno do debate sobre o projeto socializador das unidades escolares da rede estadual” (SERGIPE, 2011, p.7).

⁵² O ensino para os Anos Iniciais e Finais organiza-se por Competências gerais, Habilidades, Conteúdo e Conceitos básicos. O Ensino Médio aborda o ensino de leitura, produção textual e oralidade, com os gêneros textuais e a Literatura, pela superação de paradigmas historiográficos.

organizado por competências gerais, habilidades, conteúdos e conceitos básicos e postula o atendimento à especificidade das comunidades escolares.

Nas indicações do referencial para a produção textual no Ensino Fundamental, encontra-se o objetivo: “Produzir textos de diferentes gêneros” no 6º ano, (SERGIPE, 2011, p.76), porém não há encaminhamentos metodológicos de como o professor deve realizá-lo e, ainda, “aplicar conhecimentos lingüísticos no processo de interpretação e produção textual” (SERGIPE, 2011, 85), item que se repete no referencial em vários anos pesquisados, como forma de atrelar a produção textual ao conteúdo formal.

Sergipe (2011) prima por uma série de objetivos e conteúdos para cada série do Ensino Médio, contudo, não há menção ao processo de reescrita textual, tampouco orientações metodológicas de como organizar esse processo, que por apresentar poucas definições pode transgredir o trabalho que decorre dos outros anos.

Dessa forma, para a produção escrita, as noções de revisão e reescrita são tomadas como re-elaboração pelo documento, que apontam serem elas imprescindíveis para compreensão do “fazer pedagógico” do professor que vence as etapas propostas, de acordo com essa determinação: “corrigir o texto [...]; reorganizar o texto produzido [...]” (SERGIPE, 2011, p.92).

Com referência à revisão e reescrita, cujos objetivos centram-se muito mais na apresentação formal do texto do que em sua coerência interna neste documento, ao aproximarem-se os conceitos mencionados à prática de correção verificamos apenas a interlocução do professor ou sua ‘nota’ pela correção, determinando que o aluno refaça e entregue a nova versão.

Nas palavras do documento: “Corrigir um texto ou sequência textual, considerando a necessidade de uso da norma padrão e de pronomes pessoais” (SERGIPE, 2011, p.91-92), de forma que se torna prioritário ao aluno-escritor que a ênfase de sua produção situa-se na forma e não na organização semântica do texto pelo contexto, a correção lexical, imprecisões e contradições semânticas, que são pouco mencionadas, como afirmamos anteriormente.

Dessa forma, o documento aborda a organização metodológica a partir do ensino dos gêneros textuais, mas não apresenta conceitos específicos para as etapas de revisão e reescrita na produção textual escrita nos encaminhamentos teórico-metodológicos. Por considerarmos que o documento foi publicado em 2011, principalmente porque esses encaminhamentos já foram discutidos por documentos anteriores, esperava-se das orientações curriculares de Sergipe uma maior especificação dos processos de revisão e

de reescrita, dada a sua importância quanto ao aprimoramento da escrita, nas práticas com a linguagem.

Encerramos o caráter analítico ao observarmos que o documento de Sergipe, em volume único, não apresenta especificação quanto às práticas de escrita, revisão e reescrita e carece de maiores especificações teóricas e metodológicas.

3.2.2.5 Análise

De acordo com a caracterização dos conceitos de revisão e de reescrita presentes nos documentos dessa região, faz-se necessário destacar que há relações similares entre eles que se encontram além da nomenclatura por nós pesquisada, como apontaremos na análise, a partir das características elencadas no Quadro Sinótico Geral 11:

Quadro 11 - QUADRO SINÓTICO GERAL II - REGIÃO NORDESTE

UF	DOCUMENTO CURRICULAR	NÍVEL DE ENSINO	CONCEITO(S)	CARACTERIZAÇÃO
ALAGOAS	Referencial Curricular da Educação Básica para as Escolas Públicas de Alagoas (RECEB)	Fundamental e Médio (2010)	Revisão	Parte do processo de planejar o texto. Vista como uma das estratégias da escrita.
			Reescrita	Concebida como sinônima de rasura, emenda ao texto original. Compreendida como uma das fases do processo de planejamento do texto, revisão, rasura.
MARANHÃO	Referencial Curricular do Ensino Fundamental	Fundamental –1ª a 4ª/ 1º ao 5º (2010)	Revisão	Uma etapa na reelaboração da escrita, tomando os critérios/objetivos, destinatários e contexto de circulação previsto.
	Referencial Curricular - Língua Portuguesa: Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série/6º ao 9º ano	Fundamental: 5ª a 8ª série/6º ao 9º ano (2010).	Reescrita	Etapa após o processo de revisão, cujo propósito é levar o aluno a reescrever e adequar o escrito em conformidade às ideias/argumentos e elementos do gênero. Processo em que se avalia o escrito, individual, em duplas/coletivamente.
PERNAMBUCO	Orientações Teórico-metodológicas – Língua Portuguesa (2008)	Fundamental	Revisão	Uma das etapas do processo, antecedente à reescrita, que visa adequar forma e conteúdo ao objetivo proposto.
			Reescrita	Parte do planejamento da produção escrita: planejar, redigir rascunho, revisar e reescrever o texto.
	Orientações Teórico-metodológicas – Língua Portuguesa (2011)	Médio	Reelaboração (revisão/reescrita)	Parte do processo de organização formal do texto, seguida pela reescrita como adequações realizadas no texto.
			Retextualização	Procedimento compreendido como reescrita textual, a partir de outros textos fonte, tais como o resumo e a resenha.

S E R G I P E	Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Sergipe (2011)	Fundamental –Anos Iniciais/Finais e EM	Re-elaboração	Sinônimo do processo de correção do texto, centrado na preocupação com a adequação formal e semântica do texto.
---------------------------------	---	--	---------------	---

Fonte: A pesquisadora.

A Região Nordeste é composta por nove estados e, por meio de nossa busca e seleção de documentos curriculares no período, há apenas quatro deles publicados para descrição e caracterização nesta Tese. Nesse sentido, podemos afirmar que há um descompasso em relação às demais regiões brasileiras, já que há quase duas décadas os documentos federais foram publicados e devido à diversidade regional brasileira, supõe-se que seriam necessárias adequações que contemplassem tanto a peculiaridade da região, diversidade e sua especificidade quanto ao contexto educacional regional/local, com vistas a consolidar os anseios e a isonomia na educação para todos os brasileiros.

Nem por isso, os currículos publicados e selecionados para esta análise deixaram de atender a proposta federal para adequação e melhoria dos processos de ensino, visto que há outros em fase de elaboração e discussão coletiva no período desta pesquisa, como o currículo de Alagoas, em constante reformulação, e Piauí e Bahia, cujo estudos e resultados desconhecemos até o presente momento.

Os quatro referenciais curriculares analisados apresentam aproximações em sua proposição quanto a adoção dos gêneros textuais para o ensino de língua portuguesa e na produção textual escrita. Estes documentos orientam para os processos de revisão e reescrita (ALAGOAS, 2010, MARANHÃO, 2010; PERNAMBUCO, 2008/2011; SERGIPE, 2011). Neles, o emprego dos conceitos mencionados caracterizam-se como etapas decorrentes do planejamento da escrita, e são entendidos como estratégias para melhoria do texto (ALAGOAS, 2010; PERNAMBUCO, 2008), aliadas à correção e reelaboração do texto, pela reescrita.

Em Alagoas (2010), percebemos semelhanças com o documento curricular do Estado do Acre (ACRE, 2010), ao apresentar as orientações para o ensino de língua portuguesa por meio das expectativas de aprendizagem previstas para o término de cada série. É também neste estado que o currículo, em volume único (ALAGOAS, 2010), reúne orientações para ciclos iniciais e finais, Ensino Médio e EJA e em modalidades diversas como a Educação do Campo, características que marcam a especificidade da região, fator que o distingue dos demais currículos nessa região.

No que se refere à produção textual e, conseqüentemente os conceitos de revisão e reescrita, estes documentos apresentam-nos como etapas necessárias ao planejamento da escrita, em sintonia às prescrições advindas do PCN (BRASIL, 1997; 1998), pois consideram a provisoriade dos escritos e o trabalho com rascunhos (MARANHÃO, 2010). Todavia deixam de contemplar a noção de competência discursiva dos falantes/escritores, isto é, as orientações voltadas ao interlocutor e ao gênero eleito, o contexto de produção e de recepção ao público, o meio que circula e o emprego dos elementos linguístico-discursivos na reescrita, sem apresentar maiores explicitações ou encaminhamentos teórico-metodológicos ao professor (ALAGOAS, 2010).

Diferentemente dos demais currículos dessa região, o documento do Maranhão (2010a; 2010b) garante ao professor uma orientação mais precisa sobre o que e como ensinar a escrita, pois buscam enfatizar a autoria na produção textual e, em menor escala, as estruturas e modelos propostos de gênero, porém ressaltam que tanto o domínio dessas estruturas quanto dos aspectos linguísticos são importantes para a conclusão dos objetivos da produção, em conformidade aos pressupostos mais atuais do ensino da escrita.

Dessa forma, consideramos positivos os encaminhamentos metodológicos do documento do Maranhão (2010), cujas orientações pontuais para o ensino da escrita pautam-se nos gêneros e reiteram o processo de revisão e de reescrita imprescindíveis para o aprimoramento da produção textual escrita e que, em consonância a essas orientações, contempla ainda a mediação do professor e a avaliação dos textos nestes processos, tanto individual como conjunta (MARANHÃO, 2010a; 2010b). No primeiro caso, pela autoreflexão do aluno-escritor, a partir de apontamentos dos pares e do professor e no coletivo, por meio de estratégias coletivas diversas. Essa acepção coaduna-se aos estudos de Bartlett (1982), que aponta como necessários, no processo de detecção dos equívocos, identificação dos prováveis 'erros' ou lacunas e a correção propriamente dita, em palavras, sentenças e parágrafos de forma a atingir os objetivos do texto.

Embora os quatro referenciais curriculares concentrem suas orientações para o processo de produção textual priorizando a revisão e a reescrita, elas não possuem a mesma nomenclatura. A diferença entre os conceitos mencionados reside mais na distinção entre os termos empregados do que em relação ao procedimento realizado com o texto, pois os currículos tendem a explicitar ao professor mecanismos que o auxiliem na revisão e na reescrita textual, porém esbarram em noções teóricas que são desconhecidas pelo professor, interlocutor das propostas curriculares. Por isso, compreendemos que o processo de implantação de novas prescrições curriculares prescinde da formação

continuada de professores, visando a torná-las acessíveis e exemplificá-las na prática, no contexto de ensino.

Assim, para estes currículos, destaca-se o cerne do processo de produção textual, a importância da revisão e da reescrita, entendidas como processos interligados e necessários (ALAGOAS, 2010; MARANHÃO, 2010; PERNAMBUCO, 2008) e, com a mesma acepção no currículo de Sergipe (2011), sob a designação de re-elaboração, etapa do processo de escrita explicitado como parte da revisão, que orienta o aluno para a reescrita. Dessa forma, a revisão, como parte essencial do planejamento e da escrita, decorre da análise do próprio aluno, com mediação, para verificar as lacunas e problemas nos textos, que o levam para a reescrita. Por isso, o conceito de **revisão** nestes documentos é caracterizado como:

- a) uma das etapas do planejamento textual;
- b) parte integrante da escrita, que orienta à reescrita;
- c) visa ao aprimoramento do aluno frente ao seu texto;
- d) processo mediado pelo professor;
- e) uma das estratégias da correção textual;
- f) momento para autorreflexão do aluno;
- g) retomada dos objetivos/critérios, interlocutores e contexto para verificação;
- h) visa à melhoria do texto.

Embora a reescrita esteja citada como parte do processo de planejamento da produção textual e a ênfase de alguns documentos curriculares recaia na reelaboração do texto (PERNAMBUCO, 2011; SERGIPE, 2011), como forma de atender as lacunas existentes, a conotação assumida pelos documentos é a de que reescrita textual, após a revisão, visa primeiramente atender à adequação formal e linguística dos elementos presentes no texto. Nestes documentos, há centralidade do conceito de reescrita, denominado por reelaboração ou retextualização (PERNAMBUCO, 2011), frente ao conceito de revisão que os determina, porém a reescrita, enquanto conceito abrangente, pode concatenar outros subprocessos a serem realizados nos textos. Dessa forma, prevalecem as seguintes características da reescrita nos documentos analisados:

- a) parte integrante do processo de produção textual, após a revisão;
- b) vinculada à reflexão do aluno sobre a decisão de alterações, efetivando-as;
- c) propicia a avaliação da escrita, pelo emprego dos elementos linguístico-discursivos;
- d) condensa a provisoriade dos escritos, pelos rascunhos e rasuras;
- e) visa, sobretudo, à melhoria dos aspectos do texto para alcance dos objetivos;

e) estratégia para correção e avaliação do texto.

Um dos aspectos que nos chamou à atenção nos documentos da região Nordeste reside na nomenclatura diversa nos mesmos referenciais curriculares, como é o caso do documento de Pernambuco (2011) para o Ensino Médio, que emprega sinonimicamente a reelaboração, como revisão e reescrita, bem como o conceito de retextualização referindo-se à reescrita (2011). Também, em destaque, a estratégia de rasura apontada como possibilidade de reescrita, nos escritos de Alagoas (2010), juntamente com a reelaboração, designada pela grafia re-elaboração (SERGIPE, 2011), como um elaborar novo, são apontadas como ação realizada pelo aluno na revisão e reescrita do texto.

Ambos conceitos, retextualização e re-elaboração, são tidos como o procedimento de reescrever, sendo a retextualização a partir de outros textos fonte, como enuncia o documento de Pernambuco (2011) e a re-elaboração, como reescrita após a revisão em Sergipe (2011), que carecem de maiores explicitações nesses referenciais.

Segundo os teóricos e autores que abordam tais práticas no ensino, essas noções são decorrentes da revisão e realizam-se na reescrita do texto, porém diferenciam-se pelos procedimentos empregados pelo autor para consecução de um determinado objetivo, anunciado previamente e que resultam em novos textos, ou em paráfrases ou em elementos diferenciados para gêneros específicos ou alteram as modalidades vigentes (MARCUSCHI, 2001; DELL'ISOLA, 2007; MATÊNCIO, 2002). Assim, para re-elaborar é preciso ter revisado e decidido por alterações na reescrita, e para que o texto seja retextualizado, o aluno-escritor deve compreender a diferença entre as modalidades, oral e escrita, as mudanças de gêneros na produção textual e até de língua empregada, essas explicitações não estão presentes nas orientações dos documentos curriculares analisados, como já apontamos em nossa análise.

Para estes documentos, a reelaboração (PERNAMBUCO, 2011) ou re-elaboração (SERGIPE, 2011) apresentam as seguintes características:

- a) a reescrita textual, após a revisão;
- b) voltado à adequação semântica e formal do texto;
- c) decorre da correção e da avaliação dos escritos;
- d) consiste na reorganização textual, isto é, a reescrita.

Nesse ínterim, a retextualização apontada pelo documento do Pernambuco (2011) caracteriza-se como:

- a) a reescrita a partir de outros textos fontes;

- b) decorre da compreensão do aluno sobre outros gêneros;
- c) parte do processo de produção textual, no Ensino Médio.

As asserções aos documentos pertencentes aos Estados da Região Nordeste nos permitem afirmar que a produção escrita é entendida como resultado do planejamento, reorganização de ideias produzidas, ou rascunho, revisão do texto e posteriormente da reescrita, atendendo a objetivos como a adequação formal do texto ao gênero. Já a revisão aproxima-se mais do momento de planejamento da produção escrita, pois está vinculada aos objetivos da produção e aos interlocutores, considerando, para isso, o gênero que melhor atenda a função comunicativa, de forma coerente e adequada. A verificação do professor [e do próprio aluno] quanto ao atendimento da proposta pode ocorrer pela avaliação individual ou coletiva, por meio de instrumentos que priorizam a reescrita ou a retextualização do texto (PERNAMBUCO, 2011) e sua reelaboração (SERGIPE, 2011) segundo estes documentos. Essas etapas ou subprocessos de escrita voltam-se ao produto final da produção textual, por possibilitar ao aluno transcrever mais atentamente o texto, reformular passagens e são compreendidos como reescrita, de acordo com Hayes e Flower (1980; 1986), caracterizando-os como parte do processo de melhoria textual, porém ligados à escrita como processo nestes estudos.

3.2.3 Região Centro-Oeste (CE)

O estudo dos componentes curriculares para a Educação Básica nos Estados compreendidos pela Região Centro-Oeste: Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul e Distrito Federal (DF), buscou seguir a mesma linha de análise apresentada nas demais regiões, no entanto, nestes estados analisamos apenas os dois documentos publicados (GOIAS, 2007; MATO GROSSO, 2010) pautados pelas orientações dos PCN (BRASIL, 1998, 1999), tendo em vista que Mato Grosso do Sul⁵³ (2012) e Distrito Federal⁵⁴ (2008), por não apresentarem menção aos conceitos de revisão e reescrita, não serão objeto de detalhamento nesta pesquisa.

3.2.3.1 Documento Curricular da SEE/2007 - Goiás

⁵³ Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul – v.1/EF e v.2/EM (2012), em versão preliminar.

⁵⁴ Documento para a Educação Básica, intitulado Diretrizes Pedagógicas, em volume único (2008-2013).

No estado de Goiás, o Documento Curricular da Secretaria de Estado da Educação de Goiânia⁵⁵ – SEE/2007 (GOIÁS, 2007) apresenta orientações específicas para o ensino de Língua Portuguesa em matrizes⁵⁶, divididos por “eixos norteadores: a leitura, a produção textual e a valorização da cultura local e infanto-juvenil, em todas as áreas do conhecimento” (GOIÁS, 2007, p.6). O ensino Fundamental apresenta-se organizado por áreas, enquanto que no Ensino Médio estão presentes os eixos articuladores e as disciplinas.

Quanto ao ensino de Língua Portuguesa, o documento aponta os gêneros textuais como objetos de ensino e, especificamente para a produção textual escrita no ensino fundamental, é destaque:

a importância de ensinar aos alunos o processo da passagem do texto oral para o escrito, tarefa central do ensino de língua portuguesa na escola, uma vez que a escrita que o aluno desenvolve é marcada pela fala tornando-se, assim, necessária a intervenção do professor no processo, por meio do trabalho de retextualização, para que os alunos identifiquem as marcas de oralidade em seus textos e dêem conta de substituir adequadamente por elementos próprios do mundo da escrita (GOIÁS, 2007, p.165).

No documento, essa articulação entre o oral e o escrito é positiva se o professor compreender que há outras possibilidades de retextualizar um texto, entre gêneros diferentes, modalidades e a partir de um texto base que pode também contemplar as marcas orais, dependendo do contexto comunicativo, diferentemente dos estudos de Marcuschi (2001), que orientam as produções que alteram as modalidades oral/escrita, por isso seria preciso que houvesse explicitações teórico-metodológicas dos conceitos nos documentos curriculares.

O conceito de retextualização, como aborda o encaminhamento metodológico, “permite que os alunos atinjam uma melhor compreensão de como se dá a produção dos textos escritos e falados, e de que há diferenças maiores ou menores entre fala e escrita, dependendo do gênero textual” (GOIÁS, 2007, p.165), alterando os escritos de uma

⁵⁵Este documento trata da reorganização curricular do 1º ao 9º anos e originou-se dos estudos realizados anteriormente sobre evasão e repetência.

⁵⁶Entende-se por matriz “as idéias de criação e geração que norteiam uma concepção mais abrangente de currículo, o que significa orientar as práticas formativas e as situações de ensino e aprendizagem do 1º ao 9º ano, propiciando a unidade na diversidade a partir dos eixos orientadores e norteadores das áreas do conhecimento” (GOIAS, 2007, p.8).

produção oral para a escrita, no processo de reescrita textual. Esse aspecto é importante sob o ponto de vista de que é durante a reescrita, que ele se manifesta, como um dos subprocessos articulados aos demais, realizados com o texto.

Para o trabalho com a leitura e a produção de textos orais e escritos, o referencial define que o professor pode organizar e sistematizar os conhecimentos com os alunos por meio de atividades de análise e reflexão sobre a língua, como propõe os estudos de Bereiter e Scardamalia (1983), quando aborda o ensino da escrita para crianças, ou escritores não experientes, no processo denominado por CDO - comparar, diagnosticar e operar, que leva o aluno à autoanálise dos seus escritos, pela comparação e alterações para sua melhoria. Portanto, é preciso, anteriormente, o “contato com textos do gênero em estudo para a ampliação do repertório dos alunos. É necessário realizar com eles um estudo detalhado das características dos gêneros em estudo, usos sociais e esferas de circulação de cada gênero” (GOIÁS, 2007, p.168) a fim de que possam se autocorrigirem.

As asserções ao documento de Goiás (2007), quando das orientações para a revisão e a reescrita, apontam o aluno, responsável pela autocorreção dos textos, ao refletir sobre seus escritos, descobrir as lacunas e inadequações, compará-lo e operar mudanças e, conseqüentemente, revisar e reescrever o texto de forma construtivista. Entretanto, o documento apresenta poucas indicações de que o professor deve mediar o processo de revisão e de reescrita na condução do aluno para seu aprimoramento linguístico, como destaca o documento, “produções coletivas, individuais, o aprimoramento e reescrita dos textos produzidos por eles” (GOIÁS, 2007, p.168) acabam por conduzir o aluno-escritor a autoreflexão e domínio das habilidades de escrita, revisão e reescrita.

Dessa forma, a orientação do documento prevê um trabalho sistemático com os gêneros, para o conhecimento de suas características, onde a produção deve estar baseada, resultando em um processo de revisão das produções dos alunos individual e coletivamente, por estratégias diversificadas de análise.

Tomamos como exemplo o quadro da prática de escrita e produção de texto do 3º ano do Ensino Fundamental, referente ao 3º bimestre que considera a produção textual voltada aos fins propostos e indicam a reescrita. Essa orientação, embora contemple o interlocutor, as condições de produção e a argumentação do aluno produtor do texto, peca ao apontar a escrita a partir de trechos dados, pois essa indicação, se descontextualizada, desvincula a produção escrita dos seus reais propósitos e distancia a escrita da situação da interlocução, dificultando a argumentação do aluno e o comprometimento do seu dizer no

exercício da autoria. Esse tipo de proposta acaba por desmotivar o aluno para a escrita, pois caracteriza-se como uma produção para a escola (GERALDI, 1997), sem estar vinculada à prática social:

Produzir textos considerando algumas condições de produção: tipos de textos e finalidade; [...] Produzir textos a partir de um trecho dado; - Reescrever textos individualmente ou em grupos; - Posicionar-se frente ao texto justificando suas opiniões (GOIÁS, 2007, p.173).

Nessa mesma perspectiva, do 6º ao 9º anos, o documento apresenta uma planilha composta por conceito/conteúdos, eixos temáticos (fala/escuta, leitura, escrita e análise e reflexão sobre a língua) e as expectativas de aprendizagem consideradas como documento norteador para a finalização de cada ano escolar. Já no aspecto da produção textual, o documento aponta a escrita e reescrita de textos, comumente apontada nos demais referenciais curriculares brasileiros, porém não há exemplificação e tampouco conceitualização destes termos para o professor, que deve conduzir a tarefa de ensinar. A reescrita e a reformulação, neste documento, configuram-se por práticas similares, isto é representam ações sinonímicas no trato da reescrita textual, no eixo de análise e reflexão sobre a língua:

- Reescrita de textos;
- Reformulações de ordem geral, visando a clareza, coerência e coesão dos textos;
- Reformulações de ordem específica, visando assegurar as características e os elementos próprios de cada gênero textual (GOIÁS, 2007, p.182).

Como se pode perceber, as reformulações indicadas nessa orientação acentuam-se quanto à textualidade e o atendimento às marcas formais do gênero, como pontos de destaque para o trabalho que deve ser efetivado com a reescrita. Koch (1998) aponta a coesão e a coerência textual necessárias para a progressão temática e textual, no entanto o documento curricular limita-se a apontar os mesmos itens sem esclarecimentos metodológicos ao professor, que devem ser observados nas produções relativas aos 7º, 8º e 9º anos seguintes, com raras variações.

A proposta para os Anos Finais, como apresentamos, contempla a revisão e reescrita dos textos produzidos pelo aluno na mesma linha de análise, isto é, atendendo ao gênero textual proposto e com as reformulações centradas na ordem formal e discursiva

do texto, bem como asseguram as características do gênero. No processo de revisão e de reescrita, as alterações podem afetar aspectos locais, nas poucas modificações realizadas pelo aluno, de ordem lexical, ortográfica ou sintática, ou em alterações globais do texto, que envolvem aspectos semânticos, do gênero e de modalidades, por exemplo. Para Goiás (2007), após a produção escrita é preciso:

Realizar a reescrita dos textos, desenvolvendo a capacidade de autocorreção:

- revisar o texto (com intervenções do professor) avaliando aspectos discursivos e gramaticais (incluindo ortografia);
- reescrever o texto melhorando seus aspectos discursivos, gramaticais e ortográficos, apresentando-os de maneira adequada;
- fazer reformulações que assegurem, também, as características dos gêneros propostos (GOIÁS, 2007, p.194).

Nesse sentido, depreendemos dessas orientações que a revisão precede o trabalho de reescrita, com enfoques diferentes, acerca da correção de aspectos de cunho formal e discursivo. Essa asserção confirma a ausência de encaminhamentos metodológicos capazes de orientar as práticas a serem realizadas pelo professor, que imputam ao aluno a reformulação, como uma das ações da reescrita oriundas de sua autocorreção, pois há apenas menção aos conceitos que emergem nos eixos de cada série, tanto nos Anos Iniciais quanto Finais.

Dessa forma, inferimos que a revisão, quando mediada pelo professor, acentua e orienta o trabalho de autocorreção do texto e encaminha o aluno para a autoreflexão. Nesse momento, as alterações e modificações realizadas nos aspectos gramaticais, ortográficos e discursivos pela reescrita, levam à melhoria do texto, pois, ao reformular as passagens do texto, o aluno faz uso de seu conhecimento e alia-os às novas possibilidades de escrita.

E, ainda, por meio da orientação do professor, é possível ao aluno, com maior segurança “reescrever o texto visando clareza, coerência, coesão, ampliação das idéias e a presença dos elementos característicos do gênero textual produzido” (GOIÁS, 2007, p.194), elementos essenciais para o currículo goiano, de forma a garantir o conhecimento dos elementos composicionais do gênero, um dos pontos fundamentais previstos nas expectativas de aprendizagem do EF neste documento.

Nesse âmbito, o documento de Goiás (2007) apresenta como fatores positivos no que se refere à produção textual, o teor discursivo da proposta em quase todas as

indicações de produção textual, verificadas nas séries; consideram as condições de produção dos textos, a seleção do gênero, a preocupação com a sistematização dos conhecimentos pela reflexão e a análise da língua; propõem as estratégias de revisão pautadas nas colaborações individuais e em grupo, com acentuada indicação do emprego dos elementos linguístico-discursivos na reescrita, por meio das reformulações propostas. As lacunas referem-se à proposta de retextualização, sem explicitação teórica e metodológica no documento e em alguns pontos a indicação para os Anos Iniciais da produção textual originada por temas ou trechos, sem que haja maiores detalhamentos sobre essa prática.

Destaca-se ainda que este documento não apresenta aproximações com as indicações postuladas pelos PCN (BRASIL, 1997; 1998), sendo perceptível a polifonia de vozes advindas da mescla de autores emanadas de sua constituição, tanto em relação aos estudos teóricos bakhtinianos, após o advento do interacionismo, mas com raízes construtivistas, quando verificamos a ênfase aos aspectos que definem o aluno como centro do processo de aprendizagem, acentuada pela quase ausência de comandos ao professor para o ensino, nas orientações metodológicas deste documento curricular.

3.2.3.2 Orientações Curriculares – Área de Linguagens: Educação Básica - Mato Grosso

O caderno curricular⁵⁷ “Orientações Curriculares – Área de Linguagens: Educação Básica” considera o estudo do texto, como unidade básica do ensino em Língua Portuguesa e refere-se “às atividades discursivas em uso, sejam elas orais, escritas e/ou multimodais, pertencentes aos variados gêneros discursivos” (MATO GROSSO, 2010, p.13), que marcam sua vinculação aos estudos interacionistas.

Esse percurso de três anos de discussões entre os profissionais da área para elaboração da versão final (2010) acabou por determinar a importância de desenvolver trabalhos que reflitam não apenas sobre o código escrito, mas “o discurso posto em funcionamento nas situações sociais de uso da língua e suas formas de materialização” (MATO GROSSO, 2010, p. 14). Assim, em referência implícita a Bakhtin (2003), as ações desenvolvidas a partir dessa concepção implicam em nova atitude do professor para “promover o desenvolvimento da competência discursiva do aluno” (MATO GROSSO, 2010, p.27), por isso

⁵⁷O documento “Orientações Curriculares – Área de Linguagens: Educação Básica”, publicado em 2010, reúne as reflexões e os estudos realizados no Estado do Mato Grosso, nos anos de 2007/2008/2009. Estabelece princípios para o letramento.

assumir uma concepção sociointeracionista de linguagem permite ao professor, num movimento dialético, oportunizar o contato frequente do estudante com a leitura e a produção de textos e, na dinâmica desse processo, desencadear uma relação linguística viva (MATO GROSSO, 2010, p.14).

Para o trabalho com a língua no 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, foram estabelecidos objetivos distintos. No 1º ciclo, tem-se como foco “a linguagem como processo de interação necessita reconhecer a linguagem como integradora do sistema de comunicação e conseguirá essa capacidade quando se expressar considerando as condições de produção e recepção” (MATO GROSSO, 2010, p.22) e encontra-se organizado por disciplinas e séries. No 2º ciclo, a organização dá-se por áreas e o ensino tem por eixo orientador o contato com os gêneros discursivos, que está voltado ao “desenvolvimento das capacidades de interação pela leitura, pela escrita e pela oralidade que valorizem os conhecimentos e vivências trazidas pelos alunos” (MATO GROSSO, 2010, p.27).

Nesse sentido, para o processo de produção textual, esse documento enfatiza o conhecimento dos mecanismos empregados na linguagem para a interação de acordo com os objetivos e com o interlocutor e, posteriormente o seu desenvolvimento aliado à produção escrita que empregue diferentes gêneros discursivos, para o alcance dos objetivos, partindo das condições de produção. Nesse documento, aliadas ao contexto social, o conhecimento e às experiências dos alunos, pois esse fator determina o que vai dizer, como dizer, porque e para quem vai dizer o que diz (GERALDI, 1997) em detrimento às produções escritas que estão cheias de escrita e sem significação, já apontadas de forma recorrente nos diversos currículos estaduais analisados. Nas palavras do documento, a orientação prevê:

(1) o exercício de redação, artificial e tão comum ainda hoje em nossas escolas, seja substituído **por produções de texto a partir de situações que realmente têm relação com os alunos**, o que estimularia, sem dúvida, a observação e a reflexão sobre a realidade; (MATO GROSSO, 2010, p.28, grifos nossos).

O atendimento a este objetivo possibilita ao professor conhecer o nível de conhecimento linguístico do aluno, auxiliá-lo em suas dificuldades e proporcionar a compreensão de que a escrita é trabalho e que é fruto de suas tentativas de melhoria do

texto, proporcionando aquisição e desenvolvimento de sua competência escritora e, posteriormente o domínio da habilidade de escrita, nas práticas sociais.

Nesse sentido, o documento apresenta os conceitos de revisão e de reescrita como etapas complementares à produção escrita, porém sua explicitação encontra-se diluída nas prescrições do material para cada série, em especial, quando se refere ao desenvolvimento das capacidades do aluno. Um dos exemplos dessa afirmação reside nas orientações para o final do 2º ano, que prevê um aluno que “Revisa e reelabora os próprios textos, considerando gênero, objetivo, leitor, suporte e contexto de circulação” (MATO GROSSO, 2010, p.33), porém o documento curricular apresenta-os em linhas gerais, sem destacar os encaminhamentos metodológicos necessários para a efetivação dessa proposta.

Ao indicar a revisão e a reescrita nestes processos, inferimos que o documento parte dos estudos consagrados de Geraldi (1997) sobre as condições de produção da escrita, já referendadas pelos PCN (BRASIL, 1997; 1998), que ecoam no documento curricular federal e em relação explícita a teoria bakhtiniana. Quanto à concepção de linguagem, “como prática sociointeracional, que considera o contexto, as intenções, as estratégias e os recursos usados na produção oral e escrita e que admite uma multiplicidade de posicionamentos diferentes colocados em diálogo e interação” (MATO GROSSO, 2010, p.63), o documento avança para os domínios discursivos, característicos dos estudos sobre os gêneros, na interlocução e, os encaminhamentos servem também aos propósitos avaliativos para a produção escrita, segundo esses mesmos preceitos.

Para os primeiros ciclos, o documento indica que o processo de ensino-aprendizagem da escrita deve ser mediado pelo professor (VYGOTSKY, 1988). Essa indicação é acrescida de outros pontos importantes previstos para o 3º ciclo, quando os alunos já sistematizaram os conhecimentos de forma mais autônoma, e por isso são capazes de comparar ideias, desenvolver pontos de vista e argumentos próprios, fazer escolhas adequadas ao contexto. Esse domínio dos conhecimentos torna mais significativo o que querem dizer, escutar, opinar e ler (MATO GROSSO, 2010), de forma que a autonomia e a autoria encontram-se contempladas nessas prescrições.

Nesse sentido, mesmo nas séries iniciais, podemos inferir que as produções escritas devem estar dirigidas a um interlocutor definido e adequadas à situação comunicativa e ao contexto. Para uso dessas informações, os alunos devem partir de

suas experiências de leitura com outros textos, que em contato com os gêneros diversificados, podem tomá-los como modelos, a fim de compreender que a escrita tem sempre um interlocutor, como postulam as orientações curriculares do 3º ciclo:

indicar claramente a relação interativa que se estabelece nesse processo para que o estudante escreva sempre levando em conta um fato básico: tudo o que é escrito é dirigido a alguém, com uma determinada intenção e em um contexto específico, assim como tudo o que é falado (MATO GROSSO, 2010, p.45).

Como apregoa o documento, as orientações para a produção textual centram-se no aluno, em sua capacidade de elaborar a escrita a partir dos modelos de gêneros, já que se espera um aluno que “Produz textos respeitando as características do gênero a ser escrito: o tratamento do tema, a composição e o estilo; Reconhece diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos do mesmo tema, em função das condições de produção e recepção” (MATO GROSSO, 2010, p.49). Destaca-se que a disposição escolhida pelo documento para as orientações curriculares não nos permitiu visualizar a organização dos conteúdos e seu detalhamento nos encaminhamentos metodológicos que visavam aos processos de revisão e de reescrita, por exemplo.

Ao longo da leitura das orientações curriculares de Mato Grosso, percebemos que há maior ênfase para a apresentação teórica do ensino da língua e dos objetivos a serem atingidos do que para os encaminhamentos teórico-metodológicos empregados para as práticas propostas para a produção escrita, nos processos de revisão e de reescrita. Embora haja conformidade entre os pressupostos do Círculo de Bakhtin, difundidos por Geraldi (1985; 1997) e outros pesquisadores, nos atuais estudos interacionistas no Brasil e a proposta teórica do documento curricular.

Essa observação nos leva a crer que, como o documento foi elaborado a partir de estudos realizados nos três anos anteriores, pautados por práticas já realizadas nessa mesma linha, e ainda por ser relativamente recente, a orientação priorizou os fundamentos teóricos em detrimento à metodologia. Um outro fator pode ser a tentativa de adoção dos pressupostos difundidos pelo currículo federal, mas que não se efetivam na prática, pela ausência de encaminhamentos metodológicos. Esse aspecto para nós é incoerente do ponto de vista da formação continuada de professores, dada a rotatividade destes profissionais no mesmo município, estado ou região, seria necessário que os encaminhamentos metodológicos estivessem ali contemplados, acessíveis a todos.

Outro aspecto que nos chamou a atenção refere-se à progressão dos conteúdos e ao domínio gradativo de habilidades, abordados pelo documento desde o 1º ciclo. Isso significa que há explícita pretensão do documento quanto ao domínio do aluno [e do professor] das estruturas e conceitos já apresentados nos primeiros ciclos, fator que temporariamente se efetivaria ao término do primeiro ciclo de 4 anos, contudo, devido a muitas variáveis que permeiam o processo de ensino e de aprendizagem não há garantia dessa projeção, como já reafirmamos na análise anterior.

Nesse sentido, reiteramos nossas observações acerca dos resultados que apontam para a apresentação, caracterização, conceitualização e exemplificação dos processos de revisão e de reescrita, mediados pelo professor nas práticas propostas pelos documentos curriculares. Essa análise aponta também para a necessária definição dos conceitos empregados ao professor, responsável pelo desenvolvimento dessas prescrições, que diante dessas indagações parece desconhecer sua importância, distanciado da interlocução do documento curricular e dos conceitos mencionados para o ensino.

3.2.3.3 Análise

Compilamos as asserções provenientes das análises obtidas na Região Centro-Oeste e dessa forma, compreender, caracterizar e definir os conceitos de revisão e reescrita, segundo a abordagem destes documentos em relação à aproximação e distanciamentos entre a proposta federal e o tratamento dado por estes referenciais curriculares aos conceitos, resumidamente apontados no Quadro 12.

Quadro 12 - Quadro Sinótico Geral III - Região Centro-Oeste

ESTADO	DOCUMENTO CURRICULAR	NÍVEL DE ENSINO	CONCEITO	CARACTERIZAÇÃO
GOIÁS	Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano “Currículo em debate”, 2007.	Fundamental 1º ao 9º ano	Retextualização	Processo de produção em que se caracterizam as diferenças entre fala e escrita, a partir de textos diversos.
			Reescrita	Melhoria nos aspectos discursivos, gramaticais e ortográficos do texto.
			Revisão	Momento de reflexão e correção do próprio texto.
MATO GROSSO	Orientações Curriculares – Área de linguagens: Educação Básica	Fundamental e Médio	Reescrita	Oportunidade para melhorar a produção escrita em diversos aspectos: discursivos, gramaticais e ortográficos.

Fonte: A pesquisadora.

A análise aponta algumas aproximações e distanciamentos entre os conceitos arrolados nos documentos curriculares dessa região, pois as noções sobre revisão e reescrita presentes apresentam-se consoantes à proposta curricular federal, os PCN (BRASIL, 1998) e os atuais estudos interacionistas.

Como similaridades, esses documentos curriculares apresentam os gêneros textuais e discursivos, como objetos de ensino, orientadores para o ensino da Língua Portuguesa e elementos essenciais para a produção textual escrita. No processo de revisão e de reescrita textual, o documento de Goiás aponta a revisão com ênfase ao atendimento às condições de produção do gênero, durante e após a escrita (GOIAS, 2007) marcadas pela indicação do que escrever, como e para quem orienta o seu dizer, com base em Geraldi (1997) e os estudos do texto, provenientes dos estudos bakhtinianos (2003), divulgados no Brasil na década de 80. Enquanto que, para estes mesmos estudos, a fase de reescrita do texto prevê a adequação discursiva, pautada pela reflexão do aluno sobre o emprego dos elementos linguísticos e ortográficos no texto (GOIAS, 2007; MATO GROSSO, 2010) com vistas à concretização dos objetivos propostos, para melhoria da produção textual.

Nos documentos analisados, é consoante a compreensão de que tanto a revisão quanto a reescrita são etapas do processo de elaboração do texto, e por isso exigem planejamento do que se vai escrever, a escrita e, posteriormente, durante a revisão do texto, a mediação do professor, para condução do aluno à reescrita. Para estes referenciais, a partir dos apontamentos do professor e da reflexão do próprio aluno sobre os pontos nodais do texto que podem apresentar inadequações, o aluno é capaz de verificar essas imprecisões e também as lacunas de sentido que possibilitam a ele a decisão por efetuar as alterações, que implicam na melhoria do plano textual, discursivo e formal do texto, assim, não se trata de reescrever o texto, e sim da reflexão sobre ele.

Essa decisão do aluno de alterar o texto é decorrente da revisão realizada e permite ao aluno a compreensão de que, ao ser exposto à sua produção escrita, ele realiza o trabalho de autocorreção, que pode levá-lo a um hábito, tornando-se parte do seu aprimoramento e crescimento pessoal. Ao atender as indicações do professor, par superior (VIGOTSKY, 1988) ou dos pares na revisão colaborativa, e de autocorrigir-se, o aluno compreende e exercita a capacidade de análise e comparação, pois exige maturidade, bem como testa novas hipóteses de escrita pelo próprio conhecimento, que o leva a compreender a escrita como produto de um trabalho intenso, que demanda várias versões.

Embora o referencial curricular de Mato Grosso (2010) não mencione o conceito de revisão como ocorre explicitamente em Goiás (2007), subentende-se que ela decorre da reflexão do aluno acerca de sua produção, portanto, orienta para a reescrita, oriunda da revisão que se efetiva na reelaboração prévia de trechos do texto. Ainda, nos referenciais analisados, o processo de reescrita, quando pautado por situações reais da vivência do aluno, surtem melhores efeitos na adequação linguística e formal do texto, pois o documento defende que ao tratar do tema, o aluno escritor o faz por sua experiência de mundo, e busca alcançar seus objetivos, solucionando lacunas e problemas, sendo estes os aspectos positivos nestes currículos, quanto a teoria adotada.

Nesse aspecto, as indicações para realizar a revisão e a reescrita voltam-se à ação do aluno, que deve descobrir as lacunas, proceder às alterações discursivas, linguísticas e formais, contudo um dos pontos que destacamos nestes documentos refere-se à ausência de orientações metodológicas específicas ao professor para encaminhar os procedimentos de revisão e reescrita.

Os estudos de Bartlett (1982) defendem os três processos envolvidos na revisão: detectar, identificar e corrigir, de forma que tanto os aspectos formais do texto, relativos ao gênero, as condições de produção, tanto os aspectos discursivos e ortográficos podem ser contemplados, pelos apontamentos realizados ou, de acordo com a tabela padrão de gêneros empregados como uma estratégia para a correção (RUIZ, 2010). Esse encaminhamento se realizado no processo de revisão pode contemplar a mediação do professor, portanto reforça a teoria de que a reescrita prevê a mediação de um par superior (VYGOTSKY, 1988).

Assim, pudemos depreender destes documentos as características marcantes da revisão no processo de produção textual:

- a) fase interligada e concomitante a escrita dos textos;
- b) uma das etapas do planejamento textual e da escrita;
- c) permite a reflexão sobre as condições de produção e de recepção dos textos;
- d) prevê a mediação do professor, nos primeiros ciclos do EF;
- e) propicia a comparação entre o que foi planejado e o que foi escrito;
- h) possibilita verificar os problemas e lacunas e decidir sobre as alterações;
- i) apresenta-se como elemento das expectativas de aprendizagem previstas.

Já para a reescrita, quanto às modificações de conteúdo e de forma, os estudos mais recentes orientam para as alterações nos aspectos discursivos, gramaticais e

ortográficos do texto, em concordância a Serafini (2004), mencionados por ambos documentos. São recorrentes os estudos que enfatizam as operações linguístico-discursivas realizadas pelos alunos nos textos de exclusão, alternância, substituição, modificação de termos e de frases, ou que ignoram os apontamentos, realizando outros não indicados (FABRE, 1986; MENEGASSI, 1998). Essas alterações permitiriam ao aluno tornar-se um usuário mais efetivo da língua, aprimorando sua competência discursiva e textual, propiciada pela mediação do professor somada ao contato do aluno com o maior repertório de gêneros do discurso que circulam socialmente, previstos para o trabalho pedagógico nos Ensino Fundamental e Médio.

No documento curricular do Mato Grosso (2010) há imprecisão metodológica quanto ao que deve ser realizado pelo professor e pelo aluno no processo de produção textual. O conceito de reescrita é empregado como oportunidade de melhoria do texto, pelas reformulações propostas que atingem diversos níveis, sintáticos, semânticos e ortográficos, sem que haja no documento a conceitualização e encaminhamentos metodológicos para que se efetive essa reescrita. Depreendemos que a reescrita procede da revisão e que se encontra a ela vinculada nos dois documentos, às orientações previstas nas expectativas de aprendizagem, sobre o que o aluno deve atingir ao final do ciclo. De forma que o único conceito mencionado é a **reescrita**, tendo como características nesses referenciais:

- a) oportunidade de o aluno aplicar conhecimentos para a melhoria do texto;
- b) avalia o domínio linguístico e discursivo do aluno;
- c) contempla a melhoria do texto no plano textual-discursivo e formal;
- d) possibilita atender aos objetivos da escrita e do gênero nos textos de alunos do EF;
- e) permite analisar o avanço do aluno na produção escrita, coletiva, individual, com e sem mediação;
- f) estratégia de correção, para o professor e para o aluno, sobre as expectativas;
- g) propicia o conhecimento e o manejo dos elementos linguísticos e ortográficos;
- h) relaciona-se à autocorreção, por propor alterações no plano textual-discursivo-formal;
- i) instiga a atitude autônoma e argumentativa do aluno, no Ensino Médio;
- j) garante a autoria, nas marcas de pontos de vistas e defesa de argumentos nos textos.

O distanciamento entre os conceitos abordados pelos documentos dessa região desponta quando o documento goiano emprega o conceito de retextualização (GOIÁS,

2007), não mencionado pelo documento de Mato Grosso (2010), ao relacionar a diferença entre textos orais e escritos, na prática de produção textual escrita.

A definição de retextualização apresentada por Goiás (2007), nos Anos Iniciais, situa-se na orientação de que os alunos compreendem os elementos próprios da fala e, durante a escrita, substituí-los por outros empregados na escrita (GOIÁS, 2007). Assim, para o interlocutor do documento, ao retextualizar, o professor observa o emprego/substituição das marcas de oralidade nos textos produzidos pelos alunos, porém esse pressuposto não aborda nem explicações sobre gêneros, tampouco finalidades ou modalidades, culminando em uma atividade de transcrição.

Esse mesmo conceito, apresentado em outros referenciais curriculares, (ESPIRITO SANTO, 2009; MINAS GERAIS, 2007) aproxima a retextualização da reescrita e distancia-se dos princípios conceituais atribuídos por estudiosos como Marcuschi (2001), para quem a retextualização concentra-se na reescrita de textos alterando modalidades, entre gêneros orais para o escrito, por exemplo; conceito que também apresenta variação em Pernambuco (2011), quando aborda a retextualização a partir de textos fonte. Dessa forma, compreendemos a retextualização como um subprocesso que evidencia a reescrita, posto o texto sofrer alterações, ao serem propostas atividades que envolvam a mudança de modalidades e de gêneros. No documento goiano a retextualização apresenta como características:

- a) atividade de produção escrita, em que estão marcadas as diferenças entre fala e escrita;
- b) transcrição/alteração de textos orais para escritos, eliminando essas marcas;
- c) no processo de reescrita, visa a transpor elementos do oral para o escrito;

Como se pode verificar, não há consenso entre as abordagens sobre o mesmo conceito presentes em diferentes documentos curriculares estaduais e, neste caso, aponta para as expectativas de aprendizagem adotadas por vários estados como parâmetros do que se deve atingir ao final de cada ano/série escolar (ALAGOAS, 2010), o que favorece a apresentação de antemão dos conteúdos e a observação sobre o domínio de certas competências ao término do ano letivo, estabelecidas de forma quantitativa, desprezando-se a caracterização e a definição dos conceitos mencionados.

Destaca-se que, contrariamente ao documento goiano (GOIÁS, 2007), que se apresenta marcado pelo viés discursivo, com lacunas teórico-metodológicas sobre os conceitos mencionados, o documento de Mato Grosso (2010) apresenta mais traços teóricos em sua elaboração e apresentação, como se as questões voltadas à práxis já fossem de domínio do professor, ou abordadas em outros documentos auxiliares.

Contudo, pudemos verificar que há imprecisões e lacunas também quanto as orientações para a prática de produção textual (MATO GROSSO, 2010), nos processos de revisão e de reescrita que podem inviabilizar sua realização no contexto escolar.

3.2.4 Documentos Curriculares - Região Sudeste – (SE)

A Região Sudeste concentra documentos curriculares publicados entre os anos de 2005 a 2009: Espírito Santo (2009), Minas Gerais (2007), Rio de Janeiro (2005) e São Paulo (2008). O último, estado pioneiro na elaboração de currículos, empregou experiências realizadas nas Escolas da Rede Pública em seu primeiro currículo (SÃO PAULO, 1991), importantes também para a reorganização curricular do documento federal. Mais tarde, seus pesquisadores acabaram por compor o grupo de estudiosos que formularam os PCN, juntamente com o MEC, alterando o cenário educacional brasileiro.

3.2.4.1 Currículo Básico - Escola Estadual - Espírito Santo

O “Currículo Básico - Escola Estadual”⁵⁸ (ESPÍRITO SANTO, 2009) defende a concepção interacionista de linguagem com base em conceitos bakhtinianos, pois concebe a língua como “um objeto histórico, irregular, variável gerenciado por seus usuários para promover-lhes a interação com outras pessoas” e “conjunto de signos utilizados na comunicação, e a linguagem, a atividade discursiva, a forma de pôr a língua em movimento” (ESPIRITO SANTO, 2009, p.153), em concordância ao documento federal que o precedeu.

No que tange ao processo de escrita, o currículo apregoa a escrita dialógica, dinâmica, interativa e negociável, que atende “a um propósito funcional qualquer, possibilita a realização de alguma atividade sócio-comunicativa entre as pessoas e estabelece relações com os diversos contextos sociais em que essas pessoas atuam” (ESPIRITO SANTO, 2009, p.154) e que são características presentes na interlocução e na construção de sentidos. Essa prerrogativa descarta que a atividade de produção textual se resuma apenas na codificação das ideias, pois

o texto configura-se como uma manifestação, gerada a partir de elementos linguísticos, cujo objetivo é não somente permitir aos interlocutores, no processo de interação, a socialização de conteúdos, como também favorecer a própria interlocução, conforme as práticas culturais de cada contexto social (ESPIRITO SANTO, 2009, p.154).

⁵⁸ O documento compõe-se por 7 volumes.

Como a escrita serve a múltiplos propósitos, o documento defende que “toda escrita pressupõe uma reescrita e um planejamento para execução de cada etapa (planejar, escrever, reescrever)” (ESPIRITO SANTO, 2009, p.160), coadunando com a proposta federal do documento curricular federal sobre o planejamento textual, a revisão e a reescrita, mas em etapas encadeadas e planejadas previamente.

Nas orientações para a produção escrita nos Anos Iniciais, a produção textual deve estar articulada a outras atividades como “dobraduras, cantinho de leitura, listagem de time de futebol, animais, flores, agenda telefônica, endereços dos alunos em ordem alfabética, encartes de supermercados”, bem como aliada a outros gêneros, e em sua transformação: “receitas, produção de história em quadrinhos, bilhetes, poesias, recorte de palavras, correio escolar, cartão de felicitações, jornais, entrevistas, piadas” (ESPIRITO SANTO, 2009, p. 161), acessíveis aos alunos.

O que diferencia este referencial curricular dos demais analisados até o momento reside na organização metodológica do ensino por níveis, disponibilizada ao professor e, cujos gêneros, bem como as atividades propostas para a produção escrita mesclam-se nas orientações metodológicas como atividades, gêneros e propósitos para a escrita.

Essa opção do documento apresenta a escrita e a reescrita aliada a fatores externos, como o interlocutor e a finalidade da produção, mas distanciam a escrita da prática social externa à escola quando são propostas produções de texto a partir de situações artificialmente criadas para este fim, como nas relacionadas às “atividades de dobraduras, cantinho da leitura” (2009, p.161). Contudo, ao possibilitar diferentes processos de escrita, o documento aproxima a escrita de situações corriqueiras e da vivência dos alunos, como nos gêneros assinalados: “receitas, produção de história em quadrinhos, bilhetes [...]” (ESPIRITO SANTO, 2009, p. 161) e orienta para a reescrita pela transformação destes gêneros em outros com vistas a outros fins. No caso, há o emprego da retextualização, quando da transformação entre gêneros de diferentes modalidades para outros, do oral para o escrito, por exemplo, nas atividades mais complexas, já previstas pelo manual, porém sem especificação teórica acerca do conceito. Nas palavras do documento:

Outra alternativa metodológica é a produção de um texto oral após leitura de uma narrativa. Outra estratégia metodológica, de nível um pouco avançado, é a tarefa de escrever textos a duas e a quatro mãos, sob a orientação do professor, observando as relações morfológicas, sintáticas e semânticas, explorando as funcionalidades da língua (ESPIRITO SANTO, 2009, p. 161).

Embora o conceito de retextualização não tenha sido explicitado pelo documento, as propostas de atividades de escrita e de reescrita que buscam alterar os gêneros enfatizados, quer alterando sua modalidade, quer sua estrutura textual dão conta de sua dimensão e favorecem o conhecimento e aprimoramento linguístico do aluno durante a realização da reescrita, mesmo que não favoreçam a prática social.

Nestes casos, há o emprego do conceito de reescrita, na designação de retextualização, como proposto por Dell’Isola (2007), de forma que, no documento, a reescrita decorre de atividades previamente determinadas, que são artificializadas, e por isso não extrapolam o contexto escolar para a prática social externa, mas apontam para atividades de reescrita que empregam a retextualização, ao alterar gêneros e modalidades nos textos produzidos pelos alunos (MARCUSCHI, 2001).

O documento analisado apresenta orientações que abrangem os níveis Anos Iniciais/Finais e Ensino Médio e opera com o conceito de gêneros textuais, o que atende aos propósitos mais atuais sobre ensino da linguagem e favorece o desenvolvimento da habilidade de escrita em seu aspecto formal, porém falha no emprego dessa linguagem como prática social. Assim, as habilidades para os anos Iniciais preveem a produção de vários gêneros e a obediência à estrutura e aos mecanismos linguísticos: “Reescrever textos lidos e ouvidos, identificando os diferentes tipos de letra; • Utilizar os sinais de pontuação e acentuação na produção de texto” (ESPIRITO SANTO, 2009b, p.163).

Enquanto que, para os Anos Finais, há maior preocupação entre a relação conteúdo e o encaminhamento metodológico, contemplando os gêneros textuais: “Resumir e esquematizar textos, destacando suas palavras-chave; • Redigir trabalhos de cunho científico” (ESPIRITO SANTO, 2009b, p.74), com aproximação à teoria defendida por Hayes e Flower (1980; 1986), quanto aos estudos processuais de planejamento, escrita e reescrita textual, que permitem a retomada e a reflexão sobre o texto, alterando ou reescrevendo trechos, de forma que a reescrita seja obrigatória pelas mudanças locais ou globais empregadas na melhoria dos textos, mas não há especificação sobre os conceitos empregados. O documento parece salientar as etapas necessárias entre a escrita e a reescrita, pelo “planejar, escrever e reescrever” (ESPIRITO SANTO, 2009, p.160), porém ressalta a reescritura como a reescrita após a leitura reflexiva, desvinculando a reescrita do processo de revisão, silenciado nesse referencial, mas necessário para que ela ocorra.

Portanto, o documento enfatiza a reescrita no EF nas atividades de produção textual mais voltada ao atendimento dos aspectos formais, tais como a apresentação do texto, o atendimento a proposta, a seleção e/ou alteração de um gênero para outro, a diferença entre as modalidades, oral e escrito. Essa condição é asseverada por Murray (1978), que orienta “escrever é reescrever”, nas etapas que predispõe a escrita para a reescrita, tornando esse processo contínuo, desde os Anos Iniciais, de forma que o aluno escritor reveja seu posicionamento frente às produções textuais e proceda a reescrita, até que isso se torne um comportamento naturalizado.

Ainda, no que se refere ao Ensino Médio, o documento apresenta o histórico de sua elaboração (2004-2006), com discussões sobre o objetivo de fortalecer a escola pública (ESPIRITO SANTO, 2009c), entretanto, por se tratar de um documento em progressão, que abrange os diferentes níveis de ensino, Anos Iniciais/Finais e Ensino Médio, apresenta inconsistência conceitual ao mesclar processos diferentes sem a devida caracterização, como por exemplo, durante a reescrita textual, a reescritura e a retextualização, no Ensino Médio.

Essa lacuna conceitual aponta para dois fatores: a aquisição de um comportamento naturalizado pelo aluno de que a reescrita é necessária na produção textual e por isso dispensa novas conceitualizações e, o domínio do professor frente a estes processos já apresentados nos documentos anteriores, que dispensariam a explanação teórico-metodológica dos conceitos empregados.

Contudo, destacamos que, embora o documento aborde tais conceitos nas séries iniciais, visando à prática naturalizada de reescrever após a escrita, a retomada de conceitos nos aspectos teórico-metodológicos do currículo se faz necessária nos demais níveis de ensino. Isso dada a rotatividade de professores e alunos nas escolas e quanto a importância do professor dominar esses processos, principalmente pelo aperfeiçoamento do aluno na habilidade de escrita, pela revisão e reescrita, em produções textuais que envolvem gêneros mais complexos, em outros níveis e, que carecem de encaminhamentos teórico-metodológicos específicos.

3.2.4.2 Proposta Curricular de Língua Portuguesa- Minas Gerais

A “Proposta Curricular de Língua Portuguesa” (2007)⁵⁹ é referência para os exames Programa de Avaliação da Educação Básica - PROEB e Programa de Avaliação

⁵⁹ Após as reformulações ocorridas neste documento em 2004, a primeira versão (2005) apresenta-se como um currículo de Conteúdos Básicos Comuns – CBC, por disciplina, para o Ensino Fundamental e Médio da

da Aprendizagem Escolar – PAAE aplicados aos alunos da rede pública. Essa versão prima por inovações quanto à reorganização dos tópicos em novos eixos e temas, a explicitação detalhada de tópicos e na sugestão de novos tópicos para a literatura (MINAS GERAIS, 2007, p.21) em estreita relação com a Sociolinguística.

Segundo o documento, as razões para o ensino e a aprendizagem da linguagem centram-se na compreensão da linguagem como constitutiva do ser humano e da língua como nossa “identidade sociocultural” (MINAS GERAIS, 2007, p. 12), fator que resgata a valorização das variedades linguísticas e determinam à escola o papel de desenvolvimento da linguagem do aluno, com vistas a “expandir sua capacidade de uso, estimulando o desenvolvimento das habilidades de se comunicar em diferentes gêneros de discursos, sobretudo naqueles do domínio público, que exigem o uso do registro formal e da norma padrão” (MINAS GERAIS, 2007, p.13).

Nesse sentido, o documento retoma a importância de valorizar a linguagem do aluno, mas pretende instrumentalizá-lo para o uso da variedade padrão, ascendendo ao registro formal empregado em diversas esferas da comunicação humana, que é dado a conhecer no ambiente escolarizado, por isso reforça a necessidade de um trabalho sistematizado com a língua.

Para instrumentalizar a leitura, o documento destaca o texto literário, por permitir o “acesso aos usos literários da língua e a obras de autores representativos da literatura brasileira” (MINAS GERAIS, 2007, p.12-13) com vistas a formar leitores que sejam capazes de reconhecer e apreciar os “usos estéticos e criativos da linguagem” (MINAS GERAIS, 2007, p. 20).

Dessa forma, o documento curricular de Minas Gerais destaca a leitura e a escrita como atividades interativas de produção de sentidos em que entram em jogo “diferentes fatores, como a situação comunicativa, o horizonte social dos interlocutores, o objetivo de interlocução, as imagens que os interlocutores fazem um do outro, os usos e práticas de linguagem” (MINAS GERAIS 2007, p.12-13).

Esses elementos retomam a concepção interacionista e dialógica de linguagem, firmada pelos estudos bakhtinianos, porém não são exemplificados ao professor, interlocutor da proposta. Essa orientação destaca a interação entre falantes como elemento capaz de construir sentidos, apoiados pela valoração atribuída aos enunciados, que, no momento da interlocução, são formulados prenes de significado, cuja

compreensão dependerá do contexto situacional, do horizonte de expectativas e do nível de interação entre os sujeitos envolvidos. Dessa forma, produção escrita, vinculada aos pressupostos bakhtinianos, considera as condições de produção e de recepção, que interferem na constituição dos enunciados, pois estão voltados aos interlocutores e ao propósito comunicativo, tendo, como produção escrita final, a seleção por um gênero específico, atendendo aos objetivos e fins diversos, de acordo com a proposição apresentada para a escrita. Essa característica firma a escrita como prática social, pois preconiza o domínio dos gêneros e registros formais, de acordo com o interlocutor, a esfera e o objetivo da produção, entretanto não há destaque neste documento para a revisão e reescrita mediada pelo professor, realizadas pela reescrita individual, conjunta ou orientada, nas atividades propostas.

Nessa perspectiva, os textos são ponto de partida para o trabalho com a língua pelo “Uso-Reflexão-Uso”, em concordância explícita aos PCN, levando em conta “sua materialidade linguística, seu vocabulário e sua Gramática” e, estudá-los significa “analisar as inter-relações entre as condições de produção e a configuração semântica e formal dos diversos tipos de textos” (MINAS GERAIS, 2007, p. 15), com vistas a “usar a língua para descrever o funcionamento da própria língua e, então, voltar a usar a língua de forma mais consciente” (MINAS GERAIS, 2007, p. 16).

O eixo 1 deste documento, por exemplo, destaca a proximidade dos textos a experiência dos alunos, em situações reais (MINAS GERAIS, 2007), isto é, para compreensão e produção de texto, o ensino deve atuar no movimento do próximo para o mais distante, nas dimensões de recepção e produção dos textos. No documento, “é preciso observar que interpretar e produzir textos de determinado gênero são tarefas que podem apresentar diferentes graus de exigência quanto à ativação e à articulação de habilidades” (MINAS GERAIS, 2007, p.18) para o aluno.

Ao empregar o conceito de retextualização, as orientações curriculares destacam o afinamento da produção escrita aos elementos voltados à estrutura, a unidade temática e ao estilo, considerando o interlocutor: “retextualizar um texto, buscando soluções compatíveis com o domínio discursivo, o gênero, o suporte e o destinatário previsto” (MINAS GERAIS, 2007, p.35); ainda, enfatizam o emprego de habilidades como: “Corrigir problemas relacionados à consistência (pertinência, suficiência e relevância) das informações de um texto”; e, por fim: “Produzir textos com organização temática adequada aos contextos de produção, circulação e recepção” (MINAS GERAIS, 2007, p.36). Portanto, como afirma o documento, é preciso “usar, na produção de textos ou

seqüências injuntivas orais ou escritas, recursos de textualização adequados ao discurso, ao gênero, ao suporte, ao destinatário e ao objetivo da interação” (MINAS GERAIS, 2007, p.49) com vistas a atender os objetivos da produção.

Assim, para o EF, o documento orienta a produção textual, organizada segundo os pressupostos mais atuais para o ensino, caracterizada pelo emprego dos gêneros, em situações reais e visando à prática social, mas apresenta lacunas quando buscamos orientações metodológicas, dirigidas ao professor, de como realizar a revisão e a reescrita dos textos com os alunos. Esses conceitos são pouco explorados pelo manual.

Nas séries do Ensino Médio, há destaque para as diferentes operações de contextualização, tematização, enunciação e textualização, realizadas nas etapas de compreensão e produção textual de todo gênero, como segue, no eixo 1, tomadas das condições de produção de Geraldi (1997):

Contextualização - As relações que um texto mantém com o mundo extralingüístico podem ser apreendidas por meio [...] da análise das condições de produção, circulação e recepção do texto [...] é reconhecer a situação comunicativa da interação verbal, iniciando *por quem* fala e *para quem* fala.

Tematização - é a operação de responder a uma pergunta essencial: O texto *fala de quê?* Qual é o seu tema, assunto ou tópico discursivo? [...] recorrer às saliências do texto (título, subtítulos, intertítulos, destaques, imagens), ficar atentos à seleção lexical, por meio da qual reconstruímos o universo textual em nós, combinar palavras e sintagmas do texto em tópicos de informação.

Enunciação - Um texto é interlocução: ele encena sempre, dentro de si, uma ou mais interações, cujos atores são seres de palavras, vozes que podem ou não representar seres empíricos. *Quem* diz dentro do texto o que o texto nos faz saber? O locutor ou locutores. *Para quem* o diz? Para seus respectivos alocutários (destinatários das falas de cada locutor). *Como* o diz?

Textualizar - é justamente organizar seqüencialmente o conteúdo temático do texto, sempre considerando o gênero textual, o suporte de circulação, o destinatário, os objetivos comunicativos, os posicionamentos enunciativos dos locutores frente ao tema (MINAS GERAIS, 2007, p. 88-91, grifos do documento).

Assim, essa proposta curricular orienta o ensino centrado na dimensão pragmática dos gêneros e em seus aspectos lingüísticos e discursivos, que apresenta um avanço em relação aos demais currículos dessa região, conforme o itinerário teórico apresentado:

reconhecimento e análise do seu contexto de produção, circulação e recepção e pela identificação do gênero [...], a identificação do tema ou tópico discursivo abordado [...], reconhecimento das vozes do texto e de seus posicionamentos diante do tema [...] e o estudo das seqüências discursivas que constituem o texto (MINAS GERAIS, 2007, p. 92).

No processo de revisão proposto pelo referencial curricular, depreendemos que o conceito de retextualização empregado é compreendido em similaridade à reescrita, pois se apresenta como um ato de reflexão sobre o texto buscando estratégias de melhoria do texto, abarcando o emprego de estruturas linguístico-discursivas que melhor atendam sua função comunicativa, de forma a contemplar o gênero, suporte e interlocutor imediato.

Nas palavras do documento, “retextualizar um texto, buscando soluções compatíveis com o domínio discursivo, o gênero, o suporte e o destinatário previsto” (MINAS GERAIS, 2007, p.100), isto deve envolver, especificamente o trabalho de adequação do texto pelas operações linguístico-discursivas (FABRE, 1986) de adição, exclusão, alteração, reordenação de termos, realizadas pelo aluno para melhoria da versão final após a definição do gênero e do interlocutor.

Igualmente, o documento prevê ainda atenção aos aspectos semânticos e sintáticos do texto: “Corrigir inconsistências semânticas e gramaticais de uma seqüência expositiva ou argumentativa; - Reestruturar seqüência expositiva ou argumentativa, substituindo analogias ou exemplos usados por outros igualmente ou mais consistentes” (MINAS GERAIS, 2007, p.124), isto é, refletir e decidir sobre o emprego de outros elementos que garantam maior clareza das ideias.

Ainda, visando à concretização dos objetivos pretendidos com a escrita: “Corrigir problemas de coesão nominal em um texto ou seqüência textual; - Produzir texto ou seqüência textual com recursos coesivos adequados à situação comunicativa e aos efeitos discursivos e argumentativos pretendidos” (MINAS GERAIS, 2007, p.125).

O documento reitera a noção de retextualização do gênero, em similaridade à reescrita, também apresentada no currículo de Espírito Santo (2009), mas a produção textual neste referencial adquire cunho social, onde a reescrita dos textos é subentendida como necessária, por contemplar os elementos essenciais para a interlocução e a prática social.

Destacamos que o currículo de Minas Gerais apresenta um diferencial entre os demais, relativo à prática social proposta para o ensino dos gêneros e os pressupostos para o ensino da escrita, subsidiados pela inclusão da Literatura para o desenvolvimento

da leitura e, da escrita, durante a produção textual. Entretanto, quanto à produção textual escrita, nos aspectos de revisão e reescrita, podemos inferir que os conceitos de reescrita e retextualização são aqui apontados como similares, pois visam à reescrita dos textos e tomam por base os conhecimentos sistematizados de uso da língua, nas retextualizações propostas com os diferentes gêneros.

A retextualização é apresentada a partir do produto final do texto, isto é, na fase pós-escrita e não há menção de que esse procedimento tenha sido orientado pela revisão, tampouco mediado pelo professor, fase que antecede a reescrita, como preconiza os estudos teóricos sobre o aprimoramento da escrita.

Assim, neste documento há pouca orientação metodológica ao professor para realizar efetivamente o trabalho de revisão e reescrita com os alunos em situação de ensino, tendo em vista a ausência de explicitação dos conceitos, apontados em similaridade e a lacuna teórica e metodológica para a organização do processo de revisão e de reescrita textual.

3.2.4.3 Documento de Reorganização Curricular - Rio de Janeiro

Os documentos de reorganização curricular do Estado do Rio de Janeiro, 2ª versão (2005)⁶⁰, apontam como objetivo o desenvolvimento no aluno das “competências necessárias a uma interação autônoma e ativa nas situações de interlocução, leitura e produção de textos” (RIO DE JANEIRO, 2005, p.35).

A concepção de linguagem interacionista (BAKHTIN, 2003) fundamenta-se na “interação entre sujeitos” (RIO DE JANEIRO, 2005, p.35), pelo ‘processo em que os interlocutores vão construindo sentidos e significados ao longo de suas trocas lingüísticas, orais ou escritas’ (SOARES, 2003), com base nos pressupostos do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2003).

Dessa forma, elege o texto como unidade de ensino (GERALDI, 1985), que se apresenta sequenciado por séries, respeitando os diferentes gêneros e o seu nível de complexidade, como “espaço de construção de sentido, [...] lugar onde se dá a interação entre sujeitos, tendo como cenário o contexto sociocognitivo” (RIO DE JANEIRO, 2005, p.35).

Assim, o documento propõe o ensino centrado em atividades de leitura e produção⁶¹ em estreita sintonia com as situações vividas pelo aluno sem deixar de

⁶⁰ Após a versão de 2004, houve a inclusão dos níveis e modalidades de ensino no documento de 2005.

⁶¹ O tópico “Leitura, Interlocução e Produção de textos”, subdivide-se em: “Condições Produtivas para

considerar os conteúdos gramaticais, entendidos como “meios para possibilitar o desenvolvimento de habilidades específicas necessárias à compreensão e produção de textos variados, que atendam às necessidades das diferentes situações sociais” (RIO DE JANEIRO, 2005, p.36). Essa afirmação considera a produção textual vinculada às práticas sociais a que o aluno tem acesso e nas quais toma parte, acrescidas pelo estudo dos elementos gramaticais necessários para concluir esse objetivo. Nesse sentido, o documento retoma a mesma acepção de Geraldi (1997), a prática de análise linguística, pois enfatiza o estudo das normas e regras gramaticais a partir da aplicação delas nas estruturas dos textos para, posteriormente, conhecê-las como regras sistematizadas pelas gramáticas.

Para este referencial, como em Hayes e Flower (1986), é preciso vincular a prática de leitura à produção textual nas aulas de produção de textos. A escrita como consequência (SERCUNDES, 1997), apresenta-se nas orientações do documento curricular do Rio de Janeiro (2005), pelas orientações do livro didático, que possuem como meta, primeiramente:

Propor a leitura de textos de diferentes gêneros, abordando determinado tema, poderá estimular o estudante a produzir seu texto; apresentar textos de um mesmo gênero, com temas variados, facilita a produção textual do aluno (RIO DE JANEIRO, 2005, p.42).

A orientação do documento neste aspecto apresenta duas preocupações quanto a produção textual, o tema e a estrutura. No entanto, infringe dois pressupostos para o ensino da produção textual, que são incoerentes entre si: a ideia preconcebida de que dar a conhecer diferentes gêneros de um mesmo tema pode auxiliar a produção textual e a de apresentar textos de um mesmo gênero, mesmo que com vários temas, o aluno adquirirá o conhecimento da estrutura textual proposta. Nesse sentido, o documento peca por não deixar clara a orientação para a produção textual, que deve considerar primeiramente as condições de produção: quem escreve, para quem, com que objetivo e como escreve, destacando os recursos empregados para esta produção e o meio de circulação, contemplando o gênero e a esfera de circulação, segundo a opção teórica bakhtiniana assinalada.

Igualmente afirma que “é necessário desenvolver um trabalho interligado: partir da leitura de um texto e do reconhecimento das estratégias usadas por seu produtor para chegar à proposta de produção textual do aluno” (RIO DE JANEIRO, 2005, p. 43), enfatizando o uso de gêneros variados para leitura, que posteriormente, podem servir como ‘modelos’ para a produção textual, ressaltando a estrutura composicional.

No que se refere aos “modelos”, alguns estudiosos apresentam a necessidade de se construir modelos didáticos de gêneros para posteriormente realizar a produção textual no gênero determinado, contudo, é preciso que essa definição do gênero seja apresentada ao aluno e continuamente retomada segundo sua esfera de circulação, pois a escrita pode ser ensinada e aprimorada pelos mecanismos empregados durante a revisão e reescrita textual, posto ser um trabalho pensado, que enfatiza a reflexão sobre a função e o objetivo que se pretende, com a tomada de decisão para a reescrita, portanto, não se origina a partir de cópias de modelos apresentados distantes dos objetivos apresentados.

Quanto aos objetivos da produção textual e de sua adequação ao contexto de produção, o referencial tem como objetivo maior que o aluno organize adequadamente seu discurso, de forma que, ao término da escolarização básica, o aluno seja capaz de criar, oralmente ou por escrito, textos com intenções e finalidades diversas entre aqueles de uso mais frequente na vida social – bilhetes, cartas, textos opinativos etc.

É objetivo da escola que o aluno consiga produzir seu texto (oral ou escrito) em linguagem apropriada ao contexto e à situação de comunicação (formal ou informal) (RIO DE JANEIRO, 2005, p.44), aliando-as à avaliação de sua própria produção textual, já preconizadas nas orientações dos PCN. Para essas orientações:

Uma prática a ser adotada como rotina de trabalho é a reescrita do texto. Depois de observar as indicações feitas por você, professor, ou por um colega de turma, o aluno pode refazer seu texto. Essa etapa do trabalho com a produção de textos é essencial para aprender a observar de forma crítica e a analisar o próprio texto ou o de colegas” (RIO DE JANEIRO, 2005, p.49).

Com essa afirmação, o documento dirige-se ao professor e aponta como única estratégia para melhoria do texto a reescrita, mas não a conceitua teoricamente. A afirmação: “aprender a observar de forma crítica e a analisar o próprio texto” (RIO DE JANEIRO, 2005, p.49) enfatiza a reflexão do aluno sobre seus escritos, que deve ocorrer na fase de revisão textual, anterior à reescrita, como autocrítica, no entanto figura como etapa posterior, junto à reescrita, ausentes de discussão neste documento.

Segundo os pesquisadores e teóricos defensores do ensino da escrita, no processo de produção textual, a revisão e reescrita constituem-se como essas etapas interligadas que não podem prescindir da reflexão, verificação, decisão sobre as lacunas existentes nos textos e sua posterior alteração, visando à melhoria dos aspectos linguísticos e discursivos do texto.

Assim, essas etapas [revisão e reescrita] não podem ser relegadas a um segundo plano, pois como destaca o documento “a reescritura deve ser um procedimento adotado”, de forma que podemos inferir ser a reescritura um produto, decorrente dos aspectos apontados pelo professor ou pelos pares e realizado por meio da leitura e reflexão pessoal sobre o texto.

Esse aspecto diferencia este currículo dos demais, quanto aos conceitos abordados nos documentos curriculares, pois não considera a importância da revisão, anterior ao processo de reescrita, orientada ou mediada, tampouco destaca que a reescrita, por constituir-se como uma das fases essenciais da produção escrita é a responsável por proceder às alterações necessárias para a melhoria do texto. Nesse momento, aprimora-se o conhecimento das estruturas da língua e avalia-se o emprego das operações linguístico-discursivas realizadas pelo aluno, adequando-as aos objetivos da produção e as finalidades comunicativas, fatores não destacados no referencial.

Assim, como Geraldí (1997), Sercundes (1997) e Serafini (2004), autores vinculados à correção como estratégia de reescrita dos textos produzidos, o professor de posse do conhecimento sobre as dificuldades dos alunos deve selecionar alguns aspectos da escrita, que, recorrentes, dão origem à etapa de análise linguística, isto é, conteúdos que são ensinados/retomados, desde que apontados pela correção, servindo à reescrita, como aprimoramento de seus conhecimentos sobre a linguagem.

Portanto, a reescritura exige do aluno uma capacidade de autocrítica e reflexão sobre os escritos, marcadas por sua maturidade como produtor de textos, adquiridas no processo contínuo de revisar os escritos e reescrever. Considerar que a reescritura por si resolve essas lacunas é desconsiderar o trabalho anterior realizado pelo professor, nas etapas de revisão e a reflexão do aluno frente às novas possibilidades de reescrita, etapas que não são mencionadas neste documento.

Por estabelecer relações de proximidade com a refacção, a reescritura concentra-se na reescrita do texto por meio da leitura textual, que avalia o alcance dos fins propostos na produção textual; trata-se de uma reescrita pela leitura reflexiva, decorrente

dos processos de revisão e de reescrita textual, portanto, deve ser melhor explicitado e caracterizado no documento curricular, para evitar confusões teóricas e metodológicas.

Em 2006, a Secretaria de Estado do Rio de Janeiro publicou a Reorientação Curricular – Materiais Didáticos (4 volumes), voltado ao Ensino Fundamental e Médio a partir pelas produções dos professores e suas reflexões acerca do documento anterior (RIO DE JANEIRO, 2006, p.21), no entanto, pela análise desses conceitos nos referenciais, há por parte do documento atual o emprego sinonímico entre o conceito de reescrita por reescritura, cuja conceitualização supera a segunda e abrange todos os demais subprocessos realizados durante e por meio da reescrita textual.

3.2.4.4 Proposta Curricular do Estado de São Paulo

O documento curricular atual, “Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa - Ensino Fundamental e Médio”⁶² (SÃO PAULO, 2008), pretende ser uma “ação integrada e articulada” com “foco definido”, para melhoria do ensino no estado, corrigindo a instabilidade anterior do plano curricular⁶³, por isso entende a escola como “instituição que também aprende a ensinar” (SÃO PAULO, 2008, p.12), dado o avanço da tecnologia, firmado pela “vantagem é que hoje a tecnologia facilita a viabilização prática desse ideal” (SÃO PAULO, 2008, p.12).

Para a disciplina de Língua Portuguesa, a orientação curricular apresenta o histórico da disciplina e centra-se nos fundamentos explicitados pelos PCN+ Linguagens e Códigos (2006), considerando que, em muitos aspectos, ambos documentos se assemelham: a língua como prática social, a elaboração linguística e a centralização da linguagem em fatos da língua, preocupando-se com a definição de termos atuais como o letramento e a concepção de texto.

Os encaminhamentos propostos para língua e literatura focam as práticas sociais, pois entendem o “estudo do homem em sociedade” (SÃO PAULO, 2008, p.42) e, por isso, o documento apropria-se dos conceitos do Círculo de Bakhtin (2003) ao enfatizar a

⁶² O processo de reformulação curricular no Estado de São Paulo caracterizou-se por várias versões publicadas do primeiro documento: “Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa – 1º grau” (1985), 4ª edição, publicado em 1991, que figura como um dos documentos curriculares pioneiros no país, segundo Fiad (2012, palestra ministrada no II Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários - CIELLI, em junho/2012, realizado pelo Programa de Pós-graduação em Letras- Universidade Estadual de Maringá-PR).

⁶³ A Proposta Curricular atual reúne dois documentos: “Orientações para a Gestão do Currículo na Escola” e os “Cadernos do Professor”, divididos em séries/bimestres de cada uma das disciplinas, o que possibilita a verificação/controlado efetivo da implementação das orientações em sala de aula.

interação, o contexto e a compreensão do “enunciado como eixo central de todo o sistema linguístico” (SÃO PAULO, 2008, p. 44).

Essa aproximação, entre o homem como ser social e os conceitos bakhtinianos, vincula a língua como atividade social e a interação como elemento propulsor para as práticas realizadas com e pela linguagem, que situam o homem no mundo e com ele estabelecem relações, portanto o documento considera o ensino a partir destes pontos e assimilam as mudanças e avanços ocorridos dentro e fora da instituição escolar.

As orientações para o Ensino Fundamental - Ciclo II consideram que o texto, apresentado em um gênero determina o trabalho que será efetivado com a língua, sob os seguintes aspectos: “estudo do texto – apresentado sempre em uma dada situação de comunicação – como base para o estudo de conteúdos, o desenvolvimento de habilidades e competências – especialmente de leitura e escrita – e propostas metodológicas de ensino e aprendizagem” (SÃO PAULO, 2008, p.46) nas práticas de leitura, escrita, escuta (oralidade) apresentadas no quadro gradativo por séries/bimestres.

As práticas propostas consideram além da leitura e escrita, a escuta (oralidade), pois estão centradas nas condições de produção e de recepção dos textos, marcada pelo contexto e os interlocutores, de quem se considera a responsividade. Esses conceitos não são explicitados no documento, mas podem ser depreendidos em suas orientações. Buscamos os conteúdos indicados na prática de produção escrita, volume 7ª série, Ensino Fundamental, que embora considere o aprofundamento gradativo do domínio do aluno nas habilidades de escrita, não mencionam os encaminhamentos necessários para a revisão e reescrita textual, nos tópicos “etapas de elaboração e revisão da escrita”, apenas indicam elementos que podem variar de acordo com o gênero em questão, sem explicitá-los: “Produção intertextual e interdiscursiva de anúncio publicitário e textos prescritivos (coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade, situacionalidade, heterogeneidade, polifonia)” (SÃO PAULO, 2008, p.55).

Esses aspectos devem ser observados quando da avaliação da produção textual, pelo professor, ou pelo próprio aluno, para orientá-lo a rever o processo de escrita imbuído da intenção de melhoria do texto. Verificar o emprego dos elementos coesivos linguístico-textuais para a organização das ideias e argumentos e os efeitos de intencionalidade obtidos, bem como avaliar o nível de intertextualidade presente na produção do anúncio, a presença de vozes marcadas ou não, e as relações estabelecidas. Esses fatores referem-se tanto à textualidade quanto à discursividade da produção escrita e estão presentes nas orientações dirigidas ao Ensino Fundamental e Médio, de forma

espiralada, retomando os conceitos e aprofundando com novos conceitos/exigências e orientações. Dessa forma, pode-se inferir que existe mediação do professor para a compreensão de como/quais aspectos devem ser atendidos nessas orientações, já que o aluno por si não teria condições necessárias de observar todos esses pontos na produção escrita. Assim, a revisão textual, mediada e orientada (VYGOTSKY, 1988), como se apresenta nas orientações curriculares para o ensino fundamental, com vistas a melhor apresentação do texto em seus aspectos textuais e discursivos, destaca o respeito à ao gênero eleito, à temática, à estrutura e ao estilo (BAKHTIN, 2003).

No Ensino Médio, os conteúdos centram-se em quatro grandes campos, entrecruzados e orientados por questionamentos sociais: “Linguagem e sociedade; Leitura e Expressão Escrita; Funcionamento da Língua; Produção e Compreensão oral” (SÃO PAULO, 2008, p. 59) em uma proposta próxima aos PCN, pela abordagem dos desafios/problemas contemporâneos.

Tomamos como exemplo a organização proposta por campos, para os conteúdos de escrita na 1º série do Ensino Médio, centradas nas “estratégias de pré-leitura do gênero; estruturação da atividade escrita: planejamento, construção do texto e revisão, outros gêneros previstos, as estratégias de pós-leitura com a organização de informações e utilização das habilidades em novos contextos” (SÃO PAULO, 2008, p.61), divididos por série, em uma organização que se repete até o 3º ano, com os gêneros textuais definidos e as atividades segmentadas.

No Ensino Médio, a apresentação dos conteúdos aponta para uma possibilidade de orientação para a revisão quando o documento afirma o “planejamento, construção do texto e revisão” (SÃO PAULO, 2008, p.61), o que demonstra a preparação para escrita, e elaboração das ideias no plano textual, seguida pela revisão da produção. Diferentemente dos demais currículos, a terminologia “construção do texto”, retoma o processo de organizar as ideias, realizar as operações necessárias para transcrevê-las e, por fim, revisar o produto. Também há a previsão do desenvolvimento de habilidades ao final do ciclo de estudos, de acordo com o gênero e os conteúdos, cabendo ao aluno: “Analisar e revisar o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina” (SÃO PAULO, 2008, p.96).

No que se refere à reescrita textual, não mencionada no planejamento para a produção textual, pode-se inferir que sejam “as estratégias de pós-leitura com a organização de informações” (SÃO PAULO, 2008, p.61) que podem ser empregadas em textos futuros e contribuir para a modificação, correção e reorganização do texto, por

meio da leitura reflexiva. Essa orientação também não aponta para a correção pelo professor, portanto, no EM, o aluno pode realizar a reescrita amparado por orientações de rever o texto, refletir sobre as mudanças e operacionalizar as alterações que julgar necessárias, durante a revisão textual.

Nesse ínterim, o texto sugere que a revisão e a reescrita podem ser empregadas como estratégias de avaliação dos textos pelo professor e pelo próprio aluno, frente às habilidades previstas para o término do ciclo de estudos.

Os termos “elaboração do projeto de texto”, ao final do processo de escrita nas três séries analisadas, retomam a produção escrita para fins avaliativos como um produto, resultado de um processo gradativo de aprimoramento da escrita, porém não há encaminhamentos específicos ao professor sobre essa avaliação no documento.

Ao serem indicados no EF e EM, os elementos de textualidade e de discursividade nas orientações de produção textual, deduzimos que a avaliação do professor deve incidir sobre esses aspectos, posto que a escrita, pelos processos abordados, é ensinada e avaliada, segundo as habilidades desenvolvidas pelos alunos, ao final de cada série. Dessa forma, o projeto de elaboração textual pode relacionar-se a uma escrita que visa a atender a uma situação-problema e que, portanto, sirva à prática social, diferentemente dos demais textos produzidos em sala previamente relacionados.

Esse currículo, embora seja fruto de outros currículos produzidos anteriores aos PCN, não apresenta rupturas com os documentos curriculares federais, já que os currículos do Estado de São Paulo, produzidos entre 1986 a 1993, serviram como base para os profissionais envolvidos naquela elaboração, como afirma o documento⁶⁴, dando “origem aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental, de 1997, e aos PCNs do Ensino Médio, de 1998” (SÃO PAULO, 2012, p.31).

3.2.4.5 Análise – Região Sudeste

De acordo com os dados dispostos no Quadro sinótico 13, apontamos os conceitos e a sua caracterização nos documentos curriculares da Região Sudeste.

Quadro 13 - Quadro Sinótico Geral IV - Região Sudeste

ESTADO	DOCUMENTO CURRICULAR	NÍVEL DE ENSINO	CONCEITO	CARACTERIZAÇÃO
ESPÍRITO	Currículo Básico –	Fundamental	Reescrita	Etapa no processo de escrita, via planejamento prévio de

⁶⁴ O documento São Paulo (2012), refere-se a 2ª edição do Currículo do Estado de São Paulo.

SANTO	Escola Estadual	e Médio		ações encadeadas.
MINAS GERAIS	Proposta Curricular de Língua Portuguesa- Ensino Fundamental/ Médio	Fundamental e Médio (2007)	Retextualização	Refere-se à organização temática do texto, considerando o gênero, o destinatário, os objetivos e os posicionamentos do locutor.
RIO DE JANEIRO	Reorientação Curricular	Fundamental e Médio	Reescrita[ura]	Processo individual ou coletivo de autocorreção ou análise crítica, que culmina com alterações no plano do texto.
SÃO PAULO	Proposta Curricular, 2008	Fundamental – ciclo II e Médio	Revisão	Parte da ação de planejar, construir e revisar o texto. Visa a organização textual, em função do objetivo, gênero e leitor (forma e conteúdo).

Fonte: A pesquisadora.

As teorias mais atuais sobre o ensino da escrita, que privilegiam o estudo do texto e a produção escrita vinculada ao contexto social e aos interlocutores, retomam a vertente interacionista (BAKHTIN, 2003), e surgem nos textos curriculares federais e estaduais como pontos de intersecção entre a teoria de base e a proposta de ensino, verificada tanto pela menção aos conceitos empregados, quanto pelos autores defensores desta linha. No currículo paulista, esses aspectos buscam ainda aproximar o ensino da língua à prática social e aos desafios contemporâneos (SÃO PAULO, 2008).

Embora os atuais documentos curriculares estaduais possuam alguns distanciamentos em relação aos PCN, como já apontamos, a retomada de competências e habilidades e a preocupação com as avaliações internas e externas, marcada pelos conteúdos expressos em séries (MINAS GERAIS, 2007; RIO DE JANEIRO, 2005) e o ensino da gramática pelo uso, denominado por Geraldini (1997) por análise linguística (RIO DE JANEIRO, 2005), eles estão são coesos quanto aos pressupostos para o ensino da língua e a vinculação a proposta interacionista, frutos de várias reformulações.

O estado de São Paulo, por ter sido um dos pioneiros na elaboração curricular, concentrou grande número de pesquisadores e teóricos defensores deste ideário, o que pode ter influenciado a elaboração dos demais currículos da região, se considerarmos que a organização da produção textual se dá partir dos gêneros do discurso, vislumbrada em todos os currículos desta região (ESPÍRITO SANTO, 2009; MINAS GERAIS, 2007; RIO DE JANEIRO, 2005; SÃO PAULO, 2008).

Quanto à produção textual escrita, algumas das orientações nos documentos (ESPÍRITO SANTO, 2009, MINAS GERAIS, 2007) buscam apresentar os conceitos de

revisão e reescrita como etapas necessárias ao processo de escrita, buscando na reescrita a possibilidade de uma versão final do texto melhorado.

Quando intercalados à compreensão de outros termos afins, os conceitos de revisão e reescrita, mencionados pelas demais propostas curriculares, fundem-se e muitas vezes são apresentados como sinônimos, ou entendidos como práticas similares, em alguns documentos.

Para São Paulo (2008), entretanto, a revisão assemelha-se à proposta de escrita que possibilita um produto para avaliação. Esse currículo apresenta a revisão como fase final do planejamento textual e aponta de antemão os critérios/conteúdos para a verificação da produção escrita, que enfatiza a adequação formal do texto ao gênero proposto, destaca aspecto de textualidade e propõe uma produção escrita para fins avaliativos ao final da unidade de ensino.

Não obstante o documento mencione a reescrita, nas noções de legibilidade e a provisoriamente dos escritos (BRASIL, 1997; 1998), depreendemos do documento de São Paulo (2008) que o aluno os emprega, no processo de “planejamento, organização e revisão” textual, mesmo que na fase pré-escrita, ao planejar as ideias e o gênero e/ou pós-escrita, buscando aliar seu texto aos pontos de avaliação e realizando possíveis mudanças.

Por estarem dispostas em ações encadeadas “planejar, escrever, reescrever”, como destaca o currículo do Espírito Santo (2009), aqui a revisão não é mencionada, pois o documento salienta as etapas: planejamento para a escrita pelo conhecimento dos alunos, a escrita propriamente dita do texto a partir de atividades, tópicos ou gêneros e a reescrita, centrada na melhoria dos aspectos formais do texto.

Essa organização parece desconsiderar a recursividade (BRASIL, 1997) e aponta para as fases dos estudos lineares, culminando na criação de ‘automatismos’ nos alunos. Isso pode ser positivo, se o aluno compreender o processo de revisão e reescrita como necessários na melhoria do texto. Caso haja apenas o cumprimento das etapas, produção, escrita e reescrita, essa ação de reescrever pode ser entendida como ‘um passar a limpo’, ou limpeza/higiene do texto na versão final (JESUS, 1995), enquanto que a revisão, como processo dialógico permite o aprimoramento da escrita pela análise e reflexão sobre as dificuldades, avaliação do texto e possibilita nova chance, a reescrita. Dessa forma, nesses documentos são características do conceito de revisão:

- a) é parte do planejamento da escrita do texto;
- b) orienta para a reescrita, nas alterações e lacunas do texto;
- c) serve como avaliação do texto;

- d) minimiza as dificuldades do aluno na produção;
- e) é processo de reflexão, que leva à decisão de alterar o texto, visando ao produto final.

Assim, ao planejar o aluno deve ser orientado para contemplar o gênero e o contexto, isto é, no momento da organização do texto, as ideias devem ser realocadas com vistas a formar um texto coeso, por isso faz uso de rascunhos e, por fim, ao revisar, a orientação prevê detectar problemas, identificá-los, corrigindo-os (BARTLETT, 1982).

Esses encaminhamentos para a reescrita textual podem ser inferidos nas orientações destes documentos curriculares, contudo, são práticas que recebem o nome de retextualização por Minas Gerais (2007) e Rio de Janeiro (2005) e não são mencionadas por São Paulo (2008), que apresenta apenas a revisão como conceito central.

Um outro aspecto da reescrita é que ela se manifesta pelas correções ou decisão de alterações que o aluno escritor impetra no texto. Assim, surge da reflexão individual e das tentativas de melhoria no plano textual, apontadas ou não pelos pares e professor, mas que decorrem, sobretudo, da ação do aluno escritor frente à avaliação de seu texto, pelas escolhas e emprego de elementos linguísticos, com alterações locais ou globais.

O destaque para as características da reescrita nos documentos analisados refere-se também aos procedimentos:

- a) reescrita individual, atende aos aspectos apontados pelo professor, ou coletiva, de forma conjunta;
- b) origina-se na revisão, sendo dela um produto;
- c) considera a participação do outro, como interlocutor;
- d) propicia o ensino das normas gramaticais pelo uso;
- e) leva à reflexão do aluno sobre seu texto;
- f) parte das dificuldades do aluno em escrita;
- g) melhora a compreensão da escrita, como um trabalho dedicado à melhoria do texto.

As formas de correção podem partir da reflexão do aluno sobre seus escritos com apontamentos e indicações, bem como por meio da leitura e correção, como nos aponta a teoria de Hayes e Flower (1986). Em Rio de Janeiro (2005), o documento curricular enfatiza a correção pela leitura, denominada por reescritura, considerada pelo documento como resultado da reflexão do aluno sobre o texto por meio da leitura, porém este referencial não destaca a importância da revisão neste processo. Assim, a reescritura é caracterizada como:

- a) ação pessoal, reflexiva e pontual sobre o texto;
- b) serve à correção do texto por meio da leitura.

Nessa região, pela análise dos documentos, o conceito de reescrita é tomado como retextualização, sem a devida explicitação teórica e metodológica ao(s) interlocutor(es) do documento (ESPÍRITO SANTO, 2009) e apresenta variação.

Como a reescrita decorre sempre do processo de revisão e, por realizar a escrita de um novo texto, ou produzir novos textos a partir de um texto base, a reescrita em alguns casos, se assemelha a retextualização, apresentada nos referenciais de Minas Gerais (2007) e Espírito Santo (2009).

No currículo de Minas Gerais (2007), a reescrita caracteriza-se por retomada temática de um texto a partir de outro texto base, que atenta para os aspectos linguístico-enunciativos do texto, pelo processo de contextualização, tematização, enunciação e textualização, que possibilitam a retextualização, como um subprocesso, decorrente das várias alterações efetuadas no texto e em conformidade ao gênero, interlocutor e as condições de produção previstas.

Nas orientações curriculares do Espírito Santo (2009), a reescrita do texto ocorre no processo de reflexão e retomada da estrutura e da abordagem temática, procedendo às alterações caracterizadas advindas do processo reflexivo da reescrita, que pode ocorrer de forma individual, coletiva ou mediada (RUIZ, 2010; MENEGASSI, 2009). Neste documento, essas alterações são tomadas como retextualização, sem que sejam mencionadas mudanças entre modalidades, gêneros, ou língua, que poderiam caracterizar apenas paráfrases do texto, como afirma Dell'Isola (2007), sobre a refacção do próprio aluno. Essa posição aponta contrariedade à definição de retextualização cunhada por Marcuschi (2007), que se vincula às alterações realizadas no texto que transformam/alteram o texto entre modalidades, do oral para o escrito.

A retextualização nos referenciais do Espírito Santo (2009) e Minas Gerais (2007) aproximam-se do conceito de reescrita, trazendo características comuns, pois,

- a) faz parte da reescrita de um novo texto, ou do mesmo texto;
- b) pode ou não alterar o gênero, finalidade e a língua;
- c) centra-se na reorganização dos escritos de forma encadeada;
- d) atende à finalidade, ao gênero e às condições de produção e de recepção;
- e) o escritor reflete sobre seu texto e o refaz;
- f) busca o atendimento aos elementos solicitados;
- g) coexiste o momento ímpar de reescrita, na produção textual;
- h) pode produzir paráfrases do próprio texto, ou alterá-lo entre modalidades.

Por outro lado, se considerarmos que a reescrita parte do aprimoramento do texto no plano textual, como um produto, não se pode prever que haja mudanças de gênero ou de modalidade da língua, sob esse ponto de vista essa noção estaria equivocada.

Vale destacar que, em outros documentos curriculares, como em Goiás (2007), o conceito de retextualização centra-se nas diferenças entre as modalidades, oral e escrita, nas orientações de produção textual para o Ensino Fundamental, como define Marcuschi (2007). Diferentemente do documento de Pernambuco (2011), onde a retextualização pode ser designada como a escrita textual de um gênero para outro a partir de outros textos fonte, como o resumo e a resenha, exemplificados nas orientações do Ensino Médio daquele documento curricular.

3.2.5 Região Sul - (S)

Nessa região, que abrange os estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, há o confronto entre os currículos publicados anteriormente ao documento federal, “O currículo Básico” (PARANÁ, 1990) e a Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1991), cujos ecos repercutem nos documentos curriculares vigentes nestes estados (PARANÁ, 2008; SANTA CATARINA, 1998). Portanto, têm-se a confluência dos documentos publicados nas duas últimas décadas e o Referencial Curricular “Lições do Rio Grande” (RIO GRANDE DO SUL, 2009), em reformulação, conforme apresentaremos a seguir.

3.2.5.1 Diretrizes curriculares para a Educação Básica - Paraná

Desde 2003, escritas a partir dos documentos norteadores para o ensino e com referência a alguns pressupostos apontados pelos PCN (BRASIL, 1999) e embasado no Currículo Básico⁶⁵ (PARANÁ, 1990), a elaboração das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica - DCELP⁶⁶ (PARANÁ, 2008) parte do anseio dos professores e da assessoria das Intituições de Ensino Superior - IES, com foco na reorganização das disciplinas do currículo paranaense.

⁶⁵ Documento pioneiro na organização curricular do Paraná (1990), discutido por inúmeros trabalhos de pesquisa dentre estes a dissertação de Mestrado de Ivanize Ribeiro de Souza (2010) junto ao PLE-UEM, que traça um panorama destes documentos curriculares frente aos novos estudos bakhtinianos sobre a linguagem, intitulada “Conceitos Bakhtinianos no Contexto da Reformulação Curricular da Educação Básica do Paraná”.

⁶⁶ As DCE-LP encontram-se organizadas em volume único que aborda a dimensão histórica do ensino da língua, os fundamentos teórico-metodológicos para as práticas discursivas, o conteúdo estruturante, os encaminhamentos metodológicos, a avaliação e uma tabela indicativa dos gêneros.

O documento reúne, no volume disciplinar específico, a base teórica comum e os fundamentos teórico-metodológicos da disciplina, conteúdos e avaliação, apresentados por séries, distanciando-se da proposta anteriormente defendida pelos documentos federais acerca dos temas transversais. O objetivo do ensino na escola pública é o de “ensinar, dar acesso ao conhecimento, para que todos, especialmente os alunos das classes menos favorecidas, possam ter um projeto de vida que vislumbre trabalho, cidadania e vida digna” (ARCO-VERDE, 2008, carta *online*). Essa opção igualitária já destaca que o documento curricular postula um ensino de qualidade, com reflexos na vida do aluno e que possibilitem seu engajamento social e cidadão.

Em especial, para o ensino de Língua Portuguesa, o documento reitera o texto como unidade de ensino, isto é, os gêneros discursivos, e “o discurso como prática social”, como conteúdo estruturante, que deve permear as práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística em seus fundamentos teórico-metodológicos, vinculando-os à concepção interacionista de linguagem (BAKHTIN, 2003), difundida no Brasil por Geraldi (1985, 1997) e, em concordância aos autores dessa mesma linha teórica, mencionados nas práticas específicas descritas no documento curricular.

No que tange às práticas discursivas realizadas na escola com a linguagem, para a produção textual escrita, nossa investigação encontrou alguns pontos similares às demais propostas analisadas tais como: a consideração pelo leitor; a finalidade da produção, os destinatários e a seleção do gênero, para o que o aluno-escritor diz, ao assumir a autoria dos seus escritos. Sob esse aspecto, o documento reitera “é preciso que o aluno se envolva com os textos que produz e assuma a autoria do que escreve, visto que ele é um sujeito que tem o que dizer. Quando escreve, ele diz de si, de sua leitura de mundo” (PARANÁ, 2008, p.56).

Nesse sentido, a produção escrita aparece comprometida com a proposta de textos reais efetivadas por uma prática social real ou mais próxima de situações reais, que consideram o interlocutor, de forma a garantir ao aluno-escritor a autonomia para elaborar seu discurso e argumentar sobre ele, fazendo uso de estratégias características das diferentes modalidades textual, oral ou escrita, para concluir seus objetivos.

Para esses encaminhamentos, as diretrizes orientam também que os textos “precisam corresponder ao que se escreve fora da escola” (ANTUNES, 2003, p.62-63), isto é, inúmeros gêneros que circulam na vida social, com finalidade específica, atendendo ao interlocutor e em concordância com a estrutura composicional e temática propostas. Por conseguinte, apoiados em Geraldi (1997), as orientações curriculares

preconizam que as atividades propostas devem atender às condições de produção, ter o que dizer, razão para tal, como dizer, ter interlocutores para quem dizer, negando o modelo de produção textual escrita somente na/para a escola, para fins avaliativos, fator que representa avanços quanto às propostas de ‘redação’ escolar, vazias de significação e sem marcas de discurso, que prescindem das orientações federais e também são enfatizadas por outros referenciais estaduais.

Para as DCELP (PARANA, 2008), mais importante do que a escrita do texto é o seu planejamento, pois cada gênero possui um encaminhamento diversificado para a produção e para a correção, com marcas próprias que podem ser averiguadas pelo professor quando de sua avaliação ou apontamentos. Isto significa que no processo de escrita o planejamento, a escrita e a reescrita são partes interligadas, pois uma depende da outra, de forma que, ao revisar, o aluno ou o professor também refletem e tomam iniciativas por alterações no texto, que se processam na reescrita. Este documento não trata especificamente da fase de revisão, porém, nas orientações e encaminhamentos, essa etapa está contemplada, implicitamente, ao alertar o professor para as etapas que possibilitam ao próprio aluno-escritor avaliar a sua escrita como leitor, refletir e decidir por melhorá-lo. Ao propiciar a avaliação para a melhoria do texto, as DCELP enfatizam a reescrita e, posteriormente empregam conjuntamente o termo refacção, que aponta para a reescrita, em várias versões de um mesmo texto. O documento, a partir de Antunes (2003) destaca esse pressuposto ao afirmar que na reescrita, o aluno-escritor deve

reescrever o texto, levando em conta a intenção que se teve ao produzi-lo: nessa etapa, verificar se os objetivos foram alcançados; observar a continuidade temática; analisar se o texto está claro, se atende à finalidade, ao gênero e ao contexto; avaliar se a linguagem está adequada às condições de produção, aos interlocutores; rever normas de sintaxe, bem como a pontuação, ortografia, paragrafação (PARANÁ, 2008, p.69-70).

Como reafirma o documento curricular, a escrita no texto está ‘enformada’ pela temática, a estrutura composicional e o estilo como elementos importantes, mas é preciso que a adequação linguística encontre-se coesa e coerente ao interlocutor e aos objetivos da produção. Dessa forma, para além dos aspectos de textualidade, que podem motivar o professor e o aluno à abordagem linguística contextualizada, indicada e reiterada pelas prescrições do documento paranaense, há destaque também para as questões formais, que

devem ser balizadas pelo professor [e pelo aluno], na produção do texto, sobretudo na versão final.

Nesse sentido, as DCE LP destacam que a reescrita visa também ao atendimento dos aspectos formais necessários para a apresentação do texto, mas enfatizam o emprego coerente e coeso dos aspectos linguísticos apontados pelo professor ou oriundos da reflexão do aluno e dos pares, como possíveis aspectos que orientam o aluno para a refacção, como estratégias de escrita, após a apreciação do texto. O documento destaca ainda que “o refazer textual pode ocorrer de forma individual ou em grupo considerando a intenção e as circunstâncias” da produção textual (PARANÁ, 2008, p.70), avaliando a intenção de escrita e o seu resultado, como num diálogo em que se estabelece interação pela, da e com a linguagem.

Pelo encaminhamento proposto, o referencial curricular alerta o professor no sentido de evitar somente a correção gramatical nos textos, e pelos apontamentos indicar caminhos para a reflexão e autocorreção do aluno, levando-o ao domínio da habilidade de escrita e à compreensão da escrita como trabalho que determina sempre novas reescritas. Ao agir como corretor apenas e indicar no texto as transgressões ortográficas e sintáticas, a ação do professor caracteriza-se como uma prática para limpeza da superfície textual, denominada por Jesus (1995) como “higienização do texto”, que além de não contribuir para o aprimoramento da escrita do aluno, pois ele não reflete acerca das correções, ainda reforça a ideia de que os textos possuem único leitor, o professor, banalizando a produção textual.

Ainda, a proposta desse documento alia o “refazer textual”, denominado por refacção, à “atividade fundamentada na adequação do texto às exigências circunstanciais de sua produção” (PARANÁ, 2008, p.70) onde estão em jogo outros elementos constituintes do sentido. O refazer ou refacção textual, caracterizados como reescrita neste documento curricular, são atividades realizadas no âmbito da reescrita e englobam a interação e a responsividade, preceitos interacionistas marcados pela presença do eu e do outro como apontam Bakhtin/Voloshinov (1992, p. 60), na relação interlocutiva e avaliativa do texto.

Em suma, as DCELP (PARANÁ, 2008), ao retomar os principais conceitos bakhtinianos, o fazem sem apresentar referência ao Currículo Federal - PCN (BRASIL, 1997; 1998), e defendem o planejamento textual e a reescrita por meio do estudo e emprego dos elementos linguístico-discursivos, que, juntamente com a prática de análise linguística, permite a ampliação dos conhecimentos do aluno pelo uso contextualizado

dessas expressões, levando o aluno a refletir sobre o texto e sobre as formas de melhorá-lo em seus aspectos sintático e semânticos, como também apontam as orientações dos PCN (BRASIL, 1998).

Essas ações são realizadas por diferentes estratégias, como destaca o documento paranaense com base em Sercundes (1997), são “atividades de revisão, de reestruturação ou refacção, de análise coletiva de um texto selecionado e sobre outros textos, de diversos gêneros que circulam no contexto escolar e extra-escolar” (PARANÁ, 2008, p.80), que culminam com a necessidade da reescrita, embora não haja nos encaminhamentos curriculares estratégias metodológicas explícitas ao professor sobre sua realização. O documento orienta para

a adequação à proposta e ao gênero solicitado, se a linguagem está de acordo com o contexto exigido, a elaboração de argumentos consistentes, a coesão e coerência textual, a organização dos parágrafos. Tal como na oralidade, o aluno deve se posicionar como avaliador, tanto dos textos que o rodeiam quanto de seu próprio (PARANÁ, 2008, p.82).

De acordo com essa asserção, as DCELP (PARANÁ,2008) reiteram a importância das condições de produção para que, no momento da refacção textual, o aluno possa realizar conscientemente as adequações no texto, “é pertinente observar, por exemplo: se a intenção do texto foi alcançada, se há relação entre partes do texto, se há necessidade de cortes, devido às repetições, se é necessário substituir parágrafos, ideias ou conectivos”, (PARANÁ, 2008, p.82). Nesse processo, o manejo das operações linguístico-discursivas pelo aluno são importantes, tanto para a melhoria da escrita, quanto para a avaliação do professor acerca do alcance dos objetivos propostos para a produção.

Por sua vez, a refacção é uma atividade individual de reescrita textual, realizada pelo aluno a partir do auxílio de um par, professor ou outros alunos. Ao realizá-la, nas diversas versões, o texto sofre alterações, pois ao aluno cabe decidir sobre as adequações, exclusão, substituição, alteração, e de ignorar os apontamentos (MENEGASSI, 1998; FABRE, 1986), estabelecendo novo diálogo com seus escritos, que resultam em uma nova versão. Essa característica funda-se na reescrita, processo que abrange as demais ações realizadas pelo aluno na escrita do texto, conforme já discutimos nos demais currículos.

Assim, neste documento curricular os conceitos de revisão e reescrita surgem atrelados à reflexão, correção e refacção dos textos em proximidade aos estudos de Hayes

e Flower (1986), porém com mediação do professor, posto que a ênfase dada à reescritasobrepõe-se à própria revisão textual, para a qual não há explicitações conceituais, porém, a leitura das orientações nos permite inferir que ela decorre do planejamento do texto, a análise e a tomada de decisão sobre os aspectos que podem ser melhorados, mesmo que não esteja explicitamente caracterizada.

Já a reescrita é apontada como o momento de empregar os conhecimentos linguístico-discursivos e de adquirir novos conhecimentos, quando articulada às demais práticas realizadas com a linguagem, como a leitura e a oralidade, por exemplo. Essa asserção coaduna-se aos estudos não-lineares de Hayes e Flower (1986), por permitir a recursividade e a provisoriedade dos textos, em consonância à assunção da escrita como trabalho (FIAD, 1991), referindo-se à reescrita em várias versões do texto, oriunda de sua própria reflexão e autocorreção, isto é, a partir e por meio da revisão textual, conceito depreendido pelas práticas propostas.

Por isso, a reescrita auxilia o aluno a compreender o aprimoramento de sua competência escritora, já que, ao propor a refacção textual, designada como um ato ou ação de reescrever o texto, em que o sujeito acata ou não os apontamentos realizados e procede às operações de alteração, exclusão, substituição já decididas anteriormente, o aluno exercita a escrita, garantindo a sua autoria.

Vale destacar o viés discursivo assumido pelo documento e enfatizado em todas as práticas propostas e nas orientações e encaminhamentos metodológicos, que possuem como interlocutor o professor, diferentemente da proposição teórica e indícios de encaminhamento metodológico encontrado nos demais currículos dessa região.

3.2.5.2 Referencial Curricular – Lições do Rio Grande - Rio Grande do Sul

No Rio Grande do Sul, a elaboração do Referencial Curricular “Lições do Rio Grande” – III volumes (RIO GRANDE DO SUL, 2009), diferentemente do currículo paranaense, retoma as orientações dos PCN, documento federal que o precedeu, consoante as Linguagens Códigos e suas Tecnologias, Educação Física e Artes, presentes no vol. II, e visa ao desenvolvimento das “três competências transversais: ler, escrever e resolver problemas” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.39) em áreas correlatas.

A concepção de escrita como resolução de problemas revela-se também na progressão de conteúdos previstos por eixos, que se intensificam e, ao longo dos anos, se complexificam, buscando atender a demanda total de conteúdos prevista e definida pelo documento como “sequência/progressão de competências adequadas a cada ciclo

escolar”, e que são “orientadas pelas competências mais amplas que são os propósitos de cada disciplina e da educação básica como um todo, aprofundando-as” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.44).

Com base nos gêneros textuais e nos aportes do teórico russo Bakhtin (BAKHTIN, 2003), quanto ao interlocutor e a responsividade, o documento Lições do Rio Grande (2009) destaca que o “texto é um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência” [...] “materializado na linguagem e por isso configura-se como uma unidade de sentidos ao estar inteiramente vinculada ao contexto” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p 44).

Essa aceção enfatiza que as situações reais devem orientar a produção textual, em similaridade aos currículos estaduais já analisados, no entanto, pela metodologia do Uso-Reflexão-Uso (BRASIL, 1998), que propicia a reflexão e a ampliação do repertório dos alunos e pelo conhecimento e domínio dos gêneros, leva-os às novas práticas sociais (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 46), nos contextos em que estão inseridos, por isso o documento (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 46) reitera a ampliação do trabalho com os alunos acerca dos gêneros que circulam socialmente.

Nessa perspectiva, o referencial apresenta encaminhamentos para cada eixo da linguagem e proporciona ao professor orientações de como atendê-los, dá exemplos de gêneros, discute as relações interdisciplinares e a forma de abordagem, em relação de similaridade aos currículos que o embasaram, vigentes em outras regiões (MINAS GERAIS, 2007; SÃO PAULO, 2008), contudo, não verificamos orientações metodológicas nos processos de revisão e da reescrita textual, após a produção textual.

Ao assumir a noção de re-escrita, a grafia vincula-se mais ao fazer de novo, a tentativa de nova escrita, na fase final da escrita, de acordo com as pesquisas dos teóricos Rohman & Wlecke (1964), que inauguram o uso deste termo nos estudos sobre escrita e, posteriormente, também empregado por Butturf & Sommers (1980), porém o documento não se ocupa desse esclarecimento.

Por outro lado, o documento dá ênfase à visão crítica do aluno que em relação ao escrito, torna-se “o outro” de si próprio, capaz de compreender e avaliar sua produção na análise de seus avanços, em referência a Bakhtin/Voloshinov (1992, p. 60), e proceder a re-escrita, o que podemos inferir tratar-se de uma ação posterior, após o processo de revisão, cujo autor compara e decide pelas alterações que fará na reescrita. Essa afirmação pode basear-se nos estudos de Bereiter & Scardamalia (1983; 1986;1987) que

possibilitam a análise do escritor ao parar o processo de escrita, comparar, diagnosticar e operar, fato que contraria os estudos que enfatizam a revisão e reescrita recursivas.

Para que ocorra essa reflexão do aluno sobre o uso e as possíveis alterações que fará, a orientação curricular destaca a mediação do professor para análise dos textos, de acordo com outro gênero tido como ‘modelo’, encaminhando o aluno-escritor para a comparação de sua estrutura e posteriormente, para a re-escrita. Todavia, os estudos têm demonstrado que a tomada do modelo de gênero para a produção escrita esbarra em procedimentos teórico-metodológicos que o professor deve dominar e esclarecer quando apresenta o texto e destaca os elementos composicionais do gênero, bem como realizá-los na prática cotidiana. Diante da prática do ‘modelo’, se realizado de forma mecânica pelo aluno [e pelo professor], corre-se o risco de transpor a redação tradicional para o modelo de gênero, de forma que a reescrita, nesse caso, não toma como definitivos os aspectos discursivos a serem considerados na produção, mas sim, os aspectos formais do texto, destacando-os na versão final, como a escrita emoldurada pela estrutura do gênero, que não atende aos princípios interacionais.

Nas palavras do documento a “coerência entre a abordagem de ensino, o planejamento das atividades, a escolha e/ou elaboração de materiais didáticos” são imprescindíveis para que se obtenham avanços significativos no contexto de ensino. Dessa forma, para o referencial riograndense, a prioridade para a leitura, escrita e resolução de problemas está envolta à postura do professor em sala de aula, cabendo a este propiciar o contato do aluno com os diversos tipos de textos e adequar as atividades para este fim, partindo do que os alunos já sabem para o que não dominam ainda, desafiando-os a crescer e produzir mais e melhor seus textos, buscando alternativas para fazê-lo, pela reflexão, [revisão] e re-escrita.

Contudo, no caso de produção textual, o referencial reitera: “Se saber escrever significa efetivamente escrever um texto adequado a determinado propósito e interlocutor, que seja coeso, coerente e tenha adequação lexical e gramatical, isso será revelado pela tarefa proposta na avaliação e de critérios de correção” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.49), de forma que as orientações curriculares desse estado apontam para a tomada das produções escritas como objeto de avaliação e de correção, em relação aos objetivos propostos e elemento definidor das ações posteriores realizadas.

Nesse âmbito, aproxima-se a visão da escrita com foco na correção, nas estratégias empregadas para avaliação do texto, pelo aluno, pelo professor e pelos pares, no processo de produção e reescrita textual, essas ações, que visam à interação entre os

interlocutores e propiciam a avaliação colaborativa do texto, mas que se restringem à adequação formal do texto à sua textualidade coerente e coesa, e distancia-se dos propósitos discursivos enunciados neste referencial. Essa concepção também marca a escrita com foco na língua, já discutida por Menegassi (2012) e Koch e Elias (2012).

Contrariamente ao que propõe a reescrita como correção “limpeza ou higienização do texto” (JESUS, 1995), o documento curricular aponta orientações quanto à correção, desmitificando a imagem de certo/errado, para uma nomenclatura que prioriza o adequado e inadequado, ao contexto e produção, ao tema, a forma, etc. Assim, o documento reafirma o propósito de, ao corrigir, oferecer nova oportunidade de refazer, isto é “mais eficiente do que a correção do erro em si é oferecer novas oportunidades de prática” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.50), fator positivo quanto à provisoriedade dos textos (BRASIL, 1998) e, em concordância aos estudos que concebem a correção como uma das estratégias de reescrita, por propiciar a reflexão do aluno e a tomada de decisão sobre as alterações que fará (HAYES & FLOWER, 1986).

E conclui, “qualquer diretriz curricular só poderá ter eficácia se for articulada com uma política educacional empenhada em assegurar condições básicas para uma relação pedagógica significativa, única forma conhecida de colocar efetivamente um currículo em ação” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.50), aliando os pressupostos para o ensino à postura do professor e às condições básicas para que este ensino se realize.

Com essa asserção, o documento orienta o professor para a compreensão que o processo de ensino e de aprendizagem envolve outros mecanismos, que por si só também não podem prescindir de sua própria atuação na sala de aula. A esse pressuposto, destacamos a relevância atribuída ao professor como mediador do processo de ensino da escrita e acrescentamos a importância da explicitação e conceitualização dos conceitos arrolados no processo de ensino, em especial na produção escrita, para que essas orientações curriculares tornem-se norteadoras de fato para os encaminhamentos metodológicos que o professor desenvolverá no contexto da sala de aula.

3.2.5.3 Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina

A elaboração da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina⁶⁷ teve início em 1988 com publicação da primeira versão em 1991, a partir das discussões iniciais com o

⁶⁷ A partir de 2001 houve a publicação dos “Cadernos Temáticos” e “Implementação para o Ensino Religioso”, para leitura dos profissionais, disponíveis no portal da Secretaria de Estado da Educação e

coletivo de professores. Ao considerar a necessidade de sua consolidação na prática pedagógica e a definição de seus pressupostos teóricos, a proposta tem sido tema de debates e estudos aprofundados, visando à elaboração de um documento que possa nortear a prática pedagógica no Estado. Nesse sentido, a segunda versão da proposta foi elaborada pelo Grupo Multidisciplinar (SANTA CATARINA, 1998), composta por três volumes: Disciplinas Curriculares, Temas Multidisciplinares e Formação Docente.

A versão atual (1998) busca dar encaminhamento teórico-metodológico às disciplinas e aprofundar a concepção histórico-cultural defendida. Especificamente quanto à disciplina Língua Portuguesa, a proposta defende a produção de texto vinculada à prática social, prevista no modelo social de escrita (Cap.2), pois “o que leva a produzir textos são as necessidades e as motivações da vida em sociedade. Assim é que precisamos de um material já disponível que permita produzir sentido para os outros” (SANTA CATARINA, 1998, p.31), inaugurando um novo olhar para o ensino, a partir da proposta de Geraldi (1997):

a análise linguística a se praticar em sala de aula não é simples correção gramatical de textos face a um modelo de variedades e de suas convenções: mais do que isso, ela permite aos sujeitos retomar suas intuições sobre a linguagem, aumentá-las, torná-las conscientes e mesmo produzir, a partir delas, conhecimentos sobre a linguagem que o aluno usa e que outros usam (GERALDI, 1997, p.217).

Nesse contexto, a adequação é a palavra de ordem, uma vez que o documento reitera os estudos pioneiros de Geraldi (1997) sobre este ensino e a possibilidade de análise linguística contextualizada, como também enfatizam os currículos do Paraná (2008) e do Rio Grande do Sul (2009), publicados em década posterior, mas que negam o ensino da escrita com foco apenas na correção gramatical, ou o “texto como pretexto” (GERALDI, 1985). Nas palavras do documento,

correção, no sentido mais corriqueiro, não basta; é preciso **adequação**. E esta característica do texto não pode dispensar aqueles elementos que estão sendo apontados como correlatos a uma concepção interacional da linguagem humana: produz-se sentido (ou **efeitos de sentido**) – que tem como outro lado a **compreensão** e a **interpretação** (alguém é

sempre levado a procurar sentido naquilo que ouve ou lê, isto é uma “fatalidade”) para, de alguma forma, **afetar** o outro: convencer, impressionar, solicitar, levar a determinada ação, elogiar, amedrontar, reprovar (SANTA CATARINA, 1998, p.31, grifos do original).

Nesse sentido, a interação pela linguagem é que possibilita a interlocução com o outro, produz anseios, respostas, exprime vontades, proporciona sentimentos, portanto não é neutra, instiga a responsividade, como nos ensina Bakhtin (2003). É a relação com o outro que propicia ao aluno-escritor a autoria do dizer, nas interlocuções e interações de que toma parte, de forma oralizada ou por escrito, fazendo-a pelo uso e na prática da linguagem, nesse caso, a escrita coerente e que responda às suas finalidades.

Igualmente, também residem, nos demais currículos dessa região, a proposta que defende a escrita com objetivo e interlocutor definidos, contrariando a ‘redação’, proposta de escrita vinculada aos estudos tradicionais por visarem à escrita do texto somente e apenas para a escola (GERALDI, 1997), tendo o professor como único interlocutor e corretor dos textos.

No que tange às práticas de leitura e escrita, em especial no Ensino Fundamental, o documento orienta que o professor deve observar o desenvolvimento do aluno durante as suas tentativas de escrita, em consonância aos estudos de Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1994), ao analisar os indícios de autoria pela escrita, com base no paradigma Indiciário de Ginzburg (1986). Essa orientação alerta o professor para

As tentativas de escrita da criança, mesmo que inicialmente não correspondam ao padrão convencional, precisam ser respeitadas, pois elas possibilitarão ao professor a compreensão do processo de aprendizagem vivenciado pelo aluno. É na escrita e reescrita que as crianças vão experienciando e adquirindo as normas convencionais da leitura e da escrita. O aluno não escreve para a professora corrigir, mas para usar e praticar a função de interação e interlocução em várias possibilidades (SANTA CATARINA, 1998, p.32).

Assim, os conceitos de revisão e de reescrita, embora não definidos no corpo do documento, são oriundos de estudos sobre os escritores experientes e não experientes em seu desenvolvimento na escrita (BEREITER & SCARDAMALIA, 1986), bem como afunilam-se aos pressupostos defendidos por Hayes e Flower (1987) sobre o planejamento, escrita e revisão. O documento destaca que “é preciso insistir mais nas características textuais, no esforço de processar o texto, e na leitura primeira que é a do próprio autor, para se corrigir, revisar, transformar, ter tempo de dar um “acabamento” ao

seu texto” (SANTA CATARINA, 1998, p.26), em consonância aos estudos teóricos mencionados.

Aos encaminhamentos subsequentes à escrita, com vistas a “dar acabamento ao texto” (SANTA CATARINA, 1998), estes se baseiam na resposta individual do aluno frente às lacunas e problemas apresentados pelos textos. A acepção “escrever é reescrever” de Murray (1978), em concordância aos estudos de Allal e Chanquoy (2004), que enfatizam ser preciso uma parada no processo de escrita, com vistas ao aluno apropriar-se das ideias do texto e conseguir avaliar a produção para posteriormente poder concluí-la.

Por outro lado, essas orientações encontram respaldo também nos estudos contemporâneos de Serafini (2004) e de Sercundes (1997), que consideram a revisão e a reescrita interligadas, simultâneas e recursivas, cujas alterações processadas nos textos afetam tanto os aspectos de forma e de conteúdo, por meio da autocorreção do aluno-escritor a qualquer momento da escrita, e durante a reescrita.

Nessa perspectiva, ao mesmo tempo em que o documento curricular apresenta no texto as disciplinas curriculares Língua Portuguesa, Literatura e Alfabetização em similaridade ao Currículo do Maranhão (2010), nos tópicos Encaminhamento Metodológico e Avaliação, os conceitos por nós investigados não foram efetivamente definidos, mas foram inferidos pelas teorias apontadas, com aproximação aos estudos teóricos, permeadas por asserções relativas à compreensão do texto na Língua Portuguesa:

cada texto produzido apresenta, ao mesmo tempo, duas características quanto à sua integridade (ou **inteireza**, se quiser): de um lado, ele compõe uma unidade, resultante de um projeto específico de seu autor – é nesse sentido que a escola insiste no princípio do **começo, meio e fim** —; de outro lado, ele é sempre algo como um ponto num contínuo de produção que o liga mais estreitamente a uns e mais largamente a outros (SANTA CATARINA, 1998, p.32, grifos do original).

Para a análise deste referencial curricular, foram observadas menções a estudiosos, teóricos e aos conceitos que poderiam apresentar explicitações mais claras sobre os processos que enfatizam, porém o documento retoma alguns aspectos do ensino tradicional e desvincula as práticas até então realizadas pela escola, para os novos estudos interacionistas. Entretanto, esse ‘decalque’ parece apresentar lacunas e imprecisão conceitual, que nos levam a crer na brevidade das reflexões sobre estes estudos e a

tentativa de simplificar seus fundamentos para os interlocutores, os professores, responsáveis por transpor esses estudos para a práxis.

Essas observações encontram respaldo ao comparar o período de sua elaboração e publicação frente ao paradigma dos estudos tradicionais vigente no período. Outrossim, o documento de Santa Catarina, embora aponte algumas imprecisões, acaba por antecipar muitos pressupostos que foram adotados mais tarde pelos atuais estudos da linguagem, e posteriormente pelos próprios PCN (BRASIL, 1997;1998) no âmbito federal, e disseminados para as demais regiões brasileiras, nos currículos estaduais.

3.2.5.4 Análise

Após a análise dos documentos curriculares vigentes nos três estados pertencentes à Região Sul, quanto ao ensino de Língua Portuguesa e da produção textual, destacamos no Quadro Geral 14, a menção aos conceitos de revisão e reescrita no processo de escrita, também recorreremos a teoria para explicitar outros termos afins apontados por eles, como etapas ou subprocessos no processo de produção textual escrita.

Discorreremos acerca do tratamento dado pelos referenciais curriculares dos estados da Região Sul quanto aos conceitos de revisão e de reescrita no processo de produção textualescrita.

Quadro 14 - Quadro Sinótico Geral V - Região Sul

ESTADO	DOCUMENTO CURRICULAR	NIVEL DE ENSINO	CONCEITO	CARACTERIZAÇÃO
PARANÁ	Diretrizes Curriculares – Língua Portuguesa (2008)	Fundamental e Médio	Reescrita	Vista como adequação do texto às exigências circunstanciais de sua produção.
			Refacção	Atividade após a reflexão sobre o próprio texto, refazendo-o, em versões.
SANTA CATARINA	Proposta Curricular de Santa Catarina (1998)	Fundamental e Médio	Revisão	Momento em que o leitor, ao revisar o texto, transforma-o e lhe dá acabamento.
			Reescrita	Oportunidade para experimentar e adquirir as formas convencionais da escrita.
RIO GRANDE DO SUL	Referencial Curricular “Lições do Rio Grande” (vol.2, 2009).	Fundamental e Médio	(Re) escrita	Adequação do texto ao propósito e interlocutor, de forma coerente e coesa. Nova oportunidade de praticar a escrita.

Fonte: A pesquisadora.

Nessa região, os documentos curriculares foram publicados em décadas diferentes, mas tiveram como pontos de partida comuns o fato de serem pioneiros aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998) no caso de Santa Catarina (1998) e Paraná (1990; 2008), ou concomitantes à sua publicação tendo como base a reformulação de seus próprios currículos, ou de documentos federais, em cada estado.

Assim, para o ensino de Língua Portuguesa, os referenciais adotam o conceito de gêneros textuais (RIO GRANDE DO SUL, 2009; SANTA CATARINA, 1998) e discursivos (PARANÁ, 2008), em explícita relação aos fundamentos teóricos bakhtinianos (2003), com distinção entre a opção de gêneros textuais e discursivos.

Um dos aspectos que aproximam esses documentos é o de que atendem ao Ensino Fundamental e Médio e, por assim estarem organizados, não apontam rupturas entre as séries e ciclos escolares, pois prevêm a continuidade dos pressupostos em toda a Educação Básica.

No que se refere à produção textual escrita, estes referenciais apresentam-se semelhantes quanto à escrita pelo estudo do texto, que possibilita a autoria do aluno-escritor e enfatiza os processos de revisão e de reescrita para a melhoria do plano textual sintático e semântico da produção. Assim, há estreita relação com a proposição dos PCN (BRASIL, 1997; 1998) quanto à provisoriedade dos escritos, a escrita recursiva e a garantia de legibilidade.

Nesse ínterim, para a produção textual escrita há orientações comuns que prevêm o respeito às condições de produção e de recepção dos textos (PARANÁ, 2008) e que enfatizam o interlocutor e a responsividade (RIO GRANDE DO SUL, 2009; PARANÁ, 2008), conceitos bakhtinianos que não são conceitualizados e caracterizados pelos documentos, mas que se tornam importantes à medida que determinam as escolhas do aluno-escritor junto à proposta de produção. A indicação do gênero marcada de antemão, como forma de orientar a escrita, bem como as finalidades e o meio de circulação, fatores que interferem sobremaneira na condução do estilo adotado pelo aluno-escritor na escrita e, de forma incisiva no processo global da produção textual escrita, aspectos pouco discutidos pelos referenciais dessa região.

Em nossa análise, percebemos que os referenciais do Paraná (2008) e do Rio Grande do Sul (2009) destacam a reescrita como fase necessária para o aprimoramento da escrita o aluno. Embora a revisão seja mencionada apenas no currículo de Santa Catarina (1998), pode-se inferir que há aproximações entre eles, quando o conceito é reescrita, posto que essa não pode prescindir sem aquela. Por considerar a revisão como uma das

fases do planejamento do texto, o momento de o aluno-escritor colocar-se como o outro do texto, de forma a avaliar individualmente sua escrita, estabelece-se a revisão. Essa reflexão mediada ou não pelo professor ou pela própria autocorreção só pode ocorrer quando o aluno-autor defronta-se com o produto de sua produção, comparando-o aos objetivos primeiros determinados por sua escrita, isto é revisão.

Nesse exercício de enfatizar um ou outro aspecto, defrontar-se com as lacunas e incompreensões oriundas de sua escrita, cabe ao aluno-escritor decidir a forma que ele pode transformar a produção escrita, restaurando trechos, completando lacunas ou expandindo/resumindo sua escrita. Essas operações propiciam ao aluno exercitar a autoria e decidir pelas adequações linguístico-discursivas, que o levam a realizar as alterações previstas, substituir, excluir, rever, ignorar as indicações (MENEGASSI, 1998; FABRE, 1986) para assentar o seu dizer, e ao mesmo tempo, para dar o acabamento da versão final. Dessa forma, são características depreendidas dos referenciais curriculares da Região Sul, explícito ou não, o fato da revisão ser compreendida como:

- a) momento de autoreflexão e de correção do aluno-escritor;
- b) fase de decisão sobre as alterações;
- c) visa à melhoria do produto textual;
- d) processo mediado pelo professor, pares ou individual sobre os escritos;
- e) garantir e valorizar o dizer do aluno, a autoria;
- f) fase do planejamento textual que encaminha a reescrita.

No aspecto do acabamento textual, subentende-se que a reescrita ocorre, como uma das fases da melhoria do texto, ao concretizar as decisões sobre adequações no texto, seguida pela re-escrita, na acepção do documento riograndense (RIOGRANDE DO SUL, 2009). Assim, a re-escrita possibilita ao aluno-escritor uma nova oportunidade de escrita e, em especial, neste referencial curricular, a reescrita é tida como refacção textual (PARANÁ, 2008), pelo ato individual de reescrever o texto.

O conceito de refacção (PARANA, 2008), como trata o documento oficial, é tomado como reescrita em diversas passagens do texto, primeiramente, por permitir ao aluno-produtor de textos refletir acerca de sua produção e, posteriormente na tentativa de adequá-la às condições de sua produção, refazer o texto, várias vezes, a partir de sua prática social.

Nesse sentido, o conceito de reescrita é majoritariamente enfatizado nas orientações dos documentos da Região Sul, porém não apresenta uma padronização,

emerge dos currículos analisados muito mais ligados a adequação formal do texto às exigências da sua produção nos aspectos convencionais da escrita (R. GRANDE DO SUL, 2009; SANTA CATARINA, 1998), do que em relação aos aspectos discursivos da escrita, manifestado pelo proposição do documento paranaense, quando se propõe um texto que parta do real, com objetivos definidos (PARANÁ, 2008).

A reescrita é vislumbrada, ainda, como um processo de adequação formal do texto às exigências convencionais da escrita por quase todos os documentos analisados, enquanto que a revisão, momento de acabamento final do texto (SANTA CATARINA, 1998), implícita nesse processo, não é caracterizada no referencial curricular do Paraná (2008) e do Rio Grande do Sul (2009). Segundo as teorias e as pesquisas sobre o processo de produção textual, em diferentes linhas já descritas nessa Tese, é consenso entre estes estudiosos que a revisão e a reescrita são partes do processo de planejamento da escrita e por assim ser, a reescrita é oriunda da revisão realizada pelo aluno, de forma que depreendemos da reescrita as seguintes características:

- a) origina-se na revisão;
- b) atende aos propósitos de produção, as condições e a recepção, no gênero eleito;
- c) oportunidade de emprego dos próprios conhecimentos sobre a língua e aquisição de outros;
- d) fase de melhoria da produção do texto, após decisão de alterações;
- e) o momento para acabamento do texto, isto é a versão final;
- f) mediada pelo professor, pares ou por instrumento que leve à reflexão;
- g) emprega as operações linguístico-discursivas recursivamente;
- h) o aprimoramento das habilidades de escrita do aluno-escritor.

A (re)escrita, na acepção empregada por Rohman & Wlecke (1964) e posteriormente por Butturf & Sommers (1980) é também empregada pelo documento Lições do Rio Grande (RIO GRANDE DO SUL, 2009), termo compreendido como uma oportunidade de praticar a escrita, mais voltada a adequação do texto aos aspectos formais. Assim, a **re (escrita)** é apresentada por este documento como:

- a) oportunidade de reescrever o texto;
- b) adequar o texto, na segunda escrita, isto é, nas versões realizadas.
- c) momento de prática da escrita, escrever de novo, re-escrita.
- d) situada entre a adequação formal do texto e sua apresentação final.

Nesse bojo, verificou-se também que os encaminhamentos teórico-metodológicos dos documentos analisados mencionam o refazer textual (PARANÁ, 2008, p.70), posto que se voltam aos aspectos linguístico-textuais da produção. O mesmo documento aponta essas noções como procedimentos equivalentes no processo de reescrita textual (PARANÁ, 2008, p. 80), defendidos pelos estudos de Bartlett (1982), quanto às estratégias de detectar os problemas, identificá-los e propor alterações. Estes estudos, que são reiterados por outros pesquisadores mais recentes, atentam para as operações linguístico-discursivas realizadas pelos alunos-escritores no processo de reescrita textual (FABRE, 1986), bem como as que deixam de realizar, ignorando as marcações ou realizando outras operações não previstas (MENEGASSI, 1998), são exemplos de indicações de aspectos da escrita não explorados pelos demais currículos dessa região. Dessa forma, neste documento, a refacção caracteriza-se como:

- a) atividade de reescrita, pela ação de refazer o texto;
- b) ato de executar a escrita textual pelo aluno-escritor, em versões;
- c) origina-se na reflexão e autocorreção do aluno sobre seus escritos, ao refazê-lo.
- d) emerge de um processo individual, após a mediação do professor;
- e) atividade epilinguística que medeia o eu e o outro, na avaliação do texto.

Por fim, os documentos curriculares pertencentes aos estados da Região Sul apresentam aproximações quanto à adoção da perspectiva interacionista de linguagem, norteadas pela concepção de escrita como trabalho, pois permite que o processo de planejamento, revisão e reescrita desenvolva-se a partir da reflexão do aluno-escritor. Sobre a compreensão do aluno acerca das alterações que fará no texto, elas podem incidir tanto o nível textual, no plano sintático e semântico, quanto o nível discursivo de seus escritos, por isso efetiva escolhas conscientes que interferem nesses aspectos.

Vale ressaltar ainda que o Referencial do Rio Grande do Sul (2009) apresenta o mesmo pressuposto teórico e metodológico dos PCN e eixos de progressão de conteúdos Uso-Reflexão-Uso (BRASIL, 1998), mas busca colocar o professor como elemento central para mediar o processo de escrita do aluno, em conformidade à proposta paranaense (PARANÁ, 2008). Esta, aponta encaminhamentos metodológicos para sua efetiva realização em sala de aula, diferentemente das propostas de Mato Grosso (2010) e de Goiás (2007), por centralizarem as ações de autocorreção, revisão e reescrita somente no aluno, nos processos de produção textual, deixam de contemplar a mediação do professor em suas orientações.

As diretrizes paranaenses destacam ainda o viés discursivo norteador para a realização de todas as práticas com a linguagem, que possuem o discurso como prática social, como conteúdo estruturante de todas as práticas realizadas com a linguagem. Enquanto que a proposta de Santa Catarina inova ao abordar o letramento e a alfabetização, em similaridade à proposta de Minas Gerais (2007) e Maranhão (2010), publicadas posteriormente, que enfatizam o domínio desses saberes para melhor desempenho do professor em sala de aula, embora eles não tenham sido objeto de discussão nos demais referenciais dessa região.

Como forma de sintetizar o tratamento dispensado aos conceitos de revisão e reescrita e termos afins, reunimos na Tabela 6 os conceitos caracterizados por região.

3.3 SISTEMATIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, reorganizamos os resultados das análises com referência aos conceitos de revisão e de reescrita presentes nos documentos curriculares oficiais brasileiros, no âmbito federal e estadual, em relação aos pontos de convergência e de divergência, reunidos na Tabela 5:

Tabela 05 - Síntese dos conceitos por convergência/divergência

Conceito	Documento - UF	Convergências	Divergências
Revisão	BRASIL (1997; 1998) São Paulo 2008)	Parte do planejamento textual.	Espécie de controle de qualidade da produção.
Revisão e Reescrita	BRASIL (1997) Acre (2010a;2010b) Amapá (2009) Rondônia(2010a;2010b) Tocantins (2009) Alagoas (2010) Maranhão (2010) Pernambuco(2008;2011) Goiás (2007) Mato Grosso (2010) Minas Gerais (2007) Paraná (2008) Santa Catarina (1998) R. Grande do Sul (2009)	Revisão: Processo de reflexão sobre as incoerências; Retomadas recursivas legibilidade/provisoriedade Atendimento às condições de produção; Momento de refletir sobre as adequações formais/conteúdo; Acabamento ao texto. Reescrita: Encadeamento de ações necessárias para alterar o plano textual e adequá-lo nos aspectos gramaticais, ortográficos, discursivos, com mediação.	Revisão: Foco nas expectativas de aprendizagem; Estratégia de correção dos textos; Avaliação formal dos textos; Serição de conteúdos; Ênfase ao letramento; Retoma competências e habilidades. Reescrita: Rasura ou emendas; Adquirir novas formas de escrita, coerente e coesa.
Reescrita <i>Re-escrita</i>	R. Grande do Sul (2009)	Nova possibilidade de praticar a reescrita.	Adequação formal para sua apresentação final.
Refacção	BRASIL (1997) Paraná (2008)	Atividade de reescrita, pela reflexão realizada	Reescrita e refacção com mesma

	Tocantins (2009)	após a revisão, nas idas e vindas ao texto.	significação.
Reescritura	Rio de Janeiro (2005)	Atividade de escrita mediada pela leitura.	Relação sinonímica da reescrita após a leitura.
Retextualização	Pernambuco(2008;2011) Goiás (2007) Espírito Santo (2009) Minas Gerais (2007)	Distinção na reescrita entre diferentes modalidades (fala e escrita).	Reescrita a partir de um ou textos base; Retoma temática, gênero, destinatário, objetivos e locutor.
Reformulação	BRASIL (1998)	Envolve a reescrita do mesmo texto ou de um novo, por modalidades, língua ou gêneros;	Parte de textos base para a reescrita; Elimina marcas de oralidade nos textos.
Reelaboração <i>Re-elaboração</i>	Pernambuco (2008;2011) Sergipe (2011)	Engloba a correção, organização e adequação formal-semântico textual.	Relação sinonímica da revisão [e reescrita], ato de corrigir o texto.

Fonte: A pesquisadora.

Diante das asserções desta tabela e, em conformidade ao Apêndice 3 tendo em vista a caracterização proposta, sintetizamos, no Quadro 15, as principais características comumente atribuídas a estes conceitos pelos referenciais curriculares analisados, em seus pontos convergentes e divergentes, tendo em vista os conceitos, objetos desta Tese.

Posteriormente, o quadro apresenta o tratamento dispensado a estes conceitos e outros adjacentes, arrolados nas propostas de escrita, em especial quanto à produção textual, no processo de revisão e de reescrita, dos referenciais curriculares e, por fim, os Quadros 16 e 17⁶⁸, que acentuam as divergências entre as orientações curriculares destes documentos, quanto aos conceitos pesquisados em seu aspecto geral e, posteriormente, acerca dos distanciamentos entre eles, reorganizados por região, respectivamente.

Quadro 15 - Resultados – Pontos Convergentes e Divergentes

Documentos	Convergências	Divergências
19 Documentos curriculares: Federais e Estaduais	Tomada dos gêneros textuais como norteadores para o ensino da produção textual.	Nomenclaturas diferentes: Ausência de explicitação entre gêneros discursivos/textuais/textos e tipos.
	Ênfase na apresentação formal dos textos, na melhoria do produto.	Reconhecimento do aspecto sociodiscursivo do gênero.
	Reconhecimento da revisão e reescrita como etapas recursivas e necessárias na produção textual na maioria dos documentos.	Aproximação de conceitos diferentes no processo de revisão e/ ou de reescrita, substituindo-os, propondo práticas similares ou sinonímicas.
	Revisão e reescrita retomadas nos	Pouca ou quase ausência das noções de

⁶⁸ Embora a pesquisa aborde especificamente os conceitos de revisão e reescrita, os dados provenientes da pesquisa nos documentos curriculares oficiais apontaram para outros aspectos, dispostos nos quadros 15 e 17 deste capítulo.

	pressupostos da legibilidade, recursividade e provisoriedade.	condições de produção e de recepção, interlocutor e interação nas prescrições oficiais.
	Eixos: Uso-reflexão-Uso da linguagem em relação às práticas de análise lingüística, leitura e na oralidade, em menor escala.	Retomada da noção de competência e habilidades e distanciamento da literatura, como leitura para a produção textual nos documentos.
	Noções como letramento e alfabetização, interlocução ou outras atuais sobre o ensino da produção escrita.	Vinculação da produção escrita às avaliações de sistema, com apresentação de rol de conteúdos, vinculados às expectativas de aprendizagem.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

Como apontamos no quadro 15, o ensino da escrita pelo texto é um dos aspectos relevantes na análise e reafirma que a maioria dos documentos curriculares estaduais analisados partem de um texto base e se coadunam em maior ou menor grau às orientações curriculares federais, sobretudo quanto a adoção dos gêneros como elementos norteadores para as práticas propostas com a linguagem, sendo estes objetos de ensino (BRASIL, 1988) nas orientações para a produção textual escrita.

A convergência entre esses dados deve-se, primeiramente, aos autores dos documentos, teóricos e estudiosos da linguagem que num mesmo período inauguraram essa forma de compreender o ensino de LP no Brasil. Como os documentos curriculares são híbridos, há neles o consenso de vozes institucionais, instituição, vertentes e orientações teóricas, por isso, em alguns deles, torna-se evidente a mescla teórica e/ou a miscigenação de conceitos que tornam-se confusos ao professor, principal interlocutor desses documentos. Embora os documentos curriculares brasileiros⁶⁹ não possuam autores específicos, essas vozes revelam-se também nas pesquisas orientadoras para a elaboração e publicação deles nas diversas regiões do país, portanto, observamos haver mais aspectos convergentes entre as orientações para o ensino da produção textual nos documentos curriculares do que especificamente divergências, com raras exceções.

Outro aspecto que deve ser mencionado nesses resultados refere-se a ausência de ênfase aos aspectos discursivos na produção textual, que, de modo geral, considera nas orientações as condições de produção, contudo, os encaminhamentos e rol de conteúdos determinam uma prática de escrita descontextualizada, embora as orientações bakhtinianas permeiem os textos, sem serem nominadas ou referenciadas.

⁶⁹ Para a análise comparativa entre documentos curriculares:BERTO, J.C.B; MENEGASSI, R, J.Aspectos sobre o ensino da escrita no Brasil e em Portugal. Disponível em <
<http://ojs.ws.ufgd.edu.br/index.php?journal=Raido&page=article&op=view&path%5B%5D=3838>>.

Dessa forma, o documento advoga em favor do ensino de Língua Portuguesa na perspectiva interacionista, as orientações presentes nos encaminhamentos teórico-metodológicos dos documentos estaduais não dão conta de dimensionar essa opção teórica nos encaminhamentos metodológicos. Assim, suas orientações prescritivas, em sua maioria, apresentam-se carentes de conceitualizações e de orientações metodológicas claras, que exigem em contrapartida a formação continuada para os profissionais da educação, com vistas a desatar as dificuldades deles assimilarem teórico e metodologicamente tais preceitos. Dentre os dezenove currículos e referenciais analisados, onze não apontam encaminhamentos metodológicos claros para a revisão e a reescrita textual, os PCN (BRASIL, 1997) e os estaduais: Acre, Amapá, Rondônia, Tocantins, Sergipe, Mato Grosso, Minas Gerais, São Paulo, Rio Grande do Sul e Santa Catarina; enquanto que oito deles apresentam orientações metodológicas quanto aos conceitos, mas ainda há lacunas: (BRASIL, 1998), Alagoas, Pernambuco, Goiás, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Maranhão e Paraná, em especial, aos encaminhamentos necessários à ação docente, para a produção textual.

Ainda, podemos afirmar que o ensino da produção escrita escolar, esbarra em posturas que visam à correção formal dos textos, a escrita como consequência e/ou a expressão do pensamento, que carecem de outras pesquisas/estudos, porém essas atitudes se refletem de forma equivocada [ou não] quanto à revisão e à reescrita em âmbito escolar. Ainda que discutidas pelos teóricos, essas conceitualizações não são propostas pelos documentos, tampouco exemplificadas e, por vezes, os conceitos são simplificados, na tentativa de diluir sua especificidade e aproximados de outros afins, que servem à práticas correlatas, agravando a compreensão do professor.

Os dados foram sintetizados nos quadros e exemplificados nas tabelas constantes do Apêndice 2 e 3, passaremos, então, a menção conjunta dos conceitos de revisão e reescrita, de forma a apontar pontos de aproximação e de dispersão entre eles:

Quadro 16 - Pontos de Aproximação e de dispersão entre os Conceitos

Conceitos	Aproximações	Dispersão
Revisão	Processo dialógico; Permite interação entre aluno-autor-professor-texto-aluno; Parte integrante do planejamento da escrita; Processo reflexivo sobre as lacunas, incoerências e alterações possíveis a serem realizadas; Possibilita alteração global e local.	Processo de correção formal; Vinculada ao produto final; Foco nos conteúdos e nas expectativas de aprendizagem; Ênfase no letramento do aluno; Retomada das competências e habilidades no ensino; Desvinculada da prática social da escrita.

Reescrita	Situa-se no plano de ações necessárias para alterar o texto original, reconstruindo-o, parafrazeando-o, produzindo um novo texto; Altera o plano textual do texto; Necessita mediação; Prevê recursividade;	Tomada como rasura ou emenda; Refere-se a escrita coerente e coesa; Similar à paráfrase; Ação sinônima à retextualização em alguns documentos e pesquisas;
Re-escrita	Possibilidade de praticar a escrita;	Sinônimo de refacção;
Refacção	Atende aspectos não apontados pelo professor na correção; Permite idas e vindas ao texto; Atividade após a revisão (reflexão).	Sinônima à reescrita; Refere-se a autocorreção, que não se restringe a higienização do texto.
Reescritura	Conceito que relaciona a escrita mediada pela leitura.	Tomada como procedimento de reescrita após a leitura.
Retextualização	Processo de reescrita, pela adaptação do texto em outro, um tomando outro texto como base, que pode alterar modalidade, gêneros ou língua.	Reescrita de um texto a partir de outro que sirva de base.
Reelaboração	Serve a organização textual, permite adequações formais e semânticas do texto.	Prática similar a refacção; Sinônima de revisão (e reescrita), como ato após a correção do texto.
Reconstrução Reestruturação	Ação de reorganizar, reconstruir, reescrever o texto.	Similar a revisão/ reformulação; Sinônima a reescrita/ refacção;

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

As asserções do Quadro 16 apontam para alguns pontos em que há aproximações nas definições dos mesmos conceitos nos documentos curriculares, com pouca variação entre as definições dos conceitos de revisão e de reescrita, pois elas estão embasadas nos mesmos autores. Um destes tópicos, porém, aponta a revisão como parte integrante da produção textual e situam-na no processo dialógico entre o autor-texto-leitor, nas práticas realizadas pela linguagem, isto é, no processo interativo motivado pelas práticas pedagógicas, caracterizadas pela interação entre aluno-texto-professor e mediadas pelas reflexões que ao aluno realiza após a escrita, ou durante o processo de planejamento textual que dá origem a reescrita.

Ao mesmo tempo surge como ponto de dispersão a relação do conceito com rol de conteúdos pré-estabelecidos, tais como seriação de conteúdos, tendo em vista as expectativas de aprendizagem. Outra relação de dispersão estabelece-se ao relacionar a revisão à correção. Embora ela parta da correção, isto é da posição do autor como leitor de si mesmo, ou dos apontamentos do professor de forma oral ou escrita, ao aluno é permitida a melhoria do texto, visando a sua qualidade final.

Contudo, em alguns pontos parece que a avaliação formal precede à mediação, de forma a relacionar a revisão ao desenvolvimento de competências e habilidades de escrita, por meio de modelos de textos, desvinculando-os do cunho social e discursivo.

Já a reescrita, nesses tópicos, é o resultado do processo de reflexão sobre o texto, mas que permite novo produto, a re-escrita, aqui denominada como forma de praticar a escrita novamente. A reescrita possibilita parafrasear, alterar, excluir, adaptar, acrescentar, resumir, ignorar ou reformular trechos e textos, dando possibilidade de novas versões. Assim, os pontos de dispersão em relação a este conceito concentram-se muito mais na denominação de rasura, aqui tomada como rascunhos, que permitem as alterações pela provisoriidade do texto.

As alterações não se apresentam como recursivas, mas sim, encadeadas, como um processo linear, etapa após etapa, bloqueando o processo recursivo estabelecido. A reescrita é tomada como refacção, enquanto que essa se apresenta como ação de autocorreção realizada pelo aluno, sem mediação, que pode consistir na reescrita do texto ou nas idas e vindas ao texto, visando sua correção, diferentemente da correção vista apenas como limpeza textual, por Jesus (1997).

A retextualização apresenta-se com variação conceitual pelos teóricos e estudiosos nos diversos documentos e pesquisas em que é mencionada. Essa variação encontra-se também nos documentos curriculares e nas pesquisas na área, pois podem refletir, dependendo do conceito adotado, nas diferentes relações estabelecidas com o texto base, de forma a alterar a modalidade, oral e escrita, e que podem atingir os diferentes gêneros e alterar a língua. A dispersão centra-se na indefinição da relação estabelecida com o texto base quanto ao que será realizado pelo aluno.

A reescritura é pouco empregada nas noções estudadas, ela centra-se na revisão, por meio da reflexão sobre o escrito e na reescrita juntas, posto que a leitura permeia o processo de reescrita, pois possui aproximação à reescrita, por meio da leitura.

Os outros conceitos, tais como reelaboração, reconstrução e reestruturação, assumem a função de corrigir, organizar, adequar formal e semanticamente o texto. Essas noções são tomadas como refacção, por constituírem-se da reescrita, e fundem-se como ato de corrigir o texto, reconstruindo-o no plano textual e semântico, confirmando a tese inicial sobre as indefinições e divergências conceituais e terminológicas.

Embora os currículos publicados posteriormente aos PCN (BRASIL, 1997; 1998) apresentem estreita relação entre suas prescrições e a garantia da especificidade regional, estas não se verificam nas orientações para o ensino de Língua Portuguesa, como

apontado. Essas orientações federais e estaduais limitam-se a afirmação de que é preciso adequar, contextualizar, garantir a especificidade do ensino aos sujeitos e comunidades atendidas de cada região, exceto o currículo de Alagoas (2010), que menciona a condição diferenciada de acesso aos bens culturais e a necessidade de adequação do ensino aos Povos do Campo. Apontamos no Quadro 17 mais alguns aspectos divergentes, sem categorização prévia, observados nas propostas analisadas:

Quadro 17 – Aspectos divergentes quanto às orientações para a escrita /documento

Documento Curricular	Aspectos divergentes	Região
São Paulo, Minas Gerais; Rio Grande do Sul	Retomada das noções de competências e habilidades.	Sudeste/Sul
São Paulo, Rio de Janeiro; Santa Catarina.	Inserção de termos/noções mais atuais no ensino, como letramento e interlocução, mas sem conceitualização no documento.	Sudeste Sul
Espírito Santo e outros	Indefinição quanto à articulação entre as práticas de linguagem em currículos estaduais.	Sudeste
Minas Gerais/R. Janeiro	Ênfase nas avaliações de sistema.	Sudeste
Alagoas	Ênfase na especificidade regional (campo).	Nordeste

Fonte: A pesquisadora.

Enquanto os estados apresentam uma tentativa de adequação curricular específica à peculiaridade regional, essas divergências nos currículos, caracterizaram-se muito mais por aspectos de fundamentação ou avaliação do que de propostas definitivamente diferenciadas de ensino. Por isso, o Quadro 17 destaca o foco de alguns currículos (SÃO PAULO; MINAS GERAIS; R. GRANDE DO SUL) para a noção de competências e habilidades no ensino da escrita, nesse caso, tal como a proposta dos PCN. Já os currículos de São Paulo, Rio de Janeiro e Santa Catarina, por sua inovação em termos teóricos atuais que buscam aliar o ensino da escrita, por exemplo, a noção de letramento; enquanto que Minas Gerais e Rio de Janeiro voltam às avaliações de sistema, isto é, o ensino centrado nas expectativas de aprendizagem que visam melhor aproveitamento dos alunos e conseqüentemente, adequação à avaliação proposta. Outros apresentam lacunas, em sua maioria, quanto a indefinição de termos e noções e a relação entre as práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística já discutidas por renomados teóricos, pesquisadores e especialistas, que desvinculam o ensino da escrita, à revisão e à reescrita, ou as empregam nos currículos sinonimicamente, sem a adequada explanação.

A partir dos resultados apontados e de acordo com os objetivos da Tese, oferecemos uma proposta de definição e caracterização destes conceitos, no Capítulo 4.

4. CONCEITOS: DEFINIÇÕES E CARACTERÍSTICAS

As coisas não são universais, mas os conceitos podem ser: basta não confundir uns com os outros para que a via da pesquisa de um “sentido comum” permaneça aberta.
(Tzvetan Todorov. Les morales de l’histoire, 1991).

Neste capítulo, apresentamos uma proposta de conceitualização dos processos de revisão e de reescrita e de outros termos adjacentes, com base nos aportes teóricos da Linguística Aplicada, nomeadamente, a partir dos estudos dos teóricos brasileiros e de pesquisadores credenciados internacionalmente. Essa definição aponta para dois caminhos, a apresentação dos resultados da categorização proposta, isto é a definição do conceito nos documentos curriculares selecionados e, posteriormente, a conceitualização do termo, pelos estudos atuais, com base nos teóricos do campo da Linguística Aplicada.

A partir dos resultados observados quanto ao tratamento dispensado a estes conceitos pelos documentos curriculares oficiais brasileiros, apontamos também um quadro síntese dos conceitos extraídos desses referenciais curriculares e uma proposta conceitual para sua compreensão no processo de ensino da produção textual, dirigido, em especial, ao professor.

4.1 REVISÃO

No processo de produção textual escrita, a revisão constitui-se como uma de suas etapas, assim como o planejamento, a execução escrita e a reescrita, segundo os teóricos fundadores dos estudos não-lineares sobre o processamento da escrita (HAYES FLOWER, 1980, 1986; BARTLETT, 1982; BEREITER & SCARDAMALIA, 1983; 1986). Por ser considerada como elemento essencial do processo de escrita, cabe à revisão à melhoria da versão final dos textos, e que possibilita ao aluno e ao professor verificar o domínio da habilidade de escrita, ao reconhecê-la também como uma das estratégias para avaliação do texto.

Por estar relacionada à escrita, verifica-se o atendimento às condições de produção e de recepção e o gênero eleito, mas é também durante a revisão que o autor procede a autocorreção, em aspectos locais, ortográficos, por exemplo.

A revisão exige do escritor à capacidade de autocrítica, a maturidade para comparar o escrito e reconhecer nele possibilidades de reformulação, por isso a revisão deve realizar-se num *continuum*: quando o autor avalia os objetivos do texto, faz retomadas, procede a alterações mentais e escritas ao longo da produção do texto, recursivamente, quanto ao seu dizer e ao atendimento à finalidade da produção, visando a sua melhor qualidade. Assim, a revisão não admite linearidade, isto é, não ocorre após vencer uma ou outra etapa, como num processo linear, pois pesquisadores como Fitzgerald (1987) e Hayes e Flower (1980;1986) apontam que ela pode ocorrer já no planejamento das ideias do texto, durante a escrita do texto e após a escrita, por meio da leitura e reflexão pessoal do que está sendo produzido, sem a necessidade de se concluir etapas ou fases anteriores, estabelecidas previamente. Para estes estudiosos, a revisão pós-escrita consiste num segundo olhar do escritor sobre o produto, o texto, como um leitor de si mesmo, que procede a uma avaliação do material escrito. Nele apresentam-se imperfeições e lacunas que podem ser sanadas, se o escritor observar, refletir e decidir por impetrar as modificações, tanto na micro quanto na macro estrutura textual, atingindo a sua organização textual, sintática, discursiva e semântica. Essas alterações incidem primeiramente na alteração de frases, períodos e na seleção lexical e, posteriormente, na reorganização do texto em função dos aspectos de coesão e de coerência observados. Ao mesmo tempo, verifica-se o atendimento às condições de produção e de recepção e o gênero eleito, mas é também durante a revisão que o autor procede a autocorreção, em aspectos locais, ortográficos, por exemplo.

A revisão pode ser mediada pelo professor (VYGOTSKY, 1988), por pares ou em processos de avaliação pessoal ou coletiva, ao se apontar a necessidade de adequação textual e de formulação de partes do texto, bem como orienta para a reescrita. Por permitir retomadas frequentes, que caracterizam a provisoriedade dos textos, no processo de produção textual, sugere-se o trabalho com rascunhos, já que podem ocorrer novas versões a partir da leitura pessoal e da reflexão sobre os pontos destacados pelos interlocutores, neste caso, em situação de ensino, e, pelo professor e os pares, na revisão colaborativa.

Por isso, durante a revisão, é necessária interação entre autor-texto-leitor e entre professor-texto-autor, já que a revisão exige muito mais que apenas a legibilidade na apresentação do texto, é preciso avaliar o texto quanto aos objetivos, o atendimento às condições de produção e de recepção, o contexto social e o gênero.

Nesse aspecto, considera-se a interação e a responsividade como elementos norteadores, como nos ensina Bakhtin (2003), e são eles que podem orientar as decisões do aluno escritor sobre as possíveis mudanças. Delas decorre também a avaliação entre o que foi planejado e o que foi escrito, como um produto, do resultado da proposta inicial. Como são provisórias as produções em primeira versão, a revisão permite que o aluno busque novas redações para o que foi escrito, para, após a decisão de modificar o plano local e global do texto, reescrevê-lo, de forma a garantir a autoria. Esse processo paralelo é, ao mesmo tempo complementar ao processo de revisar, uma vez que permite adequar o texto na versão final.

Por isso, a revisão é parte de um processo dialógico de análise e reflexão sobre o texto que dá origem a um produto, a reescrita. Embora a reescrita não esteja contemplada nos estudos de Bartlett (1982) e em Hayes e Flower (1980) explicitamente, ela pode ser detectada no processo, quando a orientação prevê a correção do texto, em uma nova versão, visando a sua melhor qualidade (HAYES & FLOWER, 1986).

Para os pesquisadores brasileiros, dentre estes Fiad (1991) e Menegassi (1998; 2001), os conceitos de revisão e reescrita encontram-se entrelaçados e são mediados por outros encaminhamentos, que podem alterá-los a depender dos aspectos envolvidos, a macro e a microestrutura textual. Dessa forma, os conceitos podem receber diferentes nomenclaturas de acordo com as linhas teóricas, os pesquisadores e as ações propostas para sua realização, por isso aproximam-se ou distanciam-se conceitualmente.

Assim, enfatizamos que as principais características depreendidas do processo de revisão para os teóricos e pesquisadores deste tema destacam que a revisão compreende:

- parte do planejamento de escrita do texto;
- constitui-se em uma das etapas da produção textual: planejamento, execução, revisão e reescrita;
- inerente à escrita, como elemento essencial para o seu aprimoramento;
- processo dialógico que dá origem a um produto, o texto, para a reescrita;
- momento pessoal para avaliar o que foi escrito em relação ao planejado;
- processo instanciado entre a reflexão e a ação de reescrever;
- serve aos propósitos de reflexão, autocorreção e tomada de decisão;
- pode ser mediada pelo professor, por pares ou coletivamente, na avaliação;
- possibilita conhecimentos sobre o emprego de elementos linguísticos e discursivos, na organização textual e nos aspectos formais do texto;
- momento para averiguar o conhecimento do escritor sobre a escrita;

- estratégia para modificação do texto, garantindo a autoria do escrito.
- visa à melhoria do texto para a versão final, de acordo com os objetivos e interlocutores;
- considera a provisoriedade dos escritos, por isso admite rascunhos e versões;
- permite retomadas, no processo de planejar, escrever e revisar, recursivamente.
- estabelece a interação e a responsividade na elaboração/reelaboração do texto;

Nos documentos curriculares brasileiros, as propostas curriculares analisadas apontam para a caracterização disposta nos quadros sinóticos⁷⁰, reunidas e discutidas por conceito. Assim, a revisão apresenta-se caracterizada como conceito no Quadro 18:

Quadro 18 - Conceito Revisão – Documentos Curriculares Oficiais

CONCEITO	CONCEITUALIZAÇÃO
Revisão	<ul style="list-style-type: none"> • Uma das partes do processo de produção escrita, composto por planejamento, escrita e revisão, que encaminha para a reescrita; • Processo recursivo e provisório, marcado pelos rascunhos em várias versões, que visa ao aprimoramento do aluno na escrita e à melhoria do texto; • Momento em que o aluno avalia a sua intenção de escrita frente ao produto textual, e decide se fará alterações; • Parte de sua autoreflexão ou dos apontamentos do professor, dos pares; • Observa as lacunas e as incompletudes do texto para planejar a reescrita; • Reelabora seu dizer em função das condições de produção e de recepção do textos; • Vincula à avaliação do texto, ao gênero proposto e à textualidade, para a progressão textual; • Possibilita, pela adequação linguístico-textual, o emprego de conhecimentos que já possui e a aquisição de novos; • Reitera os aspectos de coesão e coerência textuais necessários para apresentação formal do texto e sua qualidade final; • Momento para identificar e corrigir as inadequações do texto produzido; • Uma das etapas do processo que antecede a reescrita do texto, visando a adequação de sua forma e conteúdo ao objetivo proposto; • Momento em que o aluno exercita a função de autocorreção do texto; • Momento em que o aluno reelabora o texto, levando em consideração os objetivos, o gênero, o leitor, o suporte e o contexto; • Momento em que o leitor, ao revisar o texto, transforma-o e lhe dá acabamento; • Revisão e reescrita vistas como etapas complementares ao processo de escrita.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

⁷⁰ Postulamos apresentar os apontamentos referentes aos Conceitos por nós pesquisados em quadros sinóticos gerais, organizados por conceito, em concordância a menção verificada nos documentos curriculares, contudo essa forma de apresentação encontra-se melhor detalhada no Apêndice 3, disposta por documento estadual, estado e região brasileira.

Os documentos curriculares enfatizam a necessidade de revisão dos textos, em sua maioria com vistas ao produto final. Contudo, já é recorrente, principalmente nos documentos mais recentes, aliar a revisão à reescrita, porém verificamos nestes referenciais que os encaminhamentos metodológicos são gerais e, por vezes, podem incitar à compreensão de que o aluno deve desenvolver a escrita por si, sem a mediação do professor. As barreiras que nos afastam da mediação e do ensino da escrita precisam ser transpostas, pois configuram-se como entraves para a compreensão de que a escrita é ensinada e pode ser desenvolvida pelo professor e pelo aluno, por diferentes caminhos.

Por essa razão, ao destacar em nossas análises que é preciso rever os encaminhamentos metodológicos presentes em documentos curriculares, não o fazemos como imposição de um único meio de realizar a revisão de textos na escola, mas como estratégias possíveis que a aliem à reflexão, ao conhecimento, à interação, instaurando um processo dialógico frente a esses escritos, que alcancem sobremaneira o aluno, no aprimoramento da capacidade de realizar textos escritos satisfatoriamente condizentes à proposta, e à sua compreensão da escrita.

Ao considerar essas asserções, primeiramente, as advindas da base teórica e, posteriormente como essa teoria é transposta para as orientações curriculares, nos documentos curriculares oficiais brasileiros, empenhamo-nos em reuni-los em um conceito que auxilie o professor e o aluno, para instaurar no contexto escolar o desenvolvimento da escrita, durante o processo de revisão e de reescrita.

Como conceito, concebemos a Revisão como um processo de extremo valor no planejamento e no desenvolvimento da escrita. Segundo Menegassi (1998; 2012) trata-se de uma etapa essencial, pois auxilia e determina os demais processos realizados com a linguagem, desde seu planejamento à fase final, o produto. Essa perspectiva reforça a concepção da escrita como trabalho, cujo foco principal enfatiza a escrita por rascunhos e as retomadas, por isso, tomamos o conceito de revisão como a mobilidade entre as fases presentes no processo de escrita, do revisar ao reescrever, recursivo, contínuo e conjunto, atrelado à reescrita, cujo objetivo é a melhoria do texto. Por condensar a possibilidade de análise entre o produzido e o pleiteado pelo autor/proposta, a revisão norteia-se por diferentes instrumentos, dentre estes, a reflexão pessoal ou autocrítica, ao agir como um filtro, sobre o qual o aluno detém seu olhar, minuciosamente, para as impurezas textuais e, diante delas decide sobre as ações a serem realizadas com a língua e sobre o discurso. Estas podem interagir com o aluno-produtor por apontamentos, àquelas originárias de sua própria intenção e reflexão, as provenientes das lacunas e

imperfeições, as que decorrem de correções e adaptações sintáticas e semânticas, bem como àquelas de ordem formal, que visam o pleno alcance dos objetivos propostos e sua melhor apresentação na versão final do texto.

Uma das orientações recorrentes no processo de revisão e, posteriormente de reescrita, reside na avaliação dos textos, pelo professor, pelo próprio aluno e por pares, como uma das estratégias já discutidas pelos manuais curriculares mas pouco empregadas e desenvolvidas na escola. Por meio da Revisão, pode-se atenuar o trabalho do escrevente, ampliar seus conhecimentos, indicar novas formas de escrita, experienciar o domínio do aluno acerca da função dos elementos linguísticos e, por fim, avaliar seu progresso.

Embora em muitos casos a avaliação realizada no contexto escolar vise apenas à correção formal do texto, é durante a revisão que essas retomadas, pela reflexão e do poder de decisão, afloram no aluno, possibilitando rever e ampliar seus conhecimentos na habilidade de escrita. Assim, a nossa proposição defende, primeiramente, a orientação para o professor, já que toda proposta de produção textual, além de contemplar a temática, a estrutura textual, possibilita averiguar o estilo de escrita, em consonância ao gênero eleito para atendimento da proposta. Posteriormente, é preciso que haja interação entre os alunos, em função do mesmo objetivo, o de revisar seu próprio texto e o de seus pares, contribuindo com sugestões e dicas de melhoria e, por fim, ao retornar ao próprio aluno, como leque de novas possibilidades que tendem a sua melhoria no aspecto textual, formal e discursivo, permite novas alterações textuais, que o encaminharão à reescrita, assegurando sua autoria, o atendimento às finalidades do texto e intenções do autor.

É comum nas atuais propostas curriculares, a organização dos gêneros textuais/discursivos por série ou ano escolar, como seleção prévia que pode estrangular o planejamento do professor para produções escritas que atendam de fato a uma situação emergencial ou recorrente na escola. Entretanto, com a flexibilidade nos planejamentos, essas ações podem privilegiar a inversão da ordem, se o professor utilizar-se de situações mais próximas do dia a dia dos alunos e propor a produção escrita pautada por enunciados concretos (MENEGASSI, 2010), evitando distanciar a escrita produzida na escola de sua função social, isto é, empregar objetivos e leitores reais, ao invés daquela prevista ao atendimento de objetivos escolares, como avaliação do domínio do aluno sobre a estrutura do gênero, a textualidade e os aspectos de língua, em especial as correções ortográficas e sintáticas.

4.2 REESCRITA

A reescrita resulta da (s) revisão (ões) realizadas pelo autor, professor e/ou leitor e caracteriza-se como as modificações estruturais e semânticas realizadas no texto com vistas a adequar o discurso do texto aos objetivos da produção (GERALDI, 1997), para a melhoria da versão final (SERCUNDES, 1997; SERAFINI, 2004; RUIZ, 2010). A reescrita é parte decorrente do processo de revisão textual, quando o autor modifica o texto, total ou parcialmente, ou se utiliza de várias versões para melhoria da produção escrita, após a reflexão.

Koch (1998b) defende que a revisão emprega procedimentos de correção e isso dá origem à reconstrução textual, já que essas alterações nos escritos podem ocorrer de forma simultânea, concomitante ou posteriormente ao processo de escrita. Os estudos não-lineares, em especial a abordagem de Fitzgerald (1987), reforçam as possíveis mudanças a qualquer tempo, realizadas pelo autor, nas versões do texto.

A reescrita não pode ser tomada como ato de ‘passar a limpo’, uma higienização do texto (JESUS, 1995), pois envolve a retomada dos objetivos do texto, a reflexão e a decisão sobre como comparar, complementar ou ampliar as ideias presentes, de forma a aprimorar e refinar a linguagem empregada, visando a uma melhor comunicação e compreensão do leitor.

É durante a reescrita que o aluno–escritor emprega o seu conhecimento sobre as estruturas da língua e o aprimora, sanando, conseqüentemente, suas dificuldades em escrita, uma vez que a reescrita origina-se na revisão e possui com ela uma relação de complementaridade (GERKHE, 1993). Nesse âmbito, tudo o que precisa ser revisto, realocado, suprimido, alterado, modificado, reelaborado, acrescentado precisa ser reescrito, em outra versão, já que são alterações vinculadas ao texto como um todo, por isso são necessárias as operações linguístico-discursivas. As operações linguístico-discursivas de adição, substituição, supressão e deslocamento de termos (FABRE, 1986) juntamente com a opção de ignorar as indicações, alterando outros aspectos (MENEGASSI, 1998), permitem ao aluno-escritor alterar, incluir, excluir, substituir trechos, adequar, reformular dizeres, fazer ajustes, ordenem ideias, empreguem os elementos de ligação/conectivos entre os períodos, constituindo os sentidos do dizer e ajustando-os, pela autoria, ao próprio dizer do aluno-produtor do texto.

Dessa forma, o aluno-escritor percebe-se como um aprendiz cuidadoso que emprega os elementos da língua cautelosamente, visando a sua melhor apresentação, isto

leva o aluno a compreender a reescrita como um trabalho que não se separa da escrita, pelo contrário, ela é o resultado da reflexão, escolhas conscientes e decisão pessoal sobre emprego ou não das alterações, culminando em uma nova versão do texto e que melhor atenda aos objetivos da produção. Para isso são necessários também os elementos dialógicos que possibilitam a circulação social do texto, a interlocução e a interação.

Assim, a reescrita como conceito chave de outros processos possui, no seu interior, a possibilidade da retextualização, da paráfrase e da refacção, por meio da reconstrução textual, que se dá quando mantêm-se o texto produzido no mesmo significado da versão reescrita, já que ela adquire junto aos outros conceitos aproximações e distanciamentos. São as aproximações da reescrita com a retextualização, a refacção e a reescritura que podem gerar incompreensões nas propostas de produção escrita que empregam diferentes conceitos. Por isso, com base nas asserções dos documentos curriculares oficiais no âmbito federal e estadual das diversas regiões brasileiras, destacamos as principais características da reescrita, definindo-a como:

- processo maior, cuja reescrita dos textos absorve os outros subprocessos;
- decorre da revisão realizada pelo escritor, com alterações escriturais;
- parte importante do processo de produção textual;
- prática recursiva que não se separa da escrita;
- procedimento consciente do aluno-escritor;
- permite ao aluno reconhecer e sanar suas dificuldades;
- empregada como estratégia ou encaminhamento para a correção do texto;
- possibilita o aprimoramento da escrita;
- serve-se do conhecimento e emprego dos elementos linguístico-discursivos;
- não se vincula ao ato de “passar a limpo”, de higienizar o texto;
- exige retomadas e posicionamento do aluno-escritor frente às alterações;
- é um trabalho cuidadoso que deve resultar em escolhas assertivas;
- leva o aluno escritor a conscientizar-se de que a escrita é um trabalho;
- pode ser realizada de forma individual, pela reflexão do próprio autor ou coletiva, após a mediação do professor e dos pares;
- leva à refacção, retextualização ou paráfrase textual na versão final do texto;
- emprega as operações de adição, substituição, supressão e deslocamento de termos, e a de ignorar os apontamentos, visando a ajustar o texto ao seu dizer.

Todas essas alterações no produto, isto é, nos textos, envolvem a reescrita textual ou a refacção/reescritura para alguns teóricos, por isso podem confundir conceitos e práticas realizadas pelo escritor ou pelo professor, nas orientações curriculares oficiais.

Na atual literatura de Linguística Aplicada (LA), há estreita relação entre os teóricos interacionistas e os sociointeracionistas quanto ao emprego desses conceitos, diferindo os encaminhamentos metodológicos para o ponto de partida da produção textual e sua avaliação, na versão final.

No entanto, são as decisões do escritor sobre as modificações estruturais, linguísticas, discursivas e semânticas que dependem do nível de mediação e da própria autoreflexão sobre os seus escritos, que estarão vinculadas às formas como as alterações serão realizadas e quais serão os possíveis resultados na reescrita:

a) o texto reformulado/alterado/corrigido, mas mantendo as características básicas presentes, isto é, sua essência, desde a primeira versão;

b) o novo texto, se considerar que as alterações foram profundas, desde a ordem textual, perpassando pelos níveis morfológicos, sintáticos e semânticos e que podem alterar a sua estrutura textual, isto é, a composição do gênero;

c) uma paráfrase, quando as alterações localizam-se pontualmente em alguns aspectos que podem ser modificados, resguardada a essência do texto e, portanto, sem a necessidade de uma nova escrita, pois “recupera estágios anteriores da escrita” (FABRE & CAPPEAU, 1996, *apud* FIAD, 2009);

d) novo texto, retextualizado, organizado em um novo gênero, ou em diferente modalidade ou em outra língua, mantendo com o primeiro alguma relação temática e semântica.

Para além das atribuições da reescrita, estão a forma como ela pode ser realizada. Alguns teóricos e estudiosos do campo da LA apregoam que a reescrita contempla a mediação do professor, como prevêm os estudos sobre Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky (1988). Outros, vinculados aos estudos bakhtinianos e a escrita com função social, apontam a interação entre os interlocutores como fator preponderante, quer presencial ou orientada, como um meio de atingir a melhoria dos textos por diferentes métodos, dentre estes as técnicas de mediação por bilhetes, a revisão conjunta e a reescrita colaborativa (PEREIRA, 2009), oportunizando a reflexão do escritor, sua avaliação e a retomada do texto.

Assim, quando o processo de reescrita é mediado, tanto pelo professor ou por colegas/pares ou sofre interferências coletivas, em diferentes estratégias por mecanismos de interação à distância, estamos diante de uma nova possibilidade de escrita, a reescrita. Os documentos curriculares oficiais brasileiros, nessa abordagem, apontam como características da reescrita os seguintes aspectos, assim delineados em suas propostas:

Quadro 19- Conceito Reescrita – Documentos Curriculares Oficiais

Reescrita	<ul style="list-style-type: none"> • Processo recursivo oriundo da revisão que considera as versões de um texto; • Permite a mediação/orientação/intervenção do professor; • Visa à melhoria do texto, por alterações nos níveis sintáticos e semânticos do texto, discursivos e formais; • Atividade em que se empregam os conhecimentos linguísticos e, diante das dificuldades, encaminha a prática de análise linguística contextualizada; • Etapa subsequente em que o aluno faz a adequação do texto (argumentos/ideias e elementos que compõem o gênero), individual, em duplas ou coletiva. Parte do processo de planejamento da produção escrita, sendo uma das etapas, após a realização das demais: planejar, redigir rascunho, revisar e reescrever o texto; • Oportunidade de melhoria do texto e de compreensão do aluno sobre a escrita como trabalho; • Visa a autocorreção do texto nos aspectos discursivos, gramaticais e ortográficos, a partir de apontamentos do professor ou dos pares; • Processo individual ou coletivo, a partir da observação de colegas e do professor, como forma de adequar seu texto ao olhar crítico; • Atividade recursiva fundamentada na adequação do texto às exigências circunstanciais de sua produção; • Oportunidade de o aluno experienciar e adquirir as formas convencionais da escrita, pela análise linguística, garantindo sua autoria nos escritos; • Revisão e reescrita vistas como etapas complementares ao processo de escrita. Momento em que o aluno reelabora o texto, levando em consideração os objetivos, o gênero, o leitor, o suporte e o contexto;
Re-escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Oportunidade de nova escrita, que visa à adequação formal do texto ao seu propósito e ao interlocutor, de forma coerente e coesa para sua apresentação final.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

Em consonância ao Quadro 19, a reescrita apresenta-se como parte do processo de escrita, após a revisão, cuja orientação ainda vincula-se ao atendimento de aspectos de ordem formal dos textos, muito embora essas indicações nem sempre considerem a revisão como processo interligado e conjunto, que desencadeia a reescrita. Ela é mencionada mais vezes nos referenciais como ação necessária para a produção final do texto, mais voltada à ação de redigir de novo, tendo em vista os aspectos estruturais do gênero, sintáticos e semânticos, do que para os pontos principais: as condições de produção, recepção e operações linguístico-discursivas empregadas pelo aluno em sua escrita. Por isso, a reescrita nos textos organizadores da prática pedagógica surge atrelada

aos conceitos de refacção, reescritura e retextualização, comumente discutidas como ações de retomar, reestruturar, reformular e retextualizar os textos.

Diante da abordagem curricular e em relação à teoria já discutida, a reescrita, como conceito, é definida pela ação decorrente realizada pela revisão, refletida e mediada, cuja manifestação do aluno centra-se na volição, isto é, na atitude do aluno frente ao seu texto, produto de sua escrita, pela comparação com a proposta e com seus objetivos e cujas alterações, assinaladas [ou não] durante a interação, permitem-lhe o seu aperfeiçoamento, a partir do domínio linguístico que já possui e em situação de aprendizagem, pelos conhecimentos novos, visando a adequação do seu texto ao alcance das finalidades propostas e ao atendimento ao enunciado e do gênero com clareza, correção e autoria própria, sem ferir a apresentação formal do texto.

4.2.1 Refacção

Ainda retomando os estudos não-lineares e a escrita como ato social, os mesmos estudiosos do campo da LA apontam a refacção conjuntamente à reescrita, como um ato individual de refazer o texto, realizado pelo seu escritor. Koch (1998) aponta a refacção próxima da reconstrução textual.

Essa operação individual do aluno frente ao texto, verificada ao perceber lacunas no texto, leva-o a tomar decisões sobre as alterações indicadas ou outras, oriundas de sua reflexão e dificuldades, que podem envolver aspectos não apontados (ABAURRE, MAYRINK-SABINSON, 1997), de forma que a refacção “permite o ajuste do dizer” (GERALDI, 1984).

Nesse caso, o aluno, no momento da pós-escrita, durante a revisão, e ao mesmo tempo em que esse escritor verificar a necessidade de refazer, alterar, mesclar, excluir, ou adequar, inserindo novos trechos no texto já concluído, realiza as alterações, na reescrita pode ainda realizar pequenos acertos no texto. Contudo, a refacção ou ‘refazer textual’ é uma ação posterior, orientada para a atividade de refazer o texto individualmente, em uma nova versão, após a reflexão e as decisões sobre alterações, contribuindo para sanar seus possíveis equívocos na escrita.

Os documentos curriculares apontam que esse processo de refacção consiste na reflexão solitária e pessoal do autor [escritor] sobre sua escrita, portanto, não ocorre de forma mediada. Refacção contempla ação do escritor em refazer, reescrever, no sentido de desenvolver o processo da reescrita. Ela vincula-se muito mais à atividade de

transcrever o texto, do que de refletir sobre o escrito, executando mudanças lexicais, semânticas ou estruturais já decididas.

A refacção está mais próxima do ato de executar a reescrita individual do texto, dessa maneira, assume características próximas da reescrita, enquanto processo de reflexão sobre as alterações, mas distancia-se quando pode ser realizada apenas como higienização do texto, ou ato de “passar a limpo”, de forma equivocada, já que a reescrita assume outra valoração.

Assim, para que a refacção ocorra, são necessários ensaios, rascunhos, versões preliminarmente com vistas à transcrição do texto, procedendo às alterações já decididas anteriormente, que culminam na melhoria do produto final. Dessa forma, o professor medeia a reescrita, pois o aluno precisará ao longo do processo de adequações do texto, consultar, opinar, questionar, ignorar, ou apontar novas possibilidades para o mesmo parágrafo, não indicadas anteriormente, como apontam Fiad (1991) e Menegassi (1998).

Esse processo de indagação, experiencição e de retomadas constantes, leva o aluno ao aprimoramento da escrita, primeiramente por compreender a escrita como trabalho, e como consequência regular e natural das ações praticadas na escola, no contexto de ensino.

Nesse âmbito, ao denominar a reescrita apenas por refacção, como o fazem alguns dos documentos curriculares, não permitimos que a compreensão dos encaminhamentos metodológicos se estabeleça para o professor, já que a refacção concentra o ato de copiar, transcrever literalmente as mudanças, cuidar da apresentação final nos aspectos formais; diferencia-se da reescrita que está voltada diretamente ao ato de refletir sobre as possíveis alterações no interior do texto, visando sua organização estrutural, sintática, discursiva e semântica, para o atendimento ao proposto, na versão final. Portanto, os aportes teóricos apontam como características da refacção:

- ato individual de ajustar o texto, a autocorreção, na versão final;
- surge após a revisão e as decisões de reescrita;
- decorre da reescrita e possui com ela aproximações para alguns teóricos;
- momento de reflexão pessoal e solitária sobre o texto;
- serve como oportunidade de o aluno rever suas dificuldades;
- relaciona-se mais à transcrição do texto, após a reflexão sobre o escrito;
- possibilita atender aspectos não apontados na revisão/reescrita;
- ação de transcrever o texto, conferindo-lhe legibilidade;

- equivocadamente, como ação de “passar a limpo”, após a correção (primeira versão).

Para os referenciais curriculares analisados, a refacção é assim caracterizada:

Quadro 20 – Refacção- Documentos Curriculares Oficiais

Refacção	<ul style="list-style-type: none"> • Procedimento individual contínuo de refazer o texto em versões, após a mediação do professor, com o objetivo de melhorá-lo; • Ação que decorre da reflexão e autocorreção do aluno, nas retomadas do texto, com o objetivo de refazê-lo; • Atividade epilinguística que medeia o eu e o outro, na avaliação do texto; em que se propõe a reflexão sobre o próprio texto a partir dele.
----------	--

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

Embora os dados obtidos pelas análises do documentos curriculares apontem a refacção apenas como ação do aluno na reescrita de várias versões do texto, estes documentos situam-na como um conceito, cuja vinculação à reescrita não é mencionada. Assim, a ação de refazer, como dispõe o texto orientador, não pode anular o conceito maior, pois origina-se dele, como processo abrangente de reescrita, ao possibilitar ao aluno rever as alterações pensadas e colocadas em prática, na reescrita/nova versão do texto. Todos esses processos de reescrever o texto, independentemente de sua ação localizar-se em apenas um trecho ou no texto todo, como na paráfrase já discutida, eles possuem subordinação ao conceito de reescrita.

Assim, a refacção apresenta-se muito mais como uma ação individual de reescrever o texto, pois parte de um conceito específico, a reescrita, que a determina e orienta, que culmina com uma versão final do texto, independente de serem efetivadas estratégias específicas para essa ação.

4.2.2 Reescritura

Essa ação consiste na escrita, leitura e reescrita do texto e culmina na designação de reescritura. Para alguns teóricos, a reescritura aponta para a decisão de alterações textuais a partir da leitura do texto, isto é, recorre a leitura para avaliar a escrita realizada, com base nos estudos de Hayes e Flower (1986).

Outro aspecto é a reescritura estar intimamente relacionada à correção textual, posto o texto estar passível de apontamentos, pela leitura e leitores privilegiados, experientes como o professor, apontando alterações possíveis no plano global do texto ou

por leitores iniciantes, menos experientes, que podem apontar alterações mais no plano local do texto, mas que levam os autores a avaliar o processo de escrita, ler, refletir e decidir sobre as alterações que farão, propiciando a melhoria do texto.

Ainda, a reescritura se origina na reescrita, possui com ela aproximações, pois ambas atuam no processamento da escrita como parte final, anterior a versão final dos textos e, por condensar a possibilidade de serem produto de uma reflexão e decisões do escritor, podem originar um novo processo de escrita, ao que o escritor compreende como um texto que ainda não está suficientemente finalizado para a versão final, tendo como suas características:

- ação individual decorrente da leitura do texto;
- decorre da avaliação do escritor acerca da leitura dos apontamentos;
- busca sanar dificuldades apontadas pela releitura do texto e sua reescrita;
- auxilia no processo de reescrita;
- com a reescrita estabelece relação de complementaridade;
- não pode ser vista como um procedimento diferente da revisão e da reescrita, pois dela depende, para sua concretização;
- encontra-se no processo de revisão e de reescrita como uma ação necessária, realizada pela leitura que precede a reescrita, com vistas à versão final do texto.

Pela aproximação com a reescrita, os documentos curriculares apontam a reescritura mais como uma estratégia de correção do que como um conceito próprio:

Quadro 21 - Reescritura- Documentos Curriculares Oficiais

Reescritura	• Reescrita pontual do texto a partir da (re) leitura, que permite sua correção.
-------------	--

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

Como essas prescrições apresentam-na como uma possibilidade de reescrita, norteadas pela leitura, a reescritura exerce a função de correção do texto, via leitura. Esse aspecto é silenciado nas orientações curriculares, porém depreendemos o fato de a reescrita ser necessária, e por isso, a indicação da leitura como forma de refletir sobre o texto.

Assim, a reescritura resume-se a uma ação de corrigir o texto, por meio e após a leitura, dada a possibilidade do leitor e do produtor de texto interagirem sobre os aspectos apontados, com vistas a sua melhoria. Funciona como uma reescrita, mais pontual,

determinada pelas indicações que, conjuntamente, aliam leitura e escrita, em relação de complementaridade, pela aplicação de estratégias de leitura diversas, com vistas à reescrita do texto.

4.3 RETEXTUALIZAÇÃO

A retextualização, ou o ato de transformar um texto base em outro, é empregada por muitos pesquisadores como uma ação própria da reescrita, ao proceder a reformulação do texto. No entanto, com ela se confunde, pelas aproximações existentes nesses processos, destacadas por alguns teóricos que se debruçaram sobre a definição desse conceito.

Travaglia (1993) empregou o conceito de retextualização para designar a tradução de um texto para outra língua, que posteriormente assumiu outras conotações. Marcuschi (2001; 2007) defende que a retextualização ocorre quando há, por parte do aluno escritor, a produção de um texto escrito decorrente de outro, na modalidade oral. Essa caracterização entre modalidades, do oral para o escrito, dá origem a um texto transformado, permanecendo sua dimensão semântica, por isso é retextualizado.

Já outros teóricos e pesquisadores apontam que a retextualização ocorre sempre que houver na reescrita ou na refacção mudanças textuais que alterem a sua composição textual, estabelecendo uma nova versão a partir de um ou mais textos base (MATÊNCIO, 2002; 2009). No caso o gênero eleito, do poema para a crônica, por exemplo, a retextualização caracteriza-se pela alteração de estruturas composicionais dos gêneros, presentes na reescrita ou refacção (DELL'ISOLA, 2007).

Outras possibilidades de retextualização dão conta de reunir alterações que envolvem tanto os aspectos composicionais dos gêneros, transformando-os de um para outro, mantendo os mesmos fins comunicativos, quanto alterando a sua finalidade. Um desses exemplos envolve a retextualização de textos em diferentes línguas, procedendo a reescrita literal em idiomas diferentes, mantendo com o texto base as mesmas relações semânticas. Assim, a retextualização pode ser entendida como:

- ação decorrente da reescrita;
- passagem ou transformação de um texto-base em outro, em modalidade diferente;
- possibilita a mudança de um texto em outra versão dele, em um novo gênero;
- envolve a mudança de um texto para outra versão dele, alterando sua finalidade;

- resulta da forma como o aluno escritor altera um texto do verbal para o não-verbal, de prosa em verso, reconstruindo sua estrutura, com fins comunicativos.

- caracteriza-se pela reescrita reflexiva ou refacção individual de um texto-base para outro, de acordo com a proposta;

- envolve a mudança de língua, do texto em português para o inglês, por exemplo.

Nos processos de editoração *online*, em grandes empresas que veiculam informação, editoriais, notícias online, a retextualização é comumente empregada. Para as asserções dos currículos brasileiros, o Quadro 22 reúne a caracterização da retextualização:

Quadro 22 – Retextualização – Documentos Curriculares Oficiais

Retextualização	<p>Procedimento de reescrita textual a partir e outros textos fonte, tais como, o resumo e a resenha, que envolve o conhecimento de outros gêneros;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atividade escrita em que os alunos compreendem a diferença entre modalidades presentes nos gêneros oral e escrito, eliminam essas marcas e identificam as diferenças entre fala e escrita, na produção textual; • Reorganização do escrito pela temática, de forma encadeada, levando em conta o gênero e as condições de produção e recepção.
-----------------	---

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

Por estar envolta à reescrita, tendo-a como princípio básico, a retextualização opera com a alteração de modalidades, do oral para o escrito, que permite aos alunos verificarem a diferença entre essas práticas na produção textual escrita e oral de diferentes gêneros. Contudo, os referenciais curriculares apontam a retextualização também a partir de textos base, tais como o resumo e a resenha, de forma a reorganizá-los em atendimentos à proposta para, posteriormente, passar à compreensão do conceito.

Como conceito, concatenamos nossa compreensão à definição de outros teóricos da LA, cuja retextualização é atividade de escrita, que pode ocorrer: a partir de outro texto base que aponte as seguintes alterações entre modalidades, como, por exemplo, um relato oral para o relato escrito; entre gêneros textuais discursivos diferentes, como o cartão postal e a reescrita de sua paisagem e/ou um relato ou visita e, ainda as alterações decorrentes de mudança de língua, que estabelecem uma nova ordem de reescrita. Portanto, trata-se de uma retextualização, ao alterar o texto escrito em inglês para o português, no caso, mantendo sua mesma função e o mesmo gênero, que ao ser reescrito é também retextualizado.

Para o professor é preciso ter claro que a retextualização não se aplica somente a reescrita com retirada de marcas de oralidade, ou marcas conversacionais. O professor pode orientar o aluno para a diferença entre o discurso oral e o escrito, a forma de organização textual e os limitadores quando de uma proposta como essa, ao engessar o texto ao contexto, dispensando quaisquer outras formas de mudança, tais como lexical, por exemplo, com vistas à manutenção do sentido proposto. É preciso ainda o mapeamento das informações e posteriormente a sua organização por tópicos que se expandem ao incluir os elementos articuladores do discurso escrito.

O aluno, ao conhecer o texto base e a proposta de retextualização, deve fazê-lo por meio da leitura primeiramente e, de posse dos elementos essenciais para a sua transformação, reunir as condições necessárias para a escrita. Essa atividade deve ser mediada pelo professor pois exige um certo nível de conhecimento linguístico do aluno do Ensino Fundamental.

4.4 OUTROS CONCEITOS AFINS

Outros termos afins, como: reformulação, reestruturação, reconstrução e reelaboração são caracterizados nesta Tese como ações decorrentes da reflexão e das decisões do escritor, que se manifestam no momento da revisão e durante a reescrita textual, portanto, caracterizam-se como ações que o aluno pode executar mediante as necessidades apontadas durante o processo de escrita. Posto a reescrita permitir a reformulação, reestruturação e reelaboração textual, ações decorrentes da reflexão do aluno, que ao partir da revisão, funde-se na reescrita, como um conceito polivalente, que permite diversas formas de alteração textual: paráfrases e/ou reescritas.

Estes termos afins, designados pelos referenciais curriculares e pelas ações do aluno-escritor, que realizadas durante a revisão e a reescrita, dão ao texto outro formato. O prefixo *re-*indica o fazer de novo, de forma que a reconstrução significa construir de novo, enquanto que a reelaboração, o elaborar frases e períodos novamente e a reestruturação, a ação de estruturar novamente, bem como reorganização textual atua na nova organização textual da produção escrita.

Dessa forma, compreendemos que os termos reestruturação, reformulação, reelaboração foram empregados nas práticas de linguagem e propostos de forma sinonímica, durante a escrita, revisão e reescrita, e em relações de similaridade aos demais conceitos já apresentados, no *corpus* dos documentos curriculares norteadores para as práticas de ensino da escrita, isso não garante a estes termos o status de conceito,

como definem os teóricos e estudiosos da LA. Por isso, concatenados aos objetivos desta Tese, ocupamo-nos dos conceitos de revisão e de reescrita mencionados pelos referenciais curriculares federais e estaduais e, diante da ambivalência entre conceitos e similaridades apresentadas, bem como do surgimento de novos conceitos afins, caracterizamos todas menções, mas situamo-nos na definição apenas dos conceitos mais elencados, cumprindo parcialmente este objetivo.

Quadro 23 – Outros termos afins – Documentos Curriculares Brasileiros

Reestruturação	• Ação de reorganizar o texto, pela estrutura composicional, alterando parágrafos, períodos e frases das suas partes.
Reformulação	• Atividade que decorre da correção ao reescrever passagens, o aluno apaga, acrescenta ideias, reorganiza partes, visando à progressão textual.
Reelaboração Re-elaboração	• Processo de reflexão sobre o texto, centrado na correção, visando sua adequação formal e semântica, mediado pela revisão e reescrita.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

Ao considerar que o emprego dos termos reestruturação, reformulação e reelaboração textual, os currículos brasileiros aproximam essas terminologias da reescrita, e em alguns pontos da refacção, outra ação de refazer o texto, por isso, postulamos que são ações que não determinam procedimentos específicos, já que ao reescrever o texto, o aluno estará, ao mesmo tempo, reestruturando-o, reformulando passagens e reelaborando novos dizeres.

A proposta aqui defendida visa aliar o processo de revisão orientado para a reescrita, para que o aluno perceba esses dois momentos como intrinsecamente interligados, relacionados e ininterruptos, que ocorrem concomitante à produção escrita, bem como nos momentos de planejamento, escrita, revisão e reescrita e não apenas sobre o produto final, o texto, como forma de avaliação dos objetivos. Embora haja por parte dos teóricos a apresentação de conceitos aproximados e em relação sinonímica, essa distinção se faz necessária por estarem esses conceitos relacionados às práticas realizadas com a língua, no caso a escrita, nos processos de revisão e de reescrita.. Essas asserções propostas nos quadros por estado/região, propiciam ao professor uma visão panorâmica do ensino da escrita, revisão e reescrita no Brasil, bem como o adequado emprego dos conceitos de revisão, no planejamento da escrita, revisão e reescrita na produção textual, evitando equívocos terminológicos e conceituais quanto à essas práticas, como forma de auxiliar o professor em sua práxis.

CONCLUSÃO

Toda pesquisa só tem começo depois do fim. Dizendo melhor, é impossível saber quando e onde começa um processo de reflexão. Porém, uma vez terminado, é possível ressignificar o que veio antes e tentar ver indícios no que ainda não era e que passou a ser (Amorim, 2004, p.11).

Esta Tese é fundamentada nos principais estudos sobre o ensino da escrita, da revisão e da reescrita, nos estudos de teóricos da Linguística Aplicada, como forma de compreender o tratamento dispensado aos conceitos de revisão e reescrita, no processo de produção textual, pelas prescrições curriculares oficiais para o ensino de Língua Portuguesa, nos âmbitos federal e estadual, nas diversas regiões brasileiras.

Para a seleção do *corpus*, elegemos a pesquisa documental e bibliográfica (GIL, 2002) e, para as análises, os procedimentos de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), visando às fases de descrição do material, seleção de informações, compilação de dados e interpretação dos resultados, tomando como eixo central a concepção de escrita como trabalho, pelos teóricos e pesquisadores Geraldi (1985, 1996; 1997), Fiad (1991), Menegassi (2010; 2013) e outros defensores do ideário bakhtiniano no Brasil. Referendamo-nos, ainda, ao panorama de pesquisas já realizadas em diversas vertentes, com vistas à constituição de um quadro de referência para os estudos também no Brasil.

Dialogicamente, as pesquisas teóricas em escrita e seus encaminhamentos para o ensino na Linguística Aplicada inauguraram um novo olhar sobre os estudos enunciativos atualmente, a partir do Círculo de Bakhtin, pautadas pela concepção interacionista de linguagem. Entretanto, dada a incidência de documentos curriculares oficiais vigentes, no âmbito federal e estadual, centramos nosso olhar para os conceitos de revisão e de reescrita, no processo de produção escrita, visando primeiramente, a sua caracterização pelas prescrições oficiais para o ensino de língua materna e da escrita, para posteriormente, partirmos à conceitualização destes termos, por meio dos estudos teóricos e metodológicos já existentes em nosso país.

Ao iniciarmos esta pesquisa, buscamos respostas para a seguinte pergunta: “Em quais aspectos o ensino de Língua Portuguesa apresenta pontos de convergência e de

divergência quanto às orientações para a revisão e a reescrita, nos processos de produção escrita, com base nas asserções dos documentos curriculares?”

Delimitamos como primeiro objetivo, caracterizar, a partir dos documentos curriculares oficiais federais e estaduais, os conceitos de revisão e reescrita, identificando-os e relacionando o tratamento dispensado a cada conceito.

Quanto ao segundo objetivo, o de comparar os conceitos de revisão e reescrita obtidos junto a literatura de Linguística Aplicada do Brasil em relação aos documentos federais e estaduais; vinculamos esses estudos, comparando-os às asserções dos teóricos e pesquisadores da LA no Brasil, como forma de estabelecer parâmetros de análise, que nos permitissem ampliar ou restringir cada uma das propriedades de cada conceitos, esclarecendo sua abrangência nas práticas propostas com a escrita, nos processos de revisão e de reescrita.

E como terceiro objetivo: Definir os conceitos de revisão e reescrita a partir das caracterizações apresentadas pela pesquisa; enfatizamos a importância de partir das duas caracterizações acima mencionadas, para propor uma definição conceitual de Revisão e de Reescrita, bem como os outros termos adjacentes, na tentativa de elucidar as indefinições conceituais e terminológicas que aproximam e distanciam os conceitos no processo de revisão e reescrita textual.

A concretização dos objetivos específicos nos permitiu a realização do objetivo geral, o de compreender as diferenças epistemológicas entre os conceitos de revisão e reescrita na produção textual escrita em documentos curriculares federais e estaduais, contribuindo com os estudos sobre o processo de escrita, durante as etapas de revisão e reescrita textual; pois nos referenciais curriculares de cada estado e região, há diferenças entre tais conceitos, tanto nos aspectos teórico-metodológicos em que são amplamente empregados, quanto nas aproximações teóricas dos pesquisadores.

Para concretizar esses objetivos empenhamo-nos em relacionar as contribuições do teóricos representantes da teoria bakhtiniana no Brasil, quanto ao ensino da escrita, compilando-as em quadros sinóticos para melhor compreensão e, neste trajeto temático, compreendermos a origem de alguns conceitos e as aproximações com outras noções diferentes apontadas por autores do campo da Linguística Aplicada e por pesquisadores e teóricos que compuseram o panorama de pesquisas em escrita e em ensino da escrita, comparando-as às diferentes concepções de escrita vigentes nos documentos curriculares oficiais.

Com as inferências acerca dos dados apontados neste estudo, pudemos verificar como se configura o ensino da escrita atualmente, na perspectiva interacionista, nas diversas regiões do país; a caracterização da escrita nos documentos curriculares para o ensino escolar em todas as regiões brasileiras e a asserção aos conceitos de revisão e reescrita e outros termos, dados por estes referenciais, pesquisadores e autores, no processo de produção textual escrita. Esse delineamento nos permitiu, ao mesmo tempo, construir um trajeto teórico-metodológico do estudo e o ensino da produção textual escrita, desde as primeiras pesquisas em escrita até a atualidade.

Quanto ao primeiro objetivo, verificamos que os conceitos de revisão e reescrita apresentam-se deslocados nos documentos analisados. Além da ausência de caracterização que melhor os identifique teoricamente, são apresentadas outras noções em relação de similaridade, tais como refacção, retextualização, reescritura, refazer textual, reformulação. Isso se repete também nos encaminhamentos teórico-metodológicos destes documentos, quando surgem, encontram-se em sua maioria distanciados da prática do professor, marcados pela ausência de metodologia que melhor os oriente para os processos de revisão e de reescrita, no processo de produção textual escrita e, portanto, sem definição teórico-metodológica para os conceitos pesquisados.

No que se refere ao segundo objetivo, a menção aos conceitos de revisão e reescrita nos documentos selecionados apresentam-se em aspectos diferenciados nas orientações teórico-metodológicas dos documentos curriculares oficiais nacionais e estaduais sobre o ensino da produção textual escrita, com pontos de aproximação e de dispersão entre si, em relação a outros conceitos afins, sem caracterizações conceituais determinadas. Quanto à base teórica adotada, os conceitos de revisão e de reescrita surgem atrelados a outros termos ou noções diferentes no mesmo texto curricular, que carecem de maiores explicitações e exemplificações, pois os autores os aproximam e os distanciam por definições que nem sempre estão contempladas nos documentos. Por outro lado, verificamos que somente os referenciais publicados mais recentemente apresentam encaminhamentos metodológicos ao professor, que podem ser indícios equívocos sobre a realização das práticas propostas para a produção textual.

Ainda, em conformidade aos dados obtidos durante o processo de análise junto a este conjunto de documentos curriculares, destacamos: a) Em sua maioria, os conceitos são mencionados, apresentados, mas não são explicitados nos encaminhamentos metodológicos e, por isso, compreendidos pelo professor como equivalentes; b) Os documentos postulam ainda a necessidade da revisão e reescrita na escrita, contudo

demonstram, pela quase ausência de orientações metodológicas ao professor, que o aluno pode ser o responsável pelo aprendizado, sem a necessidade de mediação, aceção que, por sua vez, pode afastar o professor da realização de práticas produtivas com a revisão e a reescrita, por estabelecer entre os diversos conceitos não explicitados uma relação sinonímica entre processos diferentes ou que se constituem de forma diferente nos referenciais em diversas regiões brasileiras; c) Verificamos, ainda, que os documentos não possuem interlocutor definido, dirigem-se à escola e pode ser este um dos motivos de sua fragmentação, já que não há por parte dos autores essa prerrogativa, nutrem-se de orientações gerais que permitem adaptações das orientações presentes nos documentos curriculares, desde que necessárias ao ensino, no Projeto Político Pedagógico, no planejamento anual e nos planos de trabalho docente.

Nesse sentido, o terceiro objetivo, a proposição dos conceitos de revisão e de reescrita torna-se viável e necessária, e encontra respaldo pelas indefinições dos documentos curriculares vigentes. Primeiramente, por considerarmos essas asserções confusas conceitualmente, já que há mínimas explicitações sobre os conceitos pesquisados e, posteriormente, para a ausência de encaminhamentos metodológicos que permitam ao professor realizá-las frente as propostas de produção textual, a partir da caracterização realizada no *corpus* selecionado.

Assim, o estudo sobre os conceitos de revisão e reescrita nos documentos selecionados sustentam a tese de que “é possível a conceitualização de revisão e de reescrita a partir da caracterizações estabelecidas nos documentos curriculares oficiais, a fim de contribuir com o ensino da produção textual”, considerados sua amplitude e abrangência.

Durante o estudo proposto, outros aspectos emergiram dos dados, pois as orientações curriculares oficiais falham ao apresentar os conceitos e não discutí-los à luz da teoria assumida pelo documento, o que pode dissuadir o professor do trabalho com a revisão e reescrita. Contudo, os autores destes documentos confirmam que o texto é tomado como objeto de ensino e que as condições de produção são consideradas, o que demonstra uma preocupação com o interlocutor, mesmo que teoricamente. As análises apontaram para o processo de ensino mediado pelo professor e a constância quanto aos princípios teóricos interacionistas assumidos pelo documento, que por vezes não se verifica nos poucos encaminhamentos metodológicos que contemplam o documentos.. Assim, embora os PCN (BRASIL, 1998, 1999) não apresentem claramente sua base teórica, os referenciais estaduais vinculam-no aos estudos dialógicos do Círculo de

Bakhtin e a concepção de escrita como trabalho, tida como ideal nos processos de produção textual, mas essa perspectiva é suplantada pela adoção de procedimentos que visam aos aspectos formais do texto sobrepondo-os aos discursivos.

Por outro lado, é recorrente que os documentos curriculares federais e estaduais deixem de apresentar conceitualizações claras e consistentes sobre os conceitos arrolados ou que os distingam como mais apropriados para o Ensino Fundamental e outros para o Ensino Médio, entendendo-os como processos segmentados, contrariando sobremaneira os pressupostos assumidos.

Em consonância ainda aos aspectos apontados pelos documentos curriculares, discutidos no Capítulo 3, em termos gerais, os resultados apontam alguns elementos que podem vir a afastar o aluno da aprendizagem da produção escrita, dentre estes, elencamos: - a ausência de interação professor-aluno e aluno-aluno nas atividades propostas e, em especial, na fase de revisão e reescrita; - a desvalorização da escrita pelos próprios alunos frente a outras práticas escolares por considerarem-na distante de sua prática social, somada à carência de objetivos para a escrita, a partir do estabelecimento de objetivos reais para as práticas de revisão e de reescrita realizadas em sala de aula e a prática social que envolve a habilidade discursiva do aluno, visando seu desenvolvimento linguístico e discursivo nas práticas sociais.

Por todos esses aspectos em destaque e em consonância aos objetivos arrolados, confirmamos a hipótese: “Há diferenças de caracterização e conceituação entre as orientações propostas pelos documentos curriculares oficiais brasileiros, federais e estaduais, quanto aos conceitos de revisão e reescrita no processo de produção textual”. E, acrescentamos ainda, que esses conceitos aproximados, por relações de similaridade, práticas sinonímica ou idênticas apresentaram variação de um documento para outro, observadas essas oscilações também nos documentos estaduais, de uma mesma região.

Concluimos nossa reflexão, certos de que não abrangemos a totalidade de documentos oficiais vigentes nos estados, pois ainda há por parte destes os processos de elaboração, reformulação e publicação de currículos, mas reiteramos algumas considerações: a) há que se repensar as diretrizes articuladoras do processo de ensino-aprendizagem escolar, quanto à definição clara de teoria, conceitos e noções assumidas; b) faz-se necessário o emprego dos conceitos nas práticas norteadoras do processo de ensino, presentes nos encaminhamentos teórico-metodológicos dos documentos curriculares; c) maior preocupação com o ensino da escrita nas práticas propostas, sobretudo quanto aos processos de revisão e reescrita, abandonados nas salas de aula

por professores e alunos; d) promoção de formação continuada (constante, aperfeiçoada, centrada em aspectos teórico-metodológicos), acerca dos referenciais curriculares e a transposição de teoria para a prática prevista por estes documentos; e) maior ênfase à revisão e reescrita textual, com mediação do professor e em pares, nas atividades colaborativas, de forma que o aluno perceba a necessidade de revisar e reescrever, visando à melhoria do texto, de forma autônoma e recursiva, garantindo a sua autoria e reconhecendo seu próprio desenvolvimento em escrita, a partir desses processos.

Consideramos, ainda, a importância dos documentos curriculares oficiais em suas prescrições para a organização do ensino de Língua Portuguesa, mesmo que apresentem lacunas e generalizações, posto serem norte na condução do ensino e visarem ao aprimoramento das práticas realizadas com a linguagem na instância educacional. Contudo, se estudados apenas em períodos pedagógicos ou servirem como referencial de consulta para elaboração de programas e de planos educacionais, de trabalho, de ação e, portanto distanciados de sua verdadeira função, a de orientar e subsidiar o ensino da Língua Portuguesa em todo o território nacional, esses referenciais tornam-se volumes de consulta, que não refletem/refratam o ensino e a sua especificidade.

Salientamos que, em especial, na escrita, promulgar orientações curriculares coerentes e consubstanciadas em estudos teóricos e pesquisas que destaquem, por meio de práticas coerentes, claras e concisas, o ensino da escrita, no processo de revisão e de reescrita, articulados às práticas discursivas, destacando conceitual e metodologicamente os conceitos arrolados se faz necessário, sob pena de os documentos curriculares estarem à margem do processo de ensino e de aprendizagem escolar, nas práticas realizadas efetivamente em sala de aula.

Uma Nota sobre a BNCC

Ao longo desta pesquisa documental, no quadriênio entre 2012-2015, deparamo-nos com a publicação de alguns documentos curriculares federais que, embora não tenham sido selecionados para compor o banco de documentos cadastrados para análise, por não serem específicos e também pelo momento do estágio final desta pesquisa, merecem ser mencionados aqui como propostas advindas do Ministério da Educação – MEC, que coadunam com os resultados preliminares e finais desta Tese.

O primeiro deles refere-se à publicação das **Diretrizes Curriculares Nacionais** (DCNs) para a Educação Básica (BRASIL, 2013), que, após amplo processo de pesquisa acerca das orientações curriculares vigentes nos estados da federação e municípios, foram determinantes para a compreensão da necessidade de se elaborar o documento curricular único intitulado **Base Nacional Curricular Comum** – BNCC, pelo Ministério da Educação – MEC, em fase de audiência pública, nos meses de setembro e outubro de 2015 e com as análises de propostas disponível nos sites em março de 2016, juntamente com a publicação da 2ª versão da BNCC, em 3 de maio de 2016, anunciada pelo MEC.

Este documento surge, primeiramente, em decorrência da aglutinação de inúmeros documentos curriculares no mesmo estado nas esferas estaduais e municipais, em concomitância aos documentos federais vigentes, os PCN, que lhes serviram de base e, posteriormente, atendendo ao apelo eminente dos estudos realizados no âmbito municipal e estadual precursores à publicação do Plano Nacional de Educação, como uma de suas metas em 2014, voltado principalmente ao estabelecimento de metas comuns para a Educação.

Para além dessas metas, a necessidade de estabelecer pontos para promoção da educação, com vistas ao atendimento legal e orientação de políticas que visam à Avaliação da Educação básica, bem como aprimorar a formação de professores e incentivar a produção de materiais didáticos.

Outro documento preliminar, em fase de audiência pública à comunidade, durante o mês de setembro de 2015, previu a contribuição de professores e da comunidade acerca da elaboração de uma **Base Nacional Comum Curricular** –BNCC (versão preliminar, 2015) e referem-se explicitamente às Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (BRASIL, 2013), que postulam apontar os conhecimentos essenciais a todos os estudantes brasileiros em sua trajetória educacional, para todos os níveis de ensino, desde seu ingresso na Educação Infantil até o término no Ensino Médio.

O Ministério da Educação, diante da emblemática situação de regulamentação de inúmeros currículos, postula então a elaboração de um plano curricular comum, previsto na Constituição de 1988, artigo 210 e prescrita também na LDBEN, art. 26, que se constituiu como elemento norteador e gestor para as mais de 190 mil escolas brasileiras e 2 milhões de professores, orientando e reformulando o Projeto Político-pedagógico das escolas.

Essa Base Comum Curricular, segundo os autores, foi elaborada a partir das contribuições teóricas e disponibilizada para consulta e participação pública no portal <basenacionalcomum.mec.gov.br>, para sugestões, críticas e apontamentos. O estudo, operacionalizado pelo MEC, contou com a participação de equipe de assessores do MEC, em constante reunião com Conselhos Estaduais de educação, fórum de entidades e associações científicas e profissionais, 116 especialistas, reunidos por área, componente curricular/etapa da Educação Básica, representados por 35 universidades, 2 Institutos Federais de Educação, professores das redes públicas estaduais e municipais, gestores indicados por secretarias estaduais, ao longo do ano de 2015, cujo teor não foi divulgado de forma ampla anteriormente.

Por esses motivos, a ausência de discussões prévias e a morosidade quanto a apresentação dos primeiros estudos da BNCC, bem como a pouca participação de docentes da Educação Básica, levaram professores e pesquisadores de diversas modalidades de ensino a posicionarem-se contra essa elaboração, ou mesmo, a não participação na apreciação dos itens disponíveis para consulta no portal educacional, o que pode vir a condenar a viabilidade de que a BNCC seja discutida ampla e democraticamente operacionalizada.

Concluimos que os anseios por uma educação de qualidade encontram-se contemplados na elaboração destes documentos, mas destacamos também que, após duas décadas e meia da publicação dos documentos curriculares federais e da gama de documentos estaduais reformulados, reescritos a partir destes e da quebra de alguns novos paradigmas de ensino nas décadas seguintes, os documentos curriculares tornaram-se elementos propulsores para esse estudo e conseqüentemente para a elaboração do novo documento, denominado BNCC. Acrescentamos, ainda a esses patamares, os resultados de avaliações internas (nacionais) e externas (internacionais) que confluíram para a preocupação do MEC quanto à reorganização dos currículos brasileiros, a partir de uma base nacional, percurso também discutido nesta Tese, pelos inúmeros currículos.

A instituição de uma Base Nacional Comum Curricular para todo o território nacional visa à unidade na reorganização dos currículos estaduais e municipais, sob pena de que a inércia no processo dessa ação, asseverada pela incoerência, imprecisão, ausência conceitual e lacunas basilares nas orientações para o ensino de cada disciplina, em cada etapa de ensino, conforme detalhamos nesta Tese, possa ter contribuído para a incompreensão dos gestores e dos professores quanto à operacionalização de seus currículos e para a qualidade no ensino de cada componente curricular, prejudicando ainda mais a educação pública brasileira.

Por isso, essas primeiras asserções coadunam-se aos resultados parciais deste estudo realizado sobre o ensino de Língua Portuguesa, quando da pesquisa, ordenação e caracterização de conceitos-chave como revisão e reescrita encontrarem-se obscuros, ausentes ou imprecisos, em especial na orientação teórico-metodológica do ensino da produção textual, objetos desta Tese, bem como nos resultados finais do estudo, quando preconizamos a necessidade de que haja maior conceitualização dos termos essenciais e explicitação clara na organização teórico-metodológica para o ensino da escrita, neste caso e, atenção a cada disciplina, em cada etapa prevista nas propostas curriculares.

A partir da organização e publicação de um documento maior, no caso, BNCC em âmbito federal, esperamos que esse documento possa estabelecer princípios que possam minimizar as lacunas existentes, e mais que isso, que traga bons frutos ao longo das próximas décadas com a reorganização comum dos currículos, mas que não se furte a reconhecer e contemplar também a diversidade existente em cada região do Brasil, para melhoria do processo de ensino e de aprendizagem da educação brasileira, fator que vem ao encontro dos objetivos desta Tese.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília.

_____. **Base Nacional Comum Curricular** - BNCC. Disponível em <basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em 16 set.2015.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 20 set.2015. Brasília.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B; FIAD, R. S; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de aquisição de escrita*. Campinas: ALB/Mercado de Letras. 1997.

ACRE. Secretaria de Estado da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Rio Branco: Imprensa Oficial, 2010a. Disponível on-line em: <http://see.ac.gov.br/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=44&Itemid=194>. Acesso em 2 maio 2012.

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Língua Portuguesa*. Rio Branco: SEED, 2010b Disponível on-line em: <http://www.see.ac.gov.br/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=16&Itemid=84>. Acesso em 2 maio 2012.

_____. Secretaria de Estado da Educação; Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco. *Caderno 1 – Orientações para o Ensino de Língua Portuguesa e Matemática no Ciclo Inicial*. Rio Branco: Imprensa Oficial, 2008.

ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. *Referencial Curricular para as Escolas Públicas de Alagoas*. Maceió: SEE, 2010. Disponível on-line em: <www.educacao.al.gov.br/.../Referencial%20Curricular%202020.../file> Acesso em 11 jun. 2012.

ALEIXO, C. *A vez e a voz da escrita – perspectiva social dos processos de revisão de escrita de alunos de 1º ciclo*. 2001. 231 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) - Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, 2001.

_____. *A vez e a voz da escrita*. Desenvolvimento Curricular. vol 7. Lisboa: DGIDC, 2005.

ALLAL, L; CHANQUOY, L; LARGY, P. (Orgs.). *Revision: Cognitive and Instructional Processes*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004.

ALVES, R. A. *A mente enquanto escreve: a automatização da execução motora na composição escrita*. Fund. Calouste Gulbekian, 2013.

AMAPA. Secretaria de Estado da Educação. *Plano Curricular da Educação Básica do Estado do Amapá*. Macapá: Imprensa Oficial, 2009. Disponível on-line em: <<http://www.ceap.br/artigos/ART27022011132327.pdf>> Acesso em 02 maio 2012.

AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ANGELO, C. M. P. *Mediações colaborativas e pedagógicas na Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa*. 2015. 390f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

ARCO-VERDE, Y. F. S. Reformulação curricular no Estado do Paraná – um trabalho coletivo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Primeiras reflexões para a reformulação curricular da educação básica do Estado do Paraná*. Curitiba: SEED, 2003. p. 2-7.

BACELLAR, C. Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, C. B. (Org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 23-79.

BAKHTIN, M. [Volochinov, V. N.]. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi. 6. ed. São Paulo: Hucitec, [1975]1992.

_____. *Estética da Criação Verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBEIRO, L. F. *Os alunos e a expressão escrita: consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARTLETT, E. J. Learning to revise: some component processes. In: NYSTRAND, R. (Ed.) *What writes know: The language, process and structure Of written discourse*. New York: Academic Press, 1982. p. 345-363.

BEAUGRANDE, R. *Text Production: Toward a Science of Composition*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1984.

BEREITER, C; SCARDAMALIA, M. *The psychology of written composition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.

BONINI, A. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da Psicolinguística. *Perspectiva*, Florianópolis, vol. 20, nº 01, p. 23-47, 2002.

BOSCOLO, P. Contexts of writing, writing in context. *European Journal of Psychology of Education*, Serbia, vol. 2, nº --, p. 167-174, 1991.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-32.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC, 1997.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *PCN e Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Vol: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. *Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília.

_____. *Base Nacional Comum Curricular* - BNCC. Disponível em <basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em 16 set.2015.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 20 set.2015. Brasília.

BRIDWELL, L. S. Revising strategies in twelfth grade students transactional writing. *Research in the teaching of English*, Michigan, vol. 14, nº 3, p. 197-222, 1980.

BRITTO, L. P. L. *Fugindo da norma*. São Paulo: Átomo, 1991.

BRITTON, J. N; BURGESS; T; MARTIN, N; MCLEOD, A; ROSEN, H. *The development of writing abilities*. London: MacMillan Educational for the Schools Council, 1975. p. 11-18.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BUTTURFF, D. R; SOMMERS, N. I. Pacing revision in a reinvented rhetorical tradition. In: FREEMAN, A; PRINGLE, I. (Eds.) *Reinventing the rhetorical tradition*. Ottawa: Canadian Council of Teachers of English, 1980. p. 99-104.

CALADO, S. S; FERREIRA, S. C. R. *Análise de documentos: método de recolha e análise de dados*. Disponível on-line em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>>. Acesso em 06 jul. 2014.

CAMPS, A. *Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para enseñanza*. Infancia y Aprendizaje - Journal for the Study of Education and Development, Abingdon, vol 49, nº --, p. 3-20, 1990.

_____. O ensino e a aprendizagem da composição escrita. In: LOMAS. C. (Org.) *O valor das palavras I. Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições Asa, 2003. p. 201-222.

CANDAU, V. M. *Ressignificando a didática na perspectiva intercultural*. Departamento de Educação, (Relatório final da pesquisa). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

_____. F; MOREIRA, A. F. B. *Currículo, conhecimento e cultura*. (versão preliminar). Brasília: MEC, 2006.

CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Orgs.). *Domínios da História: ensaios sobre teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CAREGNATO, R. C. A; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto Contexto Enferm*, Florianópolis, vol. 4, nº 15, p. 679-684, 2006.

CARRIJO, V. L. S. *Atividades Reflexivas para a reescrita: contribuições da teoria bakhtiniana*. 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012. Disponível on-line em: <<http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/23d6fd3804ec0f57fc349c61ece02882.pdf>>. Acesso em 18 out. 2012.

CARMO, H; FERREIRA, M. M. *Metodologia de investigação: guia para auto-aprendizagem*. 2. ed. Lisboa: Universidade aberta, 2008.

CARVALHO, J. A. B. *Adequação do texto escrito à situação de comunicação - da análise da questão ao desenvolvimento de capacidades em contexto escolar*. 1998. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Minho, Braga, 1998.

CASSANY, D. *Reparar la escritura: didáctica de la corrección de los escritos*. Barcelona: Grao, 1993.

_____. *Construir la escritura*. Barcelona: Editorial Paidós, 1999.

CEARA. Secretaria de Educação. *Metodologias de apoio: áreas de linguagens, códigos e suas tecnologias*. vol 2. Fortaleza: SEDUC, 2008 (Coleção Escola Aparente). Disponível on-line em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1457:matrizes-curriculares&catid=87&Itemid=220>. Acesso em 11 jun.2012.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* (Orgs.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHANQUOY, L. How to make it easier for children to revise their writing: a study of the text revision from 3rd to 5th grades. *British Journal of Educational Psychology*, Anglia, vol. 71, nº--, 15-41, 2001.

CHENOWETH, N. A. The need to teach rewriting. *ELT Journal*, Oxford, vol. 41, nº 1, p. 25-29, 1987.

DELATTRE, P. Teoria/Modelo. In: GIL, F. (Org.). *Enciclopedia Einaudi – Metodologia/ Modelo*. vol. 21. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1992. p. 223-287.

DELL'ISOLA, R. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.;SCHNEUWLY, B. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

- ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- ESPIRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo Básico Escola Estadual: guia de implementação*. Vitória: SEDU, 2009. Disponível online em: <http://www.educacao.es.gov.br/download/SEDU_Curriculo_Basico_Escola_Estadual.pdf>. Acesso em 5 jun. 2012.
- FABRE, C. Des variantes de brouillon au cours préparatoire. *Études de Linguistique Appliquée*, Paris, vol. --, n° 62, p. 59-79, 1986.
- FABRE, C; CAPPEAU, P. Pour une dynamique de l'apprentissage: Lecture/Écriture/Réécritures. *Études de Linguistique Appliquée*, Paris, vol. --, n° 101. p. 46-57, 1996
- FAIGLEY, L; WITTE, S. Analyzing Revision. *College Composition and Communication*, Irvine, vol. 32, n° --, p. 400-414, 1981.
- FAYOL, M. From sentence production to text production: investigating fundamental processes. *European Journal of Psychology of Education*, Serbia, vol. 2, n°--, p. 101-119. 1991.
- FIAD, R. S. Diálogos entre propostas de ensino de escrita em documentos oficiais. In: SIGNORINI, I; FIAD, R. S. (Orgs.). *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: UFMG, 2012. p. 106-120.
- _____. Operações linguísticas presentes nas reescritas de textos. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, Lisboa, vol. 4, n°--, p. 91-97, 1991.
- _____. Reescrita de textos: uma prática escolar e social. *Organon*, Porto Alegre, vol. 23, n° 46, p. 147-159, 2009.
- FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS M. H. (Org.). *Questões de linguagem*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1994, p. 54-63.
- _____. Episódios de reescrita em textos infantis. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, vol. 38, n° 2, p. 9-18, 2009. Disponível on-line em <http://gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N2_01.pdf>. Acesso em 09 jul. 2013.
- FITZGERALD, J. Research on Revision in Writing. *Review of educational Research*, Florida, vol. 57, n° 4, p. 481-506, 1987.
- FITZGERALD, J; MARKHAM; L. Teaching children about revision in writing. *Cognition and Instruction*, London, vol. 4, n° 1, p. 3-24, 1987.
- FLORES, J. *Análisis de datos cualitativos - Aplicación a la investigación educativa*. Barcelona: PPU, 1994.
- GALBRAITH, D; RIJLAARSDAM, G. Effective strategies for teaching for the teaching and learning of writing. *Learning and Instruction*, Cambridge, vol. 9, n°--, p. 93-108, 1999.

GARCEZ, L. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: UnB, 1988.

GASPAROTTO, D. *O Trabalho Colaborativo em Práticas de Revisão e Reescrita de Textos em Séries Finais do Ensino Fundamental I*. 2014. 325f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

GASPAROTTO, D; MENEGASSI, J. R. A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio. *Calidoscópico*, São Leopoldo, vol. 11, nº 1, p. 29-43, 2013.

GERALDI, J. W. (Org). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. (Org.) *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1985.

_____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GEHRKE, N. A. Na leitura, a gênese da reconstrução de um texto. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, vol. 28, nº 4, p. 115-154, 1993.

GELDEREN, A. V; OOSTDAM, R. Revision of form and meaning in learning to write comprehensible text. In: ALLAL, L; CHANQUOY, L; LARGY, P. (Eds.). *Studies in writing*. vol.13. Norwell: Kluwer, 2004. p. 103-124.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

GOIAS. Secretaria de Estado da Educação. *A reorganização curricular do 1º ao 9º: Currículo em Debate*. Goiânia: SEE, 2007. Disponível on-line em: <<http://www.educacao.go.gov.br/educacao/especiais/curriculoemdebate/caderno5.pdf>>. Acesso em 11 jun. 2012.

GOMES, H. S. M. L. *A reescrita colaborativa: da interação ao reflexo na escrita individual*. 2006. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Línguas no 1º Ciclo do Ensino Básico) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2006. Disponível on-line em: <<http://ria.ua.pt/bitstream/10773/4705/1/207977.pdf>>. Acesso em fev. 2014.

GRAWITZ, M. *Méthodes des Sciences Sociales*. 9. ed. Paris: Éditions Dalloz, 1993.

HAYES, J; FLOWER, L. Identifying the organization of writing processes. In: GREGG, L; TEINBERG, E (Ed.). *Cognitive processes in writing*. Hillsdale: LEA, 1980. p.3-30.

HAYES, J. Writing researches and the writer. *American Psychologist*, Michigan, vol. 41, nº 10, 1986, p. 1106-1113.

_____. A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: LEVY, C; RANDSELL, S. (Ed.). *The science of writing – theories, methods, individual differences and applications*. Mahwah, New Jersey: LEA. 1996. p. 01-27.

HAYES, J; et al. Cognitive processes in revision. In: ROSENBERG, S. (Ed.). *Advances in Applied Psycholinguistics: reading, writing, and language learning*. vol. 2. Cambridge: Cambridge University, 1987. p. 176-240.

HULL, G. A. Research on writing: building a cognitive and social understanding of composing. In: RESNIK, L. B; KLOPFER, L. E. (Eds.). *Toward the thinking Curriculum: current cognitive research*. Michigan: ASCD, 1989. p. 104-128.

JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. 22. ed. Tradução de Izidoro Blikstein; J. P. P. São Paulo: Cultrix, 2010.

JESUS, C. A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: GERALDI, J. W. & CITELLI, B. (org.) *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 99-117.

_____. *Reescrita: para além da higienização*. 1995. 125 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

KING, M. L. Research in composition: a need for theory. *Research in the teaching of English*, Michigan, vol. 12, nº 3, p. 193-202, 1978.

KOCH, I. V. *O Texto e a Construção dos Sentidos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998a. (Caminhos da Linguística).

_____. *A inter-Ação pela linguagem*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1998b.

KOCH, I. V; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2012.

LAVILLE, C; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. *Referencial Curricular - Língua Portuguesa - Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série/6º ao 9º ano*. São Luís, 2010a. Disponível on-line em: <<http://www.educacao.ma.gov.br/ExibirPagina.aspx?id=419>>. Acesso em 11 jun. 2012.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *Referencial Curricular - Língua Portuguesa - Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série/6º ao 9º ano*. São Luís, 2010b. Disponível on-line em: <<http://www.educacao.ma.gov.br/ExibirPagina.aspx?id=419>>. Acesso em 11 jun. 2012.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *Da fala para a escrita – atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001a.

MATENCIO, M. L. M. Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo. *Scripta*, Belo Horizonte, vol. 6, nº 11, p. 25-32, 2002.

_____. Referenciação e retextualização: um estudo do resumo e da resenha. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 3. Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UFRJ, 2003. Disponível on-line em: <<http://www.lettras.ufrj.br/abralin/fale.htm>>. Acesso em 11 jun. 2012.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. *Orientações curriculares: área de linguagens - educação básica*. Cuiabá: SEDUC-MT, 2010. Disponível on-line em <<http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=463&parent=9909>>. Acesso em 11 jun. 2012.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria da Educação. *Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino – Ensino Fundamental*. Campo Grande: SED, 2012a. Disponível on-line em: <<http://www.sed.ms.gov.br/index.php?inside=1&tp=3&comp=&show=510>>. Acesso em 11 jun.2012.

_____. *Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino – Ensino Médio*. Campo Grande: SED, 2012b. Disponível on-line em <<http://www.sed.ms.gov.br/index.php?inside=1&tp=3&comp=&show=510>>. Acesso em 11 jun.2012.

MCCUTHEN, D; FRANCIS, M; KERR, S. Reversing for meaning: effects of knowledge and strategy. *Journal of Educational Psychology*, Washington, vol. 89, nº 4, p. 667-676, 1997.

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

_____. Da revisão a reescrita: operações linguísticas sugeridas e atendidas na construção do texto. *Mimesis*, Bauru, vol. 22, nº. 1, p. 49-68, 2001

_____. Responsividade e dialogismo no discurso escrito. In: NAVARRO, P. (Org.). *O discurso nos domínios da linguagem e da história*. São Carlos: Clara luz, 2008. p. 135-148.

_____. Aspectos da Responsividade na Interação Verbal. *Línguas e Letras*, Cascavel, vol.10, nº 8, p.147-170, 2009.

_____. O processo de produção textual. In: SANTOS, A. R; GRECO, E. A; GUIMARÃES, T. B. (Orgs.). *A produção textual e o ensino*. Maringá: Eduem, 2010. p. 75-102.

MENEGASSI, R. J; GASPAROTTO. Revisão e Reescrita em Documentos Oficiais: conceitos e orientações metodológicas. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, vol.--, nº 17/2, p. 166-192, 2014.

MENEGASSI, R. J; OHUSCHI, M. C. G. O ensino da escrita no curso de Letras. *Polifonia*, Cuiabá. vol.--, nº 15, p. 37-66, 2008. Disponível on-line em: <<http://cpd1.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/287.pdf>>. Acesso em 13 jun. 2012.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. *Proposta Curricular de Língua Portuguesa/CBC- Ensino Fundamental e Médio*. Belo Horizonte, 2007. Disponível on-line em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA_CRV/banco_objetos_crv/%7BBB6AC9F9-ED75-469E-91A4-40766F756C2D%7D_LIVRO%20DE%20PORTUGUES.pdf>. Acesso em 11 jun. 2012.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOREIRA, M. E. O. *O processo de revisão da reescrita: o que o docente privilegia no trabalho com o texto*. 2009. 286 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009. Disponível on-line em: <http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4559>. Acesso em 24 mar. 2013.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e Cultura. In: BEAUCHAMP, J; PAGEL, S. D; NASCIMENTO, A. R. (Org.). *Indagações sobre Currículo*. Brasília: MEC/SEB, 2007.

MOTERANI, N. G. *A reescrita de textos nas 7ª e 8ª séries do ensino fundamental: caracterização de aspectos linguístico-discursivos*. 2012 164 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

MURRAY, D. M. Internal Revision: a process of discovery. In: COOPER, C. R; ODELL, L. (Eds.). *Research on composing*. Urbana: National Council of Teachers of English, 1978. p. 85-103.

NOLD, E. W. Alternatives to made-hatterism. In: MCQUEAD, D. (Ed.). *Linguistics, stylistics, and the teaching composition*. Akron: University of Akron, 1979. p. 103-117.

NYSTRAND, M. *The structure of written communication: Studies in reciprocity between writers and readers*. Orland: Academy Press, 1986.

OLSON, D. R; HYLDYARD, A. Literacy and the comprehension of literal meaning. In: COULMAS, F. (Ed.). *Writing in focus*. The Hague: Mouton, 1983. p. 291-325.

PARA. Secretaria de Estado do Pará. Coordenação do Ensino Médio e Profissional. *A Educação Básica no Pará: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade Pará todos*. Belém: SEDUC, 2003. Disponível on-line em <<http://www.seduc.pa.gov.br/porta/Arquivos/TarefaLink/propostaCurricular.pdf>>. Acesso em 24 mai.2012.

_____. Secretaria de Estado do Pará. Coordenação da Educação Básica. *Pressupostos teóricos gerais*. Belém: SEDUC: 2008. Disponível on-line em:

<http://www.seduc.pa.gov.br/arquivos/pdf/cartilha_A4_Educacao_Basica.pdf>. Acesso em 24 mai. 2012.

PARAIBA. Secretaria de Estado de Educação. *Plano Estadual de Educação – PEE*. João Pessoa: SEC, 2005. Disponível on-line em: <<http://www.sec.pb.gov.br/cee/dmdocuments/PEE.pdf>>. Acesso em 20 jul. 2012.

PARANA. Secretaria de Estado da Educação. *O Currículo Básico para a escola pública do Paraná*. Curitiba: Imprensa oficial, 1990.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. *Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica*. Curitiba: SEED, 2006.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares para a Educação Básica: Língua Portuguesa e Literatura*. Curitiba: SEED, 2008. Disponível on-line em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf>. Acesso em 10 maio 2012.

PERNAMBUCO. Secretaria de Estado da Educação. *Orientações Teórico-metodológicas/ Ensino Fundamental*. Recife: SED, 2008. Disponível on-line em: <http://www.educacao.pe.gov.br/upload/galeria/750/lingua_portuguesa_02.pdf>. Acesso em 11 jun. 2012.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *Orientações Teórico-metodológicas/Ensino Médio*. Recife: SED, 2008. Disponível on-line em: <http://www.educacao.pe.gov.br/upload/galeria/137/OrientacoesTM_LinguaPortuguesaEM.pdf>. Acesso em 11 jun. 2012.

PEREIRA, L. *Didatização do discurso argumentativo: a escrita como prática social no ensino fundamental*. 2012. 164 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

PEREIRA, M. L. A. *Das palavras aos actos: ensaios sobre a escrita na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.

_____. *Escrever em português: didáticas e práticas [Writing in Portuguese: teaching/ learning and practices]*. Porto: Edições Asa, 2000.

_____. *Escrever com as crianças*. Como fazer bons leitores e escritores. Para crianças dos 0 aos 12 anos [Writing with children. How to make good readers and writers. For children from 0 to 12.] Porto: Porto Editora, 2008.

PEREIRA, M. L. A; BARBEIRO, L. F. A revisão textual acompanhada como estratégia de ensino da produção escrita. In: LUNA, M. J. M; SPINILLO, A. G; RODRIGUES, S. G. (Orgs.). *Leitura e Produção de Texto*. Pernambuco: Editora Universitária UFPE, 2010. p. 51-80, 2010.

PEREIRA, C. C. Saber dizer e saber fazer da escrita acadêmica: práticas de retextualização em monografias de graduados e especialistas. *Revista Língua & Literatura*, Frederico Westphalen, vol. 11. nº 17, p. 79-98, 2009. Disponível on-line em:

<<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/view/103/201>>. Acesso em 10 jul.2013.

PIETRI, E. Concepções de linguagem e ensino de escrita em materiais didáticos. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, vol. 37, nº 2, p. 37-46, 2008. Disponível on-line em: <http://gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N2_04.pdf>. Acesso em 18 set.2013.

_____. Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa. *Currículo sem Fronteiras*, São Paulo, vol.7, nº 1, p. 263-283, 2007.

_____. *O discurso da mudança do ensino de língua materna no processo de constituição da lingüística brasileira*. 2003. 202 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. *Proposta para o ensino médio politécnico e educação integrada ao Ensino Médio*. 2011. Disponível on-line em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf>. Acesso em 04 jun. 2012.

_____. Secretaria da Educação. *Referencial Curricular para as Escolas Públicas - Lições do Rio Grande*. vol. 2. 2009. Disponível on-line em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000011650.pdf>>. Acesso em 11 jun.2012.

RIO DE JANEIRO. Secretaria da Educação. *Reorientação Curricular/ Ensino Fundamental e Médio*. Rio de Janeiro: SED, 2005. Disponível on-line em: <http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/curriculo_aberto.asp>. Acesso em 10 jun. 2012.

_____. Secretaria da Educação. *Currículo Mínimo*. Rio de Janeiro: SED, 2006. Disponível on-line em: <http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/curriculo_identificacao.asp>. Acesso em 15 maio 2012.

ROCHA, G. O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança. In: ROCHA, G; VAL, M. (Orgs.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto*. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2003. p. 69-83.

RODRIGUES, R. H. Pesquisa com Gêneros do discurso na sala de aula: resultados iniciais. *Acta Scientiarum. Language and Culture*. Maringá, vol. 30, nº 2, p. 169-175, 2008. Disponível on-line em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/6004/6004>>. Acesso em 12 fev. 2014.

ROHMAN, D; WLECKE, A. *Prewriting: the construction and application of models for concept formation in writing*. East Lansing Michigan: Michigan State University, 1964.

RONDÔNIA. Secretaria de Educação. *Referencial Curricular do Estado de Rondônia- Ensino Fundamental*. Porto Velho: SEDUC, 2010a. Disponível on-line em: <http://iage.fclar.unesp.br/RonProjeto1/pdf/ef_port.pdf>. Acesso em 24 maio 2012.

_____. Secretaria de Educação. *Referencial Curricular do Estado de Rondônia– Ensino Médio*. Porto Velho: SEDUC, 2010b. Disponível on-line em <http://iage.fclar.unesp.br/RonProjeto1/pdf/em_port.pdf>. Acesso em 24 maio 2012.

_____. Secretaria de Educação. *Proposta Curricular do Estado de Rondônia - Trajetória do Processo de Elaboração dos Referenciais Curriculares para a Educação Básica*. Porto Velho: SEDUC, 2010c [versão on-line]. Disponível on-line em: <<http://iage.fclar.unesp.br/RonProjeto1/trajetoria.php>>. Acesso em 24 maio 2012.

RORAIMA. Secretaria de Educação, Cultura e Desporto. *Plano Estratégico: 2008-2011*. Roraima: SECD, 2008. Disponível on-line em: <www.educacao.rr.gov.br/index.php?option=com_docman&task>. Acesso em 24 maio 2012.

RUBIN, D. L. Introduction: four dimensions of social construction in written communication. In: RAFORTH B.A; RUBIN, D. L. (Eds.) *The social Construction of Written Communication*. Norwood: Ablex, 1988. p.1-33.

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

SÁ-SILVA, J. R; ALMEIDA, C. D; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, São Leopoldo, vol.--, nº 1, 2009, p. 1-15. Disponível on-line em: http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf>. Acesso em 15 nov. 2012.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação. *Proposta Curricular de Santa Catarina: disciplinas curriculares*. Florianópolis: SED, 1998. Disponível on-line em <<http://www.sed.sc.gov.br/educadores/proposta-curricular?start=1>>. Acesso em 15 maio 2012.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2008a. Disponível on-line em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/saopaulofazescola/EnsinoFundCicloII/Materiais/tabid/1044/Default.aspx>>. Acesso em 20 jun. 2012.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo-Todas as Disciplinas*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2008b. Disponível on-line em: <<http://rizomas.net/cultura-escolar/bases-de-dados/189-proposta-curricular-do-estado-de-sao-paulo-todas-as-materias.html>>. Acesso em 20 jun. 2012.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1995.

SCARDAMALIA, M; BEREITER, C. Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia e aprendizagem*, vol. 58, nº--, p. 43-64, 1992.

_____. Research on Written Composition. In: WITTRCK, M. C. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan, 1986. p.778-803.

_____. The development of evaluative, diagnostic, and remedial capabilities in children's composing. In: MARTLEW, M. (Ed.), *The psychology of written language: a developmental approach*. London: John Wiley, 1983. p. 67-95.

SCHARPLES, M; GOODLET, J; PEMBERTON, L. Developing a Writer's assistant. In: WILLIAMS, N; HOLT, P. (Eds.). *Computers and writing: models and tools*. Norwood: Ablex, 1989. p. 22-37.

_____; _____. Developing a Writer's assistant. In: HARTLEY, J. (Ed.). *Technology and writing: readings in the psychology of written communication*. London: Jessica Kingsley, 1992. p. 209-220.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Os Gêneros Escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 71-91.

SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. Tradução de Maria A. B. de Mattos. 12. ed. São Paulo: Globo, 2004.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J. W; CITELLI, B. (Orgs.). *Aprender e ensinar com textos dos alunos*. vol 1. São Paulo: Cortez, 1997, p. 75-97.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação de Sergipe. *Referencial Curricular: rede estadual de ensino de Sergipe - ensino fundamental e médio*. Aracajú: SEED, 2011. Disponível on-line em: <http://www.seed.se.gov.br/referencial_curricular.asp>. Acesso em 11 jun. 2012.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, A. P. O. *Contribuições sociocognitivas na construção do texto escrito*. 2010. 117 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João pessoa, 2010. Disponível on-line em: <http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1238>. Acesso em mar. 2013.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOBRAL, A. O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsividade moral do sujeito. In: *Bioethikós*, São Paulo, vol. 3, nº 1, 2009b, p. 121-126. Disponível on-line em <<http://www.saocamilo-sp.br/pdf/bioethikos/68/121a126.pdf>>. Acesso em 27 jul.2013.

SOUZA, I. R. *Conceitos bakhtinianos no contexto da reformulação curricular da Educação Básica do Paraná*. 2010. 103 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

TOCANTINS. Secretaria da Educação e Cultura do Estado de Tocantins. *Proposta Curricular: ensino médio*. Palmas: SEDUC, 2007. Versão Preliminar. Disponível on-line em: <http://www.drearaguaina.com.br/docs/proposta_curricular_ensino_medio.pdf>

>. Acesso em 23 mai. 2012.

_____. Secretaria da Educação e Cultura do Estado de Tocantins. *Referencial curricular do ensino fundamental das escolas públicas do estado de Tocantins/ensino fundamental do 1º ao 9º anos*. Palmas: SEDUC, 2008. Disponível on-line em: <[http://ead.seduc.to.gov.br/index.php?option=com_filecabinet&task=download&cid\[\]=67](http://ead.seduc.to.gov.br/index.php?option=com_filecabinet&task=download&cid[]=67)>. Acesso em 23 mai. 2012.

TODOROV, T. *Les morales de l'histoire*. Paris: Hachette, 1991.

TRAVAGLIA, N. *A tradução numa perspectiva textual*. 1993. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

_____. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no primeiro e segundo graus*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. *Zone of proximal development*. 1978. Disponível on-line em: <http://www.nap.edu/html/howpeople1/ch4_b1.html>. Acesso em 15 de jan. 2014.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1987.

APÊNDICE

APÊNDICE 1 – DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS

A- CONCEITOS NOS DOCUMENTOS FEDERAIS

	FONTE	DOCUMENTO CURRICULAR	ANO	NIVEL	CONCEITO
B R A S I L	Ministério da Educação- MEC	Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN	1997	Anos iniciais	Revisão Reescrita
		Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN	1998	Anos Finais	Revisão Refacção Reformulação
		Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNEM	2000	EM	Sem definição
		Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNEM +	2002	EM	Sem definição

B- CONCEITOS NOS DOCUMENTOS ESTADUAIS

	UF	DOCUMENTO CURRICULAR	ANO	NIVEL	CONCEITO
N O R T E	Acre	Caderno Orientações Curriculares I e II	2010	EFM	Revisão Reescrita
	Amapá	Plano Curricular da Educação Básica do Estado de Amapá- vol. único	2009	EFM/EJA	Revisão
	Amazonas	Não localizado	-	-	Não localizado
	Pará	Proposta Curricular – Educação Básica	2008	EFM	Sem definição
	Rondônia	Referencial Curricular do Estado de Rondônia	2010	EFM	Revisão
	Roraima	Plano Estratégico 2008-2011	2008	Educ Básica	Não contemplado
	Tocantins	Referencial Curricular – Educação Básica Referencial Curricular – EM	2009 2007	EF /EM	Revisão/Reescrita Refacção
C E N T R O - O E S T E	DF	Diretrizes Pedagógicas – volume único (2008-2013)	2008	Educação Básica	Sem definição
	Goiás	Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano “Currículo em debate”.	2007	EF- 1º/9º	Retextualização Reescrita Revisão
	Mato Grosso	Orientações Curriculares – Área de linguagens: Educação Básica	2010	EFM	Reescrita
	Mato Grosso Do Sul	Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul - (versão preliminar)	2012	EF (v.1) EM (v.2)	Sem definição
N O R D E S T E	Alagoas	Referencial Curricular da Educação Básica para as Escolas Públicas de Alagoas (RECEB)	2010	EFM	Revisão
	Bahia	Não localizado	-	-	Não localizado
	Ceará	Caderno Escola Aprendiz- vol. II, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	2008	EM	Sem definição
	Maranhão	Referencial Curricular -E Fundamental Referencial Curricular - Língua Portuguesa: EF-: 5ª a 8ª série/6º ao 9º	2010	EF-1ª/ 4ª e 1º/ 5º EF- 5ª/8ª e 6º/ 9º	Revisão Reescrita
	Paraíba	Plano Estadual de Educação - PEE	-	-	Não contemplado

	Pernambuco	Orientações Teórico-metodológicas – Língua Portuguesa	2008	EFI	Revisão Reescrita
		Orientações Teórico-metodológicas – Língua Portuguesa	2011	EM	Reelaboração (revisão/reescrita) Retextualização
	Piauí	Diretrizes Curriculares para o município de Terezina	-	-	Não contemplado
	R. Grande Do Norte	Não localizado	-	-	Não localizado
	Sergipe	Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Sergipe	2011	EF/ EM	Re-elaboração
S U D E S T E	Espírito Santo	Currículo Básico – Escola Estadual	2009	EFM	Reescrita
	Minas Gerais	Proposta Curricular de Língua Portuguesa - EFM	2007	EFM	Retextualização
	Rio De Janeiro	Reorientação Curricular	2005	EFM	Reescrita
	São Paulo	Proposta Curricular	2008	EF ciclo II EM	Revisão
S U L	Paraná	Diretrizes Curriculares – LP	2008	EFM	Reescrita Refacção
	Santa Catarina	Proposta Curricular de Santa Catarina	1998	EFM	Reescrita
	R. Grande Do Sul	Referencial Curricular “Lições do Rio Grande” vol.2	2009	EFM	(re) escrita

Fonte: A pesquisadora.

APÊNDICE 2 - SISTEMATIZAÇÃO - PRINCIPAIS ASPECTOS NOS DOCUMENTOS CURRICULARES FEDERAIS/ESTADUAIS

Documento Curricular		Orientação textual	Conceito mencionado	Explicitação/caracterização	Pressupostos	Relação com outras práticas	Apresentação teórico-metodológica
FEDERAIS	PCN (1997)	Unidades de ensino – textos, via estudos dos gêneros	Revisão	Controle de qualidade (conteúdo /forma);	Legibilidade; Provisoriedade; Recursividade.	Eixos: Língua oral e escrita, análise USO>REFLEXÃO>USO	Planejar, redigir rascunhos, revisar e cuidar da apresentação. Reescrita é vista como ação adjacente, realizada, se necessário de forma não-linear.
	PCN (1998)		Revisão	Etapa mediada pelo professor, antecede a refacção;			
ESTADUAIS	Acre (2010a; 2010b)	Gêneros	Revisão	Parte do processo de escrita: rever/alterar o texto observando suas incompletudes, visando melhor qualidade.	Diagnóstico para o que será ensinado;	Produção textual é determinante para seleção/definição dos conteúdos a serem abordados;	Revisão textual, reescrita e foco nas expectativas de aprendizagem sob o olhar do professor;
			Reescrita	Etapa final, após várias versões.	Adequação à série/ano escolar;		

N O R T E	Amapá (2009) Plano Curricular da Educação Básica	Texto, via Gênero Textual; Tipologias	Revisão Reescrita	Revisão de forma e garantia da progressão textual; Fase, após a revisão, com objetivo de organizar a produção textual. Parte do planejamento da escrita do texto.	Aliada ao estudo da forma composicional	Prioriza o estudo da coesão e coerência textual, pois prejudicam a progressão e afetam organização textual.	Planejamento do estudo do gênero: Produção de texto, escrita e revisão – organização textual;
	Rondônia (2010 a) (2010b)	Textos, via sequências didáticas	Revisão Reescrita	Escrita como trabalho árduo : escrever, ler, reescrever, vivenciar o processo. Adequação lingüístico-textual votado aos aspectos de coesão e coerência textuais. Alterações que afetam o plano sintático e semântico do texto.	Inclusão da habilidade de conversar (QECR). Relação com os aspectos de textualidade coesão/coerência informatividade, situacionalidade, aceitabilidade, intencionalidade/ intertextualidade)	Leitura e releitura; Análise lingüística.	Não define reescrita no Ensino Médio. Ressalta a necessidade do emprego dos elementos lingüístico-discursivos, porém não destaca no processo de revisão e reescrita os postulados sobre textualidade mencionados.
	Tocantins (2009)	Texto, unidade básica de ensino (Gêneros Textuais)	Revisão Reescrita Refacção	Processo maior que decorre os demais: Escrita pode ser ensinada; Reescrita crítica é necessária, pois permite intervenções no texto; realizada com o professor e/ou por meio de grupos; Procedimento de refazer (várias versões).	Recursividade; Práticas de uso e reflexão sobre a linguagem;	Leitura e escrita; Análise linguística.	Revisão e reescrita próximas do processo de avaliação dos textos (mediada pelo professor, com foco nos aspectos formais da escrita, mas também no tema, interlocutor, finalidade da produção, características do gênero nas séries seguintes.

N O R D E S T E	Alagoas (2010)	Texto, via gêneros	Revisão Reescrita	Etapa do planejamento da escrita; Estratégia de escrita, na correção quanto à Identificação dos aspectos solicitados; Sinônima de rascunhos/emenda/ rasuras;	Provisoriedade; (Rascunhos, rasuras)	Leitura; Atenção aos aspectos formais da língua e a estrutura composicional do gênero.	Orientações sobre revisão e reescrita diluídas ao longo do texto.
	Maranhão (2010)	Gêneros textuais	Revisão Reescrita	Revisão e reescrita como subprocessos necessários, decorrentes do planejamento da escrita.	Foco na competência comunicativa; Saber contextualizado (via gêneros) mas considera também o saber sistematizado da língua.	Leitura e escrita. Coesão e coerência internas dos textos produzidos	Envolve alfabetização e letramento; Relacionada à avaliação formal dos textos produzidos.
	Pernambuco (2008; 2011)	Gêneros textuais	-EF Revisão Reescrita -EM: (Reelaboração, revisão/ reescrita) Retextualização	Revisão e reescrita vinculadas às estratégias de escrita. Processos de reelaboração dos textos.	Foco interacionista; Leitura e escrita são processos de interação (autor- texto-leitor)		Defende postulados da déc 80 quanto ao interacionismo, a linguagem está vinculada ao processo sociointeracionista, em que as decorrências são as idéias e o meio social determinarão os enunciados. Reelaboração, revisão e reescrita sem definição/ conceitualização.
	Sergipe (2011)	Gêneros textuais	Re-elaboração	Sinônima ao ato de corrigir o texto; Aponta relações sinonímicas entre os conceitos de revisão e	Ênfase ao cunho social das orientações, contudo apresenta-se mais vinculado à noção de competência;		Ensino organizado por competências gerais, habilidades, conteúdos e conceitos básicos; Sem especificação quanto à

				reescrita com a noção de re-elaboração;	Abrangente, sem especificação quanto as orientações teórico-metodológicas para o “fazer” docente.		reescrita textual.
C E N T R O - O	GOIAS (2007)	Gêneros textuais	Retextualização	Na produção, há diferenciação entre fala e escrita, por textos diversos.	Destaque para as modalidades oral e escrita e o conceito de retextualização (Marcuschi, 2001).	Ênfase às constantes reformulações do texto para atendimento do gênero, na revisão e e reescrita.	Ensino relacionado às expectativas de aprendizagem propostas para cada ano escolar.
			Reescrita	Voltada aos aspectos discursivos, gramaticais, e ortográficos do texto.	Atividades de reflexão e análise sobre os escritos;		
			Revisão	Reflexão sobre a própria produção.	Enfatiza a intervenção do professor no processo.		
E S T E	MATO-GROSSO (2010)	Texto como unidade básica do ensino (gêneros discursivos)	Revisão	Melhoria da produção escrita em diversos aspectos: discursivos, gramaticais e ortográficos.	Baliza a aprendizagem pelo discurso e pelo/no código escrito. Considera a interação e condições de produção e de recepção;	Conhecimento prévio. Valoriza o conhecimento de mundo do aluno para desenvolvimento das práticas de linguagem.	Destaque para o letramento e alfabetização; Não há destaque para rol de conteúdos, pois o currículo se ordena
			Reescrita	Considera objetivo, gênero, suporte e o contexto. Revisão e reescrita são etapas complementares à escrita.			
	ESPIRITO SANTO (2009)	- Gêneros Textuais	Reescrita (retextualização)	Entende que uma das etapas da escrita é a reescrita. O documento defende o planejamento, o escrever e o reescrever, como etapas.	Postula as etapas: Planejamento, escrita e reescrita, com orientação do professor.	Produção textual; Apresenta maior ênfase na forma nos Anos Iniciais e nos conteúdos no EM.	Diferentes conceitos sem definição, como de domínio do professor.

S U D E S T E	MINAS GERAIS (2007)	-Gêneros do Discurso	Revisão (retextualização) Reescrita	Conceitos imbricados: retextualização no processo de revisão e reescrita, sem especificação. Organização textual da temática do texto; Contempla o gênero, destinatário, objetivos, e posicionamentos do locutor.	Retomada dos PCN – Uso-> Reflexão -> Uso Estabelece CBC – conteúdos básicos Incidência de foco avaliativo: avaliação interna e externa: Proeb, PAAE.	Valoriza a literatura no estudo dos gêneros. Práticas primordiais: a leitura e a escrita.	Apresenta tópicos por eixos e por temas; Sítua-se na retomada de competências e habilidades; Destaca a dimensão pragmática dos gêneros; Operações Contextualização, tematização, enunciação textualização.
	RIO DE JANEIRO (2005)	- Texto	Reescritura (reescrita pela leitura)	Reescritura utilizada como decorrente da leitura e reescrita. Operações de autocorreção, individual, ou coletiva, se mediada pelo professor ou com auxílio de colegas.	Atividades de leitura e produção com foco na literatura. Revisão dos textos com base na proposta dos PCN.	Leitura, Interlocução e produção textual, Literatura e Práticas pedagógicas (Leitura e produção).	Defende no ensino o atendimento ao gênero mas ressalta os conteúdos gramaticais para desenvolvimento de habilidades. Valoriza interdisciplinaridade, mas considera as avaliações internas e externas, propõe seriação de conteúdos.
	SÃO PAULO (2008)	- Gêneros Textuais	Revisão	Compreendida como a organização formal do texto, em que se busca aliar o gênero proposto ao texto produzido. Envolve diferentes etapas, atividades de pré-leitura, planejamento (escrita) e pós-leitura (revisão).	Propõe as práticas: leitura, escrita, escuta, oralidade. Planejamento, construção do texto e revisão, divididas em estratégias de pré e pós-leitura do texto.	Apresenta língua como prática social, conceito de letramento e habilidades e competências. Quadros por bimestre	Organização por áreas (Ensino Médio) e disciplinas (Ensino Fundamental) com cadernos de apoio (gestão / professor). Não há definição explícita dos conceitos.
	PARANÁ (2008)	Gêneros discursivos	Reescrita	Atividade que deve considerar as exigências da proposta de produção ao texto produzido, isto é	Produção vinculada a realidade (textos reais). Professor como mediador;	Língua como prática social (leitura, escrita, oralidade e análise linguística);	Ênfase na produção de textos reais, atendendo ao gênero e as condições de produção.

S U L			Refacção	adequação, revisão, verificação sobre o seu atendimento ou não. Reflexão sobre o próprio texto e decisão de alterações, em várias versões, se preciso, “refazer textual”.	Reescrita como processo de reflexão do aluno sobre o texto, conforme as orientações recebidas	Acentua as operações lingüístico-discursivas para a revisão e reescrita	Menção ao conceito de reescrita e refacção de forma sinônima. A revisão e vista como processo implícito na escrita, portanto não é detalhada.
	RIO GRANDE DO SUL (2009)	Gêneros textuais	Re (escrita)	Adequação do texto aos pressupostos de sua produção de forma coerente e coesa. Nova possibilidade de praticar a escrita.	Foco na leitura, escrita e resolução de problemas. Eixos para progressão de conteúdos (USO - REFLEXÃO - USO)	Aponta organização similar a documentos anteriores PCN/PCN EM/DCN, e propostas (MG e SP) com competências e habilidades	O termo re-escrita, sugere dentre outros aspectos, que toda escrita já predispõe a reescrita. Atua coma noção de adequado e inadequado e propõe na avaliação critérios de correção.
	SANTA CATARINA (1998)		Revisão Reescrita	Momento em que se prioriza o acabamento do texto, por isso o autor pode alterar e transformá-lo. Possibilidade de ao reescrever fazer uso das formas convencionais da escrita.	Propõe a escrita com objetivo e interlocutor definido Revisão e reescrita interligadas;	Discute letramento e modalidades diferentes; Pauta-se em doc federais (MEC) e outros.	Defende a produção textual vinculada ao modelo social de escrita;

Dados - Sistematização dos principais aspectos verificados nos Documentos Curriculares federais e Estaduais.

Fonte: A pesquisadora (2015).

APÊNDICE 3 - CONCEITOS NOS DOCUMENTOS FEDERAIS E ESTADUAIS POR REGIÃO

CONCEITO	REGIÃO	CARACTERIZAÇÃO	SÍNTESE
Revisão	PCN	<ul style="list-style-type: none"> a) Conjunto de procedimentos empregados para melhoria do texto; b) Pressupõe o trabalho com rascunhos; c) Permite alterações que afetam tanto forma quanto conteúdo; d) Favorece o controle de qualidade da produção ao produto; e) Percurso que envolve o planejamento da escrita até o produto final; f) Adequação formal do texto às exigências de sua produção; 	<p>Parte do processo de planejamento textual por etapas encadeadas e mediadas pelo professor, que considera a provisoriidade, legibilidade e recursividade e visa à sua qualidade final, como controle de qualidade;</p> <p>Há destaque para o papel do aluno no planejamento, produção, compreensão e revisão dos escritos, ao considerar o outro, como interlocutor e não somente o professor.</p>
Revisão	Norte	<ul style="list-style-type: none"> a) processo intermitente que prevê o planejamento, escrita e revisão textual; b) momento em que o aluno avalia sua intenção de escrita e o produto textual; c) possibilita, pela reflexão, verificar as incompletudes do texto; d) prevê a decisão de adequações no texto em diversos níveis: sintáticos, semânticos e formais; e) processo recursivo e provisório que encaminha à reescrita; f) estratégia de avaliação do texto, frente aos objetivos da produção pelo professor; g) parte da reflexão do aluno ou dos apontamentos do professor ou dos pares; h) processo interligado, paralelo, conjunto e determinante para a reescrita. 	<p>Parte do planejamento, escrita e revisão textual, interligada,conjunta, recursiva e determinante para a reescrita;</p> <p>Alia a reflexão do aluno à avaliação de sua intenção frente ao produto, que o possibilita decidir as alterações nos níveis: sintáticos, semânticos e nos aspectos formais, com apontamentos do professor ou dos pares;</p>
	Nordeste	<ul style="list-style-type: none"> a) uma das etapas do planejamento textual; b) parte integrante da escrita, que orienta à reescrita; c) visa ao aprimoramento do aluno frente ao seu texto; d) processo mediado pelo professor; e) uma das estratégias da correção textual; f) momento para autoreflexão do aluno; g) retomada dos objetivos/critérios, interlocutores e contexto para verificação; h) visa à melhoria do texto. 	<p>Processo que orienta a reescrita, mediado pelo professor, como uma das estratégias de correção e avaliação do texto, a partir da retomada objetivos/critérios, interlocutores e contexto, para verificação e aprimoramento da produção.</p> <p>Momento de autoreflexão do aluno.</p>
	Centro-oeste	<ul style="list-style-type: none"> a) fase interligada e concomitante a escrita dos textos; b) uma das etapas do planejamento textual e da escrita; c) permite a reflexão sobre as condições de produção e de recepção dos textos; 	<p>Uma das fases da escrita textual, interligada e concomitante ao planejamento da escrita em comparação com o produto, à partir das condições de produção e recepção dos textos, verificando</p>

		<p>d) prevê a mediação do professor, nos primeiros ciclos do EF;</p> <p>e) propicia a comparação entre o que foi planejado e o que foi escrito;</p> <p>h) possibilita verificar os problemas e lacunas e decidir sobre as alterações;</p> <p>i) apresenta-se como elemento das expectativas de aprendizagem previstas.</p>	<p>lacunas e indicando alterações, com mediação do professor e apoio das expectativas de aprendizagem.</p>
	Sudeste	<p>a) é parte do planejamento da escrita do texto;</p> <p>b) orienta para a reescrita, nas alterações e lacunas do texto;</p> <p>c) serve como avaliação do texto;</p> <p>d) melhora as dificuldades do aluno na produção;</p> <p>e) é processo de reflexão, que leva a decisão de alterar o texto, visando o produto final.</p>	<p>Processo de reflexão do aluno, desde o planejamento da produção que o orienta para a reescrita, a partir de sua avaliação sobre as lacunas e alterações que fará visando o produto final.</p>
	Sul	<p>a) momento de autoreflexão e de correção do aluno-escritor;</p> <p>b) fase de decisão sobre as alterações;</p> <p>c) visa à melhoria do produto textual;</p> <p>d) processo mediado pelo professor, pares ou individual sobre os escritos;</p> <p>e) garantir e valorizar o dizer do aluno, a autoria;</p> <p>f) fase do planejamento textual que encaminha a reescrita.</p>	<p>Fase de avaliação da produção, pela autoreflexão e decisão de correção do próprio aluno, a partir da mediação e apontamentos do professor e dos pares, que garantem a autoria do texto e o encaminha para a reescrita.</p>
Reescrita	PCN	<p>a) Parte integrante do processo de revisão como prática subsequente;</p> <p>b) Possibilita a adequação do texto ao gênero proposto, atendendo às suas especificidades;</p> <p>c) Pode significar alterações parciais no mesmo texto ou gerais, dando origem a um novo texto, com a essência do primeiro.</p>	<p>Parte do processo de revisão, que pela reescrita permite a adequação do texto com mudanças que afetam tanto o conteúdo como a forma, pois consideram as condições de produção do texto e por isso visa ao atendimento da especificidade da produção mas enfatiza sua textualidade, nos aspectos formais.</p>
Reescrita	Norte	<p>a) procedimento decorrente da revisão efetuada nos textos;</p> <p>b) possibilita o ensaio do aluno, frente aos conhecimentos linguísticos que possui;</p> <p>c) visa à melhoria da produção final do texto;</p> <p>d) detecta as dificuldades dos alunos e orienta para a análise linguística;</p> <p>e) permite a mediação do professor e dos pares, pelos apontamentos realizados;</p> <p>f) atende ao plano textual-discursivo e linguístico do texto;</p> <p>g) potencializa a reflexão do aluno diante do texto, instigando-o;</p> <p>h) visa o desenvolvimento da habilidade de escrita do aluno;</p> <p>i) opera adequações textuais que demandam a busca por conhecimentos</p>	<p>Processo que permite ao aluno experienciar seus conhecimentos linguísticos ao proceder alterações no texto que visam o atendimento ao plano textual-linguístico e discursivo do texto, para à sua melhoria Decorre da autoreflexão do aluno e dos apontamentos realizados pelo professor e pares com vistas a realizar adequações textuais que auxiliam o desenvolvimento de sua habilidade em escrita , por meio da concepção de escrita como trabalho.</p>

	novos; j) reflete a concepção de escrita como trabalho árduo.	
Nordeste	a) parte integrante do processo de produção textual, após a revisão; b) vinculada à reflexão do aluno sobre a decisão de alterações, efetivando-as; c) propicia a avaliação da escrita, pelo emprego dos elementos linguístico-discursivos; d) condensa a provisoriedade dos escritos, pelos rascunhos e rasuras; e) visa à melhoria dos aspectos do texto para alcance dos objetivos; f) estratégia para correção e avaliação do texto.	Processo realizado após a revisão, como estratégia de correção que avalia e permite alterações no texto, pelo emprego dos elementos linguístico-discursivos, pelos rascunhos e rasuras e que visa à melhoria dos aspectos do texto para alcance dos objetivos.
Centro-oeste	a) oportunidade de o aluno aplicar conhecimentos para a melhoria do texto; b) avalia o domínio linguístico e discursivo do aluno; c) contempla a melhoria do texto no plano textual-discursivo e formal; d) possibilita atender aos objetivos da escrita e do gênero nos textos de alunos do EF; e) permite analisar o avanço do aluno na produção escrita, coletiva, individual, com e sem mediação; f) estratégia de correção, para o professor e para o aluno, sobre as expectativas; g) propicia o conhecimento e o manejo dos elementos linguísticos e ortográficos; h) relaciona-se à autocorreção, por propor alterações no plano textual-discursivo-formal; i) instiga a atitude autônoma e argumentativa do aluno, no Ensino Médio; j) garante a autoria, nas marcas de pontos de vistas e defesa de argumentos nos textos.	Parte do planejamento de escrita, que visa a melhoria do texto no plano textual-discursivo e formal e possibilita atender aos objetivos da escrita e do gênero no EF, empregando os conhecimentos e o manejo dos elementos linguísticos e ortográficos, que garante a autoria, nas marcas de pontos de vistas e defesa de argumentos nos textos, para alunos do EM. Serve como estratégia de correção para o professor, pois permite analisar o avanço do aluno na escrita, coletiva, individual, com ou sem mediação.
Sudeste	a) reescrita individual, atende aos aspectos apontados pelo professor, ou coletiva, de forma conjunta; b) origina-se na revisão, sendo dela um produto; c) considera a participação do outro, como interlocutor; d) propicia o ensino das normas gramaticais pelo uso; e) leva à reflexão do aluno sobre seu texto; f) parte das dificuldades do aluno em escrita; g) melhora a compreensão da escrita, como um trabalho dedicado à melhoria do texto.	Processo que tem sua origem na revisão e é ao mesmo tempo seu produto, pois leva o aluno à reflexão sobre suas dificuldades, propicia o ensino de novas gramaticais e melhora a compreensão do aluno sobre a escrita. Considera o outro na reescrita individual por atender aspectos apontados pelo professor ou coletivamente.

	Sul	<p>a) origina-se na revisão;</p> <p>b) atende aos propósitos de produção, as condições e a recepção, no gênero eleito;</p> <p>c) oportunidade de emprego dos próprios conhecimentos sobre a língua e aquisição de outros;</p> <p>d) fase de melhoria da produção do texto, após decisão de alterações;</p> <p>e) o momento para acabamento do texto, isto é a versão final;</p> <p>f) mediada pelo professor, pares ou por instrumento que leve à reflexão;</p> <p>g) emprega as operações linguístico-discursivas recursivamente;</p> <p>h) o aprimoramento das habilidades de escrita do aluno-escritor.</p>	Processo recursivo que se origina na revisão e visa a melhoria da produção textual, pelo aprimoramento das habilidades de escrita do aluno que emprega seus conhecimentos e adquire novos nas operações linguístico-discursivas do texto, com vistas à sua melhoria. Mediado pelo professor, por pares ou por instrumentos que o levem à reflexão e ao atendimento aos propósitos de produção, as condições/recepção no gênero.
Re-Escrita	Sul (RS)	<p>a) oportunidade de reescrever o texto;</p> <p>b) adequar o texto, na segunda escrita, isto é, nas versões realizadas.</p> <p>c) momento de prática da escrita, escrever de novo, re-escrita.</p> <p>d) situada entre a adequação formal do texto e sua apresentação final.</p>	Nova oportunidade de reescrever o texto, como prática de escrita que visa sua adequação formal e apresentação final.
Reescritura	Sudeste (RJ)	<p>a) tomada como ação pessoal, reflexiva e pontual sobre o texto;</p> <p>b) serve à correção do texto por meio da leitura.</p>	Correção do texto, a partir da leitura, no processo de reescrita, por meio da reflexão pessoal sobre o texto.
Refacção	PCN	<p>a) Etapa que precede à reescrita (refacção).</p> <p>b) Processo de reelaboração individual do texto;</p>	Ação individual do aluno ao reformular o texto, em versões, após a revisão mediada pelo professor, para o atendimento do seu objetivo.
Refacção	Norte (TO)	<p>a) ato individual de refazer o texto em versões;</p> <p>b) ação decorrente das observações da reescrita, marcada pelas idas e vindas do aluno ao texto;</p> <p>c) atividade proposta após a reescrita, que a determina.</p>	Ato individual de refazer o texto, pela reescrita, que a determina.
	Sul (PR)	<p>a) atividade de reescrita, pela ação de refazer o texto;</p> <p>b) ato de executar a escrita textual pelo aluno-escritor, em versões;</p> <p>c) origina-se na reflexão e autocorreção do aluno sobre seus escritos, ao refazê-lo.</p> <p>d) emerge de um processo individual, após a mediação do professor;</p> <p>e) atividade epilinguística que medeia o eu e o outro, na avaliação do texto.</p>	Atividade epilinguística, após as versões e mediação do professor, que se origina do processo individual de reflexão e autocorreção dos textos, marcadas por suas idas e vindas ao texto, avaliando-o.
Retextualização	Nordeste	<p>a) a reescrita a partir de outros textos fontes;</p> <p>b) decorre da compreensão do aluno sobre outros gêneros;</p> <p>c) parte do processo de produção textual, no Ensino Médio.</p>	Reescrita a partir de outro texto fonte que leva o aluno a compreender diferentes gêneros no processo de produção textual.

	Centro-oeste	a) atividade de produção escrita, em que estão marcadas as diferenças entre fala e escrita; b) transcrição/alteração de textos orais para escritos, eliminando essas marcas; c) no processo de reescrita, visa transpor elementos do oral para o escrito;	Atividade de escrita que marca a transcrição ou alteração de textos em diferentes modalidades, do oral para o escrito.
	Sudeste	a) faz parte da reescrita de um novo texto, ou do mesmo texto; b) pode ou não alterar o gênero, finalidade e a língua; c) centra-se na reorganização dos escritos de forma encadeada; d) atende à finalidade, ao gênero e às condições de produção e de recepção; e) o escritor reflete sobre seu texto e o refaz; f) busca o atendimento aos elementos solicitados; g) coexiste o momento ímpar de reescrita, na produção textual; h) pode produzir paráfrases do próprio texto, ou alterá-lo entre modalidades.	Reescrita do mesmo texto por paráfrase ou de um novo texto, com alteração ou não de língua, modalidade e finalidade organizada de forma encadeada, com vistas ao atendimento dos elementos solicitados na produção textual.
Reformulação	PCN	a) Ato de refazer o texto, reformular, apagar, acrescentar ideias e partes, permitindo a sua progressão textual.	Ação decorrente da revisão, cujas alterações realizadas visam reescrever o texto, adequá-lo com vistas à sua progressão textual. Tomada como sinônimo de refacção pelo documento.
Reelaboração Re-elaboração	Nordeste (PE) (SE)	a) a reescrita textual, após a revisão; b) voltado à adequação semântica e formal do texto; c) decorre da correção e da avaliação dos escritos; d) consiste na reorganização textual, isto é a reescrita.	Faz parte da reescrita textual, a ação de reelaborar os escritos em seus aspectos semânticos e formais do texto, reorganizando-o, após avaliação.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

APÊNDICE 4 - SISTEMATIZAÇÃO DE PESQUISAS EM BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES – PERÍODO 2008-1012

IES/ano	Pesquisa/ Autor	Orientador	Conceito/Menção descritiva	Foco/Estudo/ sujeitos	Base teórica	Práticas/ resultados
TOCANTINS						
N O R T E	UFT- Tocantins Cicero da Silva (M) 2011	Dra Karileila dos Santos Andrade	Retextualização “passagem ou transformação de um texto falado em escrito e vice-versa”(CÍCERO,2011p.71 <i>apud</i> MARCUSCHI, 2007) “processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja trata-se de uma refacção e reescrita de um texto, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem”(DELL’ISOLA, 2007, p.10). Envolve o processo de refacção (próprio aluno) e reescrita (mediada pelo professor). Refacção “operações epilinguísticas dos sujeitos da escrita que refazem seus textos com relação a aspectos não apontados por seus professores” (ABAURRE, FIAD, MAYRINK-SABINSON, 1997, P.8) Reescrita “conjunto de modificações escriturais pelas quais diversos estados de texto constituem as sequencias recuperáveis visando a um texto terminal” prevê a participação de outra pessoa.(FIAD, 2009, p.9)	Retextualização: Produção escrita alunos 8º/ 9º anos	Marcuschi; Fiad, Abaurre, Maurink-Sabinson; Dell’Isola.	Retextualização de textos orais e escritos. Maior atenção ao processo de retextualização e aos pontos nodais do processo de escrita escolar, sobretudo pela especificidade do regime de alternância e as inovações no ensino do campo.
Ceará						
N O R D E S T E	– UFC Maria Ednilza Oliveira Moreira (D) 2009	Profa. Dra Bernadete Biasi Rodrigues	Reescrever e revisar: “ estratégias para modificar o texto”para os avaliadores, segundo Hayes e Flowers e colaboradores (1987) (MOREIRA, 2009, p.30). Reescrever para os revisores é “quando estes não estão preocupados em manter o significado e/ou a estrutura superficial do texto original ou de parte deste[...] procedimentos re-rascunhar e parafrasear”(2009,p.31) “ <i>rerrascunhar</i> não prevê a transformação de sentenças”, diagnóstico mais genérico que prevê reestruturação e plano geral do texto; “ <i>parafrasear</i> , é utilizado quando o objetivo do revisor é resguardar o significado do texto”, é a essência que lhe interessa. “processo de revisão pode incidir sobre problema inerente a aspectos da microestrutura ou da macroestrutura e mesmo dos parâmetros do contexto situacional, tais como construções que indicam a atitude do escritor e pressupõe o leitor e até ,mesmo o suporte onde aparecerá o texto”(2009,p.43) Na pesquisa: “Processo de revisão visto como um meio de averiguação de habilidades e domínios do docente junto aos alunos . a respeito de aspectos da estrutura textual no âmbito das práticas discursivas” (2009,p.273) “revisão/refacção do textos dos alunos”(2009, p.82)	Revisão/reescrita produção textual de gêneros com 8 docentes, 8 auxiliares em curso de Letras)	ISD, com base na Linguística de Texto, e interface com a Linguística Aplicada.	Escrita e revisão de textos Ênfase à orientação docente na organização da sequência prototípica e dos aspectos pragmáticos/enunciativos convencionados de uso do gênero influenciam os processos de escrita e de revisão dos textos dos alunos.
	Maria Vilani Soares	Profa. Dra Maria Elias Soares	Reescrita: Soares (2003) e Caliato(2005) “é no trabalho de reescrita que resultam melhorias nos textos em situações de aprendizagem pois os alunos manifestam a capacidade de refletir sobre a linguagem e perceber a necessidade de ajustamentos (SOARES, 2009,p.151)	Relatos e escrita (ensino) de 09 professores EF-7º ano	Representação social (MOSCOVICI), teorias da linguagem, concepções de língua e	Escrita Reprodução de práticas antigas no processo de

(D) 2009	escrita na perspectiva dos relatos de vida do professor					texto (LA) e estudos sobre letramento (SOARES).	ensinar, e ao mesmo tempo a preocupação do professor em introduzir novas práticas para o ato de escrever e de ensinar a escrever.
Maria Vieira Monte Filha (M) 2010	O agir do professor no ensino de gêneros textuais em sala de aula de língua materna	Profa Dra Eulalia Vera Lucia Fraga Leurquin	Reescrita: afirma de acordo com Assis (2006) que “o sucesso da reescrita parece estar estreitamente vinculado aos procedimentos de correção [...] visto como estratégia metodológica” (2010, p.16) “refazer o texto é uma atividade que proporciona aos alunos perceber suas dificuldades e ‘erros’ (FILHA <i>apud</i> Coracini (1999) (2010, p.103.)	Análise de 10 aulas de LM – ensino nos gêneros	ISD, nos estudos de Bronckart (1999, 2006, 2008) e Bronckart e Machado (2004)		Escrita Ausência do caráter dialógico e dos traços de autoria no ensino dos gêneros; Sugere formação continuada e novas pesquisas sobre práticas reais de interlocução com o uso dos gêneros.
Maranhão							
Paraíba							
UFPB Albanita Bezerra de Oliveira Silva (D) 2010	Contribuições sociocognitivas na construção do texto escrito -	Profª Drª Maria Evangelina Brito de Faria	“Escrita como processo” e, portanto, obedece as etapas (PASSARELI, 2004 89-94): Planejamento, tradução de ideias, revisão e editoração” (2010, p.37). Revisão, é ver de novo, onde o próprio escritor possa ser leitor de si mesmo, com a finalidade de tornar compreensível seu primeiro rascunho” (2010,p.37)	05 alunos da graduação UFPE, processo de escrita do gênero artigo de opinião	Pressupostos sociointeracionistas (BRONCKART) com base em estudos behavioristas, construtivistas e interacionistas sociocognitivismo.		Escrita (SD) Despertar os alunos na formação docente para a importância de discussões prévias antes da produção do texto. Interação como propulsora do desenvolvimento da escrita inicial e final dos alunos.
Pernambuco							
UFPE Margareth Correia Fagundes Costa (M) 2010	O papel da revisão textual em textos reescritos por crianças	Profª Drª Virginia Leal	Revisão textual e reescrita (2010, p.15) entendida como reescrita pós revisão textual nesse trabalho. Foco na revisão individual dirigida (RID) e na revisão coletiva (REC) como procedimentos metodológicos (2010, p.16). Defende a ideia de reescritas, após a reflexão interior sobre o texto e de acordo com a prática. Busca atender as condições de produção do texto: o que dizer, para quem dizer, o que dizer e como dizer. Apresenta análises claras do processo de aprimoramento da escrita por crianças na fase escolar.	Produção textual e processos de revisão e reescrita em textos –EF (I ciclo)	Estudos de Bronckart (1999); a Crítica Genética (BIASI, 1997) para investimento em revisão e reescritas e autores: Possenti (1996), Schneuwly (2004), Dolz, Schneuwly (1994), Marcuschi (2005, 2008), Rocha (2005), Geraldi (1991, 1993,		Escrita/ revisão e reescrita A leitura colaborativa como promotora do reordenamento na reescrita, contribuindo para a construção de sentidos no texto e o atendimento das condições de produção. Os procedimentos de revisão textual e reescrita propiciam um comportamento discursivo consciente,

					1997).	favorecendo estratégias de autorregulação.
Piauí						
UFPI Genesis da Silva Xavier (M) 2011	Retextualização de gêneros escritos na escola a partir do letramento social	Profª Drª Catarina de Sena Siqueira Mendes da Costa	Retextualização: como um uso linguístico do dia a dia que consiste na reconstrução de um texto em outro texto, visando atender a um propósito comunicativo e interativo (2011).	Processo de retextualização de gêneros com alunos de EM	Estudos bakhtinianos (2006), e autores Dell'isola (2007) e Marcuschi (2007; 2008).	Retextualização de gêneros escritos Aquisição e melhoria das habilidades de leitura e escrita relacionadas ao letramento social propiciam a melhoria da aprendizagem.
R. Grande do Norte						
UFRN Hubeonia Moraes de Alencar (M) 2010	A produção textual em sala de aula: marcas do discurso docente e suas implicações na autoria de textos de alunos	Profª Drª Alessandra Cardozo de Freitas	Revisão e reescrita são etapas do processo de produção escrita e, coadunam com a afirmação dos PCN “a refacção é parte integrante do processo de escrita” (2010, p.133) contudo não os define.	Marcas do discurso do professor em textos produzidos por alunos	Bakhtin (2003; 2006; 2008); e autores: Fiorin (2006); Barros (2007); Faraco, (2008, 2009); Bezerra, (2008); Ponzio, (2008); Oliveira (2006, 2008).	Escrita/ reescrita de textos Ausência do dialogismo e traços de autoria nos textos dos alunos, tendendo a reprodução do discurso do professor. Sugere alterações na condução de práticas de produção textual, embora estas desenvolvam a escrita, e reavaliar o fazer docente.
Luzinet e Cesario de Araujo Freitas 2012	Pelos fios do discurso pedagógico: o processo de ensino da escrita nos cursos de Letras	Maria Lucia Pessoa Sampaio	- Escrita como prática social situada e significativa e que por isso, requer o foco na autoria, na voz dos estudantes, nesta pesquisa. A Autora amplia a discussão para a influência dos discursos pedagógicos, tanto na formação inicial e continuada.	Processo de escrita de acadêmicos nas aulas de Didática e Metodologia de ensino de LP	Bakhtin (1992, 2002), Riolfi (2008) Perelman e Tyteca (1999), Marcuschi (2008), Rastier (2000), Souza (2008), Freitas (2008), Gregolin (2003), Antunes (2003), Geraldi (1995) e Pécora (1999).	Escrita Necessária articulação entre o discurso teórico e pedagógico; Garantia de autoria e dialogismo nas práticas propostas de produção escrita. Reformulação no ensino dadas as deficiências existentes.
Sergipe						
FUFSE Marlucy Mary Gama	“ Uma análise da Produção Textual Escrita de Alunos do sexto ano do	Profª Drª Maria Leônia Garcia Costa Carvalho	O percurso analítico não contempla o conceito de reescrita. A autora analisa as produções escritas de alunos egressos ao Colégio de Aplicação da universidade, divididos em dois grupos – os que realizaram a seleção e os que obtiveram a vaga por meio de sorteio.	40 Textos de alunos de Colégio de Aplicação, divididos em 2 grupos.	Koch e Travaglia (1999) Fávero (2001), Koch e Elias (2007) e Antunes (2010) com foco na análise textual.	Escrita/análise textual Emprego dos aspectos semântico-pragmático-textuais nos textos produzidos pelos

	Bispo (M) 2011	Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe					alunos de forma satisfatória independente de sua forma de ingresso no curso.
Mato Grosso							
C E N T R O - O E S T E	UFMT Viviane Leticia Silva Carrijo (M) 2012	Atividades reflexivas para a reescrita: contribuições da teoria bakhtiniana”	Dra Simone de Jesus Padilha	Reescrita envolve a paráfrase “reescrita de um texto modificando as palavras, mas mantendo o sentido” (AGNOLINI, 2007); - reelaboração do texto alheio após ouvir uma história “[...]escreveria uma nova versão, modificando o que quisesse ou mantendo o mesmo enredo, porém reescreveria o texto de acordo com sua releitura (BORGES, 2007). - reelaboração do <i>já-escrito</i> pelo próprio aluno: o aluno refaz sua produção textual, depois de o professor ter verificado quais são as suas necessidades do aluno e o ter instrumentalizado para voltar ao seu texto, com a capacidade, então, de reconhecer as inadequações de sua produção (ARAÚJO, 2004). Reescrita “prática social reflexiva do seu discurso e do discurso alheio “ na qual o trabalho de análise do próprio texto para adequá-lo ao seu interlocutor permite ao locutor uma ação mais consciente e crítico sobre o seu dizer e sobre quais influências ou quais novos sentidos ele pode desencadear em uma relação social” (CARRIJO, 2012)	20 produções de alunos no EF, acerca da reflexão para a rescrita	Teoria enunciativo-discursiva de abordagem sócio-histórica do Circulo de Bakhtin, apoiada pelo conceito de ZDP (VYGOTSKY, 1934).	Reescrita Reflexão crítica sobre apontamentos para a reescrita garantindo a autoria. Elaboração de atividades reflexivas garantem a criatividade do aluno na escrita
	UFMT Rute Almeida Silva (M) 2012	“Gestar II: Desafio das práticas de escrita em material de formação continuada do professor de Língua Portuguesa”	Dra Maria Rosa Petroni	Revisão: ressalta a revisão textual, mas enfatiza que na proposta esse tratamento é lacunar, pois não fornece, em momento algum, conceitos nem quanto aos critérios de correção tanto para as propostas de produção textual do professor como para a do aluno, o que dificulta a realização efetiva dessa prática. Reescrita: destaca os procedimentos de pré-escrita, planejamento, revisão e rescrita, mas o material deixa a desejar nas propostas de elaboração textual, porque, em muitos momentos, parece esvaziar a atividade de escrita do seu significado dialógico, de seus aspectos discursivos. Menciona autores que também enfatizam a superação de um ensino de escrita centrado, sobretudo, nos processos cognitivos (ROJO, 2009b; REINALDO, 2005; FIGUEIREDO, 2005; BONINI, 2002; BARBOSA, 2001).	Propostas de produção escrita – unidade 22 do caderno GESTAR	Estudos bakhtinianos da teoria enunciativo-discursiva; abordagem sociohistórica de Vygotsky e as capacidades de linguagem de Noverraz, Dolz e Schneuwly.	Análise de material para escrita/revisão e reescrita As orientações teórico-metodológicas do caderno e a concepção de linguagem e de escrita advindas dos PCNLP (BRASIL, 1998), não fundamental o professor para o ensino dos gêneros e das capacidades de linguagem requeridas. Sugere reformulação do MD e políticas públicas para formação do sujeito produtor-responsivo de textos.
Espírito Santo							
S	Celi	Discursos	Prof Dra	Escrita em uma perspectiva histórica, apresenta nuances do texto escrito em	Discursos sobre escrita	Linguística textual	Discursos/Ensino da escrita

U D E S T E	Maria de Souza (M) 2008	Escolares sobre a escrita: a questão em questão	Virginia beatriz Baesse Abrahão	diversos aportes teóricos, contudo não há definição dos conceitos de reescrita, refacção, retextualização e revisão textual.	e ensino nos PCN, manuais e entrevistas com professores.	(BARTHES) e as concepções de ensino da escrita.	Resultados mostram a constituição da escrita como artefato puro, neutro e isento de vínculos sociais, sobretudo nos discursos dos PCN e livro didático.	
	Minas Gerais							
	UNIN COR Ana Paula Santiago Silva (M) 2008	A construção da oralidade/ecrita em alguns gêneros escritos do discurso escolar	Prof. Dr Sérgio Roberto Costa	A autora não utiliza a nomenclatura e definições acerca dos conceitos de reescrita, revisão, refacção, retextualização nas produções textuais.	Modalidades oral/escrito em gêneros textuais escritos por crianças de 5ª série escolar.	Bakhtin, Costa, Marcuschi, Rojo, Schneuwly & Dolz, Signorini, Street (<i>apud</i> COSTA); teorias sobre letramento, oralidade e escrita, e proposta de gêneros (Dolz e Schneuwly, 2004).	Estudo da relação oralidade e da escrita em textos escritos de alunos em vários gêneros. Resultados destacam o processo contínuo e dialético de complementação e influência mútuas entre oralidade e escrita com reflexos importantes no ensino aprendizagem de Língua Materna.	
	UFMG Cristiane Rocha da Silva (M) 2010	Produção e Reescrita de textos como processo de interlocução- algumas reflexões	Profª. Drª. Janice Helena Silva de Resende Chaves Marinho	Escrita: “docente orienta visando à reelaboração (Reescrita/reescritura/refacção) do texto final “(SILVA, p.10) “o processo de produção dos textos incluiu: planejamento, execução, revisão e reescrita” (SILVA, p.14) “ (RUIZ, 2010) entende por <u>revisão</u> o trabalho de reescrita do texto, reestruturação, refacção, reelaboração textual ou retextualização (Marcuschi, 1994)” (2010, p.34) Após a <u>reescrita</u> , texto tomado como pronto é versão textual, termo adotado nesse trabalho.	Processo de intervenção longitudinal do professor em três produções de alunos- autores, de um total de 14, oriundos da Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Linguística Aplicada, com os pressupostos teóricos da Linguística textual (LT) e autores: Costa Val (2004) Marcuschi (2008), Ruiz (2010)	Ensino da produção escrita e tipos de correção Considera a interação como elemento essencial para a proposição de resoluções no texto, incentiva a formação continuada para a compreensão de conceitos importantes para este fim.	
São Paulo								
UNICA MP – IEL Daniell e Sordi Silva (M) 2012	Entrelaçando on-line e off-line: Práticas de escrita e reescrita em comunidades social Orkut	Prof Dra Raquel Fiad	Reescrita de gêneros online, blogs... que se assemelham a reescrita de gêneros praticados em sala de aula. Reescrita e re-facção de enunciados (p.87) Reescrita é importante pois possibilita as representações sobre a escrita, com alguma orientação, melhorar consideravelmente as produções escritas (2012, p.126). Re-facção do texto (2012, p.128) Reescrita como prática que não se dissocia da escrita (FIAD, 2009, p.158) (2012, p.151).	Práticas de escrita e reescrita em comunidade virtual - Orkut e páginas de correção de textos.	Estudos bakhtinianos; Autores: Fiad (2009)	Ensino da escrita virtual As práticas de escrita na rede são favoráveis ao ensino-aprendizagem da escrita, pelo número de pares presentes e escrita em tempo real de forma a elaborar reflexões mais claras sobre o		

							processo de escrita virtual ou não.
	USP Orasir Guilher me Teche Calis (M) 2008	A reescrita como correção: sobras, ausências e inadequações na visão de formandos em Letras	Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Correa	Escrita na produção textual tipicamente escolar, quando da intervenção do professor. - Produção escrita como processo (FIAD,1991,p.91) em Calis (2008, p.17). - Não confundir com “passar alimpo”, pois para Calil a rasura é sempre eliminada pela escola (2008, p.18). - Correção como um dos processos que resulta na reescrita do texto, afirmam muitos autores (2008, p.19). - Não confundir revisão e reescrita: Menegassi (2001, p.50) afirma que “reescrita é um processo presente na revisão, como um produto que dá continuidade a esse processo[...] permitindo uma nova fase na construção do texto”. Reescrita é produto do processo de muitas revisões (2008, p.61). “Reescrever é retomar um percurso fundado no inacabado, apartir de uma perspectiva dialógica”(2008, p.192). - Reescrita, segundo Brito, deve partir do texto original, considerando-o já como um texto que não é a “cópia” corrigida do primeiro, mas o resultado de um trabalho de reflexão sobre a língua” (1991,p.52 <i>apud</i> CALIS, 2008, p.192). Revisão para Gebhardt & Rodrigues, significa “ ver de novo” ou “ver de uma nova maneira”;[...] abarcar os tipos de alterações textuais que os escritores realizam quando tencionam, especificamente, reformular sua produção escrita a fim de prepará-las para os leitores” (2008, p.100) Revisão para Serafini constitui-se como um importante passo para a produção escrita, composto por 2 passos, revisão de conteúdo, mais global e a da forma, que visa mudanças locais “[...] a atenção é posta preferencialmente sobre a constatação de que as ideias sejam expressas de modo organizado, claro e coerente” (1987,p81 <i>apud</i> CALIS, 2008, p.60) “Revisão está mais para o processo enquanto que a reescrita mais para o produto “ (2008, p.61).	Processo de reescrita textual na formação docente (Letras), com base em textos do ENADE.	Pressupostos da AD (Francesa); Processos de escrita, autores: Fiad (1991), Brito (1991) e Menegassi (2001); Gebhardt & Rodrigues e Serafini.	Escrita A atividade de produção textua não pode estar vinculada apenas aos aspectos lingüísticos, e sim ao contexto. Advoga em favor da revisão e reescrita, não tendo a escrita como produto pronto.
	Paraná						
S U L	UEL Liliane Pereira (M) 2012	Didatização do discurso argumentativo: a escrita como prática social no ensino fundamental	Prof. Drª Elvira Lopes Nascimento	Problemas dos professores quanto a reestruturação/Revisão/refacção (p.15). Refacção “os textos podem se constituir numa atividade discursiva que abandona a ideia de reescrita como maneira de ensinar normas gramaticais (2012, p 107) “a refacção vai possibilitar ao aluno ajustar o que tem a dizer e ajudar a sua constituição do sujeito que diz o que diz[...] (GERALDI.1984) (2012, p.107). Vista como “etapa das produções textuais, segundo a sequência didática selecionada para o trabalho (NASCIMENTO,2008, p.194) p.155 Revisão: processo regulador em que o aluno pode fazer a autocrítica e	Intervenções do professor no processo de reescrita do gênero artigo de opinião e no seu ensino (SD)	Pressupostos do ISD, sequências didáticas (Dolz e Schneuwly,2004)e ZDP (VIGOTSKI, 2003). Autores: Geraldi (1984), Nascimento (2009)	Escrita e ensino A importância do professor estar familiarizado com a teoria e o porque dela na prática pedagógica, a interação como elemento essencial e o emprego de instrumento didático para o

			controle de seu comportamento como produtor de textos(2012, p.96) Reescrita: “processo que o aluno deve voltar varias vezes ao texto para observar certas questões e não só passar a limpo” (2012, p. 107)			ensino (SD).
UEL Idelma Maria Nunes Porto (M) 2008	“Análise Linguística via refacção textual: no contexto dos gêneros discursivos como eixo de progressão curricular”	Prof ^o Dr ^a Alba Maria Perfeito	Refacção ” tarefa que faz parte do processo de produção de textos [...] consiste na revisão, reelaboração, reestruturação dos textos passando por diversas versões, até que chegue a uma final, mediada pelo professor (2008, p.34) Momento em que o professor age sobre o conteúdo do texto do aluno, visando clarear e complementar ideia, dar coerência e coesão, fazendo intervenções, perguntas; sugere cortes substituições, cortes e inserção de parágrafos “ (NASPOLINI, 1996) (2008, p.41) Revisão e reescrita “momento para apropriação/ampliação de conhecimentos sobre escrita”(2008, p.39). Reescrita “justifica-se o termo reescrita, segundo Abaurre (1995) quando se tratar de modificações feitas no interior do mesmo texto (2008, p.41) “reescrever um texto a parti de outro, conservando o conteúdo. Em seguida o professor faz intervenções de autocorreção, codificação ou de refacção” (NASPOLINI 1996, TEBEROSKY (1995) (2008, p.41). Reconstrução “procedimento de modificar o conteúdo da 1ª versão de uma escrita realizada pelo aluno ou qualquer autor” (NASPOLINI, 1996, p.116) Retextualização “transformação de texto orais e escritos, de um texto oral em outro oral, de um texto escrito para outro escrito, ou da escrita para a oralidade (MARCUSCHI, 2001) “Transformação de textos de uma modalidade em outra: do não-verbal para verbal, de verso em prosa ou vice-versa (DURIGAN, 2007) “passagem de um texto escrito para outro escrito, especificamente de um gêneros para outro (DELL’ISOLA, 2007) (2008, p.41). Refacção “equivale a autocorreção, reescrever, reestruturar” (2008, p.42)	AL contextualizada aliada a refacção de textos de alunos do 3º ano – EF e os movimentos do professor	Linguística Aplicada e os portes metodológicos do ISD. Autores: Abaurre (1995), Naspolini (1996) e Teberoski (1995), Durigan (2007), Marcuschi (2001)	Escrita/ensino A importância do conhecimento teórico e da aplicação da engenharia didática com vistas a resultados satisfatórios, mediada pelo professor mobilizando visando a reescrita com aprimoramento das formas lingüísticas da 1 versão.
UEM Guilherme Rocha Duran (M) 2011	Gênero Discursivo questão interpretativa em contexto de formação docente inicial”	Prof ^o Dr ^a Renilson José Menegassi	Pesquisador trata dos processos de escrita do gênero dissertativo questão argumentativa no processo de formação docente inicial. Assim, os conceitos por nós investigados não foram objeto de análise.	Estudo do gênero questão interpretativa e análise das manifestações de escrita na formação docente inicial- Curso de Letras	Estudos de Bakhtin e seu círculo, com base na noção de enunciação e gêneros discursivos.	Escrita e ensino revisão e reescrita Foi possível compreender o trajeto, a descrição do gênero e a caracterização (tema, estrutura composicional e estilo e a ação discursiva realizada na formação docente inicial.
(*) UEM Nathália	A Reescrita de Textos nas 7ª E 8ª Séries do	Prof ^o Dr ^a Renilson José Menegassi	Revisão, em Garcez “como um procedimento, que envolve planejamento e produção, ou seja, reformulação” (1998, p. 30); Com base em Gerkhe, o texto está em progressão, não há processo linear, e sim o recursivo, envolvendo várias etapas: o planejamento, a leitura, a	Estudo da produção textual, com base nas aspectos lingüístico-discursivo empregados	Bakhtin na noção de revisão e reescrita; Fiad, Mayrink-Sabinson, Menegassi	Escrita e ensino revisão e reescrita Contribuições relevantes

Motera ni (M) 2012	Ensino Fundamental: Caracterização de Aspectos Linguístico-Discursivos		revisão e a reescrita. Reescrita, decorre da revisão, é “o processo resultante da interação entre as estratégias do leitor para abordar o texto e as habilidades do escritor de conformar a sua expressão aos julgamentos do seu outro-leitor” (GERKHE,1993, p. 127)que após a correção do professor que estabelece um elo comunicativo, cuja leitura e atendimento dos apontamentos dependerá em primeira instância da relação com o outro, ele com ele mesmo, com aquele que se posiciona como leitor do texto.	pelo aluno e formulação de planilhas que pretendem orientar o professor sobre aspectos que dominam ou não, por série e gênero indicados, na revisão e reescrita textual.	(1998), demais pesquisadores e aplicadores	sobre as operações lingüístico-discursivas realidas pelos alunos de acordo com o gênero e a idade/série, vom vistas a esclarecer o processo que pode ser realizado na revisão e reescrita.
(*) UEM Erica Polessi (M) 2012	A reescrita de textos no Ensino Fundamental: Caracterização de aspectos lingüístico-discursivos em 5º e 6º séries.	Profª Drª Renilson José Menegassi	Revisão exige um grau de maturidade por parte do produtor, como leitor, ativar sua criticidade e buscando as lacunas deixadas no momento da produção, momento em que o autor do texto torna-se o outro de si mesmo (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009). Revisão envolve alguns processos de comparação entre palavras, sentenças ou parágrafos do texto, o que resulta em modificações (BARTLET, 1982)mesmo que as mudanças, na maioria das vezes, permanecem no nível sintático. Ela pode acontecer de três maneiras distintas: individual, colaborativa e orientada(HAYES et al, 1987), e deve ser entendida como uma estratégia constitutiva para melhoria do texto. Para Serafini 92004) há dois tipos, de conteúdo (opera mudanças globais) e de forma (locais). Reescrita não é limpeza do texto (JESSES, 1995); Sercundes (1997), a reescrita é importante para que o aluno tenha condições de perceber a escrita como trabalho,refletir e compreender o que e como se reescreve.	Estudo da escrita textual, a partir das correções realizadas, observando os aspectos mencionados pelo professor e o atendimento ou não dos alunos.	Bakhtin (2003) e Bakhtin/Voloshinov (2009), teóricos Barlett (1982), Hayes et al.(1987), Jesus (1997), Sercundes (1997), Menegassi (1998).	Escrita e ensino revisão e reescrita Processos decorrentes dos tipos de correção realizados pelo professor e quais os alunos atenderam, ignoraram.
UEM Rubia Mara Braganolo (M) 2012	“ O Gênero na formação docente inicial”	Prof. Dr. Renilson José Menegassi	Reescrita e retextualização não são processos equivalentes (MATÊNCIO, 2002). Retextualizar é "produzir um novo texto a partir de um texto-base, pressupondo-se que essa atividade envolve tanto relações entre gêneros e textos – o fenomeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade" (MATENCIO, 2002, p. 111). Retextualizacao é a materialização da contrapalavra, termo mencionado aqui por Geraldi (2003). (2012,p.48). Reescrita: "atividade na qual, através do refinamento dos parametros discursivos, textuais e linguísticos que norteiam a produção original, materializa-se uma nova versão do texto"(MATENCIO,2002, p.112) (2012,p.49), a reescrita deve ser encarada como parte essencial do processo de produção textual, considerando que ela esta intimamente relacionada com a leitura e a reflexão sobre o próprio texto. A reescrita "e entendida como etapa de melhoramento do texto, de forma a deixá-lo mais compreensível ao interlocutor e cumprir a sua função comunicativa" (LEITE & PEREIRA,	Constituição da escrita na formação docente inicial – curso de Letras, no gênero resumo acadêmico.	Estudos Bakhtinianos e autores : Geraldi (2003), Matencio (2012), Leite e Pereira (2009) e Garcez.	Escrita e ensino Ações de mediação do professor no processo de produção e reescrita de texto do aluno permite a reflexão sobre a produção e a constituição da escrita nesse gênero.

				2009, p. 40).p.49. Garcez “a prática da reescrita da ao aluno a oportunidade de explicitar seus conhecimentos e duvidas, procurar soluções, raciocinar sobre o funcionamento da língua e, desse modo, desenvolver a aprendizagem de questões linguísticas, textuais e discursivas mais complexas referentes a modalidade escrita “o aluno em uma retextualização, conforme Matêncio (2002) discute, ou seja, empreende uma série de operações textuais discursivas na transformação de um texto em outro.(2012, p.43)			
UEM Maria Helena Pelizaro (M) 2012	“A Escrita do Gênero Narrativa Autobiográfica: uma intervenção pedagógica com alunos da Educação de Jovens e Adultos em situação de reclusão”	Profª Drª Marilurdes Zanini	Marcada por conceito de reescrita, porém usa DCE e Antunes apenas na proposta de transposição didática, sem definir especificamente o que se entende pelo conceito.	Produção textual significativa do gênero autobiográfico de alunos de EJA em situação de reclusão na PEN.	Concepção interacionista de Bakhtin e Volochinov (1990), Bakhtin (2003) e Vygotsky (1988, 2001). Oficinas pedagógicas (FREINET, 1991) e Elias (1997)e Zanini (2008).	Houve desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos em relação à leitura e à escrita, às especificidades do gênero, estrutura composicional, ao conteúdo temático e estilo de linguagem, e sua função social, e, portanto às condições de produção. Há carência de encaminhamentos metodológicos para a produção escrita significativa, centrada na interação.	
UEM Odete Ferreira da Cruz (M) 2008	“Escrita: Resgate da Identidade de Indivíduos em a situação de reclusão – As oficinas de Produção de texto na PEM”	Profª Drª Marilurdes Zanini	Reescrita dos textos é vista como uma das etapas, nas oficinas propostas “focalizando a funcionalidade do texto, segundo as condições de produção” (2008, p.47). Reescrita como parte do processo de produção (2008, p.49).	Ressignificação da identidade de indivíduos em reclusão, por meio de oficinas de leitura e escrita com análise no processo de escrita.	Pressupostos sociointeracionistas e teorias que vêem o homem na linguagem: Linguística Aplicada, Linguística Textual, Pragmática, Teoria da Enunciação. Autores na produção textual escrita, Geraldí, Koch, Matêncio e Pereira.	A escrita proporciona espaço para o resgate da identidade, melhoria da autoestima e resignificação do mundo e de sim mesmo, no caso, de sujeitos em situação de reclusão.	
UEPG Cristian e Nunes Borges	Linguagem com o prática social: ações na/da escrita acadêmica	Profª Drª Djane Antonucci Correa	A Autora atenta apenas para a constituição da identidade do acadêmico no processo de constituição de sua escrita, por isso os conceitos por nós pesquisados não foram retratados na análise.	Escrita acadêmica em meio às práticas sociais da universidade de alunas do curso de Letras.	Linguística pragmática (RAJAGOPALAN, 2010; MEY, 2001a, 2010) quanto aos usos da linguagem na	Escrita e ensino Vestígios de políticas de linguagem agindo nos usos linguísticos da escrita	

(M) 2012						perspectiva performativa (AUSTIN, 1962; OTTONI, 1998) e ao estudo crítico da linguagem e do discurso (FAIRCLOUGH, 2001a, 2001b).	acadêmica em práticas sociais que influenciam a construção identitária e o processo de produção da escrita acadêmica.
UFPR Marcos Gerke (M) 2010	“Escrever para continuar escrevendo: As práticas de escrita da escola itinerante do MST”	Prof ^a Dr ^a Leilah Santiago Bufrem	Autor apresenta a perspectiva da escrita como reescrita da história do MST, na luta pelo campo, portanto, neste trabalho não há menção aos conceitos pesquisados.	Estudo das práticas de escrita escolarizadas e itinerantes de sujeitos do campo para a formação de Educadores do Campo	Pressupostos teóricos de Bahktin quanto aos gêneros discursivos e autores diversos sobre a temática: Caldart, Freire, Soares e Snyders.	Escrita/ensino Destaque para aspectos da organização das escolas do campo e a produção escrita significativa, como fio condutor dos relatos de aprendizagem apresentados, via gêneros discursivos.	
Santa Catarina							
UNISUL Rosane Maria Bolzan (M) 2008	Influência da intervenção escrita do docente Em textos dissertativo-argumentativos reescritos: Análise com base na teoria da relevância	Prof Fábion Dr. José Rauen	Processos de reescrita de textos dissertativo-argumentativos, pautados na Teoria da relevância, com base em autores: Citelli (1994), Costa Val (1994), Dahlet (1994), Franchi (1986), Geraldi (1984, 1995), Koch (1993, 2000, 2002), Luft (1985), Meurer (2002) e Soares (1989). Toma a escrita como processo possível de revisto, melhorado, adequado, por meio da mediação do professor via perguntas- QU, ao longo das três produções dos alunos (inicial, 2ª e 3ª versões).	A influência do registro escrito de questões de segunda ordem (QU) nos enunciados da reescrita de produções dissertativo-argumentativas de alunos do EM.	Teoria da relevância; Autores: Citelli (1994), Costa Val (1994), Dahlet (1994), Franchi (1986), Geraldi (1984, 1995), Koch (1993, 2000, 2002), Meurer (2002) e Soares (1989).	Escrita e ensino Os enunciados da reescrita foram mais explícitos, formando escalas focais completas influenciadas pelas perguntas-QU do docente e na reescrita, melhoria das fases anteriores pela ativação de ambientes cognitivos e de ocorrência de informações inéditas.	
UFSC Eloara Tomazoni (M) 2012	Produção textual escrita e escola: um olhar sobre ancoragens de concepções docentes	Profa. Dra. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti	Com base em Antunes (2003), a autora registra que produzir um texto escrito não implica somente escrever. A construção de um texto supõe diferentes etapas que se iniciam antes do escrever propriamente e terminam depois. As etapas são: <i>planejamento, escrita, revisão e reescrita</i> : “Cada etapa cumpre, assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma dessas funções” (ANTUNES, 2003, p. 54). <i>Revisão e a reescrita</i> constituem juntamente a terceira etapa. Esse momento	O processo de ensino da produção textual escrita para alunos de 3º e 4º anos da rede estadual.	PCN (BRASIL, 1998), a Proposta curricular de Santa Catarina (SC, 1998) acerca das teorizações de Vigotski (2007 [1998]) e Bahktin (1999[1929]), o fenômeno do letramento em Street (1984),	Escrita e ensino Há divergência entre as práticas de letramento dos alunos e as escolares, assim, os gêneros do discurso que compõem a aula correspondem eventos de letramento para os quais as	

	dissertação		<p>é aquele no qual o aluno deve refletir e analisar o que foi escrito. É nesta etapa que se deve verificar se os objetivos traçados no <i>planejamento</i> foram cumpridos; se há, no seu texto, concentração temática; se as ideias foram desenvolvidas com coerência e clareza; se os aspectos da superfície do texto (os recursos linguísticos foram respeitados, ou seja, esse é o momento “[...] para decidir sobre o que fica, o que sai, o que se reformula” (ANTUNES, 2003, p.56) (2012, p.171).</p> <p>Há um movimento entre as etapas, de forma que o aluno, no momento da <i>escrita</i> pode, por exemplo, retornar ao <i>planejamento</i>, da mesma forma que a etapa da <i>revisão</i> e da <i>reescrita</i> pode acontecer quantas vezes forem necessárias (2012, p.171).</p> <p>Reescrita – a serviço da qual estaria a <i>análise linguística</i> – coloca-se como uma das etapas do ato de escrever, afastando-se do lugar de atividade opcional, de caráter adicional, por isso, não inerente ao ato de escrever (2012, p.328)</p> <p>A <i>reescrita</i> constitui a <i>revisão</i> de uma etapa. É nesse momento, de acordo com Antunes (2003), que o aluno reflete e analisa se os objetivos pretendidos foram alcançados. O ato de reescrever, portanto, implica um processo mais complexo que mera higienização do texto, como podemos observar nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) (2012, p.326-327).</p>		Barton e Hamilton, Ivanic (2000).	práticas de letramento dos alunos não oferecem suporte, causando o esvaziamento de sentidos dessas práticas para os alunos e consequentemente o desinteresse pela escrita.
UFSC Josa Coelho da Silva Irigoite (M) 2011	Vivências escolares em aulas de português que não acontecem: a (não) formação do aluno Leitor e produtor de textos-enunciado	Profa. Dra. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti	<p>“fomentar a compreensão leitora e enriquecer a produção textual escrita demandam essa ancoragem teórica no ato de fazer perguntas sobre um texto e no ato de apontar caminhos na refacção de um texto” (2011, p.211).</p> <p>O termo refacção é empregado ao longo do texto, contudo não há definição deste posto que a autora envolve-se mais com a resignificação das práticas de leitura e escrita, no 1º ano do Ensino Médio, tendo como base de investigação as aulas de produção textual, especificamente na produção textual do gênero crônica, proposto pela OLP-2010.</p>	Formação de alunos leitores e produtores de textos em diversos gêneros, refletindo a formação docente, as vivências dos alunos e a natureza institucional.	Base teórica sociointeracionista vigotskiana e o conceito bakhtiniano de gêneros do discurso; Autores: Matêncio (2001), Antunes (2003), Batista (1997), Britto (1997), Geraldi (1997 [1991]), Kleiman (2001 [1989]) e os estudiosos de letramento social, Street (1984), Barton (1994) e Gee (2004).	Há reverberações de gêneros e de refacção textual no discurso docente mas há um descompasso em relação às orientações oficiais, significando que não houve apropriação. Fator preponderante para rever a formação inicial e continuada de professores.
Rio Grande do Sul						

UNISC Janesca Ivanete Kuentz er (M) 2012	Sujeitos leitores e as marcas textuais de suas produções	Dr. Onici Claro Flôres	<p>Autora traça um paralelo entre leitura e escrita nas práticas escolares. Percebe-se que ao focar a escrita sua preocupação incide sobre aspectos de construção de sentido e condições de produção dos gêneros de caráter argumentativo.</p> <p>Não há definição sobre escrita e revisão textual /reescrita, nem menciona-se os conceitos de refacção e retextualização textual.</p>	A relação entre as práticas de leitura e escrita de textos opinativos em 27 produções escritas de alunos do 5º ano/ EF.	Análise da produção textual: a retórica (BRETON, 2003), a linguística textual (ANTUNES, 2005); a Análise do discurso (REVUZ, 2004) e análise textual do discurso (ADAM, 2011).	Escrita e leitura Há vínculo entre a experiência leitora e maior facilidade de produção escrita, encontradas nas escolhas estilísticas dos alunos leitores e não leitores dada a influência das leituras anteriores.
UCPEL Cristina Pereira Fischer (M) 2012	Produção Escrita na Alfabetização no âmbito do Ensino	Prof <input type="checkbox"/> Dr <input type="checkbox"/> Adriana Fischer	<p>Reescrita- a produção de textos deve estar ligada a uma sequência planejada de atividades, com objetivos definidos e que demandam escritas e reescritas, idas e vindas, leituras e releituras (CITELLI, 2009 <i>apud</i> Fischer, 2012, p.24). “ao realizar a reescrita, tem a oportunidade de rever: sua escrita quanto ao modo de dizer o que disse; a ordenação de parágrafo; ortografia, pontuação, hífen e hipersegmentações (CAGLIARI, 2010; CUNHA, 2004; DELECRODE; FREITAS e CHACON, 2004; MIRANDA, 2010) que possa ter realizado em sua escrita” (2012, p.29). Reescrita (ANTUNES, 2009; RUIZ, 2010) do texto consistiu em pedir para que alguns alunos passassem um determinado trecho para uma folha, até que se tivesse o texto em sua íntegra, bem como também foi solicitado que a turma realizasse desenhos ilustrativos do texto para compor um painel.</p> <p>Revisão- (com uso de bilhetes orientadores): etapa anterior à reescrita do texto pelo aluno, podendo ser individual ou coletiva. (ANTUNES, 2009)</p>	Proposta de escrita do gênero resenha de filmes, via SD na alfabetização e letramento de alunos no ensino de 9 anos.	Sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004). Autores: Antunes (2009) Ruiz (2010), Cagliari (2010), Cunha (2004), Delecrode, Freitas e Chacon (2004), Miranda (2010).	Escrita e leitura Práticas de leitura e escrita em diversos gêneros levam a reescrita significativa, maior envolvimento dos alunos e reflexão acerca de sua produção textual.

Fonte: A pesquisadora – Dados obtidos pelo Instrumento de Pesquisa (2013).

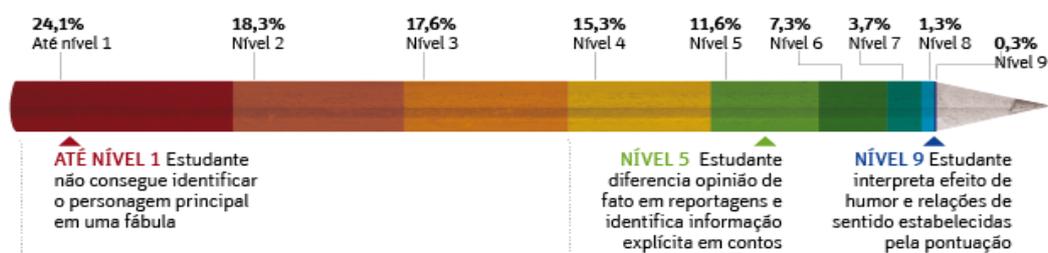
ANEXOS

NÍVEL DE CONHECIMENTO DE PORTUGUÊS DOS ALUNOS DA REDE PÚBLICA

Dados se referem à Prova Brasil, avaliação federal aplicada em 2013

5º ANO

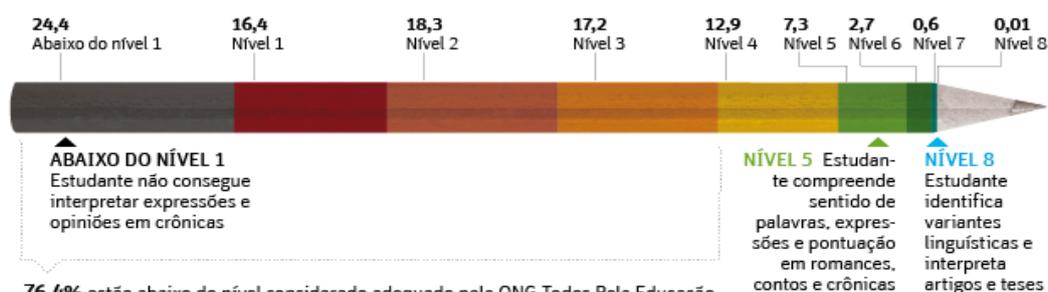
Avaliação divide os alunos em 9 níveis



60,1% estão abaixo do nível considerado adequado pela ONG Todos Pela Educação

9º ANO

Avaliação contabiliza separadamente alunos que ficaram abaixo do nível 1



76,4% estão abaixo do nível considerado adequado pela ONG Todos Pela Educação

ESTADOS QUE CONCENTRAM O MAIOR PERCENTUAL DE ALUNOS NO PIOR NÍVEL

5º ANO	% de alunos até o nível 1	9º ANO	% de alunos abaixo do nível 1
Maranhão	49,5	Maranhão	38,4
Alagoas	44,6	Alagoas	38,2
Pará	41,7	Paraíba	33,5
Amapá	40,4	Roraima	33
Bahia	39,6	Bahia	32,8
Sergipe	38,8	Amapá	31,9
Piauí	38,8	Pernambuco	31,1
Rio Grande do Norte	38,4	Sergipe	30
Pernambuco	35,6	Rio Grande do Norte	29,9
Paraíba	34	Pará	29,4
Roraima	30,4	Piauí	28,1
Amazonas	27,1	Mato Grosso	28
Tocantins	26,7	Tocantins	26,9
Ceará	24,1	Rio de Janeiro	25,7
Mato Grosso	24	Amazonas	24,4
Rondônia	20,1	São Paulo	23,1
Acre	18,4	Ceará	22,1
Espírito Santo	18,2	Distrito Federal	21,8
Rio de Janeiro	17,8	Rondônia	21
Mato Grosso do Sul	16,2	Espírito Santo	20,9
São Paulo	15,6	Acre	20,4
Rio Grande do Sul	15,6	Paraná	20,3
Goiás	14,6	Santa Catarina	19,5
Minas Gerais	14,3	Goiás	17,3
Santa Catarina	12,6	Minas Gerais	16,9
Paraná	11,2	Rio Grande do Sul	16,8
Distrito Federal	9,9	Mato Grosso do Sul	14,9

Fonte: Inep/MEC, Todos Pela Educação

Disponível em <www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/12/1560700-1-em-cada-4-alunos-da-rede-publica-esta-no-pior-nivel-em-portugues.shtml> Acesso em 20.dez.2014.

No 9º ano, último do fundamental, 25% ficaram no patamar mais baixo na prova entre os oito possíveis.

Com idade na casa dos 14 anos, não conseguem localizar informações explícitas em trechos de romance. Tiraram média abaixo de 200, ante um mínimo adequado de 275.

Considerando o patamar esperado para as séries, 60% dos alunos mais novos estão com desempenho inadequado; entre os mais velhos, 76%.

Presidente da Undime (entidade que reúne secretarias municipais de educação), Cleuza Repulho reconhece ser "alta" a concentração de estudantes em nível mais baixo na língua portuguesa.

"É um dado importante para dar um choque de realidade e [mostrar] a responsabilidade dos gestores", diz. Para ela, o cenário indica necessidade de melhorias em etapa anterior, da alfabetização.

"Normalmente, os professores que vão para a alfabetização são os que estão começando a carreira. Seria bom fazer o contrário: colocar aqui os mais experientes."

Ela pondera ainda que o desempenho ruim em português tem reflexo nas demais áreas. "Tudo parte da interpretação de um texto."

Os dados permitem ainda que seja avaliado o desempenho em cada Estado.

Se na média do Brasil 24% dos alunos do 5º ano estão no pior nível de língua portuguesa, no Maranhão o percentual é de 50%. Já no Distrito Federal ele está em 10%.

Ao todo, 14 Estados têm desempenho abaixo da média nacional em português.

Anteriormente, a divulgação dos resultados da Prova Brasil focava as médias dos alunos, sem detalhar em qual patamar eles estavam.

'MELHOR FOTO'

Para Paula Louzано, pesquisadora da Faculdade de Educação da USP, essa nova informação é a "melhor foto" da sala de aula. "É um instrumento pedagógico para diretor e professor saberem o que os alunos não estão aprendendo. A média esconde essa distribuição", disse ela.

Considerando as médias em português, entre 2011 e 2013 o país ficou estagnado, num patamar abaixo do considerado adequado.

Disponível em <www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/12/1560700-1-em-cada-4-alunos-d-publica-esta-no-pior-nivel-em-portugues.shtml> Acesso em 20.dez.2014.