

O PROCESSO DE REVISÃO/REESCRITA TEXTUAL: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

*The process of review / rewrite text: an analysis of the proposed textbooks
Portuguese*

*Helena Maria Ferreira**

*Fernanda Aparecida da Silva***

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo discorrer sobre o processo de revisão/reescrita no contexto escolar. Para a consecução do objetivo proposto foi realizada uma pesquisa teórica embasada em teóricos como Guedes (2009), Antunes (2004), Soares (2009), entre outros. Tal pesquisa contemplou uma discussão acerca dos usos e das funções sociais da escrita, a constituição da autoria e das etapas de produção textual: planejamento, a escrita propriamente dita e revisão/ reescrita. Com vistas a complementar o estudo teórico, foi realizada uma análise de dois livros didáticos de Língua Portuguesa destinados aos alunos do 3º ano do Ensino Médio. A partir da análise empreendida, foi possível constatar que os livros apresentam uma proposta parcialmente condizente com os pressupostos defendidos pelos teóricos estudados, no entanto, apresentam limitações no que diz respeito às estratégias para práticas de revisão e reescrita dos textos produzidos pelos alunos, o que interfere negativamente na realização de um trabalho efetivamente colaborativo.

Palavras-chave: Revisão de textos; produção de textos; escrita.

ABSTRACT: *This paper aims to discuss the the treatment of the review / text rewritten in schools. To achieve the proposed objective theoretical research was conducted, based on theoretical as Guedes (2009), Antunes (2004), Soares (2009) among others. Such research included a discussion of the uses and social functions of writing, on the establishment of authorship and the stages of text production: planning, writing itself, revision and rewriting. In order to complement the theoretical study, an analysis was performed of the work proposal of two textbooks of English language for the students of the 3º year of high school. From the analysis undertaken, it was found that the books give a partially consistent with the assumptions proposal defended by theoretical studies, however, have limitations with regard to strategies for revision practices and rewrite the texts produced by the students, which impairs the achievement of an effective collaborative work.*

Keywords: *Proofreading ; Production of texts ; writing.*

* Professora da Universidade Federal de Lavras (UFLA), Lavras, Minas Gerais, Brasil, CAPES/PIBID – helenaferreira@dch.ufla.br

** Graduanda em Letras pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), Lavras, Minas Gerais, Brasil, CAPES/PIBID – fernandasilva@letras.ufla.br

Introdução

O presente trabalho elege como objeto de estudo o processo de revisão/reescrita de textos. Na literatura que trata dessa questão, é comum a reincidência de duas direções para o tratamento do tema: a) atividade de interferências não autorais realizadas no texto (por um profissional), com vistas a *melhorar* a produção escrita de modo a atender às expectativas do público-leitor; b) atividade de revisão de textos realizada por professores e alunos, com vistas a aperfeiçoar os textos dos discentes e a ensiná-los a empregar os mecanismos linguístico-discursivos necessários a uma produção escrita de qualidade.

Embora essas duas direções sejam de extrema relevância no âmbito das discussões acadêmicas sobre a temática, este artigo elege como objeto de estudo a atividade de revisão/reescrita escolar, tendo em vista a sua importância para o aperfeiçoamento das habilidades de escrita, por parte dos alunos de Educação Básica. Desse modo, este artigo apresenta-se organizado em duas partes: a) a primeira parte: ocupa-se de uma compilação de teóricos que versam sobre a atividade de produção textual e, de modo mais específico, sobre a atividade de revisão de textos e b) a segunda parte: socializa o resultado de uma análise de propostas de produção de textos disponíveis em livros didáticos de Língua Portuguesa destinados aos alunos do 3º ano do Ensino Médio.

É válido destacar que a atividade de revisão/reescrita de textos tem sido redimensionada a partir dos estudos linguísticos pautados na linha interacionista. Estudos como os de Guedes (2009), Antunes (2004), Soares (2009), entre outros têm sinalizado avanços no tratamento da produção escrita em ambiente escolar, uma vez que os referidos teóricos contemplam discussões acerca dos usos e das funções sociais da escrita, sobre a constituição da autoria e das etapas de produção textual: planejamento, escrita propriamente dita, revisão e reescrita, que possibilitam uma concepção de escrita como um processo.

1. Produção de textos: usos e das funções sociais da escrita

Se considerarmos a trajetória da atividade de produção de textos na escola, podemos constatar que essa prática linguística sempre foi uma tarefa complexa e polêmica. Ao traçarmos um panorama histórico dessa atividade, podemos constatar que

os saberes e as concepções sobre língua e sobre linguagem determinaram os modos de conceber e de encaminhar o trabalho com a escrita em sala de aula. Sabemos que a concepção que os profissionais da educação (professores, gestores educacionais, autores de documentos oficiais e de materiais didáticos) influencia, sobremaneira, no direcionamento das práticas escolares. No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, as concepções de língua(gem) são decisivas para a estruturação do trabalho docente. Para Kato (1995), as atitudes e as concepções assumidas pelo professor são decisivas no processo de aprendizagem para se configurar o tipo de intervenção nesse processo. Travaglia (1997) postula que a concepção de língua(gem) altera, substancialmente, o modo de organizar a pedagogia linguística e considera essa questão tão importante quanto a postura que se tem em relação à educação.

Complementando o exposto, Geraldi (1997) considera que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política com os mecanismos/procedimentos utilizados em sala de aula. Essa opção política envolve além de questões teóricas ligadas à educação, uma concepção de linguagem que justifica para que se ensina o que se ensina. As escolhas e as ações dos professores são influenciadas pelas agências governamentais (concepções presentes em documentos oficiais, como Parâmetros Curriculares Nacionais, nos testes de avaliações externas), pelos autores de materiais didáticos, pelos cursos de formação inicial de professores, pelos cursos de formação continuada de professores, entre outros. Essa formação teórico-metodológica, somada a um conhecimento prático do que é ser professor, cria uma cultura do ensinar e do aprender, que determina a escolha dos conteúdos, o tratamento didático dado a eles, os recursos utilizados, os objetivos pedagógicos, etc. Considerando esses pressupostos, questionamos: qual é o lugar da produção de textos na escola? Para respondermos a esse questionamento, faz-se necessário fazer um compilado dos estudos realizados por pesquisadores que buscaram analisar a atividade de escrita.

Marcuschi (2005) considera que, até aproximadamente 1950, a reflexão sobre a língua era apoiada na teoria tradicional da gramática, que valorizava as técnicas da retórica clássica, ou seja, as análises fonológicas, morfológicas e sintáticas da língua, com vistas à organização e à expressão do pensamento. Essa postura influenciou nos modos de se trabalhar a produção textual. Para Guedes (2009, p. 88), essa fase pode ser denominada de “era da composição”.

A palavra composição, usada para designar textos escritos na escola, [...] vincula-se à mesma teoria que dá embasamento à gramática tradicional e vê a linguagem como instrumento de organização e de expressão do pensamento dentro dos princípios da chamada lógica formal. Interessa mais a correção do processo de raciocinar do que a finalidade com que o raciocínio é ensinado.

Para além da questão exposta, Rojo (2009) considera que essa postura também sustenta a crença de que escrever seria um dom e de que, em decorrência disso, a ênfase seria o ensino das questões formais, uma vez que a proficiência na tarefa de escrita era restrita a minoria seleta de indivíduos. Nessa direção, Fiad e Mayrink-Sabinson (2001) enfatizam que essa concepção vê a escrita como uma inspiração, a qual advém das emoções de quem está produzindo o texto. Por isso, as atividades prévias (preparação para a escrita), e a revisão/reescrita eram consideradas dispensáveis, pois inibiriam a inspiração natural de quem escreve, “quebrariam” o encanto da tarefa de escrita. Nessa perspectiva, escrever consistiria em apenas articular informações, habilidade advinda de um dom. Para cumprir o seu papel formativo, as escolas ofereciam exemplos dos renomados escritores, oradores e poetas, gregos, latinos e portugueses. Para Rocha,

a proposta dos exercícios de composição era escrever adequadamente textos, a partir de figuras ou títulos dados, baseando-se em modelos apresentados pelo professor, considerando os textos literários como modelos para o bem falar e bem escrever. (ROCHA, 2010, p.22)

O objetivo dessa tarefa era atingir a composição livre.

Desse modo, os *bons modelos* retirados dos textos literários se constituíam como referências padrão e ditavam formas que deveriam ser seguidas. Os alunos recebiam uma nota pelo texto sem ao menos terem oportunidade de receber um *feedback* ou revisá-lo, por isso a definição dessa visão de escrita com foco na forma ou produto (ROCHA, 2010).

Por volta de 1950/1970, surgiram os estudos sobre a escrita numa perspectiva intitulada pelos teóricos de *era da redação* (GUEDES, 2009; SOARES, 2009). Bunzen Jr. (2005) considera que a produção de textos, nessa nova fase, baseava-se na criatividade e na preparação para o vestibular. Para o autor, a questão da *criatividade do aluno* passou a ser considerada em razão da busca pela liberdade de expressão individual, na qual a leitura servia como um estímulo para escrever e o texto produzido era o resultado de um processo criativo proporcionado pelo método. Soma-se a isso a obrigatoriedade de inclusão de redações em processos seletivos para o ingresso em instituições federais e

particulares que compõem o sistema federal de ensino superior, conforme o Decreto n. 99.490, de 30 de agosto de 1990 (BRASIL, 1990). Essa obrigatoriedade desencadeou a publicação de vários manuais com orientações teórico-metodológicas para o trabalho com a redação, destinados a professores, em que o texto era tomado como elemento substancial para o desenvolvimento de hábitos de leitura e de estímulos para escrever. Assim, o texto assumia a função de viabilizar estratégias e habilidades de leitura e de redação. No entanto, Pinton e Gonçalves (2012) consideram que, apesar de avanços, essa fase intitulada *redação* ainda trazia resquícios da fase anterior em que a escrita era vista como resultado da apropriação das normas gramaticais, com a diferença de ser vista como resultado de um momento criativo, baseado nas tipologias textuais: narração, descrição e dissertação, com ênfase nas estruturas desses tipos. Tais tipos eram apresentados linearmente, assumindo a perspectiva de um ensino prescritivo e normativo. A ênfase se centrava no ensino da forma global do texto. O texto, então, passou a ser suporte para o trabalho com estratégias procedimentais, a partir de pressupostos iniciais da constituição da linguística textual. O trabalho com as propriedades do texto imprimiu a ideia de texto como *pretexto*, não somente para um ensino da gramática normativa, mas também para o ensino da gramática textual, uma vez que havia a crença de que ao domínio das regras corresponderia o saber como proceder no ato da escrita.

Nessa dimensão, Rojo (2006) sinaliza que o enfoque didático nas tipologias textuais, intensificado pela exigência do vestibular, acabou por dar primazia à forma do texto, em fragmentos, em modelos, conferindo um estudo da gramática somente por uma vertente normativa e prescritiva, seja na frase, seja no texto. Os textos não eram estudados, mas sim “seus avatares: ilustrações mais aproximadas daquilo que o tipo prevê ou prediz” (ROJO, 2006, p.55).

Para Soares, o objetivo do ensino, nessa perspectiva,

é chegar ao melhor produto possível, nutrindo as habilidades pelas quais os escritores encontram soluções para os problemas de escrita, transformando o material bruto em uma mensagem coerente e trabalhando em direção a uma forma aceitável e apropriada de expressar ideias. (SOARES, 2009, p. 33)

Nesse sentido, a escrita seria uma atividade que exigiria a busca para a solução de um problema. Isso demanda o aperfeiçoamento de funções mentais superiores necessárias para planejar, definir problemas retóricos, posicionar problemas em contextos maiores,

propor soluções e gerar conclusões bem embasadas. Os alunos precisariam desenvolver a habilidade de ler seus próprios textos e examiná-los criticamente, aprendendo como melhorá-los e como expressar seu sentido com fluência, lógica e acuidade. Além disso, eles precisam aprender a corrigir seus próprios erros. Por fim, o foco foi se deslocando para a linha cognitivista, também advinda das teorias psicológicas. Nessa fase, o ensino da redação se pautava na objetividade e na eleição de determinados itens para serem avaliados sob a forma de *checklists*.

De acordo com Soares (2009), essa perspectiva era simplista e mecânica, além de colocar a escrita num vácuo, pois não considerava a interpretação pessoal, o contexto histórico, político e cultural ou a aprendizagem e a descoberta. Isso fez com essa abordagem se assemelhasse à rigidez dos procedimentos padronizados prescritos pela abordagem tradicional.

Os paradigmas teóricos de fundamentação cognitivista mostraram-se insuficientes para dar conta do caráter interativo do processo de escrita, pois “privilegiam o mundo físico, a visão idealista em que as estruturas mentais trabalham individualmente com um modelo pré-construído e negligenciam os procedimentos de decisão, a natureza interacional e histórica da linguagem.” (GARCEZ, 2010, p. 155).

No início de 1980, diante da constatação de que o ensino de regras textuais e gramaticais não fornecia ferramentas para uma prática de produção de textos satisfatória, o texto passa a ser o centro do ensino. Passa-se, então, para a *era da produção de texto*. Aqui, a concepção de produção de texto passa a ser dimensionada numa perspectiva de trabalho, em analogia com cultivar a terra, consertar sapatos, dar aulas. Trata-se de uma atividade, não de organizar, mas de produzir, transformar, mudar, mediante a ação humana. (GUEDES, 2009). Assim, a concepção de língua que fundamenta essa perspectiva é vista como uma forma de ação, processo de estabelecer vínculos, de criar compromissos entre interlocutores.

Segundo Rocha,

o texto deixa de ser visto apenas como modelo para o bem falar e o bem escrever, mas passa a ser considerado pela sua função social. O ensino de língua portuguesa, assim, deveria passar a articular estratégias textualizadoras, mecanismos enunciativo-discursivos e outros

elementos que constituem diferentes textos produzidos social e historicamente. (ROCHA, 2010, p. 32).

Nessa direção, Baltar destaca que a língua oferece um repertório infinito de possibilidades textuais, por isso é relevante que os entendam que a escolha desse repertório deve ser feita de acordo com o espaço onde usarão esses textos para interagir socialmente. Assim,

Diferentemente de um aluno que escreve uma mera redação, um usuário competente discursivamente é aquele que pensa a produção de textos, situando-os dentro de um gênero com sua estrutura estável, que pertence a um ambiente discursivo, como produção escrita dialógica, que busque atingir sócio-comunicativos específicos. É aquele sujeito-produtor que pretende interagir com outros sujeitos dentro de uma instituição dada, de acordo com as situações de uso real da língua, que compreenda o mundo discursivo e as possibilidades de expressão de acordo com a variedade de gêneros textuais que esse mundo discursivo possibilita, levando-se em consideração não só o produto da interação – os textos e seus mecanismos de textualização – mas todo o processo de enunciação que sustenta as atividades de linguagem dentro das diversas instituições sociais. (BALTAR, 2003, p.3)

Essa abordagem privilegia a natureza social e interativa da linguagem – como processo de interação – em contraposição ao enfoque em que se desvinculava a língua do uso social.

Complementando essa perspectiva, surgem, por volta de 1990, propostas de produção textual pautadas na noção de gênero do texto/discurso. Essas propostas buscam responder às dimensões cultural e social nas descrições textuais e processuais. Conforme postula Bakhtin (2000), toda interação linguística acontece por meio de textos, os gêneros são verdadeiros instrumentos de interação, nas mais diversas situações de uso da linguagem. Assim, abarcar a diversidade de gêneros como objeto de ensino em aulas de língua portuguesa significa inserir os alunos nos mais diversos eventos de letramento. De acordo com Bonini (2002, p.4), essa perspectiva baseia-se na concepção interacionista, que pressupõe “a instauração de um ambiente em que a produção de textos do aluno se constitua efetivamente como produção de sentido”. Nesse sentido, os pressupostos metodológicos que sustentam a atividade de produção de texto, por meio dos gêneros abarcam não somente as questões linguísticas, mas também as questões discursivas.

Diante do exposto, Bronckart (1999, p. 338) considera que a atividade de linguagem é, ao mesmo tempo, o lugar e o meio das interações sociais constitutivas de

qualquer conhecimento humano; “é nessa prática que se elaboram os mundos discursivos que organizam e semiotizam as representações sociais do mundo”. Assim, toda produção textual é uma ação social situada, produzida por indivíduos singulares em situações sociais específicas, o que redimensiona a questão da autoria, ou seja, não basta um texto bem escrito, é necessário que o sujeito produtor do texto se constitua como um sujeito-autor. É por meio das práticas sociais de linguagem que o indivíduo transforma e constrói os significados para todos os elementos de sua cultura. A questão da autoria é fundamental para a ressignificação do processo de produção de textos, pois incorpora o aluno em uma prática social situada.

O ensino de Língua Portuguesa, por meio de gêneros textuais/discursivos, poderá envolver, portanto, a análise das diferentes coerções impostas por essas esferas de produção, recepção e circulação de textos diversos, materializados verbal, visual ou verbo-visualmente. Não cabe, assim, a reprodução de modelos, mas sim a autoria de textos, que possam de fato responder aos discursos globalizantes e às diferentes demandas sociais.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1998), a escrita de textos deve sempre considerar suas condições de produção que variam de acordo com a finalidade, especificidade do gênero, lugares de circulação e interlocutor eleito. Logo, se faz necessário que os alunos saibam produzir textos de diversos gêneros, coerentes, coesos e apropriados aos seus destinatários; no entanto, verifica-se que nem sempre essa expectativa é alcançada.

O ensino de linguagem sob a perspectiva dos gêneros contribui “para que se vivencie na escola atividades sociais, das quais a linguagem é parte essencial, atividades a que o aluno, muitas vezes, não terá acesso senão pela escola” (MOTTA-ROTH, 2006, p. 503).

Com o advento das novas tecnologias, novas demandas de produção de textos se instauram. Podemos observar novas práticas de usos da linguagem, novos tipos de interação via escrita, novas relações entre oralidade, leitura e escrita. Essas práticas têm ressignificado a produção escrita na escola, pois o acesso às informações se dão por meio de textos multimodais (conjugação de fala, escrita, imagens) e multissemióticos (conjugação de imagens, palavras, sons, cores, movimentos, etc), o que acaba por exigir

habilidades linguísticas e discursivas diferenciadas. O ensino de línguas pressupõe os multiletramentos, aqui definidos como:

práticas de trato com os textos multimodais ou multissemióticos contemporâneos – majoritariamente digitais, mas também digitais impressos – que incluem procedimentos (como gestos para ler, por exemplo) e capacidades de leitura e produção que vão muito além da compreensão e produção de textos escritos, pois incorporem a leitura e (re)produção de imagens e fotos, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudio etc.

Considerando esse aspecto, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) sinalizam para a importância de um trabalho voltado para a organização verbo-visual dos textos, ou seja, para o letramento multissemiótico: situações de produção e leitura de textos, que se concretizam em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrito, oral, imagético, digital, etc. O contato com esses textos multimodais propicia ao aluno o uso e a compreensão da

multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico em emergência em nossa sociedade, geradas nas (e pelas) diferentes esferas das atividades sociais – literária, científica, publicitária, religiosa, jurídica, burocrática, cultural, política, econômica, midiática, esportiva, etc. [...] esse investimento deve incluir diferentes manifestações da linguagem – como a dança, o teatro, a música, a escultura e a pintura –, bem como valorizar a diversidade de ideias, culturas e formas de expressão. (OCEM, BRASIL, 2006, p.32-33)

Nesse contexto, a escrita na escola passa a ser vista em função de uma necessidade de interação social pautada em situações reais de comunicação. Além da diversidade de usos da linguagem, as tecnologias promoveram a diversificação dos suportes de circulação dos textos produzidos, a ampliação do público-alvo e a diminuição das distâncias físicas, viabilizando o acesso a diferentes fontes, o que pode ser considerado um ganho para o trabalho com a produção escrita em sala de aula.

2. Revisão de textos na escola

O ato de escrever não está associado somente à fase da escrita propriamente dita, mas está ligado ao processo de preparação das ideias, dos objetivos que se pretende atingir, do tipo de texto a se produzir e, principalmente, para quem produzir. O encaminhamento da produção textual escrita envolve as importantes etapas do

planejamento, da execução e da reescrita do texto (ANTUNES, 2003). A primeira, seria a etapa do planejamento que corresponde ao exercício de delimitar o tema do texto, elencar os objetivos, escolher o gênero, delimitar critérios e a forma linguística que o texto deve assumir. A segunda etapa é a da escrita que é nada mais do que colocar no papel o que foi planejado. A última etapa é a etapa da revisão e da reescrita que corresponde ao momento de analisar o que foi planejado e escrito. De acordo com Oliveira (2010), a revisão pode ser feita pelo próprio autor (autorrevisão). Mas, uma boa revisão demanda alteridade, no sentido de que é algo que só pode ser obtido por outra pessoa, alguém que não tenha tido nenhum contato com o texto nas fases anteriores de sua produção. É um exercício que requer prática, é um tipo de atividade que vai se inserindo pouco a pouco, no próprio modo de ser e de pensar de quem a exerce.

Ao abordamos a questão da revisão de textos, consideramos relevante destacar a teorização desenvolvida por Ruiz (2010), que se embasando em Serafini (1989), toma como referência três tipos de correção: a) correção resolutiva (o professor vê e ele mesmo corrige os erros); b) correção indicativa (o professor faz marcações e os alunos corrigem os erros) e c) correção classificatória (o professor usa símbolos que na maioria das vezes não são reconhecidos pelos alunos para identificar os erros). Complementando a tipologia de Serafini, Ruiz (2010) faz menção à correção “textual- interativa”, em que se busca desenvolver uma proposta que vai além dos aspectos estruturais e incorpora, na atividade de revisão, elementos globais, relacionados ao conteúdo do texto, à construção discursiva, ou seja, além marcar as inadequações ortográficas e gramaticais, o professor considera o conteúdo temático, a adequação ao gênero, o contexto de produção entre outros aspectos.

Para Polato,

A correção textual-interativa pode ser vista como um procedimento eficaz quando se deseja “apontar problemas de ordem global, isto é, relacionados ao conteúdo do texto” (GASPAROTTO E MENEGASSI, 2013, p.31) [...] Nesse sentido, a revisão para a reescrita pode ter como baliza o grau de atendimento: a) à temática, b) ao gênero proposto c) ao intuito discursivo de quem produz, d) a adequação do dizer aos possíveis interlocutores, e) a adequação do dizer ao suporte, f) às questões linguísticas que possam comprometer o sentido. (POLATO, 2013, p.10)

Os tipos de correção apontados por Ruiz (2010) evidenciam concepções de revisão de textos. Desse modo, considerando a trajetória do trabalho com a produção de

textos na escola, podemos considerar que nas fases iniciais, até o final da década de 70, a tarefa de revisar um texto se dava como uma etapa posterior à escrita, com a finalidade de se averiguar as violações à norma culta da língua. Tal concepção, denominada revisão tradicional, era pautada no senso comum de que revisar resumia-se “a corrigir ortografia, pontuação, concordância verbal e nominal, de acordo com as normas apontadas em gramáticas, dicionários e manuais, sendo a revisão tratada como uma das etapas de reescritura em que se focalizam os aspectos estruturais do texto”. (OLIVEIRA, 2010, p.17)

Outra perspectiva, presente nas práticas pedagógicas vigentes por volta dos anos 70/80, era a revisão recursiva, que se pautava no uso de *checklists* para que os alunos pudessem em qualquer etapa da escrita interromper o processo de escrita do texto a qualquer momento do trabalho para fazer a correção. (OLIVEIRA, 2010). Nesse sentido, o trabalho de revisão se consubstanciava na definição da tarefa (explicitação de critérios para a revisão), na avaliação (aplicação dos critérios determinados na fase anterior durante a leitura do texto) e na seleção de estratégias (tanto para ignorar problemas ou buscar mais informações para esclarecê-los, quanto para modificar o texto, a partir da atividade de reescrita).

A partir da disseminação dos estudos linguísticos que versam sobre gêneros textuais/discursivos, dialogicidade, linguagem como processo de interação, etc. surge outra perspectiva intitulada de revisão linguístico-discursiva em que são considerados aspectos composicionais, funções sociais, estilo de linguagem e conteúdos temáticos no processo de produção dos textos.

Para Garcez,

o texto escrito, enquanto ação com sentido, constitui uma forma de relação dialógica que transcende as meras relações linguísticas, é uma unidade significativa da comunicação discursiva que tem articulações com outras esferas de valores. Exige a compreensão como resposta, e esta compreensão configura o caráter dialógico da ação, pois é parte integrante de todo o processo da escrita e, como tal, o determina [...] (GARCEZ, 2010, p. 63)

Nesse contexto, a revisão de textos pressupõe a assunção de um *lugar social*, que seria uma projeção de *ocupação do lugar do destinatário*.

Para Garcez,

a pedagogia que prevalece na escola atualmente não enfatiza o comprometimento do professor com a aprendizagem dos alunos. Há um comportamento “burocrático” generalizado e, muitas vezes, uma “profecia auto-realizável” em direção ao fracasso que impedem a aprendizagem e o crescimento em ambiente escolar. Depoimentos demonstram que os alunos percebem quando há um envolvimento real dos professores, e essa percepção influencia a própria atitude do aluno em relação à aprendizagem e às atividades escolares. (GARCEZ, 2010, p. 149)

Nessa direção, Antunes (2010) ressalta que a revisão não é apenas uma das fases de produção de um texto, mas, sobretudo, aquela que demonstra esse caráter processual da escrita. O fato de o aluno "refletir sobre a escrita reescrevendo-a mostra que a escrita adquire um significado de produção efetiva" (FIAD 1989, p. 78). O que *dá certo* numa correção de redação, ou seja, o que leva a uma escrita qualitativamente melhor, por parte do aluno, é o tipo de leitura que o professor faz da produção.

Ampliando a discussão, Garcez (2010, p. 157) pontua que “o trabalho com o texto, em que a participação do outro é intensa, mostra-se fundamental para a criação e a incorporação de procedimentos eficazes de releitura e análise do texto em progresso.” Nesse sentido, a autora considera que a diversidade de interlocutores (produtor do texto, colega crítico e professor) é capaz de propiciar um espaço adequado para as práticas de revisão, para verificação dos textos que apresentam problemas de compreensão ao leitor e exigem transformação. Essa concepção de revisão desloca a atividade de revisão para uma perspectiva dialógica, o que faz com que a participação do produtor de texto não seja passiva, pois

ele não é apenas receptor de instruções, ao contrário, a partir das respostas do outro ou em resposta à ação do outro, tem uma participação essencialmente ativa, no sentido de que age sobre o próprio comportamento mental enquanto reavalia o texto, refletindo durante a ação interativa. (GARCEZ, 2010, p. 157)

Esse enfoque permite uma intervenção nos aspectos informacionais/referenciais, na coerência externa das informações em relação a um conjunto de fatos e crenças advindos da realidade, na estruturação do texto para a coerência interna das questões apresentadas, na organização textual dos elementos constituintes do gênero discursivo e dos tipos textuais em questão. Soma-se a esses aspectos a adequação da organização linguística-gramatical do texto (vocabulário, concordância, pontuação, sintaxe, ortografia, paragrafação, etc). Desse modo, ainda segundo Garcez, a revisão de textos

deve eleger como foco “a participação do outro, traz para a pauta de discussões o funcionamento real do discurso, a construção dos significados, as inferências, a interlocução possível com um destinatário”. (2010, p. 158). Assim dimensionada, a revisão desloca-se da instrução e passa a assumir um papel formativo, na medida em que concebe, efetivamente, a escrita como um processo.

A partir do exposto, podemos supor que a consideração do outro, como parte constitutiva do processo de produção de textos, se revela como uma possibilidade de se promover um deslocamento da atividade de escrita em ambiente escolar, uma vez que se desnaturalizam concepções metodológicas de escrita como um produto e como uma atividade individual.

Assim como a atividade de escrita em situações formais de produção de textos (trabalhos de conclusão de cursos de graduação e de pós-graduação, preparação de textos para editoras/agências – livros, jornais e revistas, textos jurídicos, etc), que demanda a intervenção de um orientador/editor/revisor, os textos produzidos no âmbito escolar não podem negligenciar o caráter dialógico e processual da produção individual. O trabalho interativo aponta para a natureza da compreensão do outro, para o estatuto dos objetivos comunicativos, para o funcionamento das estruturas textuais. Nesse contexto, a atividade de revisão deve favorecer o aperfeiçoamento e a apropriação dos diferentes usos da linguagem de modo colaborativo.

3. Análise dos dados

Com vistas a discutir as questões que circunscrevem a atividade de produção textual na escola, de modo mais específico, sobre a atividade de revisão/reescrita de textos, foram selecionados dois livros didáticos de Língua Portuguesa, destinados a alunos do Ensino Médio e adotados por escolas públicas. Após a seleção prévia, foram eleitas para análise duas obras: a) proposta a partir da exploração de temática tratada na unidade; b) proposta a partir da exploração de um determinado gênero textual. Considerando as etapas da produção textual, descritas por Antunes (2003), foram analisadas as propostas disponibilizadas nos referidos livros.

Proposta 1: livro: AMARAL, E.; FERREIRA, M.; LEITE, R.; ANTÔNIO, S. Português: Novas palavras: literatura, gramática, redação (2013) A proposta parte de uma caracterização geral do texto a ser produzido: 1) introdução; 2) aspectos gerais do texto descritivo: a) em que consiste; b) como é utilizada; c) características essenciais; 3) os principais tipos de descrição: a) objetiva; b) estática; c) subjetiva; d) dinâmica ou exposição narrativa; 4) sugestões de procedimentos a serem evitados e seguidos no texto descritivo; 5) como estou escrevendo: critérios de avaliação e reelaboração de seus textos.

Na introdução, há uma menção aos tipos textuais (narração, descrição e dissertação), mas o destaque é feito em relação ao tipo dissertativo. Não se evidencia a importância do tipo descritivo. Além disso, há a inserção de duas obras de arte (telas), sem enunciados orientadores para a leitura.

Em seguida, as autoras apresentam os aspectos gerais do texto descritivo. Inicialmente, são demonstradas as características de uma descrição “mostra de forma sequencial e progressiva, destacando-lhe [do objeto] os detalhes significativos” (p. 387), o que apresenta vagueza conceitual.

Posteriormente, são indicadas as circunstâncias em que a descrição é utilizada. Nesse ponto, a orientação parece ser pertinente, uma vez que contextualiza a presença do tipo em determinados gêneros textuais: “a descrição é utilizada como um subsídio indispensável para a elaboração de vários gêneros textuais, como por exemplo, as notícias, os diários, os relatórios, os contos, as novelas, os romances, etc.” (AMARAL, E.; FERREIRA, M.; LEITE, R.; ANTÔNIO, S., 2013, p. 387) “Além disso, a descrição pode predominar em certos gêneros específicos, como manuais de instrução, receitas culinárias, bulas, regulamentos, poemas líricos, etc.” ((AMARAL, E.; FERREIRA, M.; LEITE, R.; ANTÔNIO, S., 2013, p.387). Embora se possa depreender uma tentativa de articulação entre os tipos textuais em um mesmo texto, essa busca pode tornar a atividade de produção mais complexa tendo em vista o fato de que não há orientações acerca dos outros tipos textuais requeridos e nem a indicação do gênero textual a ser produzido.

As autoras também fornecem orientações sobre o objetivo e ponto de vista, uso da percepção sensorial e linguagem descritiva (predominância de substantivos, adjetivos, verbos de estado e de ligação e de tempos verbais: presente do indicativo e pretérito imperfeito do indicativo) e de recursos de enumeração e de comparação. Somam-se a isso

sugestões de procedimentos, ou seja, o que deve ser feito em uma descrição (marcação de traços distintivos do objeto descrito; equilíbrio entre ideia principal e secundária; exploração de sons, cheiros, sensações; uso da subjetividade e da persuasão). As autoras abordam questões importantes no estudo da descrição, no entanto, a abordagem seria mais clara se fosse acompanhada de exemplos.

Por fim, as autoras evidenciam os critérios para a avaliação e reescrita dos textos produzidos. As orientações apresentadas são descontextualizadas e genéricas, com riscos de um não entendimento por parte do aluno. O foco do trabalho é a descrição, mas as orientações podem se aplicar a qualquer gênero textual a ser produzido. Essa questão apresenta-se problemática se se considerar que, segundo Dutra (2011), “grande parte dos livros didáticos não aborda o tema e, quando propõem situações de revisão, muitas delas são equivocadas ou insuficientes.” (p. 175)

Outra questão digna de nota é que a atividade analisada carece também de um foco, uma vez que a proposta apresenta as seguintes inadequações: a) o trabalho realizado se centra no tipo descritivo, mas o texto-base que desencadeia a produção textual se caracteriza como sendo do tipo dissertativo; b) a atividade de produção textual parte de uma análise de uma imagem, em que são solicitadas as descrições das características físicas e psicológicas das pessoas que aparecem na foto, no entanto, é solicitada a narração (sem que seja dada alguma orientação); c) não há indicação do gênero textual a ser produzido (na proposta de avaliação essa questão é um dos critérios adotados); d) são propostas atividades de análise de textos do tipo descritivo (as atividades deveriam ser a base para a produção, ou seja, integrar o momento de planejamento); e) passagem brusca do estudo da descrição para o estudo do tipo prescritivo, de forma descontextualizada e sem apresentação; f) exercícios acerca dos recursos de estilo de linguagem desvinculados das orientações disponibilizadas (itens abordados são diferentes dos aspectos anunciados em momento anterior, ex: primeiro momento: classes gramaticais predominantes e tempos verbais, recurso da comparação; segundo momento: variedade padrão e expressões idiomáticas); g) proposta de produção textual sem observância das etapas de planejamento e de avaliação (apenas a proposição para elaboração de duas descrições, objetiva e subjetiva).

A partir da análise empreendida, foi possível perceber que não há uma consideração das etapas de produção textual. Assim, as atividades que apresentam potencialidades para a preparação para a produção de textos são inseridas de forma aleatória ao longo da unidade. Além disso, as propostas carecem de uma indicação de avaliação e de reescrita, conforme pontuado no início da unidade e também por teóricos como Pereira e Leite (2010, p. 2), que afirmam que a escrita como processo “suscitou reflexões sobre a necessidade de se dedicarem momentos exclusivamente para a revisão dos textos e a sua reescrita pelos próprios alunos, etapas essas nem sempre consideradas como significativas no ensino-aprendizagem da escrita”.

Proposta 2: livro: MAIA, J. D. Português (2010). A proposta de produção textual parte de análise mais geral, ou seja, uma seção intitulada de Gêneros do Domínio Jornalístico. O autor analisa, inicialmente, o contexto de circulação dos textos jornalísticos, incluindo, além da imprensa, as escolas e empresas, nos quais esses textos poderão circular para fins de divulgação de informações. A seguir, há uma indicação de leitura de uma notícia seguida de uma proposta de identificação dos elementos constitutivos. Posteriormente, há a distinção dois tipos de textos jornalísticos, quais sejam: informativos (notícia, reportagem e entrevista) e opinativos (editorial, artigo, coluna, crítica e crônica). Depois, são elencadas as características de cada gênero textual pertencentes ao domínio jornalístico. Após situar o domínio de textos jornalísticos, o autor faz a distinção entre a notícia e a reportagem. Como proposta de produção, elege a notícia como objeto de estudo. Para tal, é analisada a estrutura composicional de uma notícia: título, subtítulo, lide e texto complementar, além de ilustrações, fotos, etc. Em seguida, é proposta a realização de exercícios de análise da notícia que abre a seção do livro. São mencionadas também indicações sobre a objetividade e sobre o estilo de linguagem. Por fim, é solicitado aos alunos que reúnam notícias interessantes para a confecção de um jornal de classe ou do colégio. É feita a indicação de passos para a elaboração de notícias (tema, o que aconteceu, quem participou, quando aconteceu, onde aconteceu, como aconteceu, e por que é importante?). Essa é a fase de planejamento para a elaboração do texto. Como observado, foi permitido o acesso do aluno aos conteúdos temáticos.

Na etapa de execução da escrita propriamente dita, é solicitado que os alunos consultem as anotações realizadas no momento de preparação.

Na etapa de revisão e reescrita, é solicitada aos alunos a troca entre colegas para emissão de sugestões de melhoria dos textos produzidos, e, posteriormente, sob orientação do professor, é proposta a escrita da versão final para que o texto seja corrigido para organização do jornal. Desse modo, além da consideração das três etapas (planejamento, escrita propriamente dita, revisão/reescrita), o autor ainda considerou a questão da socialização do texto, ou seja, a circulação dos textos produzidos. Essa proposta, embora não evidencie os modos de configuração de um trabalho dialógico da atividade de escrita, sinaliza para a criação de situações de participação em sala de aula que viabilizam a interação.

Para Garcez,

O foco transformador da escola está nas novas estruturas de participação em sala de aula, na interação verbal e não-verbal, nas relações dialéticas entre as funções de quem fala e de quem ouve, na gama de variações individuais, nas redes potenciais de interesse solidário. (GARCEZ, 2010, p. 162)

Sem dúvida, essas novas estruturas de participação solidária poderão agregar qualidade aos textos produzidos, pois garantem o estatuto dialógico da linguagem e colocam em discussão os elementos constituintes da enunciação. O papel do outro é desencadear uma reflexão, e, conseqüentemente, favorecer a construção de noções necessárias à compreensão da língua escrita, de seus usos, da formação de estruturação dos diferentes gêneros e tipos de textos em seus diversos contextos. O mérito do livro está na sua proposta de interlocução por parte dos alunos, que devem voltar ao planejamento para fazer uma auto avaliação, trocar os textos para fazer uma revisão entre pares, encaminhar a proposta ao professor para obter uma versão final e, por fim, socializar o texto produzido.

Conclusão

O presente trabalho teve por objetivo apresentar uma reflexão sobre a atividade de produção de textos na escola, e, de modo mais específico, sobre a prática da revisão de textos. A partir da compilação dos teóricos aqui apresentada e das considerações feitas, podemos constatar que a produção de textos em ambiente escolar esteve e está sujeita às

concepções de língua(gem) e de ensino-aprendizagem que integram a pedagogia linguística em questão. Nesse sentido, podemos considerar que a revisão de textos deve ser concebida para além dos procedimentos que contribuem para a melhoria da configuração gramatical dos textos produzidos pelos alunos. A revisão é um momento ímpar para a reflexão de aspectos linguísticos e discursivos que compõem os textos e a enunciação. Além disso, a revisão é uma prática colaborativa, em que o aluno - produtor de textos e de discursos - retextualiza a sua produção, tomando dizeres constitutivos do discurso do outro, para reescrever o texto, de modo a torná-lo mais coerente (linguística e discursivamente) à situação sociocomunicativa em que o texto irá circular.

Para Garcez (2010), esse exercício dialógico permite que o aluno perceba em que medida sua intenção comunicativa foi efetivamente consolidada no texto e em que pontos há problemas que exigem reestruturação. Essa percepção é obtida de modo progressivo e gradual, é uma construção solidária efetivada por meio do diálogo, pois o papel do outro é propiciar e facilitar a reflexão, uma vez que a sua atuação se presta a apontar os pontos em que teve dificuldades de compreensão, ou seja, o outro atua como leitor colaborativo. Essa função do outro promove um deslocamento do produtor, o que o faz a projetar-se para o *lugar* do leitor. “É o parceiro com suas contribuições dialógicas, que ajuda a construir, em conjunto com o redator, uma nova visão dos elementos constituintes do texto e de seu funcionamento real”. (GARCEZ, 2010, p. 16)

Após a compilação dos teóricos, procedeu-se a análise das propostas de revisão de livros didáticos de Língua Portuguesa. A partir da análise empreendida, foi possível constatar que os livros apresentam uma proposta parcialmente condizente com os pressupostos defendidos pelos teóricos estudados, uma vez que esses livros didáticos têm demonstrado avanços no que diz respeito à uma abordagem interacionista da linguagem. No que diz respeito às estratégias para práticas de revisão e reescrita dos textos produzidos pelos alunos, os livros apresentam limitações, pois não há detalhamento de fase da produção textual. A proposta do livro dois faz menção à troca de textos entre os alunos, mas não fornece orientações de como esse processo pode ser concretizado. Desse modo, constatamos ser necessária uma adequada intervenção do professor para que a produção de textos em sala de aula não seja considerada uma atividade mecânica, mas como um processo em constante construção.

Além disso, foram analisadas as indicações das atividades para a inserção do sujeito-autor, ou seja, para a constituição da autoria. Nesse sentido, observou-se que os livros apresentam problemas no encaminhamento de estratégias que efetivamente contribuam para que o aluno se constitua com um autor-revisor, numa perspectiva dialógica, o outro participando na constituição do texto produzido e o autor se deslocando de seu próprio texto para ocupar a posição do leitor. Atividades como essas poderão focalizar problemas de produção textual, no sentido de adequar o texto ao gênero pretendido, aos objetivos visados na interlocução, às condições de produção e recepção do texto. O processo de reescrita traz uma ruptura com o pensamento tradicional por propiciar um novo ponto de vista sobre a elaboração de um texto. A escrita é encarada como uma atividade aperfeiçoável e colaborativa.

Diante do exposto, podemos considerar que a produção textual se consubstancia como uma atividade essencialmente dialógica, pois a participação do outro tem papel fundamental para que o aluno aprenda a escrever com proficiência, a construir saberes sobre a escrita, sobre seus usos sociais, e sobre suas diferentes formas de configuração.

Referências

- AMARAL, E.; FERREIRA, M.; LEITE, R.; ANTÔNIO, S. *Português: Novas palavras: literatura, gramática, redação*. Vol. 3, Coleção Novas Palavras. Ensino Médio. São Paulo: FTD, 2013.
- ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BALTAR, M. *A competência discursiva através dos gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula*. 139 p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.
- BONINI, A. Metodologia do Ensino de Produção Textual: a perspectiva da enunciação e o papel da psicolinguística. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 25 -50, 2002.
- BRASIL, Presidência da República. Decreto n. 99.490, de 30 de agosto de 1990. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99490.htm>. Acesso em 01 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEE, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p., v. 1.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha, - São Paulo: EDUC, 1999.

BUNZEN JR., C. S. *Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso*. Dissertação de Mestrado. Campinas/SP, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

DUARTE, E. de F. A revisão de texto nos livros didáticos: em busca de sentido. In: COLELLO, S. M. G. (Org.). *Textos em contextos: reflexões sobre o ensino da língua escrita*. Editora: Summus, 2011.

FIAD, R. S. O professor escrevendo e ensinando a escrever. *Contexto & Educação*, Ijuí, vol. 4, n. 16, p. 72-78, Out./Dez, 1989.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, p. 54-63, 2001.

GARCEZ, L.H.C. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: UNB, 1ª reimpressão, 2010.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 115- 165.

GUEDES, P. C. *A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?* São Paulo: Parábola, 2006.

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

LEITE, E. G.; PEREIRA, R.C.M. O livro didático de português e o trabalho com a produção escrita: análise das solicitações de reescrita textual. *Calidoscópio*, Rio Grande do Sul, v. 8, n. 1, 2010. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/154>>. Acesso em: 02 out. 2014.

MAIA, J. D. Português. São Paulo: Ática, 2010, vol. único. Atualizado.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais & ensino*. 4 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

MENEGASSI, J.R. A revisão de textos na formação docente inicial. In: GONÇALVES, A.V; BAZARIM, M. *Interação, Gêneros e Letramento*. 2. ed. Campinas. Pontes Editores: 2013.

MOTTA-ROTH, D. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. *Revista Linguagem em (Dis)curso*. v. 9, n. 3. set/dez 2006. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0603/07.htm>. Acesso em 5 fev. 2013.

OLIVEIRA, R. R. F. *Revisão de textos: da prática à teoria*. Natal: Edufrn, 2010.

KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.

PINTON, F. M.; GONÇALVES, A. C. T. *O ensino de produção textual em diferentes perspectivas teóricas*. Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), 2012.

POLATO, A.D. M. A mediação do professor nas diferentes etapas da produção textual escrita. In: V ENIEDUC - *Encontro Interdisciplinar de Educação*, Campo Mourão, 2013. Disponível em: http://www.fecilcam.br/anais/v_enieduc/data/uploads/letras/trabscompletos/let01704829950.pdf. Acesso em 21 ago. 2014.

ROCHA, R. B. S. S. *A escrita argumentativa: Diálogos com um livro de português*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010. 193 f. Disponível em: http://www4.pucsp.br/pos/lael/laelinf/teses/17_regina_braz.pdf. Acesso em: 12 ago. 2014.

ROJO, R. H. R. O texto como unidade e o gênero como objeto de ensino de Língua Portuguesa. In: TRAVAGLIA, L. C. (Org.). *Encontros na Linguagem - Estudos Linguísticos e Literários*. Uberlândia, MG: EDUFU, 2006, p. 51-80.

ROJO, R. *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

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

SOARES, D. de. *Produção e revisão textual: Um guia para professores de Português e de Línguas Estrangeiras*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

TRAVAGLIA, L.C. *Gramática e Interação: Uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1997.

Recebido em: 03/05/2015

Aceito em: 17/11/2015