

ESCREVER SE APRENDE ESCREVENDO: UM ESTUDO DA INTERAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NA REVISÃO DE TEXTOS¹

Sheila Vieira de Camargo GRILLO

RESUMO *Esta pesquisa está embasada em uma teoria sócio-interacionista, segundo a qual o conhecimento é constituído na dinâmica das interações sociais. O objeto de estudo é a interação professor/aluno em atividades de revisão ou reescrita de textos. Estas atividades são encaradas como constitutivas da modalidade escrita da linguagem. O foco de estudo é o modo como as orientações da professora/pesquisadora interferem na reescrita de textos de dez alunos de uma sétima série de um curso supletivo. A seleção dos alunos foi feita usando como critério o desempenho na escrita, ou seja, procurou-se escolher alunos em diferentes estágios de familiaridade com a escrita. A análise dos textos foi feita observando como os comentários escritos na primeira versão dos textos dos alunos interferiram nas alterações ocorridas na segunda versão. Verificou-se que o sucesso das atividades de reescrita dependeu tanto do tipo de orientação do professor, quanto da habilidade do aluno em alterar seu texto. Orientações que explicitavam os problemas e apresentavam possíveis soluções tiveram mais chance de serem respondidas adequadamente, do que aquelas que somente explicitavam o problema. Alunos com uma maior familiaridade com a escrita apresentaram mais facilidade para reescrever seus textos seguindo as instruções escritas do professor. Entretanto, fatores relativos à história pessoal dos alunos como o contato extra-escolar com a escrita, a ocupação profissional, a militância em movimentos políticos, e fatores relativos ao tipo de ensino como os textos utilizados na preparação para a produção e o tipo de texto proposto também interagiram no processo de reescrita, interferindo na interação professor/aluno.*

ABSTRACT *This research is based on a socio-interactionist theory of language in which knowledge is constituted in the dynamics of social interactions. The subject of study is the interaction between teacher and students in the process of text revising or rewriting. The focus of study is the way the teacher/researcher's instructions interfere with the revision of the texts written by ten 7th grade adults. The subjects were selected on the basis of their writing development, that is, students in different stages of writing acquisition were chosen. The analysis was made by observing how writing instructions given by the teacher in the first version of the texts interfered with their rewriting. It was*

¹Texto resultante da dissertação de Mestrado com mesmo título apresentada ao Curso de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem - Unicamp, no dia 25 de agosto de 1995, sob a orientação da Profa. Dra. Raquel Salek Fiad.

observed that success in rewriting depended both on the teacher's instructions and on the student's ability to rewrite the text. The more explicit instructions were more adequately answered and students with higher proficiency in writing revised their texts easier according to the teacher's instructions. Nevertheless other factors were found to be involved in the revision process: degree of literacy at home, occupation, participation in political activities as well as kind of texts used in school for reading and writing. All these factors were present in the student/teacher interactions.

Esta pesquisa teve início nas minhas dúvidas, enquanto professora de Português, quanto ao modo como interferir na escrita dos alunos. Ao longo de minha prática, esta interferência tem se constituído em desafio permanente que me coloca no limite entre respeitar o dizer do sujeito autor do texto e provocar a sua reflexão sobre a escrita, levando-o a uma melhor utilização dos recursos expressivos. A questão que pretendi investigar é o modo como as orientações da professora/pesquisadora moldaram a reescrita dos textos pelos alunos/autores. O meu objetivo é saber como o professor pode agir mais eficazmente, através da orientação para a revisão, para desenvolver a reflexão dos alunos sobre seus textos.

A partir dos trabalhos de Geraldi(1991), Franchi(1992) e Bakhtin(1992), a linguagem é concebida como um trabalho de reconstrução dos sistemas de referências e de constituição dos sujeitos. Através da linguagem, os sujeitos ao mesmo tempo que se identificam com outros sujeitos, a eles se contrapõem, ao exercerem as suas opções individuais.

O conceito de interação perpassa esta dissertação de dois modos. Primeiro, o que Vygotsky estabelece a respeito do papel do outro no aprendizado escolar: "O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã. Portanto, o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia."(1991:89). Segundo, a natureza dialógica do enunciado (Bakhtin:1992) que não está voltado somente para o seu objeto, mas também para os outros discursos a respeito deste objeto, e que está sempre voltado para o destinatário. Trata-se dos muitos outros constitutivos do enunciado, o outro-cooperador, o outro-textos com os quais meu texto dialoga, o outro-interlocutor do meu discurso. Este trabalho focaliza primordialmente o papel do outro-cooperador na aquisição da escrita, mas sem desconsiderar as outras instâncias dialógicas.

Para os propósitos desta pesquisa, a escrita é definida a partir de suas características físicas, situacionais e funcionais que tornam a revisão sua parte integrante. A permanência da escrita, a ausência física do interlocutor e a conseqüente necessidade de explicitação lingüística, fazem da escrita uma atividade em que a revisão ou reescrita acontecem o tempo todo para ajustar o produto aos propósitos comunicativos do escritor.

Apesar destas constatações teóricas, dentro do contexto escolar, as atividades de revisão ou reescrita são pouco trabalhadas, e, com isso, os alunos, na maioria das vezes, demonstram dificuldade em revisarem sozinhos seus textos. Diante da dificuldade dos alunos e da possibilidade da revisão a partir da cooperação com o outro, o professor,

enquanto adulto letrado com maior conhecimento da escrita, deve se constituir em um cooperador, capaz de produzir nos alunos a reflexão sobre a linguagem através de atividades que Culioli (apud Geraldi(1991)) chama de epilingüísticas.

Esta pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, visto que as atividades de reescrita de textos constituíram-se em uma unidade dentro da aula de Português que, por sua vez, está inserida em uma escola, e assim por diante. Desta forma, as atividades descritas e analisadas são singulares, pois são contextualmente determinadas; uma pesquisa que analisasse a orientação de outra professora com outros alunos numa outra escola obteria resultados diferenciados em função das condições de produção diversas (Lüdke, 1986).

Este trabalho tem por objetivo verificar como uma prática escolar de produção de texto que inclua a elaboração de diferentes versões de um texto pelo seu autor, com a interferência do professor neste processo, pode contribuir para a aquisição da escrita por esses alunos. Para isso, coletei a primeira e a segunda versões dos textos produzidos durante um semestre letivo pelos alunos de uma sétima série de supletivo na qual leciono. A primeira versão dos textos destes alunos era lida por mim e voltava para os seus autores com comentários escritos, orientando a reescrita da segunda versão daqueles textos. A análise foi feita através da comparação entre a primeira e a segunda versão dos textos e as observações do professor.

Escolhi dez alunos como sujeitos da minha pesquisa, sendo que a seleção levou em conta o critério desempenho na escrita. Procurei selecionar alunos que estavam em diferentes momentos da aquisição da escrita, apresentando, por isso, diferentes desempenhos, em função de seus textos estarem mais próximos ou mais distantes da imagem social aceita de texto escrito. Tratou-se de caracterizar alunos em diferentes estágios de familiaridade com a escrita. A partir deste critério, distribuí os alunos em três grupos: no grupo 1, ficaram aqueles que produziram textos próximos à imagem social aceita de texto escrito; no grupo 3, os mais distantes dessa imagem social aceita de texto escrito; e no grupo 2, alunos que produziram textos que ficaram num ponto intermediário entre os do grupo 1 e do grupo 3. Este critério foi usado devido à hipótese de que alunos em diferentes momentos da aquisição da escrita apresentavam procedimento diferenciado de revisão de seus próprios textos.

Estes alunos são provenientes de uma classe social economicamente desprivilegiada, possuindo uma cultura eminentemente oral, sendo a escola o principal espaço de contato desses alunos com a escrita, principalmente, em relação à produção de textos.

Traçados os objetivos, os principais conceitos teóricos e os sujeitos, passemos à descrição e a análise das quatro situações de produção e reescrita de textos.

A classe de onde os textos foram coletados passou por quatro situações de produção de texto no decorrer do semestre. A primeira tratou-se da produção de um texto em que os alunos iriam relatar a sua experiência profissional, a segunda de um texto informativo sobre profissões nos moldes de catálogos de profissões, a terceira de uma crônica e a quarta de uma carta ao prefeito de Campinas, reivindicando soluções para os problemas da cidade.

A descrição e análise das quatro situações será feita na seguinte ordem: 1ª, 3ª, 2ª e 4ª. A 2ª situação trabalhava com um tipo de texto muito diferente da 1ª, o que dificultou a análise comparativa entre ambas.

Na primeira situação, no relato de experiência profissional, a coesão e a coerência foram os aspectos mais relevantes e por isso os privilegiei na apresentação.

Os problemas de coerência foram escassos e, na maioria dos casos, resolvidos pelos alunos a partir das orientações do professor. Isto se deu porque o relato de experiência versou sobre assuntos pessoais que não apresentaram problemas de conteúdo para alunos adultos que possuem uma grande experiência de vida e se orgulham de contá-las.

Os problemas de coesão foram freqüentes e revelaram o uso de recursos coesivos próprios da oralidade e a dificuldade de utilização de recursos próprios da escrita. Isto é reflexo da falta de familiaridade destes alunos com a modalidade escrita da linguagem. Isto não se deu homogeneamente para todos os alunos, ao contrário houve desde ocorrências que tendiam para uma transcrição da oralidade, até ocorrências em que o aluno começa a dominar recursos próprios da escrita, apresentando índices de autoria ao revisar seu texto.

Esta maior ou menor familiaridade com a escrita se refletiu nas respostas dos alunos autores dos textos às minhas orientações. Para os alunos do grupo 1, as minhas orientações serviram como pontos de partida para mudanças mais extensas do que eu havia sinalizado. Já para os alunos do grupo 3, as minhas sinalizações ajudaram muito pouco a resolverem seus problemas.

Além disso as minhas orientações nem sempre foram adequadas e suficientes, pois faltou um maior conhecimento das especificidades das modalidades escrita e oral da linguagem, para que eu pudesse provocar nos alunos uma reflexão sobre essas diferenças.

As diferentes respostas dos alunos podem ser verificadas nos dois exemplos a seguir tirados de uma aluna do grupo 1 e de um aluno do grupo 3:

P > A (Fátima)

1ª versão

*Bem, quando eu cheguei a Campinas vinda do parana, era muito pequena, tinha apenas 6 anos de idade. Logo depois *aos 7 anos* comecei a estudar, então cheguei até a 4a serie do primeiro grau. Então larguei os estudos para trabalhar em uma casa de familia para olhar uma criança , e assim foi durante 1 ano. Depois fui trabalhar em uma panificadora, so então fui registrada. Depois de um ano e meio *conheci um rapaz e logo me casei, *tive que parar de trabalhar* porque não dava para tomar conta de casa e do meu primeiro filho. Aí eu não trabalhei mais ate hoje, somente em minha casa.*

Instruções do professor:

Você deve tirar a palavra “Bem” do início do texto, pois ela é usada na oralidade.

Seu primeiro parágrafo tem dois momentos principais antes e depois de você se casar. Você deve dividir o parágrafo baseada nestes dois momentos.

Você também poderia explicar o(s) motivo(s) que levaram sua família a se mudar para Campinas.

2ª versão

Quando eu cheguei a Campinas, vinda do Paraná, era muito pequena, tinha apenas 6 anos de idade. Nós viemos do sítio para tentar a sorte aqui na cidade.

Aos 7 anos, comecei a estudar, então cheguei até a 4ª série do primeiro grau. Depois tive que largar os estudos para poder trabalhar.

Meu primeiro serviço, foi em uma casa de família, para olhar uma criança, e assim foi durante um ano. Depois fui trabalhar em uma panificadora, só então fui registrada.

Depois de um ano e meio, de trabalho na panificadora, conheci um rapaz namoramos, noivamos e nos casamos, então tive que para de trabalhar, não dava para cuidar da casa e do meu 1º filho. Ai eu não trabalhei mais ate hoje, somente em minha casa.

Praticamente cada frase do texto de Fátima corresponde a um episódio. Desta forma, para evitar a fragmentação de seu texto em diversos parágrafos de uma única frase, a aluna opta, na primeira versão, por um único parágrafo com muitos episódios. Este comportamento é comum entre alunos com pouco contato com a escrita, alertando para a necessidade de um trabalho que leve os alunos a aumentar o grau de informatividade de suas narrativas.

Embora as minhas instruções apontassem apenas dois episódios e solicitassem a divisão do parágrafo em dois, a aluna demonstra autonomia ao revisar seu texto, pois as minhas instruções não foram tomadas “ao pé da letra”, mas serviram para a aluna reler seu texto e perceber os momentos adequados para dividir seu parágrafo, indo além do que foi indicado por mim. Nesta tarefa, ela usa, no início de cada novo parágrafo, os marcadores de ordenação no tempo (Koch, 1991) “Aos 7 anos”, “Meu primeiro serviço” e “Depois de um ano e meio”, que funcionam como demarcadores de episódios na narrativa. Além disso, Fátima responde à minha sugestão de acréscimo de informação. Estas modificações contribuem para a melhoria da qualidade de seu texto, que ficou melhor estruturado e mais informativo. Este trabalho mostra indícios dos recursos lingüísticos disponíveis a esta aluna e da importância da interação com o professor para ela mobilizá-los.

O aluno do grupo 3 apresentou problemas de coesão em maior intensidade e respondeu diferentemente às minhas orientações:

0 > 0 & P > A (Mair)

1ª versão

*6 Mas como todo mundo tem um sonho*eu também tenho o meu. Acho difício realizar, mas quem sabe um dia.*

7 Gosto muito de música mas acho difício chegar a ser um cantor profissional.

8 Também mais uma coisa que me segura, meus pais são crente e não aceitam eu ser.

9 Porque a um ano atras eu era da igreja e deixei a igreja.

10 Mas já participei a pouco tempo de um show na casa de portugal em Campinas e o apresentador gostou muito e disse que vai me dar uma força.

11 *Mas tenho dificuldade em minha casa para ensaio de musica devido a religião de meus pais.*

12 *Cantar é a coisa que mais gosto.*

13 *Não querendo me engrandecer.*

14 *Mas oque as pessoas falam sempre e da minha vos, e me elogiam quando canto.*

15 *Nunca disse este segredo a ninguem podem achar que estou querendo muito, mas quem sabe.*

Instruções do professor:

O 8, 9, e 11 parágrafos podem virar um só, eles tratam do problema religioso.

O 10, 12, 13, 14, e 15 parágrafos também podem virar um, pois eles tratam do seu sonho de se tornar cantor.

Quando você reescrever o texto, agrupando os parágrafos acima, procure estabelecer relações entre as frases dentro deles.

2ª versão 2ª versão

Mas como todo mundo tem um sonho, eu tambem tenho o meu, acho muito dificio realizar, mas quem sabe um dia, gosto muito de (cantar) música mas acho difício chegar a ser um canto profissional. Tambem mais uma coisa que me segura, meus pais são crente e não aceitam isso porque me afastei da igreja a um ano atrás.

Mas já participei a pouco tempo de um show na casa de Portugal em Campinas e o apresentador gostou muito e disse que vai me dar uma força.

Cantar e a coisa que mais gosto.

Nunca disse este segredo a ninguém podem achar que estou querendo muito mas quem sabe.

A forte influência da estrutura da oralidade se faz presente, neste exemplo, através: da grande maioria de orações coordenadas e períodos simples, em detrimento de períodos compostos por subordinação e de orações encaixadas típicos da natureza mais integrada da escrita; das idas e vindas de um mesmo tópico, comprometendo a progressão textual; da repetição abusiva das conjunções *e* e *mas*; e da excessiva fragmentação dos parágrafos. Todos estes aspectos mostram a dificuldade de Mair para estabelecer nexos coesivos entre as diversas partes de seu texto. As minhas orientações provocam a reformulação do texto por seu autor, mas a segunda versão continua com problemas. A interação com o professor não foi suficiente para solucionar os problemas que denunciam um desconhecimento dos recursos coesivos característicos da escrita, com a qual o aluno provavelmente tem pouca vivência extra-escolar, principalmente em relação à produção de textos.

Passemos a observar o que ocorreu na terceira situação em que foi solicitado aos alunos que escrevessem crônicas, sendo para isso analisado o texto de Fernando Sabino *A última crônica* e fornecidas aos alunos grande variedade de crônicas para serem lidas individualmente. Este trabalho se baseia na concepção de que as superestruturas textuais (lingüística textual) ou os gêneros do discurso, conforme Bakhtin, são incorporados pelos sujeitos falantes de uma língua nos processos interlocutivos de leitura e produção de textos dos quais participam.

As crônicas produzidas pelos alunos apresentaram uma grande variedade temática, sendo que elas podem ser agrupadas em três grandes blocos: um primeiro em que predominou uma estrutura narrativa, um segundo em que predominou uma estrutura dissertativa e um terceiro que ficou no meio termo. Os principais problemas ocorridos foram causados por um desconhecimento desses alunos dos recursos próprios da escrita, principalmente relativos à coesão e ao tipo de texto proposto.

O que chama atenção nesta terceira situação é que alguns alunos que foram bem sucedidos na reestruturação de seus textos na primeira situação não se saíram tão bem com as crônicas.

O movimento de produção e reestruturação de textos não é linear, ou seja, os alunos que se saíram bem na primeira situação não conseguiram necessariamente o mesmo na terceira. Esta análise nos mostra a imprevisibilidade da qualidade das respostas dos alunos tanto às propostas de produção de texto quanto às orientações para a reescrita dos mesmos. Isto derruba por terra a idéia de que o aluno possui o mesmo desempenho em todos os tipos de textos que ele escrever. Variáveis como a experiência de vida dos alunos, a escolha do tema e/ou a incorporação dos textos usados na escola como preparo para a produção foram fundamentais para o sucesso dos alunos.

O trabalho do professor também foi fundamental para o sucesso de revisão de textos por seus autores. Orientações que só sinalizavam os problemas sem indicar caminhos para solucioná-los tiveram menos chances de serem bem sucedidas, do que as que foram mais específicas, apontando possíveis soluções. Por fim, não podemos esquecer de ressaltar o papel dos textos preparatórios também como referências para o professor na sua tarefa de orientar a revisão dos alunos.

Na segunda situação, em que foi solicitada a produção de um texto informativo nos moldes dos catálogos de profissões, as respostas dos alunos às minhas interferências, que principalmente na primeira situação diferiram bastante entre os alunos dos diferentes grupos, foram atendidas, nesta situação, por todos os alunos independentemente do grupo.

Apesar dos alunos do grupo 3 apresentarem mais problemas de coesão e de convenções da escrita do que os dos grupos 1 e 2, os outros aspectos foram mais homogêneos entre todos os alunos. Os três aspectos analisados foram a coerência local, a intertextualidade e a informatividade, pois eles foram alvo das minhas interferências.

Problemas relativos a estes três aspectos revelaram uma falta de familiaridade com o tipo de texto proposto. Na falta de um esquema textual adequado à proposta, os alunos usaram esquemas textuais como o anúncio de emprego de classificados, sendo que as minhas orientações para solucionarem estes problemas foram adequadamente respondidas independentemente do grupo.

Em relação à quarta situação, a produção de uma carta ao prefeito de Campinas, havia duas propostas e uma deveria ser escolhida. A principal dificuldade dos alunos foi o cumprimento integral de uma das duas propostas, sendo este o alvo principal das minhas instruções nas aulas de reestruturação coletiva e nos textos de cada aluno. Isto ocorreu porque esta foi a primeira situação do semestre em que havia duas propostas de produção da carta, cada uma com três exigências a serem cumpridas.

Dos dez sujeitos da pesquisa, somente duas alunas, uma do grupo 1 e outra do grupo 2, tiveram sucesso no cumprimento de uma das duas propostas, logo na primeira versão.

Nos textos dos outros oito alunos, escrevi instruções, alertando-os para o fato de terem fugido da proposta e instruindo-os para reescreverem seus textos se adaptando a uma das duas propostas. Apesar disso, somente dois alunos, um do grupo 1 e outro do grupo 2, conseguiram, na segunda versão de suas cartas, adequar-se à proposta dois. Por que teria isso acontecido?

Os seis alunos parecem encarar a reescrita somente como correção de problemas micro-estruturais, demonstrando pouca disposição para reestruturarem problemas da macro-estrutura textual. A primeira versão de um texto parece representar, para estes alunos, um produto, passível apenas de ser corrigido quanto a aspectos pontuais, fazendo uma espécie de editoração do texto. Dois trabalhos sobre revisão podem nos ajudar a compreender este comportamento dos alunos.

O trabalho de Matsushashi e Gordon nos aponta para uma possível compreensão equivocada da tarefa de revisar na escola, enquanto correção de erros de superfície. O comportamento dos alunos sujeitos desta minha pesquisa parece comprovar esta conclusão, alertando para a necessidade de uma reorientação dos alunos, quanto à dimensão das atividades de revisão. Esta observação me parece importante em um momento em que se tem difundido a necessidade de incluir atividades de revisão no contexto escolar, sendo ela muitas vezes equivocadamente ensinada e aprendida como uma limpeza do texto, alterando somente problemas micro-estruturais.

Já Witte estende as atividades de revisão como fazendo parte do pré-texto, uma representação mental do texto antes de ser transcrito. Neste sentido, a escola deve preocupar-se não somente em incluir atividades de revisão, enquanto retranscrição, mas também ocupar-se com a etapa anterior à transcrição, estimulando o planejamento dos alunos antes de produzirem uma primeira versão. Uma possível maneira de ter evitado os problemas de adequação à proposta na carta ao prefeito, seria a interferência do professor durante as atividades de planejamento, quer estimulando-as, quer constituindo-se em um interlocutor questionador das intenções do aluno antes de ele produzir uma primeira versão da carta.

Resta, ainda, analisar os casos dos dois alunos, que conseguiram adequar seus textos à proposta a partir das minhas instruções, ao produzirem a segunda versão de suas cartas. No caso do aluno do grupo 1, parece-me que ele optou por escrever sobre um problema que dizia respeito a si próprio, pois ele é deficiente físico e em sua carta reclama contra a falta de infra-estrutura para deficientes físicos em Campinas, mesmo sabendo que sua carta fugiria das propostas. As minhas orientações na reescrita coletiva e as minhas anotações no texto de Paulo foram suficientes para ele corrigir o problema. Tanto a primeira carta de Paulo quanto a segunda ficaram muito bem escritas e revelam a competência na escrita deste aluno para apresentar um problema de ordem coletiva e pedir providências, sendo isto provavelmente fruto da sua história de militância política em partidos de esquerda e em associações de amigos do bairro.

Já o aluno do grupo 2 parece ter se desviado da proposta por achar que escrever sobre apenas um problema de seu bairro deixaria seu texto muito pequeno, isto fica

patente na gravação das aulas de reescrita individual. Esta orientação parece ter contribuído para Pedro entender o que a proposta estava solicitando e reformular seu texto. Entretanto, a qualidade da segunda versão da carta de Pedro também deve ser computada à sua experiência profissional como funcionário da vigilância sanitária da prefeitura de Campinas, uma vez que a segunda versão da carta tratava do problema do esgoto em seu bairro.

A influência da experiência de vida extra-escolar no desempenho na escrita comprova que a escola não é o único meio responsável pelo letramento destes alunos, como muitas vezes se afirma. Oliveira é uma das pesquisadoras que questiona o pensamento de que “indivíduos excluídos de uma relação sistemática com a escrita, com a escola e com a ciência estariam também excluídos das formas de pensamento “tipicamente letradas”.(1995: 15). Para ela, existem outras atividades do homem no mundo que poderiam constituir fontes de diferenciação em suas modalidades de ação cognitiva, como por exemplo o tipo de trabalho ou a militância em partidos políticos, em movimentos da sociedade civil, em organizações sindicais, etc.

CONCLUSÕES

Sem desconsiderar a complexidade das instâncias dialógicas, esta pesquisa focalizou primordialmente a interação professor/aluno. Verificou-se que o sucesso desta interação dependeu de dois fatores: primeiro, da habilidade do professor em detectar os problemas relevantes e, segundo, da habilidade dos alunos para encontrar soluções adequadas para os problemas apontados.

Em relação ao primeiro fator, as minhas instruções de professora que não somente explicitavam o problema, mas também apresentavam possíveis soluções, tiveram mais chance de provocar reformulações que contribuíram para a melhora dos textos dos alunos. A qualidade das instruções foi relevante principalmente para solucionar problemas de base textual, como a coesão, a coerência e a adequação ao gênero textual proposto.

Em relação ao segundo fator, os alunos dos grupos 1 e 2 conseguiram resolver problemas e melhorar a qualidade de seus textos a partir das instruções escritas do professor, porém os do grupo 3 raramente conseguiram. Pensando no contexto escolar, justamente os alunos que mais necessitam de apoio para avançar no seu desempenho na escrita, são os que menos aproveitaram as instruções. Portanto, alunos com pouca familiaridade com a escrita parecem necessitar de orientações que vão além de instruções escritas em seus textos. Encontros individuais com o professor e atividades em que alunos com um melhor desempenho na escrita auxiliem os colegas com menos facilidade são possíveis alternativas.

A revisão não é uma atividade linear que ocorre no final de uma série de estágios, mas um processo recorrente que ocorre antes dos alunos colocarem as primeiras palavras no papel, como argumenta Witte(1989). A diferença entre os alunos com diferentes desempenhos na escrita pode residir no planejamento e revisão feitos antes da

transcrição da primeira versão do texto. Alunos pouco aptos a este tipo de trabalho denunciavam um desconhecimento das condições de produção da escrita.

Entretanto, é preciso salientar que fatores como os textos utilizados na preparação para a produção, o contato extra-escolar com a escrita desses alunos, a ocupação profissional, a militância em movimentos políticos, etc., certamente também interagem neste processo, auxiliando-nos na compreensão da interação professor/aluno.

Por fim, são escassas, no Brasil, as pesquisas a respeito da natureza das atividades de revisão e de práticas pedagógicas que incluam estas atividades. Os resultados desta minha pesquisa só podem ser devidamente confirmados, se inseridos num contexto mais amplo de pesquisas, que ainda necessitam ser realizadas, a respeito da revisão ou reescrita na escola.

BIBLIOGRAFIA

- BAKHTIN, Mikhail M. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes Ed. Ltda, 1992. (Original russo: 1979.)
- _____. Id.: Marxismo e Filosofia da Linguagem. 6ª ed., São Paulo: Hucitec, 1992. (Original russo: 1929.)
- FRANCHI, Carlos. *Criatividade e Gramática*. In: Trabalhos em Linguística Aplicada, número 9, 1987
- _____. Id.: *Linguagem - Atividade Constitutiva*. In: Cadernos de Estudos Lingüísticos, número 22, 1992. (Original: 1977)
- GERALDI, João Wanderley. Portos de Passagem. São Paulo: Martins Fontes Ed. Ltda, 1991.
- KOCH, Ingedore G. V. A coesão textual. 4ª ed., São Paulo: Contexto, 1991.
- _____. Id.: A coerência textual. 4ª ed., São Paulo: Contexto, 1992.
- MATSUHASHI, Ann & Eleanor GORDON. *Revision, Addition, and the Power of the Unseen Text*. In: FREEDMAN, Sarah W. (Ed.) The Acquisition of Written Language: Response and Revision. 2ª ed., Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1989.
- PEREIRA, Katherine. Children's Writing and Reading. Basil Blackwell- New York, 1984.
- OLIVEIRA, Marta K. de. *Letramento, cultura e modalidades de pensamento*. In: KLEIMAN, Angela B. (org.) Os significados do Letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- VYGOTSKY, L.S. Pensamento e linguagem. 3ª ed., São Paulo: Martins Fontes Ed. Ltda, 1991. (Original russo: 1934)
- WITTE, Stephen P. *Revising, Composing Theory, and Research design* In: FREEDMAN, Sarah W. (Ed.) The Acquisition of Written Language: Response and Revision. 2ª ed., Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1989.