

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E LETRAS**

Natália Rodrigues Vieira

**ESTRATÉGIAS DE REVISÃO DE TEXTO E CAMINHOS PARA O ENSINO  
DA ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: o caso do *Jornal das Miudezas***

**TAUBATÉ-SP**

**2019**

Natália Rodrigues Vieira

**ESTRATÉGIAS DE REVISÃO DE TEXTO E CAMINHOS PARA O ENSINO  
DA ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: o caso do *Jornal das Miudezas***

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Ciências Sociais e Letras da Universidade de Taubaté, como requisito parcial para a obtenção do título de licenciado em Letras.

Área de concentração: linguagem e educação

Orientador: Profa. Ma. Deise Nancy de Moraes

**TAUBATÉ-SP**

**2019**

**Natália Rodrigues Vieira**

**ESTRATÉGIAS DE REVISÃO DE TEXTO E CAMINHOS PARA O ENSINO DA  
ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: o caso do *Jornal das Miudezas***

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Ciências Sociais e Letras da Universidade de Taubaté, como requisito parcial para a obtenção do título de licenciado em Letras.

Área de concentração: linguagem e educação

Orientador: Profª. Ma. Deise Nancy de Moraes

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Resultado: \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

Profª. Ma. Deise Nancy de Moraes (orientadora)

Universidade de Taubaté

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Júlio César Augusto Valle

Universidade de São Paulo

Assinatura: \_\_\_\_\_

Profª. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi

Universidade de Taubaté

Assinatura: \_\_\_\_\_

Dedico este trabalho às professoras, aos professores e aos entusiastas da educação com os quais convivi e nos quais me inspirei para me tornar a melhor educadora que conseguir.

## **AGRADECIMENTOS**

### **À FLUPP**

Ao pessoal da FLUPP agradeço por terem acreditado no meu sonho e na minha capacidade, por terem me dado a oportunidade de contribuir para a construção de um mundo melhor. Assim como agradeço à Fundação Lucia e Pelerson Pennido, meu agradecimento especial à Eduarda Pennido, à Christina Pacheco, à Valéria Savóia, à Joana Jesus, à Luísa Moreira e à Maria Eugênia Amaral, que não só investiram, mas também me deram todo o suporte emocional e o incentivo necessário para a vida universitária.

### **AOS PROFESSORES**

À Profª. Ma. Deise Morais, por me aceitar como sua orientanda um tanto antes do tempo. Por ser a melhor professora que já vi, em um equilíbrio perfeito entre teoria e prática, contribuindo para o mundo de uma forma tão bonita. Não poderia ter escolhido outra orientadora para o desenvolvimento desta pesquisa.

A todos os meus professores, em especial àqueles da minha formação básica, das escolas públicas de onde vim. Todos tiveram grande importância para a minha escolha profissional, para a minha formação cidadã e para o meu desenvolvimento pessoal.

À Profª. Josimary Oliveira, por ser tão dedicada aos seus alunos e ao seu fazer docente. Por me acompanhar em todos os meus sonhos e estar sempre com o coração aberto para me auxiliar.

À Profª. Renata Garcia, por ser tão paciente, dedicada e divertida em suas aulas, que, para mim, foram tão marcantes.

À Profª. Ma. Gislene Alves, uma inspiração em seu fazer docente e em sua luta pela escola pública. Nunca esquecerei que “história é show”.

À Profª. Denise Santos, por ser tão solidária comigo e com a minha família, e por ser tão comprometida em ajudar o mundo.

À Profª. Dra. Luciana Azeredo, por me ajudar, incentivar e estar sempre disponível para ler meus escritos e ouvir minhas ideias para a escola pública.

Ao Prof. Rômulo, por todos os momentos de conversa durante a minha formação básica, e por toda a sua dedicação para a formação de seus alunos.

Ao Prof. Alexandre, que foi muito importante para a minha formação técnica.

Às Profas. Flávia Carlota e Danusa, por abrirem suas salas de aula para mim e por me ajudarem para que essa pesquisa fosse realizada.

Aos professores universitários, imprescindíveis para a minha formação, que me mostraram outra forma de ver o mundo, ajudando-me a expandir meus conhecimentos. Obrigada por serem tão solidários e transformadores. Em especial: Prof. Me. Luzimar Goulart Gouvea, Profª. Ma. Thaís Travassos, Profª. Dra. Maria Aparecida Lopes-Rossi.

### **À FAMÍLIA**

Aos meus pais, Maria Lúcia Rodrigues e Valdir Vieira, tão dedicados a minha formação. Obrigada por me ajudarem e cuidarem de mim sempre, principalmente em momentos difíceis, e por me mostrarem que o mundo é enorme e que eu posso ajudá-lo de alguma forma. Obrigada por sonharem comigo.

À minha irmã de alma, sangue e coração: Nubia Vieira, tão essencial para o meu equilíbrio. Somos, juntas, o equilíbrio. Obrigada por ser minha primeira aluna, por me ensinar e me ajudar a desenvolver em mim a outra parte tão necessária. Obrigada por ser alegria, compaixão e solidariedade. E obrigada por ouvir minhas lutas, meus anseios e minhas angústias, por me ajudar a ser o melhor de mim.

### **AOS AMIGOS**

À minha irmã-amiga Bruna Rodrigues, pelo ouvido sempre disposto a me ajudar, a me aconselhar e a me ensinar a ser uma pessoa melhor. Tenho muita sorte de ser sua amiga. Estaremos sempre juntas no caminho da vida e em nosso desenvolvimento docente.

À Ranta Pimentel, a melhor pessoa que eu poderia ter encontrado na vida. Agradeço por me ensinar tanta coisa antes de entrar na vida adulta e na vida universitária. Sem você, nada disso seria possível. Estaremos sempre juntas!

Ao meu irmão-amigo Lucas Motta, sempre tão atento e cuidadoso com sua irmã de coração mais nova. Obrigada por fazer parte da minha vida e por me ajudar sempre que necessário.

À Bianca Peter, que compartilhou comigo as suas efervescências e acolheu as minhas com tanto carinho.

À Lorryne Mendes, imprescindível para a minha formação e transformação.

Aos queridos amigos artistas/educadores de Pindamonhangaba, que me mostraram outra forma de ver a educação, me ensinaram tanto com suas vivências e com todos os seus sonhos de mudar o mundo a partir do nosso mundinho: Fabiana Fonseca, Marília Maia e Kiko.

Às incríveis educadoras e gestoras Edma Bacelar e Célia Ascenço, que acreditaram na *Virada Educação* e me apresentaram, com tanto carinho, a força que tem uma gestão equilibrada, democrática e amável.

À Brisa Palma, que, em um curto tempo, me incentivou e me mostrou que era possível mudar. Agradeço pela partilha de ideais para educação.

Aos meus amigos da universidade, que trouxeram leveza aos dias.

#### **AO PIBID**

Ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência agradeço pela oportunidade de conhecer a sala de aula como professora desde o começo da vida acadêmica. Foi muito importante assumir meu papel de professora e conseguir vivenciar a sala de aula tão intimamente.

À Profª. Andreiza, por me ensinar, de forma tão profunda, a ser a melhor professora que eu conseguir ser, e por viver sua profissão de forma tão significativa. Foi essencial tê-la em minha formação, pois é uma das melhores docentes que já conheci.

Aos meus colegas, sempre muito bondosos e pacientes comigo, que foram muito importantes para o meu desenvolvimento: Karen, Bianca, Eduardo, Isabela e Talita.

#### **AO PROGRAMA AULA EXTRA**

A esse Programa agradeço pela experiência mais profunda e importante que poderia ter durante a minha formação. Obrigada por me aceitarem e me ensinarem que os meus anseios para a educação são possíveis, e por fazerem diferença – muita diferença – na minha vida e na vida dos estudantes que passaram pelo projeto.

À Marina Azeredo, a melhor coordenadora que eu já conheci. Sempre me inspirarei em sua forma de gerir e de se preocupar com todos que estão no projeto (alunos e professores). Com toda certeza, foi minha maior fonte de aprendizados.

À Lívia Antunes, minha parceira de estágio, sempre muito atenciosa e divertida.

Aos educadores Fúlvio Pelli, Robson Karlos, André Rodrigues, Indira Brito, Jurandir Leres, Joel Bruno, Wilnen e Luciana Siqueira, por serem atentos e cuidadosos com seus alunos e por me ensinarem tanto.

*[...] uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo.*

(Paulo Freire)

*O que a gente pode fazer para aproximar todo mundo?  
O bairro-escola é uma coisa imensa  
(Movimento Entusiasmo)*

## RESUMO

O desenvolvimento do ensino de escrita no Ensino Fundamental I, enfatizando-se três estratégias de revisão textual crítica, tal como defendido por (MORAIS, 2016), é o tema e o objeto de estudo da presente pesquisa. Tais estratégias foram aplicadas de modo integrado ao processo de confecção do *Jornal das Miudezas*, atividade desenvolvida com uma turma de alunos de 5º ano de uma escola pública do Município de Pindamonhangaba-SP. Esta pesquisa se justifica na medida em que ensinar a escrever ainda é desafio não superado por muitas das escolas brasileiras, principalmente as escolas públicas. Além disso, justifica-se por conta da escassez de pesquisas sobre o ensino de estratégias de revisão de textos nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo entendendo-as como cruciais para ensinar a escrever. Assim, o objetivo central do estudo foi o de aplicar as três estratégias de revisão, analisando os impactos dessas estratégias nas escritas dos alunos. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa-ação, cuja análise de dados está pautada no arcabouço teórico do paradigma indiciário. Das atividades de escrita dos alunos, resultou o jornal de relatos de estudantes do 5º ano sobre a experiência de conhecer mais sobre a escola, o *Jornal das Miudezas*. Resultados preliminares corroboram (MORAIS, 2016) no sentido de afirmar que o ensino de escrita pautado em estratégias de revisão desde o Ensino Fundamental I pode ser um caminho eficaz para o ensino de uma escrita realmente proficiente.

**Palavras-chave:** escrita nas séries iniciais; ensino de escrita; reescrita; revisão textual crítica.

## ABSTRACT

The development of teaching writing in Elementary School, through three strategies based on critical textual revision, as defended by (MORAIS, 2016), is the theme of the present research. These strategies were applied in an integrated way to the confection process of the *Jornal das Miudezas*, an activity developed with a 5th grade class from a public school in Pindamonhangaba-SP. This research is justified in that teaching writing is still a challenge not surpassed in most Brazilian schools, especially in public schools. Moreover, it is justified by the scarcity of research on teaching revision strategies as crucial to teach writing. Thus, the main objective of the study was to apply the three review strategies, analyzing the impacts of these strategies on the students writings. Methodologically, it is an action research, whose data analysis is based on the theoretical framework of the evidential paradigm. Students' writing activities resulted in the 5th grade student report newspaper on the experience of learning more about the school, the *Jornal das Miudezas*. Preliminary results corroborate Morais (2016) in the sense that the teaching of writing based on revision strategies since elementary school can be an effective way to teach a truly proficient writing.

**Keywords:** writing in the early grades; writing teaching; rewritten; critical textual revision.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Anúncio da venda de pessoas .....	27
<b>Figura 2.</b> Venda por meio de mídias sociais .....	27
<b>Figura 3.</b> 1º texto revisado: revisando texto de escritores mais experientes.....	32
<b>Figura 4.</b> 1º bilhete de sugestão elaborado pela turma e pela pesquisadora ao autor mais experiente. Exemplo do caderno de uma aluna. ....	32
<b>Figura 5.</b> 2º texto revisado: revisando texto de escritores mais experientes.....	34
<b>Figura 6.</b> Bilhete de sugestões ao autor mais experiente. ....	35
<b>Figura 7.</b> Rescrita do 2º texto revisado.....	36
<b>Figura 8.</b> Exemplo: bilhete de sugestões para as alunas S. e C.....	37
<b>Figura 9.</b> Exemplo: bilhete de sugestões para as alunas M. e C.....	37
<b>Figura 10.</b> Exemplo: bilhete de sugestões para os alunos C. e J. ....	36
<b>Figura 11.</b> 1º versão do convite da aluna R.....	37
<b>Figura 12.</b> 2º versão do convite da aluna R.....	38
<b>Figura 13.</b> Algumas das perguntas feitas à gestora da unidade escolar. ....	45
<b>figura 14.</b> Algumas das respostas da coordenação do Projeto.....	46
<b>Figura 15.</b> Algumas das perguntas feitas às gestoras da APAE da cidade. ....	46
<b>Figura 16.</b> Exemplo de como as entrevistas eram realizadas. ....	47
<b>Figura 17.</b> 1º versão do relato da dupla N. e LF.....	49
<b>Figura 18.</b> Bilhete de sugestões para a dupla N. e LF.....	50
<b>Figura 19.</b> 2º versão da dupla N. e LF. ....	50
<b>Figura 20.</b> 3º versão da dupla N. e LF. ....	51
<b>Figura 21.</b> 1º versão da dupla M. e L.....	52
<b>Figura 22.</b> 2º versão da dupla M. e L.....	53
<b>Figura 23.</b> 3º versão da dupla M. e L.....	54
<b>Figura 24.</b> 1º versão da dupla A. e E .....	55
<b>Figura 25.</b> 2º versão da dupla A. e E. ....	55
<b>Figura 26.</b> 3º versão da dupla A. e E. ....	56
<b>Figura 27.</b> 1º versão da dupla B. e B. ....	57
<b>Figura 28.</b> Bilhete de sugestão para a dupla B. e B. ....	57
<b>Figura 29.</b> 2º versão do relato da dupla B. e B.....	58

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> Pesquisa com o termo “revisão de texto” no Portal de Periódicos da Capes .....	17
<b>Tabela 2.</b> Pesquisa com o termo “revisão textual” no portal de periódicos da Capes .....	18
<b>Tabela 3.</b> Pesquisa com o termo “reescrita” no portal de periódicos da Capes.....	19
<b>Tabela 4.</b> Caracterização dos Episódios de Produção de Textos Escritos .....	24

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>1. ESTADO DA ARTE: COMO ESTÃO AS PESQUISAS SOBRE ENSINO DE ESCRITA NO BRASIL .....</b>	<b>16</b>
1.1 PANORAMA COMPARATIVO: O ESTADO DE DESENVOLVIMENTO DE PESQUISAS SOBRE O ENSINO DE ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL I .....	16
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>21</b>
2.1 O TEXTO: ESPAÇO DE INTERAÇÃO .....	21
2.2 O ENSINO DE ESCRITA NA ESCOLA: TRABALHO E PROCESSO NO CENTRO DAS PREOCUPAÇÕES ESCOLARES .....	22
2.3 CORREÇÃO, REVISÃO E REESCRITA: QUE AÇÕES SÃO ESSAS NO ENSINO DA ESCRITA?.....	29
2.3.1 A REVISÃO DE TEXTOS DE ESCRITORES MAIS EXPERIENTES .....	31
2.3.2 PROFESSOR COMO REFERÊNCIA DE REVISOR.....	36
2.3.3 REVISÃO DO PRÓPRIO TEXTO .....	36
<b>3. APRESENTAÇÃO DA METODOLOGIA, DA DESCRIÇÃO DO <i>CORPUS</i> E DAS ESCOLHAS PARA A ANÁLISE .....</b>	<b>40</b>
3.1 METODOLOGIA DE COLETA E DE ANÁLISE DE DADOS .....	40
3.2.2 ETAPAS DE COLETA DE DADOS .....	44
3.3 DESCRIÇÃO DO CORPUS .....	47
<b>4. CORPUS .....</b>	<b>49</b>
4.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....	49
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>59</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>62</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>64</b>

## INTRODUÇÃO

O ensino da escrita é uma das razões de ser da escola, que se caracteriza como a principal agência de letramento de muitas sociedades. No entanto, o Brasil ainda busca meios para ensinar esse conhecimento para os que estão nos bancos escolares. Assim, os trabalhos científicos sobre ensino de escrita continuam sendo imprescindíveis e, mais ainda, urgentes.

No bojo dessa questão sobre o ensino da escrita é que se situa este trabalho. Dessa forma, o tema desta pesquisa parte da indagação sobre como funciona, na prática, o ensino de escrita nos anos iniciais da Educação Básica e de como é possível ensinar os sujeitos a escrever de forma eficiente ainda nos anos iniciais da escola. E, mais, de como é possível que o ensino de escrita seja incorporado pelos estudantes para empoderá-los, de modo que a escrita, e por conseguinte a leitura, seja tomada como instrumento de entendimento do mundo e de ação nele.

Essas questões foram se tornando centrais para mim a partir do meu percurso como estudante da Educação Básica pública, e foram transcendendo até se tornarem decisivas para a minha escolha acadêmica e a minha trajetória como estudante de Letras. Por isso, considero importante fazer uma breve menção a esse meu caminho.

Como estudante das escolas públicas periféricas de onde vim, recordo-me dos textos que produzia e da forma pela qual a revisão era realizada pelos professores. Os textos retornavam para mim com correções gramaticais, apenas. Como estudante, para obtenção de nota, a minha obrigação consistia em reescrever com as adaptações exigidas pelo docente. Esse modelo, eu percebia, contribuía pouco para que eu sanasse minhas dificuldades de escrita, já que eu não refletia sobre os problemas e, ainda, não entedia quais eram esses problemas.

Já como estudante de Letras e atuando como professora de reforço do *Programa Mais Educação*, solicitei aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II que escrevessem um texto sobre os seus sonhos para o Ensino Médio. Naquela época, agora como professora, confirmei o que já sabia como aluna: o ensino de escrita nas escolas públicas é precário.

Esse caminho de reflexão sobre a escrita fez com que meu objeto de estudo considerasse a escrita como central e, por conseguinte, fez nascer esta pesquisa, que objetivou aplicar as estratégias de ensino de escrita pautadas na revisão crítica defendidas por Morais (2016). E, a

partir das estratégias aplicadas, analisar se houve (ou não) avanço na escrita proficiente dos estudantes.

Esta pesquisa se alinha teoricamente aos pressupostos do sociointeracionismo. Assim, defende que a escrita se relaciona intrinsecamente com o sujeito, com a sociedade e com os aspectos socioculturais. Em relação à coleta de dados, a metodologia empregada foi a da pesquisa-ação, e a análise do corpus se pautou nos postulados do paradigma indiciário.

Diante do exposto, este trabalho está organizado da seguinte forma: no capítulo 1, apresento um panorama comparativo sobre como andam os trabalhos sobre o ensino de escrita no Brasil, apresentando um estado da arte desse campo, recortando a análise entre os anos de 2016 e 2019. No capítulo 2, exponho a fundamentação teórica, que está dividida em três partes: o texto como espaço de interação; a definição de escrita que este trabalho defende; e as diferenças entre correção, revisão e reescrita. Nesse capítulo, são definidas e exemplificadas as estratégias aplicadas: *a revisão de textos de escritores mais experientes*; *o professor como referência de revisor* e *a revisão do próprio texto*. No capítulo 3, apresento a metodologia empregada na pesquisa, as etapas de coleta de dados e a descrição do *corpus*. O capítulo 4 traz a análise e a discussão dos dados.

Os resultados indicam que as estratégias aplicadas colaboraram para que os sujeitos desta pesquisa apresentassem avanços em relação aos seus saberes sobre a escrita e sobre os processos necessários para escrever com eficiência.

Obviamente, esta pesquisa não pretendeu esgotar a temática. O objetivo maior foi o de contribuir com as reflexões voltadas a buscar meios de ensinar a escrever no chão da escola.

## **1. ESTADO DA ARTE: COMO ESTÃO AS PESQUISAS SOBRE ENSINO DE ESCRITA NO BRASIL**

No primeiro capítulo desta pesquisa, exponho um panorama comparativo que empreendi a partir da pesquisa realizada por Moraes (2016) sobre o estado da arte dos estudos realizados sobre o ensino de escrita no Brasil, utilizando, para tanto, o Portal de Periódicos da Capes. O intuito aqui foi o de atualizar a última pesquisa realizada, a fim de entender se nos quase três anos entre esta pesquisa e o estudo de Moraes (2016) houve avanços em relação aos trabalhos acerca dessa temática.

### **1.1 PANORAMA COMPARATIVO: O ESTADO DE DESENVOLVIMENTO DE PESQUISAS SOBRE O ENSINO DE ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Pesquisas sobre o ensino de escrita são recorrentes em diversas áreas das Ciências Humanas. No entanto, ainda enfrentamos, como sociedade, o problema da falta de eficiência do ensino de escrita na escola. Este estudo soma-se às pesquisas sobre ensino de escrita, especificamente no Ensino Fundamental I, enfatizando o papel do ensino da revisão de textos como parte fundamental do processo de aprender a escrever.

Como constatado por Moraes (2016), são escassas as pesquisas sobre ensino de produção de texto nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Quando se faz o recorte para pesquisas acerca do ensino de revisão textual nessa etapa do ensino, o número de pesquisas é ainda menor.

Tomando o estudo de Moraes (2016) como referência, apresentamos um panorama atualizado sobre as pesquisas brasileiras voltadas ao tema em questão, a fim de delinear como o cenário atual está desenhado.

Esse panorama foi realizado a partir de consulta ao Portal de Periódicos da Capes<sup>1</sup>, investigando-se o cenário atual de pesquisas sobre o ensino de escrita no Ensino Fundamental I. Assim, foi realizada uma consulta ao Portal de Periódicos da Capes, a fim de atualizar o empreendido por Moraes em abril de 2016. A presente pesquisa restringiu-se a localizar trabalhos realizados a partir desse mesmo ano (2016). Assim, foi possível perceber como se comportou o campo de estudos dessa temática desde a divulgação do trabalho de Moraes (2016).

---

<sup>1</sup> <http://www.periodicos.capes.gov.br>

As palavras-chave utilizadas nas buscas foram as mesmas utilizadas por Moraes (2016), a saber: “revisão de texto”, “revisão textual” e “reescrita”. Para que a delimitação da busca fosse mais eficaz, os termos foram colocados entre aspas, assim como realizado na pesquisa citada. Concordamos com essa autora em relação às limitações desse tipo de pesquisa. Nas palavras dela:

De início, registro estar ciente das limitações que esse tipo de pesquisa pode apresentar, visto que o levantamento foi realizado a partir da leitura de resumos encontrados por meio das palavras-chave utilizadas na indexação dos trabalhos às bases de pesquisa. Levando em conta que os resumos nem sempre apresentam, por exemplo, as bases teóricas do trabalho ou detalhes sobre o contexto de realização das pesquisas, esse tipo de pesquisa pode ser bastante limitador. No entanto, mesmo com essas limitações, é possível encontrar trabalhos e pesquisadores que têm se consagrado ao tema (MORAIS, 2016, p. 43).

**Tabela 1.** Pesquisa com o termo “revisão de texto” no Portal de Periódicos da Capes

<b>Pesquisa na página:</b> <a href="http://www.periodicos.capes.gov.br">http://www.periodicos.capes.gov.br</a>				
<b>Data da pesquisa</b>	<b>Palavra-chave</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>Trabalhos ligados ao tema da revisão de textos nas séries iniciais</b>	<b>Temas das demais ocorrências</b>
09 de abril de 2016	“Revisão de textos”	12	02	- Trabalho editorial do revisor - Revisão de literatura - Revisão em outras etapas do ensino

Fonte: MORAIS (2016)

<b>Pesquisa na página:</b> <a href="http://www.periodicos.capes.gov.br/">http://www.periodicos.capes.gov.br/</a>				
<b>Data da pesquisa</b>	<b>Palavra-chave</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>Trabalhos ligados ao tema da revisão de textos nas séries iniciais</b>	<b>Temas das demais ocorrências</b>
06 de fevereiro de 2019	“Revisão de textos”	5	0	- Revisão na concepção do professor -Revista pediátrica

Utilizando o termo “Revisão de texto” e delimitando o período de divulgação entre 2016 e 2019, foram identificadas cinco ocorrências, e apenas uma se destinava a entrevistas com professoras do Ensino Fundamental (no resumo, não está explícito se era Ensino Fundamental I ou Ensino Fundamental II), e tratava-se de uma pesquisa da área da Psicologia. As demais ocorrências são da área médica e visavam à realização de “revisão de literatura” de pesquisas sobre novos medicamentos para crianças.

**Tabela 2.** Pesquisa com o termo “revisão textual” no portal de periódicos da Capes

<b>Pesquisa na página:</b> <a href="http://www.periodicos.capes.gov.br/">http://www.periodicos.capes.gov.br/</a>				
<b>Data da pesquisa</b>	<b>Palavra-chave</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>Trabalhos ligados ao tema da revisão de textos nas séries iniciais</b>	<b>Temas das demais ocorrências</b>
09 de abril de 2016	“Revisão textual”	08	02	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisão de literatura</li> <li>- Trabalho do revisor como profissional do mercado editorial</li> <li>- Revisão em outras etapas do ensino</li> </ul>

Fonte: MORAIS (2016)

<b>Pesquisa na página:</b> <a href="http://www.periodicos.capes.gov.br/">http://www.periodicos.capes.gov.br/</a>				
<b>Data da pesquisa</b>	<b>Palavra-chave</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>Trabalhos ligados ao tema da revisão de textos nas séries iniciais</b>	<b>Temas das demais ocorrências</b>
06 de fevereiro de 2019	“Revisão textual”	10	01	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisão na concepção do professor</li> <li>- Revisão textual a partir de livros didáticos no Ensino Médio</li> <li>- O trabalho do revisor textual</li> </ul>

A partir da busca realizada com o termo “Revisão textual”, foram encontradas 10 ocorrências entre 2016 e 2018, das quais uma era a mesma encontrada na busca em que se utilizou o termo “revisão de texto”. Trata-se de estudo no qual a pesquisadora entrevista professoras sobre suas práticas em sala de aula em relação à revisão textual, uma pesquisa na área de Psicologia. Dos demais trabalhos, apenas um estava relacionado à revisão da escrita: um estudo publicado por Larissa Giacometti Paris, na Revista Brasileira de Linguística Aplicada<sup>2</sup>, e que compartilha da mesma estratégia de ensino defendida por Moraes (2016) e aplicada na presente pesquisa, em que os alunos viram revisores de seus colegas.

**Tabela 3.** Pesquisa com o termo “reescrita” no portal de periódicos da Capes

<b>Pesquisa na página:</b> <a href="http://www.periodicos.capes.gov.br/">http://www.periodicos.capes.gov.br/</a>				
<b>Data da pesquisa</b>	<b>Palavra-chave</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>Trabalhos ligados ao tema da revisão de textos nas séries iniciais</b>	<b>Temas das demais ocorrências</b>
09 de abril de 2016	Reescrita	167	09	-Reescrita de manuscritos - Reescrita de eventos históricos. - Tradução - Reescrita em outras etapas de ensino

<b>Pesquisa na página:</b> <a href="http://www.periodicos.capes.gov.br/">http://www.periodicos.capes.gov.br/</a>				
<b>Data da pesquisa</b>	<b>Palavra-chave</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>Trabalhos ligados ao tema da revisão de textos nas séries iniciais</b>	<b>Temas das demais ocorrências</b>
06 de fevereiro de 2019	“Reescrita”	6	0	-Reescrita em outras etapas de ensino -A reescrita e o aprendizado de línguas estrangeiras

<sup>2</sup> Rev. Bras. Linguist. Apl. vol.18 no. 3, Belo Horizonte, jul./set. 2018.

Quando o termo pesquisado foi “reescrita”, foram obtidos 160 resultados. Para uma busca mais eficaz, foi utilizado o recurso de refinamento de dados para trabalhos ligados à linguagem e à Linguística, o que resultou em 06 pesquisas com a temática voltada para reescrita em outras etapas do ensino e reescrita no aprendizado de línguas estrangeiras. Dessas, nenhuma tinha como objeto a escrita no Ensino Fundamental I.

Em 2016, a pesquisadora Deise Morais constatou que havia uma lacuna no campo de pesquisa sobre o ensino de escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo da busca que realizamos aqui, atualizando o proposto por Morais (2016), foi, justamente, apurar se houve evolução nessa área em três anos, ou não.

Como mostram as tabelas anteriores, não houve desenvolvimento expressivo de pesquisas nessa área. Muitos dos trabalhos desenvolvidos desde 2016 caminharam para a reescrita no ensino de uma língua estrangeira, ou ainda para a revisão de texto no Ensino Médio. Por isso, a presente pesquisa se justifica na medida em que propõe contribuições para o desenvolvimento do campo de estudos sobre ensino de escrita no Ensino Fundamental I.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta pesquisa adota a concepção sociointeracionista, entendendo a linguagem, o texto e o sujeito como constitutivos das relações sociais vividas por/entre indivíduos, entre o mundo e a História nos quais estão inseridos.

Neste capítulo, apresentamos as concepções de linguagem, de texto e de escrita escolar, tais como as concebemos, baseando-nos, sobretudo em Citelli e Geraldi (2004), Koch (1993; 2000) e Freire (1989).

Também, neste capítulo, retomamos a diferenciação entre correção, revisão e reescrita proposta por Morais (2016), além de defender a revisão como parte essencial do processo de ensino de escrita.

### 2.1 O TEXTO: ESPAÇO DE INTERAÇÃO

Na concepção sociointeracionista, texto é definido como um espaço de interação que engloba várias dimensões sociais. Essas dimensões são constituídas pelo sujeito que escreve ou que fala, pelo sujeito ouvinte ou leitor, pela língua(gem) com suas peculiaridades e suas possibilidades de uso social. Assim, do ponto de vista sociointeracionista, o texto é um elemento essencial para a constituição do sujeito e da sociedade.

Ainda sobre a definição de texto, tomamos as palavras de Koch (2000):

Poder-se-ia, assim, conceituar o texto como uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação entre (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais (KOCH, 2000, p. 22).

Ou, ainda, como Geraldi defende:

O texto (oral ou escrito) é precisamente o lugar das correlações: construído materialmente com palavras (que portam significados) organiza estas palavras em unidades maiores para construir informações cujo sentido/ orientação somente é compreensível na unidade global do texto. Este, por seu turno, dialoga com outros textos sem os quais não existiria. Este *continuum* de textos que se relacionam entre si, pelos mesmos temas de que tratam, pelos diferentes pontos de vista que os orientam, pela sua coexistência numa mesma sociedade, constitui nossa herança cultural (GERALDI, 2004, p. 22).

Alinhados a essa perspectiva teórica também estão os conceitos de língua e de sujeito adotados neste estudo. Assim, considero aqui a língua como um lugar de interação, e o sujeito como “entidade psicossocial” ativo, que interage socialmente e que tem condições de transcender, pela linguagem, a condição de sujeito (apenas) *assujeitado* pelo sistema, alcançando a de sujeito autônomo. A concepção de sujeito aqui é a de sujeito ativo socialmente, que, ao mesmo tempo que produz, reproduz suas bagagens socioculturais (KOCH, 1993).

Por fim, assumindo essas concepções de texto, sujeito e língua, assumo, também, a posição de trabalhar com o texto em sala de aula não apenas como instrumento de decodificação, mas como unidade de ensino-aprendizagem dos estudantes, dos educadores e das educadoras, postura alinhada ao que afirma Geraldi:

O reconhecimento de que podemos aprender palavra sem aprender seus sentidos; a certeza de que a mera repetição não significa compreensão; e a compreensão de que a formação não se resume à habilidade de manusear máquinas e instrumentos, já que estes se alteram vertiginosamente na sociedade contemporânea, levam a redefinir os objetivos educacionais: mais do que informações “armazenadas” ao longo do processo de escolarização, importante saber correlacioná-las e extrair conclusões a partir dessas correlações (GERALDI, 2004, p. 22).

Esses postulados coadunam o defendido por Freire (1989, p. 7) quando afirma que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra”, e, por isso, “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. Por isso, entender o texto como lugar de interação é concebê-lo como ponte para o diálogo com outros textos que já vieram e que virão. Como afirma Marcuschi (1999, p. 8): “O Texto é um evento e não uma simples unidade estática”. E o estudante, nesse contexto, passa a ser visto como sujeito ativo desse diálogo com seus pares.

## 2.2 O ENSINO DE ESCRITA NA ESCOLA: TRABALHO E PROCESSO NO CENTRO DAS PREOCUPAÇÕES ESCOLARES

Nos idos de 1980, o ensino de Língua Portuguesa ganhou novas camadas de significação nas escolas brasileiras. Isso porque foi o momento em que começaram a emergir estudos e novas definições sobre sujeito, texto, linguagem, que trouxeram à tona, principalmente a partir da divulgação dos estudos bakhtinianos, questões fundamentais para pensar o ensino de língua na escola. É no bojo desse movimento que vimos emergir a substituição do termo redação pela

expressão produção textual, que visava enfatizar a crítica de que a redação escolar não caracterizava uma produção de texto legítima, uma vez que se trataria de um texto meramente escolar.

No final da década seguinte, um estudo profundo sobre o que havia se modificado com essas mudanças foi realizado e publicado no livro “Aprender e ensinar com textos de alunos” (CITELLI; GERALDI, 2004). No primeiro capítulo<sup>3</sup>, os autores analisam atividades escolares que envolvem a escrita em duas categorias: 1º) escrita-reprodução: “Classificamos todas as atividades de escrita que, embora realizadas pelo aluno, são de tal modo conduzidas em seu processo de produção que a margem de atuação individual praticamente desaparece” e 2º) escrita-produção, entendido como um processo de trabalho de escrita desenvolvido pelo estudante, seja em produções sem atividades prévias e em produções com atividades prévias<sup>4</sup>. (CITELLI; GERALDI, 2004, p. 31). No final, os pesquisadores chegam à seguinte conclusão:

As atividades escritas se caracterizam, em sua maioria, por episódios de reprodução, ora priorizando exercícios gramaticais, ora registrando o conteúdo previsto pela escola [...]. Em linhas gerais, o ensino de língua parece oscilar entre duas vertentes: a tradicional, que prioriza o conteúdo da gramática; e a dialógica, norteadas pela interlocução. Nas escolas observadas, há professores que estão mais vinculados ao trabalho pedagógico tradicional; outros, cujo ensino está pautado numa metodologia dialógica, tentam incorporar à sua prática escolar uma concepção de língua fundamentada no processo interlocutivo (CITELLI; GERALDI, 2004, p. 46).

Para exemplificar os dados publicados pelos pesquisadores, apresento a seguir uma pequena análise realizada a partir do caderno de uma aluna do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual do município de Pindamonhangaba-SP<sup>5</sup>. Friso, aqui, que estou ciente sobre o quanto esse dado é limitante como dado de pesquisa, por se tratar de apenas **uma** aluna, de **uma** escola, de **um** município, mas considero importante para exemplificar como, ainda, após 15 anos da publicação da referida pesquisa, e quase 40 anos do início da mudança da perspectiva teórica do ensino de Língua Portuguesa no País, muitas práticas docentes permanecem inalteradas.

---

<sup>3</sup> Quinze escolas foram pesquisadas na capital, 8 municipais, 4 integradas ao Projeto de Interdisciplinaridade; 6 estaduais, 3 integradas ao Projeto Escola-Padrão e 1 escola particular. Ao todo são 57 turmas observadas, entre 3ºs, 5ºs, 7ºs e 8ºs séries, perfazendo um total de 1.125 horas-aula. (CITELLI; GERALDI, 2004, p.25)

<sup>4</sup> Atividades prévias podem ser consideradas parte de uma sequência didática com algum objetivo explícito.

<sup>5</sup> Trata-se de material coletado durante atividades de estágio, com autorização da aluna e da professora. Como não era coleta prevista e sistematizada para pesquisa, não houve submissão ao Conselho de Ética, mas seguimos às orientações do próprio CEP para esses casos, preservando absolutamente as identidades de todos os envolvidos.

**Tabela 4.** Caracterização dos Episódios de Produção de Textos Escritos

<b>Quantidade de aulas</b>	<b>Total de episódios de escrita</b>	<b>Escrita-Reprodução<sup>6</sup></b>	<b>Escrita-Produção<sup>7</sup></b>
26 aulas (até dia 19 de agosto de 2019)	26 vezes	26 vezes	0

É imprescindível ressaltar que essa turma de 3º ano do Ensino Médio, até o dado momento, já havia estado com três professores diferentes para a disciplina de Língua Portuguesa naquele ano. Como muitas pesquisas apontam, a troca de professores durante o ano afeta a qualidade das aulas e marca a descontinuidade no ensino, o que pode explicar o quadro anterior, em que, das 26 atividades de escrita registradas, a maioria se configura como atividades de pergunta e resposta de elementos gramaticais e de respostas sobre leituras literárias realizadas após uso do livro didático. Após seis meses de aula, essa turma não havia produzido nenhuma atividade de escrita no formato produção de texto/redação, nem mesmo no formato que prepara os alunos para participarem de processos seletivos como vestibulares e outros concursos. Levando-se em consideração que cursavam o último ano do Ensino Médio isso chama bastante a atenção.

Essas exemplificações deixam vestígios sobre como o ensino de escrita é tratado nas escolas públicas do País. Muito pouco acontece devido à falta de estrutura, ou seja, de comprometimento do Estado com a educação, com alunos e professores que vivem o cotidiano das escolas públicas.

Reforço a importância de aprofundarmos a discussão sobre o ensino da escrita, porque, como defendido por Citelli e Geraldi (com os quais concordo),

Escrever, na prática de sala de aula, é abrir-se para além da convivência íntima e solitária com as palavras, e conviver com o discurso alheio, do aluno ao lado da professora, do corretor. Ao escrever, o aluno amplia a consciência de que o outro, que o lê, existe, não como leitor passivo, receptor resignado, mas alguém capaz de co-participar de seu texto. (CITELLI; GERALDI, 2004, p. 141)

<sup>6</sup> Assim como para (CITELLI; GERALDI, 2004, p.31) Escrita- reprodução aqui incluem: “as respostas dirigidas, os preenchimentos de lacunas, a formulação de questionários diversos ou de repostas a eles, paráfrases, resumos esquemas, exercícios ortográficos e gramaticais em geral.”

<sup>7</sup> Escrita-produção: atividades voltadas para a produção própria dos estudantes.

Assim, defendo a escrita como um processo de aprendizado trabalhoso, tal como defendido por Morais (2016, p. 57), que desmistifica a escrita como dom. Nessa pesquisa, a autora menciona uma analogia entre o processo de criação de um produto e o processo de criação dos sentidos de um texto, afirmando que, para a produção de um texto, é preciso se apropriar de várias singularidades da língua, dos seus objetivos comunicativos, para que, só assim, qualquer escrita seja considerada como razoavelmente “pronta” para aquele momento ou situação – e o razoavelmente aqui se explica, já que se trata de um trabalho contínuo e sempre modificável. É o que também afirma Marcuschi:

O texto não é um produto nem um simples artefato pronto; ele é um processo. Assim, não sendo um produto acabado, objetivo, como uma espécie de depósito de informações, mas sendo um processo, o texto se acha em permanente elaboração e reelaboração ao longo de sua história e ao longo das diversas recepções pelos diversos leitores (MARCUSCHI, 1996, p. 73).

Na mesma direção, Morais afirma:

Assim, há que se afirmar: escrever é trabalhoso, porque não basta que se aprenda a correspondência som-grafia entre fonemas e letras para que se produzam sentidos. É preciso que o sujeito que escreve se aproprie dos processos necessários ao trabalho de escrever. E essa afirmação é importante para que a ideia de escrita como produto seja colocada à prova. Todo texto do qual se possa dizer estar “bem escrito” é resultado de um processo, às vezes lento, outras vezes nem tanto, mas sempre fruto de empenho, de trabalho, de ação (MORAIS, 2016, p. 58).

A visão dialógica da escrita, o processo de escrever, está relacionada à interação do sujeito com a linguagem e da linguagem com o sujeito, e essa relação está intricadamente ligada ao movimento de estar no mundo. Nessa relação, há uma contribuição mútua: o sujeito aprende com a linguagem que já existia antes dele e vai continuar existindo depois dele, mas também contribui para a linguagem que existirá depois de sua existência, podendo, assim, transformar e ser transformado em um processo constante de desenvolvimento.

Nesse movimento dinâmico, como já afirmava Freire (1989, p. 10), a leitura e a escrita da palavra não são somente uma forma de dizer sobre o mundo, mas sim uma forma de dizer e de escrever sobre ele, para, assim, transformá-lo, também, por meio da prática consciente.

Em uma perspectiva instrumentalista da linguagem, o ensino de língua é separado em dois momentos: o primeiro é o do entendimento da forma estrutural da língua, tais como as regras gramaticais e a formação de frases; o segundo é o do aprendizado semântico das palavras,

das frases e dos textos. Tomando essa posição, exclui-se toda a bagagem sociocultural dos sujeitos.

Geraldi (1991, p. 8) explica como se dá o aprendizado da linguagem pelas crianças, enfatizando as interações realizadas no seu grupo social, sem antes ter de entender a estrutura formal da língua. Foi em processos interlocutivos que a linguagem se deu. Foi utilizando seus conhecimentos prévios, procurando sentidos novos, interagindo, que as crianças aprendem a linguagem em sua primeira infância. A saber: “Entender não é reconhecer um sentido invariável, mas construir o sentido de uma forma no contexto no qual ela aparece” (GERALDI, 1991, p. 8 apud GNERRE, 1974, p. 14).

Por isso, para a construção de um texto, na perspectiva sociointeracionista, existe um sujeito planejador que, na sua relação com outros sujeitos, vai construir um texto baseado em muitas especificidades, como ideologias, crenças, conhecimentos prévios, expectativas, normas e suas bagagens socioculturais. (KOCH, 2000).

Marcuschi defende a estreita relação entre língua-sociedade-cognição. Para isso, o autor desmembra essa relação em cinco teses:

1. A Língua é atividade e não estrutura ou forma; 2. O Texto é um evento e não uma simples unidade estática; 3. A autonomia linguística (ou autonomia textual) é um mito; **4. A compreensão humana é contextualmente configurada; 5. A produção de sentido é o resultado de atividades cognitivas mediadas pela experiência organizada socialmente em regime de co-produção** (MARCUSCHI, 1999, p. 8, *grifo meu*).

Para o autor, é importante refletir sobre a tese 4 e a tese 5, já que ambas são explicações para a sociocognição. A tese 4 deixa claro que o processo de compreensão é realizado “pela própria experiência e, por sua vez, ajuda a elaborar novas experiências” (MARCUSCHI, p. 8, 1999). Entende-se, assim, que a compreensão se dá não apenas nas atividades subjetivas, ou, ainda, no que está fora da mente, mas nas experiências já vividas, e essas serão base para as experiências que estão por vir. Isso complementa a tese 5, uma vez que são necessárias as experiências organizadas socialmente, e, por isso, em regime de coprodução, para que possamos produzir atividades cognitivas e, por fim, alcançar a produção de sentido.

A fim de exemplificar como se dá essa atividade de sociocognição, que é sempre realizada de forma conjunta pelos sujeitos de uma sociedade, trago (assim como MARCUSCHI, 1999), um exemplo de um anúncio publicado em um jornal no ano de 1879:

**Figura 1<sup>8</sup>.** Anúncio da venda de pessoas



Notamos, hoje, que essa publicação é inadequada, pois aborda uma situação considerada hoje como um crime. Por mais que ainda existam casos de escravidão moderna, um anúncio de jornal para encontrar uma escrava não é mais uma prática socialmente aceita. Da mesma forma, o texto que segue abaixo seria surreal para alguém que viveu há 140 anos:

**Figura 2<sup>9</sup>.** Venda por meio de mídias sociais



Procura e venda, hoje, são muitas vezes realizadas por meio de redes sociais, já que essas se tornaram uma importante fonte de relacionamento. Além disso, para uma sociedade do século XIX, não seria usual que uma festa de aniversário (provavelmente uma festa de criança) tivesse um tema específico tão “informal” e “infantil” para os preceitos da época.

<sup>8</sup> <http://www.saopauloantiga.com.br/anuncios-de-escravos/> Acesso em: 18 de agosto de 2019

<sup>9</sup> Retirado da rede social Facebook. Acesso em: 18 de agosto de 2019

Assim, a produção textual é realizada em via de mão dupla, já que não é só quem fala ou quem escreve que está produzindo, mas também quem lê e escuta, e isso é relativo e sempre modificável, considerando-se o momento histórico e o contexto sociocultural.

Levando em conta os conceitos apresentados, a escrita na escola (e a própria escola) é considerada, neste trabalho, sob a mesma perspectiva sociointeracionista:

No sentido que demos a texto, qualquer que seja a disciplina objeto de nosso ensino aprendizagem, ele está sempre presente. No sentido que atribuímos à sala de aula como espaço de interação verbal, aluno e professor confrontem-se por meio de seus textos com saberes e conhecimentos. No sentido atribuído a sujeito, como herdeiro e produtor de herança cultural, alunos e professores aprendem e ensinam em ao outro com textos, para os quais vão construindo novos contextos e situações, reproduzindo e multiplicando os sentidos em circulação na sociedade. (CITELLI; GERALDI, 2004, p. 7)

A escola é o segundo espaço no qual a maioria dos sujeitos se coloca em contato com a linguagem como objeto de estudo. E o faz com outros sujeitos que aprenderam a linguagem em seus grupos sociais particulares. Essa fusão fará com que muitos processos de interação e de sociocognição aconteçam. Geraldi (1991, p. 10) diferenciará as instâncias de linguagem, classificando-as como instâncias públicas e instâncias privadas.

O primeiro contato do sujeito com a linguagem, como já descrito anteriormente, será realizado em sua convivência com o seu grupo social, em uma instância privada de linguagem, que se caracterizará por ser necessária para objetivos imediatos e necessidades básicas, além de ser “normalmente” oral, face a face, com interlocutores conhecidos. Já quando esse sujeito entra na escola, tem contato com uma instância pública da linguagem, agora com a presença da escrita, com interação a distância e com o objetivo de compreender o mundo para além de seu ambiente de convívio.

Portanto, a escola, normalmente, se torna o primeiro espaço em que o sujeito tem contato com as instâncias públicas de linguagem, por isso, “cabe à escola, não a função de transmissão de conhecimentos, mas a função de permitir a circulação entre duas instâncias diversas de produção de saberes (e esta circulação não se faz sem influências mútuas)” (GERALDI, 1991, p.11).

O texto (não só na disciplina de Língua Portuguesa) pode ser visto como uma oportunidade de contato com diversificados processos de interlocução. Nesse processo, são construídas as compreensões que podem tornar o sujeito ainda mais consciente da sua herança cultural, da sua atuação e participação no mundo.

### 2.3 CORREÇÃO, REVISÃO E REESCRITA: QUE AÇÕES SÃO ESSAS NO ENSINO DA ESCRITA?

Mesmo antes da delimitação temática dessa pesquisa, o objetivo que sempre esteve no horizonte era o de alcançar e vivenciar o ensino escolar em sua realidade material, mais especificamente, o ensino na escola pública. Por isso, o desejo de falar sobre a prática, de pensar caminhos para práticas docentes sempre esteve presente. Nesse ponto, também me alinho ao pensamento de Moraes (2016) e, por isso, retomo uma diferenciação proposta pela pesquisadora sobre os conceitos em destaque, entendendo, também, essa diferenciação como fundamental para o ensino de escrita

É comum observar, nas escolas, a revisão sendo colocada na mesma posição da reescrita, ou ainda, da correção. Em muitas atividades de produção textual, após a primeira versão, o texto é devolvido ao estudante, com correções gramaticais, chamadas, também, de revisões. Por isso, é desejado que esses três processos sejam diferenciados, já que aqui eles exercem papéis distintos no processo de aprendizagem da escrita.

A **correção** é definida como o ato de corrigir o que está inadequado ortograficamente e gramaticalmente. Essa ação pode ser realizada pelo professor, pelo colega ou pelo próprio autor do texto, de forma a perceber que, naquele momento, a escrita em questão precisa de alguns consertos, para que seja alcançado o seu objetivo comunicativo.

Para Moraes, a **correção** é definida como:

[...] um trabalho realizado a partir de critérios ortográficos e gramaticais e é pautada na questão do erro-conserto (correção). Na escola, essa prática estrita é a tradicional, em que os alunos escrevem e têm seus textos/erros corrigidos pela professora (MORAIS, 2016, p. 64).

Importante destacar que a correção pode ser utilizada como estratégia de aprendizado, como foi utilizado nesta pesquisa, mas não apenas tendo o professor ou professora como protagonista dessa etapa. A correção também pode ser realizada pelos discentes nos momentos em que revisam os textos.

**Revisão** é o momento da leitura crítica do texto. Nesse momento, a leitura é realizada a partir do objetivo comunicativo gerador do texto. Na revisão, o sujeito vai (re)nomear as ações

que integram o processo de escrever, construindo, assim, uma relação sujeito-texto, Morais define **revisão** como

[...] a ação que o sujeito realiza ao (re)ler o texto, avaliando se haveria maneiras melhores de dizer o que está dito, não maneiras mais corretas, mas mais adequadas, considerando-se o leitor e o objetivo de comunicação (MORAIS, 2016, p. 64).

No momento da revisão há, também, uma correção das normas gramaticais, como já explicado anteriormente, mas não se resume a isso, uma vez que, nas próximas releituras, os estudantes fazem uma leitura crítica dos seus escritos, dos escritos dos colegas ou, ainda, dos escritos de pessoas mais experientes na escrita (como realizado em uma das estratégias apresentadas nesta pesquisa). Esse é um momento de acurar o que já foi escrito, levando-se em consideração o objetivo comunicativo de cada situação comunicativa.

E a **reescrita** surge após a revisão realizada pelo colega, pela professora ou pelo próprio autor. No entanto, é impensável diferenciar a reescrita utilizada, apenas, para fins estéticos, como melhorar a letra, por exemplo. A reescrita surge a partir da revisão crítica: “Só há o que reescrever se houver um trabalho de leitura que problematize a escrita” (MORAIS, 2016, p.65).

Então:

O texto do aluno, durante a reescrita, fosse abordado com uma projeção positiva, isto é, que se considerasse a relevância dos problemas linguísticos apresentados em função da plenitude dos objetivos do texto, obtida na sua dialogicidade com o conjunto dos interlocutores. Desse modo, a figura do autor/leitor passa a ser vista como a de um agente mobilizador, cujas palavras são propulsoras de ações historicamente constituídas e, portanto, não podem ser apagadas, corrigidas, substituídas, pontuadas e/ou reelaboradas para atender exclusivamente aos reclamos imediatos da gramática pela gramática (CITELLI; GERALDI, 2004, p.101).

A partir dessa diferenciação, entendemos que o papel da revisão nesta pesquisa considera o “fato de que escrever é ato processual, de muitas idas e vindas, de escritas, leituras e releituras (revisão = ver de novo)” (MORAIS, 2016, p. 65). Além de entender a revisão como uma atividade de leitura.

Quando a revisão e a reescrita são projetadas como sendo a mesma ação, a revisão perde seu lugar de leitura crítica, posicionando, apenas como o ato de reescrever. Assumindo essa posição, a revisão perde seu primeiro objetivo, que é a leitura crítica, que, posteriormente, se houver necessidade, permitirá a reescrita.

Nessa perspectiva, foram aplicadas com uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola pública do Município de Pindamonhangaba-SP, três das quatro estratégias defendidas por Morais (2016), sobre as quais farei uma breve descrição a seguir.

### 2.3.1 A REVISÃO DE TEXTOS DE ESCRITORES MAIS EXPERIENTES

A revisão de textos de escritores mais experientes é uma estratégia apreendida a fim de realizar, junto aos estudantes, uma leitura crítica de textos de sujeitos que já escrevem há mais tempo. Nessa leitura, os estudantes, em parceria com o professor, analisam determinado texto, entendendo se o escrito está atingindo o seu objetivo comunicativo (relata? explica?; analisa?; narra?; apresenta?).

Essa estratégia não é necessariamente aplicada a partir de um texto de escritores consagrados e, sim, de escritores que já escrevam há mais tempo do que os alunos. Nesse momento, pode-se utilizar, por exemplo, o texto de um escritor próximo dos estudantes, como, familiares, componentes da comunidade escolar, estudantes de outras turmas, dentre outros.

O intuito é, justamente, que os estudantes analisem como o autor atinge (ou não) o objetivo comunicativo do texto e, para isso, o professor precisa estar à frente questionando e levando os estudantes a questionarem o texto que está sendo revisado. Morais (2016) explica que essa estratégia pode ser aplicada desde quando os sujeitos ainda não são alfabetizados e que deve ser aplicada de forma contínua. A aplicação exerce o papel de instigação, de problematização dos textos, a tal da criticidade diante dos textos.

No caso desta pesquisa, foi possível aplicar apenas em dois textos (ilustrado posteriormente), já que a professora-pesquisadora não era a professora regular da classe e, por isso, aplicou o projeto durante pouco tempo. Ainda assim foi possível perceber a influência da estratégia na escrita dos alunos.

Nesse momento, as duas estratégias aqui aplicadas se entrelaçam, já que o professor está exercendo o papel de exemplo de revisor, ao mesmo tempo em que os estudantes analisam o texto de escritores mais experientes, o que os permite ter no professor a figura de referência de revisor.

O primeiro texto utilizado nessa aula foi a de um relato retirado da internet, denominado “Meu aniversário inesquecível<sup>10</sup>”. O texto foi projetado no quadro da sala, utilizando-se o aparelho multimídia, mas cada um dos estudantes tinha também uma cópia do texto. Da mesma forma, o segundo texto analisado pelos estudantes foi um relato escrito pelo pai de uma das

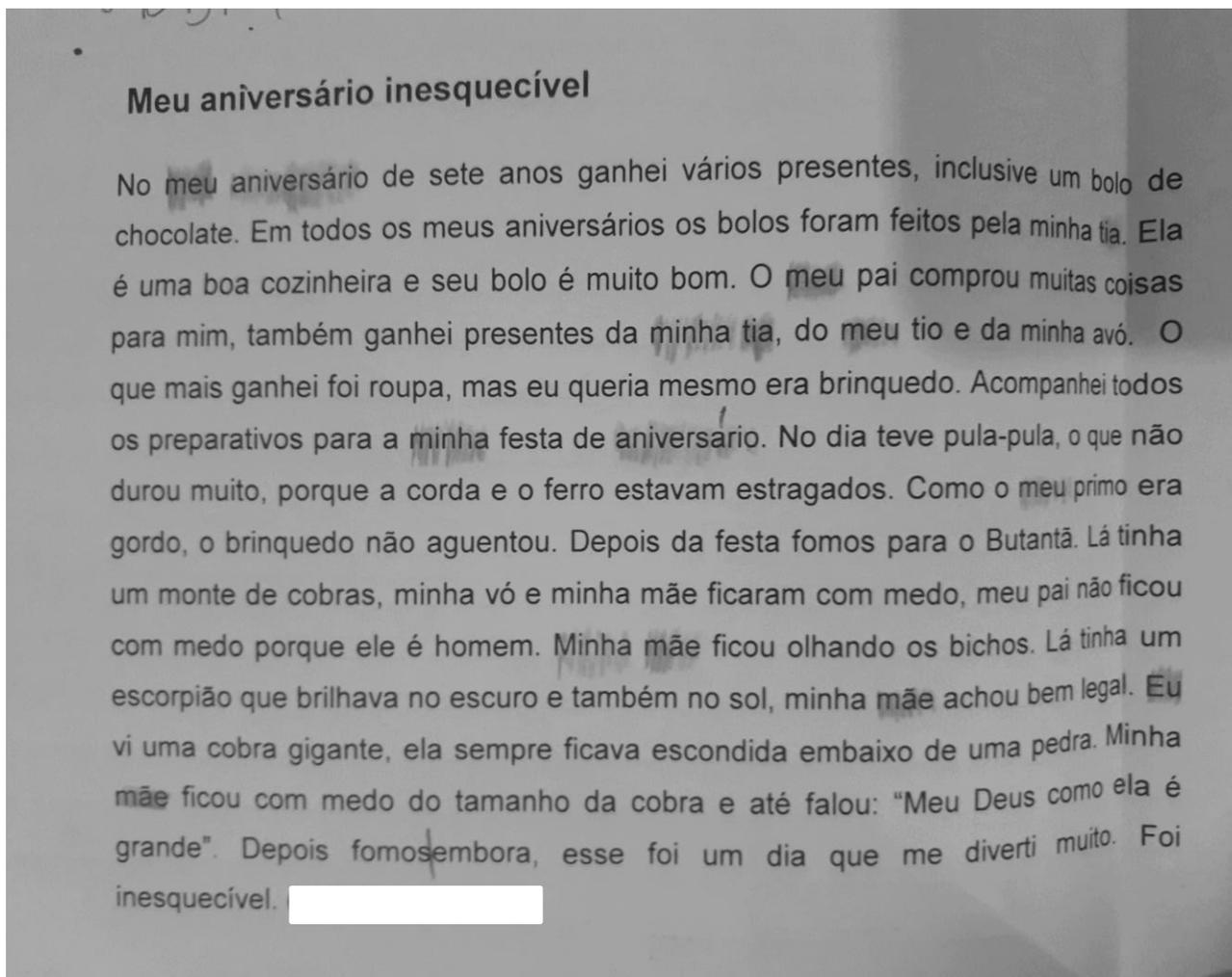
---

<sup>10</sup> <http://alunosdaluaana.blogspot.com/2012/09/relato-de-experiencia-vivida.html>. Acesso em: 07 de abril de 2019.

alunas da classe sobre a escola da filha.

Para demonstrar essa etapa, apresento textos revisados pelos estudantes e pela professora, e os bilhetes produzidos pela turma aos autores mais experientes.

**Figura 3.** 1º texto revisado: revisando texto de escritores mais experientes.



Um aspecto importante para ressaltar é que, diante da turma, a professora tinha o papel de levantar questões para que as revisões fossem feitas. Após algumas leituras realizadas em conjunto, a professora questionava: qual o objetivo comunicativo desse texto? Há muitas palavras repetidas? O que significa a palavra Butantã? A cada questão levantada, havia uma discussão entre a turma, e, a partir da conversa, acontecia a escrita de um bilhete com sugestão ao autor. O bilhete era utilizado como forma de interação entre aluno e pesquisadora, entre aluno e escritores mais experientes.

**Figura 4.** 1º bilhete de sugestão elaborado pela turma e pela pesquisadora ao autor mais experiente. Exemplo do caderno de uma aluna.

Olá,

O seu texto ficou muito bom, mas houve algumas palavras que se repetiram muito, como: Minha, aniversário, eu, outra mãe e etc.

Sugerimos que você adote o significado de algumas palavras, por exemplo: Butantã.

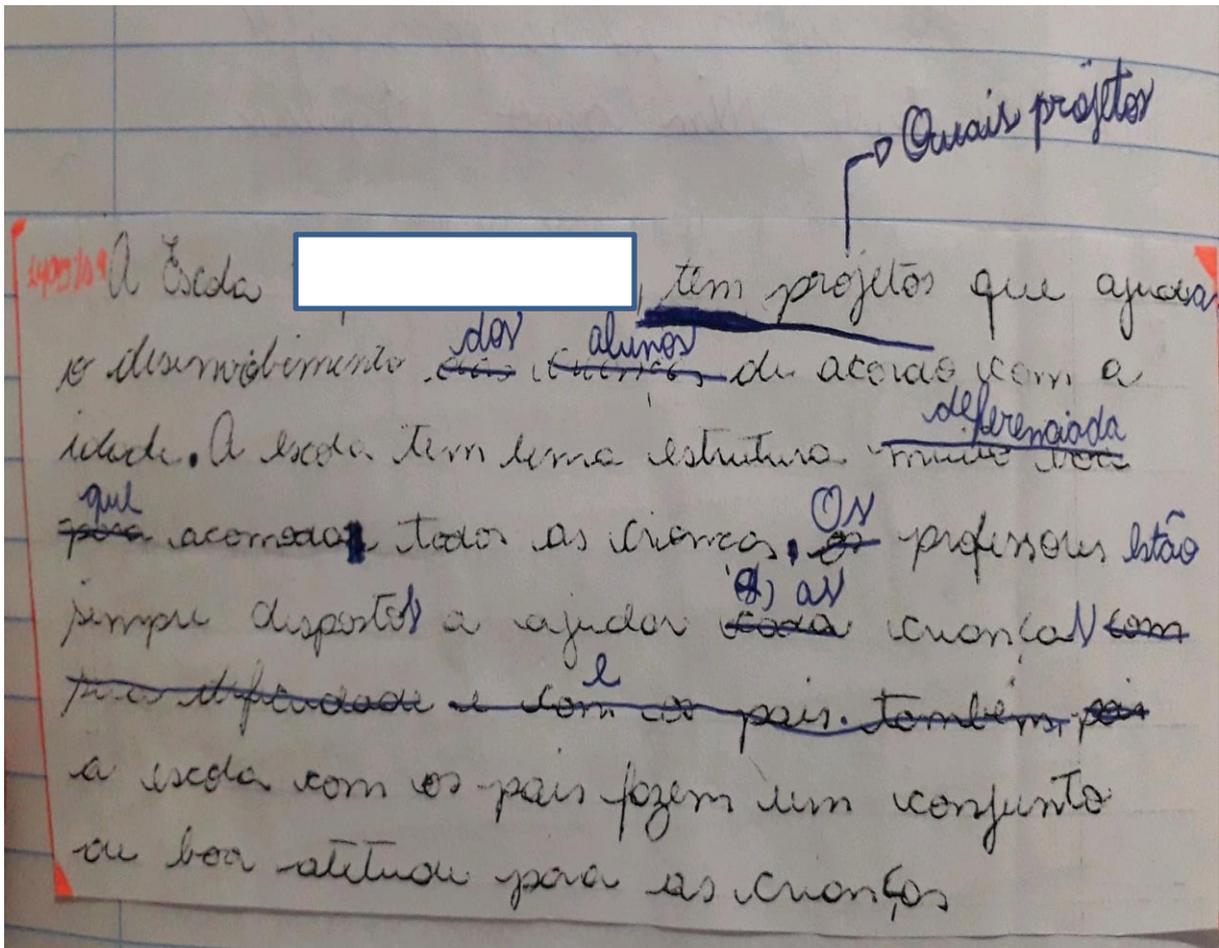
Você poderia adotar parágrafos no seu texto, assim como vírgulas.

até mais,

aluno 5º ano  2º

O bilhete era construído coletivamente: enquanto a professora-pesquisadora escrevia o texto na lousa, os alunos o escreviam em seus cadernos. A cada questão levantada, os discentes percebiam um aspecto que poderia ser melhorado. No caso do primeiro texto analisado, os estudantes perceberam que havia muitas palavras repetidas e que isso trazia um desgaste ao texto. Além disso, notaram que o leitor que não conhecesse o Parque Butantã teria dificuldade de entender o trecho em que o nome desse parque é citado.

Figura 5. 2º texto revisado: revisando texto de escritores mais experientes



[transcrição da figura 5]

A Escola X tem projetos que ajudam o desenvolvimento das crianças de acordo com a idade. A escola tem uma estrutura muito boa para acomodar todas as crianças, os professores sempre disposto a ajudar cada criança com sua dificuldade e com os pais também, pois a escola com os pais fazem um conjunto ou boa atitude para as crianças.

O texto acima foi escrito pelo pai de uma aluna da classe justamente para o exercício de revisão de escritores mais experientes. Nessa ocasião, eu havia solicitado aos pais que enviassem, por meio dos seus filhos, relatos de suas percepções sobre a escola. Recebemos cerca de 7 textos, desses, apenas o citado acima foi utilizado pela falta de tempo, já que tínhamos cerca de dois meses para realizar o Projeto (4 aulas para a aplicação das duas primeiras

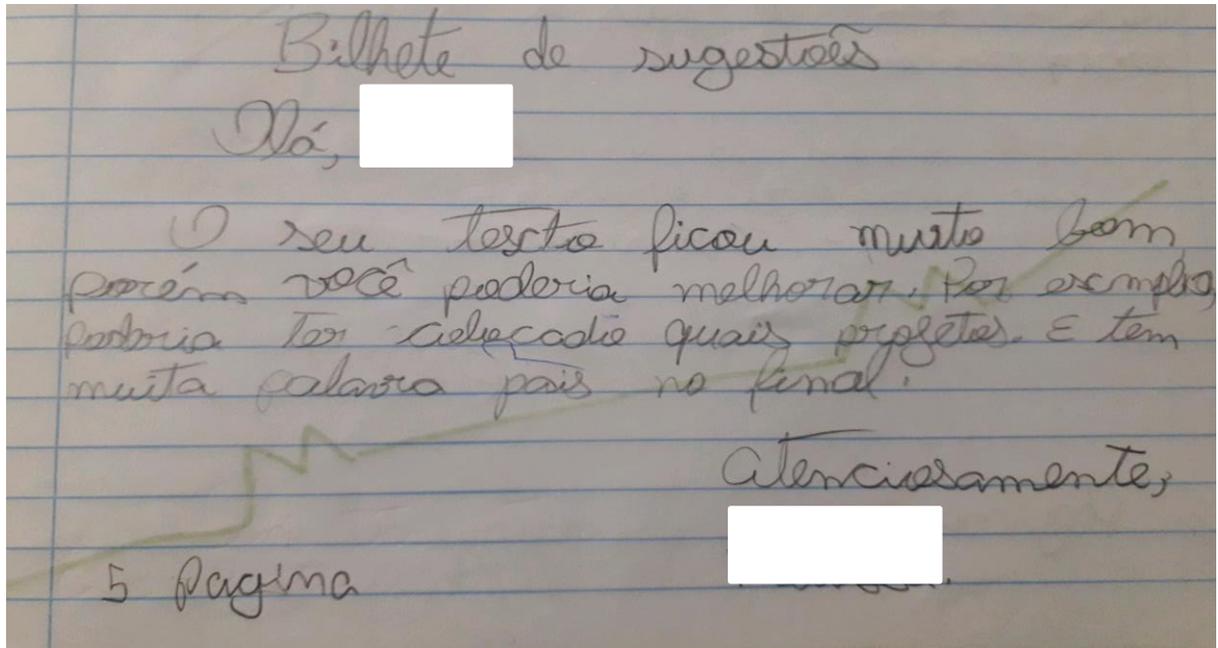
estratégias). Para a escolha do escrito que seria utilizado para a aplicação da estratégia escolhi o que mais tivesse adentrando nas características do gênero.

O relato foi projetado na lousa, enquanto cada um dos estudantes recebeu uma cópia. A revisão foi realizada, novamente, em conjunto entre a professora e os alunos. Como é possível perceber, na segunda revisão realizada com a mesma estratégia houve um avanço em relação aos aspectos analisados.

Na escola em que as estratégias foram aplicadas, são realizados alguns projetos, e os alunos perceberam que o leitor que não conhecesse a escola poderia ficar em dúvidas em relação aos programas que contemplam a escola. Adiante, notamos que os discentes percebem que há alguns termos que podem ser modificados como “das crianças” por “dos alunos”, para evitar a repetição dos termos; também percebem que é possível alterar “muito boa” para “diferenciada”, e ainda se atentaram a questões de concordância.

A partir das questões levantadas, foi escrito um bilhete de sugestões ao autor:

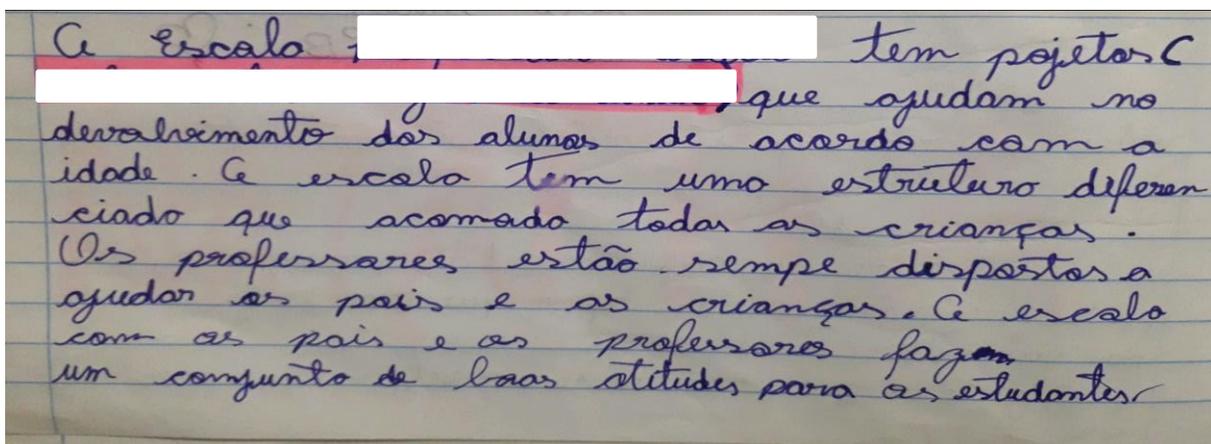
**Figura 6.** Bilhete de sugestões ao autor mais experiente.



Após a revisão desse texto, os estudantes também fizeram a reescrita. Esse momento ilustra os motivos pelos quais se defende, nesta pesquisa, corroborando Moraes (2016), que haja a diferenciação conceitual entre revisão e reescrita. Nesse momento da aplicação, a professora-

pesquisadora enfatizou a importância da reescrita para que os estudantes entendessem essa diferença, pois reescrever não é apenas um momento para “melhorar a letra”.

**Figura 7.** Rescrita do 2º texto revisado.



### 2.3.2 PROFESSOR COMO REFERÊNCIA DE REVISOR

A estratégia professor como referência de revisor foi realizada juntamente com a primeira estratégia, mas, para a organização e a sistematização das ideias de cada uma, elencarei as características dessa estratégia também.

Os principais objetivos são:

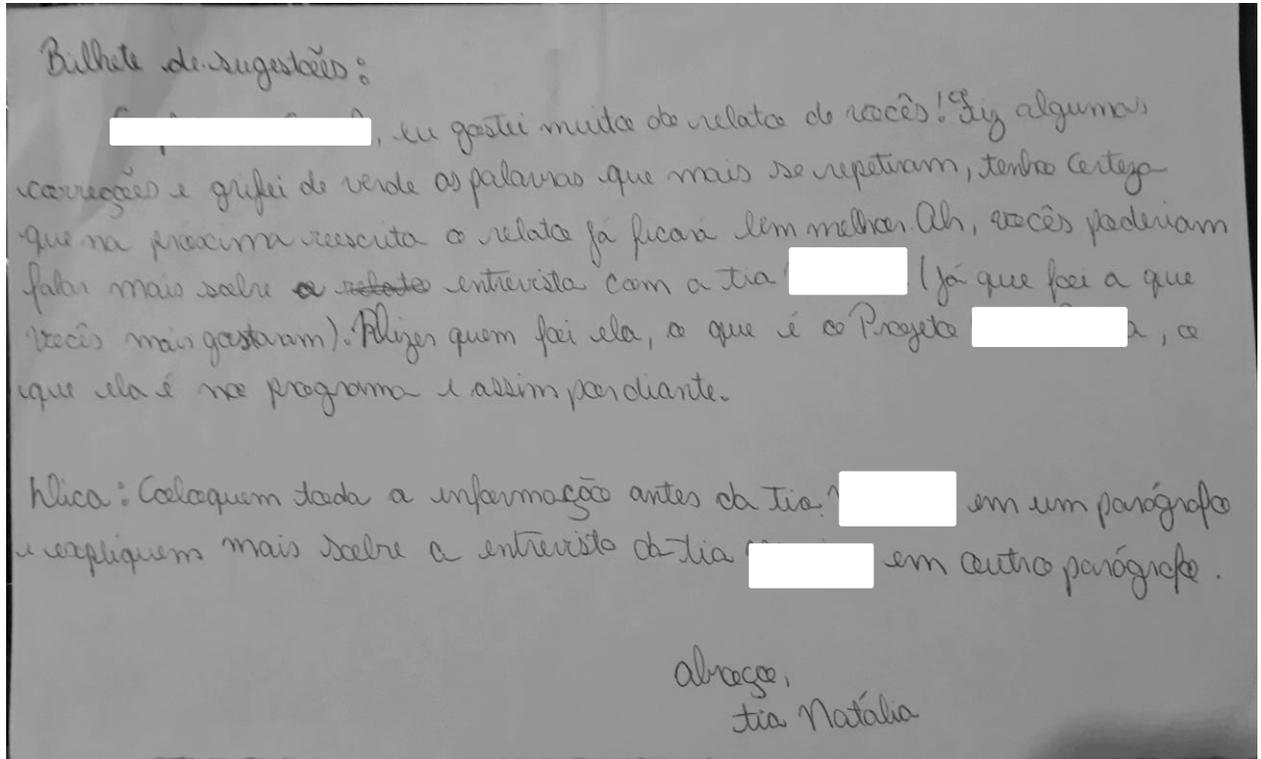
- a) oferecer ao aluno uma referência de comportamento leitor, empreendido por leitores mais experientes frente aos textos, e b) instaurar um espaço de diálogo em que os textos dos alunos sejam lidos e comentados pelo professor, de modo que as oportunidades de revisão sejam oportunidades de reflexão e diálogo sobre o funcionamento da escrita (MORAIS, 2016, p. 124).

Nessas aulas, os estudantes liam os textos diversas vezes juntamente com a professora e, em conjunto, era discutido qual era o objetivo comunicativo de cada texto e eram elencados os aspectos que poderiam ser melhorados nesses textos. Após esse momento, escreviam um bilhete de sugestão para o autor, tendo a professora-pesquisadora como orientadora desses bilhetes. O bilhete era utilizado como espaço de diálogo entre a professora e os estudantes e entre os estudantes-revisores e os autores dos textos analisados em sala.

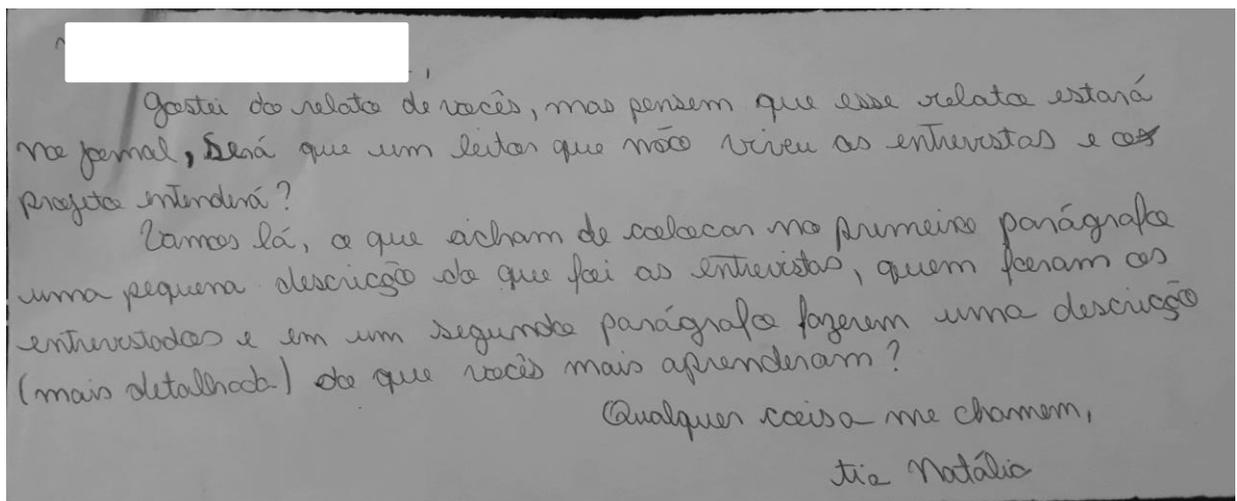
Da mesma forma, eram realizadas as revisões pela professora ao texto dos alunos. Assim, a estratégia *professor como referência de revisor* era realizada junto aos alunos durante as leituras dos textos de escritores mais experientes e durante a revisão da professora em relação à escrita dos estudantes.

A fim de ilustrar, exemplificarei como eram os bilhetes para os estudantes:

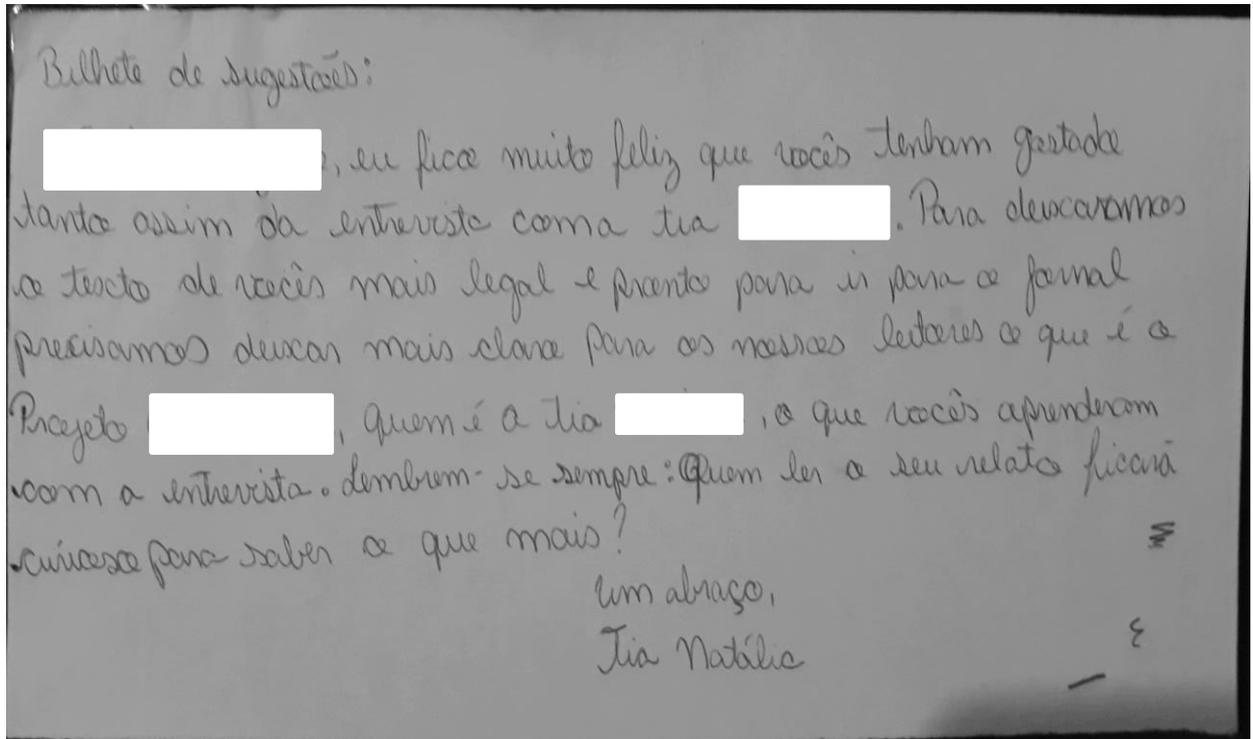
**Figura 8.** Exemplo: bilhete de sugestões para as alunas S. e C.



**Figura 9.** Exemplo: bilhete de sugestões para as alunas M. e C.



**Figura 10.** Exemplo: bilhete de sugestões para os alunos C. e J.



O bilhete de sugestões era uma forma de também aplicar a estratégia, já que indicava caminhos de uma leitura crítica do texto. Assim, os discentes tinham um exemplo de como se comportar diante de um texto. Nessas situações, após a leitura do bilhete de sugestões, os alunos voltavam para os seus textos com o objetivo de rever os aspectos sugeridos por mim e reescrevê-los.

### 2.3.3 REVISÃO DO PRÓPRIO TEXTO

A estratégia revisão do próprio texto foi a última a ser aplicada, pois era preciso que os estudantes já tivessem entendido alguns aspectos da revisão, que já pudessem olhar para os seus textos com o olhar mais aproximado ao dos seus leitores, entendendo o objetivo de comunicação daquele texto. Nessa ação, há uma contradição que se coloca frente a muitas práticas escolares de reescrita para, apenas, “passar a limpo”, como já dito anteriormente, já que a reescrita aqui é utilizada cada vez que o estudante ler criticamente o seu texto.

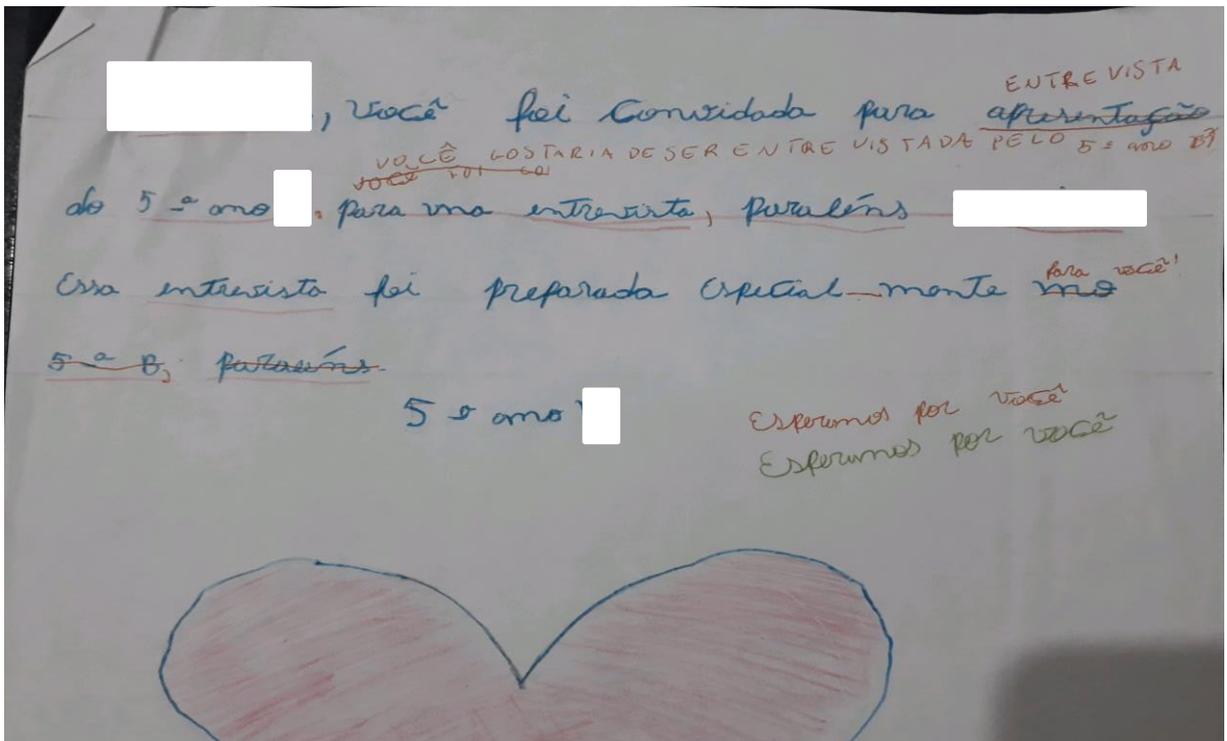
[...] a estratégia de revisão do próprio texto é aquela em que o aluno se coloca como leitor do próprio texto, confrontando sua escrita com o objetivo comunicativo que o impulsionou a escrever. Assim, espera-se que o aluno

releia o que escreveu e reflita sobre suas escolhas para a construção do sentido pretendido, avaliando se o que se apresenta é o mais adequado para a situação (MORAIS, 2016, p. 153).

Até a versão final, os estudantes realizaram três versões dos seus próprios textos. Por isso, um adendo importante é a relevância da utilização dos rascunhos. Os rascunhos, ou primeiras versões, permitiam aos alunos ler várias vezes o seu texto antes de reescrevê-lo, cada vez prestando atenção em um aspecto que poderia ser reelaborado. Por isso, a importância do professor em ensinar os estudantes a rascunharem, para que eles incorporem que a escrita é uma atividade processual, que precisa de muitas idas e vindas para atingir seu objetivo.

Em uma das etapas da aplicação do projeto, solicitei aos alunos que escrevessem um convite para os possíveis entrevistados. A sala foi dividida em grupos e cada conjunto de alunos seria responsável por um agente da escola. Uma das alunas decidiu escrever sozinha um convite para a coordenadora de um dos projetos que acontece na escola, apresento o texto a seguir:

**Figura 11.** 1º versão do convite da aluna R.



[transcrição da figura 11]

\_\_\_\_\_, você foi convidada para apresentação do 5º ano para uma entrevista parabéns  
marina

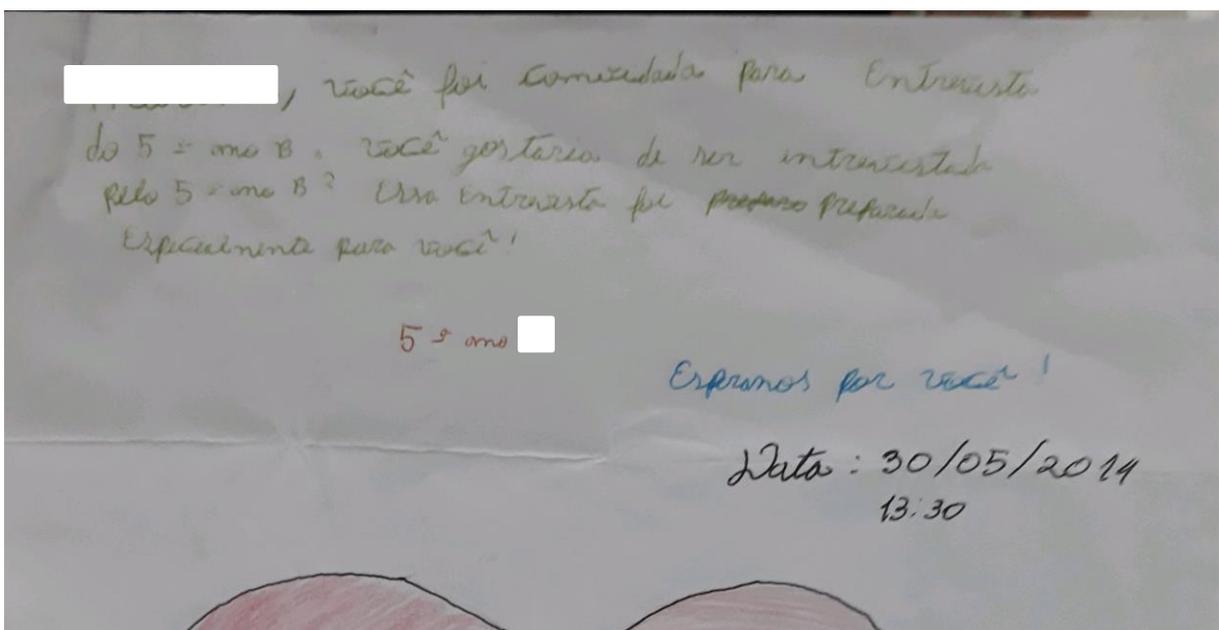
Essa entrevista foi preparada especial mente no 5º ano parabéns

5ºano

A cor azul do convite significa a primeira versão, enquanto a laranja representa a revisão que a própria aluna fez do seu texto. Contextualizando: após a primeira leitura feita por mim desse texto, solicitei uma conversa com a aluna. Sugeri que ela lesse, em voz alta, o texto que tinha escrito. Após três leituras, autonomamente, ela foi realizando a revisão em seu texto. É importante ressaltar que a forma de revisão utilizada pela estudante não foi sugerida por mim. A única coisa que eu solicitei foi a leitura em voz alta.

A revisão que a discente realizou demonstra a significância das estratégias defendidas aqui, já que a forma dela de riscar o que poderia ser modificado e de reescrever algum termo próximo ao que seria modificado era a mesma forma que eu realizava a revisão frente à turma. Após a revisão que ela realizou em seu texto, pedi que o reescrevesse, só que, agora, com as alterações demarcadas. O resultado foi o seguinte:

**Figura 12.** 2º versão do convite da aluna R.



[transcrição da figura 12]

, você foi convidada para entrevista do 5° ano. Você gostaria de ser entrevistada pelo 5° ano? Essa entrevista foi preparada especialmente para você!

5° ano

Esperamos por você!

Data: 30/05/2019

13:30

Nesse exemplo a aluna, após a revisão do seu próprio texto, modifica consideravelmente o seu convite. Após as leituras em voz alta ela percebeu que havia muitas coisas que poderiam confundir a sua leitora (a entrevistada). A primeira mudança acontece ainda na primeira linha em que ela risca o termo “apresentação” por “entrevista”, entendendo que a entrevistada poderia cogitar um evento diferenciado do que a sala pretendia.

Posteriormente, na segunda linha, ela coloca um ponto final depois do 5° ano e risca a frase “para uma entrevista parabéns Marina” e reescreve em cima: “você gostaria de ser entrevistada pelo 5° ano?”. Agora, questionando a entrevistada ao invés de parabenizá-la pelo convite. Para finalizar, ela altera “Essa entrevista foi preparada especial mente no 5° ano” por “Essa entrevista foi preparada especialmente para você!”, modificando o sentido da frase, já que ela gostaria de dizer que a entrevista foi preparada para a convidada, e não que a entrevista foi preparada pela turma. A aluna também retira o termo “parabéns” e adiciona “esperamos por você”, o que caracteriza ainda mais o gênero proposto.

A proposta feita à aluna R. de ler o próprio texto em voz alta algumas vezes, e sugerir que ela revisasse o próprio texto, deixa vestígios que os estudantes, após terem aprendido a revisar, tornam-se capazes de ser leitores críticos dos seus próprios escritos, fomentando que sejam autônomos na construção de textos que alcancem o objetivo comunicativo proposto.

### 3. APRESENTAÇÃO DA METODOLOGIA, DA DESCRIÇÃO DO *CORPUS* E DAS ESCOLHAS PARA A ANÁLISE

Neste capítulo, apresento a metodologia utilizada para a coleta de dados e para a análise do *corpus*. Aqui também é descrito o *corpus* coletado durante a aplicação do projeto e o *corpus* escolhido para a análise.

#### 3.1 METODOLOGIA DE COLETA E DE ANÁLISE DE DADOS

Em relação à coleta de dados, a metodologia adotada foi a da pesquisa-ação, tal como defendido por Thiollent (1986), uma vez que os dados foram gerados no contexto mesmo de minha prática como estagiária e participante de um projeto educativo. Na medida em que essa experiência me possibilitou refletir sobre o meu próprio fazer e me permitiu pensar sobre novos caminhos para o ensino da escrita, entendo que se pode situar essa pesquisa no campo da pesquisa-ação.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THOLLENT, p. 14, 1986).

E, para isso,

Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida, a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo (THIOLLENT, p. 14, 1986).

Sobre a geração dos dados é importante dizer o seguinte: no momento em que foram gerados, não existia a intenção de realizar a pesquisa. Configuraram-se, apenas, como materiais de aula que guardei como registro das experiências ali vividas. Dessa forma, não houve submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, pelo fato de que não faria sentido realizar essa submissão, uma vez que o material já havia sido gerado no contexto de aula. Para ser possível considerar esse material como *corpus* de pesquisa, seguimos as orientações do próprio CEP para situações como essa, garantindo sigilo absoluto sobre as identidades dos envolvidos. A própria natureza da pesquisa-ação, inclusive, gera esse tipo de impasse, uma vez que muitos

materiais são gerados em situações de sala de aula e que, apenas posteriormente, ganham status de objeto de pesquisa. Esta pesquisa se inscreve neste entrelugar.

Por isso, este estudo nasce do cotidiano em sala de aula, com o embasamento empírico. Foi por meio da pesquisa-ação que encontrei a forma de sistematizar e descrever as reflexões que constroem este trabalho.

Em relação à análise dos dados, adotei a perspectiva qualitativa, ancorada nos preceitos do paradigma indiciário<sup>11</sup>, que propõe olhar para indícios, evidências, nos objetos de estudo. Esse método volta o olhar para os pequenos detalhes, para o particular e sua relevância para a resolução do problema levantado.

É para os indícios e vestígios que o olhar do pesquisador se volta durante a análise. Metodologicamente, trata-se de notar cada minúcia do sujeito-aluno, considerando sua subjetividade e sua individualidade possíveis de serem identificadas na materialidade de seus textos. Por isso:

o estabelecimento de um rigor metodológico diferenciado daquele instaurado pelas metodologias experimentais, uma vez que o olhar do pesquisador está voltado, neste paradigma, para a singularidade dos dados. No interior desse ‘rigor flexível’ (tal como o denomina Ginzburg) entram em jogo outros elementos, como a intuição do investigador na observação do singular, do idiossincrático, bem como sua capacidade de, com base no caráter iluminador desses dados singulares – tal como propõe o paradigma indiciário – formular hipóteses explicativas interessantes para aspectos da realidade que não são captados diretamente, mas, sobretudo, são recuperados através de sintomas, de indícios. (QUARTAROLLA, 1994, apud RICHTER; PESSOLANO; REIS, p. 6, 2013).

Por tanto, tomar como instrumento de análise a metodologia de investigação indiciária é entender que a escrita é aprendida por cada sujeito de formas diferentes, e por isso, a dificuldade de moldurar um aspecto, apenas, de análise. Já que a escrita, atividade histórica, é realizada por sujeitos históricos, únicos e subjetivos. “É preciso que aprendamos a lidar com o singular e o episódico como marcas da relação sujeito- linguagem, e não como erro, para que seja possível pensar caminhos metodológicos para um ensino da escrita tomada como processo.” (MORAIS, 2016, p.95)

---

<sup>11</sup> O modelo de investigação indiciária encontra suas raízes por volta do final do século XIX, conforme a reconstituição de Ginzburg (1989). O autor procura demonstrar como diferentes áreas da ciência autorizam análises qualitativas baseadas na observação de detalhes. A idéia de investigar o particular, o diferente aproxima a semiologia médica à crítica de arte, à psicanálise e à investigação policial, embora se saiba que esse paradigma faça parte da própria história social do homem que, pela necessidade de sobrevivência, precisou interpretar e adaptar-se aos mais “insignificantes” sinais da natureza. (RICHTER; PESSOLANO; REIS, p. 6, 2013)

## 3.2 COMO SE CONSTITUIU O *CORPUS* DESTA PESQUISA?

### 3.2.1 CONTEXTO DE GERAÇÃO DOS DADOS

**O território:** antes de contextualizar a origem prática dessa pesquisa, é importante entender em que espaço nasce o desejo de escrever um jornal constituído de relatos sobre a experiência de conhecer o território escolar.

Ainda como aluna da Educação Básica, tive a oportunidade de conhecer um movimento chamado *Virada Educação*, um movimento que nasceu no estado de São Paulo, em 2014, criado por um grupo chamado *Movimento Entusiasmo*, que, no decorrer dos anos, foi sendo disseminado pelo País, chegando à Pindamonhangaba-SP. A mobilização da *Virada Educação* visa pensar o território como um espaço educador, entendendo que o aprender e o ensinar estão espalhados por todos os espaços da cidade. Essa atividade acontece anualmente pelas cidades do país, em um dia em que escolas, os espaços públicos e os entusiastas se unem em prol de atividades que estimulam o pensar sobre o território. A partir da minha ligação com o movimento, nasce o meu desejo de incorporar os territórios no meu trabalho docente.

Em 2018, eu conheci um jornal desenvolvido por dois dos idealizadores da *Virada Educação*, André Gravatá e Serena Labate. Sobre o jornal das miudezas, importa dizer que é produzido de forma independente, sendo pelos seus idealizadores definido da seguinte forma:

Com notícias urgentes e atemporais, insignificantes e indispensáveis, o jornal das miudezas é um convite ao encantamento e espanto diante de tudo que é pequeno. É um jornal pra nos lembrar que não dá para buscar miudezas, mas apenas ser encontrado por elas. Para nos lembrar que o respeito pelas miudezas tornaria o cuidado com as grandezas uma consequência natural. Para nos lembrar que o parto da primeira bolinha de gude foi uma festa (GRAVATÁ, 2019, s/p.).

A ideia de produzir um jornal de relatos sobre o território e sobre as miudezas que podem nos encontrar em cada território por onde passamos nasceu, justamente, pela indagação sobre o território escolar e sobre a forma pela qual poderíamos empoderar as crianças em relação a sua própria escola. Por isso, a necessidade de manter o “jornal” e não fazer uma coletânea de relatos, já que durante o processo os discentes formataram e fizeram as entrevistas que iriam ser a base para seus escritos.

**A escola:** a escola onde a pesquisa foi aplicada é uma instituição localizada na área urbana da cidade de Pindamonhangaba-SP, que atende a 390 alunos de 1º ao 5º ano das séries iniciais. A instituição é vista como uma escola piloto do Município (inaugurada em 2017). Por

isso, oferece alguns projetos que funcionam no contraturno escolar. Assim, a maioria dos estudantes tem contato, ainda nos anos iniciais, com vários professores, atividades diferenciadas e espaços privilegiados (a escola foi arquitetada para o Ensino Fundamental II e Médio, por isso é composta por um amplo espaço territorial).

O dia a dia da escola funciona da seguinte maneira: os estudantes que estudam no período da manhã, no ensino regular, participam do Programa no período da tarde, de segunda a quinta, e os estudantes que estudam no regular à tarde entram no Projeto no período da manhã. Nesse projeto, as crianças têm aulas de ciências, artes e recreação. É um programa que acontece em alguns países. Na sexta-feira, acontece outro Programa de esportes, em que as crianças têm contato com treinamento de futsal.

Além dos projetos que complementam a carga horária da escola, os alunos têm aula com professores específicos para Artes e Educação Física. Assim, os professores do regular têm 1/3 do seu horário reservado para atividades burocráticas, o que auxilia muito os professores, que, antes, também lecionavam nessas áreas específicas, mesmo sem a formação adequada. A escola apresenta um corpo docente de 20 professores mais 10 professores dos projetos.

**Os alunos:** a aplicação das estratégias se deu em uma sala com 22 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I, com alunos entre 10 e 11 anos. Cerca de 60% dos sujeitos dessa pesquisa ficavam em tempo integral na escola. A sala conta com um número “baixo” de alunos, levando-se em consideração as outras turmas, pois havia dois alunos com necessidades educacionais especiais (uma estudante com microcefalia e outro aluno com autismo). Além disso, a turma apresentava muitos problemas de relacionamento entre os estudantes.

**Como o projeto se deu?** Ao todo, foram 16 aulas, em dois meses de aplicação, divididas em três partes: 1º) Conhecendo o gênero relato por meio das estratégias *professor como referência de revisor* e *revisão de textos de escritores mais experientes* (4 aulas); 2º) Entrevistas com agentes atuantes na escola (5 aulas); 3º) Relato sobre a experiência de conhecer o território da escola e aplicação da estratégia *revisão do próprio texto* (7 aulas).

É importante ressaltar que estive acompanhada pela professora da classe durante as aulas de entrevistas realizadas pelos estudantes (5 aulas). Ela auxiliava nas perguntas quando os alunos se sentiam envergonhados. Nas demais, eu assumi a regência da sala com a sua supervisão.

**O jornal**<sup>12</sup>: o projeto Jornal, como ficou conhecido na escola, foi idealizado por mim e aceito pela gestão. Envolveu os alunos de uma das turmas do 5º ano da instituição, a professora regular da classe, os entrevistados (gestora da unidade escolar, coordenadora de um dos projetos da escola, uma funcionária, os responsáveis pelo jornal da cidade<sup>13</sup> e as gestoras da APAE de Pindamonhangaba).

Após finalizado<sup>14</sup>, os estudantes organizaram uma atividade para a apresentação do jornal aos pais. Nessa ação, os discentes leram os seus relatos e entregaram uma cópia para os familiares.

### 3.2.2 ETAPAS DE COLETA DE DADOS

Para facilitar o entendimento sobre a coleta, explico o percurso, dividindo-o em três momentos:

1º) Conhecendo o gênero relato *por meio das estratégias professor como referência de revisor e revisão* de textos de escritores mais experientes: na primeira aula do projeto, houve uma conversa sobre os meios de comunicação de uma sociedade, já que os discentes demonstraram pouco conhecimento sobre o jornal impresso (alguns dos alunos afirmaram que nunca tinham tido um jornal impresso em mãos).

Após a aula de introdução sobre o projeto, foram aplicadas a primeira e a segunda estratégias (*revisão de escritores mais experientes e professor como referência de revisor*). Durante essas aulas, os discentes tiveram contato com textos de escritores que já lidavam com a escrita há mais tempo. Nesse momento, fizemos a revisão, de forma coletiva, de dois relatos. O primeiro, retirado da internet, denominado “Meu aniversário inesquecível”, e, outro, escrito pelo pai de uma das alunas da classe. Ele escreveu um relato sobre a escola da filha (ambos estão apresentados na seção anterior).

Nesse momento, as aulas eram pautadas pela leitura e pela análise coletiva dos textos. A partir das várias leituras, os estudantes respondiam, em grupo, alguns questionamentos sobre

---

<sup>12</sup> O jornal passou a se chamar Jornal Isabel em Ação após sugestão dos estudantes.

<sup>13</sup> A cidade de Pindamonhangaba-SP conta com um jornal do município, fundado em 1882.

<sup>14</sup> Registro um agradecimento especial à Secretaria de Educação de Pindamonhangaba que disponibilizou a impressão do jornal.

o objetivo comunicativo do texto. Assim, havia também um reconhecimento sobre o gênero relato.

2º) Após essas primeiras aulas de leitura, de revisão e de reescrita, os estudantes começaram a se preparar para as entrevistas que seriam realizadas com funcionários da escola. Ao todo, foram 5 entrevistas (gestora da escola, coordenadora do projeto, funcionária da limpeza da escola, uma visita/entrevista à APAE da cidade e uma visita/entrevista ao Jornal da Cidade). Os entrevistados foram escolhidos pelos estudantes, após uma conversa que tive com eles sobre os funcionários da escola e sobre as dúvidas que eles tinham sobre a escola e seus arredores, apenas, a visita ao Jornal da Cidade foi sugerida por mim, já que eles não conheciam sobre o jornal da cidade. Destaco que cada estudante tinha um diário de bordo para anotações em todas as visitas e entrevistas. A fim de exemplificar, seguem exemplos desses diários, em que se podem ver perguntas elaboradas pelos estudantes e as repostas dos entrevistados.

**Figura 13.** Algumas das perguntas feitas à gestora da unidade escolar.

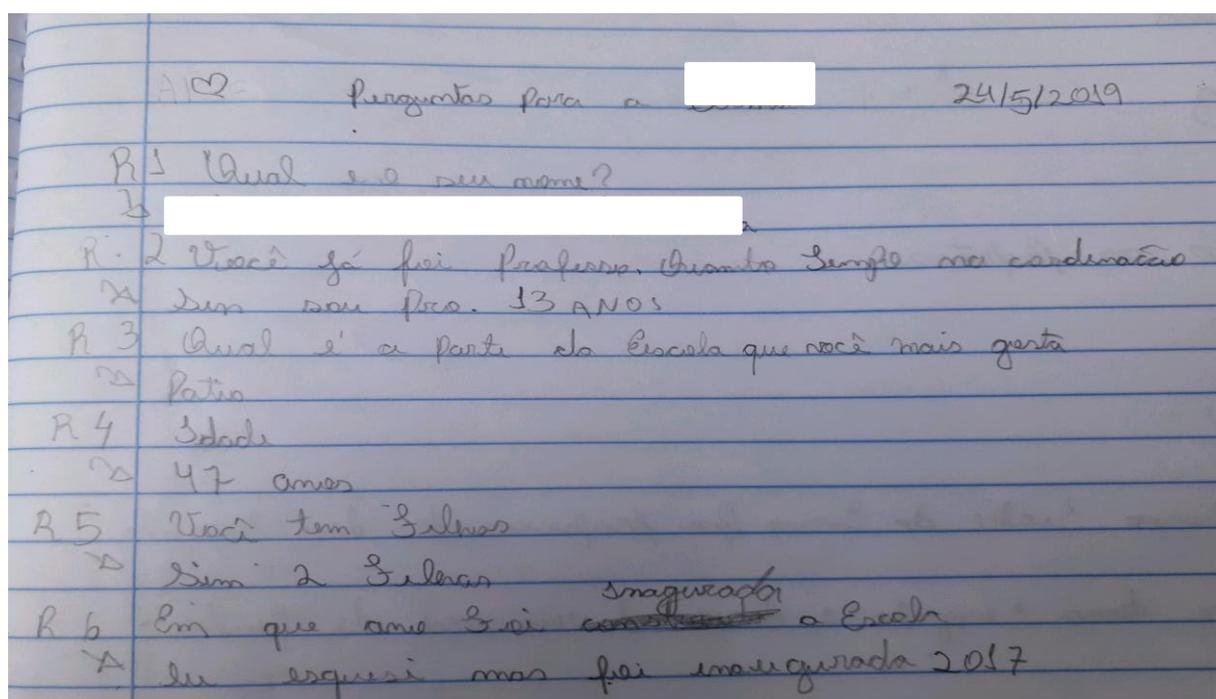


figura 14. Algumas das respostas da coordenação do Projeto.

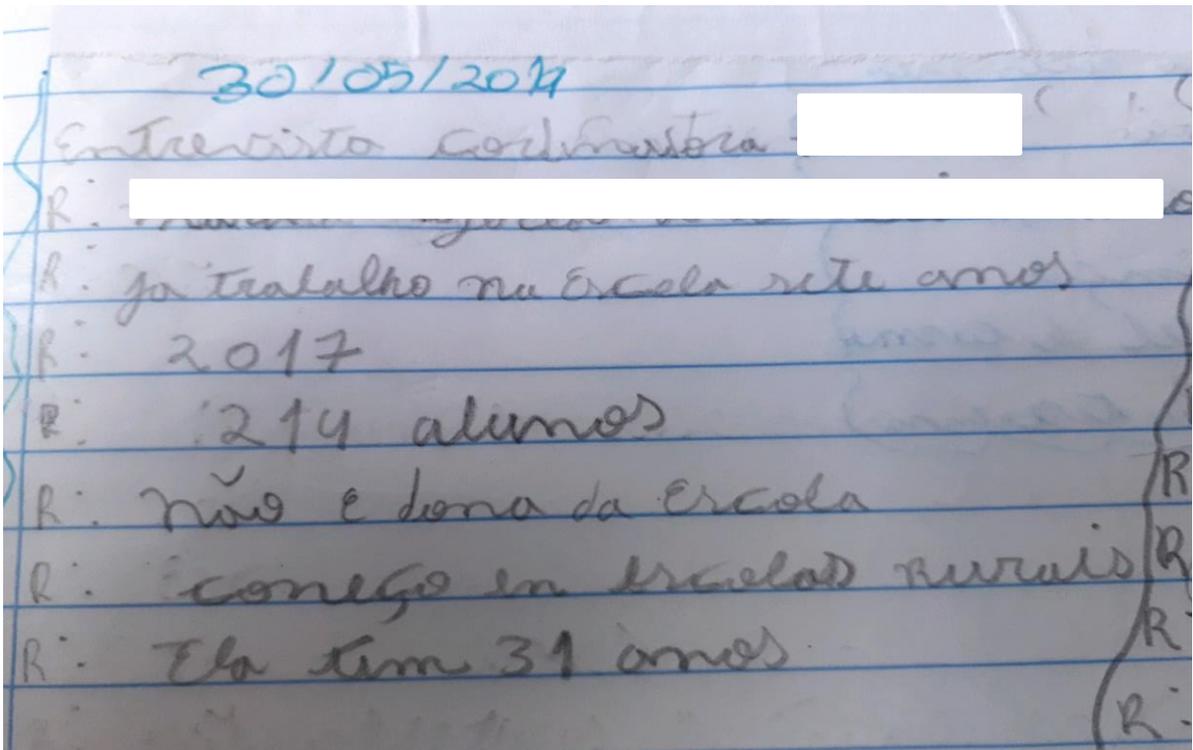
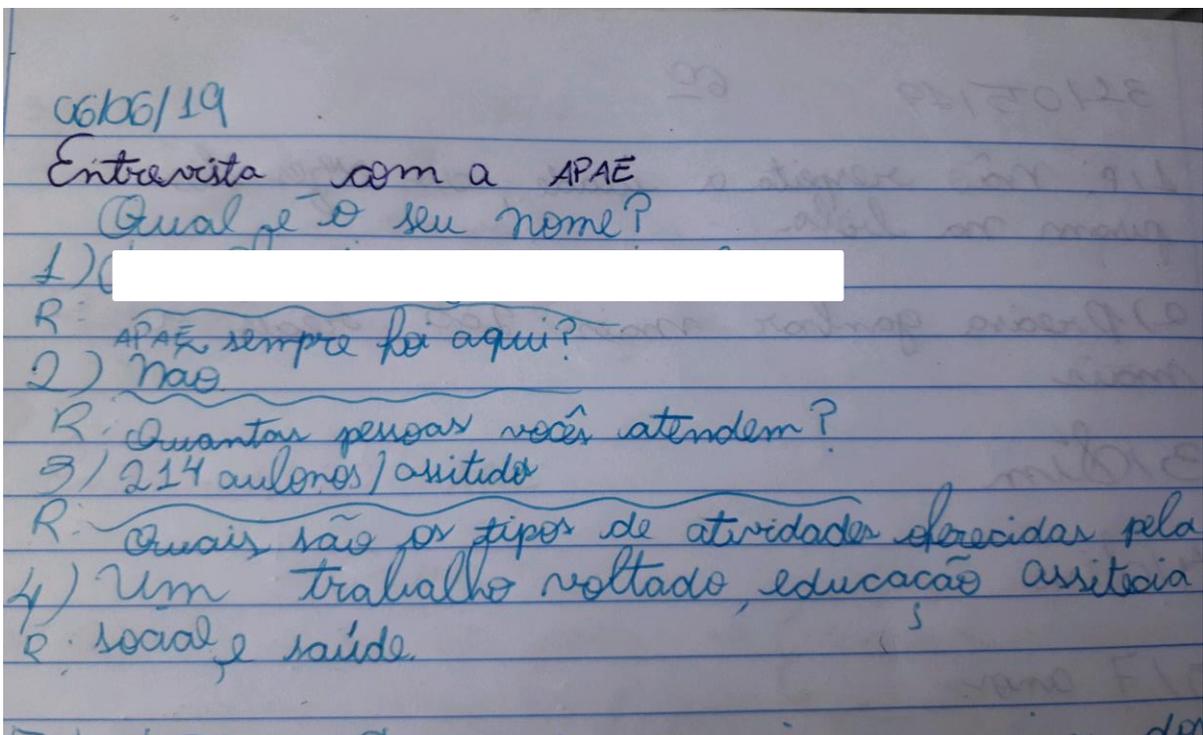


Figura 15. Algumas das perguntas feitas às gestoras da APAE da cidade.



**Figura 16.** Exemplo de como as entrevistas eram realizadas.



Após o período das entrevistas e das visitas, os estudantes fizeram uma caminhada silenciosa pela escola, juntamente com o professor de Artes. A caminhada silenciosa tinha como principal objetivo o registro fotográfico das miudezas, ou melhor, dos fragmentos nos quais os estudantes nunca haviam reparado. Os registros também fizeram parte do Jornal das Miudezas.

3º) Nas demais aulas, os estudantes começaram a produzir seus relatos. Para a escrita, foram formadas duplas e, em alguns casos, trios. O tema da proposta de escrita era: *o que vocês mais gostaram de descobrir nas entrevistas e nas visitas?*

Para finalizar o Projeto, os pais foram convidados para assistir à apresentação dos relatos dos alunos e receberam, cada um, uma cópia do jornal impresso.

### 3.3 DESCRIÇÃO DO CORPUS

Para a escrita dos relatos, a sala foi dividida em duplas e em trios. Os alunos ficaram, então, organizados em um trio, nove duplas e um estudante que preferiu fazer a atividade individualmente. No final de todo o processo, o *corpus* acumulado foi de 11 primeiras versões, 11 segundas versões, 10 terceiras versões e 11 bilhetes de sugestão da professora-pesquisadora.

Para a análise, foram selecionadas 4 primeiras versões, 4 segundas versões e 3 terceiras versões. Além de 4 bilhetes de sugestões feitos pela professora-pesquisadora.

A seleção foi feita a partir de textos que apresentavam mais modificações realizadas pelos estudantes, e que poderiam permitir, por esses indícios, indicar uma possível evolução no decorrer das versões, a partir das estratégias aplicadas

#### 4. O CORPUS DA PESQUISA

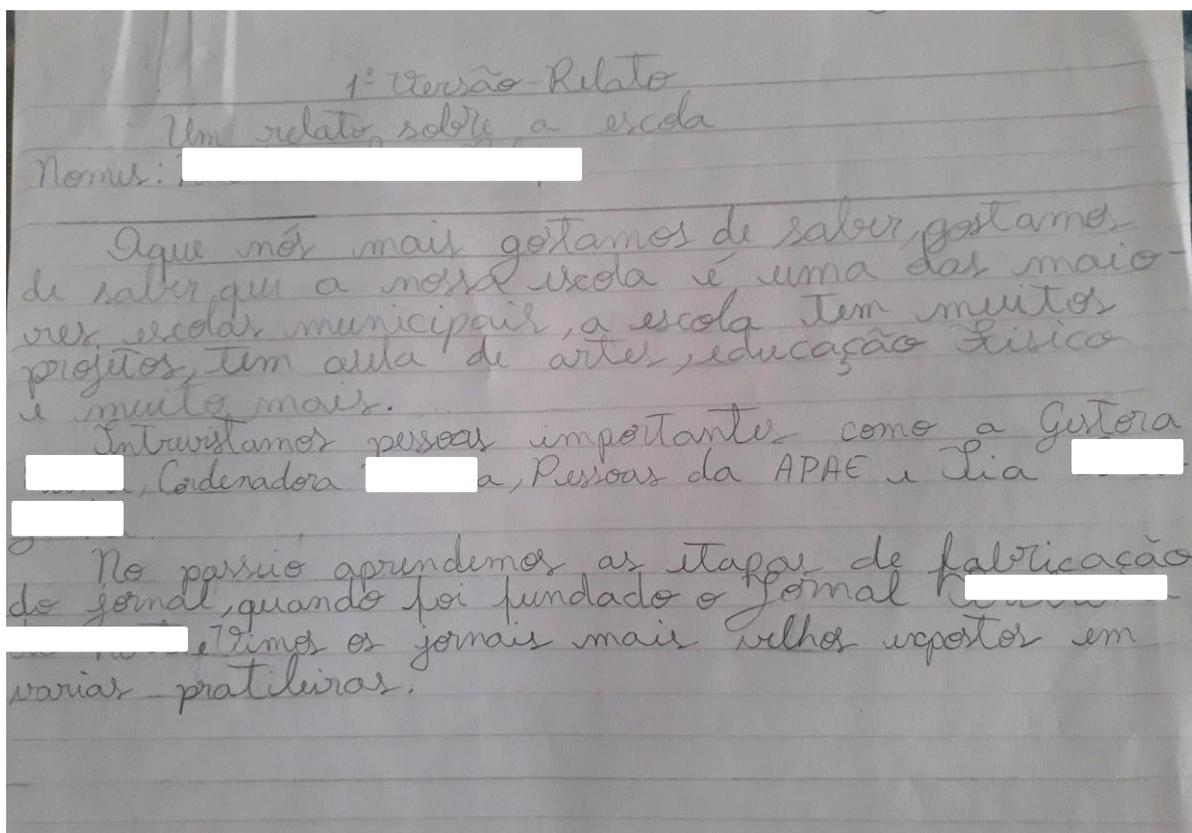
Este capítulo apresenta a análise realizada diante das versões de textos que os estudantes produziram. A análise aqui empregada parte da teoria do Paradigma do Indiciário, entendendo importante todas as minúcias da escrita dos alunos-sujeitos dessa pesquisa.

##### 4.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

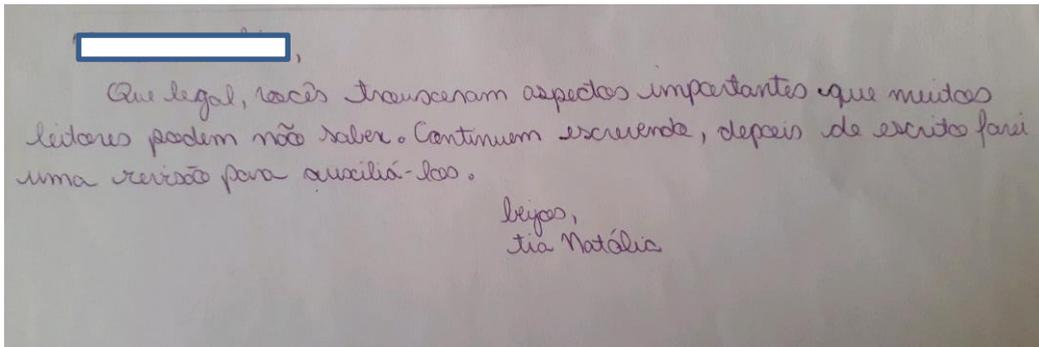
Até a versão final dos relatos, as duplas e os trios produziram três versões dos seus textos. A revisão da primeira versão foi feita pela professora-pesquisadora. Nesse momento, também estava sendo aplicada a estratégia *professor como referência de revisor*, já que as revisões eram realizadas nos textos aos quais os estudantes teriam acesso para reescreverem e, novamente, revisarem seus textos.

A seguir, ilustro o trabalho realizado juntos aos discentes até a formatação final dos textos.

**Figura 17.** 1º versão do relato da dupla N. e LF.

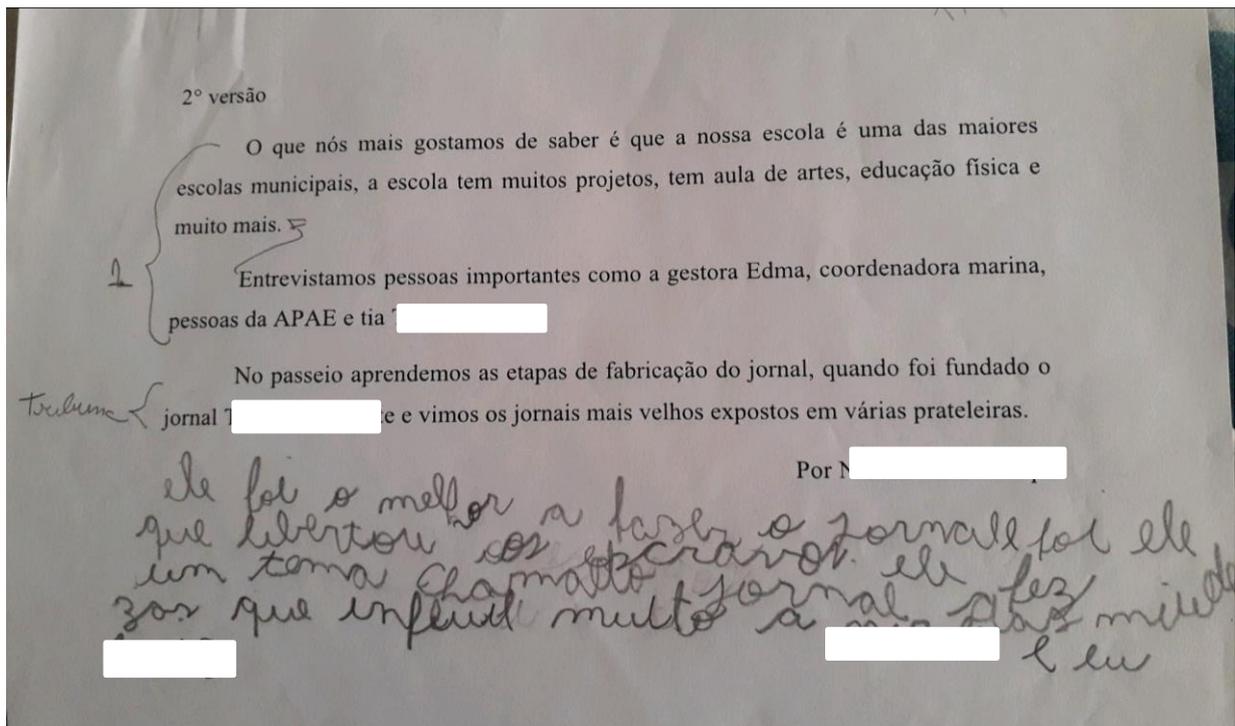


**Figura 18.** Bilhete de sugestões para a dupla N. e LF.



Na aula seguinte, os textos foram digitados, e os estudantes deveriam olhar o bilhete de revisão feito pela professora-pesquisadora para, em seguida, reescreverem, de acordo com as adaptações que achassem necessárias. A mesma dupla produziu:

**Figura 19.** 2º versão da dupla N. e LF.



[transcrição da figura 19]

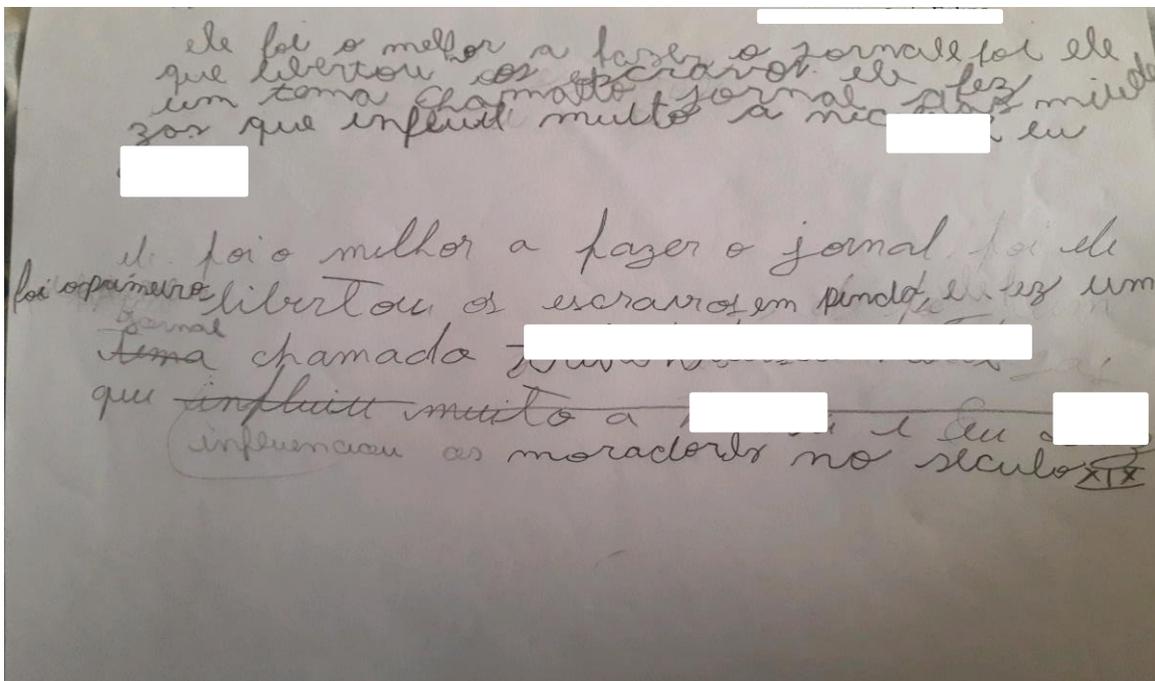
Ele foi o melhor a fazer o jornal foi ele que libertou os escravos. Ele fez um tema chamado jornal das miudezas que influel muito a [redacted] e eu [redacted]

Após o bilhete de sugestões, a dupla citada anteriormente escreveu mais um parágrafo falando sobre os aprendizados adquiridos durante a visita ao Jornal da Cidade. Como é possível perceber, em um primeiro momento, houve uma confusão de informações. Os estudantes citaram o Jornal das Miudezas como se fosse um tema abordado pelo criador do Jornal da Cidade.

Na segunda versão, os discentes reconheceram dois aspectos, colocando em prática a 3ª estratégia aplicada, a revisão do próprio texto. Depois das várias leituras, notaram que o primeiro e o segundo parágrafos da segunda versão estavam tratando do mesmo assunto, e que, por isso, não havia a necessidade de separar o conteúdo em dois parágrafos. Por isso, o uso da seta, reconhecendo a importância da junção dos dois primeiros parágrafos. O terceiro momento do texto seria caracterizado pela temática a qual ambos escolheram como a preferida, a saber: sobre a visita ao jornal.

Na terceira versão do texto, os estudantes entenderam a distorção de informações no último parágrafo e fizeram as seguintes modificações:

**Figura 20.** 3ª versão da dupla N. e LF.



Na terceira revisão, os estudantes trocaram “foi ele que libertou os escravos” por “ele foi o primeiro que libertou os escravos em Pinda”. Ao adicionarem o “primeiro”, o texto muda de sentido, já que, agora, os autores estão adicionando uma informação: a de que o idealizador

do Jornal da Cidade foi o primeiro a libertar os escravos no Município. É notável ver a adaptação e como os estudantes pensaram sobre esse aspecto, já que há marcas de apagamento e rescrita.

Em seguida, eles modificam o termo “tema” por “jornal” e redefinem o nome do Jornal da Cidade, adicionando, agora, a verdadeira nomenclatura do periódico. Após, finalizam o texto com a seguinte modificação: “influiu muito a N. e eu L.” porque “influenciou os moradores do século XIX”. É visível como houve uma reflexão sobre os aspectos que conferiam outro sentido ao texto, e como a revisão estava sendo realizada juntamente com a reescrita.

**Figura 21.** 1º versão da dupla M. e L.

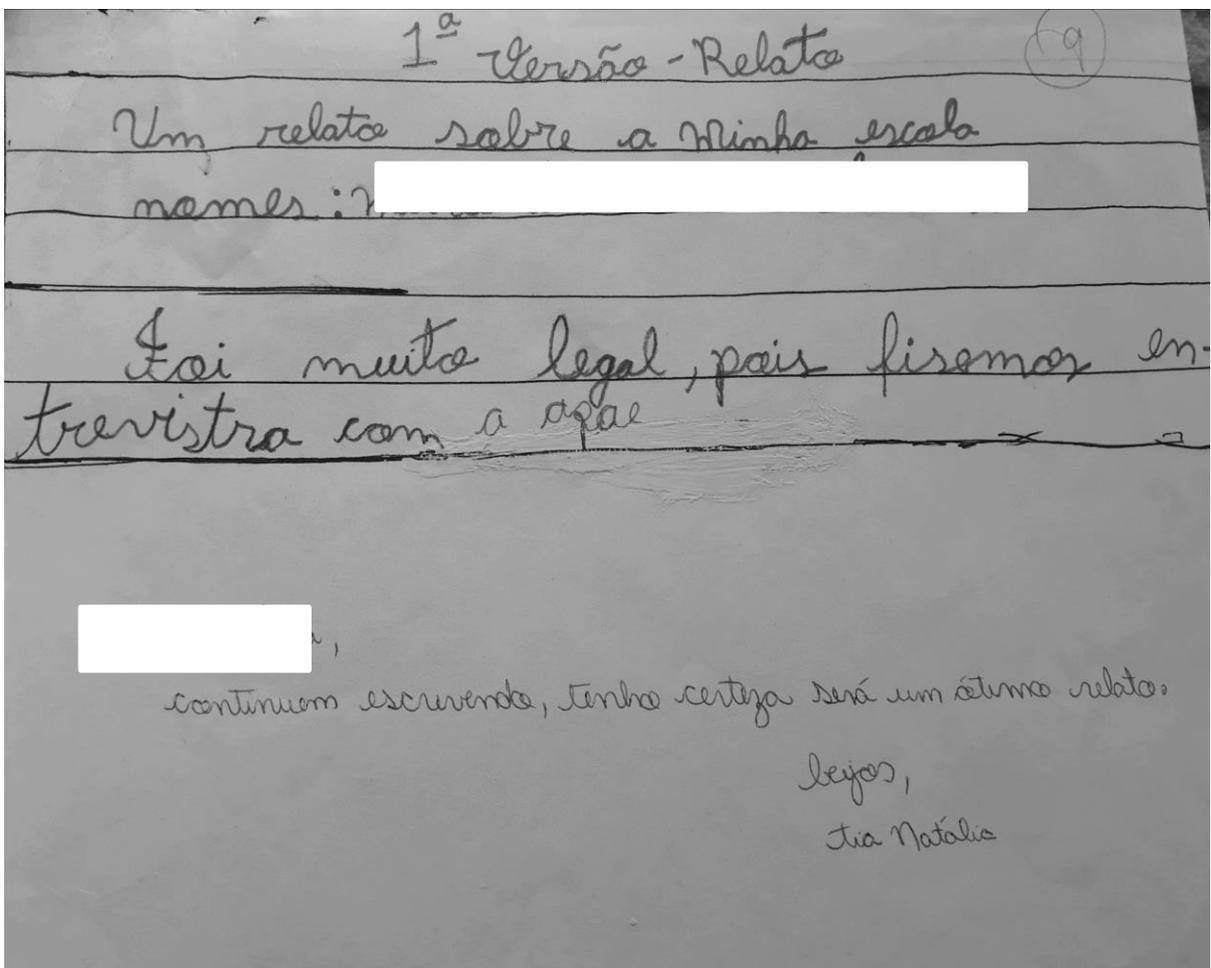
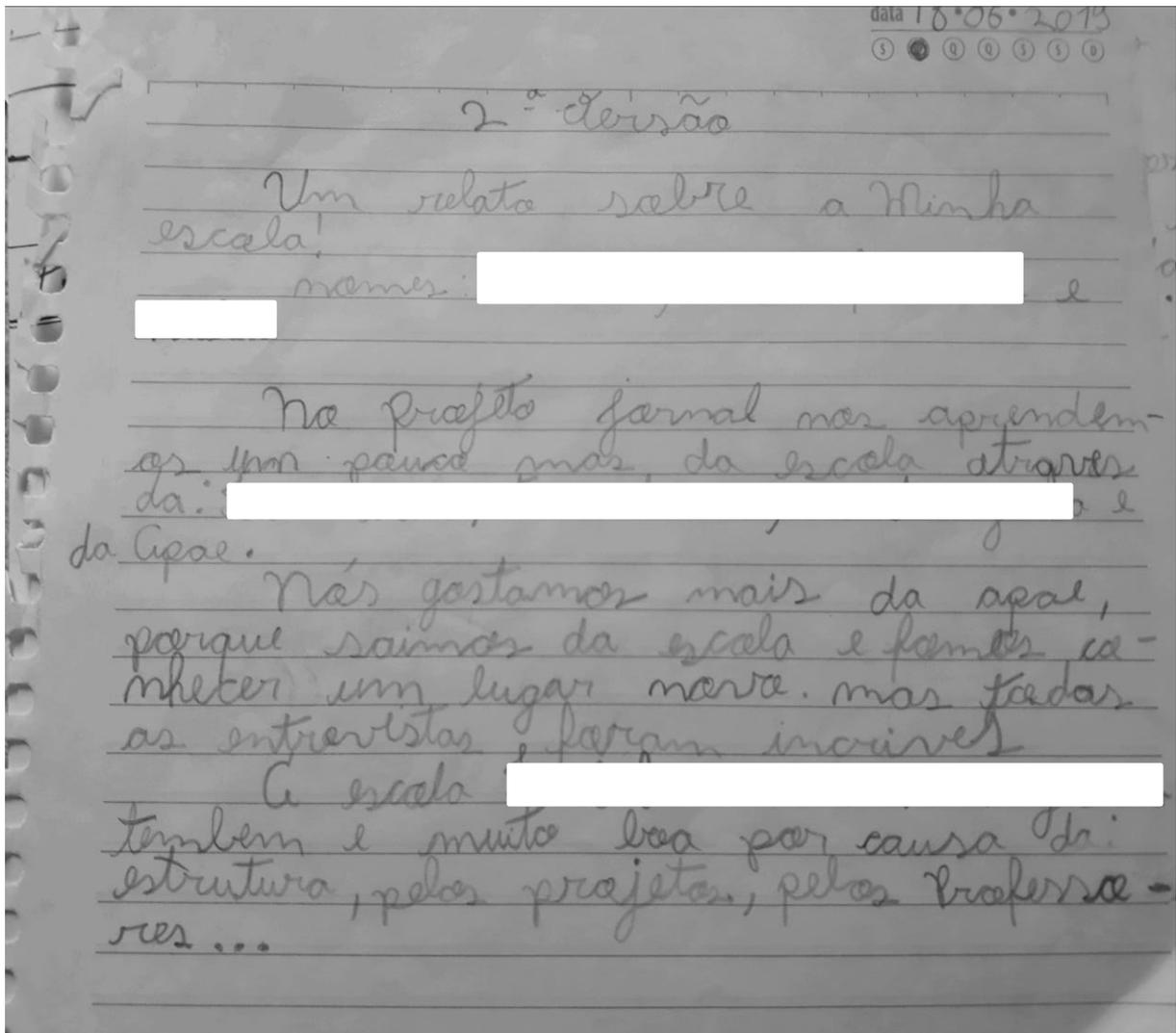


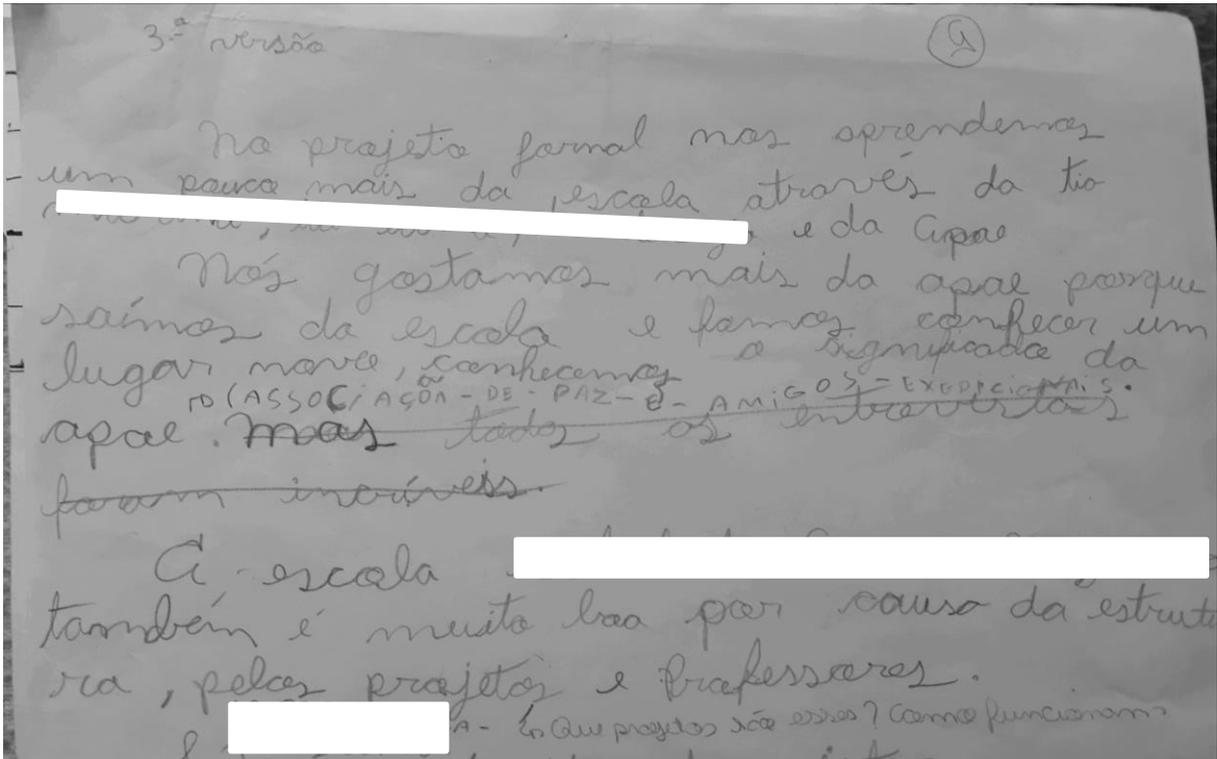
Figura 22. 2º versão da dupla M. e L.



Como a primeira aula não foi suficiente para o término da primeira versão da dupla M. e L., na aula seguinte, as estudantes continuaram a produção do texto.

Na primeira versão, as alunas iniciaram o texto falando sobre a visita da qual elas mais tinham gostado. A partir da segunda versão, as discentes escreveram um primeiro parágrafo introdutório, para que o leitor pudesse entender as atividades realizadas, antes de apresentarem suas impressões pessoais. E as modificações continuaram na próxima versão:

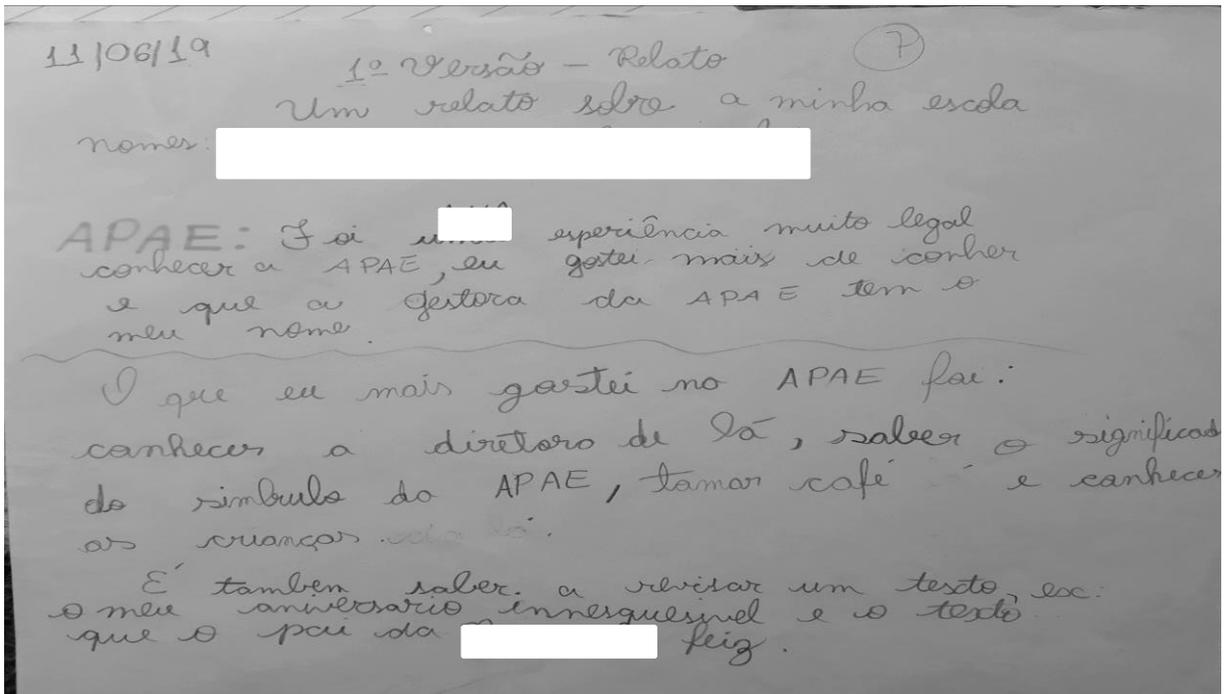
Figura 23. 3º versão da dupla M. e L.



Na terceira versão, as estudantes percebem que a sigla APAE precisa de explicação, já que algum leitor poderia não entender o que significava, além de ser mais uma forma de demonstrar o que aprenderam durante a visita. Para a própria revisão, elas utilizam uma seta e colocam o significado entre parênteses. E acabam por riscar a última frase do parágrafo.

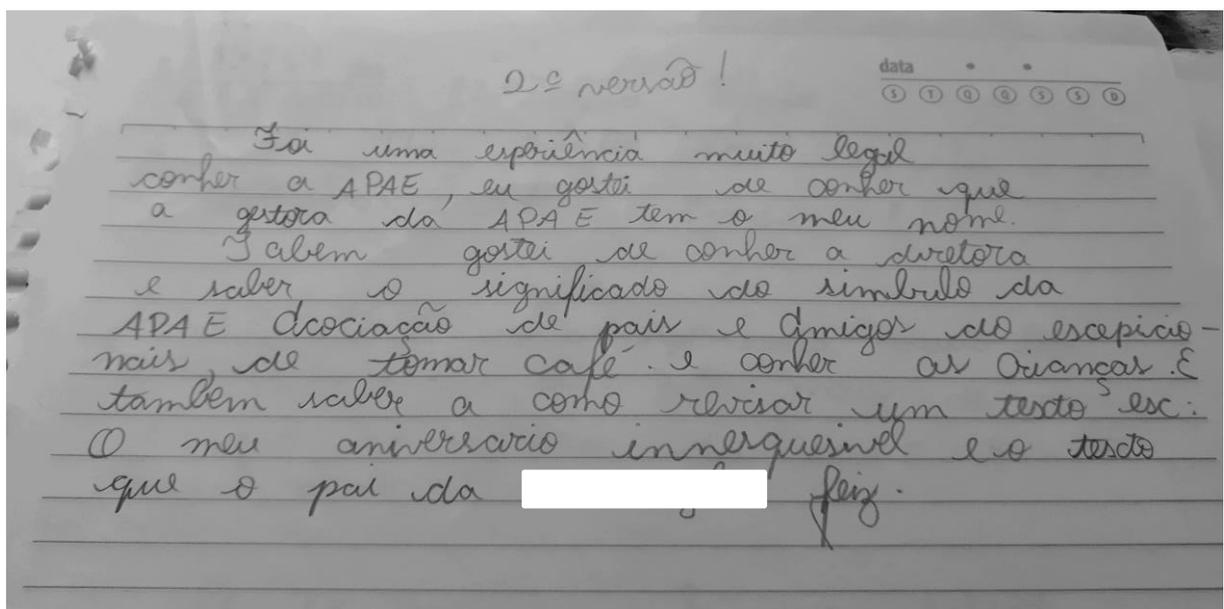
Durante a escrita, a professora-pesquisadora estava sempre à disposição, caso alguma dúvida pudesse surgir. Durante esse processo, receberam um pequeno comentário sobre os projetos que a dupla havia citado, mas não explicado. Nesse momento, houve uma nova conversa sobre os leitores e a importância de se explicar todos os dados que os textos apresentavam. Depois desse percurso, as discentes anotaram o nome dos projetos que acontecem na escola.

Figura 24. 1º versão da dupla A. e E



Na primeira versão da dupla A. e E., o texto foi construído separadamente. Cada aluna descreveu do que tinha gostado mais na visita à APAE. Durante a revisão, a professora-pesquisadora fez uma pequena apreciação sobre essa questão, dizendo que o relato estava sendo escrito em duplas e que, por isso, era preciso que o texto fosse único. Para a segunda versão, as alunas escreveram:

Figura 25. 2º versão da dupla A. e E.



Como é possível perceber, as estudantes, durante a segunda versão, apenas somaram as duas partes, reunindo os dois parágrafos. Durante uma conversa, a professora-pesquisadora retomou com as alunas questões discutidas nos momentos de revisão dos textos de escritores mais experientes. Durante a conversa, as discentes perceberam que os textos dos autores que analisávamos apresentavam algumas características em comum, como a descrição mais minuciosa das ações que estão sendo relatadas e a exposição de datas. A partir da conversa, foi escrita a terceira versão:

**Figura 26.** 3º versão da dupla A. e E.

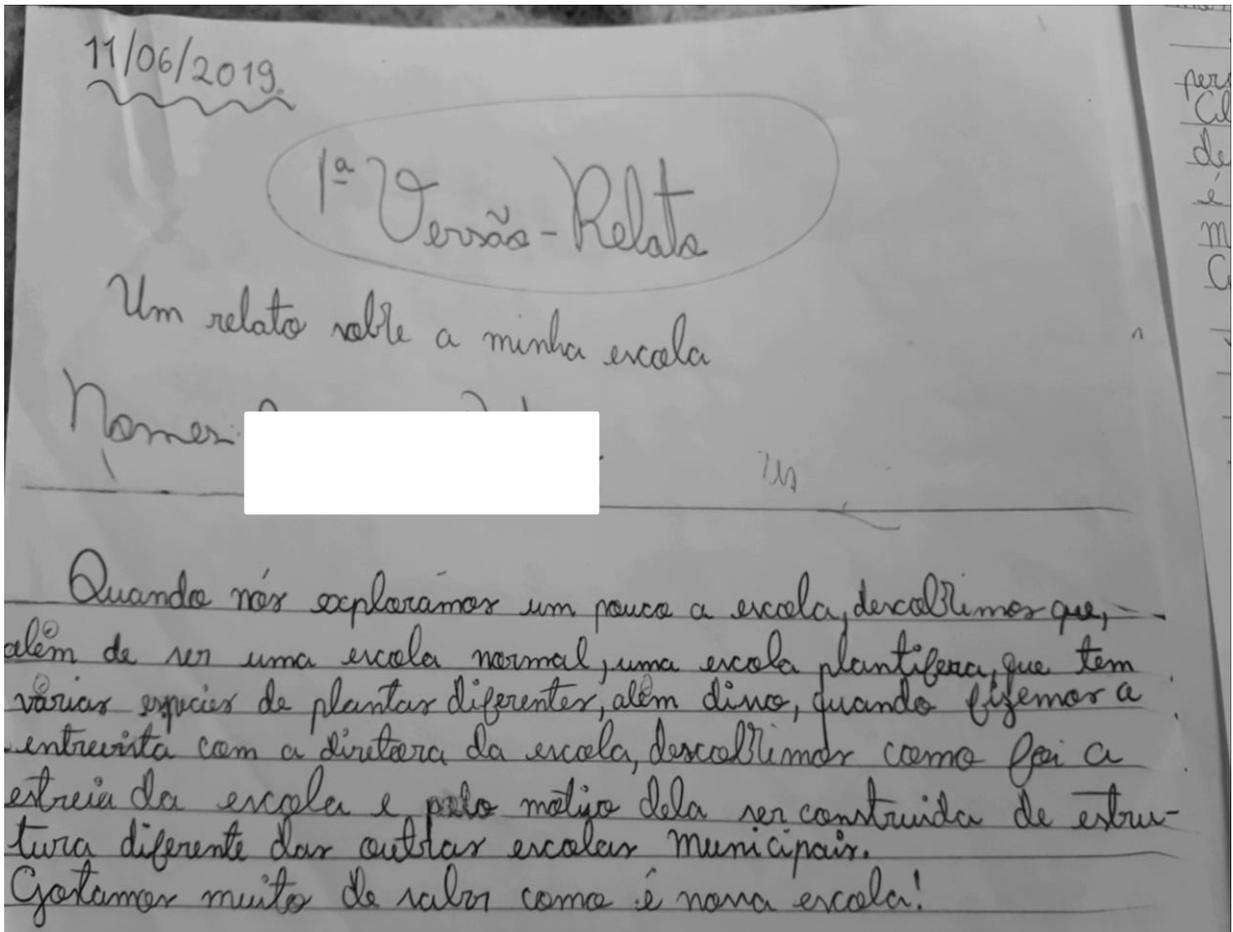
3ª versão!

no dia 31 de maio a nossa turma  
5ª da escola [redacted], fomos  
entrevistar a gestora [redacted] do [redacted], des-  
cobrimos que faz 7 anos que ela está com  
coordenadora, e ela recebe 214 alunos. E na  
data 31 de maio fomos entrevistar a gestora  
[redacted], gestora da escola também descobrimos  
durante a entrevista quantos alunos  
a escola recebe, 390 alunos(as).  
Foi uma experiência muito legal conhecer  
a APAE, eu gostei de conhecer a gestora da  
APAE que tem o meu nome ([redacted]).  
Também gostei de conhecer a gestora e  
saber o significado do símbolo da APAE:  
ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DO EXCEPCIONAIS,  
de tomar café e conhecer as crianças  
de lá e também saber como escrever um  
texto.

Nessa versão, as alunas colocaram muitas informações que não tinham sido apresentadas anteriormente, como a quantidade de alunos que a escola recebe, a quantidade de estudantes que o Projeto tem, com quantos anos a entrevistada trabalha no Programa. Além disso, resgataram os tópicos que já estavam sendo colocados nas versões anteriores. É interessante notar que as estudantes adicionaram algumas notas do relato em parênteses, respectivamente os seguintes tópicos: nome da coordenadora do Projeto, o “as” fazendo referência à mudança de gênero no substantivo alunos, e o nome da gestora da APAE, que as estudantes destacaram ser igual ao de uma das alunas. Com essa atitude, percebe-se como as

estudantes conseguiram entender o papel dos parênteses em um texto. Por fim, com a terceira versão desse texto, após revisar, reescrever e retomar antigas atividades, nota-se a evolução textual que essas alunas tiveram.

**Figura 27.** 1º versão da dupla B. e B.



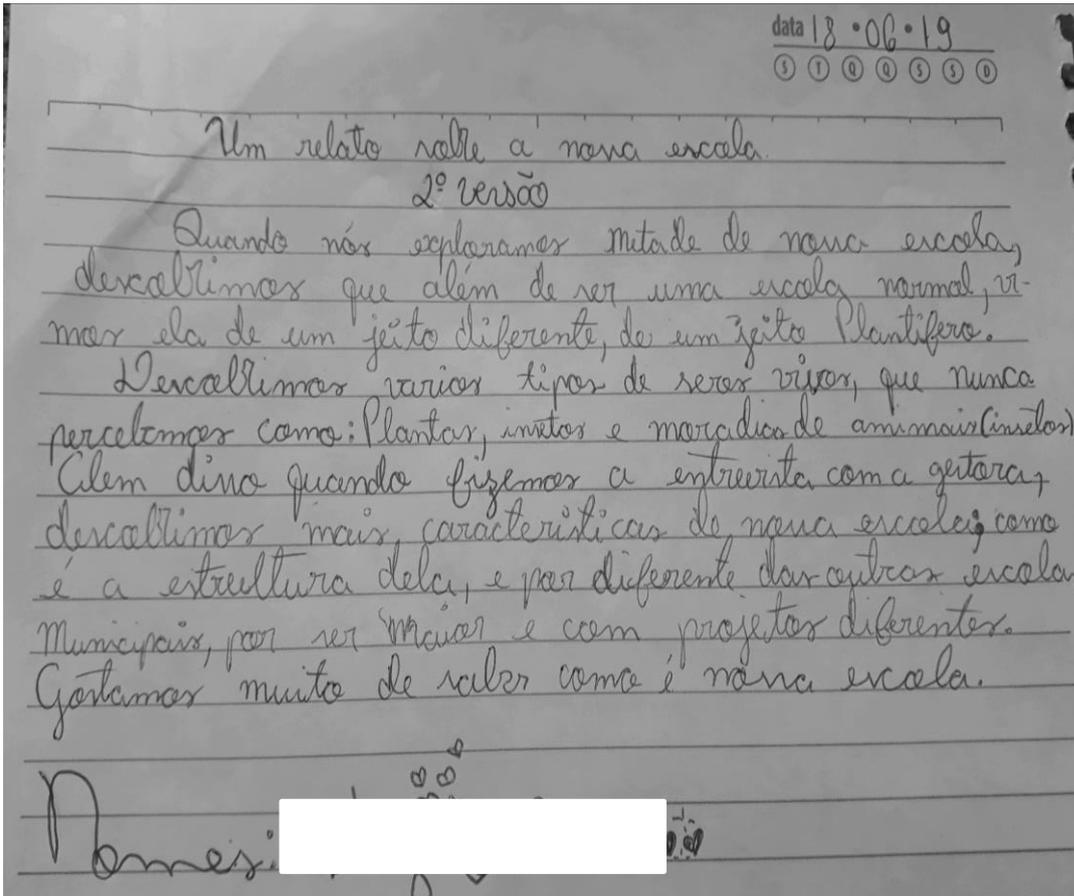
A primeira versão desse texto é marcada pelas observações que as alunas fizeram após a caminhada silenciosa pela escola. Após a primeira revisão do texto, receberam o seguinte bilhete:

**Figura 28.** Bilhete de sugestão para a dupla B. e B.

Que legal o relato de vocês, tenho certeza que se vocês explicarem um pouco mais sobre as plantas que encontraram na escola, as matérias da escola der mais e um pouco mais sobre o que descobririam com a entrevista <sup>da</sup> tia Edma ~~o~~ o relato de vocês ficará ainda melhor.

Beijos,  
tia Natália

Figura 29. 2º versão do relato da dupla B. e B.



Pelo fato de terem faltado a algumas aulas, as autoras desse texto não conseguiram realizar a terceira versão. Porém, elas demonstraram uma evolução em relação à descrição de informações. Nas duas versões, elas mantêm uma palavra que criaram, “plantífera”, para retratar o olhar que tiveram para as plantas.

Para a segunda versão, elas separam as informações, antes retratadas apenas no primeiro parágrafo, para o segundo parágrafo, a fim de deixar o texto mais organizado. Também são utilizados os dois-pontos para explicar os tipos de seres vivos que elas haviam observado, o que foi feito apenas depois da revisão da dupla pelo texto. Nesse momento, elas notaram que era preciso utilizar um mecanismo da língua para que a escrita fosse aprimorada relação ao objetivo, que era explicativo.

## CONCLUSÃO

Esta pesquisa, que teve como questões norteadoras o funcionamento, na prática, do ensino de escrita nos anos iniciais da Educação Básica, a possibilidade de ensinar os sujeitos a escrever de forma eficiente ainda nos anos iniciais da escola e o ensino de escrita como forma de empoderar os estudantes, de modo que a escrita pudesse ser tomada como instrumento de entendimento sobre o mundo e de ação sobre ele, pretendeu aplicar três estratégias de revisão de texto, tal como defendido por Moraes (2016), em uma sala de 5º ano do Ensino Fundamental I, para que fosse possível analisar o percurso de construção da escrita desses alunos.

A partir desses pressupostos, entendo que as indagações norteadoras da presente pesquisa permitiram a coleta de dados relevantes para o campo científico do ensino da escrita.

A pesquisa foi organizada em dois momentos: 1) o arcabouço teórico sobre escrita e 2) as ações práticas para o ensino de escrita. Trazendo à tona o primeiro momento, as defesas foram as seguintes:

A) Há uma escassez de pesquisas voltadas à temática do ensino de escrita no Ensino Fundamental I no Brasil, o que foi constatado a partir de uma pesquisa comparativa realizada a partir de dados do Portal da Capes, considerando-se os anos de 2016 a 2019. O resultado revelou que ainda há uma lacuna em relação a essa temática, o que justifica a importância de trabalhos desenvolvidas nessa área.

B) A escrita é aqui tomada como espaço de interação com o mundo e de ação sobre ele: a partir da perspectiva sociointeracionista, esta pesquisa defendeu que a escrita, o sujeito, e os espaços socioculturais estão intimamente ligados, de forma que se complementam em seus processos constitutivos. A escrita é defendida aqui como um espaço social de interação e como fruto de um processo trabalhoso, que acontece com muitas idas e vindas; o sujeito aqui é defendido como uma entidade psicossocial, que tem ação sobre o mundo e que também é construído a partir das suas vivências no mundo.

C) É indispensável, para o ensino da escrita, que se faça a distinção entre correção, revisão e reescrita: correção como momento de correção de erros e equívocos dos textos; revisão como a leitura crítica dos escritos e a reescrita como o espaço de reorganizar o texto, a fim de alcançar o objetivo comunicativo da melhor maneira possível. Ações essas que devem ser ensinadas aos estudantes, para que sejam autores do seu dizer, ações que se completam, mas que devem ser entendidas como distintas.

Os dados que compuseram o *corpus* analisado no segundo momento deste estudo foram coletados em atividades realizadas junto a uma turma de alunos de 5º ano do Ensino

Fundamental I, com 22 alunos, todos com idades entre 10 e 11 anos, de uma escola pública do Município de Pindamonhangaba-SP.

Em relação ao segundo momento da pesquisa, importa a seguinte síntese:

a) As estratégias de revisão de texto aplicadas foram as seguintes: 1) Revisão de textos de escritores mais experientes. O principal objetivo dessa estratégia é o da leitura crítica de escritores que já lidam com a escrita há mais tempo, não necessariamente escritores consagrados, mas escritores mais experientes em relação ao uso da escrita na sociedade. 2) Professor como referência de revisor. Nessa estratégia, o professor age como exemplo de revisor. Juntamente com a turma, o docente vai construindo e demonstrando formas de revisar um texto. 3) Revisão do próprio texto. Nesse momento, o estudante já atua como revisor/leitor crítico do seu próprio texto. Todas as estratégias foram exemplificadas com os materiais que os discentes produziram durante as aulas.

b) A metodologia empregada para a coleta de dados foi a da pesquisa-ação, já que os dados foram gerados a partir da minha prática como estagiária, em sala de aula, exercendo o meu papel como professora e como pesquisadora. no sentido de buscar caminhos para o ensino de escrita dos estudantes. Para a análise do *corpus*, baseei-me nos preceitos do paradigma indiciário, tomando como base os indícios que, na escrita dos alunos, pudessem indicar alguma evolução no percurso de apropriação da escrita.

c) Sobre os critérios para a constituição do *corpus* desta pesquisa: 1º) O território educador. Adotei o conceito de território educador, que me fez compreender que o ensinar e o aprender estão espalhados por todos os espaços públicos, além da sala de aula. Por isso, esta pesquisa se constituiu a partir da confecção de jornal formado por relatos em que os alunos conversavam sobre a escola e as possibilidades de aprender nesse espaço; 2º) A escola onde a pesquisa foi aplicada se caracteriza como uma escola urbana do Município de Pindamonhangaba-SP, considerada como uma escola piloto. Ela atende a 390 alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com um corpo docente de 20 professores do ensino regular mais 10 professores dos projetos que acontecem na unidade; 3º) Foram 22 sujeitos neste percurso de pesquisa, com idades entre 10 e 11 anos; 4º) O projeto do jornal se constituiu a partir da ideia de produzir um impresso que registrasse os conhecimentos adquiridos por alunos que conheceram de perto outros aspectos da escola onde estão inseridos.

d) A análise: ao todo, foram 11 textos analisados entre 1º, 2º e 3º versões de textos que seguiram uma sequência de produção.

O presente estudo evidenciou que o ensino de escrita pautado no trabalho, no processo de muitas idas e vindas, considerando o texto como constituinte do sujeito e o sujeito como constituinte do texto pode ser um caminho para um ensino de escrita pautado no empoderamento dos sujeitos em relação a sua voz no mundo.

Mesmo que por pouco tempo (importante ressaltar que para o ensino de escrita baseada no trabalho é preciso que seja um exercício realizado continuamente), o ensino de escrita baseado nas estratégias aqui apresentadas sugerem o ensino pautado na revisão como uma opção metodológica produtiva, ainda nos anos iniciais. Os textos construídos pelos sujeitos analisados foram fruto de ação, trabalho, troca e empoderamento em relação ao território e ao dizer.

Reitero que a ideia não foi limitar o ensino de escrita a essas estratégias e muito menos esgotar a temática, mas sim contribuir para a reflexão sobre como ensinar a escrever.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. Em três artigos que se completam. 50 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 53 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GERALDI, J. W. O ensino e as diferentes instâncias do uso da linguagem. Revista Em aberto. Brasília, ano 10, n. 52, out.-dez, 1991. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1822/1793>> Acesso em 02 de julho de 2019.

GERALDI, J. W.; CITELLI, B.; LEITE, L. C. M. (coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

Jornal das Miudezas. **Sover versos**, 2019. Disponível em: <<https://www.sorverversos.com/product-page/jornal-das-miudezas-assinatura>>. Acesso em 10 de novembro de 2019.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

KOCH, I. G. V. **Texto e coerência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

MARCUSCHI, L. A. **Aspectos lingüísticos, sociais e cognitivos na produção de sentido**: Revista do GELNE, Ano 1, n.1, 1999.

MARCUSCHI, L. A. **Exercícios de compreensão ou cópiação nos Manuais de ensino de língua?**: Em Aberto, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996.

MORAES, D. **COMO E POR QUE REVISAR TEXTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I? Ou: Ensinando a ler criticamente, ensina-se a tomar as rédeas da escrita**. Dissertação (Dissertação em educação) —USP. São Paulo, 2016.

PARIS, L. G. **A prática de revisão textual na escola: uma análise das categorias de correção em uma oficina de fanfictions**: Rev. Bras. Linguist. Apl. vol.18 no. 3, Belo Horizonte, jul./set. 2018.

RICHTER; PESSOLANO; REIS. **Pesquisa-ação e paradigma indiciário: construindo aproximações.** Disponível em: file:///C:/Users/itautech/Downloads/31490-150114-1-SM.pdf.

Acesso em: 16 de setembro de 2019

THIOLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1986.

#### **SITES CONSULTADOS**

PORTAL de periódicos da Capes. Disponível em:<<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>

Acesso em: 19 de janeiro de 2019.

APÊNDICE

APÊNDICE A- Jornal: p.1

# JORNAL ISABEL EM AÇÃO

Pindamonhangaba

desde 2019

edição 1

## Extra! Extra!

### Um jornal diferente

O Jornal Isabel em Ação é composto por relatos dos alunos a partir de experiências com o território escolar, por meio de visitas e entrevistas. A escrita desse jornal foi baseada, principalmente, em estratégias de ensino de revisão e reescrita

## Estudantes do 5º ano conhecem o 5º jornal mais antigo do Brasil



Os estudantes do 5º da E. M. [redacted] conheceram o [redacted] de Pindamonhangaba, e entenderem um pouco mais sobre os jornais impressos e sua produção.....página 4



Prestando atenção nas miudezas um passeio pela escola para reparar nas pequenas coisas .....página 4



Gestora [redacted] conta detalhes sobre nossa escola página 2

Coordenadora do Programa [redacted], fala sobre o Projeto [redacted] na escola [redacted] página 2

Tia [redacted] diz sobre o seu trabalho na escola página 3

5º ano [redacted] visita APAE de Pinda e conversa com as gestoras página 3

## Nossa escola - conversando com a gestora

Num dia normal na escola, nós estávamos tendo aula do Projeto Jornal, quando a professora Natália deu uma grande notícia, que nós iríamos ter um noticiário com a gestora da Escola Professora ..... Todos estávamos nervosos e ao mesmo tempo muito animados.

Depois, nós fomos até a brinquedoteca arrumar a mesa onde a gestora iria ser entrevistada. Quando a diretora chegou, todos os alunos estavam sentados em colchões com suas perguntas, seus diários de bordo na mão e muita atenção nas respostas da gestora.

Por fim, os alunos agradeceram e por consideração, deram uma lembrancinha para colocar em seu escritório para sempre lembrar dessa entrevista maravilhosa. Os alunos tiraram uma foto e deram um abraço na diretora.

Por [nome]

Nós fizemos uma entrevista com a ..... a diretora, na escola, no dia 24/05.

A nossa sala fez a entrevista na brinquedoteca, foi muito legal porque nós fizemos várias perguntas, como: qual é o seu nome, qual é a parte da escola que ela mais gosta, se ela já foi professora, quantos anos ela está na coordenação e etc..

Do lado onde a entrevistada estava tinha uma mesinha com 2 copos de água para a dona beber.

No final da entrevista uma aluna chamada ..... deu uma lembrancinha para a Dona ..... tirou uma foto e deu um abraço. Depois toda a sala deu um abraço nela, ela quase caiu, e todo mundo tirou uma foto com ela.

Por [nome]



Quando fizemos a entrevista com a gestora, descobrimos mais características da nossa escola, como: a estrutura dela, e por ser diferente das outras escolas municipais, por ser maior e com projetos diferentes.

Gostamos muito de saber como é a nossa escola

Por [nome]

Começamos o projeto do jornal com a tia Natália. Ela falou que íamos fazer algumas entrevistas. A gente fez as perguntas e fomos entrevistar a Dona ..... na brinquedoteca e foi legal demais.

Ficamos quietos e cada um perguntou uma vez. Perguntaram qual parte da escola ela mais gostava e ela disse que o pátio para "olhar as crianças."

Para terminar a entrevista, eu dei uma sacola de lembrancinha e ela me abraçou. Tiramos fotos com ela. Ela foi simpática e genti.

Por [nome]

A escola ..... também é muito boa por causa da estrutura, pelos projetos e pelos professores.

por [nome]

## Projeto [nome]



No dia 31 de maio a nossa turma, 5º ano ..... da Escola ..... entrevistou a gestora do Programa ..... descobrimos que fazem 3 anos que ela está como coordenadora e que o projeto recebe 214 alunos.

Por [nome]

No dia 30 de maio o 5º ano ..... entrevistou a coordenadora do Projeto ..... Depois entrevistamos a gestora da escola ..... Em seguida a Tia ..... por último fomos até a APAE.

Por [nome]

Gostamos mais da entrevista da tia ..... porque ela falou mais sobre o ..... que tem aulas de artes, ciências e recreação. A ..... existe no mundo todo e onde ela existe tem o Projeto .....

Por [nome]

## Tia [REDACTED]

No dia 31/05/2019, nós, do 5º ano [REDACTED] fizemos uma entrevista com uma das tias da limpeza ([REDACTED]) e descobrimos um pouco mais da correria dela. Fizemos várias perguntas para ela: qual o seu nome, onde ela trabalha, se o salário dela é suficiente e se ela gosta da escola.

Também descobrimos que o pai dela é patrono de uma escola aqui em Pindamonhangaba e que a Professora [REDACTED] já foi professora dela.

Tratamos a Tia [REDACTED] com muito amor e muito carinho. Colocamos uma jarra de água ao seu lado, para se caso ela sentisse sede. Escrevemos a entrevista no nosso diário de bordo, para guardarmos a sua entrevista para outra ocasião.

Gostei muito dessa entrevista! Além disso, aprendemos mais sobre a história da Tia [REDACTED].

Por [REDACTED]

Era dia 31 de maio e estávamos prontos para uma nova entrevista. A professora pediu para um aluno ir chamar a Tia [REDACTED] mas antes dele sair, ela já estava chegando. Antes dela entrar na sala, já estava tudo arrumado, tinha uma jarra com água para ela.

Quando começamos a entrevista um aluno perguntou:

— Qual a sua função na escola?

E ela respondeu: — Assistente de serviços gerais (ASG)

Ela ainda nos contou que [REDACTED]

foi sua professora e seu pai, [REDACTED] do, foi professor e é patrono numa escola do bairro CDHU.

Depois de terminarmos a entrevista tiramos várias fotos e nos despedimos da tia [REDACTED].

Por [REDACTED]



A tia [REDACTED] gosta de trabalhar nessa escola, ela está trabalhando nessa mesma escola há três anos. Ela limpa 31 salas e o seu lugar preferido na escola é o refeitório, ela disse que limpa três vezes por dia a cantina, ela adora crianças e nasceu no dia 31 de janeiro.

Por [REDACTED]

## APAE



No dia 06 de junho eu, meus colegas e as professoras fomos para a APAE. Lá tinham muitas coisas interessantes e várias pessoas que eles ajudam. A APAE possui muitas atividades.

As gestoras se chamam [REDACTED] e [REDACTED].

Vimos a sala de arte, quacros e artesanatos. Um mais bonito que o outro! Fizemos várias perguntas, uma de cada vez, vimos vários troféus, uns grandes, outros pequenos e muitas medalhas. Foi divertido fazer a entrevista e saber mais coisas sobre a APAE, que significa Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

Por [REDACTED]

Vimos pelos corredores muitos desenhos e pessoas. Eu achei muito daora!

Por [REDACTED]

A APAE ensina os alunos que têm dificuldades e tem bastante professores. Nós fomos na APAE conhecer as diretoras e os alunos, as diretoras gostam muito de trabalhar com os pais e com os estudantes.

Por [REDACTED]

Na entrevista descobrimos que ela tem mais de 200 alunos, que está em Pinda desde de 1979, que está no bairro Crispim há 7 anos e que antes ela ficava no bairro São Benedito.

Por [REDACTED]

## Jornal

Em um dia, a turma do 5º ano B estava indo para um passeio na fábrica de jornal. Fomos para uma sala diferente porque a aula começou bem cedo e tinha outra turma usando a nossa sala.

Naquela sala, estudamos um pouco de matemática. Depois disso, fomos lanchar. Quando estávamos voltando o ônibus chegou. Quem levou celular ficou usando no ônibus.

Quando chegamos lá, vimos vários tipos de jornais. O prédio tinha dois andares. No segundo andar tinha um acervo, um lugar que guarda jornais antigos. Lá nos mostraram também, como eram feitos os jornais.

Na volta, comemos nosso lanche enquanto o ônibus andava. Chegamos de volta para a nossa escola, tiramos várias fotos, almoçamos e fomos embora. Foi bem legal essa nova experiência.

Por *[nome]*

No dia 14 junho de 2019 fomos à *[nome]*. Lá tinham muitos computadores, jornais e livros gigantescos. Tive uma palestra sobre o Doutor João Romeiro, ele foi um fazendeiro e fundou o jornal *[nome]* em 1884. Esse jornal é o segundo jornal mais velho do estado de São Paulo e o 5º do Brasil. Hoje o jornal possui 135 anos.

Por *[nome]*

No passeio aprendemos as etapas de fabricação do jornal, quando foi fundado o *[nome]* e vimos os jornais mais velhos expostos em várias prateleiras. Descobrimos que o Dr. João Romeiro foi o primeiro a libertar os escravos em Pindamonhangaba, ele que fez o *[nome]* e que influenciou os moradores no século XIX.

Por *[nome]*



## Caminhada silenciosa

Quando nós exploramos metade de nossa escola, descobrimos que além de ser uma escola normal, vimos ela de um jeito diferente, de um jeito "plantífero".

Descobrimos vários tipos de seres vivos, que nunca percebemos como: plantas, insetos e moradias de animais (insetos).

Por *[nome]*



[...] porque o respeito pelas miudezas tornaria o cuidado com as grandezas uma consequência natural [...]

Jornal das Miudezas (2018)

Conselho editorial e revisão:

Agradecimentos especiais:

## APÊNDICE E- Divulgação do Jornal Isabel em Ação no jornal da cidade

## *Alunos e educadores lançam jornal "Isabel em Ação"*

Os alunos da turma do 5º ano [redacted] da Escola [redacted] lançaram o seu primeiro jornal o "Isabel em Ação". A divulgação foi feita, na última sexta-feira (23), para os familiares, funcionários e professores.

PÁG 6



Araretama recebe desfile | Banda Euter