



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**

ÁGDA FRANCO BARRÊTO

**REVISÃO E REESCRITA: UMA PROPOSTA DE TRABALHO A PARTIR DE *JOGO*
*PEDAGÓGICO***

CAJAZEIRAS – PB

2015

ÁGDA FRANCO BARRÊTO

**REVISÃO E REESCRITA: UMA PROPOSTA DE TRABALHO A PARTIR DE *JOGO*
*PEDAGÓGICO***

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS – CFP/UFCG, como exigência parcial para conclusão de curso e obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira.

CAJAZEIRAS – PB

2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva - Bibliotecária CRB/15-1096
Cajazeiras - Paraíba

B273r Barrêto, Ágda Franco
Revisão e reescrita: uma proposta de trabalho a partir de jogo pedagógico. / Ágda Franco Barrêto. - Cajazeiras: UFCG, 2015.
128f. : il.
Bibliografia.

Orientador (a): Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira.
Dissertação (Mestrado) – UFCG.

1. Língua Portuguesa- estudo e ensino. 2. Produção textual-
revisão e reescrita. 3. Jogo pedagógico. I. Oliveira, Rose Maria Leite
de. II. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU –811.134.3

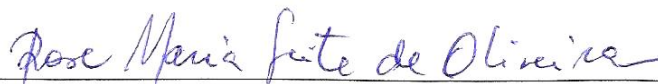
ÁGDA FRANCO BARRÊTO

**REVISÃO E REESCRITA: UMA PROPOSTA DE TRABALHO A PARTIR DE *JOGO*
*PEDAGÓGICO***

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS – CFP/UFCG, como exigência parcial para conclusão de curso e obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em: 06/07/2015

BANCA EXAMINADORA



Profª. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira (UFCG) – Orientadora



Profª. Dra. Ana Célia Clementino Moura (UFC) – Examinadora



Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa (UFCG) – Examinador

Profª. Dra. Hérica Paiva Pereira (UFCG) – Examinadora Suplente

“O Senhor é o meu rochedo, e o meu lugar forte, e o meu libertador; o meu Deus, a minha fortaleza, em quem confio; o meu escudo, a força da minha salvação, e o meu alto refúgio.” (Salmo 18:2)

*“Graças se rendam a Deus, que nos dá a vitória por
Nosso Senhor Jesus Cristo.”
(I Cor. 15, 57)*

AGRADECIMENTOS

A Deus Pai e a Nosso Senhor Jesus Cristo, pelo amor e pela graça que me sustentam, fortalecem e capacitam.

Aos meus pais, pela presença amorosa e constante.

À minha irmã e aos meus irmãos, pelo afeto, confiança e amizade.

Às demais pessoas de minha família, pelo respeito, consideração e auxílio.

À minha orientadora, pelos ensinamentos ofertados.

Aos meus professores, pelas lições oferecidas.

Aos meus colegas de turma, pela companhia na jornada.

Aos meus alunos e à minha escola, pela confiança e compreensão.

Àqueles que lutaram pela vinda do PROFLETRAS para Cajazeiras – PB, pela ousadia de buscarem esta necessária oportunidade de aperfeiçoamento acadêmico e profissional para muitos docentes da região e do nordeste como um todo.

À Universidade Federal de Campina Grande, ao Centro de Formação de Professores e à Unidade Acadêmica de Letras, pela parceria estabelecida com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte que possibilitou a execução do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

A todos os que, direta ou indiretamente, torceram e contribuíram para que este trabalho se realizasse.

“Reescrever o texto, exercer a segunda e a terceira e a quarta chance é um direito do escritor. Direito do leitor é o de receber uma explicação mais clara a respeito daquilo que fez um honesto esforço para entender.”

(Paulo Coimbra Guedes, In: *Da redação à produção textual: o ensino da escrita* (2009))

“[...] o jogo é o melhor caminho de iniciação ao prazer estético, à descoberta da individualidade e à meditação individual.”

(Celso Antunes, In: *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências* (1998))

RESUMO

Esta dissertação objetiva discutir acerca da importância atribuída pelos pesquisadores à revisão e à reescrita para a produção textual, destacando a concepção de *escrita como processo* no qual há *interação* (KOCH e ELIAS, 2011); observar a revisão e a reescrita em coleções didáticas de língua portuguesa; e propor um *jogo pedagógico* (cf. ANTUNES, 1998) que possa auxiliar no ensino de produção textual. Foram realizadas pesquisas bibliográficas, além da análise das duas coleções com maior distribuição no Programa Nacional do Livro Didático 2014 (BRASIL, 2014), a saber: *Português: linguagens* (CEREJA e MAGALHÃES, 2012) e *Projeto Teláris: Português* (BORGATTO, BERTIN e MARQUEZI, 2012), ações que instrumentalizaram a proposta do *jogo pedagógico*. Foi possível refletir a respeito da escrita e suas peculiaridades, além de se evidenciar as especificidades e a validade da revisão e da reescrita, tidas como benéficas para a melhora do texto (CALKINS, 1998; POSSENTI, 2005; MENEGASSI, 2013) e para promover a reflexão do redator (MENEGASSI, 2013). Com a análise das coleções didáticas, percebeu-se que ambas tratam a produção textual adequadamente, trabalham as etapas que caracterizam o processo, porém nota-se a necessidade de maior detalhamento nas direções para revisão e reescrita, especialmente em relação a aspectos de cunho gramatical. Ademais, refletiu-se sobre as particularidades do *jogo (pedagógico)* e sua importância para o progresso geral do indivíduo, considerando, principalmente, seu uso no ambiente escolar (ANTUNES, 1998; ALMEIDA, 2009; AGUIAR, 2013). O jogo sugerido foi intitulado “Escrever e refletir: revisão e reescrita em evidência” e nele pode-se verificar o trabalho com os seguintes aspectos: a) os *parâmetros da avaliação do texto escrito* de Antunes (2006); b) os *mecanismos supratextuais* de Leite e Pereira (2013); c) a relevância de discutir na escola sobre fenômenos *fonológicos* e *morfossintáticos* associados à fala e que se revelam na escrita (MOLLICA, 2003; BORTONI-RICARDO, 2004); e d) a importância da discussão, nas aulas, sobre as razões dos erros ortográficos (POSSENTI, 2005). Os resultados sugerem que a realização da revisão e da reescrita precisam ser sempre estimuladas durante as aulas de produção de textos, e dão a entender que o uso de *jogos pedagógicos* apresenta-se como possível no que diz respeito à temática referida. Sugerem, ainda, que o jogo proposto pode se constituir como um auxiliar para a reflexão lúdica sobre revisão e reescrita na escola, pois procurou enfatizar questões de naturezas diversas, contemplando, também, aspectos parcialmente desenvolvidos nas coleções analisadas.

Palavras-chave: Revisão. Reescrita. Jogo pedagógico. Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This dissertation aims to discuss about the importance attributed by researchers to revision and rewriting for the textual production, by considering the concept of *writing as a process* in which there is *interaction* (KOCH and ELIAS, 2011); to observe revision and rewriting in Portuguese language teaching collections; and to propose an *educational game* (cf. ANTUNES, 1998) which may assist in the textual production teaching. There have been literature searches, as well as analysis of two collections with greater distribution on the Programa Nacional do Livro Didático 2014 (BRASIL, 2014), namely: *Português: linguagens* (CEREJA and MAGALHÃES, 2012) and *Projeto Teláris: Português* (BORGATO, BERTIN and MARQUEZI, 2012), actions that highlighted the *educational game* proposal. It has been possible reflections on the writing and its peculiarities, beyond what is revealed the specifics and the validity of revision and rewriting, seen as beneficial to the improvement of the text (CALKINS, 1998; POSSENTI, 2005; MENEGASSI, 2013), and to promote reflection writer (MENEGASSI, 2013). By the analysis of didactic collections, it was noticed that both treat the writing properly, suggest the effectiveness of the steps that constitute it, therefore it is noted that they need offer more detail in the directions for revision and rewriting, in particular with regard to aspects of grammatical nature. In addition, it has been possible to reflect on the peculiarities of the (*educational game*) and its importance to the overall advancement of the individual, by considering, in particular, its use in the school atmosphere (ANTUNES, 1998; ALMEIDA, 2009; AGUIAR, 2013). The suggested game was titled "Escrever e refletir: revisão e reescrita em evidência," and it can be seen working with the following: a) the *parâmetros da avaliação do texto escrito* by Antunes (2006); b) the *mecanismos supratextuais* by Leite and Pereira (2013); c) the importance of discussing at school about *phonological* and *morphosyntactic* facts associated with talking and reveal themselves in writing (MOLLICA, 2003; BORTONI-RICARDO, 2004); d) the importance of discussing the reasons of the spelling errors (POSSENTI, 2005). Results suggest that the achievement of revision and rewriting must be always stimulated in the textual production, and suggest that the use of *educational games* appears as possible in respect to said subject. They also suggest that the proposed game can be constituted as a helper to promote a playful reflection about revision and rewriting at school because it focused on issues of various kinds, covering, also, some aspects partially developed in the analyzed collections.

Keywords: Revision. Rewriting. Educational game. Teaching of Portuguese language.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Revisão e reescrita nas seções com propostas de produção de textos escritos do volume do 6º ano de <i>Português: linguagens</i> (CEREJA e MAGALHÃES, 2012)	49
Tabela 2 – Revisão e reescrita nas seções com propostas de produção de textos escritos do volume do 7º ano de <i>Português: linguagens</i> (CEREJA e MAGALHÃES, 2012)	50
Tabela 3 – Revisão e reescrita nas seções com propostas de produção de textos escritos do volume do 8º ano de <i>Português: linguagens</i> (CEREJA e MAGALHÃES, 2012)	51
Tabela 4 – Revisão e reescrita nas seções com propostas de produção de textos escritos do volume do 9º ano de <i>Português: linguagens</i> (CEREJA e MAGALHÃES, 2012)	52
Tabela 5 – Revisão e reescrita nas seções com propostas de produção de textos escritos do volume do 6º ano de <i>Projeto Teláris: Português</i> (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2012).	55
Tabela 6 – Revisão e reescrita nas seções com propostas de produção de textos escritos do volume do 7º ano de <i>Projeto Teláris: Português</i> (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2012).	56
Tabela 7 – Revisão e reescrita nas seções com propostas de produção de textos escritos do volume do 8º ano de <i>Projeto Teláris: Português</i> (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2012)	57
Tabela 8 – Revisão e reescrita nas seções com propostas de produção de textos escritos do volume do 9º ano de <i>Projeto Teláris: Português</i> (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2012).	58

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Protótipo para as Cartelas de Revisão	85
Figura 2 – Protótipo para a Cartela de Reflexões-bônus	85
Figura 3 – Protótipo para as Fichas para Revisão (frente e verso)	86
Figura 4 – Protótipo para as Fichas de Reflexão-bônus (frente e verso)	86
Figura 5 – Protótipos para as Microfichas de Pontuação	86

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1	
1 REVISÃO E REESCRITA: CONSIDERAÇÕES PERTINENTES	21
1.1 A escrita e o escrever: reflexões relevantes	21
1.2 Funções e importância conferidas às etapas de revisão e de reescrita	35
1.3 A revisão, a reescrita e o livro didático (LD) de Língua Portuguesa	43
CAPÍTULO 2	
2 REVISÃO E REESCRITA EM LIVROS DIDÁTICOS (LD) DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL II: UM OLHAR ANALÍTICO	45
2.1 O livro didático: algumas considerações	45
2.2 Revisão e reescrita em LD de Língua Portuguesa	46
2.2.1 Exposição quantitativa dos dados	48
2.2.1.1 Coleção 1: <i>Português: linguagens</i> (CEREJA e MAGALHÃES, 2012)	48
2.2.1.2 Coleção 2: <i>Projeto Teláris: Português</i> (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2012)	53
2.2.2 Olhar qualitativo dos dados	59
2.2.2.1 Coleção 1: <i>Português: linguagens</i> (CEREJA e MAGALHÃES, 2012)	59
2.2.2.2 Coleção 2: <i>Projeto Teláris: Português</i> (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2012)	65
CAPÍTULO 3	
3 O JOGO PEDAGÓGICO COMO AUXILIAR PARA O TRABALHO COM REVISÃO E REESCRITA NA ESCOLA	73
3.1 Reflexões elementares sobre o <i>jogo pedagógico</i>	73
3.2 Proposta de trabalho: <i>jogo pedagógico</i> para o ensino de revisão e	

reescrita de textos	81
3.2.1 <i>Jogo pedagógico – Escrever e refletir: revisão e reescrita em evidência</i>	83
3.2.1.1 Itens que compõem o jogo	83
3.2.1.2 Informações relevantes sobre o jogo	84
3.2.1.3 Regras do jogo	89
3.2.1.4 Texto que compõe as Fichas para Revisão e as Fichas de Reflexão-bônus que integram as quatro Cartelas de Revisão e a Cartela de Reflexões-bônus do jogo	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	120
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA PARA ESCRITA DOS TEXTOS DAS <i>FICHAS PARA REVISÃO</i> E DAS <i>FICHAS DE REFLEXÃO-BÔNUS</i> DO JOGO	125

INTRODUÇÃO

Contextualização e justificativa para o tema do trabalho

Calkins (1989, p. 18), apresentando sensíveis e proficuas discussões sobre o ensino de escrita, pertinentemente nos alerta que somos detentores de uma “necessidade primária de escrever”, mesmo que, conforme a estudiosa, possa haver “camadas de resistência” nesse âmbito.

A essa necessidade, apontada pela autora, certamente se liga a ideia de Antunes (2003, p. 48) quando afirma que qualquer ato de escrita tem um objetivo, uma função, o que torna possível, segundo ela, que uma *atividade sociocomunicativa* ocorra, ligando-a aos *contextos sociais* nos quais possam estar inseridos aqueles que a utilizam.

Sendo associada aos *contextos sociais* vários, a escrita é, conforme Antunes (op. cit.), um elemento de firme presença nas sociedades letradas, nas quais seu uso se dá de modo intenso. Tal intensidade no uso da escrita, à qual a autora se refere, especialmente na atualidade, faz lembrar a defesa, feita por alguns estudiosos, tais como Possenti (2005), de que a escola deve estar consciente de que o ensino da escrita necessita ocorrer mostrando ao aluno como “escrever segundo as *regras* ou *normas de sua época* [...]” (p. 06, itálicos do autor).

Levando em conta o âmbito do ensino de escrita, torna-se relevante, segundo Antunes (op. cit., p. 54), considerá-la como processo, pois é caracterizada por possuir etapas. As nomenclaturas adotadas por esta pesquisadora para tais etapas são: *planejamento*, *escrita propriamente*, *revisão* e *reescrita*. Entendendo tais etapas como constituidoras do processo de produção de textos, a autora vê a escrita como *interativa* (p. 45).

Reflexão que também enfatiza a *interação* presente na escrita é apresentada por Marques (2011, p. 92) que, ao deter-se na explicação da relação leitura-escrita, nos diz que:

Não existe, portanto, o escrever sem a interlocução de sujeitos que interagem, que se provocam através dele em dialógica produção de significados. Não existem o que escreve e o que lê, sem a recíproca suposição da ação de um deles sobre a ação do outro.

Do mesmo modo, Ruiz (2001) compreende que o objetivo central da produção de um texto escrito é a *interação*, sendo que as ações de revisão/reescrita se constituem como caminhos para o redator conseguir tal objetivo.

É no contexto de tais temáticas que os estudiosos têm defendido a validade da realização das etapas da revisão e da reescrita durante a produção de textos. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 107), por exemplo, são bastante enfáticos ao afirmarem que, a partir do uso do que chamam *listas de constatações* (conforme os autores, elas servem para registrar as aprendizagens), há no momento de revisar e reescrever, a oportunidade do aluno “regular e controlar seu próprio comportamento de produtor de textos”. Estes mesmos autores, ao apresentarem os princípios do método da *sequência didática*, novamente apontam a importância da revisão e da reescrita, ao ressaltarem a necessidade de o aluno ter conhecimento de que “escrever é (também) reescrever” (p. 112), pois, conforme estes estudiosos, tal aprendizagem tem representação significativa no ensino de escrita.

Considerando o ensino da escrita no ambiente da escola, entendemos como merecedor de atenção o fato lembrado por Reinaldo (2001, p. 85) de que o livro didático, comumente tem sido “a única referência para a atuação do professor em sala de aula”.

Nosso contato regular com este tipo de material didático no ensino básico nos revela que há pontos muito positivos em sua composição, tais como o fato de que a grande maioria das coleções atuais de português parecer estar engajadas com teorias de cunho textual ou discursivo. Contudo, nos revela, também, algumas incompletudes no trato de certas temáticas, o que, seguramente, não afeta a importância intrínseca destes materiais.

Em nosso trabalho de Monografia de Especialização (BARRÊTO, 2012), procuramos refletir acerca dos conceitos e das características das etapas da escrita, explicitadas pelos estudiosos (CALKINS, 1989; KATO, 2005 etc.), bem como sobre a validade da realização da revisão e da reescrita no processo de produção de textos, comprovada por autores diversos (RUIZ, 2001; POSSENTI, 2005; CALKINS (op. cit.), por exemplo).

Neste trabalho, salvaguardadas suas especificidades e natureza diferenciadas do trabalho ao qual nos referimos anteriormente, nosso interesse novamente recai sobre a questão da revisão e da reescrita. Podemos citar pelo menos três motivos principais os quais nos incentivaram a nos dedicarmos com interesse aos estudos referentes ao tema falado. O primeiro liga-se à comprovação da ocorrência de melhora do texto quando estas fases são efetuadas por quem redige, conforme mostram estudos de autores como Possenti, (2005), Calkins (1989) e Menegassi (2013), por exemplo. Sobre isso, vale mencionar que, embora

seja apenas resultado de experiências pessoais em nossa prática de ensino, a todo instante se nota a comprovação dessa realidade, adequadamente mostrada pelos pesquisadores.

O segundo motivo, também alvo de pesquisas de estudiosos vários e, novamente confirmado em nossa prática de ensino de leitura e produção e textos, associou-se à escassa valorização que às referidas etapas se oferta, tanto pela instituição escolar, pois, conforme Antunes (2005, p. 37) a escola parece deixar que se acredite na ideia errada “de que escrever um texto se faz numa primeira e única versão”, quanto por aquele que as devia praticar com afinco, ou seja, o próprio aprendiz.

O terceiro motivo associa-se à perceptível necessidade de metodologias e atividades diferenciadas (e desafiadoras), além daquelas ofertadas pelos livros didáticos, que possam auxiliar o professor e os aprendizes no processo de ensino e aprendizagem da escrita e, principalmente, na realização da revisão e da reescrita de textos na escola.

Os dois últimos motivos nos incentivaram a analisar, com maior detalhamento, como a revisão e a reescrita textuais aparecem nas sugestões de produção de textos escritos, em coleções didáticas de Língua Portuguesa, especificamente das séries finais do Ensino Fundamental.

A análise a que nos referimos e nos propusemos a fazer procura ter como parâmetro a concepção de escrita como *processo interativo, dialógico*, advogado por autores como Koch e Elias (2011), por exemplo, com a qual comungamos, e que igualmente serve para nossa proposta de intervenção para o trabalho com revisão e reescrita, como metodologia auxiliar no processo de ensino e aprendizagem da escrita.

Partimos, assim, das seguintes questões para a proposta de trabalho ligada ao ensino de produção de textos e, mais especificamente, à revisão e à reescrita:

- a) nosso contato com manuais didáticos de Língua Portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental nos sugere que, embora frequentemente apresentem ótimas propostas de produção de textos, parecem carecer de maior espaço com dicas mais minuciosas para a revisão e a reescrita do texto, principalmente no tocante a aspectos como ortografia¹, pontuação e acentuação, por exemplo;
- b) em nossa prática docente, percebemos que a grande maioria dos aprendizes demonstra não querer ou não se sentir dispostos para a realização de sucessivas revisões e reescritas, ações sugeridas, dentre outros, pelos PCN de Língua Portuguesa (1998 e 2001), quase sempre não indo avante na construção de seus textos,

¹ Sobre as questões ortográficas no livro didático, Possenti (2005, p. 15) afirma que a natureza dos erros de grafia é um tema que praticamente não se discute nos livros didáticos.

demonstrando a necessidade de um trabalho que possa vir a estimulá-los a escrever, revisar e reescrever;

c) temos por adequada a ideia de que as metodologias lúdicas, como os *jogos pedagógicos*, podem se constituir como auxiliares eficazes para o ensino (AGUIAR, 2013; ALMEIDA, 2009; ANTUNES, 1998, por exemplo) e, neste caso, para a necessária conscientização dos alunos sobre a validade de revisar e reescrever os textos.

Nesse sentido, neste trabalho temos o objetivo geral de promover discussões acerca da revisão e da reescrita, enfocando a necessidade de incentivar a sua prática na escola, especialmente no Ensino Fundamental II, considerando o uso de *jogo pedagógico*.

De modo específico, objetivamos, a partir de pesquisas bibliográficas diversas e da análise de duas coleções didáticas:

- Apresentar, e refletir sobre, teorias que tratam a *escrita como processo* no qual a *interação* está presente;
- Discorrer acerca da validade da revisão e da reescrita para a produção de textos, defendida por teóricos diversos;
- Observar como a revisão e a reescrita aparecem em propostas de produção de textos escritos de dois manuais didáticos de Língua Portuguesa, das séries finais do Ensino Fundamental, vendo quais aspectos são abordados nas sugestões para realizar as citadas etapas;
- Propor um *jogo pedagógico* que possa auxiliar docentes e aprendizes com o ensino-aprendizagem da escrita, enfocando as etapas de revisão e reescrita e suas contribuições para a produção de um texto.

Desse modo, consideramos que podem ser vistas como produtivas discussões que: coloquem como alvo de reflexão as vantagens de se revisar e reescrever um texto; observem como duas coleções didáticas trabalham com estas etapas da escrita; e, acima de tudo, apresentem sugestões de como estimular o pensamento crítico acerca da temática, a partir de proposta de *jogo pedagógico*.

Assim, reflexões de ordem teórica sobre as citadas temáticas e a possibilidade de aplicabilidade referente ao trabalho lúdico com revisão e reescrita no Ensino Fundamental II, constituem-se como contribuições que este trabalho poderá ofertar.

Organização do trabalho

Pensamos a organização de nossa Dissertação em cinco partes essenciais, a saber: *introdução*, *três capítulos* contendo, respectivamente, discussões teóricas, análises de livros didáticos e proposta de trabalho com *jogo pedagógico* e *considerações finais*.

Na Introdução, deixamos claro para o leitor o tema de nossas reflexões, salientando o objetivo geral e os objetivos específicos do trabalho, justificamos a importância das discussões as quais nos propusemos a realizar, alertamos para a estruturação de nossa escrita e, por fim, apontamos os procedimentos metodológicos adotados para a produção da Dissertação.

No Capítulo 1, realizamos discussões de ordem teórica, apresentando e refletindo sobre o pensamento de estudiosos que consubstanciam as temáticas abordadas. As citadas discussões, diversas vezes retomam reflexões realizadas em nosso trabalho de monografia (BARRÊTO, 2012), de natureza bibliográfica. Tal retomada nos parece oportuna e, sobretudo, necessária, tendo em vista que os aspectos outrora comentados se configuram como parte significativa das linhas teóricas que sustentam este trabalho e embasam a análise das coleções didáticas, assim como norteiam a proposta de *jogo pedagógico*, permitindo a adequada articulação entre os pilares fundamentais desta Dissertação. São exemplos de temáticas aqui recuperadas: as concepções de *escrita como processo* (KOCH e ELIAS, 2011), a característica *interativa* da escrita (ANTUNES, 2003 e 2005), a validade da realização da revisão e da reescrita (OLIVEIRA, 2010; CALKINS, 1989, por exemplo), dentre outras.

Além disso, apresentamos discussões teóricas que refletem sobre a prática de reescrita na escola (JESUS, 2011), os critérios a serem observados na avaliação de um texto (ANTUNES, 2006), os elementos necessários à produção textual (GERALDI, 1993), alguns problemas nos livros didáticos de língua portuguesa apontados pelos estudiosos (SERCUNDES, 2011; POSSENTI, 2005, etc.) e que se relacionam à revisão e à reescrita, dentre outros temas relevantes.

No Capítulo 2, apresentamos breves discussões acerca do livro didático enquanto recurso para o ensino, bem como observamos as indicações para revisão e reescrita presentes nas propostas de produção textual de duas coleções didáticas de Língua Portuguesa, considerando, especialmente, a natureza dos aspectos abordados nas sugestões para realizar as citadas etapas. Vale dizer que, em tal análise, além das seções de proposta de produção de textos escritos, consideramos informações contidas no Manual do Professor dos volumes do 6º ano de ambas as coleções.

No Capítulo 3, refletimos sobre algumas particularidades do *jogo (pedagógico)*, a partir do pensamento de estudiosos que têm advogado em favor dos benefícios do uso do lúdico para o ensino e a aprendizagem, como, por exemplo, Almeida (2009), Antunes (1998) e Aguiar (2013). Por fim, apresentamos uma proposta de *jogo pedagógico* que visa estimular a produção de textos e, sobretudo, a efetivação da revisão e da reescrita.

Nas considerações finais, traçamos um resumo das discussões realizadas ao longo do trabalho, procurando sistematizar os traços mais relevantes que a constituíram. Além disso, expomos nossas impressões acerca das reflexões feitas e das possíveis contribuições que o trabalho poderá ofertar.

Procedimentos metodológicos

Para a realização deste trabalho foram feitas pesquisas bibliográficas diversificadas, a partir de fontes como livros, capítulos de livros, artigos científicos, *sites*, revistas ligadas à área etc. À medida que as pesquisas eram efetivadas, fichamentos foram sendo feitos para uma melhor organização das leituras realizadas.

Ação que também alicerçou a construção deste trabalho e a proposta de jogo foi a análise de duas coleções didáticas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (6º a 9º ano), ambas aprovadas pelo FNDE/PNLD/MEC², e presentes no *Guia de livros didáticos: PNLD 2014* (BRASIL, 2013), a saber: *Português: linguagens* (CEREJA e MAGALHÃES, 2012); e *Projeto Teláris: Português* (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2012).

O objetivo da análise foi ter um panorama geral do trabalho com a revisão e a reescrita nas propostas de produção de textos escritos dos referidos manuais, que são os dois com maior número de exemplares distribuídos no país, conforme lista divulgada pelo PNLD 2014 (BRASIL, 2014).

A referida análise teve como parâmetro essencial a concepção de *língua/escrita como interação* e levou em conta os estudos diversos que se dedicam às características da revisão e da reescrita, bem como à comprovação da importância destas para a produção textual (ANTUNES, 2003; RUIZ, 2001, por exemplo).

Por fim, propomos um modo de trabalho no âmbito do ensino de escrita, por meio de um *jogo pedagógico* que possa incentivar a produção de textos e, principalmente, que

² Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação / Programa Nacional do Livro Didático / Ministério da Educação e Cultura.

estímulo a efetivação da revisão e da reescrita nesse processo, permitindo, pois, uma melhor compreensão da importância de realizá-las.

O jogo proposto visa, assim, o estímulo à reflexão sobre aspectos ligados ao que Antunes (2006, p. 171) chama de “parâmetros da avaliação do texto escrito”, por ela nomeados do seguinte modo: *elementos linguísticos*, *elementos de textualização* e *elementos da situação em que o texto ocorre*, bem como aos aspectos englobados pelos *mecanismos supratextuais*, discutidos por Leite e Pereira (2013).

Além disso, ainda considerando o jogo que aqui propomos, associamos aos aspectos constitutivos dos *elementos linguísticos*, apontados por Antunes (op. cit.), reflexões sobre alguns *fenômenos fonológicos e morfossintáticos* que costumam aparecer na escrita de principiantes, conforme investigam Mollica (2003) e Bortoni-Ricardo (2004), nas quais nos baseamos. Tal associação parece ser adequada, pois questões gramaticais são incluídas por Antunes (op. cit.) em tais elementos. Além disso, estaremos considerando no jogo a reflexão de Possenti (2005, p. 15) de que os livros didáticos comumente não refletem sobre a natureza dos erros ortográficos o que, para ele, é um tema importante e merecedor de discussão no contexto do ensino da produção textual, ideia com a qual também concordamos.

Desse modo, este trabalho caracteriza-se por ser de natureza bibliográfica e aplicada, já que busca promover discussões teóricas sobre as temáticas citadas e, sobretudo, intenta contribuir para o enfrentamento de dificuldades no ensino da escrita, por meio da proposta de *jogo pedagógico* para trabalhar revisão e reescrita na sala de aula.

1 REVISÃO E REESCRITA: CONSIDERAÇÕES PERTINENTES

1.1 A escrita e o escrever: reflexões relevantes

Segundo Picard (2008), a escrita abriga uma espécie de *tensão*, ligada ao que já se escreveu e ao que se pode escrever, na qual está imbricado o desfrute “de uma liberdade que assume todos os riscos ao imprimir sua marca” (p. 20). O autor parece compreender, pois, que, ao escrever, é inevitável não viver um duplo processo, em que se alternam liberdade e riscos ao se registrar, de modo pessoal, o que se deseja por meio da escrita.

Apresentando definições para o ato de escrever, Guedes (2009) enfatiza os vários objetivos aos quais a escrita se presta, e ressalta a necessidade de, durante a produção de textos, cada um “*assumir sua linguagem*” e “*interagir subjetivamente e criticamente com as expectativas institucionais a que seus textos devem (co)responder*” (GUEDES, op. cit., p. 82, itálicos do autor). Afirma, ainda, que, dentre outras coisas, escrever é:

uma necessidade da sociedade pós-industrial (assim como ler foi uma necessidade da sociedade industrial), uma imposição da profissão, um indispensável instrumento de trabalho para dar aula. Se der prazer, que bom; se produzir objetos estéticos, melhor (GUEDES, op. cit., p. 82).

Fica clara a valorização que o autor faz da escrita, entendendo-a como necessária à vida moderna e devendo ser utilizada de modo pessoal e crítico, no que diz respeito ao que as instituições esperam de quem a utiliza.

Também enfatizando um aspecto significativo da escrita, Moura (2008, p. 95) nos relembra que leitura e escrita são muito relevantes para que seja possível o acesso ao letramento. Nas palavras da autora: “a leitura e a escrita são essenciais para a inserção do indivíduo no mundo cada vez mais letrado e mais sofisticado em termos de material escrito.”

É nesse contexto que Geraldi (1993, p. 135) defende que o processo de ensino e aprendizagem, referente à língua, deve ter a produção de textos, nas modalidades oral e escrita, como “ponto de partida (e ponto de chegada)”. Para ele, é:

no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões (GERALDI, 1993, p. 135).

No entanto, embora bastante estudada e enaltecida pelo que tem de positivo, a produção textual ainda é para alguns uma atividade problemática e comumente associada a um “dom”. Tal ideia de “dom” é negada por Antunes (2005) que, eficazmente invalida esta suposição, ao entender o sucesso na escrita como estando relacionado à prática e à persistência daquele que escreve.

Nesse âmbito, convém ressaltar a pesquisa de Sercundes (2011, p. 80) que, ao investigar sobre metodologias utilizadas para a produção de textos na escola, constata a existência de alguns modos de trabalho – dentre os quais ela cita: o pedido de produções textuais que visam apenas o cumprimento de um objetivo externo; a falta de orientação para a tarefa; e a ausência de discussão prévia – que acabam estimulando o aprendiz a ver o escrever como mera articulação de informações. No dizer da autora:

Esse tipo de episódio leva o aluno a pensar que o ato de escrever é simplesmente articular informações, conseguindo fazê-lo da melhor forma aqueles que têm dom e inspiração, sendo esses os premiados [...] Escrever é, no entanto, um trabalho [...] que decorre do exercício continuado, da definição de um projeto de dizer e da concentração nesse projeto (SERCUNDES, op. cit., p. 80).

Os pensamentos de Antunes (op. cit.) e de Sercundes (op. cit.) revelam os equívocos que constam em tais concepções de escrita, em relação ao modo como os pesquisadores têm caracterizado o processo de produção de textos. A reflexão de autores como as citadas acima deixam evidente a urgente necessidade de conscientização do discente, por parte da escola ainda mais, para que não se solidifiquem situações que, conforme alertou Sercundes, desenvolvem no aluno ideias errôneas sobre a produção de textos.

Nesse mesmo âmbito, Geraldi (1993, p. 137), adequadamente distinguindo *redação* de *produção de textos*, esclarece que, por mais trivial que seja, qualquer texto a ser produzido, depende da existência de alguns fatores, a saber:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);
- e) se escolham estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Além disso, para o autor, o trabalho realizado na escola com os itens citados deixa a desejar, pois não se associam às situações efetivas de *fala/discurso* da realidade (GERALDI, 1993, p. 137).

Ao que parece, é possível notar uma relação de proximidade entre o que Sercundes (2011, p. 80) chamou, no trecho antes citado, de “definição de um projeto de dizer e da concentração nesse projeto”, ao caracterizar a escrita, e os itens descritos por Geraldi (op. cit.) para a produção de um texto.

Geraldi (2006, p. 128), considerando um entendimento inadequado de escrita, especificamente aludindo à redação, critica o fato de ela não possibilitar ao aluno ser sujeito de seu dizer, e entende, ainda, que:

na escola não se produzem textos em que um sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro. É a velha história da preparação para a vida, encarando-se o hoje como não-vida. É o exercício.

Corroborando com Geraldi (op. cit.), Antunes (2005) considera que não bastam as ações frequentemente empreendidas no ensino da escrita na escola, exemplificando sua opinião com as realidades dos poucos momentos de escrita efetiva, o fato dos textos produzidos geralmente ficarem restritos ao ambiente escolar e a própria compreensão não satisfatória do fenômeno do escrever.

Igualmente percebendo as peculiaridades e deficiências da redação escolar, Reinaldo (2001) defende que o enfoque dado ao texto produzido na escola tem se limitado à prática de provar o conhecimento ortográfico e de construção frasal.

O fato apontado por Reinaldo (op. cit.) nos traz à mente os posicionamentos de dois outros estudiosos, a saber, Lucy M. Calkins e Sírio Possenti. Conforme Calkins (1989, p. 222), pesquisas diversas têm comprovado que ensinar *gramática formal* aos alunos não acarreta resultados qualitativos à escrita dos aprendizes. Do mesmo modo, Possenti (2005) evidencia que:

Para escrever certo, pode parecer que o caminho é óbvio: basta aplicar regras da gramática. Mas, feliz ou infelizmente, não se trata apenas disso. Infelizmente, porque o conhecimento de regras (decoradas, ou fora de contexto) não leva necessariamente ao acerto na prática. Muitos alunos acertam exercícios, mas erram quando escrevem textos. Felizmente, porque o “erro” fornece boas ocasiões para aprender coisas muito importantes sobre a língua (POSSENTI, 2005, p. 15).

É partindo de constatações como as ofertadas pelos autores acima elencados que nos fica ainda mais evidente a relevância do posicionamento de Antunes (2005), ao criticar a atitude da instituição escolar de fazer valer o pensamento incorreto de que um texto pode ser bem produzido apenas com a realização de uma versão. Essa compreensão mecânica do que supostamente é a escrita é, de acordo com a autora, fator crucial para os resultados negativos observados no âmbito da produção textual escolar (ANTUNES, 2006).

Relevante é, também, ressaltar que a vasta literatura sobre escrita traz pesquisas extremamente significativas para a compreensão do modo como este fenômeno se constitui, como, por exemplo, as pesquisas de Kato (2005), que apresenta três principais tipos de estudos acerca da escrita, dentre os quais nos interessa o que ela denomina de *visões processuais da escritura*; Serafini (1998) que, além das *abordagens didáticas* sobre a escrita (nas quais ela inclui a *abordagem da composição como processo*), descreve os *modelos psicológicos* de escrita, dentro dos quais a autora enquadra os *modelos estáticos* e os *modelos dinâmicos (recursivos)* de escrita; Koch e Elias (2011), que explicam que há muitas concepções de escrita como, por exemplo, as que focalizam a *língua*, o *escritor* e a *interação*, dentre outros autores que também explicitam o fenômeno da escrita.

Conforme Kato (2005, p. 85), os chamados *modelos processuais da escrita* compreendem-na como sendo um processo, constituído por etapas, e associado à existência de uma *meta* e um *plano*, objetivando, ainda, a *resolução de problemas*. Apresentando e refletindo sobre o modelo de Hayes e Flower, esta autora enfatiza que nele se concebe a existência de etapas assim nomeadas: *planejamento*, *tradução* e *revisão*. Kato (op. cit., p. 96) esclarece, ainda, que estas fases, embora possam ser consideradas *sequenciais*, se dão de modo *recorrente* e *recursivo*, pela possibilidade de ocorrência de problemas em alguma delas.

A esses modelos, parece ligar-se o que Serafini (1998, p. 152) chamou de *abordagem da composição como processo*, nos quais se verifica, segundo a estudiosa, a existência de fases, tais como a *leitura*, a *seleção* e o *relacionamento de dados*, a confecção de *esquemas* e de *roteiros*, a *escrita* e a *revisão*.

Ainda segundo Serafini (op. cit.), os *modelos recursivos (dinâmicos)* de escrita também veem a produção de textos como processo, considerando a possibilidade de alteração na ordem em que podem acontecer as etapas que o fazem. A pesquisadora ressalta que estes modelos entendem, pois, que cada etapa pode ocorrer no processo de escrita de forma *recursiva*, ou seja, por vezes indefinidas.

No interior dos estudos que tratam a escrita como processo, nota-se, segundo Calkins (1989), que os autores têm caracterizado tal processo de maneiras várias, sendo que a autora adota as taxonomias propostas por D. Murray, que são *ensaio, esboço, revisão e edição*.

Reflexão igualmente importante acerca do processo de produção de textos é apresentada por Antunes (2003), que adequadamente o explicita, dizendo que escrever exige a consciência da existência de etapas diversas, por ela consideradas dependentes e complementares entre si, entre as quais cita o *planejamento, a escrita propriamente, a revisão e a reescrita*.

O *planejamento* é, para Antunes (op. cit.), a circunstância na qual o autor se preocupa em refletir sobre aspectos como o *tema* e os *objetivos* do texto, em que *gênero* ele se enquadra, em seu *leitor*, dentre outros. Na *escrita*, de fato se materializam os passos planejados e, para isso, o produtor do texto passa por situações em que precisa selecionar palavras e estruturas frasais. Por fim, na etapa da *revisão* e da *reescrita*, a estudiosa entende nela haver a observação criteriosa do que se escreveu, atentando tanto para fatores como a *coerência* quanto como para ortografia, parágrafos etc.

Já para Serafini (op. cit.), há pelo menos cinco etapas as quais o redator realiza para produzir seu texto, etapas estas consideradas pela autora como devendo ser apresentadas ao aluno no ensino da escrita na escola, que são: o *planejamento, a seleção e a organização das ideias, o desdobramento, a revisão e a redação final* (p. 22). É importante frisar que a estudiosa confere à revisão o duplo encargo de funções, ao preconizar a existência do que chamou *revisão do conteúdo e revisão da forma*, nas quais se focalizam aspectos de naturezas distintas na construção do texto.

No pensamento de Koch e Elias (2011) encontra-se a ideia de que o estudo da escrita pode partir da colocação em evidência de um dos seguintes elementos: a *língua, o escritor e a interação*. Segundo as estudiosas, ao se dar destaque à língua em si, nos estudos sobre a escrita, começa-se a pensar que quem redige deve apenas tomar conhecimento das regras da língua, sendo o texto um objeto que será codificado por quem escreve e decodificado por quem lê, sobressaindo o que chamam de “princípio da transparência” (p. 33).

Ao se entender a escrita como representando o pensamento, tem-se, conforme as autoras, a compreensão de que o texto é a mera manifestação escrita do que o redator tinha em sua mente, sendo que aquele se mantém numa posição de isolamento a elementos externos, tais como vivências e conhecimentos de seu leitor (KOCH e ELIAS, op.cit.).

Todavia, de acordo com as pesquisadoras, quando se estuda a escrita vendo-a como produção textual, então se passa a perceber que ela é caracterizada pelo uso de estratégias

diversas tais como, por exemplo, a reflexão sobre o que se escreverá, a escrita mesma, a leitura, a revisão e a reescrita, sendo que esta visão de escrita é abrigada pela “concepção **interacional (dialógica) da língua**”, que evidencia, sobretudo, a *interação* existente entre escritor e leitor no processo de produção de textos (KOCH e ELIAS, 2011, p. 34, negrito das autoras).

Este último posicionamento é também referido por Antunes (2003), já que esta pesquisadora considera a escrita como detentora da característica de ser *interativa*, pois quando escreve, o escritor age para outra pessoa, cuja participação no processo também deve, conforme a autora, ser levada em conta.

Ao que parece, a visão de que na escrita há *interação*, apontada pelas autoras supracitadas, guarda semelhanças com o que Menegassi (2013, p. 109) apresenta – citando outros estudos e explicitando as características de uma concepção de escrita que igualmente considera-a como processo em que há etapas –, ao elencar particularidades da *escrita como trabalho*, afirmando que:

Para produzir o texto escrito, o autor passa pelas etapas do processo: planejamento – execução do texto escrito – revisão – reescrita. [...] Por isso, essa concepção de escrita é conhecida como “trabalho”, pois dá trabalho preparar, construir, revisar e reescrever e avaliar um texto, por isso mesmo, ela é considerada como pertencente à abordagem processual-discursiva de escrita [...] enquadrando-se nos estudos dialógicos da linguagem.

O que os autores parecem deixar claro é que tanto a *concepção interacional (dialógica) de língua* – e também, de escrita –, quanto a chamada *escrita como trabalho* comungam da perspectiva de que a escrita é processo, que se faz por etapas, nas quais existe *interação, diálogo*.

Nesse contexto, acreditamos na validade da definição que Koch e Elias (op. cit., p. 35, itálico das autoras) propõem para a escrita, ao ressaltarem que:

O sentido da escrita, portanto, é produto dessa interação, não resultado apenas do uso do código, nem tão-somente das intenções do escritor. Numa concepção de escrita assentada na interação, o sentido é um *constructo*, não podendo, por conseguinte, ser determinado, *a priori*.

Igualmente considerando a escrita como *interativa*, Cardoso (2007, p. 38-39), ao discutir acerca da relação entre a escrita e o outro, especificamente falando de textos escritos por crianças, reflete sobre o fato de que:

o texto escrito supõe, fundamentalmente, um enunciador – o escritor – em situação de comunicação que o distancia de seu interlocutor – o outro/leitor – e, por isso, exige um trabalho de organização textual que busque a explicitação dos significados para esse interlocutor ausente.

Do mesmo modo que Koch e Elias (2011), Leite e Pereira (2013, p. 37), ao definirem o posicionamento que os guiou em seu trabalho, também ressaltam o que há de interativo na escrita, bem como enfatizam a validade da reescrita, ao dizerem que: “a aprendizagem da escrita é um processo (e não um produto) de interlocução e de mediação pelo outro e que não finda quando terminada a produção do texto em sua primeira versão”.

Os pontos de vista acima apontados parecem associar-se ao pensamento de Bakhtin e à *visão dialógica da língua* e da *linguagem* por ele discutida. Este autor vê a *interação verbal* – que é, em seu entendimento, manifestada na *enunciação* –, como sendo “a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 2006, p. 127). Além disso, para ele, o *diálogo* pode ser entendido como uma das mais relevantes formas de *interação verbal*, bem como considerado como sendo toda a *comunicação verbal*, não importa de qual natureza seja (BAKHTIN, op. cit., idem).

Ainda conforme este estudioso, os enunciados são demarcados pela “*alternância dos sujeitos do discurso*” e limitados por um princípio e um fim absolutos, sendo estes ligados aos “enunciados de outros” e aos “enunciados responsivos de outros” (BAKHTIN, 2003, p. 275, itálico do autor). Bakhtin (2003, p. 294) ressalta, também, que “a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros”. Depreende-se que, para o autor, os *enunciados* e a *enunciação* não se separam do fenômeno da *interação*.

Menegassi (2013), apoiado nos princípios bakhtinianos, comenta que, se o discurso é destinado ao outro, há a conseqüente necessidade de uma espécie de consentimento, de confirmação deste para que aquele se realize. O autor relaciona, ainda, esta reflexão ligada ao pensamento de Bakhtin, à questão mesma da revisão e da reescrita quando ressaltar que:

Tal fato exige que o locutor realize um processo ativo e contínuo de reestruturação de seu dizer em busca da adesão ao jogo enunciativo que se procura estabelecer, principalmente quando se trata da linguagem escrita, no caso, das produções textuais realizadas por alunos, em situação de ensino, e os apontamentos e comentários oferecidos pelo professor para os processos de revisão e reescrita de textos desses alunos (MENEGASSI, 2013, p. 106).

Para Góes (1993, p. 103), há na escrita uma ligação entre escritor e texto produzido, pois, conforme a estudiosa, “da interação enunciatório-enunciatário, que caracteriza a função comunicativa, nasce uma relação do sujeito com sua própria escrita”. Para a pesquisadora, ao escrever e dedicar-se às etapas do *planejamento, escrita, análise e reescrita*, o produtor do texto acaba refletindo, o que a faz advogar em favor do pensamento de que, ao relacionar-se com a linguagem, o aprendiz se desenvolve.

Também comungando da concepção que considera a produção de textos como um processo em que a *interação* pode ser vista, Oliveira (2010) estimula que a avaliação dos textos se distancie do tradicionalismo, pois defende a necessidade de realização da “avaliação processual”³ (p. 164) e salienta que:

O professor precisa ter consciência do objetivo da avaliação dos textos escritos pelos alunos. Seguindo a visão da escrita como processo, o objetivo da avaliação é ajudar os estudantes a tomarem consciência do que estão fazendo adequadamente e do que precisam melhorar. O objetivo não é a busca de erros e sua subsequente correção (OLIVEIRA, 2010, p. 166).

Vê-se que o autor sabiamente propõe ao docente a percepção de que a avaliação do texto escrito deve ter a função de auxiliar o aluno e não de ser motivo para procura de erros.

Referindo-se a esta mesma temática, Geraldi (2006) ressalta a ligação efetiva entre a avaliação do texto escrito e a prática docente. Conforme o estudioso:

Para mantermos uma coerência entre uma concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação, esta nos conduz a uma mudança de atitude – enquanto professores – ante o aluno. Dele precisamos nos tornar interlocutores para, respeitando-lhe a palavra, agir como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando etc. Note-se que, agora, a avaliação está se aproximando de outro sentido: aquele que apontamos em relação ao uso que efetivamente, fora da escola, se faz da modalidade escrita (GERALDI, op. cit., p. 128-129).

O que se percebe nas palavras do autor é um sensível convite ao mestre para que este modifique a visão de avaliação textual distante da interlocução, distante, pois, do aprendiz e que, além de tudo, parece não levar em conta o que o autor chama de “direito à palavra” (p. 131).

Além disso, nesse contexto constitui-se tema relevante a questão dos critérios de avaliação em si. Antunes (2006), discutindo sobre peculiaridades relevantes da avaliação de

³ Antunes (2006, p. 163-164) também preconiza a *avaliação processual* e sugere que a *autoavaliação* e a *avaliação socializada (avaliação horizontal)* sejam realizadas durante as produções de textos.

textos no ensino médio, afirma que a produção textual e sua avaliação devem ir além das tão focalizadas questões gramaticais, e exigem o conhecimento do que nomeou de *elementos linguísticos*, *elementos de textualização* e *elementos da situação em que o texto ocorre*, considerando tais elementos como *parâmetros da avaliação do texto escrito*⁴, e que devem ser observados durante a avaliação do texto.

Conforme a estudiosa, os *elementos linguísticos* englobam questões ligadas ao léxico (ligadas, pois, às palavras) e à gramática (escolha de preposições, conjunções, pronomes, artigos, sinais de pontuação e demais elementos que se associem aos sentidos pretendidos), objetivando a promoção da clareza textual. Os *elementos de textualização* relacionam-se às propriedades mesmas do texto, tais como *coesão*, *coerência*, *informatividade* e *intertextualidade*, bem como a outros recursos que promovam a sequência textual. Já os *elementos da situação em que o texto ocorre* (*elementos do estatuto pragmático do texto*), referem-se, segundo a autora, aos seguintes itens: *intenções pretendidas*, *gênero textual*, *domínio discursivo*, *conhecimento prévio*, *interlocutor previsto*, *condições materiais de apresentação do texto* e *ancoragem do texto* (ANTUNES, op. cit., p.171-175).

Ainda de acordo com Antunes (op. cit., p. 175-180), a consideração de tais elementos na avaliação dos textos produzidos na escola traria implicações benéficas tanto para a prática docente, quanto para os alunos e para a própria instituição escolar, como, por exemplo, o fato de que a avaliação seria feita de maneira *equilibrada e responsável*, o aluno desenvolveria sua autonomia, dentre outros benefícios. A crença da autora na validade de tais parâmetros parece ser também revelada ao fim de seu artigo, ao oferecer um pequeno exercício de três questões para promover a reflexão sobre o tema, dentre as quais destacamos a primeira, pois se mostra extremamente relevante ao solicitar do leitor-docente o pensar em critérios próprios para avaliação de produções escritas, considerando os *elementos* por ela discutidos.

Esta questão de exercício a qual nos referimos, apresentada por Antunes (op. cit.), evidenciou-nos a possibilidade de didatização, de produção particularizada de referenciais avaliativos para textos escritos que se associem aos *parâmetros* que a estudiosa discute. Tal evidenciação foi um importante aspecto para fazer-nos considerar, didaticamente, os referidos parâmetros elencados pela autora em nossa proposta de *jogo pedagógico*.

Leite e Pereira (2013), observando, nas reescritas de aprendizes, as consequências da correção do professor para o desenvolvimento das *capacidades de linguagem*, propostas no

⁴ Cereja e Magalhães (2012, p. 49-50), ao tratarem da temática da avaliação da produção textual, em trecho do Manual do Professor do 6º ano, também fazem uma breve e proveitosa discussão sobre os *parâmetros* de Antunes (2006).

interior do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)⁵, quais sejam *capacidades de ação*, *capacidades discursivas* e *capacidades linguístico-discursivas*, explicitam que tais capacidades, bem como suas operações, são consideradas, pelos estudos sociointeracionais, o “objeto de ensino de língua” (p. 47).

De acordo com os autores, as *capacidades de ação* abarcam aspectos ligados ao *contexto de produção*, ao *conteúdo temático* e ao *gênero textual*, e definem a organização do texto. As *capacidades discursivas* associam-se a itens como *tipos de discurso*, *sequências*, *demais formas de planificação* e *plano geral* (p. 49). Já as *capacidades linguístico-discursivas* “correspondem a um nível mais superficial do texto” (p. 53) e agregam três outras operações, a saber: *mecanismos de textualização*, *mecanismos enunciativos*, e *elementos microestruturais* (LEITE e PEREIRA, 2013).

Sobre esta última operação, os referidos estudiosos afirmam ser a categoria mais encontrada nas reescritas – feitas após as indicações do professor, e por estes pesquisadores analisadas –, reunindo em seu bojo pontos como *ortografia*, *concordância*, *acentuação*, *divisão silábica*, *regência* e, sobretudo, *pontuação*. Ressaltam, ainda, que a consideração significativa desses pontos sinaliza a grande preocupação dos professores participantes da pesquisa com a gramática, questão que, de acordo com os referidos estudiosos, deve ser posta em avaliação se se pensa em considerar a “natureza sociocomunicativa” do texto (LEITE e PEREIRA, op. cit., p. 57).

Além das capacidades propostas pelo ISD, Leite e Pereira (op. cit.) destacam a existência de uma terceira categoria, por eles observada nas reescritas e nomeada de *mecanismos supratextuais*. Estes mecanismos são, segundo os autores, relacionados à “apresentação estética do texto” (p. 58). Os autores esclarecem que tais mecanismos constituem-se numa ampliação do conceito bronckartiano de “procedimentos supratextuais”.

De acordo com Bronckart (1999, p. 81), *apud* Leite e Pereira (2013, p. 58), os *procedimentos supratextuais* estão ligados à “formatação da página (títulos, subtítulos, paragrafação) e de relevo (sublinhados, itálicos, negritos etc.), que traduzem alguns aspectos dos procedimentos de planificação e/ou dos procedimentos enunciativos”.

Afora os pontos levados em conta pelos procedimentos bronckartianos, os *mecanismos supratextuais* consideram, segundo os estudiosos:

⁵ Conforme Leite e Pereira (2013, p. 45), sob a ótica do ISD, “os textos constituem as realizações empíricas de atividades e de ações de linguagem, dentre as quais produzir textos em determinadas situações comunicativas.”

aspectos como legibilidade da letra, recuo do texto e do espaçamento do parágrafo em relação à margem da página, emprego de letras maiúsculas e minúsculas, traçado de letras ou sinais de pontuação. Esses aspectos, embora bastante periféricos em se tratando da escrita, estão presentes em publicações que orientam a produção e a publicação de trabalhos científicos e também em solicitações de reescrita, conforme atesta Leite (2006, 2008) (LEITE e PEREIRA, 2013, p. 58).

Levando em conta a validade da avaliação dos textos mediante certos parâmetros, tais como os apontados por Antunes (2006), bem como tendo em mente a observação dos aspectos estéticos do texto, incluídos nos “mecanismos supratextuais” de Leite e Pereira (op. cit.), parece interessante que no momento da avaliação textual – no qual se pode, pois, encaixar a revisão e a reescrita – também se considere o que nos dizem Mollica (2003) e Bortoni-Ricardo (2004) acerca da influência de certos fenômenos *fonológicos* e *morfossintáticos* na escrita de aprendizes, bem como que se ressalte a relevância apontada por Possenti (2005) de que os erros (como os de ortografia) sejam sempre assunto de reflexão no decorrer das aulas de escrita.

Em seu estudo, Mollica (2003, p. 12) afirma refletir a partir de uma amostra de fala cujo conteúdo exemplifica vários tipos de “processos fonético-fonológicos⁶, morfossintáticos e discursivos que podem migrar para a escrita redundando em questões ortográficas, em sintaxe não padrão e ainda em problemas de falta de clareza e coerência textual”. Em alguns casos, a pesquisadora oferta exemplos desses processos, como a *monotongação*, o *rotacismo*, a *epêntese* etc., comentando-os e exemplificando-os, e em outros se detém em uma discussão pormenorizada, tal como ocorre com o *destravamento silábico* e a *saliência fônica*.

Esta autora acredita que os “fenômenos linguísticos em mudança devem ser tratados pedagogicamente, de forma diferenciada, em relação aos fenômenos variáveis estáveis”, já que, conforme ela, aquele que está em percurso de aprendizagem tende a ter certa resistência em relação à incorporação dos referidos fenômenos, quando estão se apropriando “das variedades cultas e dos estilos formais” (MOLLICA, op. cit., p. 18-19).

Conforme Mollica (idem, p. 26), os “processos variáveis da fala” ocorrem no português do Brasil de dois modos:

⁶ Acerca dos *processos fonológicos*, Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2011, p. 109), citando Shane (1975), os definem como sendo as “alterações sofridas nas formas básicas dos morfemas quando se combinam para formar palavras ou no início ou final de palavras justapostas”. Conforme as autoras, os *processos fonológicos* agrupam-se em quatro categorias, a saber: *assimilação*, *estruturação silábica*, *enfraquecimento e reforço* e *neutralização* (p. 109-111).

(a) há processos considerados como mudança na língua, como é o caso da monotongação de /ow/ e o cancelamento da vibrante pós-vocálica /R/ em final de palavra [...]; (b) há processos estáveis no atual momento do português brasileiro, extremamente controlados por forças sociais, estruturais e formais. No primeiro caso, a variação afeta praticamente todo o universo vocabular possivelmente atingido; no segundo caso, a variação é restrita a um determinado foco lexical, a poucas palavras ou mesmo a apenas um vocábulo.

Segundo a estudiosa, será possível perceber na escrita a quase totalidade dos chamados *processos fonológicos variáveis*, sendo que as características sociolinguísticas dos falantes que estão em processo de aprendizado da escrita exercem influência na quantidade destes registros (MOLLICA, 2003, p. 23).

Com relação aos fatos de natureza que não a fonológica, Mollica (op. cit., p. 67) discute acerca da existência dos fenômenos que fortemente se associam à gramática. Sobre estes, ela afirma:

Tomem-se como exemplo os fenômenos morfossintáticos muito marcados socialmente, como os de concordância verbal e nominal (cf. Naro 1981; Scherre, 1988). Sem dúvida, os procedimentos, nesses casos, têm que ser dirigidos para o oral e o escrito, uma vez que o emprego de construções distanciadas do padrão culto (ausência de marcas morfêmicas de gêneros, número e pessoa) acarreta geralmente complicações para os falantes sempre que esses dependem de uma avaliação baseada nos ditames da cultura letrada. Trata-se então de situação diferente dos casos de variação fonológica, a exemplo do destravamento silábico [...] que nem sempre afeta o binômio fala/escrita de forma isomórfica. Além disso, são fenômenos que se sujeitam fortemente à avaliação social positiva ou negativa, dependendo do uso standart ou não standart da variante.

Assim, por meio da análise de testes escritos realizados com dois grupos distintos de crianças – um que é alvo de conscientização sobre o fenômeno estudado e outro que não passa por este processo – a autora defende a ideia de que a conscientização do aprendiz, em relação aos *fenômenos fonológicos* (p. 47) e *morfossintáticos* (p. 74) que podem refletir na escrita, com grande frequência é uma ação que promove o decréscimo de ocorrências do fato considerado (MOLLICA, op. cit.).

Nesse sentido, ao oferecer sugestões pedagógicas para o trabalho ligado aos fenômenos por ela analisados, mais especificamente em relação à representação de vibrantes que vem após uma vogal no fim de palavras, a autora enfaticamente ressalta a necessidade de que se oriente claramente o aluno sobre estas questões, objetivando a redução de problemas relacionados à escrita (MOLLICA, op. cit., p. 52).

Também discutindo sobre alguns *fenômenos fonológicos e morfossintáticos* ligados à *variação linguística* no português do Brasil, bem como sobre a influência destes na escrita de aprendizes, e igualmente advogando em favor da discussão em sala de aula acerca de tais fenômenos, Bortoni-Ricardo (2004, p. 100) lembra que “os chamados ‘erros’ que nossos alunos cometem têm explicação no próprio sistema e processo evolutivo da língua. Portanto, podem ser previstos e trabalhados por meio de uma abordagem sistêmica”. Desse modo, no entender desta autora, tais “erros” são a transmissão para a escrita das chamadas “regras fonológicas” (p. 102).

Assim, em diversos momentos de seu texto, Bortoni-Ricardo (op. cit.) chama atenção para o fato de que o professor deve, quando considerar os textos de seus alunos, ter muita atenção aos fenômenos linguísticos, sejam eles de ordem *fonológica* como, por exemplo: a *neutralização* entre /l/ e /u/ pós-vocálico (p. 94) e a *assimilação* (p. 102); ou de ordem morfológica e/ou sintática, como a chamada *regra de concordância não redundante* (p. 89), ligada à concordância nominal, e o *princípio da saliência fônica* (p. 98), associado à concordância verbal, ou ainda a questão dos *plurais regulares*, dentre outros.

No tocante à concordância nominal, mais especificamente falando da “regra de concordância não redundante”, Bortoni-Ricardo (2004, p. 89) realça a problemática da falta de concordância que às vezes se observa em textos de alunos e a consequente necessidade de atenção do mestre em relação à referida questão. Sobre a regra citada, a estudiosa afirma que:

Por estar tão generalizada na língua, é certo que nossos alunos vão empregá-la em seus textos escritos que, por sua natureza, exigem a regra de concordância redundante prevista na gramática normativa. Por isso, nós, professores, temos que ficar muito atentos ao uso da regra de concordância nominal na produção de nossos alunos e na nossa própria produção.

Por tudo isso, lembramos aqui duas indagações interessantes, dentre as que são feitas por Mollica (2003) no decurso de seu texto, acerca da questão da didatização das pesquisas científicas, indagações estas justificadas pela sua preocupação em constantemente ofertar sugestões pedagógicas para o tratamento escolar dos fenômenos por ela discutidos. A citada pesquisadora indaga-se sobre questões bastante relevantes, às quais destacamos as seguintes, por mais se associarem às nossas discussões e objetivos: a) como aplicar adequadamente o conhecimento acadêmico à produção de materiais pedagógicos (p. 11); e b) como os estudos científicos acerca da língua falada devem ser utilizados no âmbito pedagógico (p. 19).

Acreditamos na verdade da reflexão feita pela autora supracitada quando manifesta a firme crença na possibilidade de aliar cientificidade ao dia a dia da escola. A pesquisadora,

particularmente falando de problemas ortográficos associados a especificidades da fala, defende que:

é possível apontar caminhos pedagógicos para se realizar um trabalho da fala para a escrita, oferecendo ao professor e ao aluno meios para otimizar problemas que, muitas vezes, deixam vestígios (no caso erros de escrita) considerados tardios, inadequados e até inadmissíveis a depender do nível alcançado pelo aprendiz (MOLLICA, 2003, p. 26-27).

Concordando com Mollica (op. cit.), acreditamos na relevância de fazer o aluno perceber a existência e compreender as especificidades dos fenômenos *fonológicos* e *morfossintáticos* que frequentemente se revelam na escrita. Por esse motivo, baseando-nos essencialmente em seus estudos (MOLLICA, op. cit.) e nos de Bortoni-Ricardo (2004), incluímos algumas reflexões desta natureza no jogo que propomos.

Em linha de raciocínio que também passa pela evidenciação de alguns fenômenos que causam inadequações na escrita, e que ressalta o caráter histórico destes, Possenti (2005, p. 16) afirma que:

quase nunca os erros são sintomas de “burrice”, desinteresse ou de problemas de ordem médica, mas efeitos da variedade da representação escrita, trate-se da diversidade “legalizada”, trate-se da variedade linguística, as diversas maneiras de falar a língua que se refletem de alguma forma na escrita.

Por isso, Possenti (op. cit., p. 20-24) defende que a busca pela compreensão dos fenômenos que originam os erros ortográficos é mais produtiva do que a mera correção, ou aplicação de regras, salientando, também, que os problemas ortográficos com grande frequência se relacionam à *variação linguística* e à *prática de escrita*, sendo raramente associados a patologias.

Este estudioso é, pois, bastante contundente quanto à necessidade de debate acerca das causas dos erros ortográficos e à importância de que a reescrita seja espaço para elucidar tais causas, e nos alerta que:

É certamente mais eficaz discutir e explicitar os problemas que nosso sistema de escrita produz do que fazer exercícios infrutíferos de preenchimento de espaços, especialmente se isso se faz sem esclarecer as razões dos “erros”.

Uma observação importante: em nenhum dos casos, especialmente o da reescrita, deve tratar-se de simples intervenção do professor, que corrige e devolve o texto, mas sim de uma atividade conjunta, que permita ao mesmo

tempo o esclarecimento da natureza do erro e sua eliminação progressiva (POSSENTI, op. cit., p. 37).

Desse modo, dentre os pressupostos teóricos que até agora foram citados e/ou discutidos, embasarão, primordialmente, nossa proposta de *jogo pedagógico*: a) a concepção de escrita como *processo* em que há etapas (CALKINS, 1989); b) a ideia de que na escrita há *interação* (KOCH e ELIAS, 2011); c) o que Antunes (2006) chamou de *parâmetros da avaliação do texto escrito*; d) os aspectos englobados pelos *mecanismos supratextuais* (LEITE e PEREIRA, 2013); e) a consideração de alguns *fenômenos fonológicos e morfossintáticos* que, conforme estudiosos como Mollica (2003) e Bortoni-Ricardo (2004), têm aparecido em textos escritos; e f) a reflexão feita por Possenti (2005) de que os livros didáticos não costumam ofertar discussões acerca das causas para os erros de ortografia, bem como sua defesa acerca da importância de trabalhar esta questão no ensino de escrita.

1.2 Funções e importância conferidas às etapas de revisão e de reescrita

Menegassi (2013, p. 105), inspirado pela teoria bakhtiniana, afirma ser a revisão “uma etapa constitutiva do dialogismo na escrita em situação de ensino”, bem como entende que “revisão e reescrita são processos complementares” (p. 111). Nota-se, pois, que o autor vê a revisão como uma etapa extremamente necessária para que, de fato, a *interação*, o *diálogo* ocorra nas ocasiões de ensino de escrita na escola.

Para este mesmo autor, revisão e reescrita são inseparáveis, pois é a ação de revisar que origina a reescrita, sendo que a existência mesma de uma é dependente e ligada à da outra. Nas palavras do estudioso, referindo-se ao próprio texto, construído em situação anterior, temos:

De acordo com Menegassi, sendo a “revisão um processo recursivo, mostrando a ideia do texto em progressão, observa-se a reescrita como oriunda dessa configuração. Na verdade, é um produto que dá origem a um novo tipo de processo, permitindo uma nova fase na construção do texto” (1998, p. 40) (MENEGASSI, 2013, p. 110-111).

Já Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 112), explicitando o método da *Sequência Didática*, próprio para o estudo dos *gêneros textuais*, demarcam que o texto deve ser visto

como podendo ser alvo de mudanças e, nesse contexto, ressaltam o valor da revisão e da reescrita. No entender dos autores:

Na atividade de escrita, o processo de produção e o produto final são, normalmente, separados (salvo nas interações escritas diretas, como no caso da Internet, por exemplo). Dito de outra forma, o escritor pode considerar seu texto como um objeto a ser retrabalhado, revisto, refeito, mesmo a ser descartado, até o momento em que o dá a seu destinatário. O texto permanece provisório enquanto estiver submetido a esse trabalho de reescrita. Podemos até dizer que considerar seu próprio texto como objeto a ser trabalhado é um objetivo essencial do ensino da escrita.

As palavras destes pesquisadores fazem entender que, em virtude de haver uma separação entre o momento de produção do texto e o do acesso deste por seu leitor, ao escritor é possibilitada a oportunidade de alterações em seu texto e, dentre estas, consideram a revisão e a reescrita, por eles tidas como fundamentais para o ensino da escrita.

No entender de Serafini (1998), a revisão deve ocorrer para que se realizem diversas versões do texto, a partir da correção efetuada pelo professor e/ou pelos companheiros de turma. Vale lembrar que a autora propõe a *revisão do conteúdo* e a *revisão da forma*, enfatizando que:

a revisão de conteúdo é global, isto é, requer uma compreensão do texto, ao passo que a revisão da forma pode ser desenvolvida mecanicamente aplicando regras locais em pequenos trechos do texto (SERAFINI, op. cit., p. 82).

Também ofertando definições para revisão e reescrita, e considerando-as pertencentes à terceira etapa da escrita, Antunes (2003) as percebe como oportunidades para o autor observar seu texto em relação a pontos como objetivos, coerência, sintaxe, semântica, pontuação, dentre outros.

Já Calkins (1989), tratando do que considera o “último passo” (p. 222) da produção textual, a *edição*, enfatiza a importância desta e elucida que ela ocupa “um lugar muito real na arte dos escritores” (p. 233), sendo que, com estímulo e direcionamento adequado, até crianças pequeninas são capazes de desenvolver formas primárias de edição.

Além de asseverar a necessidade de estimular a edição (reescrita) de textos desde a mais tenra infância, Calkins (op. cit.) bem define que a principal característica desta fase a ser apresentada às crianças é que:

a edição envolve mais do que a correção de erros. Este é um ato criativo, um período para encurtar e ligar, para tornar a linguagem mais ‘enxuta’, para colocar em ordem os pensamentos e para escutar a poesia e o ritmo das sentenças que se escreve (CALKINS, 1989, p. 236).

É nesse sentido que Jesus (2011, p. 102), debatendo sobre o modo como se buscou entender a reescrita no âmbito dos estudos que começaram a valorizar o texto do aprendiz, esclarece, semelhantemente à autora supracitada, que a reescrita:

deveria ser vista, nesse caso, como atividade de exploração das possibilidades de realização linguística, de tal forma que o instituído pelos cânones gramaticais fosse colocado a serviço desse objetivo maior e, por isso mesmo, possível de releituras e novas formulações.

Outras palavras desta mesma autora fazem entender, ainda, que a reescrita de textos na escola tem ido de encontro ao que sugerem as pesquisas da área, já que, conforme ela, o que se percebe é apenas uma “higienização” do texto produzido pelo aprendiz, buscando-se, pois,

eliminar as “impurezas” previstas pela profilaxia linguística, ou seja, os textos são analisados apenas no nível da transgressão ao estabelecido pelas regras de ortografia, concordância e pontuação, sem se dar a devida importância às relações de sentido emergentes na interlocução. Como resultado, temos um texto, quando muito, “linguisticamente correto”, mas prejudicado na sua potencialidade de realização (JESUS, 2011, p. 104).

Concordamos com Jesus (op. cit.), ao entender como inadequado e errôneo o uso da prática da reescrita com o objetivo único e pouco profundo de eliminação de “erros” ortográficos, de concordância ou pontuação. Todavia, corroboramos firmemente com o pensamento de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 118) de que não se pode esquecer que existem aspectos que necessitam ser considerados durante a revisão de textos que serão expostos, tais como a ortografia, vista pelos autores como um problema sobre o qual se deve debruçar ao final do processo da escrita. Eles enfatizam que:

uma revisão fina, de um ponto de vista estritamente ortográfico, é necessária. Porém, ela deve ser realizada na versão final do texto. Deve-se insistir, particularmente, na importância dessa higienização ortográfica nos textos que serão lidos por outros, seja na sala de aula, seja fora dela (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 118).

Da mesma forma que Dolz, Noverraz e Schneuwly (op. cit.), Morais (2008) acredita ser necessária a revisão da ortografia quando se objetiva a divulgação dos textos produzidos.

Este autor acredita, ainda, que a referida ação sinaliza respeito pelo leitor e objetiva a eficácia comunicativa, devendo-se dar atenção, também, a pontos como o *formato gráfico*, a *limpeza*, a *distribuição do texto* e as *ilustrações* (MORAIS, op. cit., p. 118). Vale lembrar que ambos os autores referidos compreendem a correção/revisão de problemas de ortografia como um passo a ser dado apenas após a consideração de quesitos de natureza mais aprofundada no processo de produção do texto, pensamento com o qual concordamos.

Os textos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa destinados ao Ensino Fundamental também mostram conceituações de revisão e de reescrita que parecem ser bastante coerentes. O documento dos 1º e 2º ciclos entende revisão como “o conjunto de procedimentos por meio dos quais um texto é trabalhado até o ponto em que se decide que está, para o momento, suficientemente bem escrito” (BRASIL, 2001, p. 80). Já os PCN dos 3º e 4º ciclos, concebem que “a refacção faz parte do processo de escrita” e que “não é mera higienização, mas profunda reestruturação do texto [...]” (BRASIL, 1998, 77).

É interessante observar o destaque dado, tanto pelos documentos supracitados quanto por Jesus (2011) – constituindo-se, pois, como um alerta – para que a reescrita não seja momento unicamente para a análise dos aspectos apontados pela gramática, não seja simples “higienização”.

Ainda no que se refere ao espaço dado pelos PCN à revisão e à reescrita, é relevante destacar o que pudemos constatar ao observarmos mais detalhadamente os textos que fazem esse documento, no âmbito de todo o ensino básico. A respeito disso:

Nota-se que existe uma preocupação nos PCN dos 1º e 2º ciclos em tomar a escrita como um processo, pois há referência à revisão e à reescrita desde os *objetivos* pretendidos para a disciplina naquele estágio de ensino, passando pelos *conteúdos* e culminando com os *critérios de avaliação* sugeridos (BARRÊTO, 2012, p. 40).

No tocante aos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, percebe-se que o estímulo à revisão e à reescrita se faz presente de modo contundente em todo o documento. Porém, no texto destinado ao Ensino Médio se revela mais sutil, e em menor escala (BARRÊTO, op. cit.).

Nessa discussão das particularidades da reescrita, vale ainda ressaltar o pensamento discutido por Durigan (s/d, p. 06) acerca desta etapa, pois esta pesquisadora reflete sobre três passos (espécie de “subetapas”) para serem realizados durante a reescrita. Ela nos diz que, em um primeiro momento, a reescrita deve centrar-se em tópicos como “ordenação das ideias”, *coerência*, *coesão*, *informatividade*, dentre outros, relacionados à *textualidade*. Depois, se

pensaria em pontos como uso vocabular, de tempos verbais, concordância, regência etc. Apenas em um terceiro momento, o redator buscaria os conhecidos desvios de ortografia e acentuação, sobre os quais se poderia refletir com a ajuda do dicionário e da gramática, conforme esclarece a estudiosa.

Além disso, segundo Gonçalves (2013, p. 33), a reescrita “demonstra também o real comprometimento do professor em suas atividades docentes” e, ao discutir resultados de sua pesquisa com uso da *lista de controle/constatações* (termo que designa, conforme o autor, as categorias que serão usadas depois da realização de uma *seqüência didática* – p. 22), associada às Sequências Didáticas (SD), o estudioso mostra que a reescrita pós aplicação de SD seguida de *lista de controle* é proveitosa, bem como afirma que tal associação metodológica, por ele testada, liga-se à teoria de Bakhtin. Nas palavras do autor:

Nossa pesquisa retoma/reprisa a teoria bakhtiniana (2000 [1934-1935]), ao explicitar que todo autor responde, retoma, concorda, refuta enunciados anteriores. Neste trabalho, alunos e professor-pesquisador, com a SD e a lista de controle/constatações em mãos, “foram respondentes” dos problemas encontrados nas versões iniciais dos textos e, dessa forma, determinavam respostas futuras desses mesmos sujeitos pesquisados, das quais, conseqüentemente, resultaram produções mais eficazes, do ponto de vista do gênero textual aqui em foco. Portanto, dialogamos com os enunciados anteriores prevendo a continuidade desses enunciados nas atitudes responsivas ativas dos sujeitos investigados (GONÇALVES, 2013, p. 33).

Entende-se, assim, que o estudioso vê a realização da reescrita tanto como uma evidência de quanto o professor está envolvido com as obrigações que lhe competem, quanto mostra que este modo de trabalho se constitui em uma forma de comprovar alguns dos pressupostos bakhtinianos.

Saliente-se, ainda, a importante reflexão que faz Fiad (1991), em seu artigo *Operações linguísticas presentes nas reescritas de textos*, no qual afirma, fundamentada nos estudos de Fabre (1987), que o exame de manuscritos demonstra a existência de quatro tipos de operações realizadas por quem reescreve, quais sejam, a *substituição*, a *adição*, a *supressão* e o *deslocamento*.

Afora as pertinentes conceituações apontadas pelos pesquisadores, nos importa ressaltar o fato de que os estudiosos têm relegado à revisão e à reescrita a melhoria do texto produzido, bem como afirmam que elas estão ligadas à reflexão, tal como fazem Góes (1993), Ruiz (2001), PCN (BRASIL, 1998 e 2001) etc.

Nesse contexto, considerando a escrita como um todo – no qual, portanto, se insere a reescrita – Marques (2011, p. 71) a compreende como *atividade metalinguística*, pois “faz da linguagem objeto de reflexão”.

Coadunando com as pesquisas dos autores do chamado “grupo de Genebra”, dentre os quais se encontra J. Dolz (aqui já referido), Gonçalves (2013) lembra que a reescrita é uma etapa na qual, por meio das produções das versões, em ocasiões distintas, o aprendiz reflete. Nos termos do autor, temos:

Dolz e Pasquier (1995) propõem que, na fase de aprendizagem de um gênero textual qualquer, haja uma distância temporal entre a primeira versão e a versão final. Os autores já observaram, em produções de textos em francófonos, que deve haver tal distanciamento a fim de que o estudante reflita sobre a própria produção. Acreditamos, assim como os autores mencionados, que o processo de reescrita faz parte do processo de escrita, sobretudo por meio de SDs e de gêneros textuais (GONÇALVES, op. cit., p. 24-25).

Em sentido semelhante, Picard (2008, p. 69-70), ao discutir sobre a dificuldade em avaliar com objetividade o que se escreve, mesmo parecendo estar se referindo ao escritor profissional, acaba sutilmente aludindo à reflexão necessária durante a revisão e a reescrita. O autor ressalta que:

Avaliar objetivamente um texto que você acabou de escrever é tão impossível quanto ver seu próprio espírito e seu próprio corpo de um ponto de vista externo. Por outro lado, não é absolutamente impensável que o escritor, **ao fazer um esforço de sincero desapego, tenha o sentimento indireto do valor de seu trabalho** [...] Só depois de se ter convencido de que não fará algo muito melhor em curto prazo é que **a atenção crítica pode relaxar um pouco** (destaque nosso).

Os trechos destacados na citação acima parecem alertar tanto para as dificuldades em analisar o próprio texto logo que se escreve, quanto para as possibilidades de sucesso nessa empreitada, em cujo interior parece imperar a reflexão, que costuma ocorrer durante a revisão e a reescrita, conforme apontado pelos autores já citados.

Menegassi (2013, p. 111) realiza discussão parecida quando também associa revisão e reescrita à reflexão, à melhoria do texto e ao crescimento acerca de conhecimentos sobre a escrita, alertando para o fato de que:

Por meio da revisão, o autor analisa seu produto, reflete a respeito dos elementos escolhidos, observando se suas escolhas colaboram para que seus objetivos sejam atingidos e, se julgar necessário, reescreve seu texto a fim de

torná-lo mais claro. Dessa maneira, fazendo e refazendo, quantas vezes for preciso, o autor melhora a qualidade do seu texto e, por conseguinte, amplia o seu desempenho na escrita.

Comentando a proposta de João Wanderley Geraldi, acerca do trabalho com a *análise linguística*⁷, Bezerra e Reinaldo (2013) deixam claro que tal proposta do autor enfoca as *reflexões epilinguística e metalinguística*, e bem parecem ressaltar a consideração da revisão e da reescrita como fator integrante do tipo de análise pelo autor sugerido. Nos termos das pesquisadoras:

observando o princípio fundamental de partir do erro para a autocorreção, o autor sugere a focalização de apenas um problema relevante, de cada vez, para ser reescrito pelo aprendiz com a orientação do professor (p. 37). [...] Na reescrita, os alunos são orientados a observarem a adequação das escolhas realizadas em seus próprios textos, buscando alcançar a adequação não atingida (BEZERRA e REINALDO, 2013, p. 38).

É nesse contexto de percepção da escrita como um processo no qual há *interação*, bem como da revisão e da reescrita como etapas em que a reflexão e o pensamento crítico ocorrem, tal qual apontam os estudiosos já aqui referidos, que Geraldi (1993, p. 159-160) alerta para a necessidade de relativização dos lugares de aluno e professor no âmbito do ensino de produção de textos. Conforme o autor:

não se pretende “abolir” a assimetria própria do discurso ensino-aprendizagem, mas *relativizar* as posições que têm sido aprofundadas pela escola, recuperando a ambos (professor e alunos) como sujeitos que se debruçam sobre um objeto a conhecer e que compartilham, no discurso de sala de aula, contribuições exploratórias na construção do conhecimento (itálico do autor).

Ademais, o autor julga o tornar-se interlocutor do aprendiz como uma das maiores contribuições que o professor pode prestar ao seu aluno, tornando-se “co-autor” deste, a partir de suas indagações, dicas, perguntas etc., respeitando, nesse processo, a individualidade das escolhas do aprendiz (GERALDI, 1993, p. 164).

É nesse sentido que Jesus (2011, p. 118), ao defender um ensino de escrita que focalize as *enunciações*, esclarece que, a partir de tal ponto de vista, “o fazer linguístico do

⁷ Inspiradas pelas propostas de J. W. Geraldi, Bezerra e Reinaldo (2013, p. 37) afirmam que a análise linguística, “no contexto de ensino, remete ao deslocamento da figura de usuário para a de analista da língua e da linguagem, desempenhando dois tipos de reflexão: a reflexão epilinguística, centrada no uso dos recursos expressivos em função das atividades linguísticas do falante/escritor; e a metalinguística, centrada na construção de noções com as quais se torna possível a categorização de tais recursos.”

professor e do aluno não são dados como algo já pronto, vindo de fora, mas vão constituindo-se mutuamente em direção ao objetivo do projeto”.

Corroborando com a importância das ações e posturas do professor no tocante ao ensino de produção textual, Ruiz (2001) assevera que o modo como o professor corrige o texto do aprendiz faz com que a revisão/reescrita do texto produzido tenha ou não condições de representar um ganho para o aprendiz da escrita.

Igualmente destacando a ideia da validade da interlocução do professor durante o ensino da produção textual, e ainda mais veementemente no tocante à revisão e à reescrita do texto, Guedes (2009, p. 13-14) entende que o docente deve estar atento desde a primeira escrita do texto, bem como deve promover “a orientação da reescrita desse texto para ajudar seu autor a descobrir o que ele queria dizer e a reescrever a primeira versão para fazê-la dizer isso”. O que mais nos chama atenção na fala do autor é o cuidado que demonstra com o estímulo à necessidade do professor ser orientador da (re) escrita do aluno.

Essa interlocução, enfaticamente requerida do professor pelos diversos pesquisadores, é do mesmo modo por eles colocada no âmbito do estímulo que se observa à realização da revisão e da reescrita com os colegas. É o que propõe Calkins (1989, p. 35), ao incentivar as “conferências de escrita”, nas quais professor e alunos dialogam mutuamente sobre a produção dos textos escritos, e por meio das quais, segundo a pesquisadora, é possível que o aluno aprenda a realizar a interação com os textos que produz.

Nesse mesmo contexto de revisão/reescrita entre colegas, Rocha (2003) ressalta a possibilidade de realização da revisão coletiva ou individual, constituindo-se estas, ainda, como um “instrumento que auxilia na reflexão sobre o que dizer, sobre o como dizer e sobre a materialização da escrita na página” (p. 83).

Por tudo isso, o que se percebe no discurso dos estudiosos ora citados é a atribuição de valor às etapas da revisão e da reescrita, considerando-as, pois, momentos proveitosos para os envolvidos no ensino da escrita. Nesse sentido, justifica-se a requerida realização de tais etapas no ensino de produção textual, assim como postulam os referidos autores que aqui foram mencionados.

1.3 A revisão, a reescrita e o livro didático (LD) de Língua Portuguesa

A vivência diária de magistério no Ensino Básico, especificamente nas séries finais do Ensino Fundamental e iniciais do Ensino Médio, nos faz perceber quão presentes são os livros didáticos (LD) no ambiente escolar.

Falando do lugar de alguém que utiliza os LD em sala de aula, reconhecemos que tais materiais são bons auxiliares para o processo de ensino e aprendizagem. Todavia, como ocorre com qualquer material didático, às vezes é possível perceber neste recurso algumas lacunas.

Considerando especificamente os LD de Língua Portuguesa, é inquietante a afirmação feita por Reinaldo (2001, p. 85) de que os livros didáticos “via de regra, têm constituído a única referência para a atuação do professor em sala de aula”, e esta escassez de referências/recursos outros, apontada pela pesquisadora, certamente não pode ser tida como benéfica, especialmente no âmbito do ensino da produção de textos.

É nesse contexto que se compreende o pensamento de Sercundes (2011) ao defender a necessidade de que haja a qualidade e a continuidade na formação do professor, para que este possa, dentre outras coisas, “saber fazer uso dos diversos materiais didáticos para não se conduzir por eles, como muitas vezes ocorre com o livro didático” (p. 98).

Outra questão relativa aos LD e que vale ser referida é apontada por Possenti (2005). Para este estudioso, os livros didáticos não costumam apresentar discussões que viabilizem a reflexão acerca da natureza dos erros ortográficos, questão que ele entende como necessária no ensino-aprendizagem da produção textual, no qual, se pode, portanto, considerar a revisão e a reescrita.

Levando em conta as problemáticas debatidas pelos autores citados, e tendo em mente especificamente o que diz respeito ao livro didático de língua portuguesa, é possível pensar no trabalho destes manuais com a revisão e a reescrita, etapas que têm sido caracterizadas pelos estudiosos como sendo tão benéficas quanto exigentes do aprendiz e de seu mestre, compelindo-os a posicionarem-se reflexivamente frente ao texto produzido (MENEGASSI, 2013; ROCHA, 2003; GONÇALVES, 2013, dentre outros).

Sendo os livros didáticos frequentemente o recurso único utilizado pelo professor, tal como enfatiza Reinaldo (2001), a realização plena das etapas da escrita alvo de nossa preocupação poderá ocorrer apenas com o uso dos LD? Eis uma questão que parece merecer a reflexão e a atenção do docente que se dedica ao ensino de escrita.

As constatações apresentadas por estes pesquisadores nos fazem, pois, refletir sobre pontos que diretamente se associam à temática de nosso trabalho: como a revisão e a reescrita aparecem no interior das propostas de produção de textos dos manuais didáticos? Qual o espaço por elas ocupado nos citados recursos? Há algo a ser ofertado a este tratamento, e que possa trazer ainda mais benefícios ao trabalho com a revisão e a reescrita no ambiente escolar?

Levando em consideração nosso contato com os LD de Língua Portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental, entendemos que as sugestões para revisão e reescrita do texto, em sua grande maioria, parecem oferecer direções que costumam estimular a reflexão sobre pontos como as características do *gênero discursivo* ou *textual* proposto, por exemplo. Todavia, não se notam indicações ou direcionamentos expressos, minuciosos, nas orientações ofertadas para a realização da revisão e da reescrita, referentes a aspectos como ortografia, pontuação e acentuação gráfica, por exemplo.

Nesse sentido, objetivando entender melhor a presença destas etapas no interior de livros didáticos utilizados por escolas públicas e privadas do Brasil, e visando observar quais contribuições poderiam ser acrescentadas a estes materiais no que diz respeito ao trabalho com a realização das etapas de escrita em questão, no ensino de produção textual na escola, empreendemos, no Capítulo 2, uma análise de duas coleções didáticas de Língua Portuguesa, cujos resultados serão apresentados a seguir.

Desse modo, a partir da análise das seções com propostas de produção de textos escritos das coleções referidas, poderemos ter um panorama geral das sugestões para realizar a revisão e a reescrita, bem como dos aspectos considerados nas direções para efetivá-las, fator que pode sugerir elementos a serem abordados em nossa proposta de trabalho a partir de *jogo pedagógico*.

2 REVISÃO E REESCRITA EM LIVROS DIDÁTICOS (LD) DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL II: UM OLHAR ANALÍTICO

2.1 O livro didático: algumas considerações

Conforme Freitas e Rodrigues (s/d, p. 02), embora conviva com outros recursos didáticos, modernos ou tradicionais, o livro didático permanece desempenhando função de destaque no ambiente escolar. Explicitando o percurso histórico trilhado por este expediente tão utilizado nas escolas brasileiras, as autoras afirmam que foi no ano de 1929 que se iniciou o movimento que iria introduzir o livro didático nas escolas do país, por meio da criação do Instituto Nacional do Livro (INL).

Já em 1985 cria-se, de acordo com as pesquisadoras, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que visa o ensino fundamental da instância pública, e garante a oferta gratuita e individualizada de exemplares de diversas disciplinas, para cada ano letivo. Elas esclarecem, ainda, que em 1996 começa-se a realizar avaliações das coleções que se inscreviam para o referido programa, sendo que tais avaliações, no momento presente, passam a ser compiladas no *Guia do Livro Didático*, ligado ao PNLD, e disponibilizado pelo MEC, propiciando as citadas avaliações, conforme as autoras, o melhoramento significativo na qualidade dos LD, inclusive no que se refere aos seus aspectos visuais, fator por elas entendido como detentor de uma “capacidade mediadora” em relação à construção do conhecimento (FREITAS e RODRIGUES, op. cit., p. 04-07).

Também discutindo acerca da temática do livro didático no âmbito escolar, Verceze e Silvino (2008) chamam atenção para a importância desse recurso, alertando, todavia, para a necessidade de complementação que este requer. Elas defendem que:

o livro didático constitui material necessário para o processo ensino-aprendizagem. Porém, o livro não deve ser considerado como única fonte de conhecimento disponível para o educando, mesmo sendo utilizado didática e corretamente em sala de aula, pois o professor deve ter consciência da necessidade de um trabalho diversificado e, para tanto, é preciso buscar, em outras fontes, informações ou conteúdos que venham a complementar e enriquecer o livro didático (VERCEZE e SILVINO, op. cit., p. 85).

Estas mesmas autoras alertam, ainda, para o fato de que, mesmo com as inovações tecnológicas, “o livro continua sendo o mais fiel aliado do professor e um recurso

imprescindível para os alunos” (p. 87), bem como ressaltam que o LD, “na interação face a face, constitui um mecanismo relevante para os processos de leitura e compreensão de textos” (idem), entendendo-o, pois, como um material útil ao mestre e aos aprendizes (VERCEZE e SILVINO, 2008).

As palavras destas autoras parecem delinear, assim, um resumo adequado tanto da relevância destes materiais quanto da necessidade de o docente ficar ciente do verdadeiro papel do livro didático, bem como trazem o incentivo para a realização do processo de pesquisa em fontes variadas, ação indispensável para que as aulas se tornem mais ricas e profícuas.

No tocante à relação livro didático e aquisição da escrita, Verceze e Silvino (op. cit.) entendem que, por apresentarem um conteúdo unificado, os LD às vezes falham na oferta de conhecimentos requeridos para a aprendizagem do escrever, fator que se torna ainda mais preocupante, no entender das autoras, se o docente tem ou faz uso unicamente do referido recurso didático.

O que se nota, pois, é que as pesquisas diversas – e a própria vivência de quem faz uso do livro didático, como profissional em sala de aula – revelam que o LD se constitui como um auxiliar de valor para o docente e o aluno, devendo ambos observá-lo e dele servir-se com a percepção de que devem buscar fontes e metodologias que a eles acrescentem pontos positivos.

2.2 Revisão e reescrita em LD de Língua Portuguesa

Como professora de Língua Portuguesa do Ensino Básico é impossível não reconhecermos as contribuições ofertadas pelo livro didático no ambiente escolar. Percebe-se que, a cada dia, as coleções buscam o aperfeiçoamento e a atualização. Com frequência, ofertam excelentes propostas de trabalho com a língua e, a nosso ver, corroborando com os estudos diversos, podem se constituir como bons auxiliares para as atividades desenvolvidas em sala de aula.

No entanto, Oliveira (2010, p. 163) crê que tais materiais devem ser utilizados com criticidade pelo docente, não podendo este “confiar demasiadamente nos livros didáticos e realizar as atividades por eles propostas sem uma análise cuidadosa [...]”. Compreendemos as palavras do estudioso, pois, às vezes, é possível deparar-se com alguma inadequação ou

lacuna nas linhas de alguns exemplares do gênero, o que, por certo, exige a reflexão contínua do mestre.

No contexto do ensino de produção de textos, nos interessa observar o trabalho com as etapas da revisão e da reescrita nas propostas de produção textual presentes em livros didáticos, mais especificamente das séries finais do Ensino Fundamental II. Esse desejo de analisar mais detalhadamente os manuais didáticos, acerca da referida temática, nasceu do contato constante com eles em sala de aula e da crença na necessidade de metodologias auxiliares que possam complementar as boas sugestões que esses materiais já têm apresentado.

Assim, realizamos uma análise de duas coleções didáticas brasileiras – ambas aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2014) – e presentes no *Guia de livros didáticos: PNLD 2014* (BRASIL, 2013) – programa ligado ao MEC, e inseridas entre as três primeiras colocações na lista das *Coleções mais distribuídas por componente curricular: português* (BRASIL, 2014), publicada pelo órgão – nelas considerando especificamente as seções cujo objetivo é a proposta de produção de textos escritos.

As coleções analisadas são compostas de quatro volumes cada (6^o a 9^o ano), a saber: *Português: linguagens* (CEREJA e MAGALHÃES, 2012), primeira colocada entre as coleções distribuídas no ano de 2014, com 3.172.012 de exemplares circulando no país; e *Projeto Teláris: Português* (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2012), segunda colocada, com 2.081.451 de exemplares distribuídos. Os números acima apontados foram publicados em lista divulgada pelo MEC (BRASIL, 2014).

A escolha das referidas coleções recaiu na pressuposição de que, por terem sido distribuídas quantidades tão altas de seus exemplares, elas devem possuir aspectos muito positivos e, também, pelo fato de que os números gigantescos que caracterizam suas distribuições mostram a ordem considerável de professores e estudantes que a elas terão acesso e as utilizarão.

Objetivando facilitar o processo de compreensão da análise, chamaremos a coleção *Português: linguagens* de Coleção 1 e a coleção *Projeto Teláris: Português* de Coleção 2, nos momentos em que a cada uma delas estivermos nos referindo, nas respectivas subseções a elas dedicadas. Assim, vejamos a seguir uma exposição que apresenta aspectos quantitativos e qualitativos relativos às Coleções 1 e 2, nelas focalizando o modo de trabalho com revisão e reescrita no interior de suas propostas de produção de textos escritos. Lembramos, ainda, que todo o percurso percorrido durante a análise das coleções foi embasado pelos pressupostos

teóricos apresentados e discutidos, e que ancoram este trabalho, em especial os citados no Capítulo 1.

2.2.1 Exposição quantitativa dos dados

2.2.1.1 Coleção 1: *Português: linguagens* (CEREJA e MAGALHÃES, 2012)

* Como a obra se estrutura:

A coleção é composta de quatro volumes, um para cada ano (6^o a 9^o ano). Cada volume possui quatro unidades, sendo que estas são subdivididas em quatro capítulos. O derradeiro capítulo de cada unidade é intitulado “Intervalo” e se constitui como uma proposta de projeto no qual se percebe a busca pela socialização dos textos produzidos ao longo dos outros três capítulos que constituem a unidade. Nele há, também, outras propostas de produção a serem acrescentadas às já realizadas nos capítulos que o antecedem.

Os três capítulos iniciais das Unidades começam com um *texto motivador*, associado ao tema que engloba toda a unidade. Na abertura de cada unidade, há dicas de livros, filmes e *sites* relacionados ao tema geral.

Todos os capítulos da obra (com exceção do capítulo “Intervalo”) possuem as seguintes seções principais:

- a) *Estudo do texto*, na qual, após a leitura do texto principal, o aluno é convidado a compreendê-lo e a interpretá-lo, bem como a refletir sobre a linguagem nele empregada e a lê-lo expressivamente;
- b) *Produção de texto*, local em que se percebe um momento inicial da construção das características elementares do gênero textual ou discursivo que será produzido na subseção *Agora é a sua vez*; e
- c) *A língua em foco*, lugar ofertado às reflexões sobre a língua, levando em conta aspectos de ordem gramatical, semântica e discursiva nos textos apresentados.

Há, ainda, em alguns capítulos das unidades, as seções: *Para escrever com expressividade/adequação/coesão e coerência*, na qual se sugerem discussões ligadas à *textualidade* na produção de textos; *De olho na escrita*, envolvendo pontos relacionados à grafia e à acentuação, por exemplo; *Cruzando linguagens*, na qual são apresentados textos em diferentes linguagens, associados ao texto lido anteriormente; *Trocando ideias*, que estimula a

discussão oral em grupo sobre um determinado assunto; e *Ler é prazer/emoção/descoberta/diversão/reflexão*, em que o aluno é estimulado a associar a leitura a um desses substantivos que acompanham o verbo.

Observando as subseções intituladas “Agora é a sua vez”, presente na seção “Produção de texto”, bem como os capítulos “Intervalo”, encontrados nos quatro volumes da obra, percebe-se a seguinte organização das propostas de produção de textos escritos na referida coleção:

Tabela 1 – Revisão e reescrita nas seções com propostas de produção de textos escritos do volume do 6º ano de *Português: linguagens* (CEREJA e MAGALHÃES, 2012).

6º ano
<p>Gêneros textuais escritos observados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - nos três primeiros capítulos das unidades: <i>Conto maravilhoso; História em quadrinhos/Cartaz</i> com recortes de revistas; <i>O relato pessoal; A carta pessoal e os gêneros digitais; O diário (blog/twitter); O texto de opinião; O cartaz.</i> - nos capítulos “Intervalo”: <i>Convite e Cartaz.</i> <p>· Há capítulos do volume em que, para cada gênero estudado, são propostas mais de uma produção de texto.</p>
<p>Quantidade de propostas de gêneros escritos observadas, com exceção dos capítulos “Intervalo”:</p> <p>24, sendo 05 em grupo, 18 individuais e 01 à escolha, ou seja, em grupo ou individual.</p>
<p>Aspectos* observados nas sugestões de revisão dos <i>boxes</i>** “Avalie seu/sua...” (gênero textual):</p> <p>Observação das características do gênero; consideração da adequação da linguagem utilizada (leitor, contexto etc.); referência, explícita ou não, a aspectos da <i>textualidade</i> (<i>coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade</i>); consideração da persuasão e da argumentação; adequada relação entre os tipos de linguagem; uso de tempos verbais; atratividade para o leitor; clareza.</p> <p>* Estes aspectos, aqui apontados em todos os volumes analisados, nem sempre são explícitos, mas possíveis de ser depreendidos.</p> <p>** O termo <i>Box(es)</i> é uma nomenclatura encontrada na própria obra e representa, nas seções de produção textual, pequenos quadros com direcionamentos para a avaliação (revisão) do texto produzido.</p>
<p>Outras sugestões observadas no volume, além das referências aos termos <i>revisão e reescrita</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - associadas à revisão: troca de textos entre colegas / equipes - associadas à reescrita: rascunho; “alterações” / “modificações”; “passar a limpo”; refacção; esboço. <p>* Além de utilizar os termos <i>revisão e reescrita</i>, nota-se a presença das sugestões acima mencionadas que, a nosso ver, àqueles se relacionam.</p>

Tabela 2 – Revisão e reescrita nas seções com propostas de produção de textos escritos do volume do 7º ano de *Português: linguagens* (CEREJA e MAGALHÃES, 2012).

7º ano
<p>Gêneros textuais escritos observados:</p> <p>- nos três primeiros capítulos das unidades: <i>O mito; O poema; Poema-imagem; O texto de campanha comunitária; Argumentação oral: a discussão em grupo; A notícia; A entrevista escrita.</i></p> <p>- nos capítulos “Intervalo”: <i>comentário; cartaz; convite; texto de opinião.</i></p> <p>· Há capítulos do volume em que, para cada gênero estudado, são propostas mais de uma produção de texto.</p>
<p>Quantidade de propostas de gêneros escritos observadas, com exceção dos capítulos “Intervalo”:</p> <p>18, sendo 02 em grupo, 15 individuais e 01 à escolha, ou seja, em grupo ou individual.</p>
<p>Aspectos observados nas sugestões de revisão dos boxes “Avalie seu/sua...” (gênero textual):</p> <p>Observação das características do gênero; consideração da adequação da linguagem utilizada (leitor, contexto etc.); referência, explícita ou não, a aspectos da <i>textualidade</i> (<i>aceitabilidade, informatividade</i>); uso de verbos; atratividade para o leitor; argumentação e clareza; contexto.</p> <p>* Estes aspectos, aqui apontados em todos os volumes analisados, nem sempre são explícitos, mas possíveis de ser depreendidos.</p> <p>** O termo <i>Box(es)</i> é uma nomenclatura encontrada na própria obra e representa, nas seções de produção textual, pequenos quadros com direcionamentos para a avaliação (revisão) do texto produzido.</p>
<p>Outras sugestões observadas no volume, além das referências aos termos revisão e reescrita:</p> <p>- associadas à revisão: troca de textos entre colegas / equipes; avaliação.</p> <p>- associadas à reescrita: rascunho; “alterações” / “modificações”; “passar a limpo”; refacção.</p> <p>* Além de utilizar os termos revisão e reescrita, nota-se a presença das sugestões acima mencionadas que, a nosso ver, àqueles se relacionam.</p>

Tabela 3 – Revisão e reescrita nas seções com propostas de produção de textos escritos do volume do 8º ano de *Português: linguagens* (CEREJA e MAGALHÃES, 2012).

8º ano
<p>Gêneros textuais escritos observados:</p> <p>- nos três primeiros capítulos das unidades: <i>O texto teatral escrito; A crítica; A crônica; A crônica argumentativa; O anúncio publicitário; A carta de leitor; A carta-denúncia; O texto de divulgação científica.</i></p> <p>- outros gêneros, propostos nos capítulos “Intervalo”: <i>enquete; cartaz; entrevista escrita; texto de apresentação de livro a ser montado; questionário; redação de “um texto” com conclusões de análise de anúncios; apresentação teatral.</i></p> <p>· Há capítulos do volume em que, para cada gênero estudado, são propostas mais de uma produção de texto.</p>
<p>Quantidade de propostas de gêneros escritos observadas, com exceção dos capítulos “Intervalo”:</p> <p>19, sendo 09 em grupo e 10 individuais.</p>
<p>Aspectos observados nas sugestões de revisão dos <i>boxes</i> “Avalie seu/sua...” (gênero textual):</p> <p>Observação das características do gênero; consideração da adequação da linguagem utilizada (leitor, contexto etc.); referência, explícita ou não, a aspectos da <i>textualidade</i> (<i>aceitabilidade, informatividade, intencionalidade, coesão e coerência</i>); uso de tempos verbais; persuasão; clareza; estruturação do texto em parágrafos.</p> <p>* Estes aspectos, aqui apontados em todos os volumes analisados, nem sempre são explícitos, mas possíveis de ser depreendidos. ** O termo <i>Box(es)</i> é uma nomenclatura encontrada na própria obra e representa, nas seções de produção textual, pequenos quadros com direcionamentos para a avaliação (revisão) do texto produzido.</p>
<p>Outras sugestões observadas no volume, além das referências aos termos revisão e reescrita:*</p> <p>- associadas à revisão: leitura, dos textos produzidos, para todos na sala de aula. - associadas à reescrita: rascunho; “alterações” / “modificações”; “passar a limpo”; refacção.</p> <p>* Além de utilizar os termos revisão e reescrita, nota-se a presença das sugestões acima mencionadas que, a nosso ver, àqueles se relacionam.</p>

Tabela 4 – Revisão e reescrita nas seções com propostas de produção de textos escritos do volume do 9º ano de *Português: linguagens* (CEREJA e MAGALHÃES, 2012).

9º ano
<p>Gêneros textuais propostos:</p> <p>- nos três primeiros capítulos das unidades: <i>A reportagem; O editorial; O conto; O texto dissertativo-argumentativo.</i></p> <p>- outros gêneros, propostos nos capítulos “Intervalo”: <i>notícias; crônicas; entrevistas; críticas de filmes e livros; cartaz; texto de apresentação e ficha catalográfica para livro a ser montado; entrevista escrita; enquête; resenha crítica; roteiro.</i></p> <p>· Há capítulos no volume em que, para cada gênero estudado, são propostas mais de uma produção de texto.</p>
<p>Quantidade de propostas de gêneros escritos observadas, com exceção dos capítulos “Intervalo”:</p> <p>10, sendo 03 em grupo e 07 individuais.</p>
<p>Aspectos observados nas sugestões de revisão dos boxes “Avalie seu/sua...” (gênero textual):</p> <p>observação das características do gênero; consideração da adequação da linguagem utilizada (leitor, contexto etc.); referência, explícita ou não, a aspectos da <i>textualidade</i> (<i>coesão</i>); clareza; argumentação; persuasão.</p> <p>* Estes aspectos, aqui apontados em todos os volumes analisados, nem sempre são explícitos, mas possíveis de ser depreendidos.</p> <p>** O termo <i>Box(es)</i> é uma nomenclatura encontrada na própria obra e representa, nas seções de produção textual, pequenos quadros com direcionamentos para a avaliação (revisão) do texto produzido.</p>
<p>Outras sugestões observadas no volume, além das referências aos termos revisão e reescrita:</p> <p>- associadas à revisão: troca de textos entre colegas /equipes.</p> <p>- associadas à reescrita: rascunho; “alterações” / “modificações”; “passar a limpo”; refação.</p> <p>* Além de utilizar os termos revisão e reescrita, nota-se a presença das sugestões acima mencionadas que, a nosso ver, àqueles se relacionam.</p>

Observamos, durante a análise empreendida, como se pode ver nas tabelas, no interior das propostas analisadas, a presença de outros termos/expressões/sugestões tais como *troca de textos*, *leitura para a classe*, *rascunhos* e *passar a limpo*, que parecem estar fortemente relacionados, respectivamente, à revisão e à reescrita. Acreditamos, pois, que podem ser consideradas como um modo mais indireto de sugerir a realização da revisão e da reescrita.

2.2.1.2 Coleção 2: Projeto Teláris: Português (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2012)

*** Como a obra se estrutura:**

A coleção *Projeto Teláris: Português* possui quatro volumes, para os quatro respectivos anos do Ensino Fundamental II (6º a 9º ano). Todos os volumes possuem a mesma organização de unidades, capítulos e seções. Há, em cada volume, a chamada “Introdução”, diferente para cada ano, na qual a obra estimula “conversas e reflexões sobre a língua nos contextos sócio-históricos” (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2012, p. 25 – Manual do Professor – 6º ano).

Conforme se pode observar ao analisar a coleção, assim como se comprova com a própria explicitação da obra em relação à sua estruturação, no interior do “Manual do Professor”⁸, toda unidade possui quatro partes essenciais, a saber: “Ponto de partida” (começo das discussões sobre os gêneros alvo de estudo); dois capítulos (nos quais se abordam gêneros diferentes); “Leia, veja, ouça mais” (com dicas de livros, músicas, filmes, entre outros); e “Ponto de chegada” (com propostas de produção textual).

Os volumes da obra possuem oito capítulos cada um, sendo nestes perceptíveis nove seções⁹, assim como ressalta o próprio “Manual do Professor” (p. 28-29, 6º ano), a saber:

- a) “Abertura” – busca pelos conhecimentos prévios discentes;
- b) “Leitura (s) principal (is)” – espaço que oferece exemplares do gênero em estudo;
- c) “Interpretação do texto” – local de discussões sobre aspectos ligados à compreensão, à estrutura e à linguagem do texto;

⁸ Nesta análise, estamos também levando em conta as informações do “Manual do professor” do volume do 6º ano da coleção.

⁹ Algumas seções subdividem-se, porém optamos por destacar apenas as seções, comentando o que representam de modo geral.

- d) “Prática de oralidade” – momento para o treino das exposições orais em diferentes níveis de formalidade;
- e) “Ampliação de leitura” – espaço para a leitura de textos não verbais ou mistos e para a reflexão sobre a *intertextualidade*;
- f) “Língua: usos e reflexão” – discussões de ordem linguística e gramatical e síntese dos aspectos estudados na seção;
- g) “Produção de texto” – propostas de produção de textos em diferentes modalidades, para serem feitas individualmente ou em equipe;
- h) “Outro (s) texto (s) do mesmo gênero” – oferta de outros exemplares do gênero estudado; e
- i) “O que estudamos neste capítulo” – resumo dos assuntos alvo de reflexão no capítulo, objetivando a autoavaliação do aprendiz.

Além dos oito capítulos, divididos entre as quatro unidades de cada volume, a obra apresenta duas excelentes propostas: uma com a discussão materializada na chamada “Unidade Suplementar”, localizada ao fim de cada volume e que trata de aspectos “ligados às convenções da língua escrita padrão” (p. 26 – Manual do Professor – 6º ano); e outra com um trabalho pormenorizado com a leitura, representada pelo “Projeto de leitura”, que fica logo após a unidade acima referida.

Como já explicitamos anteriormente, nos interessa observar com mais detalhamento as propostas de produção de textos escritos das coleções analisadas, a fim de nelas compreender o trabalho feito com a revisão e a reescrita. Desse modo, apresentamos a seguir informações relevantes observáveis nas seções “Produção de texto” e “Ponto de chegada” da Coleção 2, nas quais se propõem diferentes produções textuais. Vejamos:

Tabela 5 – Revisão e reescrita nas seções com propostas de produção de textos escritos do volume do 6º ano de *Projeto Teláris: Português* (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2012).

<u>6º ano</u>
<p>Gêneros textuais escritos observados:</p> <p>- nas seções “Produção de texto”: <i>Conto a partir de pintura; Reescrita da narrativa em verso para a narrativa em prosa; Criação de conto em prosa poética; Resumo de texto narrativo; Relato de experiência vivida; Reportagem; Diálogo argumentativo em uma narrativa; Propaganda.</i></p> <p>- nas seções “Ponto de chegada”: <i>Reprodução [por escrito] de um Conto da tradição oral; Conto; Página de diário; Propaganda.</i></p>
<p>Quantidade de propostas de gêneros escritos observadas:</p> <p>- nas seções “Produção de texto”: 08</p> <p>- nas seções “Ponto de chegada”: 04</p> <p>Total de 12 propostas, sendo 06 individuais e 06 em grupo/dupla.</p>
<p>Aspectos observados nas sugestões para revisão, reescrita e autoavaliação das seções “Produção de texto” e “Ponto de chegada”:</p> <p>elementos da narrativa, acréscimo ou retirada de palavra ou expressão; estrutura textual; observação das características do gênero; linguagem empregada; alguns itens da textualidade (<i>intenção</i>); pontuação; ritmo e sonoridade; “correção gramatical”; legibilidade; paragrafação; aspectos ligados à escrita (aspas, travessão, parênteses); uso dos tempos verbais; “distribuição do texto verbal e visual no espaço”.</p> <p>* Estes aspectos, aqui apontados em todos os volumes analisados, nem sempre são explícitos, mas possíveis de ser compreendidos.</p>
<p>Outras sugestões observadas no volume, além das referências aos termos revisão e reescrita:*</p> <p>- associadas à revisão: troca de textos; avaliação; autoavaliação; releitura; leitura para os colegas; audição dos comentários dos colegas; reflexão conjunta; revisão coletiva.</p> <p>- associadas à reescrita: rascunho; “passar a limpo”; fazer os “ajustes/intervenções/correções necessários (as)”; feitura da “versão final”; feitura de reformulações ou adequações; feitura de “primeira versão”; indicação de que se dê “o formato final” ao texto.</p> <p>* Além de utilizar os termos revisão e reescrita, nota-se a presença das sugestões acima mencionadas que, a nosso ver, àqueles se relacionam.</p>

Tabela 6 – Revisão e reescrita nas seções com propostas de produção de textos escritos do volume do 7º ano de *Projeto Teláris: Português* (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2012).

<u>7º ano</u>
<p>Gêneros textuais escritos observados:</p> <p>- nas seções “Produção de texto”: <i>Hacai; Conto; Biografia: Relato de experiência vivida; Relato pessoal; Notícia; Jornal escrito; Reportagem escrita; Parágrafo argumentativo</i> (duas propostas); <i>Texto argumentativo</i>. - nas seções “Ponto de chegada”: <i>Poema; Biografia; Notícia; Crônica</i>.</p>
<p>Quantidade de propostas de gêneros escritos observadas:</p> <p>- nas seções “Produção de texto”: 11 - nas seções “Ponto de chegada”: 04</p> <p>Total de 15 propostas, sendo 12 individuais e 03 em grupo/dupla</p>
<p>Aspectos observados nas sugestões para revisão, reescrita e autoavaliação das seções “Produção de texto” e “Ponto de chegada”:</p> <p>características do gênero e/ou da tipologia textual; feitura de “mudanças”, “reduções” e “ampliações de trechos”; observação da concordância e da escolha vocabular; alguns aspectos da textualidade (<i>coesão, intencionalidade</i>); linguagem usada; adequação da pontuação e espaçamentos de estrofes; “correção gramatical”; uso de tempos verbais; paragrafação; argumentação.</p> <p>* Estes aspectos, aqui apontados em todos os volumes analisados, nem sempre são explícitos, mas possíveis de ser depreendidos.</p>
<p>Outras sugestões observadas no volume, além das referências aos termos revisão e reescrita:*</p> <p>- associadas à revisão: leitura dos textos para avaliação conjunta; releitura do texto produzido; troca de textos; audição dos comentários do(s) colega(s); revisão em duplas. - associadas à reescrita: passar “para uma folha avulsa”; rascunho; passar “o texto a limpo”; fazer “as intervenções/ajustes necessários”; “reformulação” ou “adequação do texto”.</p> <p>* Além de utilizar os termos revisão e reescrita, nota-se a presença das sugestões acima mencionadas que, a nosso ver, àqueles se relacionam.</p>

Tabela 7 – Revisão e reescrita nas seções com propostas de produção de textos escritos do volume do 8º ano de *Projeto Teláris: Português* (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2012).

8º ano
<p>Gêneros textuais escritos observados:</p> <p>- nas seções “Produção de texto”: <i>História de herói; História em quadrinhos; Capítulo de romance; Esquema e Resumo; Texto de opinião; Anúncio publicitário; Sarau musical (composição).</i></p> <p>- nas seções “Ponto de chegada”: <i>Resumo de romance; Resumo de texto informativo; Texto de opinião; Texto teatral (partindo de texto narrativo).</i></p>
<p>Quantidade de propostas de gêneros escritos observadas:</p> <p>- nas seções “Produção de texto”: 08</p> <p>- nas seções “Ponto de chegada”: 04</p> <p>Total de 12 propostas, sendo 06 individuais, 05 em grupo/dupla e 01 à escolha, ou seja, individual ou em equipe/dupla.</p>
<p>Aspectos observados nas sugestões para revisão, reescrita e autoavaliação das seções “Produção de texto” e “Ponto de chegada”:</p> <p>aspectos da textualidade (<i>coesão, intencionalidade</i>); características do gênero; linguagem usada; pontuação; paragrafação; “correção gramatical”; correção ortográfica.</p> <p>* Estes aspectos, aqui apontados em todos os volumes analisados, nem sempre são explícitos, mas possíveis de ser compreendidos.</p>
<p>Outras sugestões observadas no volume, além das referências aos termos revisão e reescrita:*</p> <p>- associadas à revisão: troca de textos; releitura dos textos produzidos; apresentação do texto produzido para os colegas; audição da opinião dos colegas; revisão em conjunto.</p> <p>- associadas à reescrita: escrita de rascunho.</p> <p>* Além de utilizar os termos revisão e reescrita, nota-se a presença das sugestões acima mencionadas que, a nosso ver, àqueles se relacionam.</p>

Tabela 8 – Revisão e reescrita nas seções com propostas de produção de textos escritos do volume do 9º ano de *Projeto Teláris: Português* (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2012).

<u>9º ano</u>
<p>Gêneros textuais escritos observados:</p> <p>- nas seções “Produção de texto”: <i>Poema visual; Miniconto; Conto</i> (a partir de miniconto); <i>Conto</i> (a partir de notícia); <i>Sequência conversacional; Sinopse; Capítulo de romance; Entrevista; Índice</i> (para hemeroteca); <i>Editorial; Artigo de opinião; Manifesto</i>.</p> <p>- nas seções “Ponto de chegada”: <i>Poema; Conto; Retextualização de entrevista</i> (oral para escrita); <i>Entrevista jornalística; Artigo de opinião</i>.</p>
<p>Quantidade de propostas de gêneros escritos observadas:</p> <p>- nas seções “Produção de texto”: 12 - nas seções “Ponto de chegada”: 05</p> <p>Total de 17 propostas, sendo 08 individuais, 07 em grupo/dupla e 02 com partes a serem feitas em grupo/dupla e partes individualmente.</p>
<p>Aspectos observados nas sugestões para revisão, reescrita e autoavaliação das seções “Produção de texto” e “Ponto de chegada”:</p> <p>características do gênero; linguagem utilizada; seleção vocabular; construção frasal; efeitos de sentido; aspectos da textualidade (<i>coerência, intencionalidade</i>); “correção gramatical”; pontuação; paragrafação; “condições de produção”; ortografia; concordância; uso de ilustrações; logotipo e assinatura.</p> <p>* Estes aspectos, aqui apontados em todos os volumes analisados, nem sempre são explícitos, mas possíveis de ser depreendidos.</p>
<p>Outras sugestões observadas no volume, além das referências aos termos revisão e reescrita:*</p> <p>- associadas à revisão: releitura; “leitura crítica”; leitura para os colegas; comparação de textos; “leitura em voz alta”; troca de textos; apresentação oral do texto produzido; análise em conjunto do texto produzido; observação da opinião dos colegas; organização do “texto para publicação”.</p> <p>- associadas à reescrita: rascunho; escrita de “primeira versão”; feitura de “ajustes necessários”; “passar a limpo”.</p> <p>* Além de utilizar os termos revisão e reescrita, nota-se a presença das sugestões acima mencionadas que, a nosso ver, àqueles se relacionam.</p>

2.2.2 Olhar qualitativo dos dados

2.2.2.1 Coleção 1: *Português: linguagens* (CEREJA e MAGALHÃES, 2012)

Algumas informações apresentadas no *Manual do Professor* do volume do 6º ano nos parecem bastante importantes para compreendê-la melhor, às quais destacamos as abaixo relacionadas. A obra afirma que:

- 1) adota a teoria dos *gêneros textuais* ou *discursivos* e a perspectiva da *linguística textual* em suas propostas de produção textual (p. 04);
- 2) visa “propiciar momentos de vivência lúdica dos conteúdos” (p. 05), com o capítulo *Intervalo*;
- 3) oferece ao aprendiz “orientações sobre como planejar seu texto e como avaliá-lo e refazê-lo, se necessário” (p. 10);
- 4) vê o processo de avaliação dos textos como relacionado ao conceito de *adequação* (p. 32);
- 5) atribui ao professor a função de “sugerir procedimentos” para diminuir dificuldades, bem como mudanças no texto para a reescrita (p. 34);
- 6) atribui aos colegas a função de sugerir modificações no texto do outro, para a reescrita (p. 36);
- 7) vê os projetos como estimuladores para a prática da reescrita (p. 36);
- 8) acredita ser “importante que o aluno aprenda a avaliar o próprio texto [...]” (p. 50);
- 9) sugere que trechos de textos produzidos sejam reescritos coletivamente, usando o aprendido na seção *Para escrever com...* (p. 58).

Uma rápida observação das propostas de produção de textos da obra já permite ver que há nelas uma adequada concepção de *escrita como processo*, pois consideram a existência das etapas que a fazem, e costumam referir-se ao *planejamento*, à produção de *rascunhos*, à *revisão* e à *reescrita*.

No entanto, quando se aplica um olhar mais detalhado aos passos sugeridos para a realização de cada etapa aqui considerada, encontrados nas propostas de produção escrita, fica-nos a impressão de incompletude ou carência de explicações no que se refere à *revisão* e à *reescrita*.

Tal pensamento foi também explicitado em trecho que oferta uma análise da obra, encontrada no *Guia de Livros Didáticos: PNLD 2014* (2013). O referido trecho nos afirma que:

por vezes falta detalhamento a respeito das etapas do processo de produção e orientação mais explícita quanto à construção da textualidade. Embora as unidades tragam seções sobre “como escrever com coesão”, ou “como escrever com expressividade”, nem sempre o estudo desses recursos se articula à proposta de escrita (BRASIL, 2013, p. 85).

E ainda afirma que:

Há propostas em que as etapas do processo de produção (planejamento, escrita, revisão e reescrita) não recebem o acompanhamento compatível com a proposta. A revisão e a reescrita ganham sentido em função dos projetos que prevêm a exposição pública dos textos; entretanto, em geral, há apenas sugestões vagas para guiar o aluno nessas etapas. O momento da escrita também nem sempre recebe orientação suficiente para que o aluno dê conta do trabalho de textualização ou retextualização que deve empreender (BRASIL, 2013, p. 88).

Corroboramos com as afirmações do documento, marcadas nas impressões acima apontadas, todavia, o objetivo de estimular a revisão e a reescrita por meio dos projetos que visam publicar os textos pode, em algumas situações, não se materializar do modo como se deseja, tendo em vista que não se encontra, com a frequência necessária, orientações pormenorizadas para a realização da revisão e da reescrita, especialmente nos capítulos “Intervalo”.

Nestes capítulos “Intervalo”, não se nota a tão benéfica presença dos boxes “Avalie seu/sua...”, que comumente aparecem nos outros capítulos e que ajudam o aluno durante a revisão e a reescrita, como se nota, por exemplo, no referido tipo de capítulo que precede a Unidade 3 do volume do 9º ano (p. 112-123).

O excerto abaixo, que pertence ao trecho que oferta três propostas diferentes para a produção de uma *História de super-herói*, revela o pouco detalhamento nas indicações para revisão/avaliação:

3. Escolha um super-herói das histórias em quadrinhos ou invente um super-herói. Depois, aproveitando as orientações da proposta 2, crie uma história em quadrinhos e narre uma aventura desse super-herói.
Ao concluir seu texto, *troque-o com um colega*, a fim de que um leia o texto do outro e faça sugestões. *Depois passe-o a limpo, incorporando as sugestões que julgar convenientes, e guarde-o para inserir no livro ou na revista que serão produzidos no capítulo Intervalo* (CEREJA e MAGALHÃES, 2012, p. 57 – 7º ano – negrito dos autores e itálico nosso) – Sobre a produção de *História de super-herói*.

A carência de indicações pormenorizadas para a revisão e a reescrita de textos representa, a nosso ver, uma questão a ser observada, pois se propõe a exposição de um texto que passa por uma revisão pouco detalhada, já que não é possível perceber explicações minuciosas para estas etapas.

O que se percebe, nas linhas mesmas da coleção, é que as orientações para o *planejamento* do texto são bastante válidas, englobando aspectos ligados ao gênero, à textualidade, à linguagem a ser utilizada, como confirmam os trechos a seguir, extraídos das indicações para o planejamento, em três volumes diferentes:

a) Planejem o conto [...]. Vocês podem produzir dois tipos de conto:
· Uma história ocorrida no passado, num tempo impreciso. Nesse caso, trabalhem com personagens típicas, como, por exemplo, princesa, príncipe, bruxa [...] – (CEREJA e MAGALHÃES, 2012, p. 20 – 6º ano) – Sobre a produção de *Conto Maravilhoso*.

b) Tenha em mente o leitor de seu texto; escreva com simplicidade, na ordem direta (sujeito, verbo e complemento); sempre que possível, empregue uma palavra em vez de duas ou mais; use frases curtas, com duas ou três linhas no máximo, e parágrafos com poucas frases; empregue o vocabulário comum; evite palavras difíceis, termos coloquiais, gírias, superlativos e adjetivos desnecessários; procure responder às perguntas que um leitor gostaria de fazer: o quê? quem? quando? onde? como? por quê? (CEREJA e MAGALHÃES, 2012, p. 192 – 7º ano) – Sobre a produção de *Notícia*.

a) [...] Pense também nos seus objetivos. Você quer divertir o leitor, sensibilizá-lo ou fazer com que ele reflita sobre o assunto escolhido? (CEREJA e MAGALHÃES, 2012, p. 84 – 8º ano) – Sobre a produção de *Crônica*.

Nota-se, nos trechos acima, orientações muito adequadas, ligadas a elementos que, de fato, devem ser levados em conta no planejamento dos textos propostos, tais como observar as características próprias do gênero, considerar o leitor, a organização frasal, a escolha vocabular, a adequação da linguagem aos objetivos que se deseja alcançar etc. Toda a coleção parece ter, pois, um perfil de sugestões de planejamento que focaliza aspectos como os presentes no trecho citado e acima retomados.

Nas indicações para avaliação do texto, percebe-se que há uma espécie de retomada das sugestões do planejamento. São indicações mais enxutas e relacionadas às características do gênero, a alguns pontos ligados à *textualidade* e à linguagem que deve ser usada. Vejamos alguns trechos:

Avalie sua carta-denúncia

Observe se a carta apresenta: local e data, vocativo, corpo do texto (assunto), despedida; argumentos que expliquem ou fundamentem os motivos da denúncia; linguagem e tratamento de acordo com o perfil do (s) interlocutor (es) e com o gênero (CEREJA e MAGALHÃES, 2012, p. 176 – 8º ano – negrito dos autores).

Avalie seu e-mail

Antes de enviar seu *e-mail* pela Internet, leia-o e observe se a mensagem está de acordo com o que você precisa comunicar. O vocativo, uma despedida amigável e a assinatura são opcionais. Verifique se a linguagem está adequada ao interlocutor e ao grau de intimidade entre vocês. Finalmente, observe se o e-mail (endereço eletrônico) do destinatário está completo. (CEREJA e MAGALHÃES, 2012, p. 155 – 6º ano – negrito dos autores).

A obra sugere, também, em muitas propostas, a escrita de *rascunhos* e o “passar a limpo”. Este último, frequentemente é proposto para ser feito após a sugestão de que se avalie (revise) o texto e, depois, o reescreva. Os trechos a seguir demonstram o comentado:

Ao redigir, empregue uma variedade de acordo com a norma-padrão da língua. Faça um rascunho e, antes de passar a limpo, revise-o cuidadosamente [...]. Refaça o texto quantas vezes achar necessário. (CEREJA e MAGALHÃES, 2012, p. 76 – 9º ano) – Sobre a produção de *Conto*.

[...] Passem o texto a limpo e guardem-no para expor na feira que será realizada no final desta unidade, no capítulo **Intervalo** (CEREJA e MAGALHÃES, 2012, p. 135 – 7º ano – destaque dos autores) – Sobre a produção de *Texto de Campanha Comunitária*.

Infelizmente, não se nota, nas direções para a realização da revisão, dicas específicas para a análise da ortografia (a observação da “correção ortográfica” é referida em um dos capítulos “Intervalo” do volume do 8º ano, p. 130-131), da acentuação ou da pontuação, por exemplo.

É certo que há seções nos volumes que se dedicam exclusivamente a refletir sobre estes pontos referidos coletivamente, mas, nesse contexto, é possível pensar nas seguintes questões: 1) será um pouco difícil, para o aluno aprendiz das séries finais do ensino fundamental, trazer, quando sozinho, as discussões que se espera que aconteçam nas seções citadas para o momento em que ele revisa seu texto; 2) tais seções estão distribuídas ao longo de cada volume, então a reflexão sobre temas ainda não estudados poderá ser dificultada, no momento das propostas de produção iniciais dos volumes, por exemplo; e 3) mostrar sempre ao aluno que ele deve observar também aspectos como ortografia, pontuação, acentuação etc., quando revisar seu texto, parece ser uma ação muito necessária.

Tais questões podem sinalizar para a possibilidade de que talvez haja necessidade de que a elas seja dedicada uma atenção ainda maior, nas indicações para revisão/reescrita textuais das propostas de produção da Coleção 1, ora em análise.

Vale dizer que, com relação à reescrita, chamaram atenção dois trechos do *Manual do Professor* (6º ano). São os seguintes:

Ainda nessa parte, o aluno encontra orientações sobre como planejar seu texto e como avaliá-lo e refazê-lo, se necessário (CEREJA e MAGALHÃES, 2012, p. 10 / Manual do Professor do 6º ano).

[...] é importante que o aluno aprenda a avaliar o próprio texto, desde que devidamente orientado sobre os critérios a serem observados. E, se necessário, a reescrever o texto até que ele esteja de acordo com a finalidade daquele tipo de produção. (CEREJA e MAGALHÃES, 2012, p. 50 / Manual do Professor do 6º ano).

O uso da expressão “se necessário” nos trechos acima traz inquietação, pois pode dar a impressão, ao leitor, de que a reescrita é uma etapa esporádica do processo de produção de textos, ou seja, a ideia de que ela nem sempre deve acontecer. A expressão citada pode provocar interpretações inadequadas, e ir de encontro ao que afirma Ruiz (2001, p. 35), ao enfatizar que reescrever os textos produzidos “é uma prática absolutamente comum entre os escritores [...]”.

Esta expressão citada também aparece no texto das sugestões para reescrita em si, direcionadas ao aluno, nas quais se pode notar tanto a sugestão de que o aprendiz “Refaça o texto, se necessário” (6º ano, p. 139 – sobre produção de *Relato Pessoal*), quanto o estímulo às sucessivas reescritas, como em “Refaça o texto quantas vezes achar necessário” (9º ano, p. 76 – sobre produção de *Conto*). Além disso, estas sugestões podem não ser levadas em conta pelos aprendizes, pois o que se nota na prática é que, muitos deles, com frequência acreditam que seu texto não precisa ser refeito ou melhorado sob nenhum aspecto. Vejamos outros exemplos do uso da expressão aludida, em sugestões para revisão da coleção:

b) Faça um rascunho e, quando terminar seu texto, avalie-o, seguindo as orientações do box **Avalie sua página de diário**. Se necessário, refaça o texto (CEREJA e MAGALHÃES, 2012, p. 174 – 6º ano – sobre a produção de *Página de diário* – destaque dos autores).

b) Ao terminar seus textos, revise-os com cuidado, seguindo as orientações do box **Avalie seu poema** (página 78). Refaça os textos, se necessário, e depois passe-os a limpo (CEREJA e MAGALHÃES, 2012, p. 93 – 7º ano – sobre a produção de *Poemas* – destaque dos autores).

Na coleção (Coleção 1), nota-se também: a presença de propostas de produção nas quais não há referência à revisão e à reescrita, ou há apenas alguma indicação indireta, e outras nas quais não há o *box* “Avalie seu/sua...” (são exemplos deste último caso os Capítulos 1, 2 e 3 da Unidade 2 do volume do 6º ano), mesmo se tratando de textos que se pretende expor. Vejamos alguns trechos que ilustram o dito:

Escolha com seus colegas de grupo um dos temas sugeridos a seguir ou outro que queiram. Conversem com outras pessoas – jovens e adultos – sobre o tema escolhido. Vocês poderão também pesquisar o assunto em jornais e revistas da atualidade ou na Internet. Depois troquem ideias e definam qual será a posição do grupo em relação ao tema. A seguir, tomem uma posição e anotem no caderno os argumentos (a favor ou contra) e *redijam um editorial, que depois fará parte do jornal a ser montado no projeto do capítulo Intervalo* desta unidade (CEREJA e MAGALHÃES, 2012, p. 55 – 9º ano – negrito dos autores e itálico nosso) – Sobre a produção de *Editorial*.

2. Crie uma tira, isto é, uma história com três ou quatro quadrinhos, com personagens imaginadas por você. Para isso, risque os quadrinhos em seu caderno ou numa folha de papel sulfite e desenhe os elementos da história, entre eles os balões com a fala das personagens. Dê um título à história, incorporando-o ao primeiro quadrinho, e pinte os desenhos. **Terminando, troque sua tira com os colegas ou exponha-a no mural da classe [...]** (CEREJA e MAGALHÃES, 2012, p. 84 – 6º ano – negrito nosso) – Sobre a produção de *Tirinha*.

d) Troquem a história em quadrinhos do grupo com outro grupo. Depois guardem-na para ser apresentada na mostra proposta no capítulo **Intervalo** (CEREJA e MAGALHÃES, 2012, p. 118 – 6º ano – negrito dos autores) – Sobre a produção de *História em quadrinhos*.

O trecho em destaque na segunda citação faz entender que há duas opções para o texto produzido: ou devem ser revistos apenas pelos colegas ou serem diretamente expostos, sem revisão. Já na terceira citação, vê-se uma sugestão mais enfática para a revisão entre grupos. No entanto, nas citações acima não se vê referência à reescrita.

Vale ressaltar, ainda, que o estímulo à produção e à revisão em dupla/grupo, tal como recomendam os estudiosos (POSSENTI, 2005, por exemplo) é, a nosso ver, bastante adequado e merece destaque. Eis exemplos:

Agora é a sua vez

Reúna-se com seus colegas de grupo e escolham uma das seguintes propostas para a produção de uma crítica: [...] (CEREJA e MAGALHÃES, 2012, p. 59 – 8º ano).

Planeje seu texto e redija-o, seguindo as “Orientações passo a passo” dadas no capítulo anterior (página 192). Depois troque-o com um colega, a fim de

que um leia e avalie o texto do outro, fazendo sugestões de mudanças. A seguir passe o texto a limpo e guarde-o para expor na mostra (CEREJA e MAGALHÃES, 2012, p. 218 – 6º ano).

A Coleção 1 apresenta, pois, aspectos muito positivos ao conceber a *escrita como processo*, ao trabalhar com a teoria dos *gêneros textuais*, ao incentivar a prática da produção e avaliação dos textos em duplas/grupos e ao sugerir passos adequados para o *planejamento* do texto, por exemplo.

Todavia, a observação atenta demonstra que é necessário que seja dado espaço maior, nas sugestões para a revisão do texto, a questões ligadas à ortografia, à acentuação, à pontuação etc., já que, com relação às características do gênero, a alguns itens da *textualidade* e à adequação da linguagem a ser usada, as dicas de planejamento e avaliação (revisão) são questões frequentemente levadas em conta.

Após a análise das orientações da coleção em questão, ligadas à revisão e à reescrita dos textos, nota-se que ela reflete satisfatoriamente sobre aspectos ligados ao planejamento e à produção do texto em si. Necessita, todavia, de maior desenvolvimento nas sugestões de revisão e reescrita, pois elas parecerem incompletas, especialmente no que se refere ao trabalho com a revisão e a reescrita de aspectos gramaticais/linguísticos do texto, notando-se pouca explicitação ou a quase ausência de direcionamentos mais claros para uma revisão e uma reescrita dos referidos aspectos.

Ademais, entendemos que seria proveitoso haver, também no capítulo “Intervalo”, os *boxes* para nortear a avaliação (revisão) das produções sugeridas – assim como já ocorre em boa parte dos demais capítulos de cada volume –, bem como um estímulo maior à revisão e à reescrita das novas propostas presentes nestes capítulos que integram a coleção.

2.2.2.2 Coleção 2: Projeto Teláris: Português (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2012)

Igualmente ao modo como procedemos com a coleção anteriormente analisada (que chamamos de Coleção 1), acreditamos ser relevante destacar alguns aspectos essenciais para a boa compreensão da coleção que ora analisamos e que constam no Manual do Professor do volume do 6º ano da obra. Ressaltamos os seguintes itens, observáveis no referido manual, nos quais a obra afirma que:

1) incentiva a produção de textos fundamentada na concepção dos *gêneros textuais* (p. 12);

- 2) tem uma estrutura formada por “sequências didáticas” (p. 15);
- 3) dá valor às “atividades interativas (duplas, grupos, debates [...])” (p. 16);
- 4) adota as “condições de produção” como fator para a produção e a avaliação de textos (p. 18);
- 5) vê os aspectos ligados ao “**domínio do sistema da escrita**” como fator a ser considerado na avaliação de um texto (p. 19, negrito das autoras);
- 6) considera a validade da “retextualização”¹⁰ (p. 19);
- 7) oferta espaço exclusivo para a autoavaliação, bem como um quadro para este fim, presente no Manual do Professor (p. 19-20);
- 8) sugere, em seção final de cada unidade, propostas de produção de texto associadas às discussões dos capítulos anteriores (p. 25);
- 9) adota a visão de escrita como fenômeno que se faz por etapas (p. 26);
- 10) possui uma “unidade suplementar” cuja função primordial é tratar de pontos associados “às convenções da língua escrita padrão” (p. 26);
- 11) propõe um projeto de leitura que busca o desenvolvimento desta habilidade de forma lúdica (p. 27);
- 12) associa o domínio da escrita ao domínio do código (p. 33);
- 13) tem a produção de textos orais e escritos como uma das ênfases da coleção (p. 33);
- 14) considera a “retextualização” um “momento de produção” e afirma usar os termos “reescrita” e “reelaboração” para os alunos, por considerarem tais termos mais comuns (p. 35).

Assim como acontece com a Coleção 1, o *Projeto Teláris: Português* também adequadamente concebe a escrita como um processo, já que claramente se nota, nas propostas de produções textuais, as orientações para que o aprendiz efetue etapas significativas de tal processo, tais como o *planejamento*, a *escrita de rascunhos*, a *revisão* e a *reescrita*.

Embora procure ofertar orientações sobre todas as etapas da escrita, percebe-se que as seções cujo fim primordial é a produção de textos (em especial a seção “Ponto de chegada”) parecem ofertar maior espaço à etapa do planejamento, ideia confirmada pelo próprio Manual do Professor, em que encontramos a seguinte afirmação sobre a seção “Ponto de chegada”:

¹⁰ Conforme Durigan (s/d, p. 02), usado “pela primeira vez em 1993, para fazer referência à tradução de uma língua para outra, o termo retextualização recobre, hoje, pelo menos três procedimentos: a tradução (TRAVAGLIA, 1993), a refacção (ABAURRE, 1995) e a transformação de textos orais em textos escritos, segundo a concepção de Marcuschi (2001)”. O *Projeto Teláris: Português* parece considerar as duas últimas acepções para o termo “retextualização”, citadas por Durigan (s/d), pois tanto propõe a transformação de um texto em outro quanto sugere a reescrita do mesmo texto.

O que a caracteriza é a maior ênfase na preparação de uma produção escrita, levando em consideração as condições de produção [...]

[...]

Esses elementos conduzem o planejamento do texto. (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2012, p. 26 – Manual do Professor – 6º ano).

Além desta explicitação feita pelo manual, a análise atenta da seção “Ponto de chegada” nos confirma o destaque dado ao planejamento. Na maioria dessas seções, há as mesmas subdivisões, boa parte delas dedicadas à preparação do texto. É o que se vê, por exemplo, em uma proposta para produção de “Reprodução [escrita] de um conto da tradição oral”, no volume do 6º ano, na qual se lê os seguintes tópicos principais para direcionamento: “Aquecimento”; “Proposta de trabalho – Reprodução de um conto da tradição oral”; “Preparo da produção escrita”; “Roteiro”; “Rascunho”; “Reescrita definitiva”; “Eu: autor (autoavaliação)” (p. 68-69). Dos sete tópicos elencados, pelo menos quatro parecem associar-se ao planejamento.

No que se refere às seções “Produção de texto” não se nota uma sequência fixa de orientações para a produção textual, ou seja, as sugestões para planejar, escrever, revisar e reescrever o texto nem sempre aparecem em subseções com nomenclaturas que especifiquem cada etapa. Vejamos os exemplos abaixo, nos quais se vê uma “titulação” da etapa a ser feita e no outro não:

Revisão e avaliação

3. Releia seu texto e verifique se:

- houve ampliação do miniconto com os detalhes descritivos transformando-o em um conto;
- os detalhes descritivos enriqueceram a narrativa para chamar a atenção do leitor imaginado por você (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2012, p. 72 – 7º ano – Sobre a produção de *Conto* a partir de *Miniconto* – negrito das autoras).

3. Depois de pronto, façam uma revisão para verificar se:

- o resumo produzido será compreendido;
- as informações registradas são suficientes;
- o texto está claro;
- a linguagem está adequada (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, op. cit., p. 151 – 8º ano – Sobre a produção de *Resumo*).

Nesse contexto das direções ou sugestões para que o aluno revise e reescreva seu texto, percebe-se a presença dos aspectos acima observados (características do gênero, textualidade, adequação da linguagem etc.) em boa parte dos capítulos, mesmo que em alguns deles isso se dê de modo resumido. Porém, infelizmente, também se nota o fato de que há

seções para produção textual em que a referência às etapas de revisão e reescrita não aparece, mesmo em se tratando de propostas com sugestão de publicação, semelhantemente ao que também se vê na Coleção 1. Esta situação observada nas duas coleções vai de encontro ao que dizem estudiosos como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Morais (2008), por exemplo, que defendem a necessidade de revisão dos textos que passarão a ser públicos. Exemplifica a ausência de referência explícita à reescrita (apenas ao rascunho) o seguinte trecho, no qual apenas se vê um sutil indício de que pode haver uma revisão em grupo, com a sugestão de leitura para os colegas:

5. Façam um rascunho do texto.
6. Releiam e observem se vocês garantiram a presença de frases que criem expectativa na passagem de uma unidade para outra.
7. Observem se foram empregados elementos coesivos e se eles contribuíram para o bom encadeamento do texto.
8. Leiam os contos para os colegas, conforme a orientação do professor.
9. Escolham os contos de que vocês mais gostaram para serem publicados no jornal da escola ou para serem enviados ao jornal de seu bairro ou de sua cidade (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2012, p. 109 – 9º ano – Sobre a produção de *Conto*).

Do mesmo modo, o trecho abaixo revela que não houve referência direta nem à revisão nem à reescrita, mas ao planejamento e à escrita em si. Vejamos:

Produção de sinopse de um romance

1. A escrita da **sinopse** de uma narrativa de longa duração – romance – deve assegurar que estes elementos estejam presentes: personagens, tempo, espaço, enredo.
[...]
2. Pense numa história de amor e nos elementos que vão estruturá-la: tempo, lugar, ações/enredo do drama central.
3. Elabore uma sinopse que contenha esses elementos.
4. A classe deve eleger a sinopse que mais agradar à maioria dos alunos, que poderá ser divulgada no *site* da escola ou no *blog* da classe, se existirem (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, op. cit., p. 141, negrito das autoras – 9º ano – Sobre a produção de *Sinopse*).

Embora se trate do volume do 9º ano, época em que se espera já haver certa maturidade por parte do aprendiz, fazendo-o inferir a necessidade de revisar sistematicamente e reescrever os próprios textos, o ideal parece ser que os materiais didáticos e o docente constantemente relembrem isso àquele que está em processo de aprendizagem da escrita.

Outra semelhança observada em relação à Coleção 1, diz respeito à ideia de que a reescrita pode não ser necessária, o que certamente se constitui em uma questão que merece

atenção, tendo em vista que vai de encontro à ideia explicitada por estudiosos como Ruiz (2001) de que até os escritores profissionais frequentemente passam pela situação de reescrever seus textos. É possível perceber a expressão “se necessário” nos trechos abaixo:

c) Verifiquem se sua história tem todos os elementos da narrativa: narrador, espaço, tempo, personagens e enredo. Nessa revisão, observem o que é preciso acrescentar ou retirar e, se necessário, reescrevam o texto (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2012, p. 41 – 6º ano – Sobre a produção de *Conto*).

Revisão e avaliação

2. Faça um rascunho de seu texto e troque-o com o de um colega para que cada um avalie se:

- . as ideias do outro estão claras;
- . os argumentos estão bem formulados;
- . a conclusão está reforçando a posição assumida;
- . a linguagem está adequada.

Se necessário, reformule seu texto ou faça adequações (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, op. cit., p. 252 – 7º ano – Sobre a produção de *Texto argumentativo* – negrito das autoras).

Todavia, vale ressaltar que também se nota a indicação para que se faça “os ajustes necessários”, as “correções necessárias”; as “alterações necessárias”, o que revela preocupação com a efetivação da rescrita. Os trechos abaixo colocados assim afirmam:

Rescrita

6. Façam os ajustes necessários.

Passem o resumo a limpo, com letra legível, para que vocês e outras pessoas possam ler com facilidade (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, op. cit., p. 128 – 6º ano – Sobre a produção de *Resumo* – negrito das autoras).

d) - Escrevendo o artigo de opinião

[...]

3. Releia o texto e faça os ajustes necessários antes de passá-lo a limpo e de assiná-lo (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, op. cit., p. 234 – 9º ano – Sobre a produção de *Artigo de opinião* – negrito das autoras).

Ressaltemos, ainda, no primeiro trecho agora citado, a válida lembrança que é feita em relação à necessidade de, entre outras coisas, escrever textos que levem em conta a legibilidade, tomando-a como fator que auxilia a leitura.

Outro aspecto observado é o fato de que não se nota uma maior explicitação para que o aluno revise pontos de ordem gramatical, do mesmo modo como se nota na Coleção 1. Nas seções “Ponto de chegada”, há sempre um quadro para autoavaliação, chamado “Eu: autor”,

que se constitui como um ótimo momento para estimular a reflexão. Nesse quadro, com frequência há referência à observação da pontuação, da ortografia e da “correção gramatical”, no entanto não se percebe maior detalhamento em relação a elas.

É preciso lembrar, nesse contexto, que esta coleção oferta, em seus volumes, a chamada “Unidade suplementar” a qual, conforme explicita o Manual do Professor do 6º ano, visa a discussão acerca das “convenções da língua escrita padrão” (p. 26). Isso representa, a nosso ver, um aspecto positivo, porém requer do mestre a constante interligação da referida unidade com os demais capítulos em cada volume, assim como também ocorre com a Coleção 1.

Além disso, é oportuno ressaltar que no Manual do Professor há a afirmação de que a obra procura instrumentalizar o aluno para a produção textual, tendo em vista que busca ofertar reflexões diversas antes do momento da criação de um texto. Nas linhas mesmas do manual temos:

As reflexões feitas nas atividades de interpretação serão tomadas total ou parcialmente no momento da estimulação do texto a ser produzido pelo aluno. Espera-se, assim, instrumentalizá-lo para uma boa produção. Então, a produção de textos, ao final de cada capítulo é construída ao longo dos estudos no capítulo, pois se vincula às condições de produção do gênero enfocado, ao estudo da construção e da linguagem dos textos, à reflexão linguística desenvolvida, aos intertextos verbais e não verbais [...] e aos debates propostos (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, op. cit., p. 34 – 6º ano – Manual do Professor).

A afirmação feita no Manual do Professor do volume do 6º ano da coleção, acima apontada, é realmente confirmada quando se observa a obra. Cite-se, por exemplo, os conteúdos abordados antes da produção de um “Relato de experiência vivida”, todos, a nosso ver, necessários para a adequada construção deste gênero, a saber: *o discurso indireto, tempo verbal, exemplares do gênero e similares e pronomes pessoais* (p. 08 – Sumário).

Assim como se percebe na Coleção 1, o *Projeto Teláris: Português* também estimula a produção textual – e, portanto, a revisão – em duplas, equipes ou coletivamente. Certamente, este modo de trabalho vem corroborar as pesquisas aqui já mencionadas, que salientam o valor da revisão textual realizada com os colegas. Vejamos trechos que mostram o estímulo supramencionado:

5. Dividam as tarefas entre os participantes do grupo (O professor marcará uma data para que cada um traga sua parte.)
6. Releiam o que foi produzido e façam os ajustes necessários.

[...]

9. Ouçam os comentários e as sugestões dos colegas sobre a reportagem produzida por seu grupo e, se necessário, façam ajustes (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2012, p. 181 – 7º ano – Sobre a produção de *Reportagem*).

4. Planejem o desenvolvimento da história em unidades narrativas.

5. Façam um rascunho do texto.

6. Releiam e observem se vocês garantiram a presença de frases que criem expectativa na passagem de uma unidade para outra.

7. Observem se foram empregados elementos coesivos e se eles contribuíram para o bom encadeamento do texto.

8. Leiam os textos para os colegas, conforme a orientação do professor. (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, op. cit., p. 109 – 9º ano – Sobre a produção de *Conto*).

Semelhantemente à Coleção 1, nas seções para produção de textos, principalmente na seção “Produção de texto” do *Projeto Teláris: Português*, com frequência se nota pouco detalhamento no que se refere às direções para a revisão de itens como ortografia, pontuação, acentuação etc.

Vale ressaltar, todavia, que o *Projeto Teláris: Português* parece mais frequentemente lembrar os itens referidos no parágrafo anterior, em relação à Coleção 1, pois nas suas subseções “Eu: autor (Autoavaliação)”, presentes nas seções “Ponto de chegada”, quase sempre há referência a questões como pontuação, bem como ao que chama “correção gramatical”, mesmo que não se note mais explicitações, como se comprova com o trecho abaixo, presente na obra:

Eu: autor

Autoavaliação

Copie no caderno o quadro a seguir e complete-o.

Texto informativo: resumo										
Adequação do texto ao gênero										
Atendimento à intenção										
Adequação da linguagem										
Pontuação e paragrafação adequadas										
Correção gramatical										

(BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2012, p. 157 – 8º ano – Sobre a produção de *Resumo* – negrito das autoras).

O que se percebe, com esta breve análise, é que a coleção em questão oferta discussões bastante proveitosas ao entender a *escrita como um processo*, ao valorizar o planejamento do texto, ao sugerir propostas de produção textual alicerçadas na concepção dos *gêneros textuais*

ou *discursivos* em momento posterior à apropriação de outros conteúdos pelo aprendiz, dentre outras reflexões relevantes.

Destaque deve ser dado, ainda, à preocupação em se referir com frequência à reescrita e incentivar a autoavaliação nas seções “Ponto de chegada”, sendo que este último aspecto é constantemente lembrado ao aprendiz, pela presença de um quadro específico para a observação de questões de ordem gramatical e também discursiva, tais como pontuação, “correção gramatical” etc., além de itens de outras naturezas como, por exemplo, a “paragrafação”, a organização de elementos verbais e não verbais em textos que contém as duas linguagens, dentre outros.

Nas indicações para revisão, nota-se que a obra busca com frequência referir-se à necessidade de observar a linguagem utilizada, as características do gênero e a alguns aspectos que fazem a textualidade (*intencionalidade*, por exemplo), semelhantemente à Coleção 1 (*Português: linguagens*).

Nesse sentido, assim como o que se percebe na Coleção 1, o *Projeto Teláris: Português* ficaria ainda mais completo se, em suas sugestões para revisão dos textos produzidos pelos alunos, explicitasse com mais detalhes como realizar a revisão de pontos de cunho gramatical. Tal realidade é também considerada pelo *Guia de livros didáticos: PNLD 2014 de Língua Portuguesa (BRASIL, 2013)*, das séries finais do Ensino Fundamental, quando sobre a obra afirma que: “Na **produção de textos escritos** convém acrescentar informações e orientações sobre as etapas de planejamento, escrita e reescrita, trazendo para discussão questões de linguagem” (BRASIL, op. cit., p. 104, negrito do documento).

É necessário deixar claro, por fim, que temos o firme entendimento de que: a) não é possível, para qualquer material didático, apresentar tudo sobre a língua e sempre com total detalhamento; e b) as incompletudes que por vezes foram citadas são, portanto, naturais, e não afetam o valor evidente e inegável das propostas presentes nos materiais ora analisados.

O objetivo das análises foi observar a revisão e a reescrita nas seções com propostas de produção textual escrita das duas coleções mais distribuídas pelo PNLD 2014 (BRASIL, 2014), conforme dissemos anteriormente – o que, por si só, já demonstra a valia dos materiais – e, com isso, poder ter um panorama de qual(is) aspecto(s) poderia(m) ser mais debatido(s) em um material didático complementar. Após as análises, podemos, pois, propor uma contribuição para o trabalho com a revisão e a reescrita nas aulas de produção textual – dando ênfase especial aos aspectos que pouco apareceram nas coleções analisadas –, por meio de um *jogo pedagógico*, que pode se constituir em um auxiliar ao livro didático e que será descrito no item 3.2 do Capítulo 3 deste trabalho.

3 O JOGO PEDAGÓGICO COMO AUXILIAR PARA O TRABALHO COM REVISÃO E REESCRITA NA ESCOLA

3.1 Reflexões elementares sobre o *jogo pedagógico*

Nossa experiência nos níveis de Ensino Fundamental e Médio tem nos comprovado, a cada dia, os benefícios advindos do trabalho com jogos durante nossas aulas de Língua Portuguesa, questão tão amplamente discutida por estudiosos diversos. Não é incomum ver o ânimo de uma turma ao ser convidada para realizar atividades lúdicas durante as aulas, bem como não é raro se notar os ganhos de aprendizagem obtidos após a realização de um jogo.

Todavia, convém ressaltar que estamos falando de *jogos pedagógicos*¹¹, ou seja, aqueles que, conforme Antunes (1998, p. 38) “*são desenvolvidos com a intenção explícita de provocar uma aprendizagem significativa, estimular a construção de um novo conhecimento e, principalmente, despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória*” (itálico do autor), havendo para ele, pois, uma distinção entre este tipo de jogo e outro tipo que abrigue o aspecto lúdico apenas.

O estudioso esclarece que a habilidade operatória consiste na “*aptidão ou capacidade cognitiva e apreciativa específica, que possibilita a compreensão e a intervenção do indivíduo nos fenômenos sociais e culturais e que o ajude a construir conexões*” (ANTUNES, op. cit., p. 38, itálico do autor).

Igualmente preocupando-se em explicitar diferenças entre o lúdico e o jogo em si, Almeida (2009, p. 29) esclarece que mesmo havendo proximidades etimológicas entre os termos, ao longo do tempo os sentidos de ambos mantiveram a própria autonomia e apresentam “*acepções mais amplas ou mais restritas*”, de acordo com o contexto. O autor enfatiza, assim, que: “*Estudos recentes demonstraram que o termo lúdico não se identifica literalmente com o termo jogo. O jogo e a brincadeira contêm o lúdico, mas nem sempre o lúdico contém o jogo e a brincadeira*” (ALMEIDA, 2009, p. 29, itálico do autor).

Tal distinção parece ligar-se à ideia, também defendida por este autor, de que há diferenças entre jogo, brincadeira e brinquedo. Em seu entender, um jogo é caracterizado como tal quando é norteador por alguns princípios, a saber: a) a consciência do jogador acerca

¹¹ Encontramos a nomenclatura “jogo pedagógico” em Antunes (1998), Almeida (2009) e Aguiar (2013) para se referir a jogos de caráter educativo, associados, portanto, ao ambiente escolar. Neste trabalho, estamos adotando tal taxonomia, bem como a definição que a caracteriza.

do que está realizando, bem como um comportamento adequado ao contexto em que se insere; b) a existência de regras; e c) o que chama de “expressão de liberdade”, fazendo-se, pois, o jogo distinto da brincadeira por seu caráter *regrado* e *intencional*, e do brinquedo por este ser material (ALMEIDA, op. cit., p. 34-42).

Já para Moura (2008, p. 84), o jogo é “uma atividade construtiva, uma vez que ele pressupõe uma ação do indivíduo sobre a realidade”. Esta pesquisadora lembra o fato de que nomes como Piaget, Wallon e Vygotsky defendiam a utilização do jogo na formação infantil, pois nele viam função essencial para o desenvolvimento humano.

Nesse contexto, é interessante lembrar que não apenas os estudiosos modernos advogam em favor do trabalho com jogos. Elencando o pensamento de autores diversos, Aguiar (2013, p. 25) enfatiza que brinquedos e jogos têm sido valorizados como instrumentos educativos desde a antiguidade greco-romana por figuras como Platão, Aristóteles e Quintiliano.

Kishimoto (s/d, p. 39) esclarece que Roma e Grécia podem ser tidas como pioneiras no pensamento mais sistematizado acerca da relevância do brinquedo para a educação, mesmo que ainda, conforme ela, não houvesse o uso do jogo para ensinar leitura e cálculo. A autora nos diz que:

Posteriormente, escritores como HORÁCIO e QUINTILIANO assinalam em seus escritos a presença de pequenas guloseimas em formas de letras, elaboradas pelas doceiras de Rolha, destinadas ao aprendizado das letras. Parece que a prática de aliar o jogo aos primeiros estudos justifica que as escolas responsáveis pelas instruções elementares tenham recebido, nessa época, o nome de ludus, semelhante aos locais destinados a espetáculos e a prática de exercícios de fortalecimento do corpo e do espírito (KISHIMOTO, s/d, p. 39 – maiúsculas da autora).

Todavia, esta mesma pesquisadora deixa claro que a valorização do jogo como recurso educativo nem sempre tem se mantido constante no decorrer da história, sendo tal inconstância associada a reestruturações de cunho político e econômico das nações; bem como salienta que, em tempos de observação dos problemas da educação ou de reorganização desta, os jogos são enfaticamente lembrados (KISHIMOTO, op. cit., p. 44).

Com relação a épocas mais modernas, no que diz respeito à questão do jogo na educação, Aguiar (2013, p. 26) esclarece o seguinte:

As ideias de aprendizagem prazerosa e por meio de brincadeiras, de experiências com materiais concretos e do aprender fazendo ganham força

com educadores como Pestalozzi e Froebel¹², no século XIX e Dewey, no século XX.

Já no tocante ao cenário brasileiro, Kishimoto (s/d) é enfática ao afirmar que:

Esse processo de valorização do jogo, mais recente, chega ao Brasil na década de **80, com** o advento das brinquedotecas, a criação de associações de brinquedotecas, a multiplicação de congressos, o aumento da produção científica sobre o tema e o interesse dos empresários em aumentar seu faturamento, investindo em novos produtos (KISHIMOTO, op. cit., p. 44, negrito da autora).

Vale aqui pontuar outra discussão igualmente significativa, e certamente ligada ao Brasil, feita pela estudiosa supracitada, quando diz que Ignácio de Loyola (conhecida e representativa figura da Companhia de Jesus) reconhecia a relevância dos “jogos de exercícios” para o desenvolvimento do homem, considerando este recurso em seu sistema educacional (KISHIMOTO, op. cit., p. 40). Esta afirmação da autora faz supor que, já na época da colonização portuguesa, se fazia uso de jogos nas práticas educacionais instauradas pelos padres jesuítas nas colônias e, portanto, aqui no Brasil.

Moura (2008, p. 85), comentando os estudos de Piaget, ressalta que este autor subdividiu os jogos em três tipos, relacionando-os às *estruturas mentais* humanas e sua evolução, quais sejam: os *jogos de exercício*, cuja especificidade principal é a repetição contínua de uma ação; os *jogos simbólicos*, nos quais há a substituição dos objetos por símbolos; e os *jogos de regras*¹³, em que a criança consegue “a reversibilidade do pensamento operatório concreto”.

Do mesmo modo que a autora supracitada, Szundy (2009, p. 280) discute algumas peculiaridades dos *jogos de regras* e ressalta que as regras são o conteúdo imutável deste tipo de jogo, bem como é neles em que há uma consciência mais elevada do que se intenta, o que faz com que quem joga tenha sempre atitudes orientadas ao longo da atividade realizada.

Além disso, Szundy (op. cit., idem), referindo-se ao pensamento de autores como Vygotsky, Leontiev e Elkonin, ressalta que:

¹² Segundo Aguiar (2013, p. 26), Froebel “foi o primeiro pedagogo a incluir o jogo no sistema educativo”. Ainda com relação às contribuições de Froebel, encontra-se em edição especial da Revista Nova Escola, intitulada “Grandes Pensadores”, a informação de que o estudioso alemão criou diversos objetos educativos chamados de “dons” ou “presentes”, cujo uso prescindia do domínio de regras. (**Grandes Pensadores**. Revista Nova escola. Edição Especial. n. 19. Julho de 2008, p. 48).

¹³ Entendemos que nossa proposta de *jogo pedagógico* para o trabalho com revisão e rescrita encaixa-se nas características do *jogo de regras*, motivo pelo qual a ele dedicamos maior espaço nesta seção.

Para Vygotsky (1930), Leontiev (1934) e Elkonin (1978), o jogo de regra, devido, em grande parte ao aspecto competitivo que lhe é inerente, dá à criança a possibilidade de avaliar suas habilidades e destreza em relação aos outros, propiciando o desenvolvimento da capacidade de auto-avaliação.

Ademais, Szundy (2009, p. 280), ao discutir sobre a ideia de que o uso de *jogos de regra* durante as aulas pode ser entendido como um encorajamento à competitividade e uma castração da colaboração, derruba tal concepção ao dizer que:

a competição vivenciada em jogos não impede que o conhecimento seja constituído de forma colaborativa. Pelo contrário, o contexto do jogo e a competição nele presente podem criar formas alternativas de colaboração, fazendo com que o conhecimento seja de fato socioconstruído.

Do mesmo modo que Szundy (op. cit.), Cintra, Proença e Jesuino (2010, p. 235) advogam em prol dos benefícios da prática de utilizar o “jogo com regras” no âmbito da educação, já que ressaltam que ele “oferece ao educando a socialização, a expressão do prazer, a forma natural de trabalho, além de ser uma preparação para a vida”.

Para Almeida (2009), as regras carregam um significado cultural tão forte que, uma vez desconsideradas ou burladas, promovem a fragilização moral do jogador que assim age (p. 36), bem como se constituem em “aspectos restritivos” (p. 37) dos jogos.

É nesse contexto que destacamos a reflexão de Antunes (1998, p. 33-34) quando incentiva a realização de jogos que estimulem o que chama de *inteligências intra e interpessoais*. Para o autor, entre os 6 e os 12 anos a criança está em processo de construção do “autoconceito” e da “autodefinição”, instâncias consideradas pelo estudioso como fundamentais para definir posicionamentos positivos ou negativos diante da própria vida.

Lima (2008), igualmente comentando sobre as inteligências acima referidas, discutidas pela *Teoria das Múltiplas Inteligências* – também discutida por Celso Antunes (ANTUNES, op. cit.) –, com adequação lembra que:

As situações lúdicas oferecem condições férteis para o desenvolvimento das inteligências intrapessoal e interpessoal. Nas atividades lúdicas coletivas, as crianças testam e avaliam todos os seus aspectos: afetivo, emocional, moral, social, cognitivo, motor, já que todos eles, em maior ou menor grau, são solicitados. A tensão e a incerteza são características que estão presentes nos jogos de competição; a criança precisa aprender a lidar com a frustração da derrota, com a alegria da vitória, trabalhar com os conflitos, submeter-se à regra, buscar o consenso, cooperar, estando ou não em situação privilegiada (LIMA, 2008, p. 89).

É nesse mesmo contexto que Vasconcelos (1999, p. 57), ao discutir sobre o pensamento vygotskyano em relação ao jogo, destaca o fato de que a brincadeira sempre tem um objetivo, a saber, a efetivação de um desejo e este, para ser satisfeito, impõe a seu detentor a necessidade de submeter-se a regras. Estas, conforme frisa a autora, passam a ser uma espécie de entrave que acaba testando o jogador, o que faz a estudiosa afirmar que “a brincadeira contribui para a educação da vontade”.

Em linha de pensamento similar ao da autora acima citada, Aguiar (2013, p. 32) retoma as diretrizes da teoria de Vygotsky e afirma que para este pensador, a criança, quando brinca, “ensaia seus futuros papéis e valores” e vai tornando-se motivada e hábil para inserir-se nas atividades sociais.

Assim, vale dar destaque à reflexão feita por Almeida (2009, p. 47), pois ele deixa claro que é possível associar o jogo à formação das chamadas “estruturas mentais superiores”. O estudioso nos alerta dizendo que:

o ato de jogar passa a ser entendido como a ilustração, a criação, de um mundo à parte do real, numa instância, que o representa, em outra instância. Essa perspectiva é que nos traz a ideia de que o jogo contribui para a formação das estruturas mentais superiores, por que criativo, inventivo.

As reflexões dos estudiosos aqui elencados acerca da relação entre o jogo e o crescimento do ser fazem-nos perceber os motivos de eles incentivarem o uso do referido recurso no âmbito escolar em geral, bem como na área que aqui mais nos interessa, ou seja, no ensino de produção de textos.

No entender de Antunes (1998, p. 36), o jogo é “ferramenta ideal da aprendizagem”, pois, segundo o autor, faz com que o aprendiz sintam-se estimulado em relação aos próprios interesses, auxilia-o em suas descobertas, torna sua personalidade mais rica e, além disso, permite ao professor ser “condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem”.

Por isso, Antunes (op. cit., p. 43) defende que os jogos se constituem em uma forma de tornar concretas as diretrizes ofertadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), nos dizendo que:

Para que essa orientação se transforme em uma realidade concreta é essencial a interação do sujeito com o objeto a ser conhecido e, assim, à multiplicidade na proposta de jogos concretiza e materializa essas interações. Ao lado dessa função, os jogos também se prestam a multidisciplinaridade e, dessa forma, viabilizam a atuação do próprio aluno na tarefa de construir significados sobre conteúdos de sua aprendizagem e explorar de forma

significativa os temas transversais (meio ambiente, pluralidade cultural) que estruturam a formação do aluno-cidadão.

O pensamento do autor parece, pois, demonstrar a firme certeza de que os jogos são um meio válido de por em prática o que preconizam um dos documentos educacionais oficiais mais importantes do país, os PCN, no tocante a aspectos diversos como a *multidisciplinaridade* e os *temas transversais*.

Nesse âmbito, entendemos ser propício destacar a reflexão feita por Cintra, Proença e Jesuino (2010, p. 226). Segundo estas pesquisadoras, é preciso ter em mente que a ludicidade não significa a mera passagem de tempo e a conseqüente falta de objetivos, mas:

o lúdico é um recurso pedagógico que envolve brincadeira de maneira séria, pois deve ser visto como um fator de aprendizagem significativa para o educando, possibilitando o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social.

O que se percebe, com tais palavras das autoras, é a valorização do lúdico, da ludicidade (e, portanto, do jogo) para que realmente se efetive a chamada “aprendizagem significativa”.

Almeida (2009, p. 51) igualmente entende o jogo e a brincadeira como atividades sérias e que exigem habilidades físicas e mentais complexas compatíveis às do trabalho, o que parece justificar a valia do uso de jogos na escola.

Outra colocação deste mesmo autor parece ainda mais enfática quanto à ideia de que é necessário permear o ensino escolar por atividades lúdicas. Com ele concordamos quando nos assevera que:

é preciso existir uma relação intrínseca entre o lúdico e a função pedagógica da escola, especialmente no sentido de desenvolver e estimular habilidades e competências, tomadas como a promoção básica de novas aprendizagens (ALMEIDA, op. cit., p. 62).

Ainda no âmbito do uso de jogos no ensino, lembremos o pensamento de Aguiar (2013, p. 25) ao discutir sobre o fato de que há consenso entre os pesquisadores no tocante ao ensino de conceitos por meio da ludicidade. Referindo-se a ideias de outros estudiosos, este autor nos afirma o seguinte:

Para Decroly (1926, *apud* Kishimoto 1992; 1994), certos processos de aquisição de conhecimento são facilitados quando tomam a forma de jogos.

A autora atribui ao jogo, usado em forma de método pedagógico, grande importância na aprendizagem de conteúdos escolares (AGUIAR, op. cit., p. 33).

Além de estimularem o uso de jogos em atividades de ensino escolar de um modo geral, também se nota que os estudiosos incentivam a prática de inclusão dos jogos nas aulas de língua e, conseqüentemente, de escrita.

É o que faz, por exemplo, Antunes (1998, p. 47), ao propor jogos diversos para o estímulo da “inteligência verbal ou linguística”, tais como: jogos para ampliar o *vocabulário*; jogos para aquisição de *fluência verbal*; jogos para aprimorar a *gramática*; jogos para *alfabetização*; e jogos para desenvolver a *memória verbal*. Conforme o estudioso, este tipo de inteligência “se manifesta pela facilidade em organizar palavras em uma sentença e pelo sentido de verdadeira ‘arquitetura’ com que poetas e escritores constroem imagens verbais” (ANTUNES, op. cit., p. 46).

Também acreditando no ensino de língua por meio de jogos, Moura (2008, p. 84-85) vê neste material uma possibilidade para que ocorram a aprendizagem e o desenvolvimento linguístico infantil e propõe o uso do jogo em instâncias que viabilizem a adequada compreensão de *estruturas linguísticas*, o enriquecimento do *vocabulário* e a evolução da *compreensão leitora*.

Nesse contexto, Almeida (2009, p. 64) advoga que o ensino de Língua Portuguesa deve ser prazeroso, em decorrência de ser disciplina que influencia o aprendizado das outras matérias escolares, bem como acredita ser o lúdico, no qual o jogo se insere, uma das formas eficientes para estimular a aprendizagem eficaz. O estudioso é, ainda, bastante contundente ao afirmar que:

No ensino de Língua Portuguesa, a dinâmica deve abarcar o imponderável, a surpresa, o desafio, a busca de limites e, também, a liberdade. Nesse tipo de aula, o professor renuncia à centralização, à onisciência dos conteúdos e reconhece a importância de o aluno ter uma participação ativa nas relações de ensino e aprendizagem, tendo como objetivo de seu trabalho a construção compartilhada (ALMEIDA, op. cit. p. 74).

Vale mencionar, ainda, que Piaget (1973) *apud* Almeida (op. cit., p. 103), ressalta que quando se usa o jogo para promover momentos de leitura e escrita, atividades encaradas como sendo enfadonhas, os pequenos aprendizes passam a ter um comportamento mais entusiasmado quando assim as realizam.

No que diz respeito ao uso de jogos no ensino de língua/escrita para (pré) adolescentes, situação na qual se encaixa nossa proposta de *jogo pedagógico*, concordamos com Almeida (op. cit., p. 116-117) ao sustentar a ideia de que é necessário que o professor de Língua Portuguesa consiga tornar o jogo um elemento que se incorpore às instâncias *afetiva*, *cognitiva* e *social* do adolescente, representando para este um meio de interação lúdica, bem como promovendo a reflexão sobre a linguagem e sobre como as modalidades oral e escrita da língua revelam as *opiniões*, os *valores* e os *saberes*. Ele ainda acrescenta que:

Essa prática permite um uso mais consciente do discurso, quer oral quer escrito, levando em consideração a complexidade textual, quanto a padrões linguísticos (formal, informal), quanto ao gênero (variedades de expressões – tipos de textos) e principalmente quanto à intencionalidade de informações (efeitos de sentido das mensagens) (ALMEIDA, 2009, p. 117).

Além de explicitarem os benefícios e incentivarem a prática de adoção de jogos nas aulas, e em especial considerando as aulas de Língua Portuguesa (e consequentemente de escrita), percebe-se que os diversos autores que se dedicam a debater o tema sempre procuram deixar clara a relevância do papel do professor para que as atividades com jogos consigam atingir seus objetivos.

Para Antunes (1998, p. 12), o professor é visto como item “indispensável e imprescindível na aplicação dos jogos”, devendo adotar posturas de seriedade, dedicação, “sensibilidade, alegria e entusiasmo” na utilização das atividades lúdicas que oferte a seus educandos.

Mencionemos, também, o alerta feito por este autor quanto à necessidade de o professor planejar os jogos que pretende usar, atentando para as etapas que deve seguir, para a evolução dos educandos, bem como entendendo que o fator qualidade sempre deverá se sobressair (ANTUNES, op. cit., p. 37).

Antunes (op. cit., p. 41-42) enfatiza, ainda, ao apresentar quatro aspectos a serem considerados durante a aplicação de jogos, que o mestre deve, entre outras coisas: a) estar atento ao nível de dificuldade do jogo que propõe; e b) utilizar o jogo para ir contra o desânimo dos alunos, bem como para inserir os aprendizes e promover desafios coletivos.

Nesse mesmo contexto, Moura (2008, p. 87) igualmente atribui ao mestre a responsabilidade de promover reflexões com os aprendizes logo após a realização de um *jogo pedagógico*. Com ela concordamos, quando afirma que:

o jogo, por si só, não dá conta da aprendizagem; é necessário, digo mesmo, imprescindível, que o professor, depois de uma atividade desenvolvida através de jogo, leve o aluno a refletir sobre o conteúdo explorado e faça, juntamente com ele, a sistematização desse conteúdo.

Evocamos, por fim, a reflexão de Almeida (2009, p. 76) no tocante ao papel do professor de língua em relação à aplicação de jogos durante aulas de português. Ele assim resume a referida temática:

O brincar e o jogar permitem o desenvolvimento das significações de aprendizagem quando o professor se instrumentaliza e intervém nesse processo. A intervenção, todavia, não pode ser delimitada, centralizadora, controladora ou finalizadora, deve, sim, ser baseada nas provocações e no desafio. No espaço lúdico da aula de Língua Portuguesa, a intervenção não corrige ou determina as ações, mas problematiza-as, apoia-as e incita-as.

O que se percebe com as discussões até aqui empreendidas é que os diversos estudiosos elencados ressaltam a relevância dos jogos para que haja uma aprendizagem eficaz, vendo-os como objetos capazes de promover o crescimento do aprendiz sob o ponto de vista físico e intelectual.

Ademais, nota-se que os pesquisadores deixam clara a importância da função do professor quando tratam do bom uso de jogos nas aulas, em especial nas aulas de língua, apresentando os mestres como aqueles que têm suma importância para o adequado funcionamento dos referidos recursos didáticos.

Desse modo, considerando as reflexões realizadas, e com elas concordando, levando em conta nossa experiência pessoal de ensino de língua/de escrita com uso de jogos, bem como considerando a análise dos livros didáticos (duas coleções) realizada, propomos a seguir um *jogo pedagógico* que, a nosso ver, pode auxiliar o docente no trabalho com a revisão e a reescrita na sala de aula.

3.2 Proposta de trabalho: *jogo pedagógico* para o ensino de revisão e reescrita de textos

Considerando os estudos que têm defendido os benefícios da utilização da ludicidade e dos jogos no ensino, tais como se pode ver em Antunes (1998), Aguiar (2013) e Almeida (2009), por exemplo, bem como levando em conta os bons resultados que temos obtido em nossa prática de ensino quando utilizamos *jogos pedagógicos* para diferentes reflexões acerca

dos conteúdos de Língua Portuguesa preconizados para o Ensino Básico, pensamos em propor um jogo que pudesse auxiliar no ensino-aprendizagem da revisão e da reescrita.

Além das constatações dos estudiosos e de nossa vivência como docente, ambas acima referidas, foram consideradas as análises de duas coleções didáticas, cujos resultados, a nosso ver, delineiam alguns pontos que podem mostrar as contribuições que o jogo pode oferecer para enriquecer as aulas de produção de textos, no que se refere ao trabalho com revisão e reescrita.

Nossa intenção é, pois, propor um material didático que sirva como um auxiliar ao aluno e ao professor, o que nos faz ter a consciência de que, mesmo considerando sua provável validade, o jogo não se constituirá numa “tábua de salvação” para o ensino da escrita, nem sanará todos os problemas que o texto produzido pelo aluno possa apresentar, mas visa ser, sobretudo, um estímulo lúdico extra para a reflexão sobre revisão e reescrita, suas características e importância.

A propositura do jogo está, assim, alicerçada nos pressupostos teóricos aqui já explicitados, dentre os quais destacamos os abaixo colocados, citando pelo menos um autor que a eles advogue em favor:

- a) a concepção de *escrita como processo* em que se vê a *interação* (KOCH e ELIAS, 2011);
- b) a ideia de que a revisão e a reescrita trazem benefícios ao texto e propiciam a reflexão (MENEGASSI, 2013);
- c) a importância dos colegas e do professor durante a revisão e a reescrita (CALKINS, 1989);
- d) o entendimento de que a reescrita não pode ser a simples “higienização” do que foi escrito (JESUS, 2011), não devendo, porém, a revisão de aspectos como a ortografia ser desconsiderados (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004);
- e) a validade do trabalho com os “parâmetros da avaliação do texto escrito” (*elementos linguísticos, elementos de textualização e elementos da situação em que o texto ocorre*) descritos por Antunes (2006), bem como a consideração da existência dos “mecanismos supratextuais”, apontados por Leite e Pereira (2013), por eles observados em reescritas;
- f) a importância de discutir com os alunos sobre os fenômenos *fonológicos e morfossintáticos* associados à fala e que interferem na escrita (MOLLICA, 2003; BORTONI-RICARDO, 2004); e
- g) o fato comentado por Possenti (2005) de que, nos livros didáticos, quase não se encontram discussões sobre a natureza dos erros ortográficos, aspecto que ele acredita dever ser considerado no ensino de escrita.

Afora os pressupostos teóricos discutidos, consideraremos o pouco detalhamento das direções para a revisão de aspectos gramaticais como ortografia, pontuação, acentuação etc., observada com as análises das coleções didáticas, realizadas no Capítulo 2, buscando no jogo ofertar oportunidades de reflexão mais pormenorizada para o aprendiz, sobre estas questões.

Assim, vejamos a seguir as características do jogo que propomos.

3.2.1 *Jogo pedagógico – Escrever e refletir: revisão e reescrita em evidência*

3.2.1.1 **Itens que compõem o jogo**

O jogo é inicialmente destinado a alunos do Ensino Fundamental II, podendo ser, todavia, adaptado às outras séries do ensino básico, e contém:

- ✓ 01 caixa (de madeira ou papelão resistente), em formato e tamanho semelhantes a um livro de grossa espessura, para abrigar todos os componentes do jogo.
- ✓ 04 **Cartelas de Revisão** (Analisando as particularidades do texto; Pensando sobre a tessitura textual; Refletindo sobre a estrutura da língua no texto; Deixando o texto belo e organizado) e 01 **Cartela de Reflexão-bônus** (Reflexões-bônus).
- ✓ 01 espiral (ou semelhante) para unir todas as **Cartelas** (item opcional).
- ✓ 05 caixas contendo o total de 64 **Fichas para Revisão** associadas à **Cartela de Revisão 1**, intitulada **Analisando as particularidades do texto**. Cada gênero tem suas Fichas e caixas específicas, em cores diferentes (*Conto*: 14 Fichas; *Relato de experiência vivida*: 12 Fichas; *Texto de opinião*: 15 Fichas; *Resumo*: 14 Fichas; e *Receita*: 09 Fichas).
- ✓ 01 caixa com 13 **Fichas para Revisão** associadas à **Cartela de Revisão 2**, intitulada **Pensando sobre a tessitura textual**.
- ✓ 01 caixa com 50 **Fichas para Revisão** associadas à **Cartela de Revisão 3**, intitulada **Refletindo sobre a estrutura da língua no texto**.
- ✓ 01 caixa com 08 **Fichas para Revisão** associadas à **Cartela de Revisão 4**, intitulada **Deixando o texto belo e organizado**.
- ✓ 01 caixa com 12 **Fichas de Reflexão-bônus** associadas à **Cartela de Reflexão-bônus**, intitulada **Reflexões-bônus**.

✓ 01 caixa com 300 **Microfichas de Pontuação** (50 – 01 ponto; 50 – 02 pontos; 50 – 03 pontos; 50 – 04 pontos; 50 – 05 pontos; 50 – 06 pontos). Cada pontuação deve ficar em um compartimento específico na caixa.

✓ 01 dado.

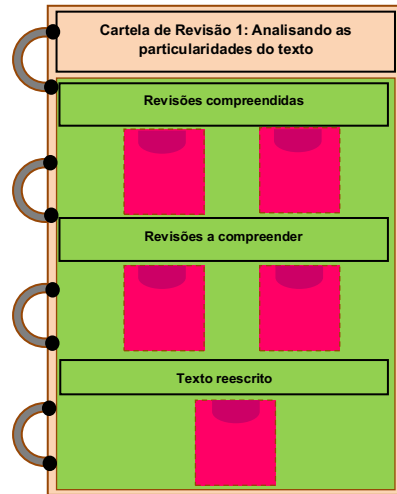
3.2.1.2 Informações relevantes sobre o jogo

Após termos apresentado os itens que compõem o jogo, explicitemos algumas peculiaridades do referido material, associadas às nomenclaturas que o caracterizam, à sua estrutura em si e aos protótipos de imagens, por nós pensado para ele. Ressaltamos que as figuras que virão a seguir ilustram algumas das partes essenciais do jogo, e, dentre aquelas que têm formas iguais, como as quatro **Cartelas de Revisão** e as diversas **Fichas para Revisão**, aqui colocamos a ilustração de um exemplar de cada uma para representar as demais a elas associadas.

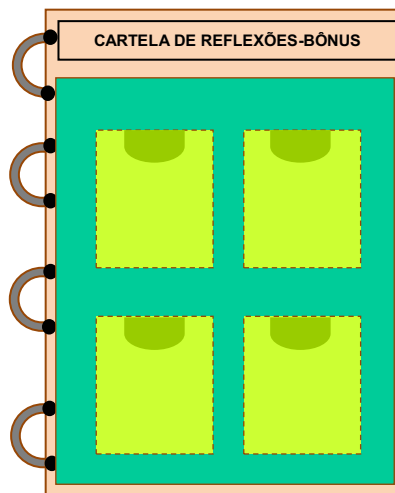
Em primeiro lugar, ressaltamos que a escolha do nome *Escrever e refletir: revisão e reescrita em evidência* para o jogo se liga tanto à ideia defendida pelos estudiosos de que as etapas de revisão e reescrita permitem a reflexão por parte do aluno (MENEGASSI, 2013, por exemplo), quanto ao fato de que a promoção de tal reflexão durante a revisão e a reescrita textuais é um dos objetivos essenciais do jogo que propomos.

Como se viu na subseção anterior, no jogo há cinco cartelas, sendo que quatro delas nós chamamos de **Cartelas de Revisão** (que têm a mesma organização estrutural, porém devem ter cores diferentes) e outra que intitulamos de **Cartela de Reflexões-bônus**.

Sugerimos que as **Cartelas de Revisão** sejam retangulares, feitas com uma estrutura de papelão resistente e recobertas com papel (ou tecido), contendo em suas superfícies pequenos envelopes, do mesmo material da cobertura. As citadas cartelas devem ter tamanho padronizado, sendo o suficiente para colocar os envelopes correspondentes aos seguintes espaços (que devem estar em cada uma das **Cartelas de Revisão**) e cujos nomes a seguir devem ser fixados acima de cada envelope, ou escritos neles próprios: 1) *Revisões compreendidas* (para abrigar as **Fichas para revisão** que foram adequadamente compreendidas e as **Microfichas de Pontuação** obtidas); 2) *Revisões a compreender* (para abrigar as **Fichas para revisão** cuja compreensão não foi satisfatória); e 3) *Texto reescrito* (para abrigar o texto revisado e reescrito, que pode ficar dobrado, quando completamente revisado e reescrito). Observemos a figura abaixo, que ilustra o explicado:

Figura 1 – Protótipo para as **Cartelas de Revisão**

A **Cartela de Reflexão-bônus** igualmente deve seguir as medidas das cartelas que objetivam a revisão, e em si abrigarão tanto as **Fichas de Reflexões-bônus** (que devem ter uma cor associada à da cartela, e cujas funções são ofertar informações sobre a temática e promover a reflexão, durante todo o jogo), quanto as **Microfichas de Pontuação** a ela correspondentes. A cartela em foco deve ser preenchida concomitantemente ao preenchimento de cada **Cartela de Revisão**. A figura abaixo apresenta o protótipo imaginado para a referida cartela:

Figura 2 – Protótipo para a **Cartela de Reflexões-bônus**

As **Fichas para Revisão** e as **Fichas de Reflexão-bônus** devem também ser retangulares, ter um tamanho padrão (o suficiente para abrigar os textos nelas presentes), bem como adequado às proporções das **Cartelas**, e serem produzidas em cores associadas às das

cartelas às quais se ligam. No momento do jogo, as **Fichas para Revisão** têm o objetivo de iniciar a reflexão do aprendiz sobre as questões nelas propostas e devem ser retomadas após o momento lúdico, para a completa revisão e reescrita do texto. Observemos abaixo as figuras 3, 4 e 5, que mostram, respectivamente, os modelos pensados tanto para as citadas **Fichas** quanto para as **Microfichas**:

Figura 3 – Protótipo para as **Fichas para Revisão** (frente e verso)

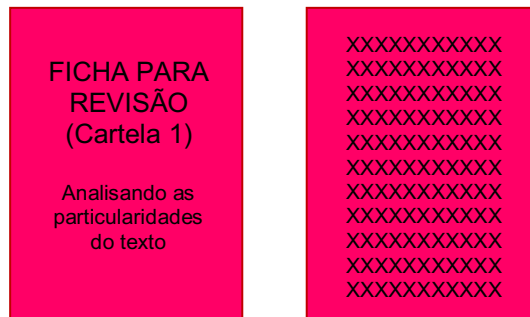


Figura 4 – Protótipo para as **Fichas de Reflexão-bônus** (frente e verso)

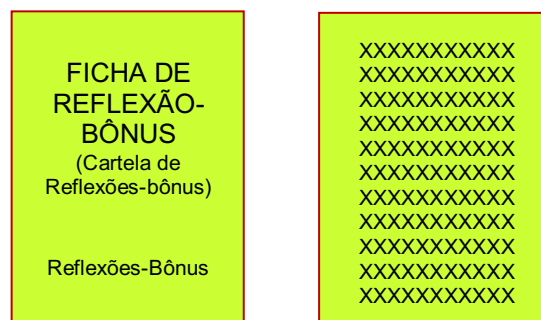


Figura 5 – Protótipos para as Microfichas de Pontuação



As quatro **Cartelas de Revisão** (em diferentes cores) procuram abrigar **Fichas para Revisão** que contenham reflexões sobre os seguintes aspectos, sendo que: as três primeiras cartelas associam-se respectivamente aos três “parâmetros da avaliação do texto escrito” preconizados por Antunes (2006), a saber: *elementos linguísticos*, *elementos de textualização*

e *elementos da situação em que o texto ocorre*; e a quarta cartela refere-se aos *mecanismos supratextuais* explicados por Leite e Pereira (2013).

Considerando especificamente a **Cartela de Revisão 3**, em virtude de Antunes (2006, p. 172) afirmar que entre os *elementos linguísticos* estão os aspectos referentes ao léxico e à gramática, incluímos na citada cartela – que trata de questões como ortografia – reflexões sobre alguns fenômenos *fonológicos* e *morfossintáticos*, cuja influência se percebe na escrita (MOLLICA, 2003 e BORTONI-RICARDO, 2004, por exemplo). Do mesmo modo, discussões sobre ortografia, pontuação, acentuação etc. – que após a análise das coleções didáticas acreditamos ser merecedoras de maior ênfase no interior de orientações para revisão e reescrita – também foram agrupadas na referida **Cartela**.

Para a **Cartela de Revisão 1**, há **Fichas para Revisão** com sugestões de revisão para cinco gêneros textuais diferentes. As demais cartelas têm fichas comuns para todos os gêneros. Os *gêneros textuais* ou *discursivos* os quais se aborda no jogo são: *conto, relato de experiência vivida, texto de opinião, resumo e receita*. A escolha de tais gêneros foi baseada na tabela, com diversos exemplos, ofertada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 121) e buscou contemplar um gênero de cada *domínio social de comunicação* e de cada *capacidade de linguagem*¹⁴ apontados pelos autores na referida tabela.

Sobre as **Cartelas de Revisão**, vale esclarecer que a ordem escolhida para agrupá-las, inserindo numerações em cada uma, deve-se ao fato de concordarmos com Durigan (s/d) acerca da ideia por ela citada de que a própria reescrita tem fases. Além disso, coadunamos com o pensamento de estudiosos como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 117-118) que defendem que, durante a revisão, deve-se dar preferência primeiramente à observação de pontos essenciais para o texto, tais como *coerência, coesão, adequação ao contexto comunicativo* etc., e, em momentos finais da revisão, considerar itens como ortografia, por exemplo.

No tocante às **Fichas para Revisão**, destacamos ainda que elas objetivam auxiliar o aprendiz durante a revisão e a reescrita e guardam semelhança com a “lista de verificação para edição” de Calkins (1989, p. 233), bem como com a *lista de controle/constatações* de Schneuwly e Dolz (2004) *apud* Gonçalves (2013, p. 23), tendo em vista que esta, segundo este autor, é um “instrumento regulador da aprendizagem” e, quando unida à uma *Sequência*

¹⁴ Conforme tabela ofertada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 121), há os seguintes tipos de *domínios sociais de comunicação*: *cultura literária ficcional; documentação e memorização de ações humanas; discussão de problemas sociais controversos; transmissão e construção de saberes; instruções e prescrições*. Ainda segundo estes estudiosos, as *capacidades de linguagem dominantes* são: *narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações*.

Didática, “serve como elemento retroativo facilitador da aprendizagem” (GONÇALVES, op. cit., p. 26). Lembramos, também, que assim como Gonçalves (idem) propõe exemplo de *lista de constatações* estruturada por perguntas, estamos, em algumas **Fichas para Revisão** do jogo, igualmente adotando a indagação como recurso para sugerir direções de revisão.

Encerrando as informações importantes sobre o jogo, a seguir organizamos, em forma de tópicos, outras explicações de ordens diversas:

1. O jogo deve ser utilizado com os alunos durante oficinas de curta duração, nas quais o professor terá oportunidade de dedicar maior tempo às questões que serão levantadas após a realização das revisões promovidas pelo referido material.
2. Em momento anterior à aplicação do jogo, o(a) professor(a) deverá:
 - a) explicitar o que são os *gêneros textuais* ou *discursivos* e as *tipologias textuais*¹⁵;
 - b) trabalhar com exemplares do gênero alvo de estudo;
 - c) mostrar exemplos de revisão que contemplem os aspectos que serão trabalhados em cada uma das quatro etapas de revisão previstas nas respectivas **Cartelas de Revisão** do jogo;
 - d) ler previamente os textos produzidos pelos alunos e que serão alvo das revisões propostas pelo jogo;
 - e) providenciar uma cópia do texto do aluno para cada etapa (4) de revisão.
3. As cinco **Cartelas** podem ser unidas por um espiral e afixadas em uma caixa – cuja forma preferencialmente deve se assemelhar a de um livro de grossa espessura – feita de madeira ou papelão resistente.
4. As **Fichas para Revisão**, as **Fichas de Reflexões-bônus** e as **Microfichas de Pontuação** devem ficar em pequenas caixas individuais, antes de serem retiradas pelos jogadores.
5. Todos os itens do jogo devem ser acondicionados na caixa maior a que nos referimos no item 3, acima colocado.
6. Conforme explicitado, cada cartela visará contemplar os seguintes pontos:
 - Cartela 1: “Elementos da situação em que o texto ocorre”
 - Cartela 2: “Elementos de textualização”
 - Cartela 3: “Elementos linguísticos”
 - Cartela 4: “Mecanismos supratextuais”
 - Cartela a ser preenchida concomitantemente às outras: Reflexões-bônus
7. Com vistas à melhor compreensão, por parte do aluno, e à didatização do processo de explicação dos itens a serem revistos em cada cartela, por parte do professor, sugerimos as

¹⁵ A respeito dessa temática, Marcuschi (2010) apresenta uma boa reflexão, em seu artigo *Gêneros textuais: definição e funcionalidade* (v. referências).

seguintes terminologias para referir-se, no jogo, às nomenclaturas científicas acima apontadas:

- Cartela 1: Analisando as particularidades do texto
- Cartela 2: Pensando sobre a tessitura textual
- Cartela 3: Refletindo sobre a estrutura da língua no texto
- Cartela 4: Deixando o texto belo e organizado

3.2.1.3 Regras do jogo

1. O jogo pode ser realizado individualmente, em duplas ou em quartetos.
2. O jogo é dividido em quatro etapas, a serem realizadas em quatro momentos distintos. Cada etapa se liga a uma das quatro **Cartelas de Revisão** principais do jogo, correspondendo a um conjunto de aspectos específicos a serem revisados no texto.
3. O(s) jogador(es), com orientação do professor, deve(m) escolher um dos gêneros textuais que compõem o jogo, escolhendo, também, a caixa de **Fichas para Revisão** que a ele se associa, quando se detiver às revisões ligadas à **Cartela 1**.
4. A cada rodada, o(s) participante(s) deve(m) retirar uma **Ficha para Revisão**, ligada à **Cartela de Revisão** contemplada no momento. Preferencialmente, deve-se seguir a ordem sugerida pela própria numeração das cartelas (1, 2, ...).
5. Caso consiga compreender a orientação contida na **Ficha para Revisão** retirada, o(s) jogador(es) deve(m) acomodá-la no espaço **Revisões compreendidas** – presente em cada uma das quatro **Cartelas de Revisão**. Em seguida, deve jogar o dado e retirar, do local específico da caixa própria, uma **Microficha de Pontuação**, contendo a pontuação obtida.
6. O(s) jogador(es) não poderá(ão) lançar o dado caso não compreenda(m) a orientação para revisão contida na **Ficha para Revisão** retirada e esta deverá ficar no espaço que intitulamos **Revisões a compreender**.
7. No momento do jogo, o(s) jogador(es) deverá(ão) realizar somente as revisões indicadas nas **Fichas para Revisão** possíveis de serem feitas naquele momento, reescrevendo/alterando os pequenos trechos que puder. Revisões que demandem mais tempo, e a conseqüente (re) leitura completa do texto, devem ser efetuadas após o jogo, por meio da observação detalhada das indicações das referidas fichas retiradas.

8. A cartela chamada de **Cartela de Reflexões-bônus**, deve ser preenchida com as **Fichas de Reflexão-bônus** concomitantemente ao trabalho com as **Cartelas** 1, 2, 3 e 4, ou seja, em todas as fases de revisão do jogo.
9. As **Fichas de Reflexão-bônus** devem ser retiradas pelo(s) jogador(es) a cada três rodadas de revisão sobre pontos da cartela-alvo do momento, com exceção da revisão feita com a **Cartela** 3, na qual as referidas **Fichas** devem ser retiradas a cada cinco rodadas.
10. As **Fichas de Reflexão-bônus** também dão direito ao(s) jogador(es) de lançar o dado para receber **Microfichas de Pontuação**. Os objetivos das referidas **Fichas** são promover reflexão e informar sobre características e importância da revisão e da reescrita.
11. A cada **Cartela de Revisão** a ser preenchida com as **Fichas para Revisão**, o(s) jogador(es) deve(m) ter uma cópia de seu texto, que, uma vez revisado e reescrito, deve ser acomodado no espaço *Texto reescrito*, presente nas quatro primeiras cartelas.
12. O(s) jogador(es) pode(m) utilizar os textos que já reescreverem, após uma revisão associada a determinada **Cartela de Revisão**, nas próximas revisões que sucedem a **Cartela** que acabou de revisar (Ex.: Ao terminar a revisão de aspectos da **Cartela** 1, considerar o texto já revisado e reescrito quando for revisar itens ligados à **Cartela** 2).
13. O jogador que despreze um texto ou seu autor, manifestando julgamento de valor depreciativo acerca da produção escrita que leu/revisou, perderá o direito de retirar a **Ficha de Reflexão-bônus** na vez subsequente à depreciação.
14. Pelo menos uma das **Fichas para Revisão** colocadas no espaço das *Revisões a compreender* deve ser discutida com o professor, que ora deve refletir individualmente com o(s) jogador(es), ora com toda a turma.
15. Quando uma **Ficha para Revisão** sugerir a revisão com um colega, caso haja acerto, um dos jogadores lança o dado e ambos recebem a mesma pontuação pela reflexão conjunta. Cada jogador tem, contudo, o direito de recusar as indicações de revisão feita pelo colega com quem joga.
16. Quando jogado em dupla ou quarteto, os jogadores devem: a) saber qual a informação presente nas **Fichas** retiradas por cada jogador, por meio da leitura em voz alta feita por este último; e b) ter lido antecipadamente o texto do(s) colega(s) com quem jogará, podendo sobre ele fazer anotações prévias.
17. Caso o jogador esteja jogando sozinho e retire uma ficha cuja revisão deve ser feita em conjunto, ele pode desconsiderar a referida ficha e retirar outra. É aconselhável, todavia, que ele tente realizar a revisão.

18. Não é obrigatória, porém aconselhada, a realização das revisões previstas (4 cartelas) em dias consecutivos. O professor pode adaptar o tempo e o tipo de revisão, conforme achar adequado ao nível de sua turma.

19. Ganha o jogo aquele que tiver mais pontos quando acabarem as **Fichas para Revisão** sobre os aspectos contidos nas quatro cartelas principais, ou que, mediante a marcação prévia de um tempo determinado para a realização do jogo, obtiver maior pontuação, não havendo, nesse caso, a necessidade de retirada de todas as fichas, nem a revisão utilizando as quatro **Cartelas de Revisão**.

Após explicitar quais são as características do jogo proposto, apresentamos a seguir o texto que sugerimos para compor as **Fichas para Revisão** e as **Fichas de Reflexão-bônus** que devem ser retiradas por cada jogador, durante as revisões associadas a cada uma das **Cartelas de Revisão**, bem como durante o preenchimento da **Cartela de Reflexão-bônus**.

Vale lembrar que o professor pode acrescentar novas Fichas que se associem aos gêneros trabalhados no jogo, ou ainda, que tratem de outros gêneros que deseje trabalhar. Vejamos, pois, o texto proposto para as **Fichas**:

3.2.1.4 Texto que compõe as *Fichas para Revisão* e as *Fichas de Reflexão-bônus* que integram as quatro *Cartelas de Revisão* e a *Cartela de Reflexões-bônus* do jogo

Cartela de Revisão 1 – Analisando as particularidades do texto (“elementos da situação em que o texto ocorre”, cf. ANTUNES, 2006)

Fichas para Revisão:

* Gênero: Conto

1. Pense no *objetivo* do *conto* que você escreveu. Você o escreveu para quê? Promover a reflexão? Fazer rir? Emocionar? Assustar? Observe se você conseguiu o que pretendia.
2. Veja se você usou a narração (fatos que são contados) em seu *conto*.
3. Analise se ficou claro o local e o tempo em que a história aconteceu.
4. Com relação às personagens da história, reflita se seu texto permite que o leitor possa conhecer cada uma delas.
5. REFLITA COM UM COLEGA: Quanto ao seu narrador, pense: ele apenas conta os fatos? Participa deles? Critica ou apóia as personagens? Veja se a posição assumida por ele está de acordo com as suas intenções quando produziu seu texto.
6. Nos *contos*, é comum o uso de verbos no passado. Observe se você os usa em seu texto.
7. No gênero *Conto*, com frequência existe um *protagonista* (herói), um *antagonista* (vilão) e outros personagens a eles associados. Analise seu texto a fim de ver se nele há o que estas informações referem.
8. Observe se as personagens de seu texto dialogam e se isso é um bom recurso para deixar seu *conto* ainda melhor.
9. Nos *contos* tradicionais, o enredo abriga geralmente: uma *introdução*; a apresentação de uma *dificuldade* a ser vencida; a hora em que esta *dificuldade* é quase *insuportável*; e a esperada *vitória* diante de tal problema. Revise seu texto e analise se há nele os pontos citados.
10. A variedade de *língua* utilizada foi a padrão? Reflita se seus objetivos exigem o uso desta variedade.

11. REFLITA COM UM COLEGA: Os *contos* são textos que se enquadram na categoria das produções literárias. Pense, então, se seu texto está “literário”, ou seja, se ele tem um “quê” de arte.

12. Observe se você utilizou palavras, expressões e ideias que se liguem aos *conhecimentos* que o seu leitor *já tem*. Isso pode ajudar você e ele na escrita/leitura do texto.

13. Quem será o *interlocutor* do seu texto? Para quem você o escreveu? Considere a *linguagem* por você utilizada: ela está em um grau de formalidade adequado? Veja, também, se seu texto permite que os interesses de quem irá lê-lo sejam satisfeitos.

14. Pense no *local* onde seu texto será escrito definitivamente e publicado. Observe se tudo está adequado para o *suporte* (livro, mural, *site* etc.) em que ele será exposto.

Bibliografia consultada para escrita do texto das Fichas 1 a 14:

- Ficha 1:

ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA; Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 163-180.

- Ficha 2 até Ficha 8:

CEREJA, William Roberto Cereja; MAGALHÃES, Thereza Cochar Magalhães. O conto maravilhoso. In: _____. **Português: linguagens**. 7 ed. reform. 6 ano. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 19 (Livro do Professor).

- Fichas 9 e 10:

CEREJA, William Roberto Cereja; MAGALHÃES, Thereza Cochar Magalhães. O conto (I). In: _____. **Português: linguagens**. 7 ed. reform. 9 ano. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 75 (Livro do Professor).

- Ficha 11:

ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA; Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 163-180.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 121.

MICHAELIS: dicionário escolar língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2002, p. 474.

- Ficha 12 até Ficha 14:

ANTUNES, Irlandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA; Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 163-180.

Atenção: Todas as Fichas desta Cartela 1 foram produzidas levando em conta itens que constituem os “elementos da situação em que o texto ocorre”, e suas características, ambos apresentados e discutidos por Antunes (2006), os quais aqui já foram explicitados. Desse modo, a confecção de todas as fichas foi norteadas pelas especificidades de tais elementos.

* Gênero: Relato de experiência vivida

1. Pense no *objetivo* do *relato de experiência vivida* que você escreveu. Você o produziu para quê? Para dar algum conselho? Para alertar? Para emocionar? Para fazer rir? Para dividir uma experiência? Observe se você conseguiu o que pretendia.
2. Em um *relato de experiência vivida* se conta uma ou mais histórias verdadeiramente vivida(s) pela(s) pessoa(s) que a(s) relata(m). Em seu texto, observe se você conta uma história que viveu.
3. REFLITA COM UM COLEGA: Analise se você conseguiu mostrar seu modo de ver, de entender os fatos apresentados em seu *relato*.
4. Nos *relatos de experiência vivida* é comum que o narrador deixe claro quando e onde viveu os fatos que conta. Revise seu texto e observe se há uso de termos que se refiram à localidade e ao momento em que tudo foi vivido.
5. A primeira pessoa do discurso (Eu/Nós) é muito comum de ser encontrada em *relatos de experiência vivida*. Portanto, em seu *relato* você deve utilizar: a) o “eu”, se a experiência só envolver você; e b) o “nós”, se os fatos envolverem outras pessoas além de você. Releia seu texto e analise se você fez uso adequado desse recurso.
6. Em um *relato de experiência vivida*, com frequência, se usa a *linguagem informal* e mais carregada de personalidade. Observe se em seu texto você usa com predominância este tipo de linguagem.
7. Nos *relatos de experiência vivida*, comumente se emprega muitos verbos no passado. Analise seu texto, observando se você fez uso de verbos no tempo referido. (Exs.: *fui, estava, era, etc.*).

8. Em alguns *relatos de experiência vivida* é possível ver a presença de fotos e/ou ilustrações. Revise seu texto e, se desejar e for possível, enriqueça-o com uma ou mais fotos que retratem a experiência ou faça uma ilustração para colar na versão derradeira do texto.
9. REFLITA COM UM COLEGA: Os *relatos de experiência vivida* são textos que buscam contar experiências, documentando-as. Observe se seu relato, ao ser lido, poderá ser entendido como algo que foi escrito com verdade e seriedade.
10. Observe se você utilizou palavras, expressões e ideias que se liguem aos *conhecimentos* que o seu leitor *já tem*. Isso pode ajudar você e ele na escrita/leitura do texto.
11. Quem será o interlocutor do seu texto? Para quem você o escreveu? Considere a *linguagem* por você utilizada: ela está em um grau de formalidade adequado? Veja, também, se seu texto permite que os interesses de quem irá lê-lo sejam satisfeitos.
12. Pense no *local* onde seu texto será escrito definitivamente e publicado. Observe se tudo está adequado para o *suporte* (livro, mural, *site* etc.) em que ele será exposto.

Bibliografia consultada para escrita do texto das Fichas 1 a 12:

- Ficha 1:

ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA; Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 163-180.

- Ficha 2 até Ficha 8:

BORGATTO, Ana Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARQUEZI, Vera Lucia de Carvalho. Relato pessoal. In: _____. **Projeto Teláris: Português**. 1 ed. 6 ano. São Paulo: Ática, 2012, p. 136-145. (Livro do Professor).

- Ficha 9:

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 121.

- Ficha 10 até Ficha 12:

ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA; Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 163-180.

<p>Atenção: Todas as Fichas desta Cartela 1 foram produzidas levando em conta itens que constituem os “elementos da situação em que o texto ocorre”, e suas características, ambos apresentados e discutidos por Antunes (2006), os quais aqui já foram explicitados. Desse modo, a confecção de todas as fichas foi norteadas pelas especificidades de tais elementos.</p>
--

* Gênero: Texto de opinião

1. Reflita sobre a sua *intenção* ao escrever o seu texto. Fazer pensar, rir, chorar, refletir, persuadir são alguns exemplos de objetivos. Releia seu texto e observe se você conseguiu o que pretendia.
2. Analise o que escreveu observando se seu *texto de opinião* tem *argumentos* (ideias) que podem fazer seu leitor crer que o pensamento que você desenvolve é realmente adequado.
3. Releia seu texto e veja se você tem uma *tese* (ponto de vista que você defenderá, com *argumentos*). Com frequência, ela aparece no 1º ou 2º parágrafos.
4. REFLITA COM UM COLEGA: Cuide da *Introdução* do seu *texto de opinião*. Ela costuma ser muito importante nos textos argumentativos. Observe se sua *Introdução* foi escrita de maneira a chamar atenção de seu leitor.
5. Com frequência, nos *textos de opinião* se vê diferentes tipos de *argumento* como, por exemplo, o chamado “argumento de autoridade”. Veja se você citou em seu texto o pensamento de pessoas especialistas no tema alvo de sua discussão.
6. REFLITA COM UM COLEGA: Analise seu *texto de opinião* e observe se há nele a seguinte estrutura: 1) Apresentação da *tese*; 2) Desenvolvimento dos *argumentos* (1, 2,...); e 3) Encerramento, com a *conclusão*.
7. Veja se, na conclusão de seu *texto de opinião*, você lembrou e resumiu o que foi dito no artigo.
8. Observe se você fez uso da estratégia argumentativa de apresentar a *causa* e a *consequência* de determinado fato (Ex.: Se chove muito em uma região, é provável que o clima seja frio/ causa: chuvas abundantes e constantes; consequência: clima frio).
9. Veja se você citou *dados quantitativos*, bem como conclusões a que chegaram *estudos da área* do tema do seu texto. Isto também é considerado um *recurso argumentativo*.
10. Nos *textos de opinião*, geralmente se usam as “aspas” ou verbos como “*disse*”, “*falou*”, “*afirmou*” etc., para marcar a fala de outra pessoa que não a do autor. Analise seu texto considerando a presença ou ausência deste aspecto.
11. *Textos de opinião*, com frequência, são produzidos em primeira pessoa (Eu/Nós). Observe se você se posiciona utilizando esta estratégia.
12. Os *textos de opinião* enquadram-se nos gêneros que trazem à tona *problemas* visíveis na sociedade. Reflita se seu *texto de opinião* enquadra-se nessa perspectiva.
13. Observe se você utilizou palavras, expressões e ideias que se liguem aos *conhecimentos* que o seu leitor *já tem*. Isso pode ajudar você e ele na escrita/leitura do texto.

14. REFLITA COM UM COLEGA: Quem será o *interlocutor* do seu texto? Para quem você o escreveu? Considere a *linguagem* por você utilizada: ela está em um grau de formalidade adequado? Veja, também, se seu texto permite que os interesses de quem irá lê-lo sejam satisfeitos.

15. Pense no *local* onde seu texto será escrito definitivamente e publicado. Observe se tudo está adequado para o *suporte* (livro, mural, *site* etc.) em que ele será exposto.

Bibliografia consultada para escrita do texto das Fichas 1 a 15:

- Ficha 1:

ANTUNES, Irlandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA; Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 163-180.

- Ficha 2 até Ficha 7:

PENTEADO, Ana Elisa de Arruda et alli. Artigo de opinião. In: _____. **Para viver juntos: português**. 3 ed. 8 ano. São Paulo: Edições SM, 2012. p. 206-213 e 220-225 (Para viver juntos). (Livro do Professor).

- Ficha 8 até Ficha 11:

MARCHETTI, Greta; STRECKER, Heidi; CLETO, Mirella L. Artigo de opinião. In: _____. **Para viver juntos: português**. 3 ed. 9 ano. São Paulo: Edições SM, 2012. p. 178-187 e p. 194-199. (Para viver juntos). (Livro do Professor).

- Ficha 12:

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 121.

- Ficha 13 até Ficha 15:

ANTUNES, Irlandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA; Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 163-180.

<p>Atenção: Todas as Fichas desta Cartela 1 foram produzidas levando em conta itens que constituem os “elementos da situação em que o texto ocorre”, e suas características, ambos apresentados e discutidos por Antunes (2006), os quais aqui já foram explicitados. Desse modo, a confecção de todas as fichas foi norteadas pelas especificidades de tais elementos.</p>
--

* Gênero: Resumo

1. Pense na(s) *intenção(ões)* que você teve ao escrever seu *resumo*. Informar, julgar, convencer, emocionar são exemplos de objetivos. Observe se você conseguiu atingir seu(s) objetivo(s).
2. Os *resumos* precisam ser textos de pequena extensão e que revelem os aspectos principais do texto que se resume. Analise se seu *resumo* preenche estes requisitos.
3. A não ser que você deseje convencer seu leitor a respeito de algo, o *resumo* não deve conter suas *opiniões particulares*. Considere suas intenções e revise seu texto levando em conta este aspecto.
4. REFLITA COM UM COLEGA: Veja se seu resumo abriga as *ideias essenciais* do texto resumido. Se houver ideias que não sejam tão importantes em seu texto, elimine-as.
5. Pense criticamente e observe se você *leu e releu* o texto que você resumiu. Isso é essencial para que você o compreenda e possa resumir-lo convenientemente.
6. Para retirar as *ideias principais* de um texto é comum a elaboração de frases curtas, em forma de *tópicos*, utilizadas para estruturar o *resumo*. Observe se o seu *resumo* é resultante desta estratégia.
7. Observe se você utilizou a *linguagem* de maneira objetiva, empregando construções na terceira pessoa (singular – ele/ela; plural – eles/elas).
8. REFLITA COM UM COLEGA: O *resumo* é enquadrado entre os gêneros que permitem que as informações e o conhecimento sejam *compartilhados*. Veja se seu *resumo* faz com que isto aconteça.
9. Observe se você utilizou palavras, expressões e ideias que se liguem aos *conhecimentos* que o seu leitor *já tem*. Isso pode ajudar você e ele na escrita/leitura do texto.
10. Quem será o interlocutor do seu texto? Para quem você o escreveu? Considere a *linguagem* por você utilizada: ela está em um grau de formalidade adequado? Veja, também, se seu texto permite que os interesses de quem irá lê-lo sejam satisfeitos.
11. Pense no local onde seu texto será escrito definitivamente e publicado. Observe se tudo está adequado para o suporte (livro, mural, *site* etc.) em que ele será exposto.

Bibliografia consultada para escrita do texto das Fichas 1 a 11:

- Ficha 1:

ANTUNES, Irlandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA; Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 163-180.

- Ficha 2 até Ficha 5:

SARMENTO, Leila Lauar. Texto expositivo: Resumo. In: _____. **Português: leitura, produção, gramática**. 2 ed. 8 série. São Paulo: Moderna, 2006, p. 271-274 (Livro do Professor).

- Ficha 6:

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto. Síntese de informações: o resumo. In: _____. **Português nos dias de hoje**. 1 ed. 8 ano. São Paulo: Leya, 2012, p. 186-187. (Livro do Professor).

- Ficha 7:

BARRETO, Ricardo Gonçalves (org.). Resumo. In: _____. **Português: ensino médio (Coleção Ser Protagonista)**. 1 ano. São Paulo: Edições SM, 2010, p. 338-343 (Livro do Professor).

- Ficha 8:

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 121.

- Ficha 9 até Ficha 11:

ANTUNES, Irlandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA; Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 163-180.

Atenção: Todas as Fichas desta Cartela 1 foram produzidas levando em conta itens que constituem os “elementos da situação em que o texto ocorre”, e suas características, ambos apresentados e discutidos por Antunes (2006), os quais aqui já foram explicitados. Desse modo, a confecção de todas as fichas foi norteadas pelas especificidades de tais elementos.

* Gênero: Receita

1. Pense nos *objetivos* que o(a) fizeram escrever a *receita*. Você objetivava provocar a reflexão? Fazer rir? Mostrar como se prepara determinada refeição? Dar informações sobre algo? Observe se você conseguiu atingir seus objetivos.

2. Considerando seus objetivos de escrita, analise se você usou uma *linguagem* clara e objetiva.
3. REFLITA COM UM COLEGA: Em uma *receita* tradicional, comumente encontra-se: o *nome do prato* a ser feito; os *ingredientes* necessários e suas respectivas *medidas*; e o *modo de preparo*. Veja se você apresentou todos estes itens.
4. Ao reler sua *receita*, observe se você usou, no *modo de preparo*, verbos no *imperativo* (Exs.: “aqueça”, “leve”, “coloque”, “acrescente” etc.).
5. Com frequência, as *receitas* vêm acompanhadas de fotos ou ilustrações. Reflita e veja se este recurso pode enriquecer seu texto e, se desejar, acrescente uma foto ou desenho do prato (que você pode até fazer com a ajuda de um adulto!) na versão derradeira de sua *receita*.
6. REFLITA COM UM COLEGA: A *receita* é um gênero considerado *instrucional*, no qual há a indicação, a orientação para procedermos em determinadas ações. Fique atento e veja se sua *receita* consegue orientar adequadamente como fazer o prato proposto.
7. Observe se você utilizou palavras, expressões e ideias que se liguem aos *conhecimentos* que o seu leitor *já tem*. Isso pode ajudar você e ele na escrita/leitura do texto.
8. Quem será o *interlocutor* do seu texto? Para quem você o escreveu? Considere a *linguagem* por você utilizada: ela está em um grau de formalidade adequado? Veja, também, se seu texto permite que os interesses de quem irá lê-lo sejam satisfeitos.
9. Pense no *local* onde seu texto será escrito definitivamente e publicado. Observe se tudo está adequado para o *suporte* (livro, mural, *site* etc.) em que ele será exposto.

Bibliografia consultada para escrita do texto das Fichas 1 a 9:

- Ficha 1:

ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA; Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 163-180.

- Ficha 2:

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto. Características básicas do texto instrucional. In: _____. **Português nos dias de hoje**. 1 ed. 7 ano. São Paulo: Leya, 2012, p. 62 da Assessoria Pedagógica. (Livro do Professor).

- Ficha 3 até Ficha 5:

SARMENTO, Leila Lauer. Texto instrucional: Receita. In: _____. **Português: leitura, produção, gramática**. 2 ed. 5 série. São Paulo: Moderna, 2006, p. 118-119 (Livro do Professor).

SARMENTO, Leila Lauer. Texto instrucional: Receita. In: _____. **Português: leitura, produção, gramática.** 2 ed. 7 série. São Paulo: Moderna, 2006, p. 78-81 (Livro do Professor).

- Ficha 6:

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 121.

- Ficha 7 até Ficha 9:

ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA; Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 163-180.

Atenção: Todas as Fichas desta Cartela 1 foram produzidas levando em conta itens que constituem os “elementos da situação em que o texto ocorre”, e suas características, ambos apresentados e discutidos por Antunes (2006), os quais aqui já foram explicitados. Desse modo, a confecção de todas as fichas foi norteada pelas especificidades de tais elementos.

Cartela de Revisão 2 – Pensando sobre a tessitura textual (“elementos de textualização”, cf. ANTUNES, 2006)

Fichas para Revisão:

1. REFLITA COM UM COLEGA: Observe se você fez uso de termos como “*ou seja*”, “*isto é*” etc., pois sua presença comumente pode deixar o pensamento mais desenvolvido, mais compreensível, bem como mais *coesos*.

2. Revise seu texto observando se nele há *paralelismo*, ou seja, se você organiza adequadamente os itens com características gramaticais semelhantes. Isto também é considerado pelos estudiosos um recurso de *coesão*.

(Ex.: Os pesquisadores dizem que, para fazer um bom texto, é preciso: persistência; treino; dedicação; ler. Note que as três primeiras sugestões são substantivos, o que exige que a última também o seja (“leitura” ao invés de “ler”).

3. A *repetição de palavras* nem sempre é tida como um problema para a *coesão* do texto. Se sua intenção for, por exemplo, dar destaque a alguma ideia use este recurso. Em sua revisão, pense se ele cabe em seu texto.

4. Releia seu texto e veja se você realizou *repetições* que não tinham uma função específica. Se isto tiver acontecido, substitua o termo repetido por outro, favorecendo a *coesão*. (Exs. de *substituição* de termos: A criança saiu daqui. Vi-a há pouco tempo. / Minha casa é meu aconchego. Nesse lugar sou feliz. / Recebi a carta hoje e não fiquei contente com o que disseram na correspondência.)
5. REFLITA COM UM COLEGA: Outro recurso considerado coesivo é a *elipse*, que ocorre quando não dizemos explicitamente uma palavra, mas com facilidade podemos ver o que está “faltando”. Veja se este *recurso de coesão* pode ajudá-lo em seu texto. (Ex.: Desliguei o computador, o ventilador, a lâmpada e saí da sala. / Desliguei o computador, (desliguei) o ventilador, (desliguei) a lâmpada e saí da sala.)
6. Veja se você utilizou palavras e expressões que mantenham entre si alguma *relação de sentidos*, pois isso também pode ajudar seu texto a ficar *coesivo*. (Ex.: Adoro fazer artesanatos. Faço pintura em tecido e madeira, decoupage, escultura em papel etc. Costumo usar boas tintas e pincéis especiais, tesouras apropriadas e colas atóxicas. Isso sempre me garante um bom resultado.)
7. Em um texto *coesivo*, comumente se vê o uso de muitos dos chamados “**conectores**” ou “**conectivos**”. Cada um deles costuma expressar uma ideia específica, sendo usados, pois, para diferentes fins. Em sua revisão, observe se em seu texto há conectivos sendo usados adequadamente. (Exs.: “*porque*” (causa); “*se*” (condição); “*enquanto*” (tempo); “*mas*” (oposição); “*e*” (adição); “*quer dizer*” (explicação); “*assim*” (conclusão) etc.).
8. Considere seus objetivos ao escrever, o gênero textual em questão, o leitor de seu texto e reflita se seu texto está *coerente*, ou seja, se ele possui sentido. (Ex.: O vidro é transparente, sem cor, e é totalmente feito na cor azul. (frase incoerente)).
9. Pense se você conseguiu atingir suas *intenções* ao escrever este texto. Quais eram elas? Reflita sobre isto em sua revisão.
10. REFLITA COM UM COLEGA: Analise se sua produção escrita poderá ser compreendida por seu leitor, o que o fará *aceitar* o texto que você escreveu; ou seja, veja se seu leitor entenderá seu texto como tal.
11. Considere o gênero textual que você escreveu e analise se seu texto está adequado às especificidades da *situação* em que esta espécie de texto costuma ocorrer.
12. Questão relevante que você deve observar diz respeito à *intertextualidade*. Se em seu texto você utilizou textos de outras pessoas, evidencie isso para o leitor e veja se há presença de aspas ou travessões, bem como se o recurso referido enriquece seu texto.
13. Analise se seu texto tem um bom nível de *informatividade*, quer dizer, se, considerando o gênero ao qual ele pertence, há a possibilidade de nele obter informações úteis ao leitor.

Bibliografia consultada para escrita do texto das Fichas 1 a 13:

- Ficha 1 até Ficha 8:

ANTUNES, Irlandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

- Ficha 9 até Ficha 13:

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Critérios de textualização: visão geral. In: _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 93-133.

Atenção: Todas as Fichas desta Cartela 2 foram produzidas levando em conta os itens que constituem os “elementos de textualização”, e suas características, apresentados e discutidos por Antunes (2006), os quais aqui já foram explicitados. Além dos aspectos citados por Antunes (op. cit.) – *coesão, coerência, informatividade e intertextualidade* – consideramos também os discutidos por Marcuschi (2008), a saber: *intencionalidade, aceitabilidade e situacionalidade*. Desse modo, a confecção de todas as fichas foi norteadas pelas especificidades de tais elementos. Os exemplos entre aspas nas Fichas 01 e 07 foram extraídos de Antunes (2005).

Cartela de Revisão 3 – Refletindo sobre a estrutura da língua no texto
 (“elementos linguísticos”, cf. ANTUNES, 2006; e fenômenos *fonológicos* e *morfossintáticos*, cf. MOLLICA, 2003 e BORTONI-RICARDO, 2004)

Fichas para Revisão:

1. Com o Novo Acordo Ortográfico, o sinal chamado **trema** (¨) só deve ser usado em vocábulos estrangeiros. Observe se você utilizou o trema inadequadamente. (Ex.: escreve-se “*eloquente*” – e não *eloqüente*).
2. REFLITA COM UM COLEGA: Com o Novo Acordo Ortográfico, os vocábulos *paroxítonos* com ditongos **êi** e **ói** não devem mais ser acentuados. (Ex.: escreve-se “*ideia*” – e não “*idéia*” / escreve-se “*jiboia*” – e não “*jibóia*”).
3. Com o Novo Acordo Ortográfico, vocábulos cujo final é **êem** ou **ôo** não são mais acentuados. Veja se você usou palavras assim e se fez uso desta regra. (Ex.: “*veem*” (ver) – Eles *veem* o carro./ “*voo*” (voar) – O *voo* do pássaro.).
4. REFLITA COM UM COLEGA: Com o Novo Acordo Ortográfico, continuam a receber acento as formas verbais “**ter**” e “**vir**” quando se buscar diferenciar o singular do plural.

Analise se você usou estas formas e se isso se fez adequadamente. (Ex.: A menina *tem* uma boneca / As meninas *têm* cinco bonecas).

5. Com o Novo Acordo Ortográfico, se uma palavra que começa com **h** vai receber um prefixo, ela deve unir-se a ele por um hífen. Fique atento e analise se você fez uso de palavras assim e se considerou esta regra. (Ex.: “*anti-higiênico*”).

6. Com o Novo Acordo Ortográfico, quando se usa o prefixo **vice** é obrigatório o uso do hífen. Observe se você usou palavras com esta estrutura. (Ex.: “*vice-diretor*”).

7. Com o Novo Acordo Ortográfico, se vogais distintas de palavras distintas passam a ficar juntas na formação de outra palavra, então não é necessário usar hífen. Fique atento a isso em sua revisão. (Ex.: “*autooescola*”).

8. REFLITA COM UM COLEGA: Com o Novo Acordo Ortográfico, se o prefixo terminar em vogal e a palavra iniciar com **r** ou **s**, deve-se repetir estas letras ao invés de usar hífen. Fique atento quando revisar seu texto. (Ex.: “*ultrassom*”).

9. Cuidado quando você precisar separar uma palavra no interior de seu texto. Lembre-se que os dígrafos **ch**, **lh** e **nh** não podem ficar em sílabas diferentes. Observe isso em sua revisão. (Ex.: fro-**nh**a.).

10. Os dígrafos **rr**, **ss**, **sc**, **sc** e **xc** precisam ficar em sílabas diferentes, quando se separa uma palavra que os possui. Fique atento a isso em sua revisão. (Ex.: cor-**r**-ri-da).

11. Lembre-se que todas as palavras que têm a antepenúltima sílaba como sendo a tônica (*proparoxítonas*) precisam receber acento agudo ou circunflexo. Preste atenção a este fato durante a revisão de seu texto. (Ex.: termômetro / gráfico).

12. REFLITA COM UM COLEGA: Lembre que, quando a preposição “**a**” aparece contraída ao artigo “**a**”, bem como a pronomes demonstrativos, tais como “**a**”, “**aquele**”, “**aquilo**” etc., você deverá empregar o acento grave (`). Tenha em mente esta regra ao fazer a revisão e a reescrita de seu texto. (Ex.: “a (s)”, “aquele(s)”, “aquela(s)”).

13. Observe se você seguiu a regra que diz que o hífen deve ser usado para ligar verbo e pronome átono. (Exs.: **aplique** - **o** / **diga** - **me** / **tomá** - **lo**).

14. Tenha atenção à regra que diz que as palavras que têm a última sílaba como sendo a mais forte (*oxítonas*), cuja terminação for **a(s)**, **e(s)**, **o(s)**, **em** ou **ens** devem receber acento gráfico. (Exs.: cafê, cajá, amém etc.).

15. A regra de acentuação diz que as palavras que têm a penúltima sílaba como sendo a tônica (*paroxítonas*), cuja parte final FOR DIFERENTE de **a(s)**, **e(s)**, **o(s)**, **em** ou **ens**, devem ser acentuadas. Atente para isto em sua revisão. (Ex.: louvável / cútis).

16. A regra de acentuação afirma que se uma *paroxítona* for finalizada por ditongo, ela deve receber acento na sílaba forte. Lembre-se disto ao efetuar a revisão e a reescrita de seu texto. (Ex.: dália).

17. Com relação às palavras de uma sílaba só (*monossílabas*), a regra de acentuação diz que, se elas forem tônicas e finalizadas pelas vogais a(s), e(s) e o(s), receberão acento. (Ex.: pé, lá, vós).

18. A regra de acentuação diz que se uma *oxítona* ou *monossílaba* possuir um ditongo éi, éu ou ói tônicos, a vogal deste irá receber acento. (Ex.: véu, pastéis).

19. O uso da vírgula (,) é muito importante e exige atenção de quem escreve. As regras essenciais de uso da vírgula dizem que ela deve, por exemplo:

* destacar um adjunto adverbial – Ex.: Ao chegar, à tarde, ele falou tudo.

Tenha isto em mente quando revisar e reescrever seu texto.

20. REFLITA COM UM COLEGA: O uso da vírgula (,) é muito importante e exige atenção de quem escreve. As regras essenciais de uso da vírgula dizem que ela deve, por exemplo:

* destacar o vocativo – Ex.: Querido, vamos passear?

Tenha isto em mente quando revisar e reescrever seu texto.

21. O uso da vírgula (,) é muito importante e exige atenção de quem escreve. As regras essenciais de uso da vírgula dizem que ela deve, por exemplo:

* individualizar elementos de igual característica – Ex.: Minha mãe trouxe do sítio: ovos, queijo, leite e frutas. – Veja que todos são substantivos (alimentos (naturais)).

Tenha isto em mente quando revisar e reescrever seu texto.

22. O uso da vírgula (,) é muito importante e exige atenção de quem escreve. As regras essenciais de uso da vírgula dizem que ela deve, por exemplo:

* destacar uma explicação – Ex.: Minha irmã, que é bondosa, sempre me ajuda.

Tenha isto em mente quando revisar e reescrever seu texto.

23. As regras de uso da vírgula (,) dizem que este sinal NUNCA deverá ser utilizado:

* no meio de sujeito e verbo – Ex.: Aquele estudante é muito dedicado.

Esteja atento (a) a esta regra quando revisar e reescrever seu texto.

24. As regras de uso da vírgula (,) dizem que este sinal NUNCA deverá ser utilizado:

* no meio de verbo e seu complemento – Ex.: O rapaz comprou uma bicicleta.

Esteja atento (a) a esta regra quando revisar e reescrever seu texto.

25. As regras de uso da vírgula (,) dizem que este sinal NUNCA deverá ser utilizado:

* no meio de verbo e predicativo – Ex.: As crianças são inocentes.

Esteja atento (a) a esta regra quando revisar e reescrever seu texto.

26. As regras de uso da vírgula (,) dizem que este sinal NUNCA deverá ser utilizado:

* no meio do nome e o complemento dele – Ex.: Ele tem interesse por aparelhos de TV.

Esteja atento (a) a esta regra quando revisar e reescrever seu texto.

27. As regras de uso da vírgula (,) dizem que este sinal NUNCA deverá ser utilizado:

* no meio do nome e o adjunto dele – Ex.: O peixe frito estava muito bom.

Esteja atento (a) a esta regra quando revisar e reescrever seu texto.

28. REFLITA COM UM COLEGA: As regras de pontuação esclarecem que o ponto final (.) deve, por exemplo, ser usado para finalizar um período e nas abreviações. Observe esta regra ao revisar seu texto. (Ex.: O Dr.₂ já chegou₂)

29. A regra de pontuação nos diz que o ponto de exclamação (!) deve ser colocado quando fazemos uso de interjeições e quando queremos que nossa frase fique exclamativa. Tenha em mente esta questão ao revisar e reescrever seu texto. (Ex.: Ufa!₂ / Que bom te reencontrar!₂).

30. O ponto de interrogação (?) deve sempre aparecer quando fazemos uma pergunta direta, conforme afirma a regra de pontuação. Fique atento(a) e observe se você o usou adequadamente em seu texto. (Ex.: Será que meu pai chegou ?).

31. REFLITA COM UM COLEGA: Com relação ao uso dos dois-pontos (:), as regras dizem que ele deve ser usado, por exemplo:

* precedendo uma citação - Ex.: Mamãe disse:₂ –Venha!

Ao revisar seu texto, esteja alerta para observar se você o empregou adequadamente em seu texto.

32. Com relação ao uso dos dois-pontos (:), as regras dizem que ele deve ser usado, por exemplo:

* ao fazer uma explicação - Ex.: Mamãe olhou pra mim e desabafou:₂ agora tudo estava bem.

Ao revisar seu texto, esteja alerta para observar se você o empregou adequadamente em seu texto.

33. Conforme as regras de pontuação, o travessão (–) pode:

* ser usado no lugar de vírgulas, conferindo destaque a uma expressão. Ex.: Minha irmã – que é bondosa – sempre me ajuda.

Quando revisar seu texto, fique alerta em relação a esta regra.

34. Conforme as regras de pontuação, o travessão (–) pode:

* deixar claro que ali é a fala de alguém - Ex.: – Oi! / – Oi, tudo bem?

Quando revisar seu texto, fique alerta em relação a esta regra.

35. Conforme as regras de pontuação, os parênteses () podem ser usados quando queremos, por exemplo:

* dar ênfase a alguma explicação - Ex.: O artesanato (que é considerado uma terapia) me faz muito bem.

Ao revisar seu texto, atente para esta regra.

36. Conforme as regras de pontuação, os parênteses () podem ser usados quando queremos, por exemplo:

* dar informações bibliográficas - Ex.: (FULANO, 0000, p. 0).

Ao revisar seu texto, atente para esta regra.

37. REFLITA COM UM COLEGA: De acordo com as regras de uso das aspas (“ ”), este sinal deve ser utilizado, por exemplo:

* para mostrar a fala exata de alguém - Ex.: Mamãe me disse: “Venha!”

Em sua revisão, observe se você usou este sinal e se o fez adequadamente.

38. De acordo com as regras de uso das aspas (“ ”), este sinal deve ser utilizado, por exemplo:

* para mostrar ironia - Ex.: A casa era “enorme”. Tinha um cômodo.

Em sua revisão, observe se você usou este sinal e se o fez adequadamente.

39. De acordo com as regras de uso das aspas (“ ”), este sinal deve ser utilizado, por exemplo:

* para destacar uma palavra nova ou estrangeira - Ex.: Seu “site” está fantástico.

Em sua revisão, observe se você usou este sinal e se o fez adequadamente.

40. REFLITA COM UM COLEGA: Considerando os estudos que mostram que, com frequência, somos influenciados pela oralidade no momento em que escrevemos, observe se você deixou de por o **r** que vem após vogal, como nos verbos na *forma infinitiva*. (Exs.: usar “olhá”, ao invés de “olhar” / usar “escrevê”, ao invés de “escrever”).

41. Considerando os estudos que mostram que, com frequência, somos influenciados pela oralidade no momento em que escrevemos, reflita se houve alguma *hipercorreção*, que é quando supomos erradamente um modo de escrita, influenciados por formas semelhantes. (Ex.: usar: Você **precisar** de descanso, ao invés de Você **precisa** de descanso.).

42. REFLITA COM UM COLEGA: Considerando os estudos que mostram que, com frequência, somos influenciados pela oralidade no momento em que escrevemos, pense se em seu texto houve inadequação com relação às *concordâncias nominal e verbal*. (Ex.: usar: **As tinta é cara**, ao invés de **As tintas são caras**.).

43. Considerando os estudos que mostram que, com frequência, somos influenciados pela oralidade no momento em que escrevemos, observe se ocorreu o fenômeno da *neutralização* entre /l/ e /u/. Isso se dá quando não há diferença de pronúncia entre o /l/ e o /u/ que vem logo

após uma vogal, fazendo com que ambos sejam pronunciados como /u/. (Exs.: usar “lateru”, ao invés de “laterl” / “tchl” ao invés de “tchu”).

44. Considerando os estudos que mostram que, com frequência, somos influenciados pela oralidade no momento em que escrevemos, quando revisar seu texto, atente ao fato de que comumente ocorre na fala a chamada *monotongação*, ou seja, quando não pronunciamos alguns ditongos como **ou** e **ei**. (Exs.: usar “ôriço” ao invés de “**ou**riço” / “fêxe” ao invés de “feixe”).

45. REFLITA COM UM COLEGA: Considerando os estudos que mostram que, com frequência, somos influenciados pela oralidade no momento em que escrevemos, ao revisar seu texto, observe se nele houve o fenômeno da *desnasalização*, no qual tendemos a não pronunciar o som nasal que está no fim de algumas palavras como certas formas verbais. (Exs.: usar “correr”, ao invés de “correram” / usar “eles **era**”, ao invés de “eles eramm”).

46. Considerando os estudos que mostram que, com frequência, somos influenciados pela oralidade no momento em que escrevemos, observe se o fenômeno chamado *assimilação* ocorreu. Nele, um som acaba “engolindo” o outro, por serem bastante semelhantes. (Ex.: usar “andan”, ao invés de “andand”).

47. Considerando os estudos que mostram que, com frequência, somos influenciados pela oralidade no momento em que escrevemos, ao efetuar a revisão de seu texto, atente para a ocorrência do fenômeno do *rotacismo*, que faz com que algumas vezes o **l** seja transformado em **r**. (Ex.: usar “prano”, ao invés de “plano”).

48. REFLITA COM UM COLEGA: Considerando os estudos que mostram que, com frequência, somos influenciados pela oralidade no momento em que escrevemos, preste atenção se em seu texto correu o fenômeno da *epêntese*, que é a tendência que temos de colocar uma letrinha onde de fato ela não existe. (Ex.: usar “atrais”, ao invés de “atrás”).

49. Considerando os estudos que mostram que, com frequência, somos influenciados pela oralidade no momento em que escrevemos, preste atenção se em seu texto ocorreu o fenômeno chamado *harmonia vocálica* (ou *alteamento vocálico*), que se dá quando o modo de pronunciar uma vogal fica bem parecido com a pronúncia de outra. (Ex.: usar “penti”, ao invés de “pente”).

50. Considerando os estudos que mostram que, com frequência, somos influenciados pela oralidade no momento em que escrevemos, observe se ocorreu o fenômeno da *aférese*, que se dá quando excluimos um som de uma palavra, comumente uma sílaba inteira. (Ex.: usar “**tá**”, ao invés de “está”).

Bibliografia consultada para escrita do texto das Fichas de 1 a 50:

- Ficha 1 até Ficha 8:

TUFANO, Douglas. **Guia prático da Nova Ortografia**. São Paulo: Melhoramentos, 2008.

- Ficha 9 até Ficha 13:

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. Ortografia (segundo o Acordo de 1990). In: _____. **Gramática do português contemporâneo**. 6 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013, p. 77-88.

- Ficha 14 até Ficha 18:

CORDEIRO, Lécio; COIMBRA, Newton Avelar. Acentuação gráfica. In: _____. **Contextualizando a gramática**. Recife: Construir, 2009, p. 68-69.

- Ficha 19 até Ficha 39:

CORDEIRO, Lécio; COIMBRA, Newton Avelar. Pontuação. In: _____. **Contextualizando a gramática**. Recife: Construir, 2009, p. 199-205.

- Ficha 40 até Ficha 46:

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. A variação linguística no português brasileiro. In: _____. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004, p. 79-105.

- Ficha 47:

MOLLICA, Maria Cecília. **Da linguagem coloquial à escrita padrão**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003, p. 11-85.

- Ficha 48:

MOLLICA, Maria Cecília. **Da linguagem coloquial à escrita padrão**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003, p. 11-85.

SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. Processos e regras fonológicas. In: _____. **Fonética e fonologia do português brasileiro: 2º período**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011, p. 107-116.

- Ficha 49:

MOLLICA, Maria Cecília. **Da linguagem coloquial à escrita padrão**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003, p. 11-85.

SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. Processos e regras fonológicas. In: _____. **Fonética e fonologia do português brasileiro: 2º período**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011, p. 107-116.

- Ficha 50:

CAMARA JÚNIOR, Matoso. **Dicionário de Linguística e gramática**: referente à língua portuguesa. 24 ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 43.

MOLLICA, Maria Cecília. **Da linguagem coloquial à escrita padrão**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003, p. 11-85.

Atenção: 1) Todas as Fichas desta Cartela 3 foram produzidas levando em conta os aspectos que constituem os “elementos linguísticos”, e suas características, ambos apresentados e discutidos por Antunes (2006), os quais aqui já foram explicitados. Desse modo, a confecção de todas as fichas foi norteada pelas especificidades de tais elementos.

2) Incluímos nesta Cartela, Fichas que promovam a reflexão sobre alguns fenômenos *fonológicos* e *morfossintáticos* que interferem na escrita, e nos embasamos essencialmente nos estudos de Mollica (2003) e Bortoni-Ricardo (2004).

3) Os exemplos das palavras que ilustram a nova grafia pós Acordo Ortográfico, nas Fichas de 1 a 8, foram extraídos de Tufano (2008), com exceção do da Ficha 6 (criado por analogia). Os exemplos de palavras na Ficha 12 foram extraídos de Cunha e Cintra (2013). O exemplo de *aférese* na Ficha 50 foi extraído de Mollica (2003).

Cartela de Revisão 4 – Deixando o texto belo e organizado (“mecanismos supratextuais”, cf. LEITE e PEREIRA, 2013)

Fichas para Revisão:

1. Ao reescrever seu texto, aprontando a versão final, observe a *legibilidade* de suas letras, ou seja, veja se qualquer leitor a compreenderá bem. Preste atenção ao tamanho delas e ao capricho com que você fará a reescrita.
2. Observe se você respeitou a *margem da folha* em que você escreveu seu texto. Deixe um espaço em cada margem do papel.
3. REFLITA COM UM COLEGA: Caso seu texto esteja organizado em *parágrafos*, observe-os e analise se você fez uso do espaço em branco que tradicionalmente o inicia, diferenciando-o das outras linhas do texto.
4. Preste atenção ao uso das letras *maiúsculas* e *minúsculas*. Observe se, ao iniciar parágrafos e períodos, bem como ao se referir a nomes próprios (pessoas, lugares etc.) você utilizou as maiúsculas.
5. Observe se os *parágrafos* de seu texto não estão longos ou curtos demais. Procure ter bom senso quanto ao tamanho deles, ao estruturá-los.
6. Veja se o *traçado* de sua *letra* está adequado ao texto que você escreveu. Lembre-se que existem diferentes formas de letras (*cursiva*, *de fôrma* etc.).

7. Em textos mais longos, é muito frequente haver a *indicação das páginas*. Se for esse o caso de sua produção, coloque a numeração das páginas em seu texto.

8. REFLITA COM UM COLEGA: A versão final de seu texto precisa estar *limpa*, sem amassaduras ou rasgões. Pense se você está cuidando disso.

Bibliografia consultada para escrita do texto das Fichas de 1 a 8:

- Fichas 1 a 6:

LEITE, Evandro Gonçalves; PEREIRA, Regina Celi Mendes. Implicações da correção do professor na reescrita do aluno: desenvolvendo capacidades de linguagem. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene. **Interação, gêneros e letramento: a (re) escrita em foco**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 37-64.

* As Fichas 4 e 5 foram construídas também levando em conta nosso conhecimento de mundo sobre o tema.

- Fichas 7:

CALKINS, Lucy McCormick. O essencial para o ensino da escrita. In: _____. **A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito**. Trad. Deise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, p. 13-35.

_____. O alto input dado pelo professor. In: _____. **A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito**. Trad. Deise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, p. 187-246.

* Também construída levando em conta nosso conhecimento de mundo sobre o tema.

- Ficha 8:

LEITE, Evandro Gonçalves; PEREIRA, Regina Celi Mendes. Implicações da correção do professor na reescrita do aluno: desenvolvendo capacidades de linguagem. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene. **Interação, gêneros e letramento: a (re) escrita em foco**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 37-64.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. (Palavra de professor). São Paulo: Ática, 2008.

<p>Atenção: Todas as Fichas desta Cartela 4 foram produzidas levando em conta o que Leite e Pereira (2013) discutem sobre o que nomeiam de “mecanismos supratextuais”, os quais aqui já foram explicitados.</p>
--

Cartela de Reflexões-bônus

Fichas de Reflexão-bônus:

1. O que dizem os estudos sobre a escrita?

Pesquisadores têm observado que há algumas etapas efetuadas por quem escreve, a saber: *planejamento, escrita, revisão e reescrita*.

2. O que dizem os estudos sobre a escrita?

Há estudos que afirmam que escrever um texto é uma ação que busca a *interação* com outras pessoas.

3. O que dizem os estudos sobre a escrita?

Pesquisas têm comprovado que quando revisamos e reescrevemos os textos que produzimos, com frequência, eles se tornam melhores.

4. O que dizem os estudos sobre a escrita?

Estudiosos têm mostrado que, com dedicação e disciplina, todos podem chegar a escrever bem.

5. O que dizem os estudos sobre a escrita?

Há pesquisas que afirmam que, ao escrever, podemos realizar as etapas da escrita quantas vezes quisermos e na ordem em que necessitarmos.

6. O que dizem os estudos sobre a escrita?

Estudiosos têm afirmado que, quando alguém revisa e avalia o texto que escreveu, começa a perceber os próprios acertos e também as próprias dificuldades em redigir.

7. O que dizem os estudos sobre a escrita?

Há pesquisadores que afirmam que a revisão do texto pode e deve acontecer com a presença de auxiliares valiosos como o(a) colega de classe e o(a) professor(a).

8. O que dizem os estudos sobre a escrita?

Alguns estudiosos afirmam que revisar e reescrever os textos produzidos são atitudes comuns na prática de escritores.

9. O que dizem os estudos sobre a escrita?

Os pesquisadores têm alertado para o fato de que reescrever um texto não é apenas uma “caçada” em busca de erros.

10. O que dizem os estudos sobre a escrita?

Alguns estudiosos chamam atenção para o fato de que se deve ter muito cuidado, também, com a *ortografia* nos textos que irão/poderão ser publicados.

11. O que dizem os estudos sobre a escrita?

Pesquisadores diversos têm defendido que, quando reescrevemos nossos textos, também estamos realizando a ação de *refletir*.

12. O que dizem os estudos sobre a escrita?

A pesquisadora Raquel S. Fiad, inspirada nos estudos de C. Fabre, afirma existirem quatro principais ações feitas por quem reescreve um texto, que são: *substituição, adição, supressão e deslocamento*.

Bibliografia consultada para escrita do texto das Fichas de 1 a 12:

- Ficha 1:

ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

- Ficha 2:

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como se corrige redação na escola**. 3 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

- Ficha 3:

CALKINS, Lucy McCormick. O essencial para o ensino da escrita. In:_____. **A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito**. Trad. Deise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, p. 13-35.

_____. O alto input dado pelo professor. In:_____. **A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito**. Trad. Deise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, p. 187-246.

POSSENTI, Sírio. **Aprender a escrever (re) escrevendo**. (Linguagem e letramento em foco). 2005. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/cefiel/cursos/cursos_detalhes.php?codigo+12> Acesso em: 19 jun. 2011.

- Ficha 4:

ANTUNES, Irlandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

- Ficha 5:

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. Trad. Maria Augusta Bastos de Matos. Adapt. Ana Maria Marcondes Garcia. 9 ed. São Paulo: Globo, 1998.

- Ficha 6:

OLIVEIRA, Luciano. O ensino pragmático da escrita. In: _____. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

- Ficha 7:

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. Trad. Maria Augusta Bastos de Matos. Adapt. Ana Maria Marcondes Garcia. 9 ed. São Paulo: Globo, 1998.

POSSENTI, Sírio. **Aprender a escrever (re) escrevendo**. (Linguagem e letramento em foco). 2005. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/cefiel/cursos/cursos_detalhes.php?codigo+12> Acesso em: 19 jun. 2011.

- Ficha 8:

CALKINS, Lucy McCormick. O essencial para o ensino da escrita. In: _____. **A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito**. Trad. Deise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, p. 13-35.

_____. O alto input dado pelo professor. In: _____. **A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito**. Trad. Deise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, p. 187-246.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como se corrige redação na escola**. 3 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

- Ficha 9:

JESUS, Conceição Aparecida de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz (orgs.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 7 ed. (Coleção Aprender e ensinar com textos/Coord. geral de Lígia Chiappini). São Paulo: Cortez, 2011. p. 101-119.

- Ficha 10:

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. (Palavra de professor). São Paulo: Ática, 2008.

- Ficha 11:

GONÇALVES, Adair Vieira. As listas de controle/constatações como ferramenta para a reescrita de gêneros. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene. **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 21-36.

- Ficha 12:

FIAD, Raquel Salek. Operações linguísticas presentes nas reescritas de textos. In. **Revista Internacional de Língua Portuguesa**, (4): 91-97, jan. 1991.

ATENÇÃO:

Todos os exemplos de frases que apareceram nas Fichas que compõem o jogo foram por nós inventados, unicamente para ilustrar as discussões, e inspirados nos ofertados pelos estudiosos os quais citamos na bibliografia.

Do mesmo modo, a quase totalidade de exemplos de palavras que ilustram os fenômenos tratados foi pensada baseando-se nas características dos exemplos apresentados pelos autores (por analogia) que fazem parte da bibliografia consultada para a elaboração do texto das referidas Fichas, explicitada ao final de cada Cartela, bem como se associam às nossas vivências de falante do português do Brasil da atualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrar a escrita desta Dissertação, cremos na necessidade de, neste espaço, realizar uma breve retomada das questões que constituíram a essência deste texto. As referidas questões associam-se, pois, às teorias e ideias de pesquisadores diversos, aqui citadas e comentadas, à análise das duas coleções didáticas, à proposta de *jogo pedagógico* para o trabalho com revisão e reescrita textuais na escola, bem como às nossas compreensões particulares em relação a cada um destes pontos.

A princípio, discutimos acerca das peculiaridades da escrita, sua importância para o cenário atual (GUEDES, 2009), algumas problemáticas ainda encontradas no tocante a seu ensino na escola (ANTUNES, 2005; SERCUNDES, 2011; GERALDI, 1993; POSSENTI, 2005), bem como sobre as diversas concepções de escrita, dentre as quais destacamos a *abordagem da composição como processo* (SERAFINI, 1998) e, sobretudo, a concepção de escrita que a toma como *interativa, dialógica* (KOCH e ELIAS, 2011; ANTUNES, 2003).

Considerando a ideia de escrita como processo em que se percebe a *interação*, vimos que os pesquisadores apresentam e caracterizam as etapas que o constituem como faz, por exemplo, Antunes (2003) que alude à existência de *planejamento, escrita, revisão e reescrita*.

Foi possível observar que os estudiosos tendem a chamar atenção não só para a relação existente entre escrita e interação, mas também à relação sadia e útil que o professor deve estabelecer com o texto de seu aluno quando for realizar a avaliação das produções textuais (GERALDI, 2006; RUIZ, 2001).

Nesse contexto da avaliação do texto do aluno, refletimos também acerca dos benefícios do trabalho com os “parâmetros da avaliação do texto escrito” propostos por Antunes (2006) e, concordando com tal validade apontada pela autora, consideramo-los em nossa proposta de jogo.

Além destes parâmetros, foi possível conhecer um pouco mais sobre os “mecanismos supratextuais”, observados em reescritas por Leite e Pereira (2013), bem como pensar acerca da existência e da necessidade de discussão sobre fenômenos de ordem *fonológica* e *morfo sintática* que têm sido observados na escrita de pessoas em processo de aprendizado da escrita, conforme salientam estudos como os de Mollica (2003) e de Bortoni-Ricardo (2004). Viu-se, também, que os fenômenos supracitados são considerados pelas autoras referidas como podendo e devendo ser alvo de estudo na escola.

Associando-se às ideias das estudiosas, aludidas no parágrafo anterior, tem-se a defesa de Possenti (2005) de que as origens, as causas dos *erros de grafia*, devem estar inseridas nas discussões durante aulas de escrita, pensamento que igualmente corroboramos e temos como válido, motivo pelo qual também levamos em conta tal ideia em nossa proposta de jogo.

Em seguida, observamos as características elementares e a relevância atribuídas à revisão e à reescrita textuais pelos autores vários, que a entendem como sendo de extrema importância para a produção textual (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004), como fases “complementares” e associadas à reflexão (MENEGASSI, 2013), e momentos para que ocorra a melhora do texto (RUIZ, 2001; BRASIL, 1998 e 2001).

A revisão, em específico, é tomada como um trabalho que se faz sobre o texto já produzido (BRASIL, 2001). Já a reescrita é vista como sendo a “reestruturação” textual (BRASIL, 1998), uma ação constante para os escritores (CALKINS, 1989), devendo se dar em fases (DURIGAN, s/d), não sendo apenas “higienização” do texto (JESUS, 2011) e ocorrendo por meio de “operações linguísticas” (FIAD, 1991).

Debateu-se, também, sobre a importância do professor para o bom ensino de escrita (GERALDI, 1993; RUIZ, 2001), bem como sobre a positiva função de revisor que ele e os alunos entre si podem exercer durante a revisão e a reescrita na sala de aula (CALKINS, 1989; POSSENTI, 2005).

Em seguida, apresentamos breves reflexões sobre o Livro Didático no ambiente escolar, tais como: sua origem no país; sua validade; a necessidade que há em complementar seu uso (VERCEZE e SILVINO, 2008); as lacunas que vez por outra nesse material se nota, no tocante a livros de português (POSSENTI, 2005).

Outra discussão que parece ter sido relevante associa-se à análise das duas coleções didáticas que ocuparam as duas primeiras colocações na lista divulgada pelo MEC (BRASIL, 2014) com os dois maiores números de exemplares distribuídos pelo PNLD 2014 (Programa Nacional do Livro Didático), quais sejam: *Português: linguagens* (CEREJA e MAGALHÃES, 2012) e *Projeto Teláris: Português* (BORGATTO, BERTIN e MARQUEZI, 2012).

A análise das coleções objetivou observar o trabalho com revisão e reescrita nas seções específicas de propostas de produção de textos escritos, entender melhor quais aspectos eram focalizados nas sugestões para a efetivação das referidas etapas e perceber quais pontos poderiam ser abordados no jogo, a fim de, por meio dele, contribuir com as discussões já observadas nos manuais didáticos. Tal análise permitiu ver que as coleções citadas adotam uma compreensão bastante adequada da escrita, ofertam ótimas propostas de

produção de textos e utilizam outras expressões para sugerir a revisão e a reescrita (*troca de textos, rascunho, “passar a limpo”, avaliação, autoavaliação* etc.). Todavia, é notória a necessidade de, em ambas, haver maior direcionamento, maior detalhamento e pormenorização nas indicações para que o aluno revise e reescreva seu texto, principalmente em relação a pontos gramaticais como ortografia, pontuação, acentuação etc.

Após evidenciarmos os resultados desta análise, empreendemos uma reflexão relacionada: aos jogos na antiguidade (KISHIMOTO, s/d); às diferenças entre jogo, brincadeira e brinquedo (ALMEIDA, 2009); aos tipos de jogos (MOURA, 2008); e, sobretudo, à questão da importância atribuída aos *jogos (pedagógicos)* para a aprendizagem e para o crescimento do indivíduo (ANTUNES, 1998; SZUNDY, 2009), bem como para o bom desenvolvimento das aulas de língua (ALMEIDA, 2009). Ademais, percebeu-se que os pesquisadores deixam claro que o professor tem papel deveras importante para que o uso dos *jogos pedagógicos* seja eficaz (ANTUNES, 1998; MOURA, 2008; ALMEIDA, 2009).

Considerando, então, os benefícios do *jogo pedagógico*, acima lembrados, assim como considerando: os “parâmetros da avaliação do texto escrito” (ANTUNES, 2006); os “mecanismos supratextuais” (LEITE e PEREIRA, 2013); alguns fenômenos de ordem *fonológica e morfossintática* que aparecem na escrita e a adequação de trabalhar com eles nas aulas (MOLLICA, 2003; BORTONI-RICARDO, 2004); a ideia de Possenti (2005) de que as origens dos erros de grafia quase não são vistas nos livros didáticos e sua defesa de que devem ser discutidas; bem como a análise das coleções referidas, propusemos, ao fim do Capítulo 3 deste trabalho, o jogo intitulado “Escrever e refletir: revisão e reescrita em evidência” que visa, pedagogicamente, promover reflexões sobre os aspectos acima mencionados durante a revisão e a reescrita na escola.

Por tentar abordar questões de naturezas variadas e por se constituir em uma possibilidade de reflexão lúdica nos momentos de revisão e reescrita de textos nas aulas de produção textual, entendemos que o jogo sugerido pode ofertar contribuições aos docentes e aprendizes do Ensino Fundamental II e, possivelmente, aos do Ensino Médio.

Resta-nos, ainda, ressaltar as contribuições do PROFLETRAS para nossa formação docente. Cursar um Mestrado era para nós um sonho antigo que, por motivos diversos, ainda não havia se concretizado. A tomada de conhecimento da abertura de edital para seleção no PROFLETRAS e a surpresa pelo oferecimento de vagas em nossa cidade vieram reacender a esperança de conseguir esta qualificação que há anos era desejada.

Após uma seleção bastante difícil, pela grande concorrência que caracterizou o processo, nos veio o presente divino de receber a graça da aprovação e da classificação,

oportunizando-nos ser participante da turma que outrora se formaria. Isto despertou em nós uma profunda felicidade e gratidão a Deus Pai e a Nosso Senhor Jesus Cristo, que nunca nos abandonam, orientam nossas jornadas e nos abençoam com suas graças sem fim.

Ao cursar todas as disciplinas, foi possível adquirir novos conhecimentos e, incansavelmente, buscar associá-los ou direcioná-los para a solução de problemáticas por nós vivenciadas na sala de aula, metodologia que a todo instante era lembrada aos cursistas como sendo a grande bandeira do Mestrado Profissional em Letras.

Com relação ao trabalho final do curso, esta dissertação, vale dizer que a proposta de trabalho que nela sugerimos igualmente se configura na realização de um desejo antigo: buscar um meio de tornar mais prazeroso os momentos de revisão e de reescrita nas aulas de produção de textos.

Por diversas vezes testemunhamos, em nossa prática docente, o escasso interesse, a ausência de ânimo e, sobretudo, a pouca segurança que boa parte dos discentes costuma demonstrar em situações nas quais são requisitados a escrever e, principalmente, a realizar a revisão e a reescrita dos textos que produzem. A maioria, infelizmente, parece ainda não compreender plenamente que revisar e reescrever os textos que escreve é a via que, embora custosa, comprovadamente tem sido mostrada pelos estudiosos como indispensável para a boa produção de textos escritos.

Mesmo considerando as prováveis fragilidades do *jogo pedagógico* que sugerimos, a nosso ver, ele pode materializar lúdica e reflexivamente o itinerário comumente explorado por quem redige, no que concerne às etapas nele destacadas. Por meio das **Cartelas de Revisão** e da **Cartela de Reflexão-bônus** e suas respectivas **Fichas**, o aprendiz poderá refletir sobre aspectos diferenciados da construção textual e fazer um julgamento de sua produção textual, das produções dos outros com quem venha a jogar, considerando a existência de regras, elementos que tanto auxiliam no desenvolvimento da autodisciplina e alertam quanto aos limites éticos a observar, tal como afirmam as pesquisas.

Embora ainda não tenhamos testado sua eficácia na prática, nem utilizando parâmetros científicos, que o *jogo pedagógico* proposto consiga, de fato, promover o que esperamos e acima explicitamos (passo que almejamos dar no futuro), acreditamos firmemente que seu uso pode estimular reflexões proveitosas durante os momentos de revisão e de reescrita na escola.

Desejamos, por fim, que o jogo proposto se constitua em um instrumento útil para a promoção de lúdicas descobertas e para o gradual desenvolvimento frequentemente experimentado por aqueles que se aplicam com viva dedicação ao aprendizado da escrita.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, João Serapião de. O jogo (brincadeira, brinquedo e lúdico) na educação e no ensino de conceitos: uma visão geral. In: _____. **Educação inclusiva: jogos para o ensino de conceitos.** (Coleção Papyrus Educação). 6 ed. Campinas: Papyrus, 2013. p. 19-36.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Diferentes enfoques sobre o jogo, a brincadeira e o brinquedo. In: _____. **Sorriso da linguagem: brincadeiras e jogos para o ensino de Língua Portuguesa.** São Paulo: Loyola, 2009. p. 27-78.

_____. Atividade lúdica no desenvolvimento linguístico: estímulos cotidianos. In: _____. **Sorriso da linguagem: brincadeiras e jogos para o ensino de Língua Portuguesa.** São Paulo: Loyola, 2009. p. 81-119.

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências.** 12 ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 09-47.

ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Lutar com palavras: coesão e coerência.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA; Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochinov). A interação verbal. In: _____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem.** 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006. p. 114-132.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BARRÊTO, Ágda Franco. **Papel e relevância da revisão e da reescrita no processo de produção de textos.** Monografia de Especialização. Cajazeiras: UAL/UFCG, 2012. 64p.

BEZERRA, Maria Auxiliadora ; REINALDO, Maria Augusta G. M. **Análise linguística: afinal, a que se refere?**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. v. 1. 95p .

BORGATTO, Ana Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARQUEZI, Vera Lucia de Carvalho. **Projeto Teláris: Português**. 1 ed. São Paulo: Ática, 2012. (Volumes 1, 2, 3 e 4 - 6º a 9º ano). Livro do professor.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. A variação linguística no português brasileiro. In: _____. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004, p. 79-105.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. 3 ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2014/Língua Portuguesa/Ensino fundamental: anos finais**. Brasília, MEC/SEB, 2013. 120 p. : il. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/guia-pnld-2014>> Acesso em: 24 mar 2014.

_____. **Coleções mais distribuídas por componente curricular – Português**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>> Acesso em: 24 mar 2014.

CALKINS, Lucy McCormick. O essencial para o ensino da escrita. In: _____. **A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito**. Trad. Deise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, p. 13-35.

_____. O alto input dado pelo professor. In: _____. **A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito**. Trad. Deise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, p. 187-246.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. A escrita e o outro/interlocutor no dizer das crianças. In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tania M. K. (orgs.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. p. 37-59.

CEREJA, William Roberto Cereja; MAGALHÃES, Thereza Cochar Magalhães. **Português: linguagens**. 7 ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012. (Volumes 1, 2, 3 e 4 – 6^o a 9^o ano). Livros do professor.

CINTRA, Rosana Carla Gonçalves Gomes; PROENÇA, Michelle Alves Muller; JESUINO, Mirtes dos Santos. A historicidade do lúdico na abordagem histórico-cultural de Vigotski. In: **Revista Rascunhos Culturais**. Coxim, v.1, n. 2. p. 225-238. jul/dez.2010. Disponível em: <dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3694625.pdf> Acesso em: 02 jan. 2014.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, M.; SCNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DURIGAN, Marlene. **Atividades de (re) textualização nas séries iniciais: é proibido corrigir porque traumatiza?**. s/d. Disponível em: <<http://www.ceul.ufms.br/posletras/docentes/marlene/atividades%20de%20retextualizacao%20nas%20series%20....pdf>> Acesso em: 24 mar. 2012.

FIAD, Raquel Salek. Operações linguísticas presentes nas reescritas de textos. In: **Revista Internacional de Língua Portuguesa**, (4): 91-97, jan. 1991.

FREITAS, Neli Klix; RODRIGUES, Melissa Haag. **O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo**. s/d. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/plasticas/melissa-neli.pdf> Acesso em: 7 mai 2014.

FRIEDRICH FROEBEL: O FORMADOR DAS CRIANÇAS. In: _____. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Abril. N. 19, p. 47-49, jul. 2008. Edição Especial: Grandes Pensadores (Compilação dos volumes 1 e 2 dos *Grandes Pensadores*).

GERALDI, João Wanderley. A produção de textos. In: _____. **Portos de passagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p. 135-165.

_____. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: _____. (org.). **O texto na sala de aula**. 4 ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 127-131.

GÓES, Maria Cecília Rafael. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: GÓES, M.C.R & SMOLKA, A. L. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1993. p. 101-119.

GONÇALVES, Adair Vieira. As listas de controle/constatações como ferramenta para a reescrita de gêneros. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene. **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 21-36.

GUEDES, Paulo Coimbra Guedes. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 13-86.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7 ed. São Paulo: Ática, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brinquedo na educação: considerações históricas**. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_07_p039-045_c.pdf> Acesso em: 02 jan 2014.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

JESUS, Conceição Aparecida de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz (orgs.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 7 ed. (Coleção Aprender e ensinar com textos/Coord. geral de Lígia Chiappini). São Paulo: Cortez, 2011. p. 101-119.

LEITE, Evandro Gonçalves; PEREIRA, Regina Celi Mendes. Implicações da correção do professor na reescrita do aluno: desenvolvendo capacidades de linguagem. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene. **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 37-64.

LIMA, José Milton. Importância do jogo na perspectiva das inteligências múltiplas. In: _____. **O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2008. p. 83-92. Disponível em: <www.sigaa.ufrn.br/sigaa/verProducao?idProducao+1626189&key> Acesso em: 02 jan 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

_____. Critérios de textualização: visão geral. In: _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 93-133.

MARQUES, Mario Osorio. A obra do escrever no périplo de seu encontro com o leitor. In: _____. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 63-92.

MENEGASSI, Renilson José. A revisão de textos na formação docente inicial. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene. **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 105-131.

MOLLICA, Maria Cecília. **Da linguagem coloquial à escrita padrão**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003, p. 11-85.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. (Palavra de professor). São Paulo: Ática, 2008.

MOURA, Ana Célia Clementino. O fazer e o refletir entram em jogo. In: PONTES, Antônio Luciano; COSTA, Maria Aurora (orgs.). **Ensino de Língua Materna na perspectiva do discurso: uma contribuição para o professor**. V. 2. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008. p. 83-104.

OLIVEIRA, Luciano. O ensino pragmático da escrita. In: _____. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PICARD, Georges. Uma liberdade que assume riscos ao imprimir as próprias marcas. In: _____. **Todo mundo devia escrever: a escrita como disciplina de pensamento** (Tradução de Marcos Marcionilo). São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 17-20.

_____. A diversidade, primeiro princípio. In: _____. **Todo mundo devia escrever: a escrita como disciplina de pensamento** (Tradução de Marcos Marcionilo). São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 67-71.

POSSENTI, Sírio. **Aprender a escrever (re) escrevendo**. (Linguagem e letramento em foco). 2005. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/cefiel/cursos/cursos_detalhes.php?codigo+12> Acesso em: 19 jun. 2011.

REINALDO, Maria Augusta G. de M. Da aquisição ao desenvolvimento da escrita: concepções e implicações para a ação pedagógica. In: DIAS, Luiz Francisco. **Texto, escrita, interpretação: ensino e pesquisa**. João Pessoa: Ideia, 2001.

ROCHA, Gladys. O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança. In: VAL, Maria da Graça Costa; ROCHA, Gladys (orgs.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto - o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2003.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como se corrige redação na escola**. 3 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. Processos e regras fonológicas. In: _____ **Fonética e fonologia do português brasileiro**: 2º período. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011, p. 107-116.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. Trad. Maria Augusta Bastos de Matos. Adapt. Ana Maria Marcondes Garcia. 9 ed. São Paulo: Globo, 1998.

SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. Ensinando a escrever. In: GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz (orgs). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 7 ed. (Coleção Aprender e ensinar com textos/Coord. geral de Lígia Chiappini). São Paulo: Cortez, 2011. p. 79-100.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. Jogos de linguagem como gêneros no processo de ensino-aprendizagem de LE para crianças. In: **Trab. Ling. Aplic.** Campinas, 48(2): 275-294, Jul/Dez.2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0103-18132009000200007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt><<http://www.scielo.br/pdf/tla/v48n2/07.pdf>> Acesso em: 02 jan 2014.

VASCONCELOS, Fátima. Brincadeiras e jogos: questões conceituais. In: **Educação em debate**. Fortaleza, ano 21, v. 2. n. 38. p. 55-59. 1999.

VERCEZE, Rosa Maria Aparecida Nechi; SILVINO, Eliziane França Moreira. O livro didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas de Guajará-mirim. In: **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista. v. 4, n. 4. P. 83-102. Jan/jun. 2008. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/328/361>> Acesso em: 7 de mai 2014.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA PARA ESCRITA DOS TEXTOS DAS FICHAS PARA REVISÃO E DAS FICHAS DE REFLEXÃO-BÔNUS DO JOGO

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA; Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 163-180.

BARRETO, Ricardo Gonçalves (org.). Resumo. In: _____. **Português: ensino médio** (Coleção Ser Protagonista). 1 ano. São Paulo: Edições SM, 2010, p. 338-343 (Livro do Professor).

BORGATTO, Ana Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARQUEZI, Vera Lucia de Carvalho. **Projeto Teláris: Português**. 1 ed. 6 ano. São Paulo: Ática, 2012, p. 136-145. (Livro do Professor).

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. A variação linguística no português brasileiro. In: _____. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004, p. 79-105.

CALKINS, Lucy McCormick. O essencial para o ensino da escrita. In: _____. **A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito**. Trad. Deise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, p. 13-35.

_____. O alto input dado pelo professor. In: _____. **A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito**. Trad. Deise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, p. 187-246.

CAMARA JÚNIOR, Mattoso. **Dicionário de Linguística e gramática: referente à língua portuguesa**. 24 ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 43.

CORDEIRO, Lécio; COIMBRA, Newton Avelar. Acentuação gráfica. In: _____. **Contextualizando a gramática**. Recife: Construir, 2009, p. 68-69.

_____. Pontuação. In: _____. **Contextualizando a gramática**. Recife: Construir, 2009, p. 199-205.

CEREJA, William Roberto Cereja; MAGALHÃES, Thereza Cochar Magalhães. O conto maravilhoso. In: _____. **Português: linguagens**. 7 ed. reform. 6 ano. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 19. (Livro do Professor).

_____. O conto (I). In: _____. **Português: linguagens**. 7 ed. reform. 9 ano. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 75. (Livro do Professor).

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. Ortografia (segundo o Acordo de 1990). In: _____. **Gramática do português contemporâneo**. 6 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013, p. 77-88.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, M.; SCNNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto. Características básicas do texto instrucional. In: _____. **Português nos dias de hoje**. 1 ed. 7 ano. São Paulo: Leya, 2012, p. 62 da Assessoria Pedagógica. (Livro do Professor).

_____. Síntese de informações: o resumo. In: _____. **Português nos dias de hoje**. 1 ed. 8 ano. São Paulo: Leya, 2012, p. 186-187. (Livro do Professor).

FIAD, Raquel Salek. Operações linguísticas presentes nas reescritas de textos. In. **Revista Internacional de Língua Portuguesa**, (4): 91-97, jan. 1991.

GONÇALVES, Adair Vieira. As listas de controle/constatações como ferramenta para a reescrita de gêneros. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene. **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 21-36.

JESUS, Conceição Aparecida de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz (orgs.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 7 ed. (Coleção Aprender e ensinar com textos/Coord. geral de Lígia Chiappini). São Paulo: Cortez, 2011. p. 101-119.

LEITE, Evandro Gonçalves; PEREIRA, Regina Celi Mendes. Implicações da correção do professor na reescrita do aluno: desenvolvendo capacidades de linguagem. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene. **Interação, gêneros e letramento: a (re) escrita em foco**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 37-64.

MARCHETTI, Greta; STRECKER, Heidi; CLETO, Mirella L. Artigo de opinião. In: _____. **Para viver juntos: português**. 3 ed. 9 ano. São Paulo: Edições SM, 2012. p. 178-187 e p. 194-199. (Para viver juntos). (Livro do Professor).

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Critérios de textualização: visão geral. In: _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 93-133.

MICHAELIS: dicionário escolar língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2002, p. 474.

MOLLICA, Maria Cecília. **Da linguagem coloquial à escrita padrão**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003, p. 11-85.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. (Palavra de professor). São Paulo: Ática, 2008.

OLIVEIRA, Luciano. O ensino pragmático da escrita. In: _____. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PENTEADO, Ana Elisa de Arruda et alli. Artigo de opinião. In: _____. **Para viver juntos: português**. 3 ed. 8 ano. São Paulo: Edições SM, 2012. p. 206-213 e 220-225 (Para viver juntos). (Livro do Professor).

POSSENTI, Sírio. **Aprender a escrever (re) escrevendo**. (Linguagem e letramento em foco). 2005. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/cefiel/cursos/cursos_detalhes.php?codigo+12> Acesso em: 19 jun. 2011.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como se corrige redação na escola**. 3 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SARMENTO, Leila Lauar. Texto instrucional: Receita. In: _____. **Português: leitura, produção, gramática**. 2 ed. 5 série. São Paulo: Moderna, 2006, p. 118-119 (Livro do Professor).

_____. Texto instrucional: Receita. In: _____. **Português: leitura, produção, gramática**. 2 ed. 7 série. São Paulo: Moderna, 2006, p. 78-81 (Livro do Professor).

_____. Texto expositivo: Resumo. In: _____. **Português: leitura, produção, gramática**. 2 ed. 8 série. São Paulo: Moderna, 2006, p. 271-274 (Livro do Professor).

SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. Processos e regras fonológicas. In: _____. **Fonética e fonologia do português brasileiro: 2º período**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011, p. 107-116.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. Trad. Maria Augusta Bastos de Matos. Adapt. Ana Maria Marcondes Garcia. 9 ed. São Paulo: Globo, 1998.

TUFANO, Douglas. **Guia prático da Nova Ortografia**. São Paulo: Melhoramentos, 2008.