



ATIVIDADES DE REVISÃO E REESCRITA NOS ANOS INICIAIS: RESULTADOS DE UMA PESQUISA-AÇÃO

Lurrane Siqueira Galindo¹
Maria Letícia de Azevedo Silva²
Elaine Cristina Nascimento da Silva³

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a vivência de atividades de revisão e reescrita em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, tomamos como base a concepção de revisão e reescrita como partes do processo mais amplo de produção de texto (ANTUNES, 2003) e a crença de que tais atividades são essenciais ao aprendizado da escrita pelos alunos (SPINILLO, 2015). Utilizamos como metodologia a pesquisa-ação (DIONNE, 2007) e, por meio dela, planejamos e colocamos em prática uma sequência didática envolvendo a produção, revisão e reescrita de cartas de reclamação numa turma do 5º ano em parceria com uma professora da rede municipal de Garanhuns-PE. Os resultados apontaram que os alunos dos anos iniciais são capazes de realizar atividades de revisão e reescrita de forma coletiva, individual e em duplas (mesmo com algumas dificuldades) e, assim, melhorar seus textos, desde que o professor atue, a todo o momento, como mediador.

Palavras-chave: Revisão textual, Reescrita Textual, Anos Iniciais, Pesquisa-ação.

INTRODUÇÃO

A atividade de produção de textos é uma atividade de natureza complexa. Isto porque, ela demanda muito além do que a escrita propriamente dita, compreendendo várias etapas, desde o planejamento, passando pela escrita até o momento da revisão e da reescrita (ANTUNES, 2003). Dessa forma, a revisão e a reescrita fazem parte do processo de produção de um texto. Ademais, acreditamos que tais atividades podem proporcionar aos alunos aprendizagens sobre a língua e sobre a escrita (SPINILLO, 2015) e, por isso, o professor deve ensinar aos alunos o seu papel (dentro e fora do contexto da sala de aula), bem como as suas estratégias desde os anos iniciais.

Nesse sentido, o objetivo deste estudo é investigar a vivência de atividades de revisão e reescrita em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental. O referente estudo é fruto de

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco – UFAPE, lurransg@gmail.com;

² Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco – UFAPE, leticiaazevedo131@gmail.com;

³ Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco - UFAPE, elaine.silva@ufape.edu.br.



uma investigação referente ao projeto⁴“As atividades de produção, avaliação, revisão e reescrita textuais e suas contribuições para o desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos dos anos iniciais: uma proposta de pesquisa-ação”.

Para a execução deste trabalho, foi realizada uma pesquisa-ação (DIONNE, 2007) através de uma sequência didática, envolvendo o gênero textual “carta de reclamação”, a qual foi planejada e aplicada com a participação de uma professora-parceira em sua turma do 5º ano em uma escola da rede pública municipal de Garanhuns-PE.

Os resultados mostraram que, na turma investigada, a revisão coletiva se mostrou mais produtiva do que a revisão individual e em duplas, uma vez que os alunos ainda estão aprendendo a revisar e reescrever seus próprios textos. Isto porque, na revisão coletiva, a professora torna-se protagonista, pois está sempre mediando a atividade, diferentemente das revisões individuais e em duplas, em que os alunos precisam atuar mais com autonomia. Desse modo, concluímos que é necessário dedicar tempo para a realização das atividades de revisão e reescrita de modo a aproximar os alunos das ferramentas e estratégias necessárias a sua realização, bem como criar neles o hábito e despertar a necessidade de voltar ao texto.

Por meio deste trabalho, esperamos colaborar para uma melhor compreensão sobre como realizar atividades de revisão e reescrita, bem como sobre sua importância e seu papel na aprendizagem da escrita e, assim, auxiliar os professores a realizarem tais atividades de forma mais produtiva em sala de aula.

METODOLOGIA

Para a realização da pesquisa, utilizamos a “pesquisa-ação”, uma vez que possibilita uma cooperação entre todos os participantes. (DIONNE, 2007). Participaram do referente trabalho uma professora que ensina em uma escola da rede pública, localizada na cidade de Garanhuns-PE, e sua turma do 5º ano, formada por 29 alunos.

Para a coleta de dados, utilizamos, primeiramente, como instrumento metodológico a observação participante (MINAYO, 2009), por meio da qual foi possível constatar que a docente não realizava em sua rotina momentos de revisão e reescrita. Em seguida, foram realizadas reuniões presenciais com a professora, com o objetivo de estudar textos direcionados ao tema e, além disso, construir (com a participação dela) uma sequência

⁴O projeto fez parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), financiado pelo CNPq nos anos de 2019-2020.



didática voltada para o gênero “carta de reclamação”. Por último, realizamos as intervenções na turma com a cooperação da professora-parceira.

Elaboramos uma sequência didática com o total de oito atividades, direcionadas ao ensino da produção de textos, com a finalidade de ampliar a aprendizagem da escrita pelos alunos. Assim, a atividade 1 teve como objetivo apresentar para a turma a situação de comunicação; seguindo com as atividades 2, 3 e 4, que foram destinadas ao ensino do gênero “carta de reclamação”; seguidamente, a atividade 5 teve como propósito a produção da primeira versão da carta; já as atividades 6 e 7 foram destinadas à revisão e reescrita das cartas elaboradas pelos alunos; finalizando a sequência com a atividade 8, destinada à entrega das cartas ao destinatário, a Secretária de Educação. Dessa forma, totalizamos a sequência didática com uma duração de 11 horas-aulas. Neste estudo, vamos focar nos momentos de revisão e reescrita, ou seja, nas atividades 6 e 7. Na seção seguinte, discutiremos sobre as atividades de revisão e reescrita e seu papel fundamental no ensino da produção de textos.

REVISÃO E REESCRITA TEXTUAL COMO INSTRUMENTOS ESSENCIAIS NA PRODUÇÃO TEXTUAL

Tomando como base as etapas e as estratégias de produção de textos, compreende-se as diversas decisões e ações que precisam ser levadas em consideração pelo escritor. Nesse sentido, a escrita de um texto:

não começa [...] quando tomamos nas mãos o papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior a revisão e da reescrita. Cada etapa cumpre, assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma destas funções (ANTUNES, 2003, p. 54).

Diante do exposto, entende-se que a revisão e a reescrita textual são etapas que precisam ser levadas em consideração pelo escritor e, por esse motivo, torna-se fundamental o ensino dessas ações por parte do professor. Apesar de demandar um tempo maior que outras atividades, a revisão textual possibilita aos alunos a aprendizagem sobre a língua, sobre a escrita e sobre a produção de texto, uma vez que a mesma abrange todos esses aspectos.

Assim, a revisão textual é considerada como uma ação sobre a linguagem, ou seja, é o momento em que o escritor reflete sobre o seu próprio texto, tomando-o como objeto de análise (SPINILLO, 2015). A partir disso, o escritor verificará se há alterações a serem feitas, como, por exemplo, em relação ao sentido, palavras a serem substituídas, retiradas ou



acrescentadas. Só após essa análise o escritor terá subsídios para realizar a reescrita com todas as devidas alterações. Assim, observa-se que “[...] a revisão assume espaço privilegiado ao articular a leitura, a produção escrita e a reflexão sobre a língua, sendo tema sobre o qual já se possui um conjunto substancial de conhecimentos”(SPINILLO, 2015, p. 232).

Cabe salientar aqui a diferença entre a edição e a reescrita. Sobre isso, Spinillo e Correa (2016, p.110) enfatizam que

a edição envolve alterações locais que pouco modificam o sentido e a direção geral do texto, estando, de modo geral, associada à correção de erros. [...] A reescrita, por sua vez, envolve mudanças substanciais tanto no significado (conteúdo) como na organização do texto (forma). Essas estratégias podem ser combinadas durante a revisão textual.

Isso nos leva a questionar a avaliação empreendida, muitas vezes, pelos professores sobre os textos dos alunos, pois apenas apontar onde o aluno errou só contribuirá com a edição de texto e, como afirmam as autoras, não modificam em nada o sentido do texto. Marinho (1997, p. 91) também enfatiza sobre essa questão ao dizer que

o professor deve definir os critérios qualitativos para a análise dos mesmos, explicá-los aos alunos e, ao analisar seus textos, usar marcas gráficas convencionais, que se refiram tanto a seu aspecto formal, quanto a seu aspecto conceitual, mas não com intuito de censurá-los, nem de subtrair pontos pelos ‘erros’ que apresentarem [...] e sim com o propósito de situar os problemas que se apresentarem.

Logo, o ensino dessas ações precisa de um professor leitor atuando como parceiro dos seus alunos. Proporcionar o caminho para o desenvolvimento dessas habilidades é papel da escola. Dessa forma, a revisão deverá ser feita pelo próprio autor do texto, no caso o aluno, sendo o professor o mediador desse processo, pois não se deve pensar a revisão textual como um instrumento de correção de “erros”, mas pensá-la como uma ferramenta em que se pode incentivar o aluno por meio da reflexão ao pensamento crítico acerca do seu próprio texto.

Diante disso, iremos ressaltar neste estudo três formas de revisão e reescrita que o professor poderá utilizar em sala de aula, são elas: coletiva, individual e em duplas. A primeira exige um tempo maior do professor, pois o mesmo terá que selecionar um texto, expor o mesmo na lousa, ou através de outro suporte, bem como é imprescindível que o texto selecionado evidencie as maiores dificuldades dos alunos em sala, para, então, debater com a turma as possíveis alternativas de modificações nas suas escritas. Nessa revisão, o professor atua como um bom modelo de revisor para os alunos. Como escritor mais experiente, ensina os alunos como fazer suas revisões individualmente.



Já a segunda, é feita pelo próprio aluno, com a mediação do professor que, por meio da avaliação dos textos, aponta o que o aluno precisará revisar no seu texto. Essa mediação pode ocorrer através de bilhetes/recados deixados nos textos dos alunos e neles devem conter o avanço do aluno, bem como apontar algumas dificuldades encontradas para sua reflexão; essa forma de revisão permite que o aluno tenha mais autonomia sobre o seu texto.

A última, mas não menos importante, por sua vez, requer uma atenção maior do professor em sala na formação das duplas, visto que um aluno irá ler o texto do outro e, ao encontrar lacunas, poderão solucioná-las juntos. Esse trabalho de parceria propicia aos alunos “[...] diferentes estratégias de revisão e facilita a descoberta de que o texto pode ser objeto de múltiplas reformulações” (SPINILLO, 2015, p.238). Além disso, a interação entre os alunos parece ser uma proposta eficaz, posto que eles aceitariam melhor as críticas vindas dos seus colegas. As três propostas de revisão são de suma importância na atividade de produção de textos, de modo a auxiliar os alunos no processo de escrita e torná-los mais reflexivos. A seguir, vamos apresentar os resultados da pesquisa, as dificuldades encontradas pelos alunos, bem como o desenvolvimento deles em relação às atividades.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como mencionamos anteriormente na seção “metodologia”, após a primeira produção textual dos alunos, iniciamos o processo de revisão e reescrita das cartas – **atividade 6**. Nesse dia, já tínhamos em mãos a carta escolhida para essa ação. Assim, antes de explicar o objetivo da aula, a escrevemos no quadro sem realizar nenhuma alteração. Ressaltamos que não expomos o nome do aluno escritor da carta para evitar um possível constrangimento. Dessa forma, os informamos que foi uma escolha aleatória. Contudo, todas as cartas passaram por uma análise. Assim, iniciamos o processo de revisão:

AB⁵- Vamos ler essa carta juntos? Caso vocês percebam alguma coisa que precisa ser corrigido, é só falar.

A⁶- “Garanhuns, sete de novembro de dois mil e dezenove, excelência...”.

AB- Excelentíssima.

A- “Excelentíssima senhora Eliane Villar, secretaria⁷ de educação”.

AB- Está faltando alguma coisa aqui?

⁵AB: Alunas-bolsistas;

⁶A: Aluno(s);

⁷Para uma melhor compreensão do leitor, digitalizamos a carta do aluno sem nenhuma alteração.



A- O acento.

AB- Onde?

A- No “a” de secretária.

AB- Exatamente. Está vendo que algumas coisas passam despercebido? Eu escrevi do mesmo jeito que o aluno escreveu, está faltando mais alguma coisa?

A- O acento em “educação”.

Voltando à leitura:

A- “Nós da escola Municipal XXX, queremos pedir uma biblioteca”.

AB- Alguém percebeu alguma coisa?

A- O acento em [...] (faltava um acento agudo no nome da escola).

A- É!

Com base no quadro acima, observa-se que os alunos demonstram ter mais facilidade em perceber os elementos que estão na superfície do texto como, por exemplo, os acentos e a ortografia. Vale ressaltar ainda que a maioria das cartas estavam escritas com o termo “pedir”, mas, depois de uma análise, percebemos que utilizar esse termo poderia deixar as “cartas de reclamação” mais parecidas com “cartas de solicitação”, gerando, assim, confusão entre esses dois subgêneros. Então, orientamos os alunos a reescreverem suas cartas com o termo “reclamar” e também reescrevemos o termo correto na carta que estava escrita no quadro.

Em seguida, percebendo que os alunos estavam com dificuldades para visualizar outros elementos a serem revisados e reescritos, mediamos a situação para que eles conseguissem olhar com mais clareza o que precisava ser revisto:

AB- Vocês acham que poderíamos retirar alguma coisa? [...] vocês perceberam que ele já tinha se apresentado?

A- Sim, ele repetiu.

AB- [...] já que foi escrito aqui em cima, então não precisa repetir aqui embaixo. Está vendo que são detalhes que a gente só percebe quando lê de novo?!

Com isso, apagamos uma parte da carta, exemplificando para os alunos que na revisão e na reescrita, podemos deixar ou retirar o que for necessário na produção do texto. Logo após, voltamos à leitura:

A- “Iria ajudar não só os estudantes de dois mil e dezenove, nas todos os alunos dos próximos anos. Esperamos, atenciosamente sua resposta, atenciosamente”.

A- Professora, “atenciosamente” e “atenciosamente”.



A- Ele repetiu.

A- E está diferente.

AB- E qual é a certa? Essa ou essa?

A- A de baixo.

AB- Estão vendo que a pessoa escreveu certo e aqui escreveu errado? Mas ele sabe que se escreve assim (da maneira correta), só que não prestou atenção.

AB- Já que ele colocou o “atenciosamente” no final, é necessário colocar aqui também?

A- Não!

AB- Então, a gente poderia tirar, né? Aí poderia deixar “esperamos sua resposta”, aí embaixo...

Esse recorte ilustra muito bem a parceria que se criou entre mediadores e alunos, pois, a partir da nossa primeira indagação, eles começaram a perceber os elementos de repetição que continham na carta que estava no quadro. E, partir disso, os próprios alunos começaram a fazer as alterações no texto, ou seja, eles também já estavam participando do processo de reescrita. Obviamente, os alunos continuaram visualizando com mais facilidade os elementos gramaticais, como a ortografia, o que também achamos importante durante a revisão.

Antes de finalizar esse momento de revisão, deixamos claro para os alunos que percebemos a falta de um elemento típico do gênero em estudo nas cartas produzidas por eles: a sugestão. Dessa forma, explicamos sobre esse elemento e, além disso, informamos que eles precisavam criar uma sugestão para as suas cartas de reclamação:

AB- Faltou a sugestão.

A- O que é sugestão?

AB- A sugestão é assim, o que é que a gente poderia [...], uma ideia de como poderia ser a biblioteca.

A- Uma ideia que poderia resolver o que estamos reclamando.

AB- Como poderia ser a resolução da biblioteca?

A- Reclamando que não tem.

AB- Não, isso a gente já reclamou.

Tentamos esclarecer para os alunos o que seria a sugestão:

AB- A sugestão poderia ser assim: “a biblioteca que tinha na escola foi transformada...” em quê? Vocês falaram na última aula.

A- Em uma sala de aula!



AB- Aí se sobrasse uma sala, eles poderiam fazer o que com ela?

A- Transformar em uma biblioteca.

AB- Então, essa poderia ser uma sugestão: “transformar uma sala em uma Biblioteca”.

P⁸- Eles também estão construindo [um refeitório na escola], eles poderiam também construir a biblioteca.

Após esses exemplos, sentimos a necessidade de acrescentar na carta que estava sendo revisada no quadro e continuamos indagando sobre mais sugestões.

Terminada a revisão coletiva, demos início à primeira revisão e reescrita:

AB- [...] então, agora que vocês sabem que devemos prestar atenção... qualquer dúvida é só chamar as professoras. Tem que trocar o termo “pedir” por “reclamar” e no final dar uma sugestão de como poderia ser. A gente vai entregar as cartas de vocês, não precisam trocar a data, porque foi nessa data que a gente começou a escrever, então mantém a data.

Após a devolução das cartas, deixamos os alunos analisarem seus textos sozinhos. Em seguida, começamos a mediar a atividade, ajudando aqueles que nos chamavam para comentar sobre o que pretendiam fazer. Um deles chegou a ficar entusiasmado quando percebeu que tinha acertado o termo “reclamar” já na primeira escrita:

A- Olha, professora, eu acertei uma coisa, o “reclamar”.

A- Aqui, professora, eu vou colocar assim “nós da escola municipal XXX, venho através desta carta para reclamar da falta de uma biblioteca”.

Já outros nos chamavam para falar que não sabiam como apresentar uma sugestão e foi preciso ajudá-los nessa tarefa:

A- Eu não sei, professora.

AB- Você escreveu sobre a biblioteca, então, como você queria que ela fosse?

A- Pequeninha, mas que tivesse livros... tivesse cadeirinhas...

AB- Então, você pode colocar isso.

Observa-se que os alunos sabem argumentar ou dar sugestões oralmente, porém apresentam dificuldades em escrever o que pensam. Nesse sentido, podemos perceber que os professores precisam questionar seus alunos sobre as dúvidas que eles apresentam, pois, normalmente, o próprio aluno já tem a resposta e só precisa de ajuda sobre como escrevê-la.

⁸P: Professora.



Nessa etapa da reescrita, também achamos necessário orientá-los em relação à repetição de palavras, visto que esse foi um problema presente na maioria das produções:

AB- “Através desta carta, para reclamar do fardamento, pois tem umas escolas que o fardamento é muito bom, nessas escolas têm [...]”, não é necessário repetir “escolas”, mas você pode colocar “nós achamos”, aí você pode continuar o seu argumento.

No que se refere à **atividade 7**, na qual realizamos a revisão em duplas e a última reescrita das cartas, os alunos tiveram um pouco mais de dificuldade para realizá-la, uma vez que não estavam acostumados com esse tipo de atividade.

AB- Segunda-feira... Vocês lembram o que fizemos?
A- As cartinhas, outra carta para ver o que estava errado.
A- A reescrita.
AB- Isso, a reescrita. Então, a gente percebeu que alguns de vocês tiveram dificuldades para revisar o próprio texto, não foi?
A- Foi.
AB- Só que ficou mais fácil quando revisamos a do colega aqui no quadro, ficou um pouco mais fácil. Pensando nisso, a gente elaborou uma ficha, pois agora vocês não vão revisar o texto de vocês, vocês irão revisar o texto do colega, só que vai ser fácil porque a gente elaborou essa fichinha... Então, vocês irão ler o texto do colega e ver se “seu colega colocou adequadamente a data e o local na carta?”. Aí você vai ler a carta e ver se ele colocou, se ele colocou você marca o “sim”, se não, você marca o “não”. Se você quiser colocar algum comentário ou sugestão para o seu colega, pode ficar à vontade para escrever nessa parte.

Nossa primeira preocupação nesta atividade foi justificar para os alunos a importância de um ler a carta do outro, visto que, na atividade anterior, eles tiveram dificuldade em analisar, sozinhos, as suas próprias produções. Assim, a revisão em dupla seria uma forma mais fácil, tendo em vista a troca de conhecimentos entre os alunos. Além de contar com a ajuda do colega, eles teriam também a ficha com os critérios de avaliação para guiar a leitura dos textos.

Como na aula anterior alguns alunos estavam ausentes, explicamos para eles que ocorreu uma revisão coletiva de um dos textos. Com isso, pedimos aos demais que estiveram presentes no dia que ajudassem os que estiveram ausentes. Durante a realização da atividade de revisão e reescrita em duplas, uma das primeiras dificuldades dos alunos foi durante o



momento da análise, quando percebemos que alguns deles estavam apenas marcando a opção “sim”, porém não estavam escrevendo no local destinado às observações. A partir disso, notamos nos alunos certo desinteresse em comentar nesses espaços de observação. Dessa forma, achamos necessário interferir:

AB- Todas as cartas têm o local e a data e todos estão colocando “sim”, mas tentem colocar “sim, meu colega colocou a data e o local adequadamente”, tentem escrever um pouco.

P- Se o local da atividade estiver “Garanhuns” com letra minúscula, aí você coloca lá se tem alguma coisa errada, entendeu? É para olhar isso, se tem letra minúscula, se colocou direitinho... é para ler e olhar.

AB- Lembrem-se de segunda-feira, quando a gente revisou a carta no quadro.

Contudo, alguns alunos terminaram a revisão muito rápido e, com isso, observamos que eles não tinham analisado com atenção o texto do colega. Nesse sentido, foi preciso mediar, isto é, realizar uma leitura com eles. Em alguns casos, inclusive, achamos necessário interferir mais enfaticamente e solucionar os problemas presentes no texto junto com os alunos. Por exemplo, chegamos até mesmo a circular algumas letras para nortear os alunos onde existiriam problemas, ou seja, circulamos as letras que deveriam estar minúsculas ou o contrário. Apesar de não querer simplesmente “dar a resposta”, sabemos que essa é uma atividade nova para eles. Então, utilizamos essa estratégia como um caminho para ajudá-los.

Além disso, no decorrer da atividade, percebemos que alguns termos que estavam escritos na ficha não eram comuns para os alunos, de modo que eles não estavam conseguindo analisar com clareza a carta do colega:

Diálogo 1

A- Não estou entendendo (em relação à organização das ideias).

AB- Se a sua colega se apresentou, se apresentou a reclamação, se apresentou os argumentos...

A- Não!

AB- Não apresentou os argumentos?

A- Argumento, sim.

AB- Se apresentou sugestão, se se despediu no final. Está tudo organizado? Vamos olhar...



Diálogo 2

AB- Seu colega escreveu todas as palavras com a ortografia adequada? Olha aqui (no texto), ele não usou...

A- O que é ortografia?

AB- Por exemplo, se ela colocou letra maiúscula onde era para colocar, se tem alguma letra errada, se ela colocou vírgula, se a letra dela dá para entender, se não, porquê.

A- Não, porque eu não estou entendendo a letra dela.

AB- Pois, você coloca isso.

Esses diálogos ilustram a dificuldade dos alunos em relação aos termos da ficha. Além disso, como mostra o diálogo 2, a caligrafia também foi uma dificuldade para alguns alunos. Nesse sentido, podemos ver que, nem sempre, a revisão em duplas incitará o diálogo entre os colegas, pois, em relação à caligrafia, os mesmos poderiam se ajudar na leitura. Entretanto, não houve esse diálogo entre eles.

Além disso, mais uma dificuldade verificada é que alguns alunos não queriam reescrever novamente a carta, visto que a análise feita pelo seu colega tinha sido positiva e, nesse sentido, eles enxergavam que não precisavam modificar mais nada ou que precisariam apenas fazer consertos locais, apagando e corrigindo pequenos trechos e não reescrevendo toda a carta novamente. Contudo, ressaltamos que seria a última versão, então, eles poderiam (e deveriam) caprichar mais.

AB- Agora que vocês já revisaram as cartas dos colegas [...], vocês vão devolvê-la ao colega com a ficha também e vamos distribuir folhas para vocês reescreverem.

A- Reescrever o quê?

AB- A carta, através da análise do seu colega.

A- Eu vou ter que escrever tudo de novo?

P- Vai não, meu bem, você vai olhar o que tem de errado e consertar.

AB- Muita gente não quer reescrever a carta, mas, prestem atenção é a carta de hoje que vamos entregar a Secretária.

Por fim, vale salientar que foi necessário, durante a revisão e reescrita, fazer a avaliação individual das cartas, mostrando aos alunos outros aspectos a serem modificados que os colegas não conseguiram apontar na revisão em dupla. Assim, com a ajuda da professora-parceira, auxiliamos cada um dos alunos, apontando as dificuldades dos mesmos, como a questão da ortografia, da acentuação e da pontuação.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises, foi possível constatar que a revisão coletiva se mostrou mais produtiva para os alunos que estão aprendendo a revisar e reescrever os seus próprios textos do que a revisão individual e em duplas, pois, na revisão coletiva, eles tinham a professora como protagonista, que mediava a atividade e eles apenas a ajudavam. Já nas revisões individuais e em duplas, apesar da mediação da professora e das alunas-bolsistas, eles estavam mais “sozinhos” e, por isso, sentiram mais dificuldade. Contudo, ainda conseguiram desenvolver a autonomia diante das atividades. Dessa forma, podemos concluir que é preciso mais tempo para familiarizar os alunos com as ferramentas e estratégias da revisão individual e em duplas, para criar neles o hábito e despertar a necessidade de revisar e reescrever textualmente. Nesse sentido, a revisão coletiva pode ajudar no desenvolvimento desse hábito, pois o professor, como escritor mais experiente, demonstra como os alunos poderão revisar e reescrever seus próprios textos. Por fim, ressaltamos a necessidade de novas pesquisas que tratem da revisão e reescrita nos anos iniciais, de modo a apontar caminhos para as formas e as estratégias mais produtivas e adequadas para sua realização em sala de aula.

REFERÊNCIAS

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

DIONNE, H. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Trad. Michel Thiollent. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

MARINHO, J. H. C. A produção de textos escritos. *In*: DELL'ISOLA, R.; MENDES, E. (orgs). **Reflexões sobre a língua portuguesa – ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1997.p. 87-95.

MINAYO, M. C. de S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In*: DESLANDES, S.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de S. (orgs). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 61-77.

SPINILLO, A. G. A revisão textual feita individualmente e em colaboração: há diferenças! **Revista Prolíngua**, João Pessoa, v. 10, n. 01, p. 230-238, jan/fev. 2015.

SPINILLO, A. G; CORREA, J. A revisão textual na perspectiva de professores do ensino fundamental. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 62, p, 107-123, out./dez. 2016.