

A REVISÃO TEXTUAL REALIZADA POR CRIANÇAS: UMA VISÃO PANORÂMICA

Cícero Gabriel dos Santos atua como professor de Língua Portuguesa e Linguística na Universidade Federal da Paraíba (Centro de Ciências Humanas Sociais e Agrárias - Departamento de Ciências Básicas e Sociais). É doutorando em Linguística e desenvolve estudos relacionados à Formação de Professores, aos Gêneros Textuais/Discursivos e à Relação entre Livro Didático e Ensino de Língua Materna. Tem interesse pelos processos de aquisição e desenvolvimento da escrita. Email: cicerogabriel.ufpb@gmail.com

Resumo

A revisão textual consiste em um processo de reformulação que permite à criança reelaborar aspectos relacionados à forma e ao conteúdo, com vistas à melhoria do texto, ao atendimento das próprias expectativas em relação à produção escrita e ao estabelecimento de algum tipo de relação com seus possíveis interlocutores. Considerando que, quando revisam seus textos, as crianças desencadeiam um processo comunicativo demarcado pela presença do outro, temos como objetivo discutir a revisão textual para compreendê-la como uma etapa integrante da produção escrita, orientada por relações linguísticas, cognitivas e sociais. Optamos pelo modelo de pesquisa exploratória-bibliográfica, por favorecer a reflexão acerca dos estudos sobre a produção textual e, conseqüentemente, sobre revisão textual realizada pelas crianças, em séries iniciais. Para tanto, consideramos, além das contribuições de Bakhtin, de Vygotsky e de estudiosos que contribuem para a aquisição/aprendizagem da escrita, a literatura que versa sobre a revisão textual, a partir de Mayrink-Sabison (1997), Abaurre (1997), Rocha (2008), Serafim e Oliveira (2010) e Spinillo (2015).

Sumario

Revisión del texto consiste en un proceso de rediseño que permite al niño a reelaborar aspectos relacionados con la forma y el contenido, con el fin de mejorar el texto, para satisfacer las propias expectativas de la producción escrita y establecer algún tipo de relación con su posible interlocutores. Considerando que, al revisar sus textos, los niños desatar un proceso comunicativo marcado por la presencia del otro, nuestro objetivo es discutir la revisión textual de entenderlo como un paso integral de escribir el lenguaje orientado a la producción, las relaciones sociales y cognitivas. Optamos por modelo de investigación exploratoria-bibliográfica, animamos a la reflexión sobre los estudios de la producción textual y, por tanto, en la revisión del texto realizado por los niños en los primeros grados. Para eso, tenemos en cuenta, además de las contribuciones de Bajtín, Vygotsky y académicos que contribuyan a la adquisición / aprendizaje de la escritura, la literatura que se ocupa de la revisión textual de Mayrink-Sabison (1997), Abaurre (1997) Rocha (2008), y Serafim Oliveira (2010) y Spinillo (2015).

Introdução

A adoção da perspectiva interacionista da linguagem tem redirecionado o processo de ensino-aprendizagem do texto escrito no ambiente escolar. Assim, as pesquisas sobre a escrita e sua aprendizagem geraram debates sobre o que é a escrita, o que ela pode significar para o aprendiz e quais as formas de aprendizagem desse sujeito (ROJO, 2008). Isso se deve à superação do modelo cognitivista – cujo enfoque está nos processos individuais do sujeito que produz o texto – pela perspectiva sociointeracionista – que enfoca o caráter interativo da produção de texto, os modos de participação do outro, conforme acentua Garcez (2010).

A produção de textos escritos, nesse contexto, vem sendo adaptada às possibilidades reais dos alunos, considerando que, desde cedo, as crianças produzem textos quando descrevem um lugar conhecido, explicam um acontecimento, narram uma história ou convencem um colega a respeito das instruções necessárias à fabricação de

brinquedos (MORAIS, 2009). Dessa forma, passam a compreender os motivos que as levaram a escrever, para quem estão escrevendo, o papel desempenhado por quem escreve e a forma textual adequada à situação de comunicação.

Nossa reflexão neste artigo dirige-se especificamente à aprendizagem da linguagem escrita, de modo particular à revisão textual. Dessa forma, temos como objetivo discutir a revisão textual para compreendê-la como uma etapa integrante da produção escrita, orientada por relações linguísticas, cognitivas e sociais.

O presente texto insere-se no âmbito da pesquisa bibliográfica, que consiste em estudar e analisar documentos de domínio científico, tais como: livros, periódicos, ensaios e artigos científicos, entre outros. Essa modalidade tem como finalidade colocar o pesquisador em contato direto com as contribuições de diferentes autores sobre o tema em questão (OLIVEIRA, 2007). De acordo com Moreira e Caleffe (2006), os passos para a elaboração de uma pesquisa bibliográfica são os seguintes: a) delimitação de objetivos; b) elaboração de um plano de trabalho; c) identificação de fontes; d) localização das fontes e obtenção do material; e) leitura do material; f) realização de apontamentos; g) confecção de fichas e h) escrita do trabalho.

O artigo está organizado em duas partes: a primeira é constituída por pressupostos teóricos baseados na perspectiva interacionista da linguagem, a partir das contribuições de Bakhtin e Vygotsky; a segunda traz a literatura que versa sobre a revisão textual, a partir de Mayrink-Sabison (1997), Abaurre (1997), Rocha (2008), Serafim e Oliveira (2010) e Spinillo (2015).

1) Reflexões sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da linguagem escrita

1.1) A pré-história da linguagem escrita: contribuições para uma aprendizagem significativa

Um dos fatores que condicionam o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita está relacionado à concepção de língua/linguagem adotada pelo professor. Alguns, apesar de todas as discussões que vêm sendo realizadas nas últimas décadas, as quais evidenciam uma perspectiva interacionista, optam pela adoção de uma concepção em que as práticas de uso da linguagem são vistas apenas como decodificação, na qual a imposição da língua culta torna-se um princípio fundamental, o que faz com que o aluno aprenda somente a decifrar e decorar conteúdos isolados, deixando em segundo plano o papel do outro e da interação (MORAIS, 2009; ROJO 2008). Neste caso, a escrita é imposta pelo professor e não considera as necessidades das crianças.

De acordo com Leal (2008, p. 66), escrever

aprende-se na interação contínua com os atos de escrita, através de estratégias significativas, em que o aprendiz poderá entender o caráter dialógico da linguagem. Assim, as atividades mecânicas ou de elaboração duvidosa precisam ser substituídas por outras que desvelem e, ao mesmo tempo, permitam a incorporação e assimilação de como funciona o texto escrito.

O processo de ensino-aprendizagem da escrita, nesse contexto, deve possibilitar ao aprendiz a interação com interlocutores reais e a construção de espaços para a expressão, de modo que ele possa articular seus textos às necessidades e interesses que demandam de suas práticas sociais. Deve permitir que as crianças tomem decisões sobre o que se produz, ou seja, refletir sobre o que precisam dizer e como irão organizar textualmente aquilo que precisam dizer.

Os estudos vygotksyanos sobre a aprendizagem da linguagem escrita apontam que a tarefa primordial de uma investigação científica acerca dessa modalidade é, entre outros aspectos, mostrar o que leva as crianças a escrever; os pontos pelos quais se passa essa aprendizagem e qual sua relação com o espaço escolar. Assim, a história da aprendizagem da escrita pela criança é iniciada pelo aparecimento do gesto como símbolo visual, pois, “o gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança [...]. Como se tem corretamente dito, os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados” (VYGOTSKY, 2007, p. 128).

Nesse quadro teórico são destacados dois domínios em que os gestos estão diretamente relacionados à origem dos signos escritos: a) os rabiscos das crianças, os quais são antecidos por gestos que demonstram o que elas deveriam mostrar nos desenhos e b) os jogos das crianças, os quais consistem na utilização de alguns objetos como brinquedos e na possibilidade de executar com eles um gesto representativo. Assim, “o brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema muito complexo de ‘fala’ através de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar” (VYGOTSKY, *op. cit.*, p. 130). Para Tomasello (2003), no jogo simbólico a criança direciona o olhar para o adulto com uma expressão divertida, pois ela sabe que aquele não é o uso convencional de determinado objeto e que seu uso não-convencional é algo que pode ser considerado engraçado. Assim, acentua que “a distinção entre potencialidades naturais e intencionais fica particularmente clara no jogo simbólico das crianças pequenas, porque neste elas basicamente extraem as potencialidades intencionais de diferentes objetos e brincam com elas” (TOMASELLO, *op. cit.*, p. 118).

Esses objetos adquirem seus significados próprios. À medida que a idade avança, as ações gestuais do ato de brincar diminuem, ao mesmo tempo que a fala passa a predominar. Assim, a representação simbólica no brinquedo pode ser entendida como uma forma particular de linguagem num estágio precoce, atividade que leva diretamente à linguagem escrita.

Quanto ao desenho da criança, este surge quando a linguagem falada já apresenta grande progresso (Burler, s/d, *apud* Vygotysk, 2007). As crianças, nessa fase,

não se preocupam muito com a representação, porque são muito simbolistas e não demonstram preocupação com a similaridade exata, contentam-se com superficialidades. Conforme Vygotsky (*op. cit.*, p. 136),

a memória infantil não propicia um quadro simples de imagens representativas. Antes, ela propicia predisposições a julgamentos já investidos ou capazes de serem investidos pela fala. [...] quando uma criança libera seus repositórios de memória através do desenho, ela o faz à maneira da fala, contando uma história. A principal característica dessa atitude é que ela contém certo grau de abstração, aliás, imposta por qualquer representação verbal.

A partir deste excerto entendemos que o desenho pode ser compreendido como uma linguagem gráfica, que tem por base a linguagem verbal. Nesse caso, os desenhos infantis recuperam conceitos verbais que comunicam apenas elementos essenciais dos objetos representados simbolicamente. Estes aspectos possibilitam a interpretação do desenho infantil como estágio inicial no desenvolvimento da linguagem escrita.

Em relação ao processo de simbolização na escrita, nesse estágio “simples sinais indicativos e traços e rabiscos simbolizadores são substituídos por pequenas figuras e desenhos, e estes, por sua vez, são substituídos pelos signos” (VYGOTSKY, 2007, p. 139). Dessa forma, o pesquisador assevera que

os sinais escritos constituem símbolos de primeira ordem, denotando diretamente objetos ou ações e que a criança terá ainda de evoluir no sentido de simbolismo de segunda ordem, que compreende a criação de sinais escritos representativos dos símbolos falados das palavras. Para isso, a criança precisa fazer uma descoberta básica – a de que se pode desenhar, além de coisas, também a fala. (VYGOTSKY, 2007, p. 139)

Em outras palavras, o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças requer o deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras. Essa transição natural, quando atingida, evidencia o domínio do princípio da linguagem escrita, que deverá ser aperfeiçoado. O objeto a ensinar e a aprender, a escrita, “é uma atividade complexa que vai do gesto gráfico a planificação, que envolve a textualização e a revisão (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2010, p. 18). Dessa forma, a criança começa a imitar a escrita, descobrindo o gesto gráfico, o espaço da página, as funções da escrita e atribuindo significações aos sinais gráficos.

Os autores supracitados, defendem que, nos dois primeiros anos do ensino fundamental I, com a intervenção do adulto, a produção prematura de textos escritos conduz o aluno a experimentar as restrições a que a língua nos submete, assim como as convenções dos gêneros textuais. Bruner (1975 *apud* TOMASELLO, 2003, p. 151) afirma que o uso convencional de um símbolo linguístico é adquirido pela criança

quando ela aprende a participar de um formato interativo, de forma que a linguagem do adulto seja associada a experiências compartilhadas, cujo uso social a criança já consiga avaliar. Assim, a criança precisa estar envolvida em atividades sociais estruturadas. Esse aspecto implica “recorrência da mesma atividade geral de forma regular ou rotineira, para que ela possa vir a discernir como a atividade funciona e como os vários papéis sociais contidos nela são exercidos” (TOMASELLO, *op. cit.*, p 152).

1.2) Caracterização da produção textual escrita: espaço dialógico

O texto do aluno pode ser considerado como fonte apropriada para o professor monitorar o próprio trabalho e como espaço propício ao diálogo com os sujeitos aprendizes. Nesse caso, além de favorecer a reflexão acerca dos conhecimentos que cada um possui sobre os elementos linguísticos, favorece a compreensão de que os textos são atravessados por um conjunto de fatores e que o produtor busca estabelecer algum tipo de relação com um possível interlocutor. Desse modo, essa compreensão propicia ao professor, enquanto “leitor privilegiado”, a elaboração de procedimentos para a retomada do processo de escrita (NASCIMENTO, 2014, grifo nosso).

De acordo com Bakhtin, a linguística do século XIX, sem negar a função comunicativa da linguagem tentou colocá-la em segundo plano. Dessa forma, o autor destaca que “a linguagem era considerada do ponto de vista do falante, como que de um falante sem a relação *necessária* com *outros* participantes da comunicação discursiva. Se era levado em conta o papel do outro, era apenas como papel de ouvinte que apenas compreende passivamente o falante” (BAKHTIN, 2011, p. 270). Nos dias atuais, ainda podem ser encontrados termos como ‘ouvinte’, ‘entendedor’, ou seja, os parceiros do falante. Essas expressões podem ser entendidas como esquemas representativos dos parceiros da comunicação discursiva, entretanto, no fluxo real da comunicação, são apenas ficções, porque

o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em realização a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (BAKHTIN, *op. cit.*, p. 271).

Entendemos que os aprendizes/alunos, ao produzirem seus textos escritos, em qualquer nível de ensino, aguardam uma resposta do outro/professor em relação ao que produziram, estabelecendo, a partir daí, momentos de trocas significativas. Nesse caso, o professor passa a ser percebido como o participante real do processo de produção escrita. Contudo, destaca Leal (2008), essa lógica é invertida em algumas práticas

escolares, nas quais a produção textual escrita tem apenas finalidade escolar, ou seja, o aluno não escreve para ser lido, mas para ser corrigido, para ser arquivado ou para obter a marca de um visto.

Desse modo, a atitude responsiva ativa é eliminada, pois o aluno sabe que nada ou muito pouco pode esperar como resposta efetiva ao que produz, resultando no entendimento de que “o texto escrito é sempre um produto fechado, com fim em si mesmo. [...] sabendo que não há respostas possíveis, ali tudo se fecha, não há continuidade, não há espaço para um diálogo” (LEAL, *op. cit.*, p. 55).

Nesse caso, o papel do outro é de grande relevância, pois não há diálogo sem a presença dele, já que qualquer produção oral ou escrita deve pressupor a presença deste outro. Assim, adotamos a concepção bakhtiniana de que

o diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas como comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN, 2009, p. 127, grifo do autor).

Concordamos com Serafim e Oliveira (2010, p. 17) ao afirmarem que a produção do texto escrito, nesse contexto, significa uma forma de relação dialógica que supera as simples relações linguísticas. Escrever envolve “o outro para quem se diz – seus possíveis leitores; o outro de quem toma suas palavras para dizer – os modelos; o outro sobre quem diz – suas personagens; o outro, que é participante do produto do texto – colegas, professores e quaisquer outros destinatários”. Todos esses outros comprovam que durante o processamento do texto escrito há necessariamente o caráter dialógico da linguagem.

A respeito da ação conjunta professor, aluno e texto, Garcez (2010, p. 39), citando Calkins (1983), considera que “é preciso que os alunos se sintam profundamente envolvidos com as tarefas, que compartilhem seus textos com outros e percebam a si mesmos como autores que selecionam, equilibram e configuram as ideias”. Nesse diálogo, a partir da mediação do professor e da interação com os colegas de sala, as crianças aprendem a analisar as ideias e os recursos utilizados, possibilitando, assim, um ambiente de segurança e estímulo.

1.3) Operações para a aprendizagem da produção textual escrita

O ato de escrever, em todas as suas dimensões, se desenvolve de forma progressiva e continuada em todos os níveis de escolarização, porque a escrita é um constituinte do sucesso escolar, além de ter um papel significativo na socialização dos

alunos. Dolz, Gagnon e Decândio (2010) consideram que nada é tão complexo quanto conseguir provocar no aprendiz o gosto e a motivação para a escrita.

Entretanto, as formas de trabalho escolar com a escrita podem contribuir para que ela seja compreendida como forma de expressão de si e de criatividade, porque esta modalidade “autoriza, traduz e serve à expressão pessoal, ao jogo de linguagem, à liberação da palavra” (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, *op. cit.* p. 16). Tais formas de trabalho colocam em cena gestos didáticos específicos, estes gestos, acentua Nascimento (2014, p. 91), “constituem formas de agir” que viabilizam a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua, e, de modo particular, sobre a relação que a língua mantém com a cultura.

Os autores supracitados destacam cinco operações centrais na produção textual, cada uma delas está articulada às etapas do trabalho que constituem o processo de produção de um gênero de texto específico: a) as operações de contextualização; b) o desenvolvimento dos conteúdos temáticos do texto; c) a planificação do texto; d) a textualização e e) a releitura, a revisão e a rescrita.

A primeira operação é a da contextualização, que consiste na interpretação da situação de comunicação de modo a construir um texto coerente. Constitui a base de orientação para a produção de texto que configura uma prática social de referência (NASCIMENTO e ZIRONDI, 2014). De acordo com Nascimento (2014), essa operação implica a capacidade de ação, que envolve a mobilização das representações do produtor sobre: o contexto sócio-histórico mais amplo em que o texto é produzido, circula e é usado; o suporte; o contexto linguageiro imediato; o intertexto e a situação de produção.

A segunda operação envolve a elaboração/desenvolvimento dos conteúdos temáticos. Ela reúne uma ampla gama de atividades na busca de informações sobre o tema – pesquisas, leitura, audição de textos – com a finalidade de ampliar os conhecimentos prévios sobre o tema, conforme Nascimento (2014).

A terceira operação refere-se à planificação – planejamento e organização do texto e das partes que o constituem. É uma fase de grande relevância para a produção textual. Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 26), afirmam que existem formas diferentes de planificação dos textos: “um conto, por exemplo, apresenta uma organização interna diferente da organização de uma carta de pedido ou de um editorial de jornal [...]”.

A quarta operação para a produção textual é a textualização. Para os autores anteriormente mencionados, os sinais de pontuação, os parágrafos e os organizadores textuais são as marcas linguísticas que caracterizam essa operação, servindo para marcar a segmentação e a conexão entre as partes. A textualização implica a utilização dos recursos do sistema da língua para agir e significar por meio da escrita. Nascimento acrescenta que essa é “a dimensão do texto em que o produtor seleciona elementos linguísticos que estabeleçam a coerência temática e as relações de continuidade, de retomada e de ruptura para estabelecer relações entre o locutor, o destinatário e o discurso que produz” (NASCIMENTO, 2014, p. 94).

A quinta operação – releitura, revisão e rescrita – possibilita o retorno do leitor ao seu texto ou a formas pontuais de intervenção para melhorá-lo, conforme Dolz,

Gagnon e Decândio (2010). A função do professor nessa operação é contribuir para que os textos melhorem em relação a todas as operações que envolvem sua produção: propriedades pertinentes a gênero de texto e ao sistema da escrita e da gramática da língua. Dessa forma, devem ser incluídas nessa operação os aspectos ligados às dimensões transversais de toda produção escrita: a ortografia, a pontuação, a organização micro sintática do texto, conforme Nascimento (2014).

Diante do exposto, torna-se fundamental que o professor crie oportunidades para que os alunos/aprendizes se apropriem das características linguísticas e discursivas de textos que atendam as suas demandas, em situação real. Dessa forma, a adoção do trabalho didático com os gêneros textuais possibilitará “o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual como uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 74), porque é por meio dos gêneros que as práticas de linguagem incorporam-se às atividades dos alunos.

Para tanto, ele poderá guiar seus gestos didáticos a partir da sistematização de atividades, tendo como procedimento a elaboração de sequências didáticas. Dolz *et. al.* (2004, p. 98), “as sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas [...]”. De acordo com os pesquisadores, o procedimento tem por objetivo ajudar o aluno a dominar um gênero de texto, o que lhe permitirá escrever de uma maneira mais adequada numa determinada situação de comunicação.

2) A revisão textual realizada por crianças: algumas reflexões

Muitas são as questões relacionadas à produção do texto escrito, entretanto, nossa opção incide sobre a prática de revisão textual¹, visto que a observação das operações relativas à aprendizagem da escrita, nesse processo, possibilita-nos compreendê-la como espaço privilegiado de diálogo, em que a criança reconhece a presença do outro – interlocutor.

De acordo com Fiad (1997), a preocupação com a prática da revisão textual dos textos produzidos por alunos adquiriu um espaço antes inexistente. Dessa forma, as práticas de ensino de português passaram a provocar o aluno em relação à revisão/reescrita do próprio texto, seja pelo encaminhamento do próprio comando de produção do livro didático ou pelo próprio professor. Segundo a pesquisadora,

o trabalho de reescrita, quando ocorre na escola, é direcionado, seja pelo professor, seja pelo material didático que o mesmo utiliza. Esse direcionamento pode ser mais explícito e enfático, quando o professor aponta aspectos a serem refeitos nos textos de seus alunos, ou mais

¹ De acordo com Spinillo (2015), citando Fiad (1997) e Rocha (1999), quando a revisão implica alterações amplas e substanciais, sobretudo no conteúdo do texto e/ou em sua organização, verifica-se um redirecionamento do texto que a literatura denomina de reescrita. Neste artigo, consideramos a revisão e a reescritura como subprocessos de toda composição textual.

implícito, quando é sugerido ao aluno que releia seu texto e o refaça sem nenhuma interferência de um interlocutor (FIAD, 1997, p. 73).

No tocante à revisão realizada por crianças nos anos iniciais, os estudos de Mayrink-Sabison (1997) e de Abaurre (1997) trazem reflexões importantes acerca desse processo. No trabalho de Mayrink-Sabison, a discussão recai sobre alguns indícios de revisão escrita, ao apontar momentos de refacção de escritas de uma letra, de escritas constituídas de mais de uma letra e de refacção de texto, os quais, segundo ela, atendem a critérios próprios da criança. A autora considera que

as operações de refacção de uma escrita começam bem cedo. Muito antes da criança entender o princípio alfabético da escrita encontram-se indícios de que ela é capaz de, refletindo sobre o produto de sua atividade gráfica, julgar o produto dessa atividade, segundo critérios internos, nem sempre evidentes para o adulto letrado, e, com base nesse julgamento, classificar uma escrita como ‘errada’, recusando-a, às vezes apagando-a e refazendo-a (MAYRINK-SABISON, 1997, p. 59).

Dessa forma, acentua que pode ser difícil para o adulto falar em revisão de texto quando o que se tem é uma criança desenhando uma única letra, mas o refazer da criança revela algum tipo de reflexão sobre o produto inicial, às vezes julgado inadequado segundo seus critérios internos.

Quanto aos estudos de Abaurre (1997), a autora analisa cinco textos escritos de alunos dos anos iniciais – 1ª, 2ª e 3ª séries/2º, 3º e 4º anos – e demonstra que, em um deles, os indícios de operações de reelaboração da escrita não são visíveis, entretanto, verifica alguns aspectos relativos à revisão textual nos outros textos, entre eles: a) preocupação com a escolha das letras (a criança escreve a letra S, na palavra correspondente a apareceu/apareseu; risca, em seguida, o s e introduz o c), b) reelaboração da própria representação da estrutura silábica (a criança tenta várias vezes escrever a palavra monstro corretamente, inquietada pela posição da letra r – mosrtomosto), c) preocupação com a ortografia (substituição da letra l por u – em saudade, d) preocupação com a morfossintaxe (a criança, na tentativa de usar as marcas de plural, escreveu escravos como escravam – em que a escolha do m pode estar relacionada às marcas de modo/tempo e número/pessoa da 3ª pessoa do plural do imperfeito do indicativo dos verbos regulares de 2ª conjugação (vam), talvez pelo fato de o fonema /v/, representado pela letra v está contido no radical de escravo). Para Abaurre (*op. cit.*), a identificação desses momentos de reelaboração possibilita o acompanhamento de operações relevantes, das quais os aprendizes da escrita são considerados agentes, no decurso do processo de aprendizagem.

As marcas de reelaboração, nesses casos, parecem incidir sobre aspectos de ordem ortográfica, o que coincide com a noção de que desde os anos iniciais, a escola considera a grafia correta das palavras como avanço qualitativo da escrita infantil,

conforme Serafim e Oliveira (2010). Nesse sentido, transformam-se “em espaço privilegiado para a observação dos aspectos relativos à modalidade escrita da língua que adquirem saliência para a criança em diferentes momentos e pelos mais variados motivos” (ABAURRE, 1997, p. 69).

A interpretação dessas marcas é imposta àqueles que têm interesse pela compreensão do aspecto dinâmico da revisão textual, que compreende rupturas, recuos e avanços relevantes no nível do texto.

Rocha (2008) considera que a revisão textual significa para as crianças uma forma de reelaboração do entendimento acerca da composição estrutural do texto, que envolve características ligadas à informatividade, à ortografia, à caligrafia e à concordância, entre outras. Dessa forma, a compreensão, por parte das crianças, dessas características está diretamente relacionada à compreensão de que quando escrevem, elas o fazem considerando um possível interlocutor, e que, o entendimento do que foi dito no texto necessita da elaboração de informações completas e inteligíveis. Segundo a autora, a revisão passa a ser aqui concebida como

um procedimento que permite não apenas ver melhor mas, também, ver de outra perspectiva, na medida em que se considera que, durante a produção da primeira versão do texto, o aprendiz tem sua atividade reflexiva centrada em aspectos como: *o que dizer; como dizer; que palavras usar...* Durante o processo de revisão, o aluno tem possibilidade de centrar esforços em questões pertinentes ao plano textual-discursivo, *como dizer mais, dizer de outro jeito, analisar e/ou corrigir o que foi dito*, visando ao sucesso da interlocução enquanto proposta de compreensão feita ao leitor [...]. (ROCHA, 200, p. 73, grifos da autora)

As ponderações da pesquisadora supracitadas nos levaram à noção de língua como interação e de escrita enquanto prática social. Trata-se de uma noção de língua concreta, mobilizada pelos sujeitos aprendizes. Nesse sentido, considerando os estudos bakhtinianos sobre a interação verbal, “a língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada [...], mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações” (BAKHTIN, 2009, p. 127). Assim, entendemos que a língua pressupõe, diante de qualquer enunciado, a presença do outro/interlocutor.

Serafim e Oliveira (2010), em estudo acerca da revisão textual, para compreensão das marcas de autoria² nos textos escritos pelas crianças, defendem que

escrever é um ato de comunicação. [...] significa instaurar uma forma de relação dialógica que ultrapassa as meras relações linguísticas, sendo um processo significativo da comunicação

² Para as autoras, a autoria é considerada como um conjunto de estratégias que o autor utiliza para mostrar-se responsável pelo ato de dizer.

discursiva que tem articulações com outras esferas de valores, nos quais o discurso se estrutura em função do outro. (SERAFIM E OLIVEIRA, 2010, p. 16)

Dessa forma, no ato da escrita, o aprendiz tem como objetivo a compreensão do texto pelo interlocutor, o que significa o compromisso com a qualidade da leitura do texto. Nesse caso, conforme as autoras, a criança não escreve por acaso, pois parece já possuir a visão do que é o texto e a noção do que subjaz a sua construção. Segundo elas, a revisão do texto pelo autor, leva em consideração o outro, “que molda o seu discurso, determina a escolha das unidades lexicais e gramaticais e também a seleção das unidades de comunicação, como o estilo e o gênero textual. O outro é, portanto, um definidor da configuração textual” (SERAFIM e OLIVEIRA, *op. cit.*, p. 18).

Em trabalho recente, Spinillo (2015), destaca o aspecto dinâmico da produção textual escrita, acentuando o caráter provisório que o texto assume no decurso de composição, visto que o escritor pode retomá-lo e alterar questões pontuais e, em alguns casos, revisá-lo de maneira ampla, com o objetivo de satisfazer suas expectativas em relação à escrita.

A autora assume o conceito de revisão textual apresentado por Fitzgerald (1987), para quem a revisão compreende toda alteração realizada a qualquer momento do processo de composição escrita, porque a revisão

envolve identificar discrepâncias entre o texto pretendido e o texto efetivamente produzido, decidindo o que poderia ou deveria ser alterado no texto e como fazer as alterações desejadas. As alterações podem ou não afetar o significado do texto e podem ser substanciais ou mínimas. As alterações podem também serem feitas na mente do escritor, antes de realizadas sobre o texto escrito, podem ser realizadas sobre o texto quando ele está escrito e/ou após o texto ter sido escrito (FITZGERALD, 1987 *apud* SPINILLO, 2015, p. 32).

A partir do excerto, observamos que o aspecto da recursividade ganha destaque, ou seja, o entendimento de que a revisão textual poderá ocorrer em qualquer etapa do processo de composição. Considera-se também que a revisão pode ocorrer mentalmente, antes das palavras serem colocadas no papel. De fato, defende Spinillo (2015), a revisão “envolve um trabalho mental sobre os vários aspectos do texto e isso parece estar subjacente às alterações feitas pelas crianças com um maior domínio da escrita” (SPINILLO, *op. cit.*, p. 38).

Como se pode verificar, a concepção de revisão apresentada por Fitzgerald (1987) e adotada por Spinillo (2005), embora acentue o caráter recursivo da produção escrita e o trabalho mental no nível textual, não considera de forma adequada a participação do outro na construção dos procedimentos de revisão e reelaboração do texto, deixa em segundo plano a natureza interacional da linguagem, enquadrando-se na perspectiva cognitivista. A pesquisadora chama atenção para o fato de os

participantes da pesquisa – alunos do 3º e 5º anos do ensino fundamental – demonstrarem que as razões que norteavam as alterações eram originadas das preocupações que tinham com aspectos formais (legibilidade e regras de português) e com aspectos semânticos (conteúdo) do texto. Dessa forma, conclui que escrever corretamente é uma inquietação que norteia tanto as alterações feitas por escritores que aparentam ter maior domínio da escrita como por aqueles que não possuem tal domínio.

Entretanto, destaca, aqueles com maior domínio da escrita, além de estarem apreensivos quanto ao aspecto formal também realizam alterações de natureza semântica. Nesse caso, por apresentarem maior domínio acerca das regras da língua, comentem menor número de erros de forma e este domínio permite que se voltem para outros aspectos da escrita mais relacionados à comunicação, no intuito de tornarem o texto claro e preciso para um possível leitor.

Considerações Finais

Neste artigo, consideramos a revisão textual como um processo de reformulação que permite à criança reelaborar aspectos relacionados à forma e ao conteúdo, com vistas à melhoria do texto, ao atendimento das próprias expectativas em relação à escrita e ao estabelecimento de algum tipo de relação com seus possíveis interlocutores. Tomamos para discussão a literatura sobre a revisão textual, a partir das contribuições de Mayrink-Sabison (1997), Abaurre (1997), Rocha (2008), Serafim e Oliveira (2010) e Spinillo (2015), no intuito de discutir seu funcionamento e compreender a revisão textual como uma etapa integrante da produção escrita, orientada por questões linguísticas, cognitivas e sociais.

Verificamos, inicialmente, nesses estudos, que os indícios de revisão escrita podem ser percebidos muito antes da criança entender o princípio alfabético, por meio da recomposição de escritas de uma letra e/ou de mais de uma letra, o que atende a critérios próprios da criança e que, em alguns casos, as marcas de revisão textual parecem incidir sobre aspectos de ordem ortográfica, conforme Mayrink-Sabison; Abaurre (1997). Observamos, em um segundo momento, que a revisão significa para as crianças uma forma de reelaboração do que entendem sobre a composição textual, que abrange características ligadas à informatividade, à ortografia e à caligrafia, entre outros aspectos, e que essa compreensão demonstra a preocupação do escritor com seu possível interlocutor, ou seja, visa à interlocução, nos ditos de Rocha (2008) e de Serafim e Oliveira (2010).

Em seguida, averiguamos que o texto assume caráter provisório no decurso de composição e que as alterações podem ser pontuais e/ou substanciais e que podem ocorrer em qualquer momento do processo de escrita, isso significa entender o princípio de recursividade como algo relevante. Ainda, verificamos que a concepção de revisão textual apresentada por Fitzgerald (1987) e adotada por Spinillo (2005), embora acentue o caráter recursivo da produção escrita e o trabalho mental no nível textual, não considera de forma adequada a participação do outro na construção dos procedimentos

de revisão e reelaboração do texto, deixando em segundo plano a natureza interacional da linguagem.

Compreendemos, a partir destas contribuições, a atividade de revisão textual como parte integrante do processo de produção do texto escrito, visto que, além de possibilitar a reflexão acerca de aspectos concernentes às dimensões transversais da escrita – a ortografia, a pontuação, a organização microssintática do texto, conforme Nascimento (2014) – visa ao sucesso da interlocução. Assim, reconhecemos que ao refletir e agir sobre a escrita, mobilizar estratégias e tomar decisões para expressar o que pretendem, os aprendizes movem-se no espaço dinâmico do processo de revisão e colocam-se no lugar de leitor de seus textos, para avaliar a compreensão de seus possíveis interlocutores, revelando o aspecto dialógico da linguagem.

Referências

ABAURRE, M. B. M. (Re)escrevendo: o que muda? In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado das Letras, 1997, p. 61-69.

BAKHTIN, M. (V. N. Volochínov). A interação verbal. In: **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 13^a. ed. São Paulo: Hucitec, 2009, p. 114-132.

BAKHTIN, M. O enunciado como unidade da comunicação discursiva: diferença entre essa unidade e as unidades da língua. In: **Estética da criação verbal**. 6^a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 270-306.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECANDIO, F. Ensinar a produção escrita. In: **Dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 13-29.

FIAD, R. S. (Re)escrevendo: o papel da escola. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado das Letras, 1997, p. 71-77.

GARCEZ, L. H. C. O fio da meada: as pesquisas sobre a escrita. In: **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010, p. 23-43.

LEAL, L. F. V. A formação do produtor do texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: VAL, M^a da G.

Costa; ROCHA, G. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito autor**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2008, p. 53-67.

MAYRINK-SABINSON, M. L. T. (Re)escrevendo: momentos iniciais. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado das Letras, 1997, p. 53-59.

MORAIS, M. B. de. O texto como objeto de estudo: escrevendo na escola. In: COELHO, L. M. (Org.). **Língua materna nas séries iniciais do ensino fundamental: de concepções e suas práticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 11-42.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NASCIMENTO, E. L. Práticas de ensino e aprendizagem da escrita. In: _____. **Gêneros Textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 83-111.

NASCIMENTO, E. L.; ZIRONDI, M. I. Gêneros textuais em práticas de alfabetização e letramento. In: *NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 257-289.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ROJO, R. Revisitando a produção de textos na escola. In: VAL, M^a da G. Costa; ROCHA, G. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito autor**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2008, p. 185-205.

SERAFIM, M. S.; OLIVEIRA, R. M. L. de. E as crianças (re)escrevem histórias: a retificação como marca de autoria. In: **Revista Calidoscópico**, v. 8, n. 1, p. 14-23, jan/abr 2010. Disponível em: revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/download/155/11. Acesso em: 05/08/2015.

SPINILLO, A. G. “Por que você alterou isso aqui?” As razões que as crianças adotam quando fazem alterações ao revisão seus textos. **Revista Letras de Hoje**, v. 59, n. 1, p. 32-39, jan.-mar. 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/18348/12868>. Acesso em: 02/08/2015.

TOMASELLO, M. Comunicação linguística e representação simbólica. In: **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 131-186.

VYGOTSKY. L. S. A pré-história da linguagem escrita. In: **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad. José Cippola Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Astro Afeche. 7^a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 125-145.