



Jessica Silva Barcellos

**O processo de revisão textual nos Anos
Iniciais do Ensino Fundamental:
uma análise psicolinguística**

Tese de doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Letras/Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio.

Orientadora: Prof.^a Erica dos Santos Rodrigues

Rio de Janeiro
Abril de 2021



Jessica Silva Barcellos

**O processo de revisão textual nos Anos
Iniciais do Ensino Fundamental:
uma análise psicolinguística**

Tese de doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo:

Profª. Erica dos Santos Rodrigues
Orientadora
Departamento de Letras – PUC-Rio

Profª. Eloísa Pilati
UNB

Profª. Jane Correa
UFRJ

Profª. Letícia Maria Sicuro Correa
PUC-Rio

Profª. Tania Maria Nunes de Lima Câmara
UERJ

Rio de Janeiro, 28 de abril de 2021

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem a autorização da universidade, da autora e da orientadora.

Jessica Silva Barcellos

Mestre em Estudos da Linguagem, graduada Pedagogia e em Letras Português-Inglês. Atua como professora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no Colégio Pedro II. Cursou o doutorado na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, do qual este trabalho é resultado.

Ficha Catalográfica

Barcellos, Jessica Silva

O processo de revisão textual nos anos iniciais do ensino fundamental : uma análise psicolinguística / Jessica Silva Barcellos ; orientadora: Erica dos Santos Rodrigues. – 2021.

239 f. : il. color. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2021.

Inclui bibliografia

1. Letras - Teses. 2. Desenvolvimento da escrita. 3. Revisão textual. 4. Ensino de produção de textos. I. Rodrigues, Erica dos Santos. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. III. Título.

CDD: 400

Agradecimentos

A Deus, por ter me permitido concluir mais uma grande etapa.

Aos meus pais, por toda a dedicação, amor e paciência que sempre tiveram comigo. Obrigada por acreditarem em mim acima de tudo, por apoiarem meus sonhos e me incentivarem a conquistá-los.

À minha orientadora Erica, pela forma amigável e comprometida com a qual me ajudou a produzir esta tese. Obrigada por confiar no meu trabalho e nas minhas ideias. Você foi fundamental na minha formação acadêmica, me orientando desde a Iniciação científica.

Às professoras Jane Côrrea e Letícia Correa pelo olhar cuidadoso que tiveram com este trabalho e pelas ricas contribuições fornecidas no Exame de Qualificação, que foram fundamentais para a conclusão desta tese.

À banca examinadora, pelas contribuições fornecidas e reflexões suscitadas.

A todos os professores que tenho e já tive, pelos exemplos e pela força. Vocês me inspiram. Há um pouco de cada um de vocês nesta tese.

Ao Colégio Pedro II, instituição de ensino que escolhi e que me escolheu, pelo incentivo incansável na formação acadêmica de seu corpo docente e pela contribuição ímpar para a Educação pública de qualidade deste país. Essa escola me ensina a ser professora e me mostra, todos os dias, na prática, a força e a potência da educação.

A PUC-Rio, por todas as oportunidades que me ofereceu, por todas as portas que me abriu e pela formação acadêmica e humana que me proporcionou ao longo destes últimos dez anos. Em especial, agradeço à Cris, por toda a ajuda e gentileza.

À Ana Paula, Danielle, Marcela, Graziela e Ramon, pela parceria, pelas trocas e pelo apoio mais que fundamental para que eu pudesse concluir esta tese. Obrigada por todas as conversas e conselhos sobre o doutorado e sobre a vida. Ao Igor por toda paciência e ajuda com a análise estatística.

Ao Felipe e à Alessandra, meus mestres e amigos, por me ensinarem tanto sobre força, flexibilidade e equilíbrio. Vocês me ajudaram a trazer leveza para esse processo de escrita. Gratidão.

À CAPES e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

A todos os meus alunos, razão e motivação principal deste trabalho. Obrigada por me ensinarem tanto!

Resumo

Barcellos, Jessica; Rodrigues, Erica dos Santos (Orientadora). **O processo de revisão textual nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma análise psicolinguística.** Rio de Janeiro, 2021. 239p. Tese de doutorado. Departamento de Letras Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta tese analisa o processo de escrita de alunos do 3º e 5º anos do Ensino Fundamental, com foco nas ações de revisão realizadas. Investigamos em que medida as ações de revisão dos alunos dos dois grupos se diferenciam em termos quantitativos e qualitativos, em tarefas de revisão do próprio texto e em tarefas de revisão de textos escritos por seus pares. O referencial teórico adotado abarca estudos em Psicolinguística, Psicologia Cognitiva e Linguística textual. Foi realizado um conjunto de três atividades experimentais, que abordaram tanto a revisão de aspectos formais quanto de aspectos de conteúdo do texto. Os resultados obtidos indicam que a quantidade e o tipo de ação de revisão variam de acordo com o nível de escolaridade, o tipo de tarefa de escrita (enredo livre e reprodução de histórias conhecidas) e a familiaridade com texto (se o aluno revisa o próprio texto ou um texto produzido por um colega). Nas categorias estabelecidas para as ações de revisão, há diferenças expressivas tanto na comparação da frequência de revisão em cada categoria e também diferenças entre o grau de complexidade das ações propostas na mesma categoria. Quatro aspectos da revisão foram analisados de forma mais minuciosa neste trabalho, buscando examinar grau de refinamento entre ações de revisão: ortografia, pontuação, correferência e incoerências semânticas. Os resultados contribuíram para a elaboração de possíveis marcos de desenvolvimento associados ao *expertise* em escrita. Além da contribuição teórica relacionada aos estudos sobre desenvolvimento da escrita, esta tese possui um potencial aplicado, por meio da elaboração de uma matriz com habilidades associadas a aspectos linguísticos-textuais relevantes para o ensino da escrita ao longo do Ensino Fundamental, considerando as demandas cognitivas e linguísticas envolvidas na produção textual.

Palavras-chave: desenvolvimento da escrita, revisão textual, ensino de produção de textos

Abstract

Barcellos, Jessica; Rodrigues, Erica dos Santos (Advisor). **Textual revision process in Elementary School: a psycholinguistic analysis**. Rio de Janeiro, 2021. 239p. Tese de doutorado. Departamento de Letras Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This work analyzes the writing process of 3rd and 5th grade students, focusing on the revision actions they produce. We investigate if the revision actions of both groups differ in quantitative and qualitative terms, in tasks where they revise the text they have written and also in tasks where the text was written by another person. Our theoretical framework includes studies in Psycholinguistics, Cognitive Psychology and textual Linguistics. A set of three experimental activities was carried out, which addressed both revision of formal aspects and aspects related to the textual content. The results indicate that the amount and the type of revision actions vary according to schooling, the type of writing task (free plot and reproduction of known stories) and familiarity with the text (if the student revises his own text or a text written by another person). Concerning the categories established for revision actions, there were significant differences both in the comparison of categories and also differences between the degree of complexity in the same category. Four revision aspects were analyzed in a more detailed way: orthography, punctuation, coreference and semantic inconsistencies. The results contributed to set possible development stages related to writing expertise. Besides the theoretical contribution to writing development studies, this thesis has also an applied potential: a grade of linguistic-textual abilities which are relevant to teaching writing in Elementary school and that considers the cognitive and linguistic demand involved in textual production.

Key words: writing development, textual revision. teaching writing

Sumário

1 Introdução.....	17
1.1 Justificativa.....	19
1.2 Objetivos.....	20
1.3 Organização do trabalho.....	21
2 Modelos cognitivos de escrita e revisão.....	23
2.1 Modelos de escrita: as propostas de Hayes e colaboradores	23
2.2 Modelos cognitivos de revisão	30
3. O desenvolvimento da escrita e a revisão	37
3.1 Bereiter e Scardamalia (1987): modelos de revelação e transformação do conhecimento.....	37
3.2 Modelo de Berninger e Swanson (1994).....	40
3.3 Berninger e colaboradores (2006): modelo <i>Not-so-simple view of writing</i>	46
4. Investigações sobre a revisão de textos no contexto escolar	49
4.1 Revisão de forma e revisão de conteúdo	49
4.2 Estabelecimento e identificação de (in)coerências	51
4.3 Temporalidade da revisão.....	57
4.4 Revisão colaborativa	61
4.5 Familiaridade com texto e ações de revisão	66
5 Ensino de revisão de textos	71
5.1 O que as diretrizes nacionais dizem sobre revisão de textos.....	71
5.2 Revisão de textos na perspectiva dos professores.....	75
5.3 Motivações dos alunos para a revisão de textos	81
6 Metodologia.....	85
7 Atividade pedagógica exploratória	89
8 Experimento 1.....	103
8.1 Primeira tarefa: produção do reconto da fábula.....	105
8.2 Segunda tarefa: revisão do próprio texto.....	109
8.3 Avaliação de aspectos que necessitavam de revisão.....	119
8.4 Terceira tarefa: revisão do texto do colega.....	121
8.5 Análise das ações de revisão à luz de uma perspectiva de desenvolvimento.....	133
8.6 Quarta tarefa: comentários avaliativos sobre o texto do colega	166
9 Experimento 2.....	175
10 Discussão geral dos resultados da atividade exploratória e dos experimentos.....	187

11 Contribuições da visão processual de escrita para o ensino de produção de textos na escola.....	194
11.1 Integração das abordagens cognitiva e psicolinguística: proposta de modelo de escrita	194
11.2 Contribuições para o desenvolvimento de uma matriz de ensino de produção textual.....	203
12 Considerações finais.....	218
Referências	223
Apêndices	231
Anexos.....	234

Lista de figuras

Figura 1 – Modelo Hayes & Flower (1980)	25
Figura 2 – Modelo Hayes (1996).....	26
Figura 3 – Modelo de escrita (Hayes, 2012)	27
Figura 4 – Modelo de revisão – Hayes e colaboradores (1987).....	31
Figura 5 – Modelo de revisão – Hayes (1996).....	34
Figura 6 – Modelo revelador de conhecimento (Bereiter e Scardamalia, 1987).....	39
Figura 7 – Modelo de transformação do conhecimento (Bereiter e Scardamalia, 1987).....	40
Figura 8 – Modelo revelador de conhecimento (Bereiter e Scardamalia, 1987).....	42
Figura 9 – O modelo Not-so-simple view of writing, de Berninger e Winn (2006).....	48
Figura 10 – Competências de Língua Portuguesa – BNCC	74
Figura 11- Proposta de modelo de escrita	204
Figura 12 – Representação dos fatores envolvidos no processo de escrita.....	221

Lista de tabelas

Tabela 1 - Atividade exploratória -Percentual de ocorrências de revisão em função do tipo e do ano de escolaridade.....	101
Tabela 2 – Experimento 1 -Extensão dos textos produzidos em função do ano de escolaridade, na atividade de reconto.....	108
Tabela 3- Experimento 1 – Comparação da avaliação da pesquisadora com os aspectos revisados pelos alunos	120
Tabela 4- Experimento 1 – Percentual de texto alterado nas tarefas de revisão do próprio texto e revisão de texto do outro.....	121
Tabela 5- Experimento 1 -Percentual de ocorrência dos tipos de estabelecimento da correferência nas ações de revisão.....	146
Tabela 6- Experimento 2 -Resultados da tarefa de identificação de incoerências, por condição experimental, para todos os grupos (3º ano, 5º ano e grupo controle)	179

Lista de gráficos

Gráfico 1 –Atividade exploratória: Distribuição percentual de textos por aspecto de revisão mencionado por alunos do 3º ano	91
Gráfico 2 – Atividade exploratória: Distribuição percentual de textos por aspecto de revisão mencionado por alunos do 3º ano.....	92
Gráfico 3 – Atividade Exploratória: Percentual de aspectos abordados nas definições de revisão em função do ano de escolaridade.....	93
Gráfico 4 – Atividade exploratória -Percentual de alunos que realizaram ações de revisão, em função do nível de linguagem modificado e ano de escolaridade.....	99
Gráfico 5 –. Experimento 1 -Percentual de alunos que realizaram ações de revisão, de acordo com a unidade modificada e ano de escolaridade, na tarefa de revisão do próprio texto.....	110
Gráfico 6 – Experimento 1- Percentual de alunos que realizaram ações de revisão, de acordo com a natureza da operação linguística realizada, na tarefa de revisão do próprio texto.....	114
Gráfico 7 – Experimento 1- Percentual de ocorrência de ações de revisão em função da subcategoria e ano de escolaridade.....	115
Gráfico 8 –. Experimento 1- Percentual de alunos que realizaram ações de revisão, de acordo com a categorização do nível da linguagem modificado e ano de escolaridade, na tarefa de revisão do texto do outro.....	123
Gráfico 9 - Experimento 1 -Percentual de alunos que realizaram ações de revisão, de acordo com a categorização do processo linguístico mobilizado e ano de escolaridade, na tarefa de revisão do texto do colega.....	123
Gráfico 10- Experimento 1-Percentual de alunos que realizaram ações de revisão em função da subcategoria por série na tarefa de revisão do texto do outro.....	125
Gráfico 11- Experimento 1 – Frequência das ações de revisão por série em função da	

condição experimental, na tarefa de revisão do texto do colega.....	125
Gráfico 12- Experimento 1 -Percentual de alunos que realizaram ações de revisão em função da subcategoria e da condição experimental no grupo do 3º ano	127
Gráfico 13- Experimento 1 -Percentual de alunos que realizaram ações de revisão em função da subcategoria e da condição experimental no grupo do 5º ano.....	128
Gráfico 14- Experimento 1 – Comparação tarefa 2 e tarefa 3 em função das unidades linguísticas e do ano de escolaridade.....	129
Gráfico 15- Experimento 1 – Comparação tarefa 2 e tarefa 3 em função das macrocategorias e do ano de escolaridade.....	130
Gráfico 16- Experimento 1 – Frequência das ações de revisão em função da série e da tarefa de escrita	132
Gráfico 17- Percentual dos tipos de alterações ortográficas na tarefa de revisão do próprio texto, em função do ano de escolaridade.....	141
Gráfico 18- Percentual de tipos de alterações ortográficas na tarefa de revisão do texto do outro, em função do ano de escolaridade.....	143
Gráfico 19- Experimento 1- Percentual de ocorrência dos tipos de alterações de pontuação no grupo do 3º ano na tarefa de revisão do próprio texto.....	159
Gráfico 20- Experimento 1- Percentual de ocorrência dos tipos de alteração de pontuação no grupo do 5º ano na tarefa de revisão do próprio texto.....	161
Gráfico 21- Experimento 1 -Percentual de ocorrência dos tipos de alteração de pontuação no grupo do 3º ano, na tarefa de revisão do texto do colega.....	161
Gráfico 22- Experimento 1- Percentual de ocorrência dos tipos de alteração de pontuação no grupo do 5º ano, na tarefa de revisão do texto do colega.....	162
Gráfico 23- Experimento 1 -Ocorrências dos tipos de comentário por condição experimental.....	170
Gráfico 24- Experimento 2 -Percentual de acertos por condição experimental.....	180

Gráfico 25- Experimento 2 -Categorização das respostas por condição experimental nos casos em que a incoerência não foi identificada – 3º ano..... 185

Gráfico 26- Experimento 2 - Categorização das respostas por condição experimental - 5ºano nos casos em que a incoerência não foi identificada..... 185

Lista de quadros

Quadro 1: Habilidades previstas na BNCC – escrita autônoma e compartilhada.....	75
Quadro 2: Habilidades previstas na BNCC – revisão e edição de textos.....	76
Quadro 3: Categorização das ações de revisão com base na unidade linguística alterada.....	112
Quadro 4: Quadro resumo das regularidades ortográficas contextuais	138
Quadro 5: Quadro resumo das regularidades ortográficas morfológico-gramaticais: adjetivos e substantivos	138
Quadro 6: Quadro resumo das regularidades ortográficas morfológico-gramaticais: flexões verbais.....	139
Quadro 7: Quadro resumo das irregularidades ortográficas	139
Quadro 8: Alterações ortográficas realizadas na tarefa de revisão do próprio texto.....	142
Quadro 9: Alterações ortográficas realizadas na tarefa de revisão do texto do outro...149	
Quadro 10: Critérios para o grau de acessibilidade do referente.....	130

*O menino aprendeu a usar as palavras
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras
E começou a fazer peraltagens
Foi capaz de modificar a tarde botando chuva nela
O menino fazia prodígios
Até fez uma pedra dar flor
(Manoel de Barros)*

1 Introdução

O presente trabalho tem como objeto de estudo as ações de revisão realizadas por alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Está vinculado ao projeto *O texto em processo: uma avaliação psicolinguística de habilidades de escrita*¹, coordenado pela Professora Erica dos Santos Rodrigues, e insere-se no âmbito da linha de pesquisa *Língua e cognição: representação, processamento e aquisição da linguagem*, do Programa de Pós-graduação Estudos da Linguagem da PUC-Rio.

Nas palavras de Bartolomeu Campos de Queirós, “escrever é um pensar muitas vezes”. As palavras do poeta ilustram o caráter complexo e trabalhoso de um processo de escritura. Nas escolas, o trabalho de/com escrita constitui-se como um desafio tanto para os professores como para os alunos. A insatisfação e as angústias dos professores e dos alunos acerca da escrita na escola apontam para a necessidade de refletirmos sobre a forma como tem acontecido o ensino de produção de textos e de propor novas estratégias de ensino para o trabalho com a escrita. Para tanto, se faz necessário refletir, primeiramente, sobre a perspectiva por meio da qual a escola percebe e avalia a escrita – um produto ou um processo. Entender a escrita como produto consiste em considerar apenas a versão final do texto, apontando os “erros”. Já o paradigma da escrita como processo engloba olhar também para as etapas envolvidas durante a escritura do texto, o histórico das escolhas feitas e desfeitas, as opções linguísticas e as operações cognitivas envolvidas nesse tipo de tarefa. Escrever envolve um conjunto de estratégias, competências e habilidades. De modo que olhar para a escrita apenas por meio do produto final entregue pelo aluno é, muitas vezes, não considerar os esforços e as demandas exigidas nesse processo.

A motivação para investigar a escrita numa perspectiva de desenvolvimento está associada à minha atuação como professora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Desenvolver a competência de escrita dos alunos é uma das grandes atribuições dessa etapa da escolaridade, portanto, é fundamental que os resultados das pesquisas sobre escrita conduzidas no âmbito acadêmico cheguem até o dia a dia da escola. A revisão textual é um ponto que me chama atenção com relação ao pouco diálogo estabelecido entre pesquisa e ensino. As pesquisas em Psicologia cognitiva, nos últimos 30 anos,

¹ O referido projeto integra a linha de pesquisa em Leitura e Escrita, desenvolvida no LAPAL - Laboratório de Psicolinguística e Aquisição da Linguagem (LAPAL), da PUC-Rio.

compreendem a revisão como parte constitutiva da escritura, em se que enfatiza o processo de avaliação contínua do texto. Nas escolas, de um modo geral, ainda predomina uma concepção linear de revisão, associada à atividade de cópia, de “passar a limpo” o texto original. Além disso, ainda não há diretrizes curriculares claras acerca dos aspectos linguísticos específicos que devem ser trabalhados junto aos alunos, com uma caracterização de habilidades que devem ser desenvolvidas em relação às operações associadas ao planejamento de ideias, formulação linguística e processos de revisão. Além dessa evidente falta de diálogo entre teoria e prática pedagógica, a opção de investigar mais diretamente a revisão textual se deu pelo entendimento de que, no processo de desenvolvimento de *expertise* em escrita, a capacidade de distanciar-se do próprio texto e de avaliar e reavaliar as escolhas feitas na formulação do texto são cruciais.

O termo revisão textual foi definido por Fitzgerald (1987). A definição proposta pela autora destaca dois pontos essenciais sobre a temática da revisão: o fato de o processo de revisão não acontecer apenas após a finalização do texto, mas sim em diferentes momentos do processo de escritura, e o fato de estar relacionado à percepção de divergências entre o que se diz e o que se desejava dizer.

Revisão significa fazer alterações em qualquer momento do processo de escrita. Envolve identificar discrepâncias entre o texto pretendido e o texto produzido; decidir o que pode ou deve ser modificado no texto e como realizar as mudanças desejadas, e operar, isto é, realizar de fato as modificações. As mudanças podem ou não afetar o significado do texto, e podem ser maiores ou menores. (Fitzgerald, 1987. p.484, tradução nossa)²

A revisão é uma parte constituinte do processo de escrita, escrever é revisar, é (re)analisar o que é dito e a forma como é dito. O foco desta pesquisa são os subprocessos envolvidos na revisão textual, numa perspectiva do desenvolvimento. Examinam-se, nesse sentido, produções escritas e estratégias de revisão adotadas por alunos de 3º e 5º anos do Ensino Fundamental, analisando em que medida a revisão é afetada pelo grau de familiaridade com o enredo e pela familiaridade oriunda de ser ou não o autor do texto.

² Do original: *Revision means making any changes at any point in the writing process. It involves identifying discrepancies between intended and instantiated text, deciding what could or should be changed in the text and how to make desired changes, and operating, that is, making the desired changes. Changes may or may not affect meaning of the text, and they may be major or minor.*

1.1 Justificativa

No âmbito da literatura cognitiva, apesar de o processamento da escrita ser uma área de estudos que tem se desenvolvido bastante nas últimas décadas, há ainda muitas lacunas de investigação. É importante ressaltar que, apesar dos avanços teóricos na caracterização dos processos cognitivos subjacentes à elaboração de textos escritos, a investigação desses processos com foco no desenvolvimento da escrita ainda é conduzida de forma mais restrita, em especial no contexto brasileiro.

O processo de revisão textual por crianças no Ensino Fundamental é um tema pouco considerado como objeto de pesquisa científica. Moraes (2006) realizou em sua dissertação de mestrado um levantamento que evidencia como essa temática é pouco explorada pela academia. A autora realizou buscas nos sistemas de bases de dados do Portal de periódicos da Capes e no Banco de Teses e Dissertações da Capes, com o objetivo de verificar quais produções acadêmicas haviam sido produzidas no país a partir das palavras-chave “revisão de texto”, “revisão textual” e “reescrita”. A partir da primeira palavra-chave – revisão de texto, a autora encontrou no Portal de periódicos da Capes, 12 ocorrências de trabalhos, sendo apenas 2 deles ligados ao tema revisão textual nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Com a palavra-chave “revisão textual”, o número total de ocorrências caiu para 8, sendo novamente apenas 2 relacionados à revisão textual nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Desses quatro trabalhos que tangenciaram o tema, três adotavam referenciais teóricos de cunho mais sociodiscursivo, apoiados nas ideias de Jolibert e Bakhtin e analisavam a linguagem de um ponto de vista sócio-histórico, e apenas um deles, adotava uma perspectiva cognitiva.³

Com a palavra-chave “reescrita”, Moraes (2006) encontrou 167 trabalhos. No entanto, a maioria deles tratava da escrita por literatos, sendo apenas 37 voltados para a reescrita no âmbito escolar. Desses trabalhos, apenas 9 voltavam para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Três desses nove trabalhos já haviam aparecido nas buscas anteriores. Os seis restantes, segundo a autora, são todos alinhados aos pressupostos do sociointeracionismo.

No Banco de Teses e dissertações da Capes, a autora localizou 133 produções a partir da palavra-chave “revisão de texto”, mas apenas três delas tratavam do recorte em

³ A saber, esse trabalho foi *Por que você alterou isso aqui?: as razões que as crianças adotam quando fazem alterações ao revisar seus textos* (Spinillo, 2015). Esse trabalho será discutido no capítulo 5.

questão, sendo 2 na área de Educação e apenas um em Linguística. Todas com o mesmo aporte teórico dos encontrados no banco de periódicos. Não houve diferenças nos resultados de busca quando a palavra-chave foi trocada por “revisão textual”. Com a palavra-chave “reescrita”, foram encontrados três novos trabalhos não indexados nas buscas anteriores.

A baixíssima quantidade de trabalhos encontrados ilustra o quão necessário é investir em pesquisas que abordem a revisão de textos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. De 2006 até hoje, esse cenário de produção de saberes pouco se modificou. Refizemos essa busca em 2019 e poucas mudanças foram encontradas nesse cenário⁴.

O presente trabalho visa contribuir para a mudança desse cenário. Nesta tese, analisamos o processo de revisão textual realizado por alunos do 3º e 5º anos dos Anos iniciais do Ensino Fundamental. Pretende-se olhar para o processo de escrita de crianças dos anos de escolaridade citados, buscando compreender melhor as caracterizações feitas sobre essa etapa da escritura, bem como as ações de revisão realizadas.

Como contribuição teórica, propomos um modelo de escrita, que integra os construtos da Psicologia Cognitiva, para descrever os processos e operações envolvidos na escritura, e da Psicolinguística, para caracterizar o processo de formulação linguística. Além dessa contribuição teórica, esta tese busca contribuir de forma aplicada para o cenário educacional, por meio de reflexões relacionadas à maneira como a compreensão das etapas do processo de escrita pode ser fundamental para o desenvolvimento das práticas pedagógicas e do currículo escolar relacionado à escrita.

1.2 Objetivos

O objetivo geral deste trabalho é examinar como ocorre o processo de revisão de texto por crianças em idade escolar e descrever a arquitetura desse processo em um modelo de escrita, que integre construtos da Psicologia Cognitiva e da Psicolinguística.

Em termos de objetivos específicos, busca-se:

- (i) examinar quantitativa e qualitativamente as ações de revisão dos alunos de 3º e 5º anos do Ensino Fundamental ao revisarem seus próprios textos e textos de seus pares;

⁴ As produções encontradas serão reportadas no capítulo de revisão da literatura.

- (ii) verificar se existe efeito da idade/escolaridade nas concepções e ações de revisão que os alunos de 3º e 5º anos do Ensino Fundamental adotam ao revisar textos;
- (iii) caracterizar a natureza dos comentários que os alunos produzem sobre os textos de seus pares;
- (iv) identificar quais tipos de problemas de natureza formal e de incoerências semânticas são percebidos pelos alunos de 3º e 5º anos do Ensino Fundamental em situações de revisão textual;
- (v) correlacionar ações de revisão com as habilidades a elas associadas, contribuindo assim para uma sistematização curricular do ensino de produção de textos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que leve em consideração questões de desenvolvimento.

1.3 Organização do trabalho

Este trabalho está organizado da seguinte maneira: no capítulo 2, apresentamos uma revisão da literatura acerca dos modelos de escrita propostos no âmbito da perspectiva cognitiva, abarcamos tanto modelos gerais de escrita quanto modelos subsequentes que são específicos de revisão; no capítulo 3, discutimos questões relacionadas à revisão durante o processo de desenvolvimento da escrita; no capítulo 4, discutimos pesquisas anteriores que abordam questões associadas à revisão de texto no contexto escolar, destacando diferentes possibilidades de temas de investigação; no capítulo 5, discutimos o ensino da revisão de texto, tanto destacando o que é proposto em termos curriculares nos documentos oficiais, quanto apresentando a perspectiva docente desse processo de ensino e também a visão dos alunos; no capítulo 6, apresentamos a metodologia utilizada; no capítulo 7, apresentamos a atividade pedagógica exploratória que realizamos; no capítulo 8, apresentamos o primeiro estudo experimental desenvolvido, que investigou a revisão em tarefas de reconto; no capítulo 9, apresentamos o segundo experimento, que investigou a identificação de incoerências semânticas, em tarefa de compreensão textual; no capítulo 9, discutimos os resultados dos três estudos apresentados e sintetizamos alguns possíveis marcos de desenvolvimento decorrentes da análise dos dados; no capítulo 10, discutimos os principais resultados da atividade exploratória e do experimento 1; no capítulo 11, apresentamos como as pesquisas em

psicolinguística podem contribuir para o ensino na educação básica. Propomos um modelo de escrita, que integra os construtos da Psicologia Cognitiva e da Psicolinguística, buscando descrever os processos e operações que acontecem durante a escritura; e, apresentamos uma correlação entre habilidades de escrita e revisão e habilidades metalinguísticas. Essa proposta tem como objetivo contribuir para a elaboração de uma matriz curricular associada à escrita, que como vimos, nessa introdução, ainda não foi formulada. As considerações finais são apresentadas no capítulo 12.

2 Modelos cognitivos de escrita e revisão

Como temos o objetivo de examinar os processos envolvidos na revisão textual, com foco no desenvolvimento da escrita, a partir de uma perspectiva que integre os construtos da Psicolinguística e da Psicologia Cognitiva, apresentaremos, neste capítulo, uma síntese dos principais modelos cognitivos de escrita descritos na literatura.

Desde a década de 80, diferentes modelos têm sido propostos, com o objetivo de circunscrever os processos, os conhecimentos e os tipos de processamento necessários para a produção de um texto. Apesar das divergências existentes de um modelo para o outro, a maioria deles aponta para a existência de três instâncias fundamentais na escrita: o planejamento, a textualização e a revisão. Apresentamos, na seção 2.1, modelos cognitivos propostos por Hayes e colaboradores, que buscam descrever o processo de escrita. Iniciamos com o modelo pioneiro 1980 e, em seguida, apresentamos suas principais atualizações. Na seção 2, nos detemos aos modelos específicos de revisão.

2.1 Modelos de escrita: as propostas de Hayes e colaboradores

Hayes & Flower (1980) foram pioneiros no estudo do processamento da escrita e suas contribuições foram essenciais para a descrição dos estágios e subestágios envolvidos na escrita. O modelo foi o primeiro a não pressupor fases fixas e sequenciais e a possibilitar a retroalimentação entre os estágios. A proposta dos autores ancora-se em resultados de pesquisas envolvendo protocolos verbais, relatos verbais de tudo o que vem à mente dos próprios escritores enquanto elaboram seus textos (Hayes e Flower, 1983). Os protocolos verbais podem fornecer importantes indícios acerca dos processos e estratégias de escrita, além de permitirem a formulação de hipótese sobre as principais dificuldades dos escritores. Apesar de críticas que possam ser feitas às limitações dessa metodologia⁵, foi com base nesse tipo de dado que os autores puderam deslocar o foco do produto final da escrita para a investigação da escrita como processo, rompendo com os modelos lineares, como o proposto por Rohman e Wlecke (1964).

Segundo o modelo de escrita postulado por Hayes & Flower (1980), a composição do texto envolve três componentes fundamentais: o contexto de produção da tarefa, memória de longo prazo do escritor e o processo de escrita propriamente dito. Há fatores

⁵ Para maior detalhamento sobre essas críticas, consultar Rodrigues (2019).

que influenciam esse processo, como a descrição da tarefa a ser executada, o tópico a ser desenvolvido, o público alvo e a motivação do escritor. Além disso, as partes do texto que já foram escritas vão se tornando *input* para o que ainda será escrito, exigindo continuidade e interferindo na produção do restante do texto. O modelo também leva em consideração os conceitos de memória de longo prazo (todo o conhecimento que o sujeito possui acerca de um determinado assunto), público alvo e/ou formas de planejamento da escrita, bem como o contexto de produção.

O processamento da escrita, fundamental para a descrição da produção textual, engloba três subetapas: planejamento, tradução e revisão. A etapa de planejamento contempla a geração e a organização do conteúdo do texto, abarcando todos os processos mentais envolvidos na concepção e organização das ideias que serão postas nos textos. Na etapa seguinte, a tradução, o texto começa a ganhar forma, por meio da escrita. Nesta etapa, são geradas as sentenças que irão transmitir de forma concreta as ideias selecionadas. A etapa de revisão, foco do presente trabalho, tem caráter avaliativo e subdivide-se nos processos de edição e releitura. A edição consiste na correção de desvios de ordem ortográfica ou gramatical e possui um caráter mais mecânico e automático. No processo de releitura, o escritor se coloca na posição de leitor e modifica seu próprio texto, alterando estruturas, suprimindo ou acrescentando informações. A revisão é, portanto, uma etapa que se refere diretamente ao texto já produzido e visa aprimorar tanto questões relacionadas ao conteúdo quanto ao uso da língua.

É importante ressaltar que as etapas descritas neste modelo não possuem caráter linear, e admitem a retroalimentação. O modelo postula ainda a existência de um elemento denominado “monitorador”⁶, que interliga os processos, uma vez que o escritor monitora sua produção em diferentes momentos, e não apenas depois de ter finalizado o processo de tradução.⁷

⁶ Os estudos mais recentes, em português, têm traduzido esse termo como monitor.

⁷ A representação esquemática de Hayes e Flower (1980) é modificada em Flower & Hayes (1981) e Hayes (1996), pois, segundo os autores, o primeiro tipo de representação utilizada poderia dar a impressão de estágios sequenciais, o que contradiz a proposta do modelo.

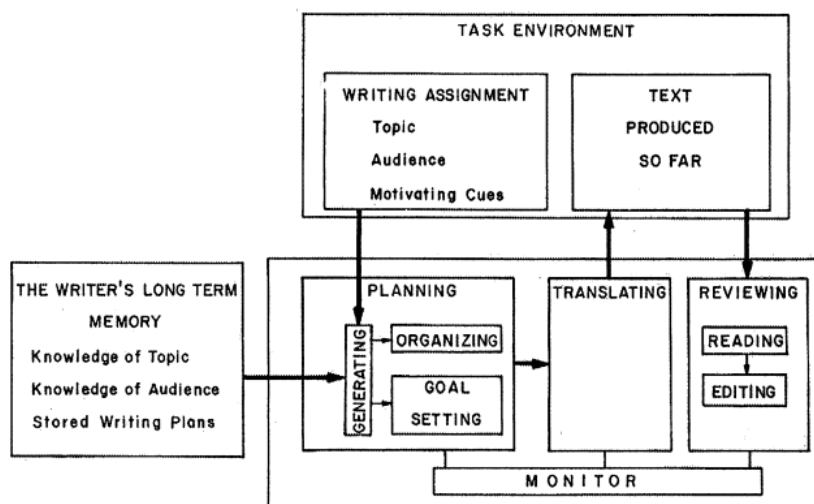


Figura 1: Modelo Hayes & Flower (1980)

Há alguns pontos de críticas a esse modelo primeiro de 1980. Como apontam Alamargot e Chanquoy (2001), nesse modelo, apenas o subprocesso de edição é descrito de forma detalhada. Hayes argumentava que uma vez acionada, a edição interrompe os demais processos mais globais e inicia automaticamente procedimentos de correção de aspectos como ortografia, falta de clareza e tom inapropriado.

Outro ponto de forte crítica a esse modelo também recai sobre o argumento de que detectar problemas nos textos aciona automaticamente estratégias para solucioná-los. Muito embora, com o aumento do nível de *expertise*⁸ em escrita, alguns aspectos da edição possam acontecer de forma mais automática, não há evidências de que o processo de edição como um todo aconteça de forma completamente automática mesmo em indivíduos altamente proficientes em escrita.

Posteriormente, Hayes e Flower (1983) estabeleceram uma distinção entre os termos *reviewing* e *editing*, segundo a qual *reviewing* significa avaliar tanto o texto pretendido quanto o texto escrito, isto é, em que medida o que foi produzido se assemelha ao planejamento e às intenções do escritor. Esse é um processo interno, uma atividade mental, de caráter reflexivo, que demanda do autor um certo período de tempo para examinar sistematicamente seu texto e aprimorá-lo. Já *editing* está associado à edição do texto, a modificações físicas, sendo, portanto, um processo externo e automático.

Em 1996, Hayes atualiza o clássico modelo de 1980, provendo, segundo o autor, uma descrição mais completa e organizada da composição textual, ao incorporar

⁸ Entende-se como *expertise* o desenvolvimento de habilidades associadas ao comportamento experto por meio da prática deliberada (Chi, 2006). O conceito de *expertise* será abordado com mais detalhes no capítulo 4.

componentes relevantes como a memória de trabalho, a motivação e as emoções. Nesse modelo, a memória de trabalho passa a ocupar um lugar central no processo de escrita, englobando memória fonológica, memória visoespacial e memória semântica.⁹ Pela primeira vez, aspectos motivacionais/ emocionais foram detalhados e incorporados.

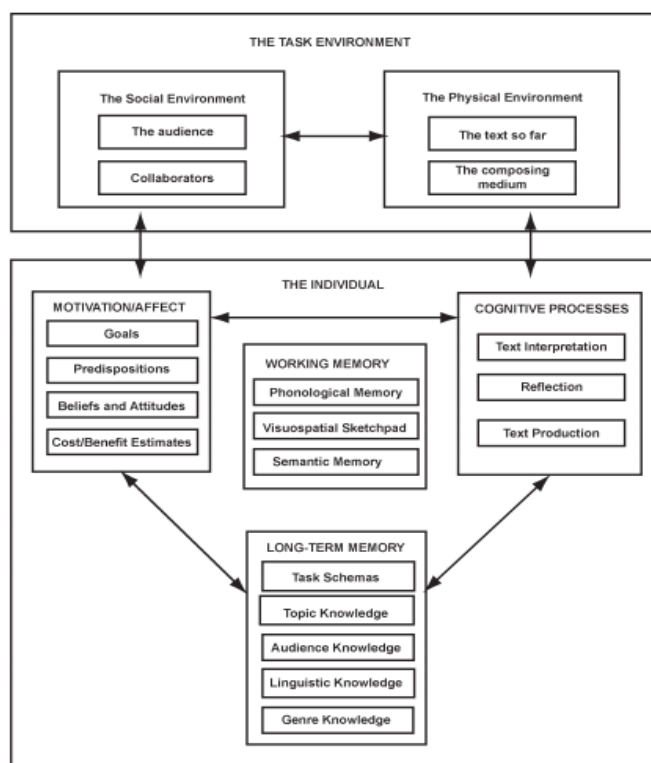


Figura 2: Modelo Hayes (1996)

Os processos cognitivos básicos descritos no modelo anterior também foram reorganizados e passam a ser nomeados de interpretação textual, reflexão e produção textual. Esses três processos em conjunto são constitutivos da revisão. A interpretação textual engloba a influência da leitura crítica na compreensão da tarefa e na avaliação do texto produzido; a reflexão relaciona-se à formulação dos objetivos do texto, geração e organização das ideias; e a produção é a elaboração do texto escrito, que exige recuperar informações da memória de longo prazo, processar as informações da memória de trabalho, verificando continuamente cada possibilidade de escrita do conteúdo escolhido.

⁹ A caracterização desses tipos de memória, com exceção da memória semântica, tem como referência o do modelo de Baddeley (1986). No contexto utilizado por Hayes, a memória semântica é um componente de memória que armazena os conteúdos gerados no processo de escrita.

Nesse modelo também não há mais a presença do monitorador, pois, segundo o autor, a representação esquemática anterior sugeria que esse componente controlava todos os processos de escrita, quando, na verdade, seu objetivo desde a versão de 1980 era dar conta das diferenças individuais entre os escritores. Os esquemas de tarefa, conhecimentos procedurais armazenados na memória de longo prazo, passam a ser, então, os responsáveis pelos processos de gerenciamento e de controle.

O modelo de Hayes (2012), versão mais atual dos modelos de escrita propostos pelo autor, traz mudanças significativas na versão clássica elaborada em 1980. Nesse novo modelo, foram acrescentados o processo de transcrição e a questão motivacional e retirados o monitor, o processo de planejamento e as distinções entre *revision* e *reviewing*.

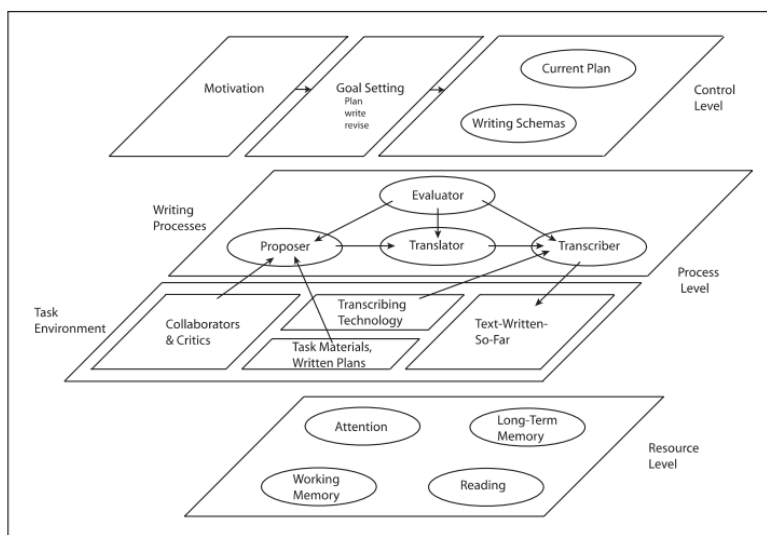


Figura 3: Modelo de escrita (Hayes, 2012)

Nessa reestruturação do modelo, Hayes caracteriza o processo de escrita com base em três níveis:

- (i) **nível do controle**, que é coordenado pelos aspectos motivacionais e pela influência desses no estabelecimento dos objetivos da tarefa (planejar, escrever, revisar). O autor ressalta a importância de associar a motivação aos aspectos cognitivos, uma vez que essa influencia a vontade do escritor em se envolver com a tarefa de escrita. A relação motivação-objetivos dará origem ao estabelecimento de um plano corrente de escrita e ativará os esquemas de

escrita¹⁰. O autor ressalta que escritores que estão mais motivados a produzir textos de boa qualidade tenderão a planejar mais suas ideias, a escrever mais e também realizar mais edições;

- (ii) **nível do processo**, no qual os processos de escrita são articulados ao ambiente da tarefa. Os processos de escrita representam os processos mentais internos que resultam nas atividades de escrita. Dentre esses processos, temos: o *proposer* (processo de sugerir ideias para serem incluídas no texto), a tradução (processo de traduzir linguisticamente as ideias), a transcrição (processo de reprodução física do texto) e a avaliação (processo de avaliar os resultados dos processos anteriores e julgar sua adequação). É importante destacar que a avaliação pode acontecer em qualquer momento do processo de escrita, de modo que o avaliador pode tanto rejeitar uma ideia antes que ela seja traduzida linguisticamente quanto pode também rejeitar a formulação linguística, antes ou depois de ela ser transcrita. No que se refere ao ambiente da tarefa, o autor destaca as influências sociais e físicas que o escritor recebe à medida que escreve. Os aspectos sociais incluem todas as contribuições de colaboradores e críticos, demandas de tempo e as distrações sociais que o ambiente pode ocasionar. Os aspectos físicos contemplam os materiais da tarefa, a tecnologia de transcrição (texto digitado ou texto escrito à mão) e a representação do texto escrito até o momento.
- (iii) **nível de recursos**, que engloba aspectos atencionais, memória de longo prazo, memória de trabalho e leitura. Os aspectos atencionais referem-se à habilidade . É um recurso essencial para a produção de textos de boa qualidade. A memória de longo prazo contempla o conhecimento do escritor sobre fatos, eventos, esquemas, vocabulário, gramática e ortografia. O autor destaca que escritores com amplo conhecimento do tema sobre o qual escrevem tendem a produzir textos de maior qualidade e mais rapidamente do que escritores com menor grau de informação. Durante a tarefa de escrita, as informações selecionadas da memória de longo prazo são mantidas na

¹⁰ Entende-se como esquemas de escrita os conhecimentos declarativos sobre como escrever um texto: estratégias de escrita e propriedades do texto, como gênero textual, extensão, formato, tom da linguagem a ser utilizado.

memória de trabalho, enquanto ocorre o processo de tradução linguística. Todos os processos de proposição de ideias, tradução, avaliação e transcrição dependem dos recursos fornecidos pela memória de trabalho. A leitura é o último recurso contemplado neste nível e pode exercer diferentes funções no processo de escrita. Pode configurar como uma leitura de referências que irá contribuir para a seleção de informações do texto e é fundamental para a edição e revisão, que exigem repetidas leituras do texto produzido.

Dos pontos inovadores desse modelo, é fundamental destacar a transcrição. Questões relacionadas a esse tema ainda não haviam sido exploradas nas versões anteriores. O autor justifica a inclusão do processo de transcrição comentando o histórico dos modelos de escrita. Segundo ele, até 2001, acreditava-se que a transcrição para indivíduos adultos fosse um processo automático, que pouco influenciaria outros processos, podendo, portanto, ser ignorado no que tange à elaboração de um modelo de escrita adulta.¹¹ O trabalho realizado em coautoria com Chenoweth (2006) fez o autor perceber que, em indivíduos adultos, a transcrição é mais lenta quando a memória de trabalho verbal é reduzida. Nesse estudo, 20 participantes transcreveram seis textos de uma janela de computador para outra. Em 3 dos textos foi realizada em conjunto uma atividade de supressão articulatória, que inibe o desempenho da memória de trabalho. Na tarefa proposta, o participante precisava reproduzir um som sempre que um determinado item aparecesse na tela. Os resultados indicam que nessa condição – com tarefa de supressão articulatória- os sujeitos transcreveram de forma significativamente mais lenta e cometeram mais erros do que na condição controle. Segundo Hayes, esse resultado indica que a transcrição compete com outros processos de escrita por recursos cognitivos, não só nas crianças, mas também nos adultos, e deve, portanto, ser incorporada nos modelos de escritura. À medida que as crianças aprimoram suas habilidades de transcrição nos primeiros anos escolares, as demandas de transcrição em recursos cognitivos devem diminuir, e mais recursos devem estar disponíveis para outros processos, como geração de ideias e tradução.

Outro diferencial desse modelo é o fato de a revisão e o planejamento não serem descritos no nível dos processos, de forma separada. Segundo o autor, essa opção

¹¹ No que tange à escrita infantil, trabalhos clássicos como os de Berninger, Cartwright, Yates, Swanson, & Abbott, 1994; Berninger et al., 1992 já mostravam que a transcrição, incluindo a soletração e a ortografia, desempenham um papel crítico no desenvolvimento da escrita em crianças nos primeiros anos de escolaridade.

aconteceu porque tanto o planejamento quanto a revisão passam a ser caracterizados como atividades especializadas de escrita. Dessa forma, atividades de revisão e planejamento exigem a aplicação especial do modelo de escrita descrito e podem ocorrer em diferentes momentos do processo de escritura.¹²

O foco desta tese é o processo de revisão textual por alunos de 3º e 5º anos do Ensino Fundamental. Dessa forma, tendo apresentado os modelos gerais de escrita, nos dedicamos, a seguir, a apresentar modelos específicos de revisão.

2.2 Modelos cognitivos de revisão

Como foi dito na introdução deste trabalho, há várias possibilidades de definição para o termo revisão. Heurley (2006) destaca que não há consenso, na Psicologia Cognitiva, acerca da definição do que seja revisar um texto, podendo este termo ser entendido ora como um dos macroprocessos de escrita (como o planejamento e a tradução) e ora como um conjunto de procedimentos implicados no controle da redação de um texto. A compreensão da revisão como um dos processos de escrita, e não apenas como uma subetapa que ocorre após a escrita do texto, implica que a revisão pode acontecer em qualquer momento da atividade de escrita, não apenas após a conclusão de sua primeira versão. A definição dos objetivos da revisão, das propriedades do texto que devem ser examinadas (aspectos de forma e/ou conteúdo; globais e/ou locais), e tomada de decisões relativas ao modo de implementação do processo de revisão, poderiam acontecer, portanto, durante a etapa de planejamento e também de codificação linguística.

Nesta seção, nos dedicamos a apresentar os modelos cognitivos que buscam descrever especificamente o processo de revisão. Apresentamos a seguir dois modelos propostos por Hayes e colaboradores e, em seguida, os propostos por Scardamalia e Bereiter.

2.2.1 Hayes e colaboradores (1987)

¹² Para maior detalhamento desse ponto, consultar Hayes e Olinghouse (2015).

O modelo proposto por Hayes et al, em 1987, postula a existência de dois domínios constituintes da atividade de revisão: processos e conhecimento. Os processos se referem aos procedimentos a serem efetuados pelo escritor-revisor; e o conhecimento relaciona-se ao saber ou experiência que escritor-revisor possui para realizar tal tarefa. Esses domínios estão correlacionados, uma vez que os conhecimentos influenciam a realização dos processos ou podem resultar de sua realização, dependendo do grau de *expertise* do escritor.

O autor divide o processo de revisão em quatro subprocessos: definição da tarefa, avaliação do texto e definição do problema, seleção de estratégia e execução.

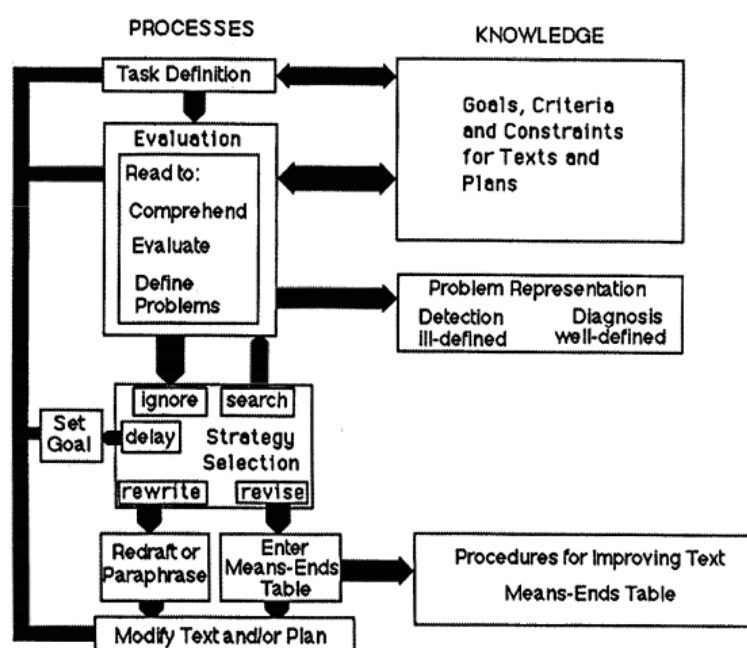


Figura 4: Modelo de revisão - Hayes e colaboradores (1987)

A definição da tarefa é elaborada via pensamento metacognitivo e depende do conhecimento prévio do escritor acerca das características textuais e contextuais. Dessa forma, é variável de escritor para escritor, de acordo também com o nível de *expertise* em escrita. Permite também uma visão geral do objetivo da revisão, as partes do texto que deverão ser corrigidas e os recursos de revisão.

A avaliação é um processo de alto custo cognitivo, que objetiva compreender e identificar potenciais problemas no texto. É dividido em dois subprocessos: detecção dos erros e diagnóstico da natureza do problema. Para conseguir detectar problemas, o escritor deve ser capaz de comparar sua intenção inicial de produção com o texto até então produzido.

Os autores distinguiram também os modos de leitura na revisão: (a) ler para compreender, modo mais comum, o objetivo principal do leitor é representar a mensagem do texto; (b) ler para avaliar, no qual o leitor tem o objetivo de detectar possíveis problemas no texto; (c) ler para definir problemas, no qual o leitor lê com o objetivo de solucionar os problemas do texto. A leitura avaliativa é o subprocesso que permite o escritor-revisor realizar a representação do problema encontrado durante a revisão. Após detectar um problema, o escritor-revisor pode prosseguir por dois caminhos: a) detecção mal definida, quando ele percebe um problema no texto, mas não sabe precisar qual é a natureza do problema; b) diagnose bem definida, quando percebe e identifica o problema e sua natureza. Detectar problemas auxilia na seleção e desenvolvimento das estratégias de revisão. Ao detectar um problema, o escritor necessita selecionar a melhor estratégia para resolvê-lo. O modelo indica as principais possibilidades de decisão: (a) ignorar o problema; (b) adiar a solução do problema; (c) procurar mais informações na memória ou no texto para melhor compreender e definir o problema; (d) reescrever o texto, mantendo a ideia principal e (e) revisar apenas a parte problemática, mantendo o texto já produzido.

A estratégia no processo de seleção diz respeito ao que fazer após detectar um problema no texto. Representa a relação entre os problemas detectados e a ação para solucioná-los. Também é variável de acordo com o nível de *expertise*, uma vez que escritores mais experientes detectam mais problemas e possuem um maior repertório de procedimentos para solucionar falhas do que os escritores menos experientes.

A execução, por sua vez, diz respeito às modificações que serão realizadas na superfície do texto, depois que a estratégia de resolução foi selecionada.

Segundo esse modelo, portanto, a revisão não é desenvolvida por estágios sequenciais, mas sim como resultante de vários subprocessos interativos e recursivos.

2.2.2 Hayes (1996)

Em 1996, Hayes propôs uma nova estrutura para caracterizar o processo de escrita, juntamente com um novo modelo de revisão. Como vimos nas atualizações do modelo de 1980, descritas no capítulo anterior, segundo o autor, a revisão não pode ser simplesmente considerada como um dos processos da escrita, mas sim como um todo composto de interpretação de texto, reflexão e produção textual. Segundo o autor, a revisão é um processo complexo, fruto de um conjunto de processos mais básicos.

O modelo proposto pelo autor para descrever o processo de revisão engloba: (i) uma estrutura de controle, (ii) um conjunto de processos fundamentais; e (iii) recursos de

memória. A estrutura de controle pode ser definida como um conjunto de conhecimentos para a revisão e é o que determina como os processos são instanciados e sequenciados. Nessa representação, a revisão está associada ao esquema da tarefa, que engloba o objetivo da tarefa, um conjunto de atividades correspondentes aos subprocessos, metas atencionais, critérios para avaliação da qualidade do texto e estratégias para resolução de tipos específicos de problemas textuais.

Três subprocessos fundamentais de escrita são gerenciados pela estrutura de controle: (a) processamento de texto (leitura crítica), (b) reflexão (resolução de problemas, tomada de decisão) e (c) produção de textos. O processamento do texto relaciona-se à geração de representações internas a partir de *inputs* linguísticos ou gráficos. A reflexão envolve estratégias de resolução de problemas, tomada de decisão e processos inferenciais. A produção do texto, por sua vez, é vista como uma função que toma representações internas no contexto da tarefa e gera um *output* escrito, falado ou de natureza gráfica.

Os recursos de memória também são essenciais nesse modelo e se ligam aos processos fundamentais. A leitura é descrita como um ponto crucial para os procedimentos de escrita e revisão, nesse modelo.

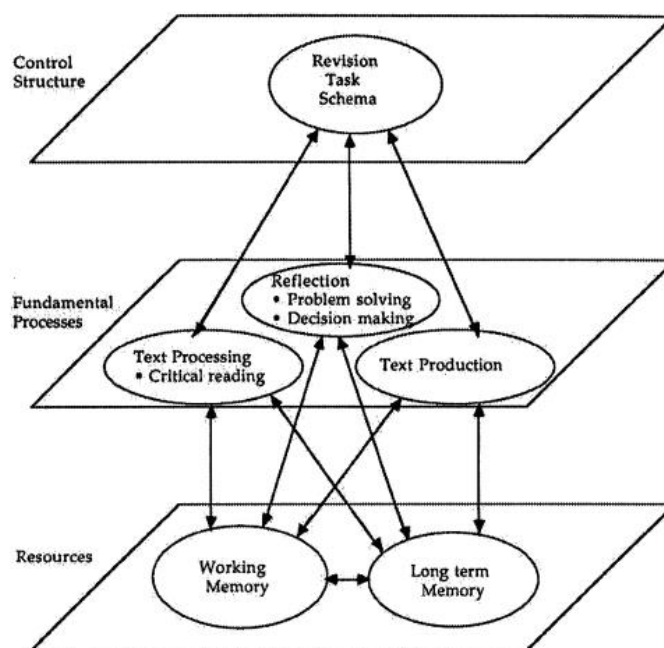


Figura 5: Modelo de revisão - Hayes (1996)

Essa estrutura, portanto, enfatiza que a avaliação é um processo de compreensão textual, que permite o escritor detectar e diagnosticar problemas no seu texto. Por meio

desse processo constante de revisão, o escritor conseguirá construir uma representação do significado do texto, comparando-o com seus objetivos iniciais.

2.2.3 Scardamalia e Bereiter (1983 e 1985)

Além de ser ponto de interesse nos modelos gerais de escrita, a revisão textual é também foco de análise de modelos específicos. Scardamalia e Bereiter (1983 e 1985) propuseram o sistema CDO (*compare, diagnose and operate*), caracterizado como um modelo de objetivo educacional, que busca, por meio de orientações, auxiliar os escritores na implementação da revisão. (Alamargot & Chanquoy, 2001).

Esse sistema explica o processo de revisão como um procedimento de autorregulação e ressalta a complexidade dos subprocessos envolvidos na revisão. Segundo os autores, dois tipos de representação mentais são construídos e armazenados na memória de longo prazo durante a produção de um texto: a representação do texto escrito e a do texto pretendido. A estratégia CDO acontece quando essas duas representações são conflitantes. Primeiramente, ocorre a comparação das duas representações, com o objetivo de identificar as inadequações entre elas. Em seguida, a operação diagnóstica atua identificando a natureza do problema e encontrando uma possibilidade de correção e, por último, acontece a correção no texto. O produto modificado gera uma nova representação textual, que irá conduzir um novo ciclo CDO.

Hayes (2004) tece algumas críticas a modelos de dissonância, isto é, modelos segundo os quais a revisão ocorre quando há incompatibilidade entre o pretendido e o dito, como é caso do CDO. O autor argumenta que esse tipo de modelo é limitado no que tange ao alcance do fenômeno de revisão. Segundo ele, muitas vezes a revisão acontece sem que haja a percepção imediata das diferenças entre o que o escritor pretendeu escrever e o que de fato foi escrito. Em muitos casos, ainda, o que está escrito é exatamente o que o escritor pretendeu escrever naquele momento, mas, ao olhar sobre outro ponto de vista, decide fazer modificações. Além disso, esse tipo de modelo se aplica apenas para a revisão de textos escritos e não dá conta do processo de revisão de planejamento e objetivos do texto, que são igualmente importantes para a qualidade do texto final. Outro ponto de crítica que Hayes (2004) faz aos modelos de dissonância é que eles foram formulados apenas para situações em que o escritor revisa seus próprios textos e não os de terceiros. Adicionalmente, o autor argumenta que esse tipo de modelo assume que a revisão ocorre somente quando há algo de errado com o texto, o que não é verdade,

uma vez que, em vários casos, revisamos não porque encontramos uma falha e sim porque encontramos uma nova forma de expressar determinada ideia.

2.3 Considerações gerais sobre os modelos e a caracterização da revisão

Os modelos apresentados neste capítulo são modelos pioneiros que muito contribuíram para o avanço das pesquisas relacionadas ao processo de escritura. No entanto, há alguns pontos de crítica ao nível de detalhamento dado na descrição dos componentes envolvidos no componente da formulação linguística/tradução.

A lacuna no exame dos processos envolvidos na formulação linguística pode ser atribuída, a nosso ver, a um conjunto de fatores: (i) ao fato de os modelos cognitivos de escrita voltarem-se para a escrita adulta, considerando que a etapa de formulação linguística não deveria representar dificuldade para estes indivíduos; (ii) a questões de ordem metodológica, pois a investigação de processos de formulação automáticos, não conscientes, exige recursos que permitam uma análise do processamento em tempo real e os protocolos verbais, adotados pelos principais modelos de escrita, baseiam-se em relatos conscientes, em que muitas operações não são explicitadas¹³; e (iii) a uma certa divisão de territórios e falta de diálogo entre os modelos sobre escrita, focados nos grandes componentes da escritura, e os modelos sobre produção da fala, como os conduzidos por Levelt (1989) que se concentram no nível dos enunciados linguísticos.

No que se refere especificamente a essa falta de diálogo entre as áreas de investigação, é possível afirmar que o estudo da composição textual envolve aspectos que ultrapassam a escrita de palavras e sentenças isoladas, e tem sido tradicionalmente estudada de uma perspectiva cognitiva, aliando informações relacionadas ao processamento, à retórica e à comunicação, enquanto o processamento lexical e o processamento sintático têm sido assuntos tradicionalmente estudados por uma perspectiva psicolinguística, fortemente inspirada nos modelos de produção oral (Garret, 1980; Levelt, 1989, 1999).

Apesar de as duas temáticas de investigação – estudo do processamento de unidades lexicais e sintáticas e estudo da composição textual- assumirem que o processo de produção da linguagem é uma atividade complexa que só pode ser propriamente estudada se separada em componentes e/ ou níveis, ambas enfrentam o problema de delimitar qual seria a forma mais plausível e funcional para realizar essa análise. A

¹³ Para aprofundamento das questões metodológicas nas quais se basearam os principais modelos de escrita, ver Rodrigues (2019).

primeira delas busca identificar as unidades envolvidas e o curso temporal, buscando delimitar a arquitetura da tarefa de produção. Com esse objetivo, tais pesquisas focam na produção de unidades isoladas, como letras, palavras e sentenças. Já segunda linha busca identificar não tanto as unidades individuais, mas sim os componentes envolvidos em processos maiores, como planejamento, formulação, revisão e execução, as estratégias utilizadas em cada um desses momentos e os resultados de cada uma delas no texto final. Essa opção de investigação, muitas vezes, faz com que processos de caráter mais granular sejam negligenciados. A falta de contato entre os achados desses dois campos de investigação contribui para a ausência de um modelo de escritura mais completo, que dê conta tanto de descrever os processos gerais envolvidos na composição textual quanto de detalhar como ocorre o processamento das unidades lexicais e sintáticas envolvidas na produção dos enunciados linguísticos.

No que se refere aos modelos específicos de revisão, a mudança no entendimento do conceito de revisão é um ponto que merece destaque. Compreender a revisão não somente como uma etapa, mas como um conjunto de procedimentos presentes em vários momentos da escrita, possibilita uma visão mais próxima das operações mentais que acontecem durante o processo de escritura e da temporalidade desses processos. Esse ponto ampliou também o papel dado à leitura durante a escrita, ressaltando que a tomada de diferentes perspectivas (escritor e leitor) contribui para a proposição de ações de revisão associadas tanto a aspectos formais quanto aspectos associados ao propósito comunicativo do texto.

Nesta tese, buscamos propor o desenho de um modelo que integre essas duas visões de investigação descritas e que incorpore também a compreensão da revisão como um conjunto de procedimentos que não acontecem apenas a após a finalização da 1ª versão do texto. Essa proposta será apresentada no capítulo 11.

3. O desenvolvimento da escrita e a revisão

Tanto os modelos gerais de escrita quanto os modelos de revisão foram pensados considerando escritores experientes. Os modelos que se ocupam da evolução do processo de escrita, em escritores iniciantes, com menos tempo de experiência em escrita, são os modelos de caráter desenvolvimentista. Este capítulo apresenta quatro desses modelos. Esses modelos buscam explicitar como ocorre a evolução do processo de escrita, em escritores jovens, que ainda estão desenvolvendo tanto o sistema grafomotor como questões de iniciais de ortografia.

3.1 Bereiter e Scardamalia (1987): modelos de revelação e transformação do conhecimento

O primeiro estudo conduzido nessa perspectiva desenvolvimentista foi realizado por Bereiter e Scardamalia (1987). Os autores propuseram uma distinção entre escritores mais e menos experientes, de acordo com duas categorias de estratégias de escrita *knowledge-telling* (modelo revelador do conhecimento) e *knowledge-transforming* (modelo de transformação do conhecimento).

O modelo de *knowledge-telling* refere-se à escrita direta do texto à medida que as ideias são recuperadas da memória de longo-prazo, não havendo revisão do conteúdo conceitual nem da forma linguística. É ainda muito próxima das estratégias associativas de produção oral. O planejamento e a escrita do texto são feitos frase a frase, como em uma conversa. Essa estratégia é predominantemente utilizada por escritores iniciantes e pode resultar em textos narrativos de qualidade, uma vez que nesse tipo de texto a sequência de eventos costuma corresponder à ordem cronológica em que as informações são recuperadas na memória. Também é utilizada por escritores experientes em situações de escrita que não exigem reformulações estruturais, como por exemplo, escrever uma lista de compras ou um bilhete. Não requer grandes estratégias de planejamento e a revisão é de caráter bastante superficial.

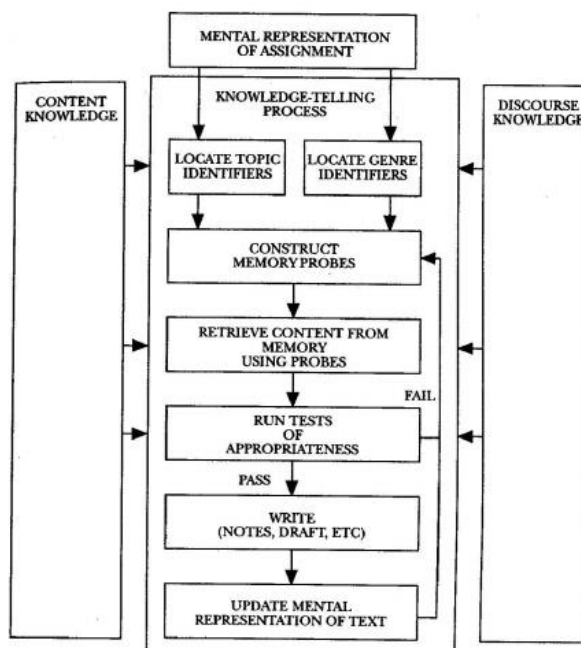


Figura 6: Modelo revelador de conhecimento (Bereiter e Scardamalia, 1987)

Como ilustrado na figura 6, a estrutura representada nesse modelo é predominantemente linear, vertical e unilateral. O processo de escrita se inicia com a elaboração, por parte do escritor, de uma representação mental da sua tarefa de escrita. A partir dessa representação, são localizados “identificadores” do tópico do texto e do gênero textual. Então, a informação correspondente ao tema, que está disponível na memória do escritor, juntamente com seu conhecimento de natureza linguística, é selecionada a partir dos identificadores sobre o caráter da tarefa. A formulação linguística das ideias relativas ao tópico da tarefa acontece à medida que as informações vão sendo recuperadas da memória, sem que haja qualquer reformulação ou monitoramento.

Já o modelo de *knowledge-transforming* é mais elaborado. Segundo os autores, é mais recorrente em adolescentes a partir dos 14 anos e em adultos. Consiste em reorganizar o conhecimento de acordo com as restrições retóricas e linguísticas. Requer, portanto, que o escritor monitore constantemente as diferenças entre o que foi escrito até o momento e suas intenções. Pressupõe mudança de foco contínua entre o conteúdo conceptual do texto e sua forma linguística até que a intenção comunicativa seja satisfatoriamente atendida. Permite que o escritor consiga associar o desenvolvimento das informações com o desenvolvimento do texto, exigindo um processo de revisão permanente.

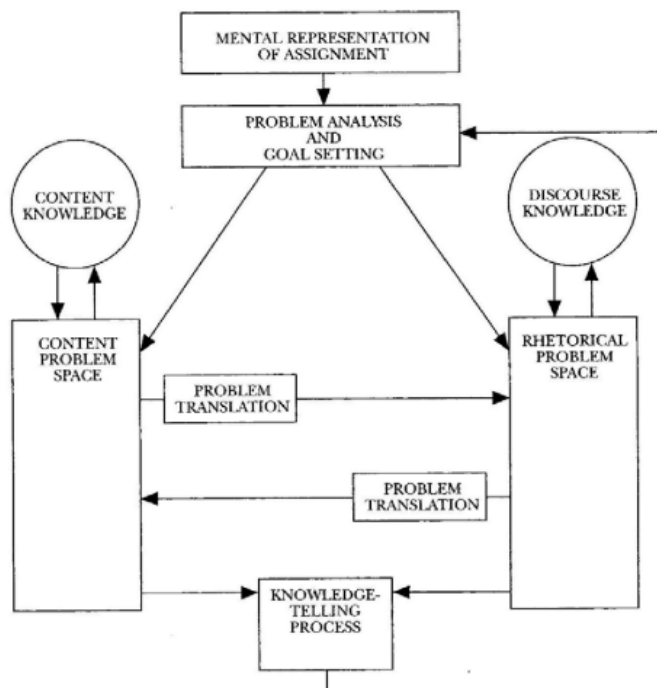


Figura 7: Modelo de transformação do conhecimento (Bereiter e Scardamalia, 1987)

Na representação desse modelo, muitas das etapas se retroalimentam e há diferentes possibilidades de caminho durante o processo de escrita. A representação mental da tarefa é compreendida como a análise de um problema retórico ou comunicativo que precisa ser solucionado, isto é, há uma preocupação como o entendimento do texto pelo seu potencial leitor. Os objetivos derivados dessa representação mental são utilizados para guiar a geração e a avaliação do conteúdo do texto durante a escrita. Esse modelo ressalta diferentes momentos em que o escritor precisa pensar de modo reflexivo sobre a sua própria escrita, considerando tanto as alterações linguísticas feitas no texto produzido até o momento quanto as alterações em suas intenções e objetivos iniciais.

Especificamente no que concerne à revisão textual, verificou-se que esse processo, nos escritores mais inexperientes, aparece de forma isolada no nível da palavra, e com o aumento do domínio da escrita, passa para o nível da sentença, do parágrafo e, por último, atinge o nível do texto, em uma perspectiva mais global. Além disso, os mais inexperientes procedem a revisão após a escrita do texto, enquanto os mais experientes conseguem revisar também enquanto escrevem. Segundo Alamargot e Chanquoy (2001; 2004), tais diferenças referentes ao grau de expertise do escritor estão relacionadas à capacidade da memória de trabalho e ao conhecimento metacognitivo.

Dessa forma, é possível dizer que, de acordo com esse modelo, o escritor mais experiente ativa seu conhecimento conceptual e ajusta a escrita de acordo com os seus objetivos, levando em conta fatores contextuais. Já o escritor menos experiente produz o texto tendo como foco imediato a escrita, a produção ocorre de maneira quase automática, de modo que as informações recuperadas da memória são direta e objetivamente transpostas para o papel.

Um conceito chave nesses modelos é o termo *expertise*. Entende-se como *expertise* o desenvolvimento de habilidades associadas ao comportamento experto por meio da prática deliberada (Chi, 2006). Segundo Zimmerman (2002, 2006), a prática deliberada é um processo autorregulatório e de autoeficácia direcionado para a análise da tarefa (*task analysis*), planejamento do objetivo (*goal setting*), escolha de estratégia (*strategy choice*), automonitoramento (*self monitoring*), autoavaliação (*self evaluation*) e adaptação (*adaptation*). Dessa forma, *expertise* em escrita associa-se ao tempo de exposição e estudo sistemático dedicados a essa habilidade. Nos estudos mais recentes sobre o tema, fatores intrínsecos ao ser humano, como a aptidão para uma tarefa, por exemplo, vem sendo cada vez menos considerados como cruciais para o desenvolvimento de níveis de proficiência.

Segundo Kellogg (2002), o desenvolvimento da *expertise* em escrita pode ser caracterizado pelo uso efetivo de mecanismos de monitoramento da produção combinados com recursos da memória de longo prazo. Esse é um processo longo e bastante custoso. Durante os anos iniciais de escolaridade, as habilidades de caligrafia e ortografia se constituem como grandes demandas cognitivas que, muitas vezes, limitam e restringem o fluxo da narrativa. Até que a transcrição grafomotora torne-se um processo automatizado, há pouca disponibilidade de recursos atencionais para que a criança consiga monitorar ou avaliar o que está sendo escrito. No âmbito do modelo *knowledge-telling*, proposto por Bereiter e Scardamalia (1987), um dos motivos que impede a construção de mecanismos de controle da produção é a alta demanda exigida pela transcrição.

3.2 Modelo de Berninger e Swanson (1994)

Com o objetivo de explicar o início e o desenvolvimento da escrita em crianças, Berninger e Swanson (1994) propuseram uma versão desenvolvimentista do modelo de Hayes e Flower (1980). As alterações e acréscimos realizados pelos autores no modelo clássico estão marcadas em **negrito itálico** na figura abaixo.

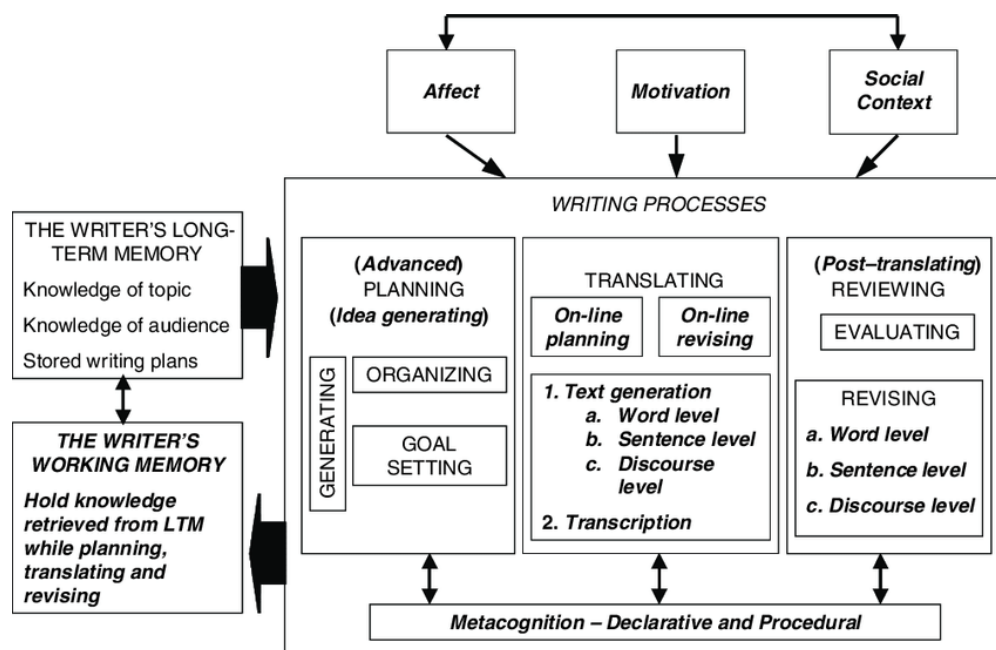


Figura 8: Modelo Berninger e Swanson (1994)

Assim como proposto por Hayes e Flower (1980), de acordo com esse modelo, o processo de escrita é constituído por três grandes subprocessos: planejamento, formulação (ou tradução) e revisão. Berninger e Swanson (1994) buscaram detalhar mais a subetapa de formulação e, como mostrado na figura, grande parte dos acréscimos realizados se refere a essa etapa. Essa etapa não foi tão detalhada por Hayes e Flower, pois os autores estavam preocupados como os processos envolvidos na escrita de escritores adultos habilidosos. Já na escrita infantil, o subprocesso de transcrição precisa ser ainda aprendido e automatizado. Esse processo será custoso e ocupará uma grande carga de processamento, deixando menos recursos cognitivos para serem utilizados no planejamento e na revisão.

Segundo os autores, o desenvolvimento da etapa de formulação determina o desenvolvimento da revisão e do planejamento. De acordo com esse modelo, a formulação envolve dois processos. O primeiro deles é a geração do texto, que envolve a transformação de ideias em estruturas linguísticas. É o subprocesso destinado ao processamento de palavras, frases e parágrafos. O segundo processo é a transcrição, que envolve a tradução das representações em símbolos escritos. Esse subprocesso permite a

a codificação ortográfica e gramatical, a segmentação do texto por meio da pontuação e dos mecanismos de coesão, além da execução das operações grafomotoras. No nível da palavra, quando as questões ortográficas ainda não estão automatizadas, as escolhas lexicais e a transcrição das palavras se tornam controladas e cognitivamente custosas. Esse fato tem implicações diretas no processo de revisão, resultando em maior demanda de revisão para que o processamento executivo central desvie recursos para a identificação dos erros ortográficos. Quando isso acontece, a atenção destinada ao significado das frases pode ser prejudicada.

Uma das características principais desse modelo é a definição de uma cronologia específica para o surgimento e o desenvolvimento de cada um desses três componentes. De acordo com o modelo, a formulação é o primeiro componente a aparecer, e a implementação de seus subprocessos também segue uma ordem: a geração do texto só é operacionalizada quando a transcrição já ocorre de forma automatizada. Dessa forma, dificuldades associadas à transcrição podem comprometer o desempenho no processo de geração do texto, já que um alto custo cognitivo está sendo acarretado pelo processo anterior, reduzindo a capacidade da memória de trabalho. Fayol (1991) aponta que os recursos de memória requeridos na transcrição são tão intensos que podem prejudicar a geração do texto escrito. Segundo o autor, essa é a razão pela qual a composição de histórias orais por crianças é mais completa do que a produção de histórias escritas. A partir do momento que o processo de transcrição passa a ocorrer de forma suficientemente eficiente, a geração do texto passa a avançar e evolui da produção de palavras isoladas para orações e, posteriormente, para parágrafos.

O segundo componente desenvolvido é a revisão, que, inicialmente, fica restrita a correções de palavras e a aspectos formais como ortografia e pontuação. Posteriormente, a revisão é ampliada para parágrafos e para o texto como um todo, englobando aspectos formais e aspectos de conteúdo. O modelo destaca também, nessa subetapa, a importância da leitura para a escrita, que na representação gráfica representada na figura 8, é nomeada de *evaluating* (avaliação). Os autores argumentam que é impossível revisar um texto sem lê-lo e que, além disso, a leitura influencia diretamente a escrita por meio do armazenamento de informações sobre o tema do texto na memória de longo prazo.

O planejamento é o último componente a emergir e, é gradualmente desenvolvido e ampliado de um modo local de operação (antecipação da próxima sentença) para um modo global, que se refere tanto à antecipação do conteúdo quanto à organização textual e ao encadeamento das sentenças.

Afeto, motivação e contexto social também são aspectos vistos pelo modelo como influenciadores do processo de escrita. Orientação positiva, crença de que é capaz e um contexto social colaborativo com *feedbacks* sobre aspectos positivos dos textos e estratégias de aperfeiçoamento contribuirão para que a criança se sinta motivada a escrever.

Alamargot e Fayol (2009) ressaltam a relevância do modelo de Berninger e Swanson (1994) destacando que este detalha a importância dos sistemas de memória de trabalho durante a escrita, em especial do armazenamento e capacidades de processamento de memória.

Berninger e colaboradores (1996) resumem em 8 pontos as adaptações feitas à proposta de Hayes & Flower (1980) para dar conta de aspectos do desenvolvimento da escrita. As modificações abordam os seguintes pontos:

- 1. A tradução possui dois subcomponentes que podem se desenvolver em níveis diferentes: geração do texto e transcrição.** No modelo clássico de 1980, a tradução é representada por uma caixa vazia, enquanto que o planejamento possui três subprocessos (geração de ideias, organização e estabelecimento de objetivos) e a revisão dois (leitura e edição). Propõe-se, então, uma diferenciação entre a geração de ideias no âmbito do planejamento e a geração do texto no âmbito do processo de tradução, uma vez que escritores iniciantes podem gerar ideias, mas possuem dificuldade em produzir a linguagem para expressar tais ideias. Dessa forma, o componente da tradução passa também a incorporar a geração de sentenças. Número de palavras por sentença, número de sentenças, fluência verbal e tamanho e nível de detalhamento foram fatores considerados pelos autores como pontos importantes para a análise das operações de geração de frases.

O segundo componente desse processo é a transcrição. Estudos de Berninger e colaboradores (1992) mostraram que crianças, alunas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, conseguem prontamente expressar oralmente suas ideias, mas não possuem o conhecimento necessário para representar ortograficamente o que é expresso na linguagem oral. Os autores pontuam que geralmente esses subcomponentes se desenvolvem em conjunto, mas que há casos em que se desenvolvem em níveis diferentes. Há casos em que a geração do texto se desenvolve mais rapidamente do que a transcrição. A criança escreve palavras e/ou letras que são irreconhecíveis, mas, quando solicitada a ler o que foi escrito, produz um texto oral

rápido e fluente, o que indica que possuiu o texto criado na memória. Em outros casos, a transcrição se desenvolve primeiro que a geração do texto. A caligrafia da criança é legível e não há grandes questões ortográficas, mas ela escreve textos curtos e, quando solicitada a complementá-los, alega que não conseguiu pensar em mais nada para dizer. Ela consegue transcrever bem, mas possui dificuldades em formular as sentenças.

2. **Diferenças individuais na linguagem oral e escrita afetam o processo de tradução.** O modelo de 1980 não lida com diferenças entre os indivíduos. No entanto, diferenças individuais nos níveis de domínio da linguagem escrita parecem afetar o componente da geração do texto durante o processo de tradução, ao longo de toda a vida e não apenas em escritores iniciantes. Os diferentes níveis de habilidades relacionadas à produção de palavras, sentenças e textos de cada indivíduo influenciam nessa etapa do processo de escritura.
3. **O planejamento e a revisão possuem dimensões temporais e espaciais.** Apesar de o modelo de 80 indicar o caráter não linear dos processos de escritura, ele não traz distinções claras envolvendo as dimensões temporais (antes, durante e depois da tradução) e as dimensões espaciais nas quais o planejamento e a revisão podem ocorrer (em todo o texto ou em uma parte). Os autores argumentam que tais distinções são importantes para caracterizar um modelo de desenvolvimento, uma vez que alguns estudos com escritores iniciantes mostram que o planejamento online (durante a própria escritura) emerge mais cedo do que o pré-planejamento e o planejamento posterior à tradução; e que a revisão *online* parece só acontecer após tarefas de revisão guiada pelos professores (Berninger, Whitaker, Feng, Swanson e Abbott, 1996).
4. **Planejar, traduzir e revisar não são habilidades operacionais no início do aprendizado da escrita, mas emergem sistematicamente durante o desenvolvimento.** Em escritores experientes, planejamento, tradução e revisão são processos consolidados que interagem entre si. Já nas crianças, cada um desses processos está se desenvolvendo de maneira isolada e em ritmos distintos, podendo cada um deles emergir em um momento diferente.
5. **O desenvolvimento do pensamento metacognitivo dos escritores sobre a escrita não se organiza exclusivamente em torno dos processos de planejamento, tradução e revisão.** O monitoramento presente no modelo de Hayes e Flower (1980) é um mecanismo de controle metacognitivo e

procedimental. O conhecimento metacognitivo declarativo também tem um papel importante no desenvolvimento da escrita e esse não se organiza em termos das etapas de planejamento, tradução e revisão. Nos estudos conduzidos pelos autores, por meio de questionários que tinham como tema “pensamento sobre a escrita”, só foram encontradas correlações entre as respostas declarativas sobre o processo de escrita e as etapas descritas no modelo, entre alunos do Ensino Médio. Nos anos de escolaridades anteriores, as declarações sobre o processo de escrita contemplavam apenas conhecimentos gerais sobre escrita e a receptividade pelo público-alvo, sem correlações entre as respostas e os processos de planejamento, tradução e revisão.

6. **Memória de trabalho, e não apenas a memória de longo prazo, está envolvida no desenvolvimento da escrita.** A memória de trabalho também contribui para o desenvolvimento da habilidade de escrita. Diferenças na capacidade da memória de trabalho são preditivas de diferenças na produção de texto, especialmente em escritores mais jovens. Diferenças individuais na memória de longo prazo estão mais relacionadas à transcrição, e as diferenças na memória de trabalho estão predominantemente associadas à geração do texto.¹⁴
7. **Existem diferenças de gênero no desenvolvimento das habilidades de escrita e essas são mais robustas na transcrição do que na geração do texto.** Hayes e Flower (1980) não consideram diferenças de gênero na escrita. No entanto, essas diferenças parecem influenciar o processo inicial de desenvolvimento da escrita. Nas séries iniciais, meninos possuem melhor desempenho em tarefas de fluência verbal oral do que as meninas e as meninas os superam em tarefas de fluência e velocidade de escrita. Nas séries intermediárias, efeitos de gênero na fluência verbal desaparecem, mas permanecem nas tarefas de escrita ortográfica.¹⁵
8. **Variáveis não cognitivas como afeto, motivação e contexto social desempenham um papel importante no ambiente das tarefas.** O modelo de 80 só considera variáveis cognitivas, mas estudos de intervenção apontam que afeto,

¹⁴ O componente de memória de trabalho e questões associadas à motivação, ambos apontados por Berninger e colaboradores, foram, posteriormente, incorporados às atualizações do modelo proposto por Hayes (1996).

¹⁵ Os autores fazem essa afirmativa com base nos dados do estudo conduzido por Berninger and Swanson (1994).

prática e assistência do professor contribuem para que as crianças avancem no desempenho em escrita.

Diferenciar subprocessos da tradução, que são desafiadores para escritores em estágio inicial do aprendizado da escrita, foi um marco importante trazido pelo modelo de 1994.

3.3 Berninger e colaboradores (2006): modelo *Not-so-simple view of writing*

Na versão mais recente do modelo, Beninger e colaboradores (2006) integram os subprocessos descritos no modelo de 1994 em um modelo de escrita mais abrangente, denominado de *Not-so-simple view of writing*. Essa abordagem mais abrangente se constitui como um grande avanço na descrição do desenvolvimento da escrita, pois se baseia nos resultados de estudos de neurociência¹⁶. Tais estudos começaram a se expandir no período de 1990 a 1999, conhecido como década do cérebro, no qual investimentos em pesquisa permitiram que técnicas de escaneamento cerebral fossem aplicadas durante tarefas de leitura e escrita. O uso de exames de imagens permitiu descobertas importantes relacionadas às áreas do cérebro que são ativadas em diferentes tipos de atividades de escrita, à influência da idade no aprendizado explícito da escrita e ao funcionamento interno dos mecanismos de memória de trabalho.

Essas descobertas contribuíram para o desenvolvimento de novas ferramentas disponíveis para o ensino e para a investigação da escrita. O modelo dos autores é uma delas. Eles propuseram modificações na arquitetura dos modelos de escrita, que propiciaram um entendimento mais robusto acerca do papel da memória de trabalho e também do papel dos mecanismos atencionais, no âmbito das funções executivas.

¹⁶ Para maior detalhamento desses estudos, consultar a revisão descrita em Berninger and Richards (2002).

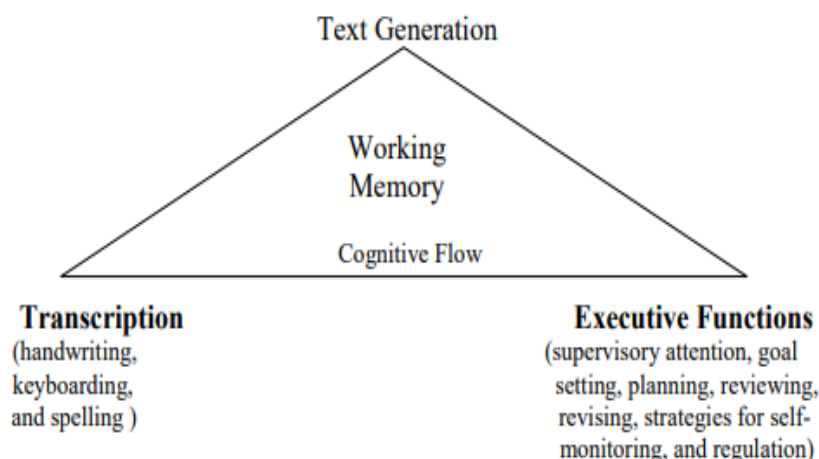


Figura 9: O modelo Not-so-simple view of writing, de Berninger e Winn (2006)

Segundo a proposta dos autores, há a interação de três principais processos de escrita: transcrição, geração do texto e funções executivas. A transcrição refere-se aos processos grafomotores envolvidos na escrita, engloba tanto as habilidades de coordenação motora fina quanto habilidades linguísticas mais básicas como a ortografia. A geração do texto refere-se aos processos linguísticos requeridos para a produção de um texto, nos níveis da palavra, da frase e do discurso. Presume-se que habilidades orais bem desenvolvidas colaboram para o desenvolvimento de habilidades associadas à geração do texto. As funções executivas englobam as bases cognitivas da escrita e incluem um sistema complexo de habilidades, como as funções executivas centrais que regulam os mecanismos de memória operacional e as funções executivas de alta ordem, que exigem o funcionamento combinado das funções executivas centrais, e são responsáveis pelo estabelecimento de metas, planejamento e revisão.

Durante as fases iniciais do desenvolvimento da escrita, o custo da transcrição é bastante alto, de modo que esse subprocesso exige muito da memória de trabalho. Como todos os subprocessos de escrita competem por recursos limitados da memória de trabalho, para evitar uma sobrecarga dos recursos de memória, os escritores iniciantes precisam gerenciar os demais processos de escrita, de forma econômica, utilizando os recursos ainda disponíveis. Dessa forma, a estratégia de *knowledge-telling* (Bereiter e Scardamalia, 1997) é uma boa forma de adaptação, uma vez que alivia a carga da memória de trabalho. A partir do momento em que a transcrição se torna automática, os recursos de memória podem, então, ser alocados para outros subprocessos de escrita. A maior atenção destinada aos demais subprocessos afeta diretamente a qualidade do produto

escrito. Quanto mais eficiente e automático for um processo de escrita, menor será sua carga cognitiva na memória de trabalho e mais recursos estarão disponíveis para os demais processos. Isso explica, portanto, as dificuldades na etapa de tradução e revisão, em escritores iniciantes.

Tendo apresentado, neste capítulo, as principais questões relacionadas ao caráter desenvolvimentista dos modelos de escrita, discutimos, no capítulo seguinte, trabalhos que investigam questões específicas do processo de revisão, em sujeitos com diferentes níveis de escolaridade, tomando como referencial os modelos já apresentados.

4. Investigações sobre a revisão de textos no contexto escolar

O número de pesquisas em português brasileiro sobre produção escrita em uma perspectiva cognitiva é ainda muito incipiente. A maioria das pesquisas acerca dessa temática adota perspectivas discursivas e/ ou pedagógicas. Infelizmente, há ainda pouco diálogo entre os achados da Psicologia Cognitiva e da Psicolinguística com as conclusões das pesquisas no campo da Educação. Essa falta de diálogo empobrece o campo, uma vez que os resultados das diferentes áreas podem se retroalimentar. Os experimentos cognitivos podem trazer subsídios para a elaboração e reformulação de práticas pedagógicas, da mesma forma que as experiências em sala de aula são essenciais para elaboração de experimentos ecologicamente bem formulados. O presente trabalho busca ser um elo de aproximação entre esses campos de investigação.

Destacamos a seguir alguns estudos clássicos que tratam especificamente do processo de revisão textual. Dada a variedade de temas que é possível explorar em um estudo sobre o processo de revisão, agrupamos os trabalhos selecionados de acordo com as principais questões de investigação. Dessa forma, este capítulo está dividido em subseções que abordam, respectivamente, os seguintes pontos: revisão de forma e revisão de conteúdo, categorização importante feita nos estudos sobre revisão; identificação de (in)coerências e o impacto no processo de revisão, temporalidade da revisão, revisão colaborativa, influência do grau de familiaridade com texto nas ações de revisão.

4.1 Revisão de forma e revisão de conteúdo

Uma distinção importante que vem sendo adotada para categorizar ações de revisão, especialmente nos estudos sobre desenvolvimento da escrita, é entre revisão de superfície e revisão de conteúdo (Chanquoy, 2001). A revisão de superfície ou de forma refere-se às modificações relacionadas a aspectos formais do texto, como correções ortográficas ou inserção de sinais de pontuação. Já a revisão de conteúdo, ou revisão profunda, refere-se a modificações que alteram o significado do texto e englobam adições, apagamentos, substituições e reorganização de sintagmas, sentenças e segmentos maiores de texto.

Estudos realizados com crianças em idade escolar (Chanquoy, 2001; Lucena, 2013) apontam que as revisões de forma são mais frequentes do que as revisões de conteúdo. As operações de revisão requerem recursos de memória de trabalho e as revisões de conteúdo são mais custosas, em especial para as crianças mais jovens que ainda não automatizaram certos processos de escrita (Chanquoy, 2001).

Uma das etapas do processo de revisão é a identificação de problemas no texto. A detecção de problemas que vão além do nível superficial do texto requer um acesso simultâneo à representação do texto produzido até o momento e à representação mental do texto desejado, o que representa uma alta demanda para a memória de trabalho. Após a identificação e diagnóstico da natureza do problema, o escritor procede à edição ou reescritura do texto (Hayes, 1987; Scardamalia e Bereiter, 1983). Essas duas etapas - de diagnóstico e de correção - em especial no caso dos aspectos de conteúdo - é bem mais complexa e menos usual em crianças menores (Chanquoy, 2001).

O estudo conduzido por Limpo, Alves e Fidalgo (2014) contrastou o desempenho de alunos portugueses da 4ª à 6ª série com o de alunos da 7ª à 9ª série em tarefas de escrita e revisão. Esse estudo faz parte de uma extensa pesquisa, de caráter longitudinal, que investigou o desenvolvimento da escrita em 419 crianças portuguesas. Os alunos realizaram uma série de tarefas de produção escrita. Descrevemos a seguir a tarefa referente à revisão textual.

Nessa tarefa, os alunos deveriam revisar um texto que continha erros implantados pelo pesquisador. Eram seis erros formais (2 de ortografia, 2 de pontuação e 2 de concordância) e seis erros de conteúdo (2 de informações faltando, 2 de inconsistências semânticas e 2 de sentenças fora de ordem). A atividade foi realizada em duas etapas: primeiramente, os alunos marcaram no texto tudo o que consideravam incorreto (fase de detecção) e, na segunda etapa, o pesquisador forneceu aos alunos uma outra cópia do texto, com as indicações de onde estavam os 12 erros manipulados e solicitou que eles os corrigissem (fase de correção). Havia apenas a sinalização de em qual palavra ou trecho estava o erro, não foi oferecida nenhuma indicação de qual era o tipo de erro. As variáveis dependentes consideradas foram: número de erros de forma corretamente identificados, número de erros de forma corretamente corrigidos, números de erros de conteúdo corretamente identificados e número de erros de conteúdo corretamente corrigidos.

Os resultados indicaram efeito significativo do subprocesso de revisão ($p < .001$) - identificação e correção - e também efeito do fator escolaridade em cada condição ($p < .001$). O efeito da interação dessas duas variáveis também foi significativo ($p = .03$). Verificou-se que nas duas séries, tanto no que se refere a erros de forma quanto a erros de conteúdo, os alunos tiveram melhor desempenho em corrigir os erros do que em identificá-los. Segundo os autores, esses resultados sugerem que os escritores tendem a ter mais dificuldade em detectar um erro se eles não são capazes de reconhecer qual seria a versão correta.

Nas correções, do grupo 1 (grupo dos alunos mais novos) foram privilegiados os aspectos formais, já o grupo de alunos mais velhos os dois tipos de erros foram corrigidos. Como previa a hipótese dos autores, a habilidade de revisão é ampliada para diferentes aspectos textuais com o tempo de escolaridade.

Os autores apontam algumas possíveis razões para as diferenças entre os tipos de revisão realizados por cada um dos grupos. Segundo eles, os alunos mais novos podem não ter conhecimentos de critérios de avaliação adequados para a produção textual e, por isso, tendem a priorizar aspectos mais visíveis e mecânicos, como a ortografia. Além disso, os alunos das séries mais iniciais possuem uma concepção limitada do termo revisão, associando-o à correção de erros, limitando, portanto, o processo aos que os modelos cognitivos descrevem como edição. Limpo, Alves e Fidalgo (2014) argumentam também que estratégias de leitura deficientes podem contribuir para esse cenário, impedindo que os alunos consigam identificar questões mais profundas relacionada à coerência textual.

Uma questão importante que se coloca é o quanto a ausência de revisões de conteúdo está associada à capacidade de identificação de incoerências. Esse aspecto será discutido na seção seguinte. Buscamos abordar como a identificação de diferentes tipos de incoerências influencia no processo de revisão do conteúdo textual.

Nos estudos que conduzimos, que serão reportados no capítulo 6, exploramos tanto as ações de revisão de forma, investigando quais aspectos formais são privilegiados pelos alunos de 3º e 5º anos e o quanto esse tipo de revisão é informativa do processo de desenvolvimento da escrita, quanto às revisões de conteúdo, por meio da investigação de quais tipos de incoerência são mais facilmente identificados pelos alunos das duas séries.

4.2 Estabelecimento e identificação de (in)coerências

As alterações formais e locais, em sua grande maioria, pouco modificam o sentido e a direção geral do texto. São em geral associadas ao subprocesso de edição, à uma correção mais automática de erros. Já as alterações de conteúdo e globais envolvem mudanças mais substanciais tanto no conteúdo quanto na organização textual, aproximando-se do processo de reescrita, no qual é necessário avaliar o texto e identificar incongruências entre o dito e o pretendido. Os estudos citados na seção anterior mostram que a identificação de incoerências no conteúdo do texto parece ser mais complexa do que a identificação de erros de forma. Nesta seção, discutimos especificamente trabalhos

que abordam a identificação e revisão de aspectos semânticos do texto, com o objetivo de examinar se, dentre as revisões de conteúdo, há determinados tipos de incoerência que são mais facilmente identificados pelas crianças do que outros.

Antes de apresentarmos trabalhos que buscaram investigar essas questões em produções infantis, é preciso detalhar o conceito de coerência com o qual estamos trabalhando e também apontar as possibilidades de categorização que a literatura apresenta para o estudo desse tema.

Neste trabalho, entendemos coerência textual como "um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto" (Koch; Travaglia, 1992, p. 21). Nesses termos, fica claro que a coerência não é uma propriedade do texto em si, embora, evidentemente, os mecanismos textuais - como recursos de coesão referencial e sequencial - contribuam para que o leitor possa compreender e atribuir sentido ao texto.

Para que se possa estabelecer a coerência textual é necessário que haja uma correspondência entre o conhecimento ativado através do texto e o conhecimento extralinguístico, conhecimento de mundo.

Pessoa, Correa e Spinillo (2010) destacam as duas principais possibilidades de classificação dos tipos de coerência propostas pela literatura. É possível adotar o enfoque marcadamente extratextual ou o enfoque marcadamente intratextual. O primeiro deles toma como base a distinção entre comunicação oral e comunicação escrita, enfatizando a situação de produção e de recepção do texto. O segundo enfatiza aspectos relativos ao texto em si, como os aspectos micro e macro linguísticos. Esses dois tipos de aspectos podem ser entendidos como fatores de coerência. Os aspectos microlinguísticos envolvem relações coesivas estabelecidas pelo produtor, tendo papel importante no estabelecimento da coerência uma vez que auxiliam a manter o tópico do discurso e dar continuidade e sequência à narração. Dessa forma, a coesão auxilia na criação de mecanismos para o estabelecimento da coerência. Os aspectos macrolinguísticos referem-se à macroestrutura do texto, à presença de seus componentes estruturais, no caso das histórias, por exemplo, corresponderiam a: cena, personagens, cadeia de eventos, desfecho e resolução da trama. A coerência seria derivada da incorporação desses elementos a um enredo coerente e lógico, com relações de temporalidade e causalidade bem marcadas.

Na perspectiva do enfoque intratextual, com base em Van Dijk e Kintsch (1983), é possível categorizar dois tipos de coerência: (i) coerência local, que está associada às partes do texto (frases, sentenças e sequências menores) e (ii) a coerência global, que está relacionada ao texto como um todo.

Ambos os tipos de coerência podem se manifestar em vários níveis: (a) semântico, na relação entre significados dos elementos das frases em sequência em um texto (local) ou entre os elementos do texto como um todo (global); (b) sintático, nas formas sintáticas de expressão da coerência semântica, representado pelo uso de recursos coesivos, como conectivos, pronomes, referências anafóricas, sintagmas nominais; (c) estilístico, no uso de elementos linguísticos (itens lexicais, tipos de estruturas, sentenças) pertencentes ou constituintes do mesmo estilo ou registro linguístico; e (d) pragmático, que corresponde à dimensão comunicativa, ao texto entendido como uma sequência de atos de fala.

É possível investigar questões pertinentes à coerência textual, tanto a partir da perspectiva do produtor do texto quanto a partir da perspectiva do leitor. O presente trabalho, por examinar o processo de revisão de textos em situações nas quais crianças revisam textos produzidos por elas mesmas e textos produzidos por outras pessoas, explora tanto o processo de produção da coerência textual quanto o processo de identificação de incongruências. Dessa forma, apresentamos a seguir alguns trabalhos que investigam o estabelecimento da coerência sob a perspectiva do produtor e, em seguida, trabalhos que tratam especificamente da identificação de incoerências, por parte do leitor.

Spinillo e Martins (1997) investigaram o estabelecimento da coerência, sob a perspectiva do produtor do texto. Sessenta crianças de 6 e 7 anos de idade com diferentes níveis de escolaridade (pré-escolar, alfabetização e 1ª série), de classe média, alunas de escolas particulares da cidade do Recife, participaram do estudo. Na tarefa experimental, solicitou-se aos sujeitos que contassem oralmente uma história original.

A análise das histórias produzidas foi conduzida em função da presença de quatro marcadores: manutenção do personagem principal, manutenção do tema/ tópico ao longo de toda a narrativa, presença de evento/trama principal ou situação-problema e presença de desfecho que finaliza ou conclui a história tendo relação com o evento principal. Quatro níveis de coerência, que expressam uma possível progressão na aquisição desta habilidade, foram estabelecidos. Esta progressão variou desde histórias cuja compreensibilidade era comprometida por um tópico indefinido e que não se mantinha ao longo da história, por episódios desconectados e por um desfecho (quando presente) sem relação com os episódios (níveis I e II), até produções com tópicos definidos mas

com desfechos incoerentes e produções com tópico definido e mantido em toda a narração, com episódios interrelacionados e com desfecho em conexão com os mesmos (níveis III e IV)¹⁷.

Os resultados indicaram que 80% das histórias das crianças do pré-escolar se concentram nos níveis mais elementares da coerência (nível I = 40% e nível II = 40%) e nenhuma atinge o nível IV (mais sofisticado). As produções dos alunos da classe de alfabetização e da 1ª série alcançam níveis mais sofisticados (nível III + IV: 70% - alfabetização, e 73% - primeira-série). O desempenho nessas duas séries é, portanto, bastante semelhante e a aquisição da leitura e da escrita surge como fator importante no estabelecimento da coerência nas histórias. Crianças alfabetizadas produziram histórias mais coerentes do que crianças da mesma idade, porém não alfabetizadas. Verificou-se que as crianças experimentaram dificuldades em definir e manter o tópico ao longo da narrativa, e, principalmente, dificuldades em elaborar um desfecho em estreita relação com o evento principal e com os episódios narrados. Em contraste, não apresentaram dificuldades em definir e manter o personagem ao longo de toda a história, mesmo quando a história era incoerente quanto aos demais indicadores. Este indicador (manutenção do personagem) apareceu, portanto, como aquele que a criança domina desde cedo, o qual parece não ser um problema para ela e o indicador de produção de desfecho coerente apareceu como o que é desenvolvido de forma mais tardia e custosa.

Gonçalves e Dias (2003) replicaram o estudo de Spinillo e Martins (1997) com alunos dos dois ciclos do Ensino de Jovens e Adultos. Os autores consideraram a escolaridade como variável independente (1º ciclo do EJA (início do processo de alfabetização) e 2º ciclo do EJA (já alfabetizados e já adquiriram habilidades básicas de leitura e escrita). A mesma tarefa experimental foi realizada: produção oral de uma história original. Tomando como sistema de análise os níveis de coerência propostos por Spinillo e Martins (1997), os autores verificaram que nenhum dos participantes envolvidos na pesquisa produziu histórias no nível I. No grupo de alunos do 1º ciclo, as histórias produzidas estavam distribuídas entre os níveis II, III e IV de forma semelhante. Já as histórias produzidas pelos alunos do 2º ciclo concentraram-se no nível IV.

Segundo os autores, esse resultado permite pensar que o avanço do aluno em relação ao processo de escolarização formal e aquisição da leitura e escrita favorece a

¹⁷ Para detalhamento dos critérios utilizados para caracterizar cada um dos níveis de coerência considerados no estudo, consultar texto original.

manutenção de indicadores de coerência na produção de histórias orais. Os resultados encontrados corroboram o estudo de Spinillo e Martins (1997), evidenciando que relacionar o desfecho de uma história com os demais indicadores (personagem, manutenção do tópico e evento principal definido) se constitui como numa tarefa bastante complexa do ponto de vista linguístico e também cognitivo. Essa tarefa envolve preservar na mente a cadeia narrativa anteriormente elaborada (custo de memória de trabalho) e estabelecer relações entre as diversas partes da história, coordenando-as e integrando-as (custo de processamento).

Pessoa, Correa e Spinillo (2010) realizaram um estudo que buscou investigar os efeitos que as condições de produção de escrita livre e de reprodução de histórias conhecidas podem acarretar no estabelecimento da coerência nas histórias escritas por crianças do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. O experimento possuiu duas condições: na condição 1, os alunos foram solicitados a escrever uma história original, inventada por eles mesmos e, na condição 2, os alunos reproduziram por escrito o conto clássico Chapeuzinho Vermelho.

O sistema de análise adotado também foi a categorização dos níveis de coerência propostos por Spinillo e Martins (1997). Os resultados indicaram que a produção de histórias coerentes varia significativamente de acordo com a escolaridade, de modo que as crianças do 3º ano produziram histórias mais coerentes do que as do 2º ano. Houve efeito significativo das condições de produção. As histórias derivadas da reprodução do conto clássico possuíam maior nível de coerência do que aquelas escritas na condição de produção livre. Não houve efeito de interação entre série e condição experimental. Os resultados desse estudo indicam como o contexto da tarefa influencia na qualidade da produção escrita elaborada pela criança. As autoras argumentam que esses resultados têm importantes implicações educacionais, uma vez que colocam a reprodução de textos como uma atividade relevante para auxiliar a criança a internalizar as propriedades linguísticas de textos diversos e que, por isso, esse tipo de atividade deve assumir papel de destaque no cotidiano escolar.

Como já sinalizamos, no estudo da revisão textual é importante considerar também o processo de identificação de incoerências textuais. Apresentamos a seguir trabalhos que examinam a coerência a partir da perspectiva daqueles que recebem o texto.

Com o objetivo de examinar identificação de incoerências por parte dos leitores, Garnham, Oakhill e Johnson-Laird (1982) realizaram um experimento com adultos e crianças de 7 a 8 anos, falantes de inglês, com diferentes níveis de habilidade em

compreensão de textos. Os sujeitos foram apresentados a 3 versões de diferentes textos (histórias e descrições). A versão 1 correspondia ao texto original, a versão 2 possuía as frases embaralhadas e sem os elementos coesivos adequados e a versão 3 era composta por frases embaralhadas, mas ligadas pelas referências anafóricas apropriadas. A tarefa experimental consistia em ouvir a leitura dos textos e depois atribuir uma nota de 1 a 10 a respeito do quão fácil foi compreender o que foi lido, levando em conta o quanto o texto formava um bloco coerente e a combinação das ideias apresentadas. Os participantes também foram solicitados a escrever em um papel tudo o que lembravam de cada passagem lida. Os resultados indicaram que tanto o grupo de adultos quanto o grupo de crianças mais hábeis em compreensão de textos obtiveram melhor desempenho na compreensão e memorização dos textos nas versões 1 e 3 do que na versão 2. Segundo os autores, a presença dos referentes na versão 3 assegurava a continuidade da história, apesar de as frases estarem embaralhadas. Os resultados indicaram, portanto, que as referências anafóricas auxiliam o leitor a fazer as inferências necessárias para atribuir sentido e coerência ao texto.

Mais recentemente, buscando examinar a relação entre produção e compreensão, Dias (2005) decidiu investigar se a dificuldade existente na produção de desfechos coerentes, apontada por Spinillo e Martins (1997), se manteria quando a criança é a receptora do texto, isto é, se ela seria capaz de identificar em um texto incoerente que o fator causador da incoerência é o desfecho. Dias investigou essa questão, a partir da metodologia de julgamento de textos, incluindo também outros tipos de incoerência (personagem e estilo) e analisando se há uma progressão nessa habilidade entre crianças de diferentes níveis de escolaridade. Dessa forma, as três condições manipuladas foram:

(a) Incoerência no desfecho: o desfecho não possui relação com o início e nem com o desenvolvimento da história

(b) Incoerência de personagem: o personagem principal é substituído, no desenvolvimento da história, por outro que não estava no início da história

(c) Incoerência de estilo: texto híbrido que mistura dois gêneros textuais diferentes (história e carta/ história e notícia de jornal)

Participaram do estudo 60 alunos da 1ª e 3ª séries do Ensino Fundamental. As variáveis dependentes medidas foram o número de acertos nas tarefas identificação e especificação da natureza da incoerência e as justificativas apresentadas. Os resultados obtidos indicaram que os alunos mais novos possuem mais dificuldade em detectar a incoerência do que os mais velhos, o que, segundo a autora, indica que a escolaridade tem

influência sobre a habilidade cognitiva da coerência. Uma análise comparativa entre a identificação dos três tipos de incoerências manipulados revelou que as incoerências de personagem foram tão facilmente detectadas quanto as de estilo, o que, segundo a autora, indica que esses são fatores mais salientes do que a mudança na conclusão da história. Esses resultados podem ser decorrentes também do fato de tanto os personagens quanto a estrutura do gênero serem aspectos essenciais na construção da história.

Já na segunda tarefa, de determinação e justificativa do tipo de incoerência, os alunos tiveram mais dificuldades. Justificar a incoerência de estilo foi difícil para ambos os grupos. Segundo a autora, uma possível explicação para isso é o caráter multifacetado da incoerência de estilo, que se manifesta a diferentes níveis: do tema, do personagem, do cenário, dos eventos. Já a incoerência de personagem, que é mais pontual e incide sobre apenas um elemento da narrativa, foi a mais facilmente justificada pelas crianças. Segundo a autora, parece haver alguma progressão em função da escolaridade, uma vez que as crianças da 1ª série apresentam mais erros na identificação do texto incoerente do que as da 3ª no que se refere às incoerências de estilo e desfecho; e o fato de os alunos da 3ª série terem tido bom desempenho nas três condições experimentais, o que indica que não possuem dificuldade com nenhum dos três tipos de incoerência investigados.

Esse estudo de Dias (2005) inspirou a construção do segundo experimento reportado nesta tese. Nele buscamos avaliar o quanto crianças são capazes de identificar incoerências textuais, explorando tipos de incoerência diferentes dos investigados por Dias.

4.3 Temporalidade da revisão

Independentemente do tipo de revisão, se de forma ou de conteúdo, uma questão que vem sendo discutida nas pesquisas mais recentes é a temporalidade da revisão, isto é, em que medida o momento em que ocorre a revisão influencia quantitativa e qualitativamente nas modificações propostas.

Chanquoy (2001) conduziu um experimento com foco na revisão textual cujo objetivo era examinar efeitos da temporalidade entre a produção e a tarefa de revisão. Buscou-se investigar se um intervalo de tempo entre a tarefa de escrita e a de revisão influenciaria a frequência e a natureza das ações de revisão. Sessenta crianças, alunas do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental participaram do estudo, sendo 20 alunos de cada ano

de escolaridade. As crianças foram instruídas a escrever um texto sobre uma experiência pessoal e revisá-lo. Na primeira semana, a tarefa foi escrever sobre um dia das férias, na segunda, sobre o dia de carnaval na escola e, na terceira, sobre o que haviam feito no dia em que não houve aula. O autor optou por esses temas por considerá-los familiares e fáceis para os alunos. Segundo ele, o conhecimento prévio do conteúdo do texto poderia contribuir para revisões mais significativas.

O *design* experimental foi elaborado de forma que todas as crianças participassem das três condições experimentais: (1) escrita e revisão simultâneas (revisão durante a escrita, sem um tempo específico para a tarefa de revisão após a produção do texto), (2) revisão imediatamente após a finalização da escrita e (3) revisão no dia seguinte à escrita do texto. A ordem das condições foi feita de maneira randômica para cada participante e manteve-se sempre o intervalo de uma semana entre cada uma. Manipulou-se, portanto, o momento em que a fase de revisão acontecia: durante a escrita (condição 1) ou depois (condições 2 e 3). A hipótese do autor era que as revisões seriam mais frequentes nos textos dos alunos mais velhos e nas condições em que houve intervalo de tempo entre as tarefas de escrita e revisão.

As variáveis dependentes consideradas foram o tamanho dos textos, a frequência dos erros, o número de erros referentes à forma textual que permaneceram sem revisão e a natureza das ações de revisão. Os resultados indicaram que o tamanho dos textos foi aumentando progressivamente durante os anos de escolaridades, de modo que o número médio de palavras por texto foi de 65,22 no 3º ano, 83,97 no 4º ano e 108,36 no 5º ano. As condições de revisão também influenciaram no tamanho dos textos. Os textos produzidos na condição 1 foram menores do que os produzidos nas demais condições (79,68; 92,40 e 85,73 número médio de palavras por texto por condição respectivamente). No que tange ao número de erros cometidos pelos alunos nos textos, só foram contabilizados erros de forma (ortografia, concordância, caligrafia e pontuação). Os erros gramaticais (de concordância) foram os mais frequentes nos três grupos. Calculou-se a porcentagem de erros por número de palavras no texto. Verificou-se que o percentual de erros formais decresceu com o passar do 3º para o 4º ano e manteve-se bastante próximo do 4º para o 5º (3ºano- 24,07%, 4ºano – 19,77% e 5ºano-19,32%). Não houve efeito das condições de revisão no número de erros produzidos.

No que tange à frequência das ações de revisão, verificou-se que os alunos do 3º ano produziram textos menores com mais erros. O percentual de revisão em cada um dos grupos foi, respectivamente, 21%; 13,62%; 18,83%. Essa diferença não foi

estatisticamente significativa. Também não houve efeito significativo na comparação das três condições 2 e 3. Verificou-se apenas que nas condições nas quais houve intervalo temporal entre a escrita e a revisão (C2 e C3), as crianças realizaram mais ações de revisão do que na condição na qual as tarefas aconteceram simultaneamente (C1-12,87% C2-18,98% C3-21,60%).

Para fins de análise, as ações de revisão foram categorizadas da seguinte maneira:

Revisão de forma (superfície): pontuação e letra maiúscula, caligrafia, correções morfológicas e ortografia.

Revisão de conteúdo: apagamento, adição, deslocamento e substituição de palavras, frases e sentenças

Revisões de forma foram mais frequentes do que revisões de conteúdo, mas essa diferença só foi estatisticamente significativa nas crianças mais novas e na condição 1 (revisão durante a escrita). Nos três grupos, as ações de revisão de forma mais frequentes foram caligrafia e erros de ortografia e as de conteúdo foram as adições e supressões de palavras ou partes do texto. Com o aumento do nível de escolaridade, houve uma leve diminuição no número de revisões de forma e um aumento nas revisões de conteúdo. A relação entre esses dois tipos de ações de revisão parece evoluir com a idade/escolaridade.

Calculou-se também o percentual de erros que não foram corrigidos, subtraindo o percentual de revisões formais do percentual de erros encontrados. O percentual desses erros restantes após a revisão foi similar nos três grupos, não havendo diferença estatisticamente significativa entre eles. No entanto, houve uma tendência, no grupo de 5º ano, em deixar menos erros do que nos demais. Os erros remanescentes foram menos frequentes na condição 3 (9,21%) do que nas condições 1 e 2 (11,75% e 10,05% respectivamente).

Os resultados indicam, portanto, que tanto o ano de escolaridade quanto o intervalo de tempo entre as tarefas influenciaram a frequência e a natureza da revisão realizada. Chanquoy defende que a revisão pode ser considerada tanto como uma atividade particular no processo de escritura no geral quanto como uma atividade de escrita em si. Segundo ela, durante a revisão, assim como durante a escrita de um texto, o escritor deve planejar as ideias, traduzi-las e programar os movimentos necessários para realizar as modificações na superfície do textual. Dessa forma, reservar momentos específicos para as tarefas de escrita e revisão é uma boa forma de conduzir as crianças a uma revisão mais cuidadosa e eficiente. Esse resultado traz potenciais aplicados à prática pedagógica, permitindo que estratégias explícitas de revisão sejam ensinadas.

No âmbito da Psicologia Cognitiva, a tese de Lucena (2013) também merece destaque por abordar a temporalidade da revisão. A autora investigou como a revisão se configura em três diferentes momentos distintos do texto: planejamento, textualização e edição. Para essa análise foram conduzidos dois experimentos com design *between subjects*, de modo que diferentes crianças testaram cada uma das condições. Oitenta crianças de 8-9 anos, alunas do 3º ano de escolas particulares do Recife, participaram dos estudos. A tarefa consistia em escrever a história lida pela pesquisadora. No estudo 1, participaram 10 duplas de crianças, sendo que 5 duplas realizaram a Situação 1 (revisão durante o planejamento e revisão durante a textualização¹⁸) e 5 duplas realizaram a Situação 2 (revisão durante o planejamento e revisão durante a edição)¹⁹. No estudo 2, participaram 60 crianças, sendo que 30 crianças realizaram, individualmente, a Situação 1 (revisão durante a textualização) e as outras 30 crianças realizaram, individualmente, a Situação 2 (revisão durante a edição). As variáveis dependentes do estudo foram as seguintes: percentual de diferentes tipos de ação de revisão (inserção, retirada, substituição ou deslocamento); percentual de alterações de forma ou conteúdo; percentual de ocorrências de revisão, de acordo com unidade linguística alterada (palavra ou segmento).

Os resultados indicaram que revisar durante ou após a escrita do texto não implicou em mudanças significativas nos aspectos linguísticos revisados, nem na frequência com a qual se revisou. A análise das alterações realizadas durante o planejamento evidenciou que, nessa etapa, houve maior foco no conteúdo e nos segmentos, indicando que as crianças estavam mais preocupadas com as ideias a serem transmitidas. Lucena salienta que compreender melhor essa possibilidade de revisão no pré-texto é uma forma de favorecer a revisão em diversos momentos da produção textual, aumentando o controle de qualidade na escrita.

¹⁸ Nessa condição, o procedimento experimental era a leitura da história pela examinadora e o posterior pedido que os alunos reescrevessem a história lida. A dupla iniciava a escrita do texto e era questionada sobre o planejamento ao longo da produção. Para estimular a fala dos alunos sobre a tarefa, sempre que a examinadora percebia uma pausa espontânea durante a escrita do texto, questionava as crianças: “Por que parou de escrever?”; “O que está pensando agora?”; “O que quer escrever adiante?”. Essas perguntas poderiam ser feitas ao longo de toda a produção e ajudaram a elucidar as elaborações e alterações pré-textuais das crianças. Quando a criança já tinha escrito aproximadamente a metade da história, a examinadora interrompia a produção e solicitava que a criança revisasse tudo que havia sido escrito até o momento.

¹⁹ Nessa condição, o procedimental experimental foi bastante similar ao da condição anterior, alterando-se apenas o momento em que os alunos eram solicitados a revisar. Somente quando a história estava concluída, a examinadora solicitava a revisão.

Nas condições de revisão durante a textualização e edição, verificou-se que não houve diferenças relevantes na configuração da revisão nesses dois momentos, sendo mais comuns as substituições e inserções que incidam sobre a forma das palavras. Alterações na caligrafia foram as que mais aconteceram de forma espontânea. Nas situações em que eram questionados pela pesquisadora, os alunos realizaram mais alterações relacionadas à pontuação e à caligrafia. O momento em que as alterações ocorreram não influenciou no tipo de ação de revisão. A ação de substituição foi a mais recorrente em todas as condições experimentais. No entanto, percebeu-se também que houve maior preocupação com o conteúdo e os segmentos nas alterações realizadas após a solicitação da examinadora do que nas alterações realizadas espontaneamente. Não houve nenhuma ocorrência da ação de deslocamento. Segundo as autoras, esse tipo de ação é mais comum quando a produção textual é realizada em programas de edição de texto em computadores e pouco acontece nos textos escritos à mão. Além disso, ação de deslocamento exige um raciocínio metalinguístico mais sofisticado sobre a estrutura do texto, pouco comum a alunos dessa faixa etária. Segundo a autora, os resultados demonstram que, em qualquer circunstância desse estudo, sejam as alterações espontâneas ou após solicitação, seja a revisão solicitada durante a textualização ou durante a edição, as crianças se preocuparam muito mais com aspectos microlinguísticos do texto, do que com os macrolinguísticos.

4.4 Revisão colaborativa

Boscolo & Ascorti (2004) buscaram analisar os efeitos da revisão colaborativa na habilidade de crianças anteciparem a necessidade de compreensão de seus textos pelos leitores bem como de checarem o grau de informatividade ao revisarem textos produzidos por outras crianças. A tarefa experimental consistiu na escrita de um texto narrativo, seguida pelo *feedback* de um colega de turma e a posterior discussão de ambos sobre as correções sugeridas. Segundo os autores, essa metodologia permite analisar relações entre leitura e escrita de forma mais completa, uma vez que o participante assume o papel duplo de escritor e leitor. A hipótese dos pesquisadores era que através da revisão colaborativa as crianças melhorariam suas habilidades de escrita.

Cento e vinte e dois alunos italianos participaram do estudo. Para cada um dos anos de escolaridade analisados (4º, 6º e 8º anos), havia um grupo experimental e um grupo controle.

O estudo foi dividido em três fases: uma fase pré-intervenção (fase 1), fase de intervenção (fase 2); fase pós-intervenção (fase 3).

Na primeira fase, os participantes foram solicitados a escrever um texto narrativo sobre um evento inesperado que aconteceu durante uma viagem. Posteriormente, foram solicitados a ler um texto produzido por um estudante anônimo do 8º ano e identificar todas as lacunas informacionais e pontos obscuros que poderiam dificultar a compreensão leitora. Os participantes também deveriam explicar porque esses pontos não estavam suficientemente claros e sugerir uma correção apropriada. O texto recebido havia sido modificado pelos pesquisadores e continha oito pontos de difícil entendimento. Esses pontos incluíam diferentes tipos de informações pouco claras, comuns em textos narrativos produzidos por crianças: uso de dêiticos, lacunas de informação devido à ambiguidade referencial e à falta de uma relação causal entre segmentos textuais e inconsistências causadas por informações contraditórias. Nas instruções iniciais, foi dito aos participantes que eles deveriam focar na clareza do texto e não no conteúdo ou na correção.

Na fase 2, contrastaram-se duas condições: revisão colaborativa e correção do professor. Na primeira condição – revisão colaborativa – os alunos escreveram dois textos narrativos, no intervalo de 4 semanas. O primeiro foi sobre um evento pessoal (O dia em que meus pais ficaram muito bravos comigo) e o segundo, uma história inventada (Fiz um amigo estrangeiro). Durante a atividade de revisão colaborativa, os alunos do grupo experimental foram orientados a ler o texto do colega e identificar lacunas ou expressões que dificultaram a compreensão, solicitar esclarecimento ao autor, discutir em conjunto a clareza do texto e negociar a correção apropriada. Esse conjunto de tarefas realizado pelo grupo teste foi considerado pelos autores uma atividade de intervenção, uma vez que a interação verbal na qual um leitor sublinha a falta de clareza, pede ao escritor esclarecimento e / ou sugere como melhorá-lo, teria um efeito positivo na capacidade das crianças de detectar a falta de clareza em textos escritos por outros e evitar lacunas e / ou inconsistências ao escrever. As mesmas propostas de texto foram solicitadas ao grupo controle, que teve suas produções corrigidas pelos professores.

Na fase 3, tanto o grupo experimental quanto o grupo controle escreveram um novo texto cujo tema foi “Uma festa com meus amigos” e participaram de uma tarefa de

revisão de um texto manipulado pelos pesquisadores, que continha o mesmo número de lacunas e informações conflitantes que o texto revisado na fase 1.

As produções textuais e as revisões realizadas nas fases 1 e 3 foram tomadas como medidas pré e pós intervenção. Os resultados indicaram avanço na escrita e na revisão após as sessões de revisão colaborativa (consideradas no estudo como momento de intervenção). Verificou-se que os alunos produziram textos com menos lacunas na fase 3 do que na fase 1 ($p < 0,01$) e não houve diferenças significativas entre os anos de escolaridade.

Na análise dos textos, as lacunas informacionais foram classificadas de 1 a 4 de acordo com o grau de comprometimento para a compreensão narrativa. Na tarefa de revisão individual, foram atribuídas notas de 0 a 8 aos participantes de acordo com as correções que fizeram nos textos manipulados e também de acordo com a pertinência das revisões que realizaram antes e depois da intervenção. Verificou-se que, nessa análise, também não houve efeito do grau de escolaridade ($p < 0,05$) e que a direção foi contrária ao esperado, uma vez que alunos mais velhos realizaram menos ações de revisão do que mais novos (média de ajustes 0,58 (6ª série) x 1,75 (4ª série)). Segundo os autores, esse resultado na direção contrária ao que previa a hipótese inicial pode ser decorrente da metodologia adotada. Embora lacunas e inconsistências tenham sido avaliadas de forma diferente, de acordo com seu grau de seriedade, uma pontuação global foi atribuída a cada texto. Boscolo e Arcoti (2004) sugerem que uma subpontuação para cada tipo de lacuna ou inconsistência teria sido mais apropriado para destacar as tendências ao longo do processo de desenvolvimento da escrita. Há ainda outra possível justificativa para esse resultado, que não exclui a anterior. Nesse experimento, os participantes produziram textos narrativos em seu ambiente escolar normal, com a professora dando o tema sobre o qual deveriam escrever. Embora este procedimento garanta a validade ecológica da tarefa de escrita, pode impor algumas restrições à liberdade de composição do escritor. Dessa forma, segundo os autores, o pesquisador tem acesso às dificuldades que os alunos escritores não conseguiram superar durante a escrita, mas não àquelas dificuldades que foram capazes de evitar. Uma tarefa de escrita mais guiada, que listasse os pontos a serem considerados no enredo narrativo, possivelmente, seria mais apropriada para estabelecer uma situação comparável para escritores de diferentes níveis de escolaridade.

Na atividade de revisão colaborativa, gravou-se o áudio das interações entre os alunos e o número de solicitações de esclarecimento e de sugestões foram contabilizados. Verificou-se que alunos mais velhos propuseram mais sugestões do que solicitaram

esclarecimentos e também solicitaram mais esclarecimentos na história inventada. Já os mais novos solicitaram grande número de esclarecimentos nos dois tipos de histórias. Os autores atribuem esse resultado à interpretação que os alunos mais velhos fizeram da “seriedade” das propostas. Segundo eles, inventar uma história não parecia uma proposta de texto verdadeira para o contexto da escola. Dessa forma, a atitude dos revisores na tarefa de história inventada foi mais direcionada a checar a plausibilidade do texto do que em, a partir de pedidos de esclarecimentos, sugerir mudanças para aprimorá-lo, como aconteceu na tarefa mais “acadêmica” e familiar de narrar uma viagem.

Verificou-se também que as intervenções sugeridas pelos colegas raramente foram recusadas e que a concordância do autor com as necessidades de esclarecimento e sugestões regularmente contribuíram para a melhoria dos textos.

Segundo os autores, esse estudo traz um importante diferencial para o campo dos estudos cognitivos sobre revisão. Na maioria dos estudos, a revisão é tomada como um processo de múltiplos objetivos e os participantes são solicitados a checar todos os aspectos da escrita, da ortografia ao estilo. Os autores argumentam que propor uma situação na qual a revisão tenha um objetivo específico mais do que uma melhoria genérica do texto pode contribuir para uma análise mais profunda dos processos cognitivos envolvidos durante essa tarefa.

Roullier (2004) investigou o papel da interação entre pares em uma sequência de produção de textos narrativos, em turmas de 6ª série, de uma escola pública em Genebra. A autora buscou analisar o efeito dessas interações durante uma revisão pós-elaboração de um texto e em uma entrevista subsequente.

Os alunos foram agrupados em trios de acordo com suas notas. Em cada trio, um aluno fez a tarefa de forma individual e os outros dois a realizaram juntos. As propostas de produção de texto seguiam o currículo da escola e foi dito aos alunos que os textos seriam lidos para os alunos mais novos. As atividades de produção foram baseadas numa série de dez imagens que correspondiam a eventos próprios de uma clássica estrutura narrativa e continham 5 fases: (1) apresentação da proposta de escrita, ativação do conhecimento e habilidades necessárias e elaboração de um guia de produção; (2) planejamento da história; (3) escrita de um rascunho; (4) revisão do rascunho e (5) leitura da história para o público-alvo.

Foram realizadas duas sequências didáticas de produção de narrativas. A primeira sequência foi realizada com o objetivo de avaliar os efeitos da interação entre pares na

produção textual. Os estudantes da condição “dupla” foram solicitados a planejar e revisar o texto em conjunto, mas de modo que cada um escrevesse metade do rascunho. Os alunos da condição “individual” realizaram as 5 fases sozinhos.

A segunda sequência buscou identificar se os efeitos da primeira tarefa persistiriam quando, duas semanas após, os alunos escrevessem um texto individual. As hipóteses do estudo eram que a interação entre pares favoreceria quantitativa e qualitativamente o processo de revisão e esses efeitos permaneceriam quando cada estudante individualmente produzisse um novo texto.

Quantitativamente as modificações da condição em pares foram maiores do que na condição individual ($p < .05$). Qualitativamente, também houve diferenças expressivas. Os alunos nessa condição de pares realizaram, na categoria objeto da transformação, mais modificações relacionadas à organização textual (segmentação, conexão, coesão e modalização). Eles também realizaram mais transformações opcionais (28% vs 23%) e menos transformações incorretas (6% vs 10%). A interação verbal das duplas foi gravada e buscou-se analisar quais são os assuntos abordados pelos alunos quando interagem em uma tarefa de revisão textual. Nas cinco duplas, houve pouca menção à organização do texto; os aspectos gerais, de ortografia, semântica diferiram bastante entre as duplas.

Na segunda sequência de atividade (2 semanas após a primeira), não houve transferência significativa com relação ao número de transformações realizadas. No entanto, houve indícios de transferência relacionada à frequência de revisões associadas à organização textual, à ortografia e à presença de transformações opcionais.

Após a tarefa de revisão das duas sequências didáticas, os alunos participaram de uma pequena entrevista composta pelas seguintes perguntas: *O que é a revisão de textos para você?*, *Qual é o melhor jeito de revisar um texto?* e *Como você escreveria a melhor história possível de uma vez só, sem poder revisá-la depois?*. As respostas dos alunos participantes das duas condições foram contrastadas. Para a primeira pergunta (*O que é revisão para você?*), os dois grupos produziram respostas similares classificadas em 4 categorias:

- (a) Considerações gerais, como em “ver se o texto está ok”
- (b) Reflexões relacionadas ao conteúdo semântico, como em “ver se a história faz sentido”
- (c) Reflexões relacionadas à organização textual, como em “para checar as repetições”

- (d) Reflexões associadas à ortografia, como em “as palavras fáceis eu não vou procurar no dicionário”

Verificou-se que os alunos da condição individual tendem a fazer mais formulações associadas a considerações gerais e ao conteúdo semântico, enquanto os alunos da condição duplas referem-se mais à organização textual e à ortografia.

As respostas para a pergunta 2 (*Qual é o melhor jeito de revisar um texto?*) foram classificadas em 4 categorias:

- (a) Organização sequencial da atividade de revisão
- (b) Detecção de erros e outras melhorias
- (c) Uso de recursos externos (material de consulta)
- (d) Correção geral e modificação do rascunho

Oito dos dez participantes da condição em duplas responderam à pergunta mencionando a organização sequencial de seus trabalhos de revisão. Metade dos alunos da condição individual também abordou esse aspecto. No entanto, suas respostas contemplavam apenas a extensão da revisão e não mencionavam a ordem na qual cada aspecto foi revisado. A maioria dos alunos da condição dupla mencionou aspectos relacionados à detecção de erros e possíveis melhorias. Esse aspecto não foi abordado nem pela metade dos participantes da condição individual. A menção a recursos externos foi baixa em ambos os grupos. Verificou-se também que os alunos da condição dupla forneceram descrições mais detalhadas de sua atividade de revisão (mencionando vários graus de dificuldade, especificando estágios de detecção de erros, de reorganização sequencial de seu trabalho), enquanto que as crianças que trabalharam individualmente mais frequentemente definiram a tarefa como o momento de “corrigir” seus textos. Segundo a autora, a análise das descrições produzidas pelos alunos indica que estudantes que trabalham em grupo tendem a compreender a revisão como um momento de reconceptualização e alunos revisando individualmente tendem a focar na correção de erros.

4.5 Familiaridade com texto e ações de revisão

Danemon e Staiton (1993) trazem uma discussão muito relevante sobre em que medida detectar erros no próprio texto é mais fácil ou mais difícil do que no texto de

outrem. Os autores pontuam que, se levarmos em conta a teoria de processamento da informação, a leitura e a revisão do próprio texto envolvem um modelo de processamento predominantemente *top-down*, no qual o leitor parte do texto como um todo para o detalhamento de suas partes. Dessa forma, detectar erros em unidade menores como letras e palavras torna-se mais difícil (Anderson, 1985; Haber & Schindler, 1981; Lindsay & Norman, 1977). No entanto, outros modelos de leitura, igualmente plausíveis, preveem exatamente o oposto. De acordo com os modelos de Just & Carpenter (1987) e Perfetti (1985), por exemplo, a familiaridade com o texto permite a redistribuição dos recursos de processamento, uma vez que o conteúdo do texto já é conhecido. Dessa forma, recursos que, geralmente, são utilizados em processos de compreensão de ordem maior, são realocados para processos de nível menor, como desvios de ortografia. Nesses modelos, portanto, a familiaridade com o texto contribui para o processo de revisão.

Não localizamos estudos com crianças que explorem especificamente essa questão. Dada relevância do tema para o presente trabalho, reportamos a seguir o estudo desenvolvido por Danemon e Staiton (1993) com alunos universitários. Os autores conduziram dois estudos experimentais a fim de investigar se evidências empíricas podem dar suporte à ideia de que é mais difícil revisar os próprios textos e se o efeito de familiaridade com o texto influencia as ações de revisão.

No experimento 1, os participantes, quarenta alunos de graduação da Universidade de Toronto, passaram 30 minutos escrevendo um texto sobre a vida de estudante e, em seguida, foram orientados a realizar uma tarefa de revisão de texto, buscando as incorreções. A familiaridade com o texto revisado foi um dos fatores manipulados. Os participantes foram divididos em grupos de 4 pessoas, de modo que um dos participantes (P1) revisou o próprio texto, dois outros membros do grupo revisaram o texto do P1 e tiveram acesso a uma versão desse mesmo texto sem erros, antes de proceder a revisão da versão original. Um dos participantes (P2) pôde ler a versão sem erros uma única vez e o P3 pôde ler três vezes. O P4 também revisou o texto elaborado pelo P1, sem, no entanto, ter acesso à versão sem erros. Segundo os autores, como os quatro membros do grupo foram expostos a um texto idêntico e aos mesmos erros de ortografia, diferenças nas ações de revisão podem ser atribuídas aos diferentes graus de familiaridade com o texto, isto é, com o conhecimento prévio do texto: conhecimento de quem escreveu o texto, conhecimento prévio induzido pela situação experimental e nenhum tipo de conhecimento prévio.

Os pesquisadores manipularam os textos que foram revisados, de modo que todos tivessem o mesmo número e tipos de erros. Os dois tipos de erros introduzidos foram: troca de letras, formando uma não-palavra (ex: life por libe), e troca de letras, produzindo outra palavra de língua inglesa (ex: *life* por *like*). Como o conhecimento prévio do texto não pode prever um erro de troca de letra, os autores apontam que análises visuais de *low-level* seriam necessárias para detectar os dois tipos de erros. No entanto, no âmbito do processamento *high-level*, o erro do tipo 1 é detectável simplesmente com a distinção de palavras e não palavras. Já o erro do tipo 2, só é percebido se o leitor compreender o contexto sintático e semântico no qual o erro ocorreu. Então, há uma diferença na percepção desses erros se o leitor estiver apenas passando os olhos no texto para encontrar erros ou se, de fato, estiver lendo e buscando extrair significado da mensagem veiculada.

A previsão dos autores era que a habilidade de revisão seria afetada pelo nível de familiaridade do revisor com o texto. Os resultados indicaram que, como esperado, os erros de não-palavras foram mais facilmente identificados do que os erros de palavras (médias 0,88 x 0,78; $p < 0,001$). Verificou-se também que a identificação do tipo de erro está relacionada com a condição de familiaridade com o texto. A identificação de erros do tipo 2 (erros que geram outras palavras) foi fortemente influenciada pelas diferenças no grau de familiaridade. A familiaridade oriunda de ter sido o autor do texto prejudicou a revisão, já a familiaridade gerada pela tarefa experimental (P2 e P3) favoreceu a identificação dos erros. P2 e P3 identificaram 0,12 mais erros do que os participantes que desconheciam totalmente o texto revisado. E os participantes que revisaram o próprio texto (P1) identificaram 0,17 menos erros do que os participantes que desconheciam totalmente o texto (P4). É interessante apontar que não houve diferença significativa entre P2 e P3, o que indica que uma única lida prévia no texto já é o suficiente para facilitar a identificação de erros.

Segundo os autores, a análise desses resultados sugere que, ao ler e revisar um texto de sua autoria, o leitor se envolve em um processo que é predominantemente mais *top-down* do que *bottom-up*, ou seja, os leitores estão tão familiarizados com o contexto semântico e sintático do seu texto que se recordam deles na memória e, por consequência, fazem uma análise mais superficial do conteúdo das passagens, bem como das palavras e letras, em nível mais microtextual. Quando o contexto está muito atenuado na cabeça do leitor, ele tende a falhar na identificação de erros na tarefa de revisão. Paralelamente, a familiaridade criada experimentalmente, na qual o revisor tem acesso a uma versão do texto sem erros antes de buscar as incorreções, tende a promover um processamento mais

minucioso, e por conseguinte, uma melhor performance na tarefa de revisão. Para os autores, os resultados desse experimento fornecem evidência empírica para sustentar a hipótese de que é mais difícil detectar erros na própria escrita do que na escrita de outrem e, também para o fato de que o nível de familiaridade com o texto influencia qualitativamente na tarefa de revisão.

No experimento 2, os autores buscaram investigar se a desvantagem observada durante a revisão dos próprios textos é representativa de um fenômeno específico ou apenas uma consequência do excesso de familiaridade. Dessa forma, optaram por distanciar a fase de escrita do texto do momento de revisão, colocando uma semana de intervalo entre as duas atividades. Os participantes deste experimento foram os mesmos do experimento anterior. A previsão dos autores era que, se houvesse algo específico no processamento de textos autorais, a dificuldade em identificar correções iria permanecer mesmo com o intervalo de tempo entre as duas atividades. Porém, se os resultados do experimento 1 tiverem sido causados pelo imediatismo da tarefa e pelo excesso de familiaridade com o conteúdo do texto, a dificuldade na revisão iria se dissipar ou desaparecer com o intervalo de tempo. Essa semana de diferença poderia causar um efeito facilitador como o ocasionado nos participantes 2 e 3 do experimento 1, uma vez que reduziria o grau de familiaridade com o texto para um nível que permite uma revisão eficiente. Sessenta graduandos da Universidade de Toronto participaram desse novo experimento. O procedimento foi idêntico ao utilizado no experimento 1. No entanto, os participantes foram agrupados de 3 em 3, ao invés de grupos de 4 como no experimento 1. Essa decisão aconteceu porque o desempenho de P2 e P3 foi equivalente no experimento anterior. Os resultados indicaram que, assim como no primeiro experimento, os erros de não-palavras foram mais facilmente identificados do que o outro tipo de erro (médias 0,89 x 0,76; $p < 0,001$). No entanto, no experimento 2, a familiaridade pessoal com texto facilitou a identificação dos erros: os sujeitos detectaram 0,16 mais erros nos próprios textos (P1) do que nos textos que desconheciam previamente (P3). Logo, é possível concluir que o aumento do intervalo temporal entre as atividades de escrita e revisão eliminou o efeito inibitório na identificação dos erros no próprio texto, além de produzir um efeito facilitador, próximo do induzido experimentalmente na atividade 1. Segundo os autores, o intervalo temporal reduziu a intensa familiaridade com o próprio texto recém-produzido, contribuindo para uma revisão mais eficiente.

Os estudos apresentados neste capítulo lançam luz às diferentes temáticas de investigação relativas ao processo de revisão textual. É importante destacar que os

achados das pesquisas nem sempre chega à escola, isto é, muito do que é discutido e pesquisado no âmbito acadêmico é difundido de forma que possa influenciar na elaboração de práticas pedagógicas. No capítulo seguinte, buscamos apresentar como o processo de revisão de textos é apresentado nas diretrizes curriculares nacionais e também como ele é compreendido por docentes e discentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

5 Ensino de revisão de textos

Neste capítulo, discutimos o ensino de revisão de textos na escola, sob três perspectivas distintas: a que consta nos documentos oficiais, a dos docentes e a dos alunos. Na primeira seção, analisamos quais concepções de revisão estão presentes no trabalho proposto na Base Nacional Curricular Comum e o quanto esse tipo de prática de escrita é valorizado nesse currículo; na segunda seção, apresentamos alguns trabalhos que investigam a visão das professoras de Anos Iniciais do Ensino Fundamental acerca do trabalho pedagógico destinado ao ensino de escrita e revisão de textos; e por último, analisamos como a revisão é interpretada pelos alunos, quais razões as crianças apontam para as modificações propostas em seus próprios textos.

5.1 O que as diretrizes nacionais dizem sobre revisão de textos

É sabido que, muitas vezes, as discussões travadas no âmbito acadêmico não chegam à realidade escolar de forma prática. Nos documentos oficiais que regulamentam o currículo escolar, muitas vezes também, não ocorre essa integração, ou apenas uma perspectiva teórica é considerada. A seguir, apresentamos quais são as perspectivas teóricas que norteiam o trabalho com escrita na principal diretriz curricular atual, a BNCC.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC), atual documento que orienta o currículo das escolas brasileiras, não traz reflexões substanciais no que se refere ao trabalho com revisão de textos. Os Parâmetros curriculares nacionais, que em tese serviram de base para a elaboração da BNCC, trazem discussões significativas sobre o trabalho com revisão e reescrita de textos. No texto final da BNCC, no entanto, essas discussões ficaram perdidas e a menção a esses aspectos do ensino de escrita é incipiente.

É importante ressaltar a diferença da proposta desses dois documentos. Os PCNs, publicados em 1997, se constituem, como o próprio nome já sugere, como orientações para a elaboração da proposta curricular. Como apresentado no texto introdutório do documento, a natureza aberta dos PCNs configura uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia

de professores e equipes pedagógicas (BRASIL, 1997, p.13). Apesar de apresentar uma estrutura curricular, os Parâmetros Curriculares Nacionais são abertos e flexíveis. Eles não se impõem como uma diretriz obrigatória.

Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é definida como um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2017, p.7)


Segundo o texto de apresentação do documento, ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem coocorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. O termo competência é definido no documento como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Essa definição envolve, portanto, conhecimentos declarativos (o que se sabe) e conhecimento procedimental (como realizar).

A BNCC dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental está dividida em 5 áreas de conhecimento: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte e Educação Física), Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas (Geografia e História) e Ensino Religioso. O documento está organizado da seguinte forma: há inicialmente textos de apresentação da área de conhecimento que englobam visões gerais das competências relacionadas à área e, em seguida, são apresentadas, em forma de tabela, as habilidades relacionadas aos componentes curriculares previstas para o trabalho em cada ano de escolaridade. Na área de Linguagens, as habilidades são agrupadas de acordo com 4 eixos temáticos: leitura/escuta, produção de textos, oralidade e análise linguística. O escopo do presente trabalho analisa especificamente o que é proposto para o ensino de Língua Portuguesa, em especial o que se refere ao tópico de revisão de textos.

É importante destacar que a BNCC adota uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, atrelada aos multiletramentos. Segundo essa perspectiva, a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). Entender a perspectiva teórica adotada contribui para entender quais tipos de habilidades linguísticas são

priorizadas no currículo para o desenvolvimento das competências em escrita. Questões relacionadas ao desenvolvimento da escrita e aos processos cognitivos envolvidos durante a escritura não são priorizados, uma vez que a abordagem escolhida enfatiza outros aspectos da linguagem.

O documento propõe dez competências específicas de língua portuguesa que devem ser desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental.



COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Figura 10: Competências de Língua Portuguesa - BNCC

Para que essas competências sejam atingidas ao final dessa etapa de escolaridade, o documento propõe uma lista de habilidades que devem ser desenvolvidas, de forma gradual, a cada ano escolar. Essas habilidades são categorizadas de acordo com o objeto de conhecimento a qual se relacionam. O objeto de conhecimento denominado de revisão e edição dos textos, diferentemente dos demais, não apresenta nenhuma gradação. Apenas

uma habilidade é descrita de forma genérica para os 5 anos de escolaridade. Nos quadros 1 e 2, apresentamos, respectivamente, exemplo de habilidades de escrita associadas à escrita autônoma e compartilhada, com gradações entre os anos de escolaridade, e a única habilidade descrita para revisão e edição de textos.

Objeto de conhecimento	Ano de escolaridade	Habilidade prevista na BNCC
Escrita autônoma e compartilhada	1º ano	(EF01LP17) ²⁰ Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais e impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
	2º ano	(EF02LP13) Planejar e produzir bilhetes e cartas, em meio impresso e/ou digital, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
	3º ano	(EF03LP20) Produzir cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas do leitor ou de reclamação a jornais ou revistas), dentre outros gêneros do campo político-cidadão, com opiniões e críticas, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
	4º ano	(EF04LP16) Produzir notícias sobre fatos ocorridos no universo escolar, digitais ou impressas, para o jornal da escola, noticiando os fatos e seus atores e comentando decorrências, de acordo com as convenções do gênero notícia e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
	5º ano	(EF05LP17) Produzir roteiro para edição de uma reportagem digital sobre temas de interesse da turma, a partir de buscas de informações, imagens, áudios e vídeos na internet, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

Quadro 1: Habilidades previstas na BNCC – escrita autônoma e compartilhada

²⁰ As siglas apresentadas antes de cada habilidade no documento são compostas pelo segmento de escolaridade (EF que se refere a Ensino Fundamental), pelo ano de escolaridade (01 – primeiro ano, 02–segundo ano...), pela área de conhecimento(LP - Língua Portuguesa) e pelo número da habilidade na quadro da série. Alguns anos de escolaridade apresentam mais habilidades do que outros.

Objeto de conhecimento	Ano de escolaridade	Habilidade prevista na BNCC
Revisão de textos	1º ao 5º ano	(EF15LP06) Rer e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.
Edição de textos	1º ao 5º ano	(EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.

Quadro 2: Habilidades previstas na BNCC – revisão e edição de textos

Fica evidente pela redação das duas únicas habilidades relacionadas à revisão de textos que a BNCC traz uma visão sequencial do processo de escrita, como se a revisão acontecesse após a finalização do texto. A visão desenvolvimentista, processual e recursiva desse processo que é discutida nas pesquisas científicas sobre o tema não é considerada no documento. Além disso, a habilidade proposta para revisão é bastante vaga. Um texto pode ser corrigido e aprimorado levando em conta diferentes critérios. Há diferentes níveis no que se refere tanto aos cortes e acréscimos que podem ser realizados no enredo quanto às correções de ortografia e pontuação. Para um ensino significativo dessa habilidade é preciso planejar quais níveis de cada um desses aspectos será desenvolvido e trabalhado em cada um dos anos de escolaridade, bem como quais aspectos serão enfatizados primeiramente e quais servem de requisitos para que outros aspectos possam ser contemplados. Nesse sentido, as pesquisas inseridas na perspectiva desenvolvimentista podem trazer importantes contribuições para a elaboração curricular.

Na seção seguinte, discutimos como o processo de revisão de textos é compreendido pelos professores. Essa análise, juntamente com a análise das diretrizes curriculares, é fundamental para compreendermos como acontece o ensino de revisão de textos e em quais concepções de escrita as atividades propostas aos alunos são fundamentadas.

5.2 Revisão de textos na perspectiva dos professores

Nesta seção, discutimos a concepção de revisão de textos privilegiada pelos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em suas práticas pedagógicas.

Apresentamos a seguir alguns trabalhos que buscam investigar em quais conceitos e perspectivas está pautado o ensino de revisão na escola, do ponto de vista prático, isto é, como as professoras avaliam os textos dos seus alunos e como promovem situações de escrita e revisão em sala de aula. Compreender a concepção de escrita com a qual os professores trabalham é fundamental para compreender a forma como o ensino de escrita ocorre.

Lauredon, Spinillo e Correa (2019) investigaram os critérios utilizados por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao avaliar os textos dos alunos. Segundo as autoras, compreender esses critérios é fundamental, pois permite conhecer aquilo que os docentes privilegiam em suas ações didáticas com o objetivo de formar escritores competentes. Participaram do estudo 18 professoras do 2º e 3º anos do EF da rede pública municipal de Recife. As docentes foram solicitadas a ler e emitir sua apreciação sobre o texto escrito por aluna do 3º ano da rede pública, em uma proposta de escrita livre. Por iniciativa própria, a aluna decidiu produzir uma história baseada no conto *A pequena sereia*. O texto era um reconto que acrescentava eventos diferentes dos narrados na história original. A pergunta que guiou a entrevista foi *O que você achou desse texto?*. O objetivo da metodologia utilizada era identificar na fala dos professores, os critérios que eles adotam ao avaliar uma produção escrita, bem como examinar como interpretam, de maneira mais global, os limites e as possibilidades do escritor que produziu tal texto.

Verificou-se que, de maneira geral, as professoras adotavam diversos critérios. Os aspectos mais destacados pelas docentes foram ortografia (72%), o conteúdo do texto (61%) e a estrutura do texto (56%). O emprego da pontuação também foi bastante mencionado (44%). Vocabulário (22%), coerência (22%), grafia (17%), coesão (11%) e gramática (5,5%) foram os demais aspectos também destacados na fala das docentes.

Foram realizadas duas análises complementares baseada nos estudos de Morais e Ferreira (2007) e Leal e Guimarães (1999). A primeira delas agrupou os critérios utilizados segundo a normatividade e a textualidade. A normatividade refere-se a aspectos relativos à ortografia, à segmentação de palavras e à gramática, e a textualidade refere-se à estrutura do texto, à coerência e à coesão. Verificou-se que 56,3% das entrevistadas apresentaram respostas que combinavam tanto aspectos referentes à textualidade quanto à normatividade; 31,3% utilizaram apenas a normatividade ao descrever seus critérios de avaliação e 12,4%, apenas a textualidade. Na segunda análise, os critérios foram agrupados em: estrutura, aspectos ortográfico-gramaticais, organização e criatividade.

Verificou-se que, em sua maioria, as avaliações das docentes se baseiam em critérios relativos à estrutura combinados com aspectos ortográfico-gramaticais (39%) e em critérios exclusivamente ortográfico-gramaticais (28%). Os resultados indicam, portanto, que a obediência às normas da língua (de forma isolada ou combinada a outro critério) aparece como o critério principal na avaliação das professoras.

Lauredon, Spinillo e Correa (2019) realizaram uma outra análise agrupando os critérios em forma e significado, pois perceberam que aspectos relevantes mencionados nas entrevistas, como coerência, conteúdo e vocabulário não foram contemplados nas categorias propostas nos estudos anteriores de Morais e Ferreira (2007) e Leal e Guimarães (1999), que não consideraram aspectos semânticos. Os critérios relativos à forma incluíram ortografia, aspectos gramaticais, pontuação, aspectos gráficos (caligrafia, disposição do texto na página) e estrutura. Os aspectos relacionados ao significado foram vocabulário e conteúdo. Com essa análise, verificou-se que 55,5% das professoras combinaram em suas avaliações aspectos de forma e significado, 27,8% delas mencionaram critérios relativos exclusivamente à forma e 16,7%, critérios exclusivamente semânticos.

Ao analisar o modo como as professoras se referem às limitações e aos pontos positivos do texto produzido pelo aluno, sob a ótica do desenvolvimento da habilidade de escrita, verificou-se que as docentes enfatizaram quatro dimensões: organização da história, integralidade do conteúdo, conhecimento das convenções gráficas do texto escrito e domínio da escrita ortográfica. O nível de escolaridade foi sempre um fator modalizador para as dimensões consideradas na avaliação. As falas das professoras comparavam o texto apresentado com o que geralmente é esperado de um texto de um aluno de 3º ano.

A maioria das docentes iniciaram suas avaliações destacando habilidades de alta ordem, como a estrutura do texto, e, em seguida, mencionaram aspectos relacionados às convenções gráficas, como paragrafação, pontuação e ortografia.

As autoras concluem que, apesar de a obediência às normas da língua (seja de forma isolada, seja combinada com outro critério) ter sido um dos principais aspectos considerados nas avaliações das professoras, é importante observar que muitas delas não se concentravam apenas em um único critério, tendendo a combinar aspectos referentes à forma com aspectos relativos ao conteúdo, bem como a normatividade com a textualidade. Essa multiplicidade de critérios é reforçada pelas autoras como fundamental para esse tipo de avaliação acerca da escrita. As autoras afirmam também que é essencial

que a textualidade seja mais enfatizada, principalmente, no que se refere à coesão e a coerência.

Outro ponto importante destacado nas conclusões de Lauredon, Spinillo e Correa (2019) é o fato de a leitura que o professor faz do texto do aluno ter, sobretudo, um propósito pedagógico. Essa leitura não visa apenas à compreensão do texto, como acontece com outros leitores. O propósito do docente está relacionado, em última instância, ao desenvolvimento de habilidades de escrita que garantam a produção de textos de qualidade. Daí decorre o fato de, em muitas entrevistas, terem surgido propostas de ações didáticas que poderiam ser implementadas para auxiliar a escritora do texto a superar as dificuldades apresentadas em sua produção.

As autoras ressaltam que, como base nos dados obtidos por meio das entrevistas e da discussão da literatura na área, é importante que, ao avaliar textos produzidos pelos alunos, o professor: (a) combine diferentes parâmetros, de modo que forma e conteúdo sejam considerados de maneira equilibrada e articulada; (b) focalize diferentes níveis da língua, atentando para a escrita de palavras, frases e ao texto como um todo; (c) confira especial atenção a questões relativas à textualidade, como a coesão, a coerência e a estrutura do gênero de texto produzido; (d) relativize a avaliação, levando em consideração o que seria esperado para um aluno de determinada faixa etária e ano escolar; e (e) considere a situação em que o texto foi produzido e a intencionalidade do escritor.

Spinillo e Correa (2016) analisaram as concepções de professoras do Ensino Fundamental acerca da revisão textual e as ações didáticas por elas realizadas em sala de aula, investigando em que medida esse conhecimento se aproxima ou se distancia do que é descrito na literatura. Pesquisas desse tipo são fundamentais, uma vez que compreender o que o professor pensa a respeito da escrita de textos é essencial para que essa habilidade seja bem desenvolvida e estimulada ao longo do Ensino Fundamental. A concepção teórica que o professor possui sobre determinada temática influencia diretamente no tipo de prática pedagógica que ele desenvolve. O estudo discute o suporte teórico e as práticas narrados pelas professoras, estabelecendo relações entre tais ideias e os conceitos derivados de pesquisas acadêmicas nessa área de estudo.

A metodologia utilizada no estudo foi a análise de entrevistas. As autoras justificam essa escolha metodológica pontuando que não há ainda práticas pedagógicas consensuais sobre como promover o aprendizado da revisão em sala de aula. Dessa forma, ouvir os professores acerca da prática da revisão de texto com seus alunos auxilia a

compreensão das condições que as crianças têm em sala de aula de aprenderem a revisar os textos que produzem. Quinze professoras foram solicitadas a falar sobre como compreendem o conceito de revisão textual, sobre o que deve ser revisado em um texto e sobre quais situações didáticas e procedimentos adotam em sala de aula para propiciar aos alunos que revisem seus textos. As perguntas-chave que nortearam as entrevistas com as professoras foram: *O que é revisão de textos para você? Você faz revisão de textos em sua sala de aula? Que atividades de revisão de textos você faz na sala de aula? Para que serve a revisão de textos?*

As análises das entrevistas foram realizadas a partir dos seguintes temas: conceituação e importância conferida à revisão de textos, o entendimento acerca do que revisar, as oportunidades criadas em sala de aula para o aluno escrever e revisar seus textos, o papel do professor no desenvolvimento da habilidade de revisão e o protagonismo do aluno na revisão. Foram identificadas três concepções sobre a conceituação da revisão de texto nas falas das docentes: (a) a que privilegia a produção de sentido; (b) a que privilegia a escrita da linguagem no sentido mais de sistema de representação e obediência às regras da língua; (c) a que compatibiliza as duas perspectivas anteriores. A primeira perspectiva privilegia a escrita das ideias e a coerência textual. Já na segunda, o foco da revisão é o uso adequado dos aspectos formais da escrita, privilegiando a correção de erros ortográficos e de concordância, por exemplo. A terceira perspectiva compatibiliza as duas anteriores e é predominantemente realizada por escritores mais habilidosos que realizam a revisão de aspectos formais da língua após assegurarem-se da coerência do texto escrito.

No que tange ao propósito da revisão, três perspectivas emergiram das falas das professoras: a revisão para garantir a continuidade e progressão do tema, a revisão com foco na superfície do texto e a revisão de ambos os aspectos anteriores.

A análise das falas indicou também que, apesar de o processo de revisão precisar ser realizado pelo próprio autor do texto, as professoras conferem a si mesmas o papel de revisoras por excelência do texto do aluno. Essa colocação indica que há uma confusão conceitual do processo de revisão com a tradicional prática de correção da produção escrita. As autoras destacam que escritores iniciantes ou pouco habilidosos tendem a realizar a revisão de texto fixando-se apenas na grafia das palavras. Tal atitude diante da revisão é intensificada quando a escola usa a revisão com propósitos avaliativos do conhecimento das crianças sobre a grafia das palavras.

Dentre as práticas pedagógicas citadas pelas docentes, destacam-se a revisão mediada pela professora a partir da leitura em voz alta do texto, a revisão em grupos, a revisão coletiva. Outro ponto importante destacado nas falas das docentes foi que, com o objetivo de desenvolver a habilidade de revisão textual nos alunos, elas propõem atividades que envolvam leitura de diferentes textos não produzidos pelos alunos. Elas exploram notícias e livros de literatura infantil, usando a leitura como suporte para o desenvolvimento de alguma produção escrita.

No âmbito das práticas pedagógicas descritas, a mais frequente foi a releitura do texto pelo aluno para a professora. Verificou-se que, de maneira geral, as professoras possuem uma concepção sequencial e linear de revisão, muitas vezes, até mesmo confundindo o termo com a correção de erros. O foco da revisão, nas entrevistas, recaiu, sobretudo, a aspectos formais do texto. As docentes mencionaram que a revisão textual é uma atividade que requer bastante investimento, inclusive de tempo, quando comparada a outras exigências curriculares. A falta de tempo foi apontada como o principal motivo que impede que atividades de revisão sejam mais frequentes em sala de aula.

No todo, verificou-se um grande descompasso entre conceitos oriundos de pesquisas na área e a forma como as professoras pensam e desenvolvem as atividades pedagógicas relacionadas à revisão de texto. Essa constatação nos ajuda a compreender a origem dos resultados encontrados nos estudos experimentais realizados com os alunos. A concepção de revisão adotada pelas docentes influencia a apreensão que os alunos têm desse tipo de prática. As autoras finalizam o texto argumentando que o maior desafio que o desenvolvimento da habilidade de revisão traz para ação pedagógica é a compreensão, pela escola, que com as novas tecnologias, os conteúdos, no currículo, adquirem um papel secundário frente ao desenvolvimento das habilidades linguístico-cognitivas. Quando essa for uma compreensão partilhada pela área da educação, o tempo não será mais um obstáculo.

No que se refere ao ensino da escrita na perspectiva dos professores, Graham e colaboradores (2012) ressaltam que os professores despendem mais tempo e atenção ao ensino da escrita se eles se sentem melhor preparados para ensinar, se sentem mais confiantes em suas capacidades de ensino e se consideram a escrita uma habilidade importante. Faz-se, necessário, portanto, contribuir para que, durante a formação docente, sejam abordadas e enfatizadas questões relacionadas a importância da escrita na sociedade, sobre como ocorre o desenvolvimento dessa habilidade e exemplos de práticas efetivas de escrita. Sistematizar pontos importantes que devem ser trabalhados ao longo

dos anos de escolaridade é uma forma de contribuir tanto para a formação docente no que se refere a essas questões quanto para a efetividade do currículo escolar.

5.3 Motivações dos alunos para a revisão de textos

Além de analisar o que é proposto em termos de currículo nos documentos oficiais e as concepções de revisão adotadas pelos docentes, é importante investigar como essas propostas chegam até aos alunos, como as crianças interpretam a importância conferida ao processo de revisão de textos. A seguir, apresentamos alguns trabalhos que buscaram analisar essa questão.

No âmbito dos trabalhos realizados em português brasileiro, Spinillo (2015) examinou as razões pelas quais crianças com diferentes níveis de domínio da escrita revisam seus textos. A ênfase do trabalho recai sobre o processo de edição, momento no qual o escritor se coloca no papel de leitor da sua própria produção e realiza uma avaliação do que foi escrito, detectando a necessidade ou não de alterações no texto. Spinillo justifica a relevância desse tipo de estudo, apontando que, apesar de muitas pesquisas examinarem as ações realizadas nos diferentes momentos da escrita, não há ainda estudos que investiguem as razões que o escritor apresenta para justificar as alterações que realiza sobre seu texto. Inserido na perspectiva de desenvolvimento, este trabalho investigou também se haveria um efeito de idade/escolaridade sobre as razões que as crianças adotam ao revisar seus textos.

A metodologia utilizada consistiu em uma entrevista clínica com oitenta alunos do 3º e do 5º ano do Ensino Fundamental de escolas particulares do Recife. A atividade foi realizada em duas etapas. No primeiro momento, coletivamente em sala, cada aluno recebeu uma cópia por escrito da história que seria lida pela pesquisadora para que juntos todos pudessem acompanhar a leitura. Após a leitura, a cópia impressa foi recolhida e solicitou-se que cada participante reproduzisse por escrito a história lida. No segundo momento, que aconteceu cerca de 7 a 10 dias após a conclusão da primeira etapa, os alunos receberam cópias dos textos que haviam produzido e foram solicitados a realizar as alterações que achassem necessárias para melhorar aquele texto. Nesse momento, a pesquisadora releu a história original para auxiliar o processo de revisão. Após revisarem, as crianças foram solicitadas a justificar as alterações que haviam feito sobre a reprodução

escrita de uma história. Essa etapa foi feita a partir de uma entrevista clínica que tinha por base duas perguntas: *“Que alteração você fez aqui?”* e *“Por que você fez esta alteração?”*.

As razões elencadas pelas crianças para as suas alterações foram agrupadas em sete categorias:

Tipo 1 – sem explicação: a criança afirma não saber explicar a razão daquela alteração ou fornece uma resposta que não deixa clara sua motivação

Exemplo: “Eu tirei um olho grandão e botei olhos enormes. Porque assim fica melhor.”

Tipo 2 – evitar repetição: a alteração é realizada com o objetivo de evitar o uso frequente da mesma palavra ou trecho

Exemplo: “Por que você trocou a palavra gato pela palavra ele?”

“Por que esta palavra é diferente. É outra palavra, para não botar ele de novo, não é? Fica melhor assim, sem repetir, repetir, repetir, repetir. A professora diz que é feio repetir, repetir.”

Tipo 3 – garantir legibilidade: alterações na caligrafia

Exemplo: “Por que você fez isso nesta palavra? (a criança riscou a palavra dono e a reescreveu)”

“Estava parecendo outra palavra que não era dono. Aí risquei tudo e escrevi de novo, com letra bonita. É que eu estava com pressa quando escrevi isso.”

Tipo 4 – escrever corretamente: alterações na grafia da palavra com o objetivo de obedecer as regras da língua

Exemplo: “E aqui, por que você fez assim?”

“Eu botei s no final porque era plural, aí tem que ter o s quando é plural”

Tipo 5 - garantir a compreensão: acréscimo de palavra ou frase para esclarecer algum ponto ou completar uma informação

Exemplo: “Por que achou que tinha que botar essa palavra aqui?”

“Escrevi um para depois de espelho porque estava faltando essa palavra. Não dava para entender direito o que era.”

Tipo 6 – ser fiel ao texto original: retiradas, substituições ou acréscimos com objetivo de aproximar-se do texto fonte

Exemplo: “Por que trocou essa palavra? (a criança substituiu a palavra cavalo por onça)”

“Porque na história era onça.”

Tipo 7 – ser coerente com o conhecimento de mundo: alterações com o objetivo de o texto ser coerente com o conhecimento de mundo

Exemplo: Por que você fez isso aqui?

Eu tirei gritar bem forte e botei miou alto porque gato não grita, ele mia.

Os resultados indicam que os grupos não apresentaram o mesmo padrão de resultados, no que se refere ao número de respostas de cada tipo. O Teste de Friedman identificou diferenças significativas entre os tipos de razões tanto no Grupo 1 ($p=0,001$) como no Grupo 2 ($p=0,001$). Enquanto no grupo 1 a maior parte das razões apontadas pelos alunos se concentravam no tipo 4 (69,4%), no grupo 2 houve predominância dos tipos 4 e 6 (38,9% e 37,2% respectivamente). Os dados evidenciam que as crianças mais novas e com escolaridade mais inicial fazem alterações com o propósito de escrever corretamente, buscando estar de acordo com as regras ortográficas e gramaticais. Já os alunos das séries mais avançadas, além de terem preocupações desse tipo, também realizam alterações semânticas.

Numa análise subsequente, as razões foram elencadas em duas macro categorias: razões relacionadas à forma e razões relacionadas ao conteúdo. Verificou-se que a maioria das alterações feitas pelos participantes do grupo 1 (crianças mais novas e das séries iniciais) era de forma (77,1%). Já no grupo 2, houve um equilíbrio entre as categorias, 42,9% de alterações relacionadas à forma e 57,1% ao conteúdo. Segundo as autoras, esses resultados indicam que, com o aumento do conhecimento sobre a escrita, os alunos preocupam-se não apenas com questões formais (legibilidade, regras ortográficas e gramaticais), mas também com questões de caráter semântico, com o objetivo de aproximar-se do texto original e de produzir um texto claro para o leitor.

Os resultados indicaram que as crianças são capazes de explicitar as razões que adotam ao revisar seus textos e que a natureza das razões variava em função do domínio que apresentam sobre a escrita, pois os alunos do 3º ano adotavam razões relacionadas à necessidade de escrever corretamente (legibilidade, obediência às regras linguísticas), enquanto os do 5º ano adotavam tanto essas razões como outras, de natureza semântica, relativas aos propósitos comunicativos do texto.

O estudo de Spinillo apresenta caráter inovador, uma vez que não há pesquisas que investiguem especificamente as razões que motivam as alterações durante a revisão de

texto. Justamente, pela inovação da proposta, o estudo é também exploratório, e abre diversas possibilidades para pesquisas futuras abordarem novas facetas dessa temática

A tese de Lucena (2013) também buscou identificar quais as razões que levam as crianças a revisarem seus textos. A análise das justificativas fornecidas pelas crianças em todas as situações de revisão foi baseada nos tipos de razões propostas por Spinillo (2015). A autora propôs sete razões (sem explicação, evitar repetição, garantir legibilidade, escrever corretamente, garantir compreensão, manter-se fiel ao texto original e corresponder ao que acontece no mundo). Verificou-se que dentre tais razões, escrever corretamente e tornar o texto legível foram as mais mencionadas pelas crianças. Não houve diferença entre os resultados das duas condições experimentais, o que indica que o momento em que a criança revisou (durante a textualização na situação 1 e durante a edição na situação 2) não influenciou nas razões apontadas nem no tipo e nem no número de alterações realizadas.

Segundo a autora, tais resultados auxiliam na compreensão do fenômeno da revisão numa perspectiva psicológica e geram ainda implicações educacionais. O presente estudo também busca contribuir nesse sentido, promovendo acúmulo de discussão teórica sobre essa área ainda pouco estudada e traçando possíveis caminhos de aplicabilidade dessa literatura nas práticas pedagógicas para o ensino de escrita na Educação básica.

Compreender como o processo de revisão é entendido por cada um dos pilares da tríade currículo-professores-alunos é fundamental para perceber as lacunas existentes no trabalho com escrita e revisão nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Este capítulo buscou relatar, por meio da revisão de estudos na área, em que medida o que é proposto em termos de currículo atende as necessidades pedagógicas e acompanha as pesquisas mais recentes; quais as estratégias os professores adotam para colocar em prática o que é proposto em termos curriculares e quais dificuldades enfrentam; como teoria e prática pedagógica convergem no dia a dia da sala de aula e como esse processo é apreendido pelos alunos.

Verificou-se que, apesar de a BNCC apresentar uma proposta de gradação de habilidades, no que se refere especificamente à revisão de textos, isso não ocorre. Questões associadas ao custo cognitivo dos diferentes tipos de ação de revisão não são levadas em consideração e até mesmo distinções clássicas como revisão de forma e conteúdo não são feitas, de modo que todos os tipos de ações de revisão são propostos em uma habilidade única, idêntica para todas as séries. A análise da visão do corpo docente

evidencia uma importante multiplicidade de critérios para a avaliação dos textos dos alunos, apesar de haver uma ênfase na obediência às normas da língua. Um ponto crucial que aparece nas falas das docentes é uma confusão conceitual entre correção/avaliação e revisão. As professoras se apresentam como revisoras dos textos dos seus próprios alunos, quando exercem um papel de corretoras. Essa concepção do termo revisão se reflete em tarefas escolares nas quais a revisão é apresentada como um momento de avaliar o conhecimento das crianças a respeito da grafia das palavras. Ao avaliarmos com os alunos justificam suas ações de revisão, verificamos, nos alunos mais novos, um espelhamento da ênfase dada aos aspectos formais na correção das professoras. Os alunos mais novos priorizam alterações de forma e apresentam como razões para suas alterações “escrever corretamente”. Já nos alunos mais velhos, há um maior equilíbrio entre forma e conteúdo e preocupações como a recepção do texto pelo leitor e com o objetivo comunicativo começam a aparecer nas justificativas das crianças. Dessa forma percebemos que, mesmo que a BNCC não explicita uma gradação em termos de ações de revisão, essa parece ocorrer em decorrência das concepções de escrita e revisão adotadas pelo corpo docente e pelo tipo de tarefa que propõem aos alunos.

Nossas questões de pesquisa derivam dessa análise e buscamos contribuir para a investigação desse processo, observando, sobretudo, como a revisão acontece na visão dos alunos. No capítulo seguinte, apresentamos a metodologia utilizada nos estudos experimentais que conduzimos.

6 Metodologia

Conforme apresentado na introdução desta tese, nosso objetivo principal é investigar as ações de revisão realizadas por alunos do 3º e 5º anos do Ensino Fundamental. Foi visto na resenha da literatura que ainda há poucos trabalhos que buscam examinar esse tópico a partir de uma perspectiva cognitiva, com uma investigação tanto da natureza das ações de revisão realizadas quanto da concepção que os alunos têm do que representa revisar um texto. Também ainda são incipientes os estudos que procuram contrastar a revisão do próprio texto e a revisão do texto de outro escritor, bem como também não há muitas referências sobre a identificação de incongruências semânticas em textos, que contemplem a faixa etária selecionada.

Tendo isso em vista, nesta pesquisa focalizamos os seguintes aspectos no estudo da revisão:

- (i) qual é a compreensão que alunos dessa faixa etária possuem do termo revisão
- (ii) que tipo de ações priorizam ao revisar seus próprios textos e textos de seus pares
- (iii) que critérios os alunos utilizam para avaliar textos produzidos por seus pares
- (iv) quais tipos de incoerências semânticas são mais facilmente identificadas por alunos dessa faixa etária

Para realizar esta investigação, conduzimos um total de 3 estudos: uma atividade exploratória e dois experimentos psicolinguísticos, todos tendo como participantes alunos de 3º e 5º anos do Ensino Fundamental. Esses dois momentos da escolarização foram escolhidos por representarem o fechamento dos dois ciclos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Considerou-se que comparar as estratégias de organização textual, bem como as escolhas linguísticas e as estratégias de revisão desses dois grupos, pode ser indicativo de habilidades e competências de escrita desenvolvidas de acordo com nível de *expertise* do escritor e podem contribuir também para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita no contexto escolar.

6.1 Local de realização da pesquisa e perfil dos participantes

Todas as atividades experimentais reportadas neste estudo foram realizadas em uma escola pública federal, localizada na Zona Sul do Rio de Janeiro. O ingresso dos alunos nessa escola é realizado por meio de sorteio público. Dessa forma, o público atendido é bastante heterogêneo, composto por crianças de diferentes classes sociais, moradores de diferentes áreas da cidade do Rio de Janeiro e também de alguns municípios vizinhos da Baixada Fluminense. O corpo docente da referida escola é composto majoritariamente por professores mestres e doutores. O desempenho da instituição nas avaliações externas costuma estar acima da média nacional.

A pesquisa foi submetida à avaliação da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio²¹ e ao comitê de avaliação da Pró-reitoria de Pós-graduação, pesquisa, extensão e cultura do colégio onde a pesquisa foi realizada²². Para que os alunos participassem dos experimentos, a escola forneceu um parecer favorável à realização da pesquisa e os pais dos alunos assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, autorizando que seus filhos participassem das atividades deste estudo. Além disso, os próprios alunos assinaram um termo de assentimento, no qual foram informados, em linguagem

²¹ Parecer 13/2018 aprovado em 7 de junho de 2018.

²² Processo 6275/2018-13 aprovado em 18 de outubro de 2018.

compatível à faixa etária, sobre os objetivos da pesquisa, as tarefas que precisariam realizar e confirmavam se gostariam ou não de participar dos testes. Os modelos dos termos utilizados constam na seção de apêndices do presente trabalho (apêndice 1).

6.2 Visão geral das atividades

Como já indicado, conduzimos um total de 3 atividades neste estudo: uma atividade exploratória e dois experimentos. Nos três casos, optamos por realizar tarefas muito próximas das que acontecem na realidade da sala de aula, a fim de garantir a validade ecológica dos experimentos. Tanto na atividade exploratória quanto nos experimentos buscou-se evidenciar aos alunos o destinatário das atividades de escrita. Foi exposto aos alunos que, para que uma proposta de produção se constitua como tal, o escritor deve escrever tendo em vista seu interlocutor. Dessa forma, nas propostas realizadas, foi dito aos alunos quem seria o público-alvo dos textos produzidos. Nos três casos, foram alunos do ano de escolaridade anterior.

Outra preocupação foi em relação ao gênero textual que iríamos privilegiar nas atividades realizadas. A definição do gênero fábula se deu por ser um gênero já conhecido pelos dois anos de escolaridade investigados.

Todas as atividades foram realizadas em sala de aula, conduzidas pela pesquisadora, que apesar de trabalhar na escola, não era professora de nenhum dos alunos envolvidos na pesquisa. As atividades propostas foram congruentes com os tipos de atividades usualmente propostas para estas séries no contexto escolar.

Optamos por apresentar cada atividade em um capítulo distinto. As atividades estão reportadas na ordem em que foram aplicadas. Todas as atividades envolveram mais de uma tarefa, conforme será detalhadamente descrito nos capítulos respectivos.

Na atividade pedagógica, os alunos foram solicitados a registrar sua concepção sobre o que significa revisar e realizaram uma atividade de revisão de um texto produzido anteriormente. Essa atividade foi realizada com 21 alunos de 3º ano e 41 alunos de 5º ano.

No experimento 1, os alunos produziram um reconto escrito de uma fábula previamente lida pela pesquisadora; e revisaram tanto seus próprios textos quanto textos produzidos por um colega de turma. Participaram desse experimento 75 alunos de 3º ano e 68 de 5º ano.

No último experimento, os alunos foram solicitados a ler algumas fábulas que continham incoerências semânticas e a responder a uma pergunta relacionada à

compreensão do texto. Desse experimento, participaram 55 alunos do 3º ano e 52 do 5º ano.

Cada um dos experimentos foi realizado em um ano letivo diferente, de modo que cada sujeito só participou de uma das atividades.

7 Atividade pedagógica exploratória

Nesta atividade, buscamos analisar os resultados de duas tarefas pedagógicas sobre revisão de texto. Na primeira tarefa, os alunos foram solicitados a definir, por escrito, o que significa revisar e, na segunda, revisaram um texto que haviam produzido anteriormente.

Em uma perspectiva de desenvolvimento, buscou-se examinar se haveria um efeito da escolaridade nas concepções e ações de revisão que as crianças adotam ao revisar seus textos. Será que crianças mais velhas e em anos escolares mais adiantados e que, portanto, já dominam a escrita de maneira mais autônoma, forneceriam definições de revisão diferentes daquelas apresentadas por crianças mais jovens e em anos escolares iniciais? Em que medida as definições de revisão estão relacionadas com as práticas de revisão dos alunos? As ações de revisão diferem entre esses dois grupos de alunos? são as perguntas de pesquisa que motivaram este estudo.

Participantes

Participaram dessa atividade 22 alunos do 3º ano (12 meninas e 10 meninos; M= 8,1 anos, DP= 5 meses) e 41 do 5º ano (19 meninas e 22 meninos; M= 10,3 anos, DP=6 meses) de uma escola pública federal, localizada na Zona Sul do Rio de Janeiro. Os mesmos alunos participaram das duas tarefas desta atividade.

Material

Os alunos receberam folhas de papel em branco, com pauta para realizar as tarefas.

Tarefa 1

Procedimento

Os alunos do 3º ano foram solicitados a escrever um texto destinado aos alunos do 2º ano explicando o que é revisão textual e qual a importância dessa prática. A mesma tarefa foi realizada pelos alunos do 5º ano, porém com o 3º ano sendo o público-alvo do texto. A orientação dada, oralmente, aos alunos pela professora-pesquisadora foi a seguinte: *Os alunos do xº ano estão aprendendo como revisar um texto. Para ajudá-los cada um de vocês vai explicar com as próprias palavras o que significa revisar e porque revisar nossos textos é uma prática importante.* Não foi fornecida nenhuma orientação a respeito da extensão dos textos. A atividade foi realizada em sala de aula e teve a duração média de 45 minutos.

Análise dos dados

A partir da análise das definições produzidas pelos alunos, os textos foram divididos em duas categorias, de acordo com o entendimento do conceito de revisão: revisão como correção de erros e revisão como momento de aprimorar o texto para que ele seja compreendido pelo leitor.

Em um segundo momento, procedeu-se a identificação dos aspectos de revisão ressaltados pelos alunos nos textos. A classificação dos aspectos baseou-se, inicialmente, na própria terminologia utilizada pelos alunos em suas explicações. Os aspectos indicados foram os seguintes: ortografia, pontuação, letra maiúscula, substituição de palavras, letra legível, paragrafação, acréscimo de informações, coerência, concordância verbal, adequação do título, adequação das ideias e estrutura do texto. Em uma análise posterior, agrupamos essa lista de aspectos nas categorias clássicas de alterações de forma e alterações de conteúdo.

Resultados e discussão

Na turma de 3º ano, predominou a definição de revisão como correção de erros e os alunos mencionaram prioritariamente como pontos a serem revisados nos textos aspectos estritamente formais, como ortografia, letra legível e pontuação. As definições a seguir ilustram bem a concepção de revisão predominante entre os alunos desse grupo.

“Revisar o texto é corrigir adicionando: ponto, vírgula, travessão etc e retirando: palavras erradas, letra minúscula depois de ponto e etc.”

“Revisar um texto é, por exemplo, eu acabei de fazer um texto, eu vou ler o meu texto e conferir os erros, colocar a pontuação certa, ver se eu posso trocar algumas palavras.”

Já no grupo do 5º ano, outros aspectos relacionados ao propósito comunicativo do texto foram incorporados nas definições. Os alunos ressaltaram que a revisão não é somente um momento de corrigir erros, mas também uma oportunidade de aprimorar o que foi produzido, adequando-o às ideias do escritor. As definições a seguir ilustram a concepção de revisão predominante entre os alunos do 5º ano:

“Como revisar um texto? Primeiro, você tem que reler o seu texto pensando se: (a) a outra pessoa que vai ler vai entender o que você escreveu; (b) o seu texto faz sentido e está combinando com o que você pensa; (c) o seu texto está pontuado e com acentos.”

“Revisar um texto é quando você lê o seu próprio texto, corrigindo, assim, seus erros de pontuação, ortografia, coesão e coerência.”

“Revisar não é só corrigir apenas os erros, tem que ver se você pulou alguma parte do seu texto e se ele está fazendo sentido.”

As definições acima indicam uma concepção linear de revisão, que acontece somente após a escritura do texto e com o propósito de correção de erros relacionados, sobretudo, à forma do texto.

O gráfico abaixo apresenta, em termos percentuais, quais aspectos foram mencionados pelos alunos do 3º ano como pontos a serem revisados. Em um mesmo texto, mais de um aspecto foi apontado. A porcentagem ilustrada no gráfico corresponde à quantidade de textos, num universo total de 22 textos, em que determinado aspecto foi mencionado.

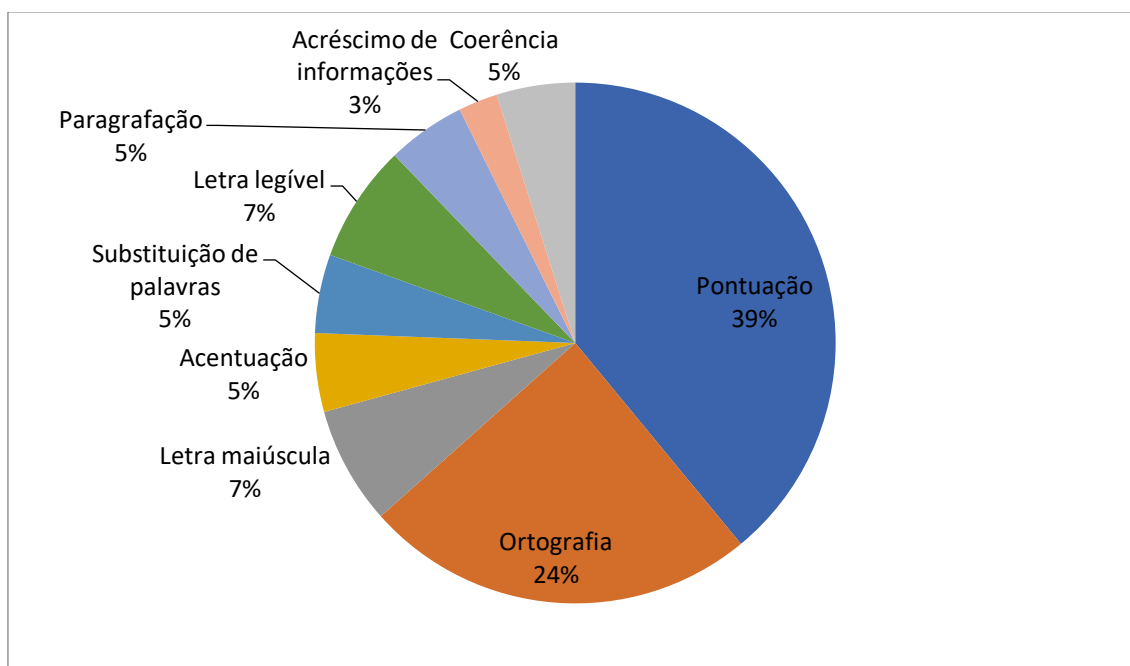


Gráfico 1: Atividade exploratória: Distribuição percentual de textos por aspecto de revisão mencionado por alunos do 3º ano

Como é possível observar, para os alunos de 3º ano, a revisão textual está predominantemente associada ao nível da palavra, priorizando a ortografia, e ao nível da sentença, com ênfase no uso da pontuação.

Já no grupo do 5º ano há uma diferença expressiva no que se refere aos aspectos apontados como associados à revisão, como ilustrado no gráfico a seguir, que traz resultados relativos a um total de 41 textos.

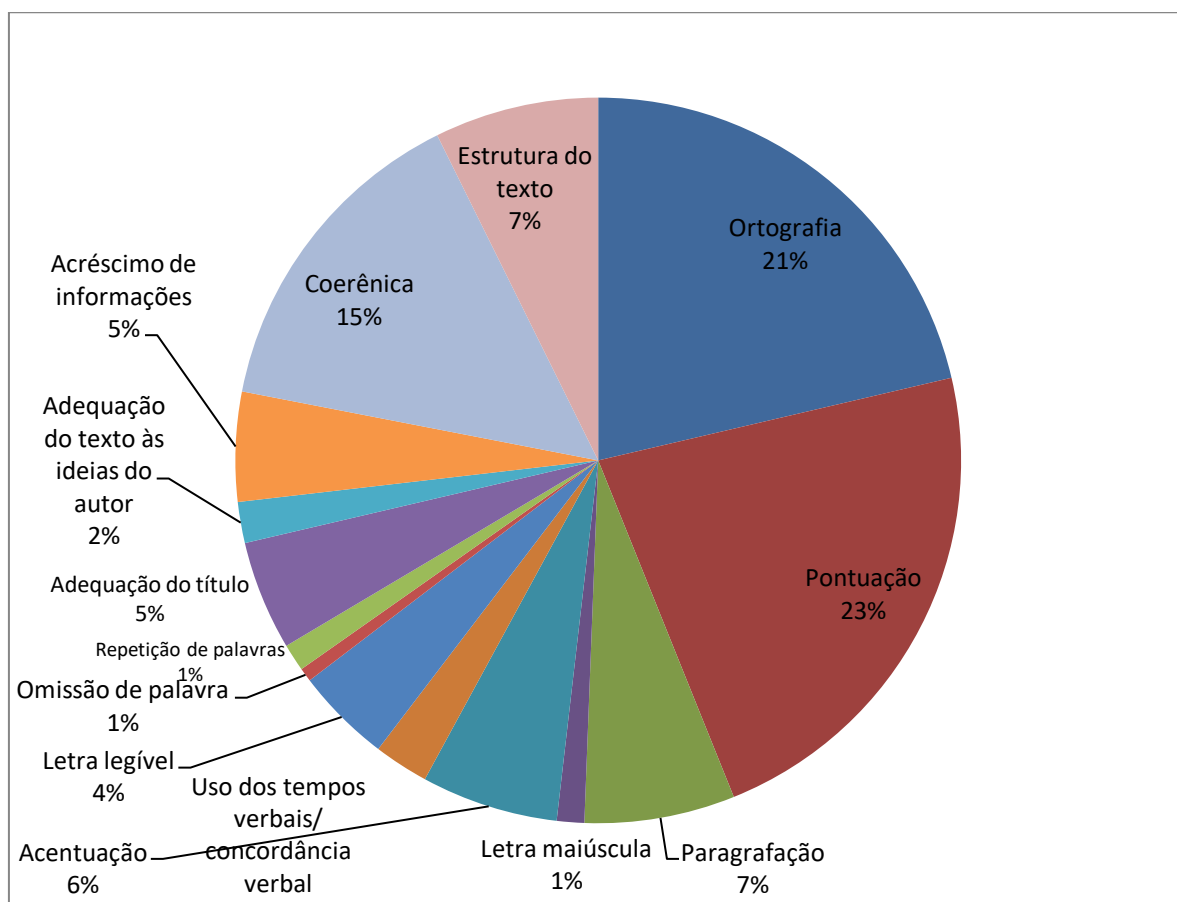


Gráfico 2: Atividade exploratória: Distribuição percentual de textos por aspecto de revisão mencionado por alunos do 5º ano

Correção ortográfica e uso adequado da pontuação são também os aspectos mais destacados pelos alunos do 5º ano. No entanto, uma série de novos critérios relacionados ao conteúdo discursivo do texto também aparecem, como coerência, estrutura textual, adequação às ideias do autor e adequação do título ao conteúdo.

Contabilizou-se também o número de alunos que mencionaram em suas definições de revisão apenas aspectos formais, apenas aspectos de conteúdo e ambos. No 3º ano, a

grande maioria dos 22 alunos deteve-se em aspectos formais (81,8%), como ilustrado no gráfico 3. Dos poucos alunos desse grupo que abordaram não só aspectos formais, mas também aspectos ligados ao conteúdo do texto (18,2%) houve menção ao acréscimo de informações e à manutenção do sentido e da organização do texto, o que os alunos denominaram de “começo, meio e fim”. Não houve casos em que apenas aspectos de conteúdo fossem mencionados. Nos textos produzidos pelos 41 alunos do 5º ano, apenas 24,4% dos alunos focaram apenas em aspectos formais, enquanto a maioria (75,6%) englobou nas definições de revisão textual tantos aspectos relacionados à forma quanto ao conteúdo do texto. Também não houve casos em que apenas aspectos de conteúdo fossem mencionados.

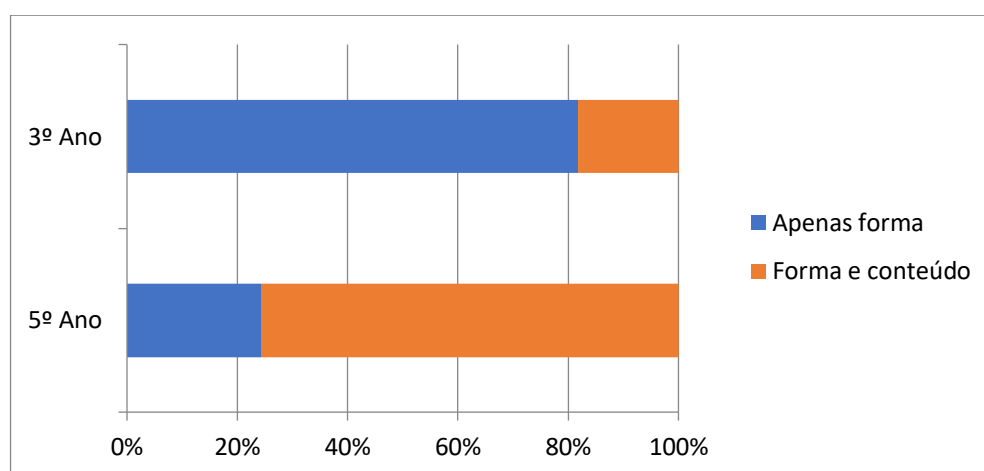


Gráfico 3: Atividade Exploratória: Percentual de aspectos abordados nas definições de revisão em função do ano de escolaridade

Submetemos os dados à análise estatística por meio do teste qui-quadrado. Verificou-se diferença significativa entre os dois grupos ($p < 0,001$), o que indica que a idade/escolaridade influenciou no tipo de definição elaborada (revisão relacionada exclusivamente a aspectos da forma do texto e revisão relacionada a aspectos de forma e conteúdo).

Nesta mesma tarefa, além de definirem a revisão textual, os alunos também foram solicitados a escrever a função e a importância dessa prática. As razões para a revisão de texto também diferiram bastante entre os grupos. Os alunos de 3º ano ressaltaram que a revisão é importante para “corrigir os erros”, “para tirar boas notas” e “para a professora não encontrar tantas coisas para mudar”, o que indica um entendimento dessa prática como uma espécie de controle de qualidade do texto, como o momento de editar possíveis falhas. Já os alunos do 5º ano enfatizaram a intenção comunicativa do

texto, argumentando que a revisão é necessária para verificar se o texto está “entendível para quem for ler” e “se está bom para o leitor, se passa a emoção adequada”.

Dessa forma, é possível afirmar que, ao longo dos anos de escolaridade, a compreensão que os alunos têm acerca da revisão textual vai se ampliando. Ao fim do 1º ciclo (3º ano), predomina uma visão mais restrita desse processo, limitando-o à correção de desvios ortográficos e gramaticais, o que se assemelha a um processo de edição cujo objetivo é corrigir erros. Ao final do 2º ciclo do EF (5º ano), essa concepção é ampliada, passando a englobar tanto as correções de desvios ortográficos e gramaticais quanto estratégias de adequação do conteúdo do texto aos seus objetivos comunicativos e ao público alvo, o que de fato, se assemelha à noção de revisão proposta na literatura, que perpassa a morfologia, a sintaxe e também a semântica.

Os resultados são compatíveis também com os achados de Gelderen e Oostdam (2004), segundo os quais há uma gradação entre as modificações realizadas por escritores com diferentes níveis de expertise: os escritores habilitados iniciam a revisão sistemática dos aspectos formais, após assegurarem-se da coerência do texto, o que caracteriza um processo de revisão que engloba os diferentes níveis da produção escrita; enquanto escritores mais iniciantes ou pouco habilitados tendem a focalizar unicamente a grafia das palavras.

Tomando como base o modelo pioneiro de Hayes & Flowers (1980), seria possível afirmar que os alunos de 3º ano compreendem a revisão como um momento de edição do texto, uma vez que focam em desvios gramaticais e operam com alterações de caráter mais automático e mecânico no nível da palavra e da sentença, sem alterar o grau de informatividade do texto. Já os alunos do 5º ano compreendem a revisão de forma mais global, abarcando tanto a edição quanto a releitura/revisão, pois, além das alterações gramaticais, preocupam-se com aspectos relacionados ao conteúdo. Os alunos mais velhos conseguem se colocar mais facilmente no lugar de leitor e julgarem a relevância, a quantidade de informações fornecidas e os aspectos sociocomunicativos dos textos que produzem.

Tarefa 2

Participantes

Os participantes da tarefa 2 foram os mesmos da tarefa 1.

Material

Nesta tarefa, os alunos foram solicitados a revisar um texto narrativo que haviam produzido na semana anterior. Eles receberam as versões originais de seus próprios textos, que haviam sido produzidos à mão, em folhas de papel com pauta. Os textos foram entregues sem nenhum tipo de correção ou sinalização dos professores.

Procedimento

Nesta tarefa, os alunos foram orientados a revisar um texto narrativo que haviam produzido na semana anterior. Eles foram instruídos a reler o texto e a realizar as modificações que julgassem necessárias para aprimorá-lo. As modificações realizadas foram feitas na própria folha, com caneta de cor diferente da utilizada na escrita da primeira versão do texto.

Os temas dos textos estavam relacionados aos projetos desenvolvidos pela turma naquele momento: brincadeiras para as turmas de 3º ano e leitura para as turmas de 5º ano. Os alunos mais novos produziram um texto narrativo a partir da proposta *Conte para seu amigo como foi o dia mais divertido que você se lembra*. A proposta apresentada aos alunos mais velhos foi *Escreva uma história sobre a relação de uma pessoa com a leitura*. Os textos foram produzidos livremente pelos alunos, sem intervenção dos professores regentes.

Categorias de análise

O histórico das pesquisas sobre revisão mostra que há uma tipologia definida das operações linguísticas encontradas durante o processo de reescrita. Petit (1977) foi o pioneiro em propor essas categorias, que mais tarde foram adotadas por outros autores como Bellemin-Noel (1977) e Gresillon & Lebrave (1983). Petit examinou as correções feitas por escritores literários e encontrou três operações: supressão, acréscimo e substituição e o deslocamento como uma subcategoria da substituição. É possível dizer que essa categorização proposta pelo autor é hoje um consenso nas pesquisas sobre o tema, os principais estudos da área permanecem utilizando essa tipologia. No estudo conduzido por Petit, a supressão foi a operação mais utilizada.

Fabre (1986), em sua pesquisa conduzida com alunos franceses de 6 e 7 anos, também obteve o mesmo resultado. O autor sistematizou os quatro tipos de operações, a partir das terminologias propostas por Petit. Segundo o autor, cada operação é definida da seguinte maneira:

a) Adição ou acréscimo: trata-se do acréscimo de um elemento gráfico, acento, sinal de pontuação, grafema e/ ou do acréscimo de uma palavra, de um sintagma, de uma ou de várias frases.

b) Supressão: supressão sem substituição do segmento suprimido. Pode ser aplicada sobre unidades diversas, acento, grafemas, sílabas, palavras sintagmáticas, uma ou diversas frases.

c) Substituição: supressão, seguida de substituição por um termo novo. Ela se aplica sobre um grafema, uma palavra, um sintagma, ou sobre conjuntos generalizados.

d) Deslocamento: permutação de elementos, que acaba por modificar sua ordem no processo de encadeamento

Em Português brasileiro, ainda poucos estudos investigaram essa questão. Fiad (1991), em um estudo pioneiro, como alunos do 1º ano do curso de Letras, verificou que as operações de substituição e acréscimo são mais frequentes do que as de supressão e deslocamento.

Inspirado e alinhado à sistematização proposta por Fabre (1986), Gebhardt & Rodrigues (1989), propuseram uma nova sistematização das operações de revisão, embora bem próxima da já exposta anteriormente. Segundo o autor, a versão definitiva de um texto quando comparada à sua primeira versão, apresenta os seguintes tipos de modificações.

a) reorganização: de ideias - parágrafos - sentenças - frases – palavras;

b) acréscimos: de ideias - parágrafos - sentenças - frases – palavras;

c) substituição: de ideias - parágrafos - sentenças - frases – palavras;

d) supressão: de ideias - parágrafos - sentenças - frases – palavras.

No presente trabalho, a tipologia das ações de revisão inspira-se nas nomenclaturas de Fabre e Gebhardt & Rodrigues. No entanto, proponho uma nova categorização para as ações, baseada nas habilidades de escrita de alunos do Ensino Fundamental. Mantive as ações gerais, mas em uma categorização dupla que dá conta de abarcar tantas as ações principais de revisão quanto os níveis do texto afetados. Essas categorias são explicadas a seguir.

Apresentamos a seguir as categorizações realizadas a partir das ações de revisões produzidas pelos alunos.²³

Unidade linguística afetada: palavra

(a) Alteração ortográfica

(3º ano)

*O meu brinquedo preferido é lego **tanbem** gosto muito de cubo mágico.*

*O meu brinquedo preferido é lego **também** gosto muito de cubo mágico.*

(5º ano)

*Irene **dise**: Olá amiga, como você está?*

*Irene **disse**: Olá amiga, como você está?*

(b) Eliminação de palavra

(3º ano)

Eu sempre gosto de começar a brincadeira, mas a brincadeira tava chata.

Eu sempre gosto de começar a brincadeira, mas ~~a brincadeira~~ tava chata.

(5º ano)

Ela se tornou uma grande e rápida leitora.

Ela se tornou uma grande ~~e rápida~~ leitora.

(c) Alteração do item lexical

(3º ano)

*Eu gosto de vários brinquedos além de videogame, não sou **tipo** aquele menino das páginas 168, 169, 170 e 171.*

*Eu gosto de vários brinquedos além de videogame, não sou **que nem** aquele menino das páginas 168, 169, 170 e 171.*

(5º ano)

²³ Essas categorias não foram previamente estabelecidas, elas surgiram a partir das ações de revisão produzidas pelos alunos nessa tarefa.

*Irene ficou **super** triste com a notícia.*

*Irene ficou **muito** triste com a notícia.*

Unidade linguística afetada: sentença

(a) Inserção de sinais de pontuação

(3º ano)

O que eu mais gosto de brinquedo é PS4 e a 2ª é brincar com a minha cachorra Keka.

O que eu mais gosto de brinquedo é PS4. e a 2ª é brincar com a minha cachorra Keka.

(5º ano)

No Nordeste, uma família pobre, mas muito feliz com o que tinha, se reunia embaixo de um enorme cajueiro o pai da família contava uma história sobre sua cidade.

No Nordeste, uma família pobre, mas muito feliz com o que tinha, se reunia embaixo de um enorme cajueiro. o pai da família contava uma história sobre sua cidade.

(b) Adequação de concordância

(3º ano)

Ele me ensina um monte de coisa maneiras e todas as vezes que eu vou na casa dela a gente come pipoca.

Ele me ensina um monte de coisas maneiras e todas as vezes que eu vou na casa dele a gente come pipoca.

(5º ano)

Nós tá atrasado.

*Nós **estamos** atrasados.*

(c) Retomada de um referente já introduzido no discurso por meio de um pronome

(5º ano)

Carolina avistou uma caixa embaixo da cama, de tanta curiosidade correu para a sala para ~~abrir a caixa~~ [abri-la]

Unidade linguística afetada: discurso

(a) Inserção de conteúdo

(5º ano)

A menina se tornou uma poeta espetacular e para agradecer por cuidar dela e para demonstrar seu amor pela babá escreveu um lindo poema sobre ela e esse virou seu poema mais famoso e ela sempre terá lembranças dela em seu coração. [Sua mãe tão orgulhosa de sua filha decidiu preparar uma festa surpresa para ela. Quando a filha de Mariana chegou em casa viu todos os seus amigos e sua mãe naquela linda festa. A menina ficou muito feliz e nunca tirou a sua querida babá do seu coração.]

(b) Supressão de informações

(5º ano)

O garoto sonhava em ser um grande escritor e lançar muitos livros bestseller e ~~ganhar bastante dinheiro com seus livros vendidos.~~

Resultados e discussão

Como o número e a extensão dos textos variou muito entre os grupos e também devido a diferenças individuais, a tabulação dos dados foi feita tomando como base o critério presença ou ausência de determinada categoria de revisão. O gráfico 4 ilustra essa distribuição, em termos percentuais, para 22 alunos do 3º ano e 41 alunos do 5º ano.

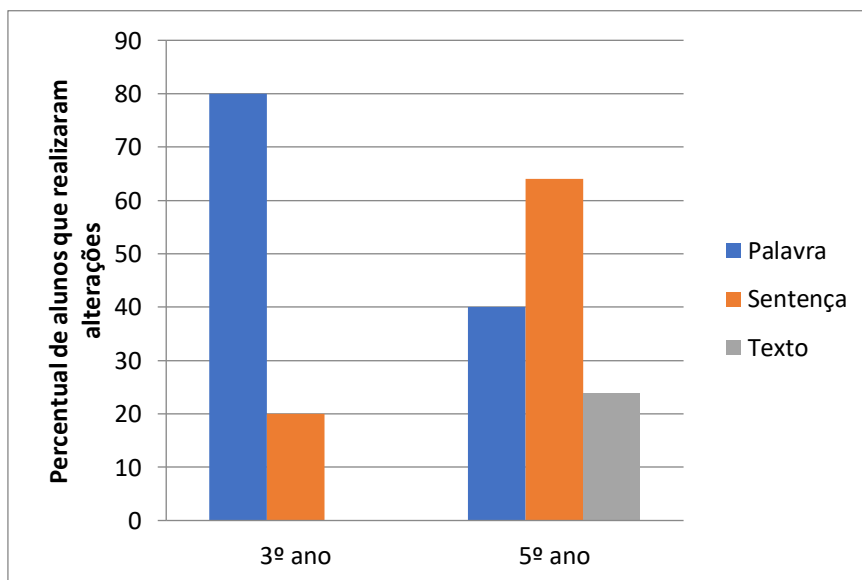


Gráfico 4: Atividade exploratória -Percentual de alunos que realizaram ações de revisão, em função do nível de linguagem modificado e ano de escolaridade

Os dados foram submetidos à análise estatística²⁴ por meio do teste *Mann-Whitney unpaired* e a diferença entre os anos de escolaridade no que se refere às alterações no nível da palavra e da sentença foram significativas ($U=221,5$ $p=0,003$; $U=205$ $p=0,0002$ respectivamente). Não houve alterações no nível do texto no 3º ano.

No grupo de alunos mais novos, predominaram as ações de revisão associadas ao nível da palavra. Poucos alunos (20%) fizeram modificações no nível sentença e nenhum realizou modificações no nível do texto. Esse resultado pode ser decorrente da menor familiaridade com a escrita e com esse tipo de atividade de revisão, mas também das dificuldades dos mais novos em se colocarem no lugar do outro e examinarem as falhas do texto que produzem, habilidade estritamente relacionada à teoria da mente e à metacognição.

Verificou-se, portanto, um espelhamento das definições produzidas pelo 3º ano nas modificações realizadas. O grupo caracterizou a revisão como um momento de correção de erros, e fez modificações de caráter mais automático e relacionadas à forma escrita das palavras. O tipo de modificação que os alunos do 3º ano dão conta de fazer sozinhos são modificações relacionadas à ortografia e à pontuação. Rever o grau de informatividade do texto, avaliando se há conteúdo a ser desenvolvido ou suprimido é uma habilidade ainda não dominada nesse nível de escolaridade e que se relaciona, muito possivelmente, como sobrecarga de recursos de memória e atencionais.

Já as modificações feitas pelos alunos do 5º ano possuem natureza mais heterogênea e abarcam as diferentes unidades linguísticas. As crianças fizeram também alterações ortográficas e substituições de palavras, mas a predominância das modificações aconteceu no nível da sentença, com foco na pontuação e no uso da concordância verbal. Além disso, houve uma ampliação na natureza da revisão, abarcando o nível do conteúdo do texto. Os alunos do 5º ano caracterizaram a revisão como relacionada a alterações na forma das palavras e ao conteúdo do texto, à similaridade do que foi escrito com que o escritor pensou, ressaltando que a revisão serve para que o autor avalie se o leitor irá compreender bem o texto. Novamente, as modificações estão relacionadas à definição proposta, já que houve também modificações relacionadas ao conteúdo discursivo dos textos. Tais resultados são compatíveis com os achados de Beireter & Scardamalia (1983), segundo os quais o processo de revisão evolui do nível da palavra para o nível do texto, de acordo com o grau de *expertise* do escritor.

²⁴ Todas as análises inferenciais foram feitas no pacote Statext, que está disponível para acesso livre, no link <https://www.statext.com/download.php>

Natureza das modificações realizadas

Tendo apresentado as unidades linguísticas que foram privilegiadas na revisão de cada um dos grupos, passamos agora para a classificação que busca investigar a natureza das alterações feitas.

A tabela 1 indica, em termos percentuais, a ocorrência de alterações de cada um desses tipos nos dois grupos investigados. Os percentuais se referem ao número de textos daquele grupo em que apareceu determinado tipo de alteração.

Natureza das alterações	3º ano (n=22)	5º ano (n=41)
Alterações relacionadas à recuperação, por meio de um elemento linguístico, de uma representação mental de um referente já introduzido no discurso	0%	19,5%
Alterações de seleção lexical	20%	15%
Alterações relacionadas à reestruturação de frases/períodos	0	10%
Alterações na concordância verbal/nominal	10%	27,5%
Alterações na ortografia/acentuação	65%	50%
Alterações no tempo, modo e/ou aspecto verbal	0%	12,5%
Alterações na pontuação	15%	60%
Acréscimo de sentenças	0%	12%

Tabela 1: Atividade exploratória -Percentual de ocorrências de revisão em função do tipo e do ano de escolaridade

A natureza das alterações realizadas pelos dois grupos é compatível com os resultados de Alamargot e Chanquoy (2001, 2004), segundo os quais apenas os escritores mais experientes são capazes de levar em consideração as exigências comunicativas do texto e, durante o processo de revisão, ultrapassarem a edição de aspectos formais, bem como os resultados de Gelderen e Oostdam (2004) que apontam que, no processo de revisão de texto, os escritores iniciantes tendem prioritariamente a realizar alterações relacionadas à forma, em detrimento do conteúdo.

As mudanças tanto nas definições quanto nas ações de revisão realizadas parecem indicar um marco de desenvolvimento, indicando que as estratégias de revisão dos alunos mais novos são muito decorrentes de um modelo de escrita *knowledge-telling* (Scardamalia e Bereiter, 1987), enquanto que nos alunos mais velhos, por já haver maior entendimento

sobre caráter sociocomunicativo do texto, as ações de revisão espelham as preocupações com a forma que o leitor irá compreender o texto. Dessa forma, passa a haver, nos alunos mais velhos, a necessidade de adequar o conteúdo da mensagem, ajustando o planejamento da intenção com o que foi escrito. Essas estratégias são decorrentes de um modelo de escrita *knowledge-transforming*, que busca dar conta também do caráter conceitual e comunicativo do texto (Scardamalia e Bereiter, 1987).

A revisão textual envolve o uso de pensamento metacognitivo, uma vez que exige a reflexão sobre a tarefa, identificação de pontos de melhoria e a seleção da melhor estratégia para solucioná-los. Dessa forma, é importante ressaltar que, na análise das modificações feitas pelos alunos em seus próprios textos, além da interferência do nível de instrução escolar, a maturação é um fator que interfere nessa habilidade, bem como a capacidade de memória de trabalho. É importante destacar também que o currículo de Língua Portuguesa da escola bem como a prática pedagógica dos professores pode ter influenciado o tipo de resultado obtido nessa atividade.

8 Experimento 1

Escrever é um ato complexo e trabalhoso para qualquer sujeito e essas demandas se intensificam ainda mais nas fases iniciais do processo de aquisição da escrita. Assim, trabalhar com histórias conhecidas permite que o aluno se concentre mais no desenvolvimento linguístico do texto, reduzindo em parte as demandas cognitivas associadas à fase de planejamento.

Este experimento foi conduzido com o objetivo de verificar de que forma alunos, nos anos finais dos dois ciclos do Ensino Fundamental I, atuam quando revisam seus próprios textos e quando revisam textos de seus pares, em tarefas de reconto de fábulas conhecidas. Escolhemos utilizar o gênero textual fábula, que é um tipo de narrativa escrita com qual alunos dos dois anos de escolaridade analisados já tinham familiaridade.

Como o experimento consistiu em diferentes atividades de escrita e revisão, este capítulo está dividido da seguinte forma: na seção 1, descrevemos o experimento; na seção 2, apresentamos os resultados da primeira tarefa; na seção 3, apresentamos os resultados da segunda tarefa, na seção 4, apresentamos um estudo conduzido com o objetivo de examinar quais aspectos dos textos dos alunos necessitavam de revisão; na seção 5, apresentamos uma análise das ações de revisão das tarefas 2 e 3, à luz de uma perspectiva desenvolvimentista; na 6 seção, apresentamos os resultados da terceira tarefa; e na seção 7, os resultados da quarta tarefa.

Desenho do experimento

A atividade experimental consistiu da realização de 4 tarefas distintas: (i) reconto escrito de uma fábula; (ii) revisão do texto produzido pelo próprio aluno; (iii) revisão de reconto elaborado por outro aluno; (iv) elaboração de comentários avaliativos sobre o texto do colega. A terceira tarefa envolveu duas condições experimentais: na condição 1, os alunos revisaram textos produzidos a partir da mesma fábula sobre a qual escreveram e, na condição 2, os textos recebidos eram sobre outra fábula. Ambas as fábulas utilizadas eram de conhecimento dos alunos. É importante destacar que o *design* experimental *between subjects* da tarefa 3 os alunos que realizaram a condição 1 não realizaram a condição 2. A ordem das tarefas foi fixa: primeiro os alunos revisaram o próprio texto e depois o texto do colega. A escola onde a atividade foi conduzida possuía quatro turmas de cada uma das séries. Duas turmas de cada ano de escolaridade realizaram a condição 1 e as outras a condição 2. Acreditamos, de acordo como é feita a divisão de alunos entre

as turmas nessa escola e pelo acompanhamento do trabalho pedagógico coletivo realizado, que há uma similiaridade no desempenho em escrita entre as turmas de cada série. Por isso, optamos que o experimento fosse conduzido dessa forma. O objetivo do desenho das duas condições era verificar em que medida ter escrito um texto sobre o mesmo conteúdo favoreceria ou não uma revisão de texto mais completa. Os detalhes relativos à aplicação de cada tarefa serão apresentados em procedimentos.

Nesse experimento, foram tomadas como variáveis dependentes o número de palavras dos textos, o percentual de revisão e o número de alterações ortográficas, lexicais, sintáticas e discursivas.

Método

Participantes

Participaram do estudo 75 alunos do 3º ano (34 meninas e 31 meninos; M: 8 anos e 2 meses; DP: 6 meses;) e 68 do 5º ano (37 meninas e 31 meninos; M: 10 anos e 4 meses; DP: 7 meses;) do Ensino Fundamental de uma escola pública federal, localizada na Zona Sul do Rio de Janeiro.

Material

Na tarefa 1, as versões das fábulas lidas pela pesquisadora foram retiradas do livro *Fábulas de Esopo*. Para escrever os textos, os alunos receberam folhas de papel com pauta. Os participantes do grupo 1 produziram recontos da fábula *A lebre e a tartaruga* e, os do grupo 2, de *A cigarra e a formiga*. Na tarefa 2, revisão do próprio texto, os alunos receberam as versões originais de seus textos, escritos à mão, sem nenhuma intervenção ou correção. Na tarefa 3, revisão do texto do colega, os alunos receberam um texto digitado, sem identificação de autoria. O texto foi digitado exatamente igual ao produzido, sem nenhuma correção de aspectos formais ou de conteúdo. Na tarefa 4, os alunos receberam uma folha separada para escrever os comentários.

Procedimento

Na primeira etapa, pesquisadora leu duas vezes a fábula para os alunos. Em seguida, os alunos foram orientados a produzir um texto que recontasse a história lida. Foi dito aos alunos que os textos produzidos pela turma seriam lidos também pelos alunos de ano de escolaridade anterior, que estão lendo diversos tipos de fábulas. Os alunos

tiveram, em média, 90 minutos para a escrita. Ao final do tempo, os textos foram recolhidos pela pesquisadora.

Na semana seguinte, os alunos realizaram a segunda tarefa. Receberam os recontos que haviam produzido e foram orientados, verbalmente, a relê-los e a fazer modificações as modificações necessárias para aprimorá-los. Não foi fornecido nenhum tipo de orientação sobre quais aspectos do texto deveriam ser revistos. Os alunos foram instruídos a realizar as modificações na mesma folha onde haviam escrito os textos, usando uma caneta de cor diferente da usada na escrita do texto (ver exemplo no anexo 1). Os alunos levaram, em média, 50 minutos para a conclusão dessa tarefa.

Uma semana após essa atividade, os estudantes fizeram a terceira tarefa. Desta vez, receberam textos produzidos por outro aluno na primeira etapa (reconto da fábula). Assim como na segunda tarefa, foram orientados a realizar nesse texto as modificações que julgassem necessárias para o aperfeiçoá-lo. Essa versão do texto estava digitada, exatamente como foi escrita, e sem identificação de autoria. Novamente não foi dado nenhum tipo de indicação de quais aspectos deveriam ser revistos. No momento em que concluíram as modificações, os alunos receberam uma folha de papel separada, e foi dito que deveriam registrar, na forma de itens, os pontos positivos e negativos do texto do colega. Os alunos levaram, em média, 45 minutos para concluir essa terceira tarefa.

O intervalo de uma semana entre as tarefas 1, 2 e 3 teve o objetivo de diminuir o custo cognitivo associada à tarefa de escrita, destinando um tempo específico para a revisão, assim como feito no trabalho de Chanquoy (2001).

Durante a realização de todas as tarefas, estavam presentes na sala de aula a pesquisadora responsável pela pesquisa e o professor/professora regente da turma. A pesquisadora conduziu a explicação das tarefas e sanou as eventuais dúvidas apresentadas sobre a atividade. Nenhuma interferência foi realizada, por nenhum dos adultos presentes, na produção dos alunos.

8.1 Primeira tarefa: produção do reconto da fábula

O foco da atividade experimental foi a análise das revisões realizadas pelos alunos no próprio texto (tarefa 2) e no texto do colega (tarefa 3). Entendemos, contudo, que, antes de reportarmos os resultados dessas duas etapas, faz-se necessária uma apresentação, de ordem mais qualitativa, das estruturas linguísticas presentes nas produções dos alunos, em cada ano de escolaridade. Essa apresentação é importante para

que se possa ter uma visão geral acerca do nível de estruturação linguística dos textos produzidos, o que é informativo sobre questões de desenvolvimento da escrita no que tange à formulação linguística.

Também consideramos relevante fazer uma análise sobre a extensão dos textos produzidos pelos alunos de cada série. Embora os textos sejam recontos de uma fábula conhecida e, nesse sentido, o conteúdo a ser expresso seja, em grande medida, previamente definido pela narrativa lida, o tamanho do texto pode ser informativo sobre o grau de elaboração textual. Esta seção, portanto, compreende duas partes: estruturação linguística dos textos e extensão dos textos.

Estruturação linguística

Para a análise linguística dos textos, procedemos a uma leitura de cada texto, buscando identificar as estruturas mais recorrentes. Após a leitura de cada texto, procedemos a uma análise conjunta, para examinar se havia diferença nas escolhas linguísticas realizadas por cada grupo. Em linhas gerais, comentamos o uso de estruturas coordenadas e subordinadas, uso de conectivos e a estruturação linguística das sentenças/períodos. Em termos vocabulares, não observamos diferenças entre os grupos. Isso pode ser decorrente da tarefa de escrita, que já indicava o roteiro da narrativa, com pouca margem para ampliação dos itens lexicais utilizados.

Evidentemente que há diferenças individuais em cada grupo, no entanto, em linhas gerais identificamos claramente uma mudança importante do 3º ano para o 5º ano em relação à complexidade estrutural dos textos.

Nos textos do 3º ano, o uso de estruturas coordenadas foi bastante recorrente. As subordinações apareceram de forma muito restrita. Devido ao grande uso de coordenações, pouco apareceram também conectivos entre as orações. Quando há presença de conectivos, o uso é restrito ao *e*, *mas*, *aí* e *então*. Como a pontuação começa a ser consolidada, nessa etapa de escolarização, o uso de sentenças longas é uma constante nos textos do 3º ano. A estruturação das sentenças também segue a ordem prototípica sujeito-verbo-predicado. Estruturas mais complexas como relativas e passivas pouco aparecem nos textos desse grupo.

Já nos textos do 5º ano, percebemos uso constante de estruturas subordinadas e maior diversidade no emprego de palavras de ligação. As sentenças são, em geral, mais curtas do que as do 3º ano, uma vez que o uso da pontuação cumpre de forma mais sistemática a segmentação dos enunciados. No que se refere à ordem dos constituintes da

sentença, também houve maior diversidade na estruturação, com sentenças cortadoras, relativas e passivas. Nesse grupo também, o número de sentenças por parágrafo é maior do que grupo mais novo.

A seguir apresentamos, alguns exemplos de trechos de textos de ambos os grupos que ilustram os pontos destacados acima.

Uso de estruturas coordenadas e subordinadas

3º ano

A raposa era juis a tartaruga estava tranquila a lebre estava se gabando finalmente a corrida começou a lebre coreu muito e passou a tartaruga muito devagar então lebre dormiu.

5º ano

*No meio do caminho, a lebre já estava na frente e, **como estava um pouco cansada**, decidiu se deitar de baixo de uma árvore para descansar. **Se a tartaruga passasse dela** era só correr mais um pouco que já estaria na frente.*

No exemplo do 3º ano, o trecho é formado, predominantemente, por orações independentes. No exemplo do 5º ano, os períodos são compostos por coordenação e subordinação.

Uso de conectivos

3º ano

*Certo dia a lebre estava se gabando que era a mais rápida **então** a tartaruga apostou uma corrida os dias se passaram **e** era o dia da corrida.*

5º ano

***Derrepente** a lebre acordou e saiu correndo muito rápido **porém**, lá de longe já dava para ver a tartaruga, lá na chegada não adianta mais correr, a lebre percebeu que contar vantagem nunca é bom, **pois** pode acontecer qualquer coisa.*

No 3º ano, o uso de conectivos foi mais restrito, com poucas ocorrências e limitando-se ao uso das palavras e, então e aí. No 5º ano, percebemos uma variedade maior no repertório vocabular no que se refere aos conectivos, como ilustrado no exemplo acima.

Estrutura das sentenças e dos períodos

3º ano

Certo dia, uma Lebre estava zombando de uma tartaruga, dizendo que era muito mais rápida. A tartaruga ouvindo isso, desafiou a Lebre para uma corrida, e a Lebre pensou.

No verão uma cigarra alegre cantava, e as formigas trabalhavam duro saindo e entrando pegando folhas, fruta e restos de comidas de piqueniques.

5º ano

*Em um belo dia, a lebre ficava zombando da tartaruga. A tartaruga resolveu apostar uma corrida, **a raposa que era a juíza** iria controlar a competição de forma justa.*

*Era uma vez, uma **cigarra que vivia cantando e cantando**, e para falar a verdade ela era bem preguiçosa*

Foi dada a largada a lebre foi muito rápida enquanto a tartaruga estava no tempo dela. Passou um tempo a lebre ficou cansada e se relaxou numa árvore

*TOC! TOC! TOC! TOC! Não tinha se passado um dia e a preguiçosa vinha outra vez, dessa vez ela tinha gastado todas **as folhas dadas pela formiga***

Como ilustrado nos exemplos acima, nos textos do 3º ano a estrutura das sentenças segue, em geral, a ordem canônica das sentenças (sujeito – verbo- predicado) sem estruturas encaixadas. Já no 5º ano, há uma complexificação maior das estruturas utilizadas, com a presença de orações relativas, voz passiva e inversões na ordem canônica.

Extensão dos textos

No que tange ao tamanho dos textos produzidos, não houve diferenças expressivas entre os grupos. O número médio de palavras por texto foi bastante próximo entre os alunos de 3º e 5º anos, como ilustrado na tabela 3.

	Média	Mediana	Desvio Padrão
3º ano (n=75)	136,2	126	48,68
5º ano (n=68)	148,2	136,5	55,27

Tabela 2: Experimento 1 -Extensão dos textos produzidos em função do ano de escolaridade, na atividade de reconto

Esse resultado pode ser decorrente da tarefa de reconto de uma história já conhecida, como sinalizamos na introdução. Como os alunos produziram textos cujo enredo já era previamente determinado, as histórias não variaram tão expressivamente de tamanho.

8.2 Segunda tarefa: revisão do próprio texto

Conforme vimos na seção anterior, não houve diferenças entre o tamanho dos textos produzidos pelos alunos do 3º e do 5º ano. As principais diferenças parecem estar ligadas à própria estruturação linguística dos textos; observando-se uma complexificação sintática na formulação de sentenças e períodos.

No que tange à revisão do texto, buscamos inicialmente avaliar se haveria diferenças entre os grupos quanto ao percentual de revisão realizado na segunda tarefa. Para calcularmos esse percentual, dividimos o do número total de palavras dos textos pelo do número total de alterações. Verificou-se então que, em termos quantitativos, o percentual de revisão foi bem próximo entre os grupos (27,9% e 26,3% respectivamente). Logo, em termos quantitativos, não se pode falar em diferença entre os dois grupos.²⁵ As diferenças parecem residir efetivamente nos tipos de revisão, como será apresentado em seguida.

Categorização das ações de revisão

Rocha (2003) define a revisão como um procedimento que permite não apenas ver melhor, mas ver de outra perspectiva. Segundo a autora, 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*. Já durante o processo de revisão, o aluno tem a 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, como também pode focalizar questões relativas às normas

²⁵ Em um estudo futuro, no qual se possa fazer uso de técnicas como as de *keylogging*, que permitem gravar todas as ações de teclado durante a escritura, será possível examinar as revisões realizadas no curso da própria formulação linguística, ainda durante a etapa de elaboração da primeira versão do texto.

gramaticais e às convenções gráficas – concordância, ortografia, caligrafia – que são igualmente importantes para o bom funcionamento da interação mediada pela escrita.

Realizamos dois tipos de análise acerca das ações de revisão produzidas pelos alunos. Primeiramente, buscamos agrupar as **alterações com base na unidade linguística afetada** (palavra, sentença, texto), como feito na atividade experimental. A segunda análise teve como critério o **processo linguístico-textual envolvido** (codificação ortográfica, seleção lexical, codificação gramatical e processos de ordem discursiva).

Análise com base na unidade linguística alterada

No âmbito das unidades linguísticas que foram modificadas, o quadro a seguir ilustra as categorizações propostas a partir das alterações realizadas.

Nível da palavra	Nível da sentença	Nível do texto
Inserção de letra	Inserção de pontuação	Inserção de conteúdo
Correção ortográfica	Adequação de concordância	Apagamento de informações repetidas
Eliminação de palavra	Retomada do referente	

Quadro 3: Categorização das ações de revisão com base na unidade linguística alterada

Assim como na atividade experimental, a tabulação dos dados dessa análise partiu da identificação da unidade linguística envolvida nas alterações implementadas. Calculamos o número de alunos que realizou ao menos uma vez uma alteração associada a cada unidade em seu texto. O gráfico 5 ilustra essa distribuição, em termos percentuais, para o grupo de 3º ano (n=75) e 5º ano (n=68).

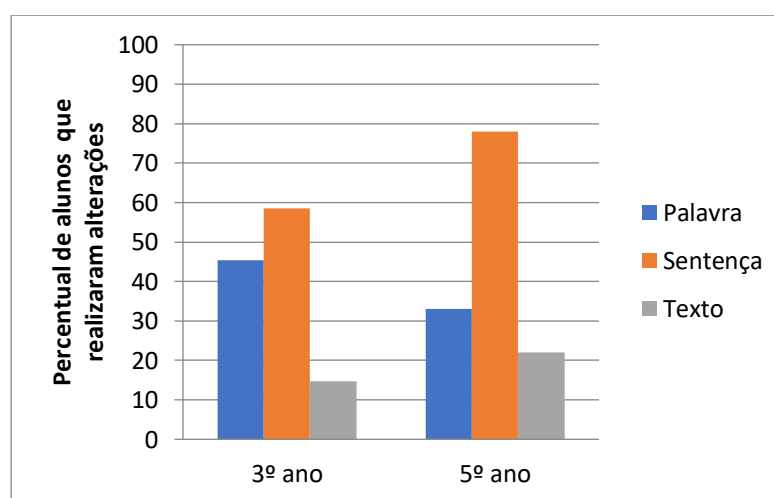


Gráfico 5: Experimento 1 -Percentual de alunos que realizaram ações de revisão, de acordo com a unidade modificada e ano de escolaridade, na tarefa de revisão do próprio texto

Os dados foram submetidos à análise estatística por meio do teste *Mann-Whitney unpaired* e, na comparação entre os grupos, houve diferença significativa para as alterações no nível da sentença ($U=1999$ $p=0,04$). A comparação no nível da palavra ($U=2174$ $P=0,16$) e do texto não atingiram significância ($U=2266$ $P=0,4$), mas as médias foram na mesma direção observada na atividade exploratória, maiores no 3º ano do que no 5º.

Em termos descritivos, é possível observar, no 3º ano, grupo de alunos mais novos, alterações no nível da sentença foram realizadas por mais da metade dos alunos; seguidas das alterações no nível da palavra, efetivadas por aproximadamente 45% dos alunos. O percentual de alunos que reviu aspectos no nível do texto foi bastante reduzido, apenas 14,7%. No grupo do 5ºano, 78% dos alunos propuseram alterações no nível da sentença e 33% no nível da palavra. As alterações no nível do texto foram propostas por apenas 22% dos alunos.

Cumpré observar, contudo, que, embora o percentual de alunos que realizou cada tipo de alteração tenha sido distinto em cada um dos grupos, observamos a mesma ordem nos níveis privilegiados. Ambos os grupos privilegiaram modificações no nível da sentença, seguido pelo nível da palavra e do texto.

Análise com base no processo linguístico mobilizado

Todas as modificações realizadas foram agrupadas em categorias, com base nos processos linguísticos que mobilizavam: alterações ortográficas, alterações lexicais, alterações gramaticais e alterações discursivas.

Com base nas tipologias clássicas propostas de Fabre (1986) e Gebhardt & Rodrigues (1989), propusemos uma organização das ações de revisão que une as duas propostas, categorizando tanto o tipo de ação quanto os níveis do texto. Especificamos a seguir as ações de revisão colocadas em cada grupo, com exemplos de cada uma delas. As categorias foram elaboradas a partir das alterações realizadas, e não previamente estabelecidas.

1. Alterações ortográficas

a) Uso de letra maiúscula

chegou o grande dia o leão juiz foi lá. (início de frase)

Chegou o grande dia o leão juiz foi lá. (3º ano)

b) Alteração de ortografia

Assim a cigarra aprendeu a lisão.

Assim a cigarra aprendeu a lição. (3º ano)

c) Alteração de acentuação

Ela se achava a mais rapida daquele lugar.

Ela se achava a mais rápida daquele lugar. (5º ano)

2. Alterações lexicais

a) Retirada de palavra

Ela não esperava o inverno, quando chegou o inverno, ela sentiu muito frio.

Ela não esperava o inverno, quando chegou ~~o inverno~~, ela sentiu muito frio. (5º ano)

b) Substituição de palavra por pronome

Quando o dia chegou, a raposa se voluntariou para ser a juíza dessa corrida. A raposa deu o ponto de partida e as duas iniciaram a corrida.

*Quando o dia chegou, a raposa se voluntariou para ser a juíza dessa corrida. **Ela** deu o ponto de partida e as duas iniciaram a corrida. (5ºano)*

c) Substituição de palavra por sinônimo

Ela tirou um cochilo e a tartaruga ficou na frente.

*Ela tirou um cochilo e a tartaruga ficou na **liderança**. (3ºano)*

d) Inserção de palavra

A tartaruga era lenta e pequena.

*A tartaruga era **muito** lenta e pequena. (3ºano)*

3. Alterações gramaticais

a) Alteração de concordância

E as formiga não deixaram a cigarra entrar.

E as formigas não deixaram a cigarra entrar. (3ºano)

b) Inserção de pontuação

A cigarra não fazia nada só cantava e olhava as formigas trabalhando.

A cigarra não fazia nada. Só cantava e olhava as formigas trabalhando. (5ºano)

c) Alteração de pontuação

Olá, posso me abrigar aqui.

Olá, posso me abrigar aqui? (3ºano)

4. Alterações discursivas

a) Inserção de trechos de conteúdo

Quando ela acordou a tartaruga já havia ganhado a corrida.

*Quando ela acordou a tartaruga já havia ganhado a corrida. **E a lebre aceitou que a tartaruga era mais rápida e aprendeu que devagar se vai ao longe.** (5ºano)*

b) Retirada de trechos de conteúdos

A raposa iniciou a corrida, logo a lebre passou na frente.

~~A raposa iniciou a corrida,~~ Logo a lebre passou na frente. (5ºano)

c) Modificação na paragrafação

Começou a corrida e logo a lebre passou a tartaruga porém no meio do caminho a lebre resolveu brincar, enquanto isso a tartaruga só pensava na linha de chegada. [A lebre parou para descansar embaixo de uma árvore com sombra. Ela dormiu, dormiu, dormiu e perdeu a hora.] (5ºano)

Resultados

Os dados desta análise também foram contabilizados em termos de presença e ausência e não por quantidade de ações de revisão. O gráfico a seguir ilustra o percentual de alunos que realizaram ao menos uma vez alterações associadas às macrocategorias propostas.

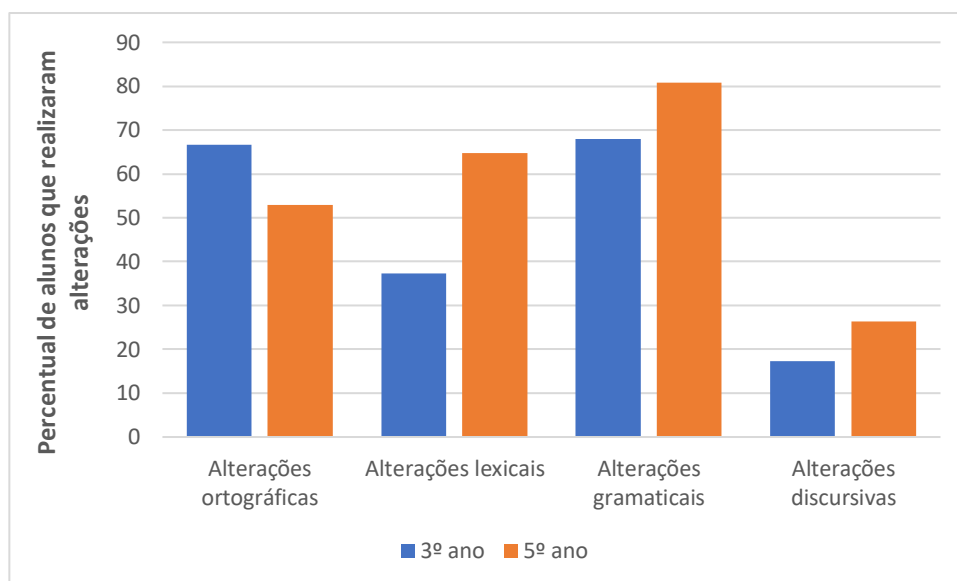


Gráfico 6: Experimento 1- Percentual de alunos que realizaram ações de revisão, de acordo com a natureza da operação linguística realizada, na tarefa de revisão do próprio texto

Os dados foram submetidos à análise estatística por meio do teste *Mann-Whitney unpaired* e a diferença entre os anos de escolaridade no que se refere a macrocategoria de alterações lexicais foi significativa ($U = 1852$ $p = 0,002$). Para as demais macrocategorias, a diferença não foi estatisticamente significativa: alterações ortográficas ($U = 2200$ $p = 0,07$), alterações gramaticais ($U = 2221,5$ $p = 0,09$) e alterações discursivas ($U = 2317$ $p = 0,17$).

Comparamos também, internamente aos grupos, o percentual de alunos que realizou cada um dos tipos de alterações, por meio do teste *Wilcoxon*. No grupo do 3º ano, foi significativa a diferença entre o percentual de alunos que realizou alterações ortográficas e o que realizou alterações lexicais ($Z = -3,29$ $p = 0,0009$), entre ortográficas e discursivas ($Z = -4,80$ $p = 1,566e-6$), entre lexicais e gramaticais ($Z = 3,13$ $p = 0,0017$), entre lexicais e discursivas ($Z = -2,52$ $p = 0,011$) e entre as gramaticais e discursivas ($Z = 4,88$ $p = 1,072e-6$). Só não houve diferença significativa entre o percentual de alunos que realizou alterações ortográficas e gramaticais ($Z = -4,80$ $p = 0,86$).

No grupo do 5º ano, as diferenças significativas encontradas foram entre as alterações ortográficas e gramaticais ($Z = 2,80$ $p = 0,005$), entre ortográficas e discursivas ($Z = -2,55$ $p = 0,01$), entre lexicais e discursivas ($Z = -3,78$ $p = 0,0001$) e entre gramaticais e discursivas ($Z = -5,16$ $p = 2,43 e-7$). A diferença entre as alterações lexicais e gramaticais foi marginalmente significativa ($Z = 2,01$ $p = 0,05$). Não houve diferença significativa entre

o percentual de alunos que realizou alterações ortográficas e as alterações lexicais ($Z=1,10$ $p=0,27$).

A análise comparativa das macrocategorias nos apresenta um cenário geral dos aspectos que alunos de ambos os grupos mais consideram em suas ações de revisão. Para uma análise mais detalhada dos aspectos privilegiados pelos grupos, realizamos a análise comparativa das subcategorias. O gráfico 7 ilustra o percentual de alunos de 3º ano ($n=75$) e 5º ano ($n=68$) que realizou ao menos uma alteração relacionada a cada uma das subcategorias.

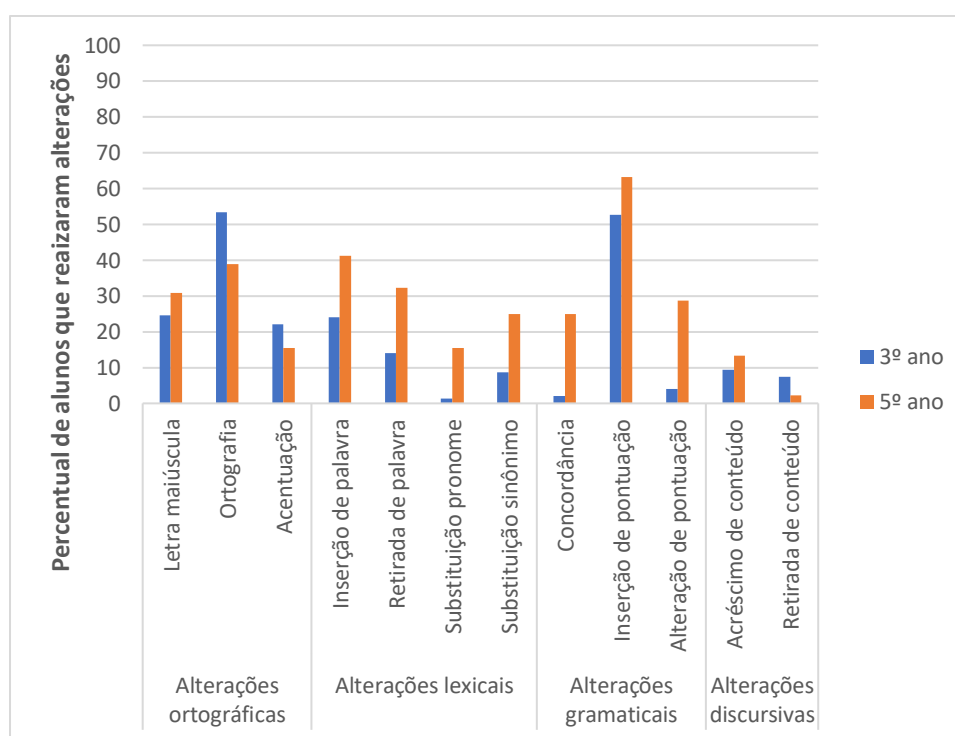


Gráfico 7: Experimento 1- Percentual de ocorrência de ações de revisão em função da subcategoria e ano de escolaridade

De modo geral, os alunos de ambos os grupos privilegiaram alterações relacionadas à inserção de pontuação e ortografia.

As alterações de caráter ortográfico (acentuação, letra maiúscula e ortografia) são estritamente relacionadas à forma do texto e a um nível de revisão bem superficial, que nos modelos de processamento de escrita, seria correspondente à edição. A frequência das alterações de letra maiúscula e acentuação foram bastante próximas entre os dois grupos. As alterações ortográficas foram mais frequentes no grupo de alunos mais novos.

Em relação às alterações lexicais (retirada de palavra, inserção de palavras e as substituições por pronomes e sinônimos), verificamos que o percentual de alunos do 5º ano que faz esse tipo de mudança é mais alto do que o percentual de alunos do 3º ano.

Isso se observa para todos os tipos de alterações lexicais. Nessa categoria, destacam-se as inserções de palavras como o tipo de operação que envolve um percentual mais expressivo de alunos nos dois grupos.

Foram consideradas alterações gramaticais aquelas relacionadas ao nível da frase, como alterações de concordância e de reformulação de pontuação. Um percentual muito reduzido de alunos realizou revisões de concordância; no caso do 3º ano, apenas 2% dos alunos fizeram revisões desse aspecto. É interessante observar que, no grupo de alunos mais novos, muitos alunos realizaram alterações associada à subcategoria de inserção de pontuação (52,67%).

Foram consideradas alterações discursivas aquelas que interferem na construção do conteúdo do texto, como o acréscimo e retirada de trechos, e alterações na ordem da construção do todo discursivo do texto, como ajustes de paragrafação. A escolha de incluir a paragrafação na macrocategoria de alterações discursivas apoia-se nas pesquisas de Schneuwly (1988), segundo as quais a divisão do texto por meio e parágrafos implica na existência de um controle continuado da escrita, não mais somente no nível do encadeamento dos enunciados, mas também no nível da estruturação mais global, que permite marcar partes do texto como unidades particulares.

O percentual de alunos que realizou alterações discursivas foi baixo em ambos os grupos. Esse resultado indica que realizar revisões de caráter mais global, relacionadas ao conteúdo do texto, são difíceis para os dois grupos. Esse tipo de alteração de caráter discursivo envolve maior nível de complexidade e exige um entendimento global do texto e de sua inteligibilidade para o leitor. A capacidade de revisar aspectos do conteúdo do texto ultrapassa a etapa de edição e, de fato, exige ir além de aspectos estritamente formais.

Discussão

Os resultados da tarefa de revisão do próprio texto indicam que, para os mais novos, as alterações ortográficas e gramaticais são privilegiadas em relação às outras duas macrocategorias. Já para os mais velhos, as alterações lexicais são igualmente privilegiadas também. Em ambos os grupos, há menor incidência de alunos que realizam alterações discursivas em comparação às demais categorias.

A análise comparativa entre as séries revelou diferenças significativas no percentual de alunos de cada grupo que realizou alterações lexicais. Isso se deve ao fato de os alunos mais velhos terem maior repertório vocabular e conseguirem realizar mais

substituições evitando a repetição do mesmo substantivo. A substituição de palavra por pronome, que exige referência anafórica, também foi consideravelmente maior nos alunos mais velhos. As alterações de caráter lexical são menos automáticas e exigem maior nível de leitura e reflexão sobre o texto.

No que se refere às alterações gramaticais, há um ponto interessante a ser observado com relação às subcategorias associadas à pontuação. A subcategoria *inserção de pontuação* foi realizada por mais da metade do grupo do 3º ano (52,67% dos alunos). Isso, possivelmente, se deve ao fato de o uso adequado da pontuação ser um conteúdo do currículo escolar do 3º ano. Dessa maneira, os alunos começam a se familiarizar com o uso da pontuação expressiva nesse ano de escolaridade e passaram, então, a observar também esses aspectos durante a revisão dos textos. No entanto, a categoria alteração de pontuação quase não ocorreu no grupo de 3º ano (4%). Possivelmente, isso aconteceu porque os alunos mais novos, por estarem iniciando o estudo da pontuação, não se sentiram seguros para alterar o que havia sido proposto e, por isso, apenas propuseram novas inserções de pontuação. Os alunos desse grupo estão utilizando a pontuação de forma exploratória, não conseguindo ainda avaliar se o texto está “bem” ou “mal” pontuado para, conseqüentemente, fazer substituições dos sinais de pontuação previamente propostos. No 5º ano, os alunos realizaram alterações relacionadas tanto à alteração de pontuação e inserção de nova pontuação, uma vez que o uso adequado da pontuação já é uma habilidade um pouco mais desenvolvida nesse momento da escolarização.

É possível afirmar que, nessa tarefa de revisão do próprio texto, a predominância das ações de revisão em ambos os grupos recaiu sobre aspectos formais do texto. Segundo Silva (2001), há uma série de razões que justificam a revisão mais superficial realizada por alunos mais jovens. Segundo a autora portuguesa, as habilidades de revisão das crianças mais novas podem ser limitadas porque elas (a) falham em estabelecer claros objetivos de escrita; (b) consideram difícil avaliar sua própria escrita do ponto de vista de quem a poderá ler; (c) experienciam problemas em determinar o que é necessário mudar no texto assim como em proceder essas mudanças; e (d) frequentemente faltam-lhe competências executivas para controlar e coordenar objetivos contraditórios de revisão.

Comparação com a atividade exploratória

O texto revisado na atividade exploratória foi um texto de enredo livre, a proposta de redação apenas fornecia o tema sobre o qual os alunos deveriam escrever, de modo que cada um organizou e construiu seu enredo da forma como preferiu. Já a atividade do experimento 1 consistiu em um reconto, ou seja, os alunos reproduziram por escrito o enredo de uma história já conhecida, tendo, portanto, um apoio linguístico para a construção narrativa. A natureza distinta de cada uma dessas propostas pode influenciar no processo de revisão realizado pelas crianças. Dessa forma, a seguir, comparamos os resultados obtidos em cada uma dessas atividades.

Verificou-se grande diferença na natureza da revisão feita por ambos os grupos nas duas situações de escrita (reconto vs. enredo livre). Enquanto na tarefa de produção de texto mais autoral (atividade exploratória), os alunos do 3º ano realizaram prioritariamente ações de revisão no nível da palavra (80% dos alunos), poucas no nível da sentença (20% dos alunos) e nenhuma no nível do discurso, na tarefa de reconto, os alunos conseguiram diversificar mais a natureza de suas ações e o maior número de alterações foi no nível da sentença. O grupo de alunos do 5º ano manteve uma distribuição parecida nas duas tarefas, privilegiando, em ambas, alterações no nível da sentença. Para os alunos mais velhos, o tipo de proposta textual (autoral ou reconto) parece não influenciar na natureza das ações de revisão realizadas.

É interessante comentar a diferença dos percentuais de revisão associadas ao nível do discurso, em especial nos alunos mais novos, nas duas atividades experimentais. Na tarefa de produção do texto mais “livre”, os alunos do 3º ano não realizaram alterações relacionadas ao conteúdo do texto. Isso pode ter ocorrido devido à dificuldade dos alunos em se colocar na posição de leitor do próprio texto e monitorar o texto escrito com o texto pretendido. Já na tarefa na qual precisaram reproduzir um enredo conhecido, os alunos conseguiram se distanciar mais do texto, monitorando o que já havia sido produzido, percebendo as incongruências entre o dito e o conteúdo da história original e, realizando as modificações necessárias no conteúdo da mensagem transmitida. Como nossa hipótese apontava, reduzir o custo associado à etapa de planejamento, por meio da tarefa de reconto de história conhecida, influencia na natureza da revisão realizada.

Esses resultados dialogam com os resultados por Spinillo (2001), segundo os quais os alunos, em especial os dos anos de escolaridade mais iniciais, são sensíveis às condições de produção (produção livre, produção oral/escrita, produção a partir de gravuras e reprodução de uma história ouvida), de forma que a qualidade da habilidade narrativa emerge de forma distinta em cada uma delas. Nossos resultados permitem dizer

que a condição de produção (enredo livre e reprodução de história conhecida) influenciam também na natureza das ações de revisão propostas, em especial nos alunos mais novos.

8.3 Avaliação de aspectos que necessitavam de revisão

É importante ressaltar que as ações de revisão estão condicionadas a diferenças individuais da capacidade de revisão dos sujeitos; logo é preciso considerar que alguns tipos de revisão podem não ter sido realizados ou mesmo apresentar valores baixos em função de não terem sido sequer identificados pelos alunos. Aquilo que não é percebido, não é alvo de revisão. Além disso, é importante levar em conta também a natureza diversa dos textos, em termos de extensão e de aspectos que necessitavam de revisão. Nem todos os textos necessitavam de alterações relacionadas a todas as categorias descritas.

Assim, de modo a buscar verificar se haveria erros não percebidos pelos participantes, os textos foram submetidos à avaliação da professora-pesquisadora. A tabela abaixo ilustra o resultado dessa avaliação em termos de quais aspectos seriam indicados aos alunos, em uma atividade de revisão guiada, como pontos a serem revistos. A coluna “Avaliação da professora” indica o número de textos que necessitavam da revisão de determinados aspectos, a coluna “Revisão do aluno” indica quantos alunos fizeram alterações relacionadas àqueles aspectos na tarefa de revisão. Apresentamos os valores em termos percentuais e, entre parênteses, o número bruto de textos.

Além das categorias de ação de revisão que emergiram das alterações realizadas pelos alunos, 4 novas categorias foram acrescentadas na avaliação da professora.

- Uso de referência definida para informações ainda não apresentadas
- Uso inadequado dos tempos verbais
- Ausência de palavras de ligação
- Ausência de marcadores temporais
- Uso inadequado de conectivos

	3º ano (n=75)		5º ano (n=68)	
	Avaliação da professora	Revisão do aluno	Avaliação da professora	Revisão do aluno
Letra maiúscula	41,3 % (31)	25,3% (19)	19,11% (13)	26,47% (18)
Ortografia	69,3% (52)	44% (33)	51,47% (35)	30,88% (21)
Acentuação	26,6%	24%	23,5%	11,7%

	(20)	(18)	(16)	(8)
Repetição de palavras	29,3% (22)	12% (9)	19,11% (13)	25% (17)
Concordância	8% (6)	12% (9)	8,8% (6)	16,1% (11)
Pontuação	56% (42)	60% (45)	51,47% (35)	64,7% (44)
Informações repetidas	8% (6)	2,6% (2)	2,9% (2)	2,9% (2)
Informações faltando	30,6% (23)	12% (9)	10,2% (7)	22% (15)
Paragrafação	28% (21)	6,6% (5)	17,6% (12)	4,4%(3)
Uso de referência definida para informações ainda não apresentadas	5,3% (4)	-	-	-
Uso inadequado dos tempos verbais	8% (6)	-	4,4% (3)	-
Ausência de palavras de ligação	2,6% (2)	-	-	-
Ausência de marcadores temporais	2,6% (2)	-	-	-
Uso inadequado dos conectivos	-	-	4,4% (3)	-

Tabela 3: Experimento 1 – Comparação da avaliação da pesquisadora com os aspectos revisados pelos alunos

É interessante observar que em algumas categorias houve mais alterações do que a necessidade apontada pela professora, o que indica que as ações de revisão não são motivadas apenas pela busca e correção erros, mas que os alunos buscam aprimorar o texto, como no caso das alterações lexicais e do acréscimo de informações. Além disso, em alguns casos, o número superior de alterações indica que os alunos realizaram modificações em pontos que não necessitavam de alteração. Esses casos, estão destacados em negrito na tabela 3.

Outro ponto importante a destacar é o fato de que, apesar de os alunos mais novos, realizarem mais alterações relacionadas a aspectos ortográficos do que mudanças em aspectos que afetam o significado do texto, nesse momento da escolaridade, a aquisição da ortografia não está ainda completa e pode ser uma fonte de problemas para alguns estudantes (Silva, 2013). Dessa forma, vale destacar que, especialmente, nessa categoria, houve casos de hipercorreção, isto é, os alunos alteraram de forma inadequada a ortografia de determinadas palavras, como por exemplo:

O juiz [juís] apitou a corrida. (3ºano)

Ela resolveu dar uma cochilada [coxilada]. (5ºano)

No que se refere aos pontos destacados pela professora, mas que não foram contemplados pelos alunos nas ações de revisão, é interessante observar que, embora os percentuais sejam baixos, os itens se concentram nos textos dos alunos mais novos. No 3º ano, os itens se referem à ausência de algum aspecto linguístico, já no 5º ano se referem ao uso inadequado, o que indica que os alunos mais velhos começaram a fazer uso de determinadas estruturas, ainda que não as dominem.

8.4 Terceira tarefa: revisão do texto do colega

Revisar o próprio texto exige que o escritor se coloque na posição de leitor e consiga avaliar em que medida o que foi escrito é compatível com seu planejamento. É, portanto, uma habilidade complexa, em especial para crianças menores, que muitas vezes não conseguem perceber as diferenças existentes entre o que se diz e o que se desejava dizer.

A tarefa de revisar o texto de um terceiro, no entanto, já não exige a comparação entre a representação e o planejamento do texto. Nesta tarefa, o aluno se comporta apenas como leitor do texto e atua na detecção e diagnóstico de problemas de forma e conteúdo. Essa terceira tarefa, portanto, exigia um custo cognitivo menor.

Esta tarefa envolveu duas condições experimentais: na condição 1, os alunos revisaram textos produzidos a partir da mesma fábula sobre a qual escreveram e, na condição 2, os textos recebidos eram sobre outra fábula. O *design* experimental foi *between subjects*; os alunos que realizaram a condição 1 não realizaram a condição 2. Nosso objetivo era examinar em que medida ter escrito um texto sobre o mesmo conteúdo favorecerá ou não uma revisão de texto mais completa.

Em termos quantitativos, o cálculo de percentual de texto alterado foi o mesmo realizado na tarefa anterior (divisão do número total de palavras dos textos pelo número total de alterações). A tabela 4 ilustra os percentuais de texto alterado nas duas tarefas por cada uma das séries.

	Ao revisar o próprio texto	Ao revisar o texto de outrem
3º ano (n=75)	27,9%	35,4%
5º ano(n=68)	26,3%	21,5%

Tabela 4: Experimento 1-Percentual de texto alterado nas tarefas de revisão do próprio texto e revisão de texto do outro

Verificou-se que os alunos mais novos aumentaram consideravelmente suas alterações ao revisar o texto escrito por outra pessoa, independentemente da condição experimental (mesma fábula e fábulas distintas). Já nos alunos mais velhos houve um pequeno decréscimo. Esses resultados corroboram os encontrados por Danemon e Staiton (1993), a familiaridade oriunda de ter sido autor do texto prejudica a tarefa de revisão, em especial, nos escritores mais inexperientes.

A seguir, apresentamos a análise da natureza das alterações propostas.

Categorização das ações de revisão

Os dois tipos de análise já apresentados para a tarefa de revisão do próprio texto (unidades linguísticas e processos mobilizados) foram realizados também nesta tarefa de revisão do texto do colega. As mesmas categorias de análise foram adotadas. Apresentaremos primeiro, os resultados gerais das ações de revisão nesta tarefa, com as duas condições agrupadas (mesma fábula e fábulas diferentes). Em um segundo momento, reportamos os dados comparativos entre as condições. No final deste capítulo, apresentamos uma análise comparativa entre os resultados das duas tarefas de revisão-revisão do próprio texto e revisão do texto do outro.

Análise com base na unidade linguística afetada

Procedemos o mesmo tipo de análise conduzido na tarefa de revisão do próprio texto. A análise estatística não revelou diferença significativa entre os grupos em nenhuma das três categorias. No entanto, é importante examinar que, em termos descritivos, verificou-se que, no que tange à unidade linguística afetada (palavra, sentença e texto), ao revisar o texto do colega, 100% dos alunos de ambos os grupos realizaram alguma modificação relacionada ao nível da sentença. No grupo de 75 alunos do 3º ano, 70,6% dos alunos realizaram alterações no nível da palavra e 17,3%, alterações no nível do texto. No grupo de 68 alunos do 5º ano, 48,5% dos alunos realizaram alterações no nível da palavra e 24%, no nível do texto. O gráfico 8 ilustra esses percentuais em cada grupo.

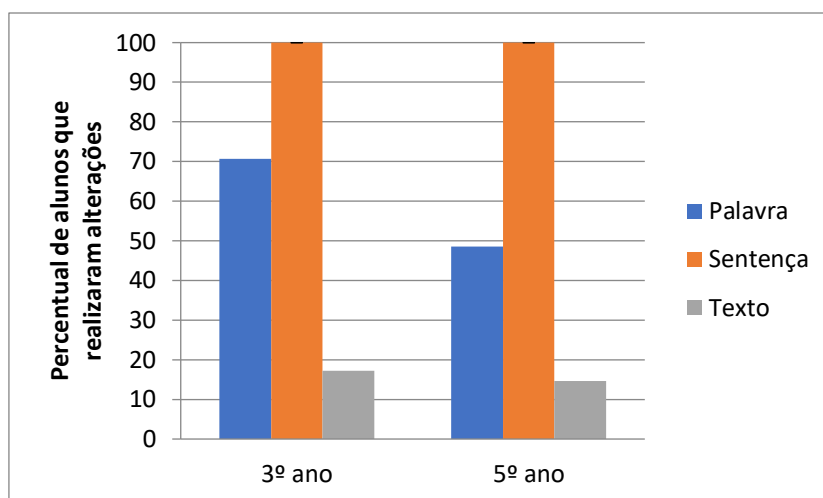


Gráfico 8: Experimento 1- Percentual de alunos que realizaram ações de revisão, de acordo com a categorização do nível da linguagem modificado e ano de escolaridade, na tarefa de revisão do texto do outro

Os resultados corroboram a hipótese de que a familiaridade oriunda de ser o autor do texto prejudica a revisão. Os alunos, em especial os mais jovens, conseguiriam realizar mais ações de revisão e diversificar mais a natureza de suas ações quando revisaram textos escritos por outra pessoa.

Análise com base nos processos linguísticos mobilizados

Nesse segundo critério de análise, que leva em conta os processos linguísticos mobilizados, verificou-se que, na tarefa de revisão do texto produzido por outro aluno.

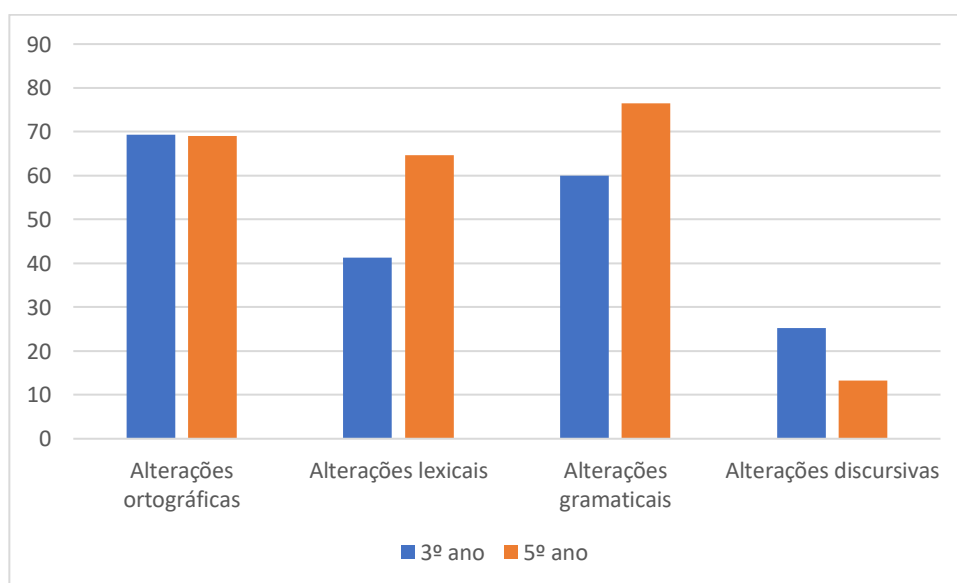


Gráfico 9: Experimento 1 -Percentual de alunos que realizaram ações de revisão, de acordo com a categorização do processo linguístico mobilizado e ano de escolaridade, na tarefa de revisão do texto do colega

A análise comparativa entre as séries em cada uma das macrocategorias revelou-se estatisticamente significativas nas alterações lexicais ($U=1908$ $p=0,0006$) e gramaticais ($U=2237$ $p=0,04$). Nas categorias de alterações ortográficas ($U=2511$ $p=0,49$) e discursivas ($U=2088$ $p=0,12$) a diferença entre os grupos não foi estatisticamente significativa.

A análise das diferenças entre as macrocategorias em cada um das séries revelou que, no grupo do 3º ano, foram significativas as diferenças entre as categorias ortográficas e lexicais ($Z=3,03$ $p=0,002$), entre as ortográficas e as discursivas ($Z=-4,68$ $p=2,812e-6$), entre as lexicais e as gramaticais ($Z=-2,09$ $p=0,03$), e entre as gramaticais e discursivas ($Z=-3,89$ $p=0,0001$). Não houve diferença significativa entre as alterações ortográficas e gramaticais ($Z=-1,28$ $p=0,2$) nem entre lexicais e discursivas ($Z=-1,80$ $p=0,07$).

No grupo do 5º ano, foram estatisticamente significativas as diferenças entre as alterações ortográficas e discursivas ($Z=-5,24$ $p=1,65e-7$), entre lexicais e discursivas ($Z=-4,85$ $p=1,04e-6$) e entre gramaticais e discursivas ($Z=-5,46$ $p=4,762e-8$). Não houve diferenças significativas entre as alterações ortográficas e as alterações lexicais ($Z=-0,49$ $p=0,62$) nem entre alterações ortográficas e gramaticais ($Z=0,78$ $p=0,43$) e nem entre as lexicais e gramaticais ($Z=1,37$ $p=0,17$).

A análise das subcategorias revela de forma mais minuciosa quais aspectos foram mais privilegiados nesta tarefa por cada uma das séries.

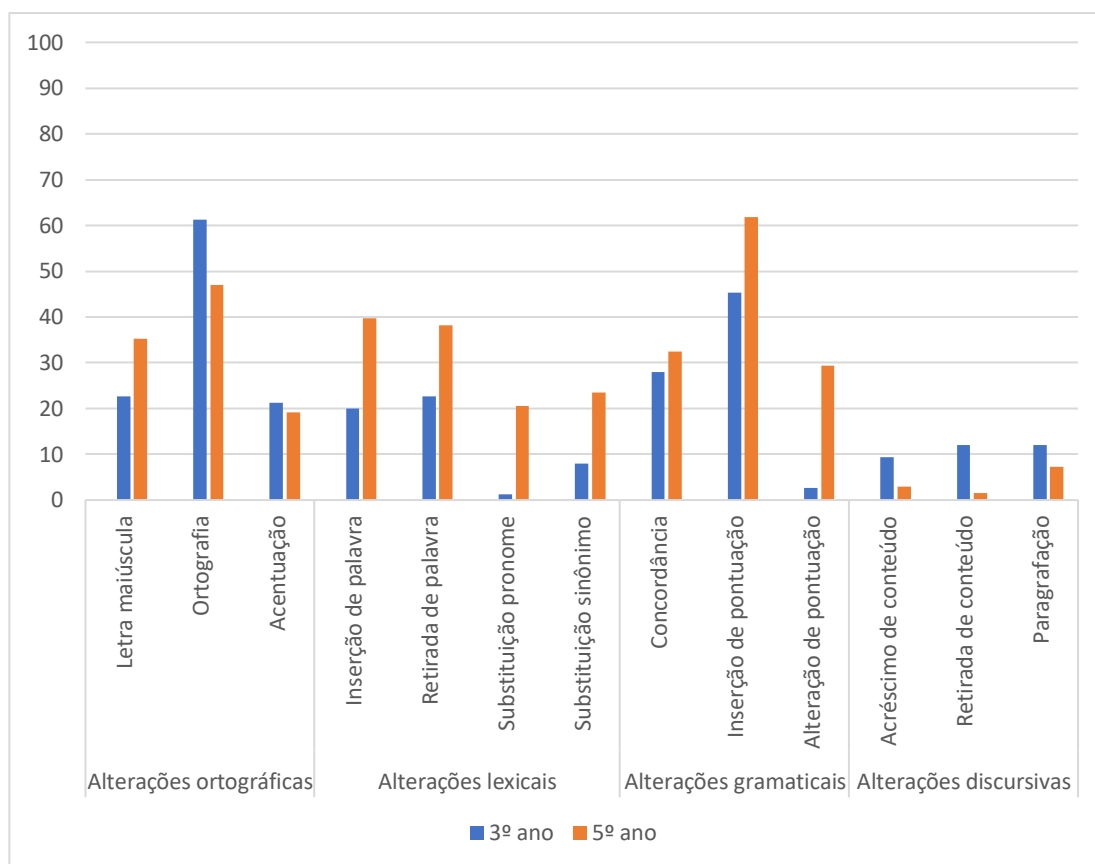


Gráfico 10: Experimento 1-Percentual de alunos que realizaram ações de revisão em função da subcategoria por série na tarefa de revisão do texto do outro

No grupo do 3º ano, as categorias ortografia e inserção de pontuação foram mais contempladas nas ações de revisão propostas (61,3% e 45,3%, respectivamente). O mesmo acontece no 5º ano, mas com 61,76 % dos alunos realizando alterações de inserção de pontuação e 47%, alterações de ortografia.

É interessante observar que nesta tarefa, no que se refere às três subcategorias de alterações discursivas (acréscimo de conteúdo, retirada de conteúdo e paragrafação), o percentual de alunos do 3º ano que realizaram esse tipo de ação de revisão foi maior do que o percentual do 5º ano. A distância oriunda de não ser o autor do texto parece ter favorecido à revisão de aspectos de conteúdo, no grupo de alunos mais novos.

Terceira tarefa- revisão do texto do colega: comparação entre as condições “mesma fábula” vs. “fábulas diferentes”

Nesta seção, analisamos de forma separada os resultados obtidos em cada uma das condições experimentais da atividade 3: C1- quando os alunos escreveram e revisaram textos sobre a mesma fábula e C2- quando os alunos escreveram o texto sobre uma fábula

e revisou o texto de um colega sobre outras fábula. Nosso objetivo com o desenho dessas duas condições era investigar em que medida a maior familiaridade com o enredo, oriunda de já ter produzido um texto sobre a história, influenciaria no processo revisão dos alunos. No 3º ano, com 75 alunos, 37 reviram o texto na C1 e os demais 38, na C2. No 5º ano, com 68 alunos, metade realizou a C1 e a outra metade, a C2.

A análise separada dos grupos por condição revelou que o fato de o aluno ter revisado um relato de uma história diferente daquela sobre a qual escreveu influenciou a presença ou não das ações de revisão. O gráfico a seguir ilustra a frequência de ocorrências de todas as ações de revisão em cada uma das duas condições²⁶. Considerando todas as subcategorias propostas, no 3º ano, o total de revisões, seguindo o critério expresso na nota 26, foi de 193 ocorrências para fábulas iguais e 147 ocorrências para fábulas diferentes. No 5º ano, o total correspondeu a 183 ocorrências para fábulas iguais e 204 para fábulas diferentes.

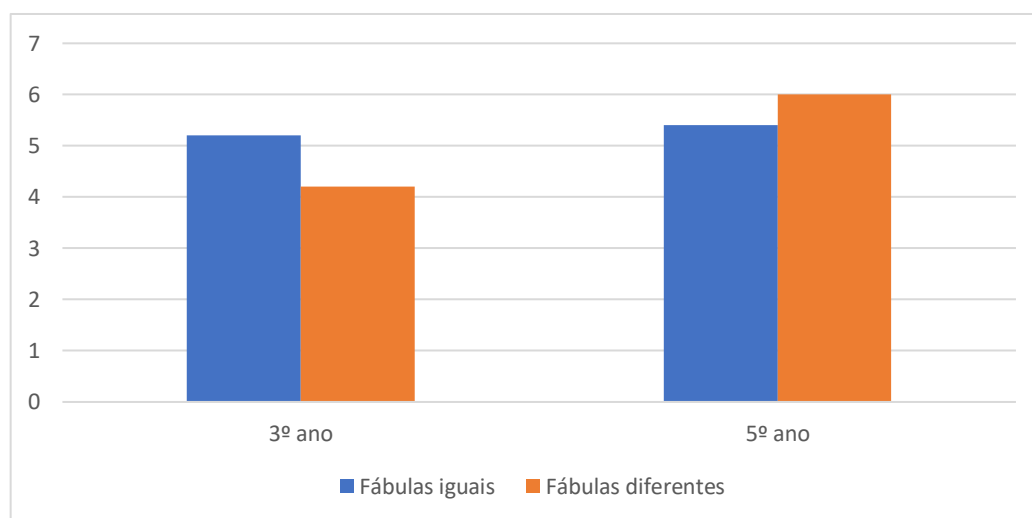


Gráfico 11: Experimento 1 – Frequência das ações de revisão por série em função da condição experimental, na tarefa de revisão do texto do colega

O gráfico ilustra que, quando os alunos das duas séries escreveram e revisaram textos sobre histórias diferentes, a frequência das ações de revisão foi maior no 5º ano do

²⁶Como já dito anteriormente, os dados de nossas atividades experimentais foram contabilizados em termos de presença e ausência e não em quantidade. Dessa forma, se um aluno fez ao menos uma alteração relacionada à categoria analisada, foi contabilizado como FEZ (presença daquela categoria em sua revisão). Do mesmo modo, se um aluno realizou, suponha, 3 alterações de um dado tipo, foi contabilizado apenas 1 vez. Ou seja, não foi considerado o número bruto de alterações, mas sim se o aluno realizou ou não um dado tipo de alteração. O cálculo representado no gráfico 11 considera todas as categorias de revisão. É uma análise geral das ocorrências de todos os tipos de ações de revisão.

que no 3º. Já na condição em que os grupos escreveram e revisaram textos sobre a mesma história, a frequência das ações de revisão foi bastante semelhante entre as séries. Esse resultado parece indicar que, a condição C1 (fábulas iguais) contribuiu para que os alunos mais novos realizassem revisões mais completas.

A seguir, analisamos o comportamento dos dois grupos nas condições experimentais, com base nas subcategorias relacionadas aos processos linguísticos mobilizados. O gráfico a seguir ilustra, em termos percentuais, quais categorias de revisão foram realizadas por um maior número de alunos na condição 1, para o grupo do 3º ano, composto por 75 alunos.

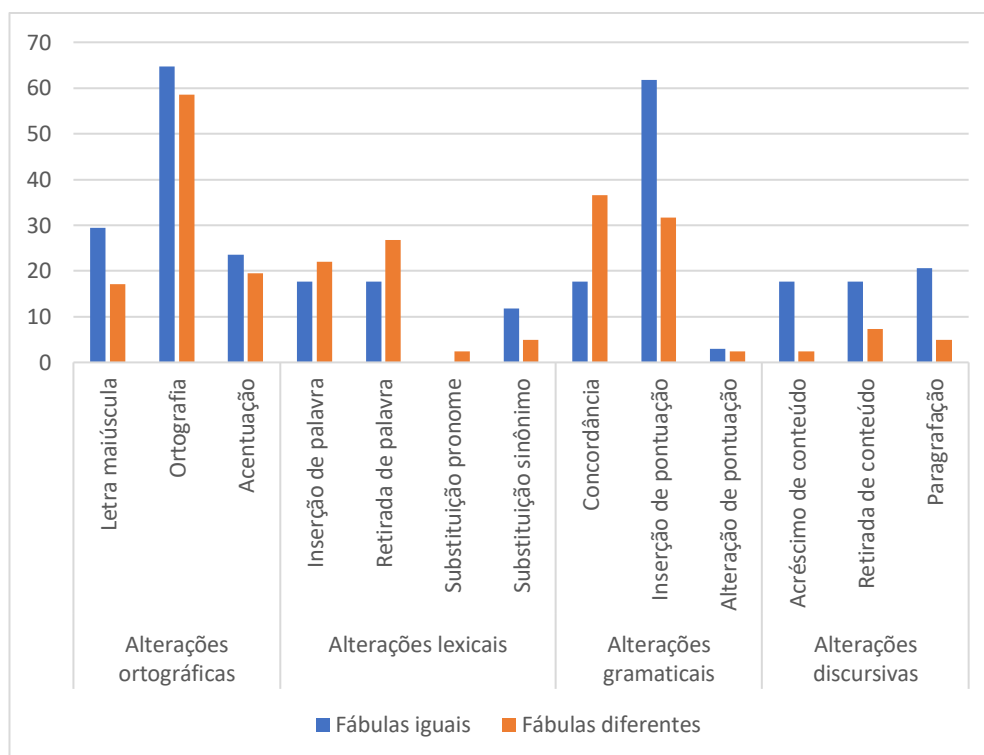


Gráfico 12: Experimento 1 -Percentual de alunos que realizaram ações de revisão em função da subcategoria e da condição experimental no grupo do 3º ano

A condição 1 favoreceu, no grupo de 3º ano, maior ocorrência tanto das alterações de caráter mais superficial, associadas exclusivamente à forma do texto, como o uso de letra maiúscula, acentuação e ortografia quanto alterações mais profundas, relacionadas ao conteúdo do texto, como inserção e retirada de trechos e paragrafação. Houve também um aumento expressivo da subcategoria inserção de pontuação.

Agora vejamos o gráfico correspondente ao 5º ano, grupo formado por 68 alunos.

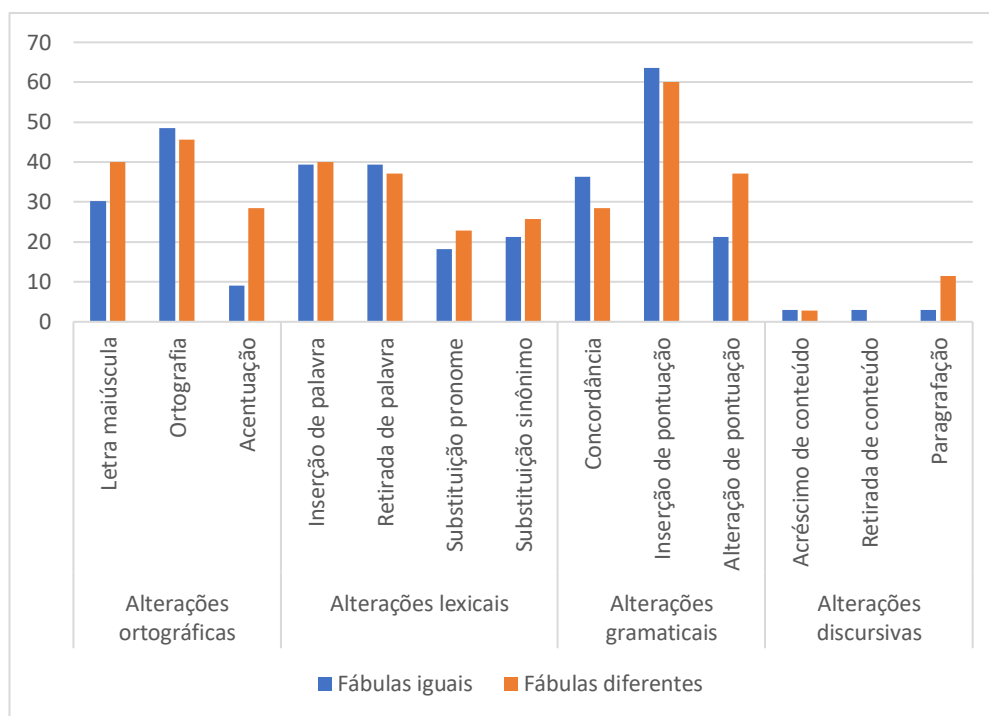


Gráfico 13: Experimento 1 -Percentual de alunos que realizaram ações de revisão em função da subcategoria e da condição experimental no grupo do 5º ano

No grupo de 5º ano, a condição 1 (fábulas iguais) não parece ter influenciado nos tipos ações de revisão propostos. O comportamento dos alunos foi bastante similar em ambas as condições experimentais. Para os alunos mais velhos ter ou não maior familiaridade com o enredo da história não interfere na natureza das ações de revisão realizadas. Esse resultado parece indicar que o processo de revisão está mais internalizado nos alunos desse grupo, de modo que não é necessário maior contato com os eventos narrativos para que os alunos percebam lacunas e/ou excessos na forma como a história foi escrita.

Comparação dos resultados das tarefas 2 e 3 – revisão do próprio texto e revisão do texto do outro

Nesta seção, buscamos comparar as ações de revisão propostas pelos dois grupos em cada uma das tarefas. Essa análise comparativa nos permite investigar em que medida revisar o texto produzido por outra pessoa é mais ou menos complexo para os alunos dos anos de escolaridade analisados. Essa comparação será limitada aos dados percentuais.

A análise comparativa das alterações propostas pelos alunos na tarefa de revisão do próprio texto e revisão do texto do colega indica que, no que tange à unidade linguística afetada (palavra, sentença e texto), o percentual de alunos que realizaram alterações na

segunda tarefa foi maior do que na primeira. Ao revisar o texto do colega, 100% dos alunos de ambos os grupos realizaram alguma modificação relacionada ao nível da sentença. Comparando com a tarefa de revisão do próprio texto, nesta tarefa de revisão do texto do colega, um maior número de alunos do grupo do 3º ano realizou alterações no nível da palavra (70,6% x 45,4%). No que se refere às modificações discursivas, os percentuais se mantiveram bem próximos (17,3% x 14,7%), em comparação à tarefa anterior. No grupo de alunos mais velhos, os percentuais foram bem próximos nas duas tarefas no que se refere às alterações no nível da palavra (48,5% x 33%) e do texto (24% x 22%). No nível da sentença, houve também um expressivo aumento nesse grupo (100% x 78%). O gráfico a seguir ilustra essa comparação em função da tarefa e do ano de escolaridade.

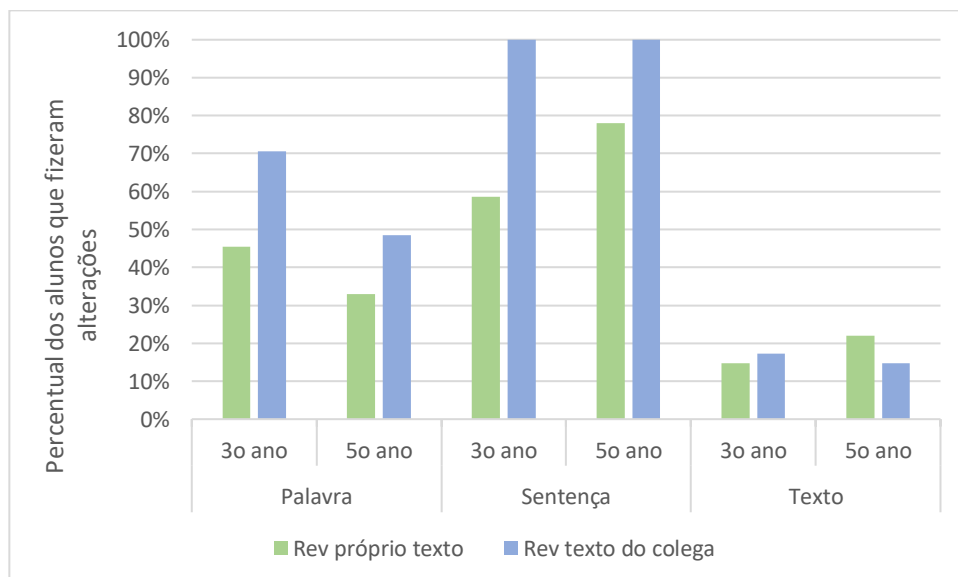


Gráfico 14: Experimento 1 – Comparação tarefa 2 e tarefa 3 em função das unidades linguísticas e do ano de escolaridade

No gráfico 15, ilustramos a comparação das duas tarefas no que tange às macrocategorias que representam os processos linguísticos mobilizados.

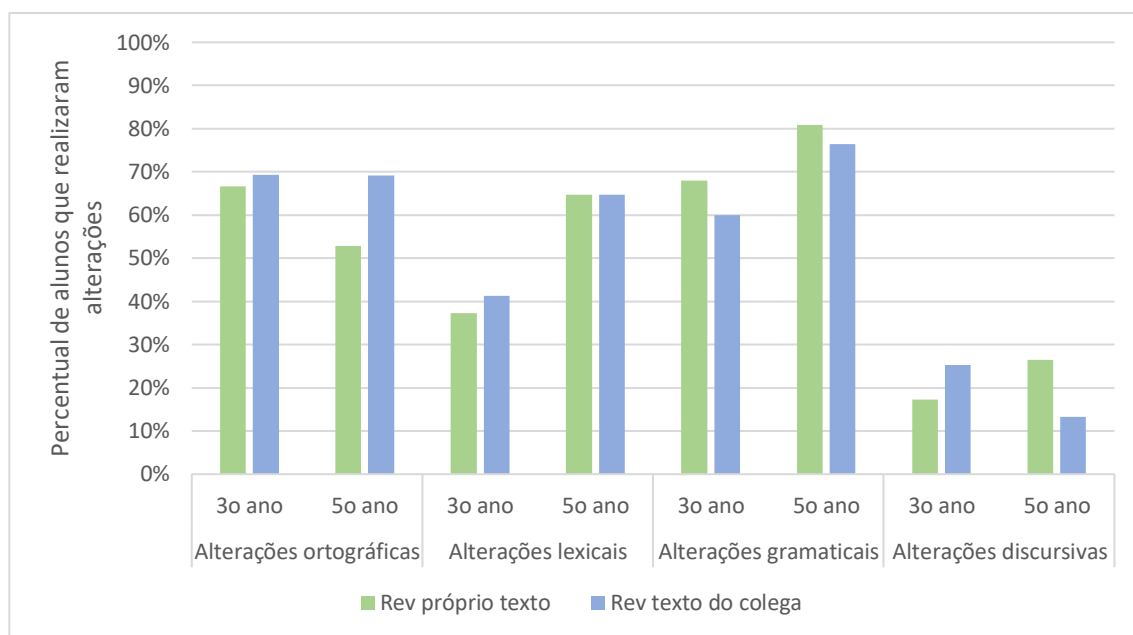


Gráfico 15: Experimento 1 – Comparação tarefa 2 e tarefa 3 em função das macrocategorias e do ano de escolaridade

Na tarefa de revisão do texto do colega, o comportamento dos alunos se manteve similar à tarefa anterior no que se refere às macrocategorias de alterações lexicais e gramaticais, com, proporcionalmente, mais alterações realizadas pelo grupo do 5º ano.

No que tange às alterações ortográficas, a análise das subcategorias revelou que, um número maior de alunos, em ambos os grupos, realizou esse tipo de alteração na tarefa de revisão do texto do colega. (61,3% no 3º ano e 47% no 5º ano) na tarefa de revisão do texto do outro do que na atividade anterior, a de revisão do próprio texto (53,33% no 3º ano e 38,97 no 5º ano).²⁷ Esse resultado indica novamente que a ortografia é um dos aspectos mais privilegiados durante o processo de releitura e revisão e, que se torna ainda mais evidente em uma tarefa na qual há o distanciamento oriundo de não ser o autor do texto.

É interessante observar que na macrocategoria mais complexa - alterações discursivas – o comportamento dos grupos se inverteu. Os alunos mais velhos realizaram menos alterações desse tipo, possivelmente porque já não eram mais necessárias nesse momento de segunda revisão, e o grupo dos alunos do 3º ano aumentou a proporção desse tipo de alteração. Esse resultado também corrobora a hipótese de que o distanciamento oriundo de não ser autor do texto favorece a revisão de texto mais completa por crianças

²⁷ Os percentuais descritos entre parênteses se referem apenas a subcategoria ortografia, que junto com acentuação e letra maiúscula compõem a macrocategorias alterações ortográficas.

mais novas. O grupo do 3º ano conseguiu realizar mais alterações relacionadas ao conteúdo do texto, indo além da alteração de aspectos formais. Nessa tarefa os alunos mais novos conseguiram abarcar de forma mais completa tanto o subprocesso da edição quanto o da releitura, que implica alterações que ultrapassam a superfície do texto.

De modo geral, a análise comparativa das subcategorias, que compõem as macrocategorias descritas acima, indicou que, no grupo de 3º ano um pequeno aumento no percentual de alunos que propuseram alterações relacionadas à concordância, paragrafação, retirada de conteúdo e retirada de palavra. Alterações mais complexas e de caráter menos mecânico, como inserção de conteúdo e substituição por pronome, que exigem, respectivamente, análise do enredo da história, identificação de lacunas, escrita das informações faltante e estabelecimento da referência anafórica, foram equivalentes nas duas tarefas (revisão do próprio texto e revisão do texto do outro).

No grupo de 5º ano, houve diminuição no percentual de alunos que propuseram alterações relacionadas à inserção de conteúdo, inserção de pontuação e inserção de palavra. Esse resultado pode estar relacionado ao fato de não terem acontecido, depois da primeira revisão, tantos erros relacionados a esses nos textos dos alunos mais velhos. Além disso, para os mais novos, identificar erros nos textos de terceiros é mais fácil do que identificar seus próprios erros, devido à proximidade com o texto e também à necessidade de monitoramento constante e da troca de posicionamento escritor-leitor.

Esses resultados são compatíveis com os encontrados por Staiton (1993), segundo os quais, a familiaridade oriunda de ter sido autor do texto prejudica a tarefa de revisão, especialmente em escritores menos experientes. O autor argumenta que, quando o texto está mais atenuado na cabeça do leitor, ele tende a falhar na identificação de erros na tarefa de revisão. Dessa forma, os resultados deste estudo corroboram a ideia de que é mais difícil detectar erros na própria escrita do que a na escrita de outrem, no que se refere à natureza dos erros identificáveis.

Evidentemente que esses valores precisam ser vistos com certa cautela. Conforme comentado e analisado na atividade exploratória, o fato de o aluno não ter realizado uma revisão no próprio texto ou no texto do colega tanto pode ser explicado pela falta de percepção do problema, como pela própria inexistência de necessidade de mudança. Também é importante lembrar que algumas revisões são feitas não para correção de um erro, mas para fins de adequação em nível vocabular, alteração de algum aspecto gramatical ou do discurso. Por fim, cumpre relembrar, com base no que foi visto na tarefa exploratória, que há casos de revisões de formas corretas por incorretas.

De todo modo, mesmo considerando todos esses pontos, os dados sugerem, em especial no que tange à análise da unidade linguística que foi alvo de revisão, que há uma diferença entre rever o próprio texto e o do colega, sendo o distanciamento provocado por não ser autor do próprio texto um fator que pode ter influenciado nesses resultados. Esse achado é congruente com o que foi discutido na revisão da literatura desta tese e corroboram os estudos de Danemon e Staiton (1993), segundo os quais a familiaridade oriunda de ter sido autor do texto prejudica a tarefa de revisão, em especial, nos escritores mais inexperientes.

Note-se que nesta seção a comparação entre revisão no texto do próprio texto e texto do colega foi feita considerando-se as duas condições experimentais da tarefa 3 ("mesma fábula" e "fábula diferente"). A seguir, exploramos o contraste entre visão no próprio texto e no texto do colega, mas, neste último caso, restringido à condição "mesma fábula". Com isso pretendemos verificar se, eliminado o fator diferença de enredo, as diferenças observadas se manteriam.

Comparamos a incidência das ações de revisão nos dois grupos nas condições de revisão do próprio texto (tarefa 2) e revisão do texto do outro sobre a mesma fábula (tarefa 3 – C2). O gráfico 16 ilustra os resultados gerais dessa análise, considerando todos os tipos de alteração. O critério usado aqui foi o mesmo expresso na nota 26, ou seja, contabilizou-se apenas se o aluno fez ou não fez um dado tipo de alteração. Cabe lembrar que, na condição texto do outro - fábulas iguais, participou metade dos alunos de cada ano (37, no 3º ano; 34, no 5º ano). O total de revisões, seguindo-se o critério indicado, foi para o 3º ano de 172 revisões no próprio texto e 193, no texto do outro C1; e para o 5º ano, de 367 e 183, respectivamente.

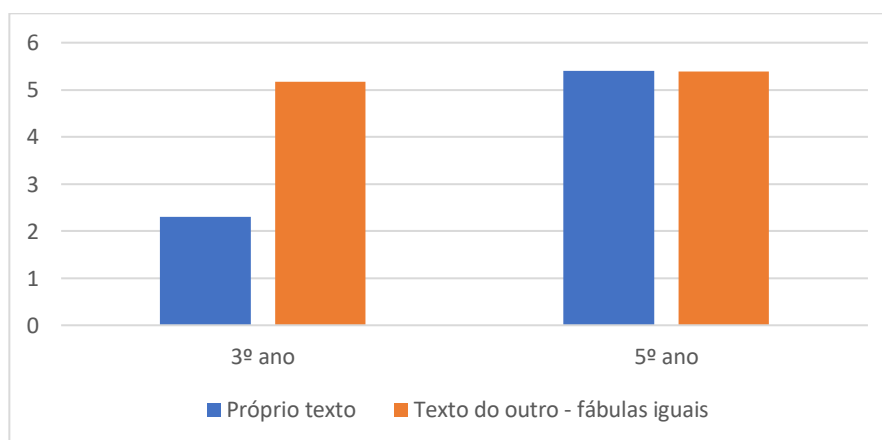


Gráfico 16: Experimento 1 – Frequência das ações de revisão em função da série e da tarefa de escrita

Os resultados dessa análise comparativa entre as tarefas e as séries indicam que a condição de revisão do texto do colega com fábulas iguais favoreceu um maior número de alterações, no grupo do 3º ano. Já no grupo do 5º ano, o desempenho foi semelhante nas condições de revisão do próprio texto e revisão do texto do outro com fábulas iguais. Esses resultados parecem indicar que, para os alunos mais novos, o distanciamento oriundo de não ser o autor do texto favorece o processo de revisão, o que não parece afetar o grupo do 5º ano.

8.5 Análise das ações de revisão à luz de uma perspectiva de desenvolvimento

Os modelos de escrita, que em sua maioria foram formulados com base em escritores adultos, tendem a descrever alterações relacionadas à forma textual como alterações de caráter mecânico e superficial. No entanto, quando levamos em consideração escritores iniciantes, alunos em fase de letramento e desenvolvimento da escrita, essas alterações formais não podem ser tratadas como mecânicas e superficiais, uma vez que evidenciam apropriações importantes sobre o sistema de escrita e sua compreensibilidade. Dessa forma, decidimos realizar uma análise mais detalhada das subcategorias formais apresentadas, buscando verificar se há possíveis pontos de desenvolvimento intracategorias, isto é, se há diferenças expressivas entre as modificações propostas no âmbito dessas categorias por cada um dos grupos de participantes.

Apresentamos uma análise mais detalhada das seguintes subcategorias descritas nas seções anteriores: (i) alterações ortográficas; (ii) alterações relacionadas ao estabelecimento da correferência; (iii) alterações relacionadas à pontuação. Ao final dessa seção, apresentamos alguns comentários relacionados às alterações relacionadas à escolha lexical e às alterações relacionadas à apropriação do registro escrito.

Análise da natureza das alterações ortográficas

Em crianças que estão no processo de construção do léxico ortográfico, ações de revisão relacionadas à ortografia podem ser bastante representativas sobre o processo de desenvolvimento da língua escrita. É importante ressaltar, como aponta Correa (2019), que o conhecimento ortográfico contribui para a interpretabilidade do texto, aprimorando a comunicação entre quem escreve e o seu leitor. Dessa forma, é fundamental atentar-se

para a construção do conhecimento ortográfico dos alunos e pensar formas significativas de propor o ensino sistematizado desse assunto.

Segundo Morais (1998, 2005a), os erros ortográficos têm causas distintas e pressupõem diferentes estratégias de ensino. O autor argumenta que é necessário que o professor conheça os princípios geradores da língua (normas ortográficas) e saiba quais são as regularidades (passíveis de reflexão e inferência) e quais são irregularidades, isto é, casos que dependem da memorização ou da reflexão sobre a etimologia da palavra. Desse modo, o autor apresenta uma proposta de categorização das questões ortográficas da Língua Portuguesa (Português brasileiro), com base nos princípios geradores da língua escrita e propõe a seguinte classificação:

1) Correspondências fonográficas regulares

1a) regulares diretas: são os chamados pares mínimos – p/b, f/v, t/d. É comum haver trocas ortográficas desse tipo, principalmente nas etapas iniciais do aprendizado da escrita para os quais não existe outra letra “competindo” na grafia, embora os sons sejam muito parecidos. É comum haver trocas, principalmente nas etapas iniciais do aprendizado da escrita, pois os sons em questão são muito parecidos. Os pares mínimos diferem-se apenas pela sonoridade (surdo ou sonoro), o modo e o ponto de articulação são os mesmos. Quando as crianças aprendem as convenções do sistema alfabético, esse tipo de troca vai se tornando cada vez menos frequente.

1b) regulares contextuais: é o contexto, dentro da palavra, que determina a letra ou dígrafo a ser usado. Em alguns casos, basta atentar para a posição da letra, como no uso de *m* e *n* antes de consoantes; em outros, será preciso verificar a tonicidade, como ocorre com o uso de *O* ou *U* no final de palavras que terminam como “o som de u”, ex: *bambu* (oxítona) e *bambo* (paroxítona). Em outros casos ainda, o som define a letra ou o dígrafo a ser usado, como no uso de *g* ou *gu*, ex: *garoto/guerra* e *mangueira*. Segundo o autor, o aprendizado das regras contextuais exige, portanto, modos distintos de raciocinar sobre as palavras.

Quadro resumo das regularidades contextuais

Quadro resumo das regularidades contextuais	
r/rr	bar <u>a</u> ta, car <u>r</u> o
g/gu	ga <u>t</u> o, go <u>t</u> a, gu <u>e</u> rra, gu <u>i</u> ndaste, agu <u>d</u> o

c/qu	<i>carro, <u>que</u>ijo, <u>qui</u>abo, <u>co</u>lete, <u>cu</u>eca</i>
j seguido por a, o, u	<i><u>j</u>abuti, <u>j</u>ogada, <u>aj</u>uda</i>
z na sílaba inicial	<i><u>z</u>abumba, <u>z</u>ero, <u>z</u>inco</i>
s na sílaba inicial, seguido por a, o, u	<i><u>s</u>apo, <u>so</u>rte, <u>su</u>cesso</i>
o/u em final de palavra	<i>bamb<u>o</u>, bamb<u>u</u></i>
e/i em final de palavra	<i>gent<u>e</u>, abacax<u>i</u></i>
m/n, nh, til para grafar a nasalização	<i>cam<u>p</u>o, cant<u>o</u>, min<u>h</u>a, p<u>ã</u>o, maç<u>ã</u></i>

Quadro 4: Quadro resumo das regularidades ortográficas contextuais. Elaborado com base em Morais (1998).

1c) regulares morfológico-gramaticais: são as regras que envolvem o conhecimento morfológico - principalmente os sufixos - e gramatical, como a flexão de um tempo verbal regular. Permitem inferir, além da forma correta, o princípio gerativo.

Quadro resumo das regularidades morfológico-gramaticais: adjetivos e substantivos	
adjetivos pátrios com terminação nos segmentos sonoros <i>ês</i> ou <i>esa</i>	portugu <u>ê</u> s, portug <u>u</u> esa
substantivos com terminação no segmento sonoro <i>eza</i> ou <i>ice</i> (substantivos abstratos)	bele <u>z</u> a, pobre <u>z</u> a, chat <u>i</u> ce, doid <u>i</u> ce, menin <u>i</u> ce
substantivos coletivos com terminação no segmento sonoro <i>al</i>	milhar <u>al</u> , canav <u>ia</u> l
adjetivos com terminação sonora <i>oso/osa</i>	gost <u>o</u> so, famos <u>o</u> , gost <u>o</u> sa, famos <u>a</u>
substantivos derivados terminados com os sufixos <i>ência</i> , <i>ança</i> e <i>ância</i>	ciênc <u>i</u> a, esperanc <u>a</u> , importânc <u>i</u> a

Quadro 5: Quadro resumo das regularidades ortográficas morfológico-gramaticais: adjetivos e substantivos. Elaborado com base em Morais (1998)

Quadro sintético das regularidades morfológico-gramaticais: flexões verbais	
formas da 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito	cant <u>o</u> , bebe <u>u</u> , parti <u>u</u>
formas da 3ª pessoa do plural do futuro do presente	cantar <u>ão</u> , beber <u>ão</u> , partir <u>ão</u>
todas as outras formas da 3ª pessoa do plural	cantaram, cantam, cantavam
flexão do imperfeito do subjuntivo	bebesse, dormisse, cantasse
Infinitivos	cantar, beber, partir
Emprego do <i>d</i> em formas de gerúndio	cantando, bebendo, partindo

Quadro 6: Quadro resumo das regularidades ortográficas morfológico-gramaticais: flexões verbais. Elaborado com base em Morais (1998)

2) irregularidades - não há regras que auxiliem no aprendizado na grafia correta, é necessário memorização.

Quadro sintético das irregularidades ortográficas	
som do <i>s</i>	<i>seguro, cedo, sinal, cidade, auxílio, cassino, piscina, cresça, giz, força, exceto</i>
som do <i>z</i>	<i>azedo, casa, exame</i>
som do <i>x</i>	<i>enxada, enchente</i>
som do <i>g</i>	<i>gelo, jeito, girafa, jiló</i>
<i>h</i> inicial	<i>hábito, hérnia, hiena, hoje, humor</i>
ditongos com pronúncia reduzida	<i>manteiga, caixa, vassoura</i>
<i>e/i</i> e <i>o/u</i> em sílabas átonas que não estão no final das palavras	<i>cigarro, seguro, tamborim, bonito</i>
<i>l</i> e <i>lh</i> seguidos de alguns ditongos	<i>Júlio/julho, família/toalha</i>

Quadro 7: Quadro resumo das irregularidades ortográficas. Elaborado com base em Morais (1998)

Segundo Morais (2005b), é fundamental que o ensino regular e continuado da norma ortográfica seja iniciado tão logo a criança tenha dominado o código alfabético. O autor ressalta alguns pontos importantes sobre a forma como o ensino da ortografia deveria acontecer. Primeiramente, ressalta a importância do estabelecimento de metas ano a ano, tendo também consciência de que as dificuldades individuais dos alunos e/ou do grupo podem fazer com que novas metas sejam (re)estabelecidas naquele ano de escolaridade. Morais aponta também que é possível graduar as intervenções, desde que haja o cuidado necessário para “não cair na armadilha de ir do fácil ao difícil”, uma vez que as crianças usam, livremente, quaisquer palavras, “fáceis” ou ‘difíceis’, nas suas produções espontâneas e negar informações sobre a escrita correta com a desculpa de que “a criança irá aprender isso no futuro” é inibir a curiosidade fundamental para que o aluno reflita sobre a complexidade das relações ortográficas. A proposta do autor consiste em

propor a superação progressiva dos casos em que haja regularidades, indo das diretas às contextuais e daí às morfológico-gramaticais, mas sempre conjugando os casos regulares/irregulares com a frequência de uso das palavras, uma vez que os aprendizes terão mais dificuldade em escrever vocábulos com correspondência letra-som irregulares e tenderão a ter mais dificuldade em escrever vocábulos pouco frequentes, aqueles que raramente têm a oportunidade de ler ou escrever. Segundo o autor, portanto, as propostas de sequenciação dos conteúdos ortográficos devem conjugar os critérios de regularidade das correspondências fonográficas e a frequência de uso das palavras na língua escrita.

Os resultados das pesquisas conduzidas por Moraes (2005b) indicam que, após o domínio da base alfabética, as crianças tendem a viver muitas dúvidas em relação às regras contextuais e que só muito lentamente vão superando as de fundo morfológico-gramatical. Já as irregularidades serão fonte de dúvida por muito mais tempo, mesmo para escritores adultos mais experientes.

Correa (2019) reforça essa gradação no aprendizado das regularidades ortográficas, como defendida por Moraes (2005b) e aponta que, no Português brasileiro, observa-se inicialmente o domínio das regularidades fonográficas e contextuais, uma vez que são associadas ao processamento fonológico. O domínio do conhecimento morfológico na escrita acontece de forma mais tardia, bem como das irregularidades, que decorre da memorização e da frequência de uso das palavras.

É fundamental destacarmos a importância do ensino de ortografia para a fluência em escrita. Quando o aluno tem mais propriedade das questões ortográficas, recursos cognitivos são liberados para outros processos envolvidos na escritura e que podem influenciar na produção de textos de melhor qualidade.

Ao aplicar-se essa categorização aos dados deste estudo, tem-se a distribuição ilustrada nos quadros abaixo. Não houve ocorrências de alterações associadas a todas as categorias. Os quadros a seguir apresentam os exemplos de alterações que ocorreram no experimento realizado, nas tarefas de revisão do próprio texto e do texto do colega, respectivamente. Quando uma alteração foi realizada mais de uma vez, indicamos o número de ocorrências entre parênteses.

PRÓPRIO TEXTO	3º ANO (n total =61)	5º ANO (n total =35)
1. Correspondência fonográfica regulares		
a) Regularidade diretas (pares mínimos)	ferão → verão (2) vazendo → fazendo (3)	

	difersão → diversão (2) vicou → ficou (3)	
b) Regularidades contextuais		
r/rr	cigara → cigarra (5)	cigara → cigarra arisca → arrisca
g/gu	Julge → julgue (2) Enguanto → enquanto	
c/qu	Cuando → quando (3)	
Z na sílaba inicial	Sombando → zombando	
o/u em final de palavra	Quantu → quanto (2) Rapidou → rapido Verãu → verão	
e/i em final de palavra	Qui → que (2)	
M/n, nh, til para marcar nasalização	Bricar → brincar Veram → verão Lomge → longe Numca → nunca Niguem → ninguém Senpre → sempre (3) Entam → então (4) Lenbrou → lembrou	Iverno → inverno Pesou → pensou
c) Regularidades morfológico gramaticais		
Flexões verbais		
3ª ps pretérito perfeito	Percebel → percebeu Aceito → aceitou	Acordo → acordou (2) del → deu dou → dou resovel → resolveu passo → passou
3ª pp futuro do presente		Trabalharam → trabalharão (2) Cantaram → cantarão (2)
Flexão do imperfeito do subjuntivo		Tirace → tirasse
Infinitivos	Canta → cantar	Canta → cantar (3) Dormi → dormir (2)
2. Irregularidades		
som do s	Juis → juiz Ves → vez Anssiozos → ansiosos Precisava → precisava Cer → ser Preguisosos → preguiçosos (3) Serto → certo Pasou → passou (2) Lisão → lição (2) Preguixa → preguiça	diverção → diversão (3) forsa → força velosidade → velocidade (2) atraz → atrás
som do z	Veses → vezes	
som do x		Deichou → deixou Coxilada → cochilada (2) Coxilo → cohilo Relachava → relaxava

<i>e e o em sílabas átonas que não estão no final das palavras</i>	Dimais → demais	discansar → descansar (2)
<i>l e lh seguidos de alguns ditongos</i>	Folias → folhas	Familha → família (2)

Quadro 8: Alterações ortográficas realizadas na tarefa de revisão do próprio texto

TEXTO DO OUTRO	3º ANO (n total =108 alterações)	5º ANO (n total =68)
1. Correspondência fonográfica regulares		
a) Regularidades diretas (pares mínimos)	Atiantada → adiantada Vicava → ficava Fai → vai Vrente → frente Enquando → enquanto Apidou → apitou Canho → ganho	De → te
b) Regularidades contextuais		
r/rr	Erra → era (4) Corida → corrida Coreu → correu	erra → era agorra → agora enrola → enrrola
g/gu	pregiçosa → preguiçosa diriguir → dirigir conseguiu → conseguiu	
c/qu	Encuanto → enquanto (2) Cuando → quando (2)	
Z na sílaba inicial		
o/u em final de palavra	Au → ao	Vio → viu (4) Desafiu → desafio Decidil → decidiu (3)
e/i em final de palavra		Si → se
M/n, nh, til para marcar nasalização	Imverno → inverno (6) Guardiam → guardiã (2) Gabado → gabando Emtão → então (2) Emtam → então (9) Entau → então Faltado → faltando Emtrar → entrar (3) Emquanto → enquanto (5) Muinta → muita (4) Nosau → nosão	Zonbada → zombada Inrresponsavel → irresponsável Muinto → muito
c) Regularidades morfológico gramaticais		
Flexões verbais		
3ª ps pretérito perfeito	Vio → viu (5) Dormio → dormiu (3) Vil → viu Apitol → apitou Resovel → resolveu (3) Ganhhol → ganhou	Olho → olhou (3) Dormil → dormiu Aceito → aceitou Decidil → decidiu (3)
3ª pp futuro do presente		

todas as outras formas da 3ª pessoa do plural	estavão → estavam (2) preparão → preparam trabalhavão → trabalhavam	
Flexão do imperfeito do subjuntivo		Dece → desse Entrace → entrasse (2)
Infinitivos	Aposta → apostar (5) Arma → armar Chega → chegar Corre → correr	Corre → correr (3) Espera → esperar Dormi → dormir Da → dar
d) Irregularidades		
som do s	Esquesi → esqueci Serta → certa Velosidade → velocidade Dice → disse Comesou → começou Comesando → começando Asim → assim (3) Comessaram → comessaram Comessaram → começaram Ves → vez Preguisosa → preguiçosa Sigarra → cigarra Dessidiu → decidiu (2) Paciando → passando Imprecisionou → impressionou Avansar → avançar	Dessidir → decidir (2) Alcansava → alcançava Casando → caçando Presiso → preciso Velosidade → velocidade (2) Sigarra → cigarra (10) Dissia → diza Asseitou → aceitou Juis → juiz Posicionando → posicionando Preguisa → preguiça Comessou → começou
som do z	Dizafiou → disafiou Rapoza → raposa Pobreza → pobreza	Dezesperada → desesperada Dissendo → dizendo Juísa → juíza
som do x	Xegou → chegou	Deichar → deixar (6)
H inicial	Istória → história Avia → havia	
ditongos com pronúncia reduzida	Deitosse → deitousse (deitou-se)	
e e o em sílabas átonas que não estão no final das palavras	Disparada → desparada	Divagar → devagar Consiguiu → conseguiu

Quadro 9: Alterações ortográficas realizadas na tarefa de revisão do texto do outro

Como dito anteriormente, não houve ocorrências de alterações associadas a todas as regularidades descritas nos quadros resumo propostos por Moraes (1998). Na tarefa de revisão do próprio texto, não houve ocorrências de alterações relacionadas à irregularidade do h inicial, ditongos com pronúncia reduzida nem as flexões verbais da 3ª pessoa do plural em tempos diferentes do futuro do presente, o que já apareceu na tarefa 2, de revisão do texto do colega. Na tarefa 2, não houve ocorrência de alterações associadas à irregularidade do l e lh seguidos de ditongos. Em nenhuma das duas tarefas, houve ocorrências de alterações relacionadas a regularidades morfológico-gramaticais de adjetivos e substantivos e nem de flexões verbais de gerúndio.

Morais (2005a) traz uma crítica pertinente sobre ensino de ortografia, que parece ter espelhamento em nossos dados. Segundo o autor, é preciso defender o ensino sistemático de todas as regras relacionadas a regularidades contextuais, pois, geralmente, a escola tende a priorizar o ensino de pouquíssimas regularidades desse tipo, dedicando maior atenção apenas aos usos de *m* e *n* em final de sílaba e ao emprego do *r* e *rr*, que estão associadas ao contexto no interior da palavra no qual aparece a correspondência letra-som. Nossos dados parecem evidenciar essa realidade, uma vez que dentre as regularidades contextuais, essas duas regras foram as que mais suscitarão alterações ortográficas em ambos os grupos na tarefa de revisão do próprio texto e no grupo de alunos mais novos também na tarefa de revisão do texto do colega.

Como é possível perceber através dos exemplos das tabelas acima, há uma diferença entre os tipos de alterações realizadas entre os grupos e também entre as tarefas experimentais. Os gráficos a seguir apresentam, em termos percentuais, a ocorrência de alterações ortográficas de cada macro categoria, na tarefa de revisão do próprio texto e na tarefa de revisão do texto do colega, respectivamente. Para verificação do percentual correspondente a cada tipo de alteração, contabilizamos todas as alterações, em todos os textos, verificando a distribuição entre as categorias. Como visto nas tabelas acima, os alunos de 3º ano realizaram um total de 61 alterações e os de 5º ano um total de 35 alterações.

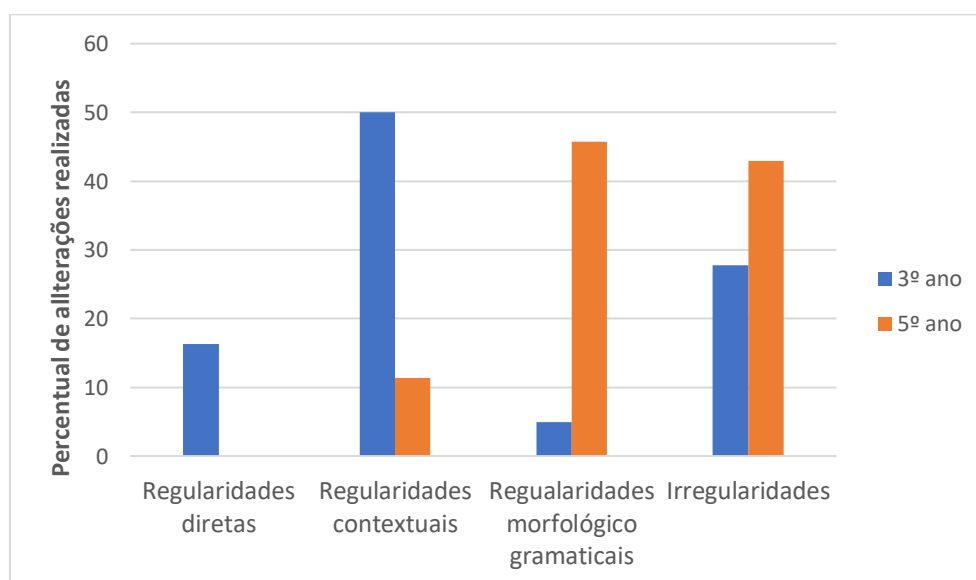


Gráfico 17: Percentual dos tipos de alterações ortográficas na tarefa de revisão do próprio texto, em função do ano de escolaridade

Na tarefa de revisão do próprio texto, alterações relacionadas aos pares mínimos (regularidades diretas), que seriam os erros de caráter mais primário, só aconteceram no grupo de alunos do 3º ano. A maior parte das alterações realizadas pelo grupo de alunos mais novos está associada a regularidades contextuais, aquelas que exigem levar em consideração a posição da correspondência fonográfica da palavra para decidir qual é a letra correta a ser usada (Morais, 1998) e cujas regras ortográficas são passíveis de ensino e reflexão.

Já nos alunos do grupo do 5º ano, a maior parte das alterações estão relacionadas às regularidades morfológico-gramaticais e às irregularidades, que são as categorias mais complexas, segundo a gradação proposta por Moraes (2005a), uma vez que exigem, respectivamente, um conhecimento mais sofisticado, que implica em trabalhar mentalmente com “partes” das palavras (morfemas), considerando sua categoria gramatical; e maior sobrecarga de memória e oportunidades de contato com a língua escrita impressa.

A natureza das alterações realizadas pelos dois grupos nos revela uma gradação interessante no processo revisão de questões ortográficas e demonstra a construção do entendimento dos princípios geradores da língua. De modo que, apesar de os resultados, indicarem que em comparação com aspectos de conteúdo e aspectos formais, os dois grupos privilegiam alterações de cunho ortográfico, dentro dessa categoria ortografia, há diferenças expressivas entre os alunos de 3º e 5º anos.

Agora vejamos as revisões de caráter ortográfico feitas na tarefa 3, que envolveu a revisão do texto do colega. Como visto nas tabelas acima, os alunos de 3º ano realizaram um total de 108 alterações e os de 5º ano um total de 68 alterações.

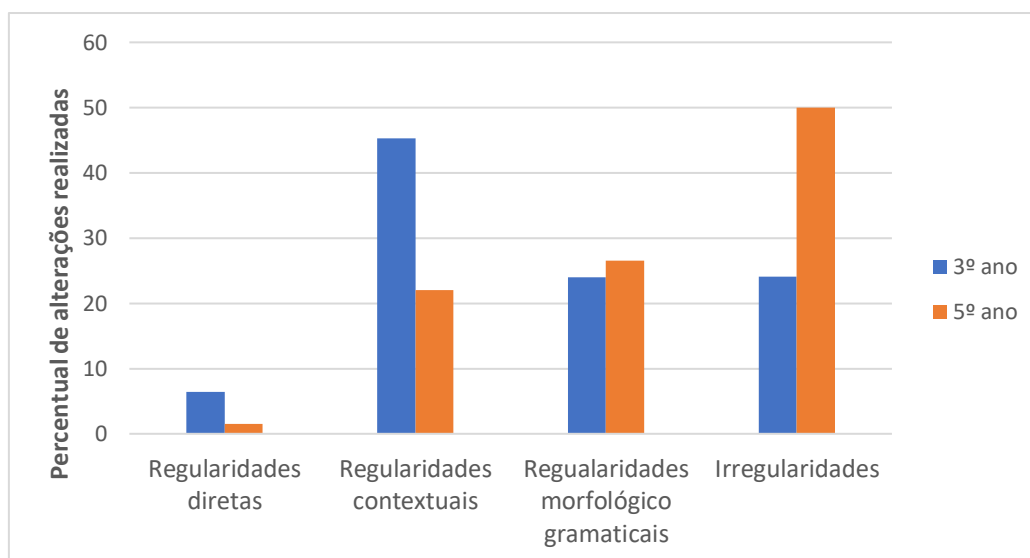


Gráfico 18: Percentual de tipos de alterações ortográficas na tarefa de revisão do texto do outro, texto, em função do ano de escolaridade

Na tarefa de revisão do texto do colega, em comparação com a tarefa anterior, o grupo do 3º ano realizou menos alterações associadas às regularidades diretas e regularidades contextuais. Houve maior número de alterações relacionadas às regularidades morfológico-gramaticais, que exigem a análise de unidades maiores (morfemas). As alterações relacionadas às irregularidades, casos em que as correspondências som-grafia não podem ser explicadas por regras, foram bastante próximas nas duas tarefas, o que evidencia a dificuldade dos alunos de 3º ano com a ortografia desse grupo de palavras.

O grupo do 5º ano, nesta tarefa, reduziu o número de alterações relacionadas a regularidades contextuais e morfológico-gramaticais, e teve um pequeno acréscimo nas alterações de regularidades diretas e irregularidades. É importante ressaltar que o aumento nas alterações relacionadas a irregularidades pode ser decorrente da ordem das etapas da atividade proposta. Apesar de as tarefas terem sido realizadas com uma semana de diferença, não se pode descartar o efeito da tarefa anterior, já que a escrita de irregularidades decorre da memorização das grafias.

É possível afirmar que, em especial, no grupo de alunos mais novos, o distanciamento oriundo de não ter sido autor do texto contribuiu para uma revisão mais minuciosa dos aspectos ortográficos.

Análise da natureza das alterações de estabelecimento da correferência

A retomada de referentes já mencionados no discurso pode ser realizada por meio de diferentes marcações linguísticas, como nomes repetidos, pronomes, sinônimos, hiperônimos, categoria vazia, entre outros recursos. A escolha por cada uma dessas formas não é arbitrária e envolve diferentes custos de memória e de processamento linguístico. Segundo a Teoria da Acessibilidade proposta por Ariel (2001), as expressões referenciais funcionam como instruções ao destinatário, pois indicam o grau de acessibilidade no discurso de um elemento previamente mencionado. Dessa forma, o quão menos acessível um referente está, mais elaborado e informativo é o indicador de correferência utilizado.

A autora propôs uma escala de níveis de acessibilidade para os marcadores referenciais. Essa escolha é organizada com base na combinação dos seguintes critérios: (i) distância da expressão anafórica e seu referente; (ii) topicalidade, isto é, o número de vezes que o antecedente foi mencionado no discurso; (iii) competição, ou seja, o número de entidades intervenientes mencionadas entre o referente e a expressão anafórica; e (iv) unidade – se o antecedente está no mesmo frame/mundo/ponto de vista/parágrafo ou segmento da anáfora.

Em tarefas de escrita, é necessário que o escritor monitore as informações produzidas, mantenha-as na memória e utilize mecanismos de retomada pertinentes quando precise utilizá-las novamente no texto. O processamento adulto permite um uso diversificado dos recursos de memória e dos mecanismos de retomada. Em crianças em fase inicial de aquisição da escrita, o custo cognitivo despendido na escritura é tão alto, que, muitas vezes, não há liberação na memória para retomar informações já mencionadas e, a criança, então tende a usar nomes repetidos consecutivamente. Quando a criança passa a se preocupar com a repetição no texto e começa a diversificar os mecanismos de retomada é um momento importante do desenvolvimento da escrita, que indica apropriação das características do registro escrito e maior preocupação com a compreensibilidade do texto por parte do leitor.

Buscamos analisar nesta seção quais foram os tipos de marcações de referencialidade utilizados pelos alunos nas suas ações de revisão associadas à referencialidade e discutir essas escolhas, em termos de custos de memória de trabalho e de opções linguístico-discursivas. Em todas as ações de revisão deste tipo, os alunos de ambos os grupos substituíram nomes repetidos por outros marcadores de referencialidade.

Isso indica que há o início da preocupação dos alunos com a repetição de substantivos ao longo do texto. Não houve ocorrências de substituição de outras formas de referencialidade, apenas da substituição de nomes repetidos.

Nas alterações realizadas, verificamos as seguintes formas de estabelecimento da correferência.

- Por pronomes plenos

(a) *Então não dava para lebre correr para chegar antes da tartaruga pois **a tartaruga** já tinha ganhado → **ela** já tinha ganhado*

(b) *A **formiga rainha** abriu a porta e a **formiga** achou estranho que a cigarra não tivesse comida → **ela** achou estranho que a cigarra não tivesse comida*

- Por pronomes oblíquos

(c) *A **tartaruga** já estava bem perto da linha de chegada. A lebre não ia mais conseguir passar a **tartaruga** → A lebre não ia mais conseguir passá-**la**.*

- Por sinônimos

*A tartaruga ia devagar e a lebre tinha certeza que ia ganhar. Dormiu por horas e se esqueceu de prestar atenção **na tartaruga**. → se esqueceu de prestar atenção **no seu oponente**.*

- Por hiperônimos

*A formiga continuava trabalhando, folha de lá, folha de cá e a cigarra feliz da vida sem querer saber de nada, **a formiga** esperta chamou suas amigas para buscar alimento → **o inseto** esperto chamou suas amigas para buscar alimentos*

- Pela categoria vazia

*Começou a corrida e logo a lebre passou a tartaruga porém no meio do caminho **a lebre resolveu** brincar → porém no meio do caminho **resolveu** brincar*

A tabela a seguir indica, em termos percentuais, o uso de cada uma das categorias de estabelecimento da correferência nas ações de revisão, nos grupos e nas tarefas experimentais. Os números em parênteses indicam o total de revisões em cada categoria.

	3º ano próprio texto (n=3)	5º ano próprio texto (n=20)	3º ano texto do outro (n=8)	5º ano texto do outro (n=30)
Pronomes Plenos	100% (3)	55% (11)	35% (3)	60% (18)
Sinônimos	-	30% (6)	25% (2)	13,3% (4)
Hiperônimos	-	10% (2)	15% (1)	6,6% (2)
Categoria vazia	-	5% (1)	25% (2)	13,3% (4)
Pronomes oblíquos	-	-	-	6,6% (2)

Tabela 5: Experimento 1 -Percentual de ocorrência dos tipos de estabelecimento da correferência nas ações de revisão

Como ilustrado na tabela acima, o grupo do 3º ano, na tarefa de revisão do próprio texto, realizou poucas alterações relacionadas ao processo de estabelecimento da correferência. Todas elas foram feitas por meio do uso de pronomes. Já o 5º ano, na mesma tarefa, diversificou mais as estratégias de estabelecimento da correferência. A predominância também foi no emprego de pronomes, mas houve um uso expressivo de itens lexicais sinônimos. O uso de hiperônimos e da categoria vazia apareceram de forma mais restrita.

Na tarefa de revisão do texto do outro, o grupo de 3º ano conseguiu diversificar mais as estratégias, utilizando as quatro categorias. Em todas as condições experimentais, a predominância foi de substituição de nome repetido por pronome. Ambos os grupos apresentaram a mesma porcentagem de uso da categoria sinônimos e da categoria vazia ao revisar o texto do colega. É possível dizer que a tarefa de revisão do texto do outro favoreceu o uso de outras formas de estabelecimento da correferência, formas que podem implicar um maior custo de processamento do que o uso de pronomes plenos.

O uso expressivo dos pronomes para evitar a repetição nominal pode ser explicada por meio do princípio da Penalidade do nome repetido (Gordon et al., 1995) e a teoria da carga informacional (Almor, 2000), segundo as quais os pronomes são processados mais rapidamente do que nomes repetidos, uma vez que possuem menos carga informacional e menos informação semântica semelhante ao seu referente. Os nomes repetidos apresentariam, portanto, segundo essa teoria, maior custo de processamento pela memória de trabalho.

O uso dos pronomes oblíquos indica uma maior apropriação do sistema escrito, como resultado do ensino formal, e da consequente exposição à linguagem escrita e a certos gêneros.

Buscamos examinar à luz da teoria da acessibilidade os contextos no quais cada um dos marcadores de referencialidade foi empregado. Assim como proposto por Ariel (2001) consideramos como critérios: a distância entre o referente e a anáfora, o nível de saliência do referente no discurso, a competição com outros potenciais referentes e a unidade das informações. Todas as ações de revisão realizadas pelos alunos estavam relacionadas à substituição de nomes relacionados a um dos personagens principais das fábulas. Dessa forma, em todos os contextos havia alto grau de topicalidade do referente. Os referentes e as expressões anafóricas, em todas as ações propostas, também estavam na mesma perspectiva e mesmo parágrafo, havendo, portanto, alto grau de unidade.

De acordo com a escala de acessibilidade (Ariel, 2001), a categoria vazia é o marcador com menor carga semântica, seguido pelos pronomes e, portanto, são utilizados para retomar antecedentes com maior grau de acessibilidade. Já SNs plenos, como os sinônimos e hiperônimos, são mais utilizados para retomar informações menos acessíveis no discurso. O quadro a seguir ilustra a análise dos contextos dos exemplos apresentados.

Marcador	Exemplo	Contexto de uso
Pronomes plenos	(a)Então não dava para lebre correr para chegar antes da tartaruga pois a tartaruga já tinha ganhado → pois ela já tinha ganhado ²⁸ (3º ano)	Distância curta ²⁹ (última proposição) Alto grau de topicalidade Com competição Alto grau de unidade
	(b) <i>A formiga rainha abriu a porta e a formiga achou estranho que a cigarra não tivesse comida → ela achou estranho que a cigarra não tivesse comida</i> (3º ano)	Distância curta (última proposição) Alto grau de topicalidade Sem competição Alto grau de unidade
Sinônimos	(c) A tartaruga ia devagar e a lebre tinha certeza que ia ganhar. Dormiu por horas e se	Distância longa (períodos anteriores)

²⁸ É interessante observar que neste exemplo a substituição, por um lado evita a repetição de palavra próxima, mas gera uma possível ambiguidade, visto que os dois antecedentes são do gênero feminino. Neste contexto, a revisão feita pareceu não atentar para esse aspecto.

²⁹ Nesse contexto, o conceito de distância é compreendido como a distância linear entre as expressões.

	esqueceu de prestar atenção na tartaruga → e se esqueceu de prestar atenção no seu oponente (5ºano)	Alto grau de topicalidade Com competição Alto grau de unidade
Categoria vazia	(d)Começou a corrida e logo a lebre passou a tartaruga porém no meio do caminho a lebre resolveu brincar → porém no meio do caminho [] resolveu brincar (5º ano)	Distância curta (última proposição) Alto grau de topicalidade Com competição Alto grau de unidade
Hiperônimos	(e) A formiga continuava trabalhando, folha de lá, folha de cá e a cigarra feliz da vida sem querer saber de nada, a formiga esperta chamou suas amigas para buscar alimento → o inseto esperto chamou suas amigas para buscar alimentos (5º ano)	Distância longa (períodos anteriores) Alto grau de topicalidade Com competição Alto grau de unidade
Pronome oblíquo	(f) A tartaruga já estava bem perto da linha de chegada. A lebre não ia mais conseguir passar a tartaruga → A lebre não ia mais conseguir passá-la. (5ºano)	Distância curta (última proposição) Alto grau de topicalidade Com competição Alto grau de unidade

Quadro 10: Critérios para o grau de acessibilidade do referente

O uso de pronomes plenos, marcação de correferencialidade mais utilizadas pelos alunos de ambos os grupos e em ambas as tarefas, foi a única categoria utilizada em dois tipos de contextos discursivos diferentes, como ilustrado nos exemplos (a) e (b). Os pronomes apareceram em contextos de distância curta, alto grau de topicalidade e unidade, podendo haver competição (a) ou não entre os referentes (b). No contexto das fábulas, o conhecimento de mundo e o conhecimento pragmático são capazes de evitar possíveis ambiguidades, já que há clareza nos papéis de cada um dos animais na história. Isso talvez explique a substituição por pronomes, mesmo em contextos de competição, como no exemplo (a). É preciso, contudo, marcar que exatamente estes contextos de competição são mais complexos no que tange ao monitoramento de relações de correferência e exigem mais recursos de memória de trabalho.

O uso de sinônimos e hiperônimos, como recurso de revisão, ocorreu em contextos de maior distância entre o referente e a expressão anafórica. A expressão retomava um referente mencionado em períodos anteriores. O antecedente apresentava alto grau de saliência discursiva, sendo o principal tópico do texto e não houve menção a entidades

intervenientes. A maior distância entre os termos contribuiu para o uso de marcas de referencialidade com maior carga semântica, como os sinônimos. De acordo com a teoria de Ariel (2001), a distância torna o referente menos acessível à memória, portanto, é necessário o uso de uma marca com maior carga informacional (maior quantidade de informação lexical).

O uso da categoria vazia, que segundo Ariel (2001) é o marcador utilizado em contextos nos quais o antecedente possui maior grau de acessibilidade, apareceu em contextos de longa distância, com alto grau de topicalidade e com competição entre referentes.

A combinação dos critérios de acessibilidade propostos por Ariel, sobretudo para situações de oralidade, parece ser também aplicada para as situações de escrita nas quais é necessário retomar discursivamente um personagem. Fica evidente, por meio dos exemplos, em especial de (a) e (e), que a criança utilizar um marcador de referencialidade não significa que ela analisa todo o contexto sintático-semântico e opta pela melhor categoria de expressões anafóricas. Nos exemplos (a) e (e), o uso do pronome *ela* e do hiperônimo *inseto* podem causar uma ambiguidade temporária, que seria facilmente sanada por outra escolha linguística. Há, portanto, do ponto de vista do desenvolvimento, um estágio inicial de escrita no qual a criança ainda não consegue utilizar recursos de memória suficientes para analisar os contextos de uso das expressões, pois outras dimensões mais gerais do processo de escrita lhe são ainda muito custosas. Por isso, o uso de nomes repetidos é uma constante. Esse momento parece ser seguido pelo estágio no qual a criança começa a perceber que a repetição dificulta a compreensão do texto e que pode utilizar outros recursos linguísticos para retomar referentes já mencionados. Nesse período, os marcadores são utilizados visando apenas evitar a repetição, sem uma avaliação mais precisa acerca da adequação da escolha. Por fim, os marcadores mais adequados a cada contexto sintático-semântico são selecionados, de modo que a coesão referencial seja estabelecida de forma mais robusta.³⁰

Análise da natureza das alterações de pontuação

³⁰ Essas questões precisam ser aprofundadas em pesquisas futuras. A investigação do estabelecimento de relações de correferência é um tópico importante para análise do desenvolvimento. Como desdobramento do estudo iniciado nesta tese, caberia examinar desde as primeiras escolhas feitas pela criança, na etapa de formulação do próprio texto, como também na revisão posterior, do próprio texto e do colega.

Ferreiro (1996) afirma que a pontuação é um dos tópicos menos estudados nas pesquisas sobre escrita. A autora justifica que a ausência desse tipo de análise se deve ao próprio histórico do surgimento da pontuação.

Ferreira comenta que, na Antiguidade clássica, quando ler era equivalente a devolver voz ao texto, a localização da pontuação era tarefa do leitor e não do autor ou do escriba. Surgia aí, então, a teoria da pontuação como lugar natural da respiração do leitor. Com o passar dos séculos, quando surgiu a necessidade de preservação da mensagem dos Evangelhos pelo estudo dos textos sagrados, os monges mais distantes da tradição latina, os irlandeses, sobretudo, passaram a utilizar marcas que assegurassem maior legibilidade dos textos por outros leitores. Dessa forma, com a ampliação da comunidade de leitores surgiu a necessidade de criar formas que guiassem a interpretação. Surge a teoria da pontuação como separador lógico-sintático. Segundo Ferreiro (1996), o aumento das marcas de pontuação coincide com a expansão dos leitores e expressa um desejo de controlar a interpretação, ou em outras palavras, expressa uma desconfiança para com o leitor. A pontuação é fundamentalmente um conjunto de instruções para o leitor.

Para Schneuwly (1988), além da função de segmentação, o sistema de pontuação está em interação com operações de planejamento. Segundo o autor, o uso dos sinais pode estar relacionado com as fases de organização do texto.

Câmara (2006), em sua tese de doutorado, investiga como a pontuação é explorada em manuais didáticos. A autora apresenta diferentes concepções do termo pontuação ao longo do tempo, por diferentes gramáticos e argumenta que a pontuação é compreendida por dois ângulos principais: como sistema eminentemente lógico-gramatical, segundo o qual a organização sintática sustenta os objetivos semânticos e comunicativos do enunciado; e como sistema prosódico, diretamente relacionado ao ritmo e à entonação da língua falada. Câmara ressalta que, atualmente, a orientação relacionada ao emprego da pontuação, tanto na maior parte das gramáticas quanto nos materiais didáticos, segue o padrão lógico-gramatical.

Câmara (2006) ressalta que há uma interrelação da pontuação com os gêneros textuais. Sobre esse ponto, Silva (2003) realizou um estudo sobre o emprego da pontuação em diferentes gêneros textuais, entre eles as fábulas. O autor verificou que, nesse gênero, além de pontos finais e vírgulas, tendem a aparecer outros sinais relacionados ao discurso direto. Como há a presença constante de diálogos nas fábulas, o uso de dois pontos,

travessão, ponto de interrogação, exclamação e reticências são bastante recorrentes também.

Segundo Cardoso (2003), levar em conta a função dos sinais de pontuação, sua frequência e posicionamento pode refletir a intenção da criança em intervir nos seus próprios textos. Dessa forma, no presente trabalho, buscamos realizar dois tipos de análise para a investigação da pontuação: uma análise mais holística, que visa observar quais os contextos sintáticos e discursivos nos quais a pontuação aparece nos textos das crianças; e uma análise mais refinada da ocorrência dos diferentes sinais de pontuação nas ações de revisão propostas. Apresentaremos, a seguir, as duas análises, respectivamente.

O desenvolvimento da pontuação nos textos

A pontuação tem como propósito prático tornar a escrita clara e compreensível. Essa clareza perpassa tanto a estrutura quanto o significado das sentenças. Smith (1993) argumenta que os sinais de pontuação têm a tarefa de orientar o leitor, constituindo-se como um elo do princípio de cooperação, pelo qual escritor e leitor compartilham ativamente a tarefa de construir significados. Esse princípio da cooperação exige que o escritor se posicione no lugar do leitor e perceba aspectos que podem não estar suficientemente claros ou bem desenvolvidos na escrita, como estavam no planejamento. O monitoramento exigido está diretamente relacionado à teoria da mente e se desenvolve de maneira gradual.

De acordo com os PCNs, aprender a pontuar é aprender a partir e a reagrupar o fluxo do texto de forma a indicar ao leitor os sentidos propostos pelo autor, obtendo assim efeitos estilísticos. O escritor indica as separações (pontuando) e sua natureza (escolhendo o sinal) e com isso estabelece formas de articulação entre as partes que afetam diretamente as possibilidades de sentido. Segundo Cardoso (2002), a apropriação da pontuação ocorre em estreita relação com outros aspectos da apropriação do sistema de escrita alfabética, fazendo-se presente desde as primeiras tentativas de escrita. Já nas primeiras realizações textuais, a criança apela para a pontuação, não apenas em sua função polifônica, mas também na sua função sintática e textual.

Os estudos conduzidos por Ferreiro (1996) acerca da aquisição da pontuação por crianças em idade escolar evidenciam importantes marcos de desenvolvimento dessa habilidade: (i) a pontuação parece avançar dos limites externos do texto para seu interior (ou seja, textos com maiúscula inicial e o ponto final exclusivamente *versus* textos que apresentam alguma pontuação interna); (ii) quando se utiliza a pontuação no interior do

texto, esta tende a se concentrar dentro e em torno de fragmentos do discurso direto; (iii) outros microespaços textuais aparecem como zonas de concentração da pontuação: lista de elementos da mesma categoria (substantivos, onomatopeias, interjeições ou exclamações); (iv) as fronteiras entre episódios da narrativa também são propensas a receber uma marca gráfica

Buscamos mapear, nos textos produzidos pelos alunos no experimento 1, indicadores dos diferentes estágios que a criança percorre no desenvolvimento da habilidade de pontuar. É importante destacar que pode haver diferenças individuais e que é possível que crianças mais novas já dominem recursos que ainda não estão sendo usados pelas mais velhas, mas que, de todo modo, no conjunto, é possível observar uma gradação.

ESTÁGIO 1: marcação dos limites externos

A lebre e a tartaruga

Certo dia a lebre estava se gabando que era a mais rápida então a tartaruga apostou uma corrida os dias se passaram e era o dia da corrida.

A raposa era juíza a tartaruga estava tranquila a lebre estava se gabando finalmente a corrida começou a lebre correu muito e passou a tartaruga muito devagar então lebre dormiu.

A lebre acordou e a tartaruga estava afrente da lebre Então a lebre correu muito não conseguiu avançar a tartaruga a tartaruga ganhou e a lebre nunca competiu com mais ninguém.

Nunca julgue as pessoas sem saber

(3º ano)

Nesse estágio inicial, a única marca de pontuação utilizada é o uso do ponto final ao fim de cada parágrafo. A criança segmenta o texto em grandes blocos de informação e sinaliza o fim de cada parte com o ponto. Segundo Lima (2003), o uso do ponto final com a função de sinalizar a conclusão do texto é a primeira função atribuída a esse sinal pelas crianças. A criança, primeiramente, marca os limites externos do texto (final de parágrafos e final do texto) para, posteriormente, realizar marcações nos limites internos (entre frases).

ESTÁGIO 2: uso de pontuação expressiva e marcações de diálogo

A lebre e a tartaruga

Era uma vez uma lebre, a lebre ria e ria da tartaruga.
Um dia a tartaruga disse:
_ Oi lebre, eu aposto uma corrida com você.
A lebre vicol impressionada, ela disse:
-Miga amiga lentina quando vai ser?
Ela responde:
-Data: 28/11/2018
Chegou o dia e a lebre e a tartaruga competirem a raposa era a juíza.
1,2 e 3. Já!!!
A lebre como sempre na frente ultrapassou a tartaruga, a lebre no meio da corrida viu um circo e foi a tartaruga ganhar e a lebre disse:
-Vou para a corrida. Ué?! Cadê a tartaruga!!! A! A! A! A! A!
Quando a lebre chegou ganhou o troféu de perdedora. A tartaruga ficou feliz porque ganhou.
Moral da história: Nunca julgue uma pessoa antes de conhecer

(3º ano)

Nesse momento, a pontuação começa a ser usada para segmentar sequências informacionais menores que o parágrafo. O aluno amplia os sinais de pontuação utilizados, e já faz o uso de sinais que representam o padrão entonacional e a intenção comunicativa, como ponto de interrogação e ponto de exclamação. Há também a presença dos sinais utilizados em situações de diálogo, como travessão e dois pontos, indicando as mudanças de turno narrativo. Segundo Lima (2003), as marcas de pontuação típicas do discurso direto (dois pontos, travessão, interrogação e exclamação) do ponto de vista gramatical possuem funções mais definidas e mais evidentes às crianças. Por isso, a presença do uso convencional desses sinais emerge primeiro no texto das crianças do que o uso do ponto final e da vírgula em situações de segmentação interna ao texto.

É importante destacar também que há influência do ensino de gêneros textuais que envolvem diálogo, como é o caso das fábulas, e que escolas usualmente trabalham esse tipo de pontuação no 3º ano.

ESTÁGIO 3: pontuação estrutural exploratória

A lebre e a tartaruga

Em uma manhã, quente de verão, a lebre tagarelava que corria mais rápido que todo mundo, a tartaruga, não gostou nadinha disso, e propõe uma corrida.

A raposa era a juíza. E tinha começado a corrida! A lebre, claro, estava ganhando, mas como estava sol resolveu, dormir um pouco.

A tartaruga já estava ganhando, pois ela passou a lebre. Quando a lebre acordou, percebeu que a tartaruga, já tinha ganhado.

Moral da historia: Devagar e sempre se chega na frente

(5º ano)

Neste momento do desenvolvimento, a criança já tem consciência da necessidade de pontuar os textos internamente e o faz de maneira exploratória. As fronteiras entre os episódios da história são cada vez mais pontuadas. No exemplo, a criança usa a vírgula de forma exploratória, marcando pausas não convencionais. É bem provável que as marcas não convencionais sejam decorrentes da orientação dada para a leitura em voz alta de que a vírgula representa uma pequena pausa respiratória. Nesse estágio, há presença de sinais de pontuação entre as frases. Os textos apresentam alguma pontuação interna, mas de forma escassa e, muitas vezes, dessociada do uso convencional. Como aponta Ferreiro(1996), a pontuação parece deslizar de maneira lenta e difícil da marcação do final da história para o interior do texto.

A partir desse estágio, no qual a criança já está mais consciente sobre a importância da pontuação, é possível perceber quais hipóteses equivocadas o aluno faz das marcas de pontuação. Rocha (1994) aponta dois equívocos que a criança realiza quando inicia suas tentativas de pontuação: (i) inadequação do signo – um dado sinal de pontuação é usado quando outro seria considerado necessário ou mais apropriado; (ii) inadequação de local – o local onde a pontuação foi colocada é impróprio para uso de quaisquer pontuações. Nesse estágio que denominamos de pontuação estrutural exploratória, o aluno comete os dois tipos de erros destacados por Rocha (1994). Não há

ainda clara distinção dos contextos de usos de vírgula e de ponto final; e algumas marcações são realizadas em pontos do texto que não representam limites informacionais.

ESTÁGIO 4: estruturação dos limites informacionais

A lebre e a tartaruga

Certo dia, uma Lebre estava zombando de uma tartaruga, dizendo que era muito mais rápida. A tartaruga ouvindo isso, desafiou a Lebre para uma corrida, e a Lebre pensou.

-Ela deve estar de brincadeira?

Quando chegaram ao local de partida, a Tartaruga viu que a Lebre estava muito confiante, a raposa era o juiz, quando começou a corrida a Lebre já estava na frente.

A Lebre, achando que não podia ser ultrapassada resolveu brincar, depois de se divertir brincando, resolveu tirar uma soneca. Quando acordou, olhou em volta e falou desesperada.

-Onde esta a Tartaruga?!

Lembrando-se da corrida, saiu em disparada para a linha de chegada, só que era tarde demais, a Tartaruga já tinha chegado na linha de chegada.

Moral: quem é lento também pode ganhar

(3º ano)

Nesse estágio, a criança já compreende a necessidade de segmentação das sequências textuais e consegue segmentar o texto em unidades informacionais de maneira mais efetiva. Há diminuição da inadequação de local, isto é, o aluno não utiliza sinais de pontuação em locais inapropriados, estabelecendo limites informacionais de forma adequada. Há ainda a permanência da inadequação de signo. O aluno ainda não diferencia contextos nos quais devem ser utilizados a vírgula e quais devem ser utilizados o ponto final.

ESTÁGIO 5: uso convencional da pontuação

A lebre e a tartaruga

Numa floresta, bem distante vivia uma lebre e uma tartaruga. A lebre era sempre a mais ligeira e, mais depressa sempre a com mais astúcia. Já a tartaruga, era sempre a mais fraca, a mais lerda e, sem muita capacidade de pensar. A lebre sempre zombava dela dizendo que ela era a mais inteligente e que era bem mais ligeira do que ela.

A tartaruga decidiu então propor uma corrida e, disse que quem chegasse primeiro seria o mais ligeiro. A lebre aceitou e, as duas combinaram de se encontrar.

Quando o dia chegou, a raposa se voluntariou para ser a juíza dessa corrida. Ela deu o ponto de partida e as duas iniciaram a corrida.

No meio do caminho, a lebre já estava na frente e, como estava um pouco cansada, decidiu se deitar de baixo de uma árvore para descansar. Se a tartaruga passasse dela era só correr mais um pouco que já estaria na frente.

Mas quando a lebre acordou, viu a tartaruga na linha de chegada só a esperando. A lebre aprendeu uma grande lição: nunca se deve zombar dos outros, pois devagar se vai ao longe.

(5º ano)

Nesse momento, há compreensão da necessidade de segmentação e o uso adequado dos sinais de pontuação estrutural. O aluno consegue, na maior parte das vezes, selecionar os locais onde deve inserir a pontuação e também selecionar o sinal mais apropriado a cada contexto sintático. O aluno diferencia, com maior facilidade, quando deve utilizar a vírgula e quando deve utilizar o ponto final.

Os estágios apresentados, em conjunto, ilustram a complexidade do apredizado da pontuação. Segundo Ferreira (1996), há uma dificuldade intrínseca em situar-se ao mesmo tempo nos papéis de produtor e receptor, de escriba de uma história conhecida e de leitor dessa mesma história. Essa separação de funções supõe a capacidade de descentração difícil em qualquer idade, porém em particular para crianças de 7 a 9 anos, ainda bastante preocupadas com outros aspectos da escrita, como a escolha lexical, a ortografia e aspectos motores do grafar. De acordo com a autora, a pontuação é o lugar mais emblemático para observar como a narrativa escrita difere da narrativa oral.

Análise das alterações associadas aos sinais de pontuação

No presente trabalho, buscamos identificar os sinais de pontuação alterados nas ações de revisão (quantidade e variedade) pelas duas séries investigadas. As alterações foram categorizadas da seguinte maneira:

- Uso de pontuação expressiva (? ! ...) (que delimita contornos entonacionais)

Você não pegou comida para o inverno [?] (3º ano)

Vá embora e nunca mais volte [!] (3º ano)

É claro que [...] que não! Não vou deixar você entrar. (5º ano)

- Uso de pontuação de diálogo (: -) (que representa graficamente a distinção de discurso direto e discurso indireto)

A cigarra falou [:]

[-] Eu cantava e não deu tempo. (3º ano)

- Uso de pontuação estrutural (. ,) (que segmenta o texto em unidades informacionais)

Durante um belo dia de sol [,] uma formiga muito sábia e suas amigas estavam trabalhando. (5º ano)

Certo dia a lebre resolveu falar que ela era a mais rápida [,] então a tartaruga resolveu propor uma corrida [,] e a lebre aceitou [,] a raposa era a juíza. (5º ano)

Nessa categoria de pontuação estrutural, algumas subcategorias foram estabelecidas:

- a) Uso de ponto final na última frase do parágrafo

Aí começou a corrida a lebre estava muito rápida na velocidade de um jato hiperapido e a tartaruga tava mais devagar que uma lesma, a lebre parou para ver se a tartaruga estava ganhando mas a lebre foi tão rápida que nem via mais a tartaruga então como estava calor a lebre decidiu brincar numa lagoa ali perto, depois decidiu dormir [,] (3º ano)

- b) Uso de ponto final em frases declarativas isoladas (moral e falas de personagem)

Primeiro a obrigação e depois a diversão [.] (3º ano)

Tá bom, eu aceito a proposta [.] (3º ano)

- c) Uso de ponto final entre orações

O juiz era a raposa ela ficava com as apostas [.] e então foi dada a largada.

(5º ano)

- d) Uso da vírgula enumerativa

Em um dia de verão uma cigarra adorava: cantar [,] pular [,] brincar e dançar.

(5º ano)

- e) Uso da vírgula depois expressões adverbiais

Em uma bela manhã de verão [,] havia um formigueiro na floresta repleto de formigas trabalhadoras. (5º ano)

- f) Uso da vírgula para isolar vocativo

Formiga [,] eu posso entrar? (5º ano)

- g) Uso da vírgula entre orações

Quando o inverno chegou [,] ela não tinha comida nem abrigo (5º ano)

Se você for devagar [,] sempre com certeza você chega no seu destino (5º ano)

Os gráficos abaixo ilustram a ocorrência de cada uma dessas categorias nos dois grupos na tarefa de revisão do próprio texto. O total de revisões de pontuação no 3º ano (n= 75) foi de 126 alterações e no 5º ano (n= 68) foi de 126 alterações também.

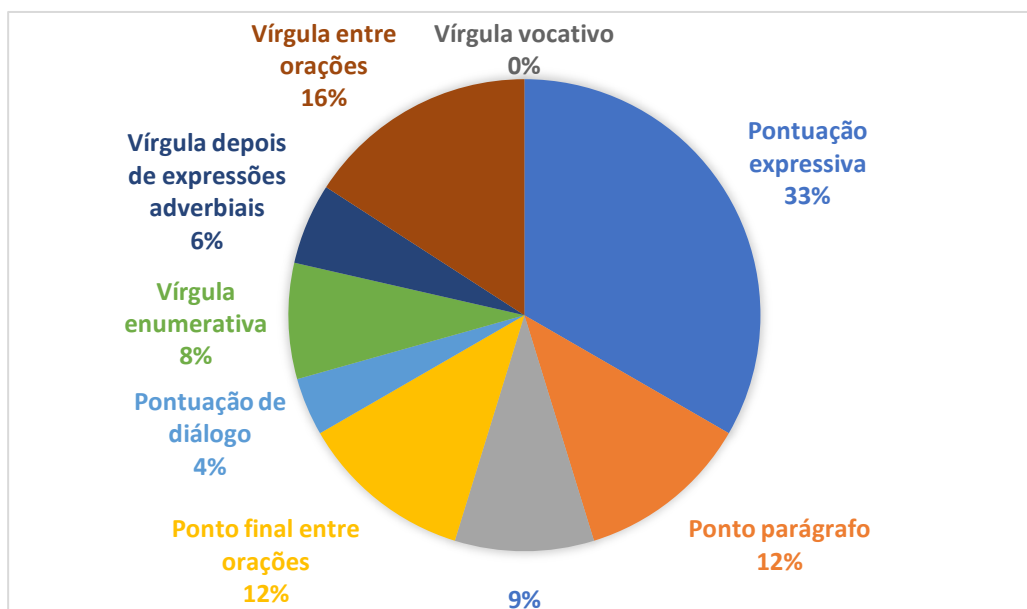


Gráfico 19: Experimento 1 - Percentual de ocorrência dos tipos de alterações de pontuação no grupo do 3º ano na tarefa de revisão do próprio texto

Como ilustrado no gráfico 19, o grupo do 3º ano, na tarefa de revisão do próprio texto, realizou, predominantemente, alterações relacionadas à pontuação expressiva. Essa categoria está mais diretamente relacionada ao padrão rítmico da pontuação, uma vez que esses sinais cumprem a função de representar a prosódia da fala. As demais categorias, que estão relacionadas à função de segmentação sintática, aconteceram, em média, na mesma proporção, com exceção da pontuação de diálogo, que só ocorreu em 4% das alterações e do uso da vírgula para isolar vocativo, que não aconteceu.

O gráfico 20 ilustra a distribuição das alterações de pontuação, no grupo do 5º ano.

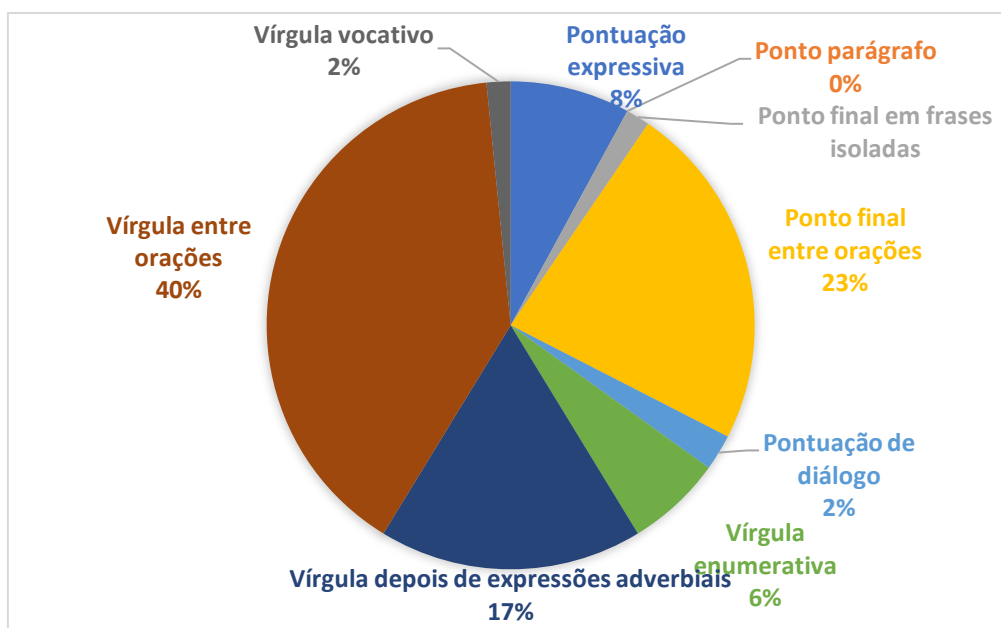


Gráfico 20: Experimento 1-Percentual de ocorrência dos tipos de alteração de pontuação no grupo do 5º ano na tarefa de revisão do próprio texto

Já o grupo de 5º ano, nessa mesma tarefa de revisão do próprio texto, realizou predominantemente ações de revisão associadas ao uso da vírgula entre orações e ao uso de ponto final entre orações, categorias predominantemente associadas ao padrão sintático-gramatical, que exigem certo entendimento da segmentação do texto em unidades menores como orações, frases e sintagmas. No âmbito dessas categorias, a categoria mais básica, que representa uma das formas primeiras de uso da pontuação, é o uso do ponto final na última frase dos parágrafos. Nesses casos, os parágrafos já estão estabelecidos e a criança só colocou o ponto final, sem a necessidade de refletir sobre a segmentação, mas sim de cumprir a regra do ponto ao final de bloco textual. Essa categoria aconteceu em 12 das alterações de 3º ano e não aconteceu no grupo de 5º ano. A categoria de pontuação expressiva, que foi predominante no grupo de 3º ano, só apareceu em 8% das ações de revisão do 5º ano. Esse resultado parece indicar que há uma mudança, em termos de desenvolvimento, do tipo de alteração de pontuação que os alunos de cada grupo realizam em seus textos. Os mais novos priorizam a inserção de ponto de interrogação e ponto de exclamação, sinais de pontuação expressiva que buscam representar a entonação das falas; e o grupo de alunos mais velhos priorizam o uso de vírgulas e pontos finais, que possuem como objetivo segmentar o texto em unidades sintático-semânticas menores.

Na tarefa de revisão do texto do colega, a distribuição dos resultados foi bastante diferente da tarefa anterior. O total de revisões de pontuação no 3º ano (n= 75) foi de 145

alterações e no 5º ano (n= 68) foi de 157 alterações. O gráfico a seguir ilustra a distribuição das ações de revisão de pontuação realizadas pelo grupo do 3º ano, na tarefa de revisão do texto do colega.

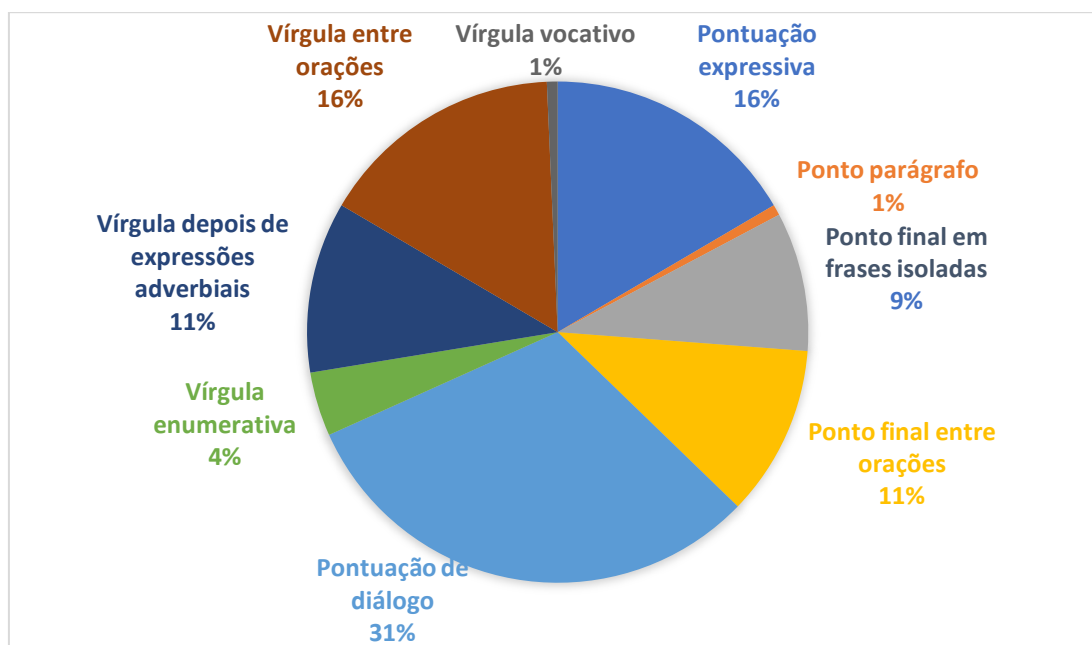


Gráfico 21: Experimento 1- Percentual de ocorrência dos tipos de alteração de pontuação no grupo do 3º ano, na tarefa de revisão do texto do colega

O grupo de 3º ano, priorizou alterações relacionadas ao uso da pontuação de diálogo, que abarca sinais utilizados tanto para anunciar e indicar a fala dos personagens quanto a mudança de turno de fala nos diálogos. O uso de dois pontos e travessão são características do discurso direto, que é bastante comum na estrutura do gênero fábula. Podemos, assim, dizer que essa categoria representa um uso mais técnico da pontuação, relacionado, sobretudo, com a disposição espacial do texto e com a estrutura do gênero textual.

É interessante observar que, no que se refere ao uso da vírgula, comparativamente nas duas tarefas, o grupo de 3º ano, na tarefa de revisão do texto do colega, reduziu o número de alterações relacionadas à vírgula enumerativa, caso mais básico de emprego deste sinal, e aumentou as alterações relacionadas à vírgula depois de expressões adverbiais, que implica em maior grau de segmentação do enunciado em unidades sintático-semânticas. É possível dizer que, houve, portanto, neste grupo, da primeira tarefa para esta, um grau de refinamento no uso da pontuação nos textos.

O gráfico a seguir apresenta a distribuição das alterações de pontuação realizadas pelo 5º ano, na tarefa de revisão do texto do colega.

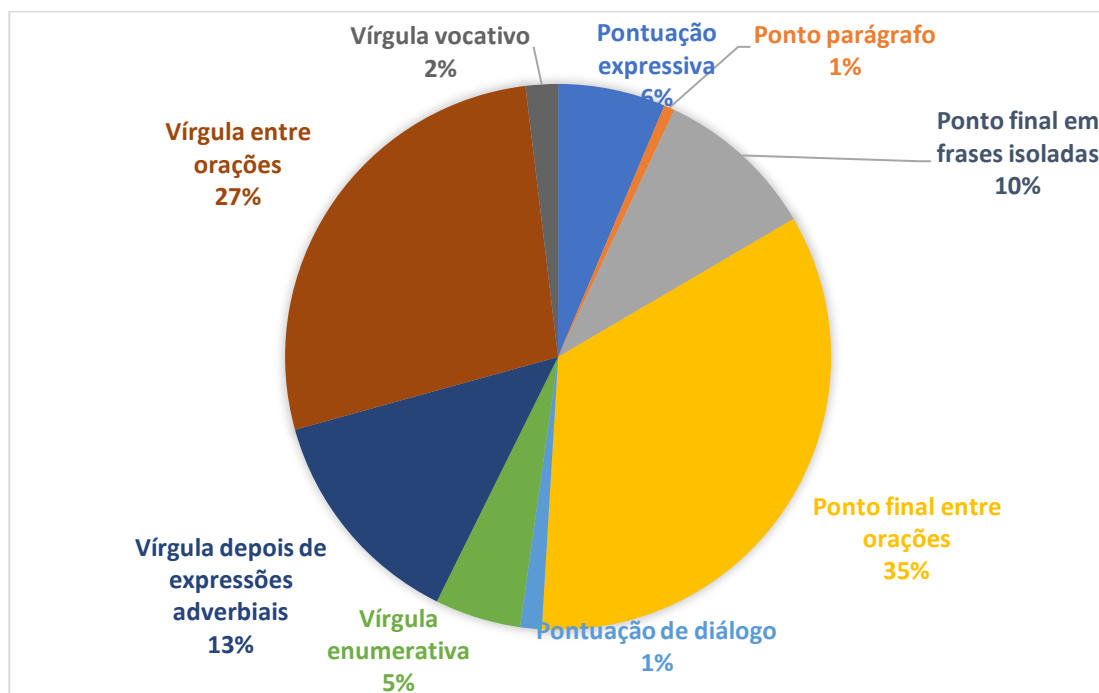


Gráfico 22: Experimento 1-Percentual de ocorrência dos tipos de alteração de pontuação no grupo do 5º ano, na tarefa de revisão do texto do colega

No grupo do 5º ano, a predominância de ações de revisão de pontuação associadas às categorias de vírgula entre orações e ponto final entre orações se manteve, com um pequeno decréscimo da primeira e um pequeno acréscimo da segunda. Esse resultado ilustra que, nesse grupo a preocupação e associação da pontuação com o padrão sintático do texto é bastante presente. Os alunos fizeram mais alterações que contemplavam o uso do ponto final como estratégia de segmentação do texto, o que fez com que os textos ficassem mais fluidos e com períodos mais curtos. Nessa tarefa também, houve maior variedade de revisão nos contextos de uso da vírgula. Houve, portanto, também nessa série, diferenças nas ações de revisão associadas à pontuação, que podem ser indicativas de possíveis marcos de desenvolvimento na habilidade de revisão, e, em consequência, de escrita de textos.

Para uma síntese dos níveis de complexidade que apresentamos nesta seção acerca das ações de revisão relacionadas à ortografia, estabelecimento da correferência e pontuação, consultar o capítulo 10.

A seguir apresentamos um breve comentário sobre alterações relacionadas à seleção lexical e à apropriação do texto escrito. Essas alterações aconteceram em número

restrito e não nos permitem fazer subcategorizações. No entanto, do ponto de vista qualitativo, nos revelam características importantes sobre as ações de revisão realizadas.

Análise da natureza das alterações de seleção lexical

A seleção dos itens lexicais é uma etapa fundamental para a construção do sentido do texto. As alterações relacionadas ao aspecto vocabular podem ser decorrentes da necessidade de expressar o ponto de vista sob o qual os fatos são narrados, emitir juízos de valor sobre os episódios descritos ou até mesmo evitar a repetição de alguns itens, contribuindo para a coesão textual. Analisamos a seguir os exemplos que foram considerados como alterações relacionadas ao processo de seleção lexical. É importante destacar aqui que, de acordo com a metodologia realizada, não podemos afirmar quais foram as motivações de cada alteração, nem temos esse objetivo. O que pretendemos aqui é exemplificar a diversidade das alterações lexicais realizadas, ressaltando a complexidade desse tipo de processo.

Devido ao baixo número de ocorrências desse tipo de alteração, nossa preocupação nesta seção não é contabilizar subcategorias, mas sim expor qualitativamente as possibilidades utilizadas pelos alunos para substituição de itens lexicais.

Observamos que, nessa categoria, o uso de sinônimos funcionou pouco como estratégia para evitar a repetição no texto e mais como uma forma de adequação da linguagem. Dessa forma, os alunos de ambos os grupos realizaram alterações de palavras que buscavam apresentar adequar o vocabulário ao tom/estilo do texto.

*A tartaruga ficou **na frente** → ficou **na liderança** (3º ano – próprio texto)*

*Ela deu **o ponto de partida** → Ela deu **a largada** (5º ano – próprio texto)*

*A cigarra triste foi **arrumar um jeito** de encontrar uma casa e comida → A cigarra triste foi **dar um jeito** de encontrar uma casa e comida (3º ano – texto do outro)*

*Fiou com comida **na pança** e no quentinho do seu abrigo → ficou com comida **em sua barriga** e em casa (5º ano – texto do outro)*

Houve também alterações que se relacionam diretamente com a perspectiva do interlocutor.

*A cigarra foi lá e falou: “Eu estou com fome e frio”. A **formiga falou**: “mas você escolheu não trabalhar” → A **formiga respondeu**: “mas você escolheu não trabalhar”*

(3º ano – texto do outro)

*A formiga foi conferir se estava tudo certo, quando chegou lá viu a cigarra comendo toda a comida dela. Ela deu um berro e **fez a cigarra pegar comida para ela**. → **fez a cigarra devolver a comida para ela**. (5º ano -próprio texto)*

O processo de seleção lexical resultou em adequações no tom da narrativa, por meio de vocábulos mais ou menos apropriados para o contexto, e pela explicitação da cronologia das ações narradas, por meio do uso de verbos de perspectiva, associados a ações anteriores. Esse tipo de alteração demonstra que o aluno já superou o desafio acerca de *o que dizer no texto* e está preocupado em *como dizer*.

Análise da natureza das alterações relacionadas à apropriação do registro escrito

Verificamos que algumas alterações lexicais e sintáticas propostas pelos alunos representavam um refinamento importante acerca da compreensão do registro escrito e evidenciavam a diferenciação que as crianças começam a fazer sobre a forma de narrativas orais e narrativas escritas. Embora o número dessas alterações tenha sido pequeno, optamos aqui por apresentá-las e discuti-las. Apresentamos os exemplos a seguir de acordo com a série e tarefa experimental na qual ocorreram.

3º ano – próprio texto

Na tarefa de revisão do próprio texto, só houve uma alteração desse tipo no grupo do 3º ano, que está associada a uma espécie de paráfrase da frase produzida na primeira versão do texto. Analisamos essa alteração a seguir.

*Porque **eu não trabalhei para se preparar para o inverno** → Porque **eu não me preparei para o inverno***

O aluno apagou o verbo trabalhei e reformulou a frase empregando o pronome oblíquo adequado. O período foi condensado e houve a correção formal da concordância pronominal. O uso dos pronomes oblíquos evidencia uma apropriação importante das

estruturas linguísticas utilizadas no registro escrito. Esse uso é possivelmente derivado do contato com a leitura.

5º ano – próprio texto

Analizamos a seguir as alterações propostas pelo grupo do 5º ano na tarefa de revisão do próprio texto.

(a) *Tinha uma lebre que ficava se gabando* → *Era uma vez uma lebre que ficava...*

Essa alteração foi realizada na primeira frase do texto e está relacionada a um conhecimento sobre a estrutura de gêneros narrativos. Muito embora “era uma vez” não seja uma estrutura adequada às fábulas, gênero textual que o aluno estava escrevendo, essa é uma estrutura característica de outro gênero narrativo – os contos de fadas. O aluno substituiu uma expressão tipicamente coloquial, própria da fala (ter no sentido de existir), por uma estrutura própria de um gênero escrito com o qual tinha familiaridade. Essa ação de revisão, portanto, ilustra uma adequação do registro escrito, por meio do conhecimento relacionado a estrutura narrativa dos gêneros textuais escritos.

(b) *Depois de brincar resolveu dormir porque se por acaso fosse ultrapassada poderia correr muito e vencer a corrida.* → *Depois de brincar resolveu dormir, se por acaso fosse ultrapassada, **pensou ela**, poderia correr muito e vencer a corrida*

Nesse exemplo, o aluno acrescentou a oração *pensou ela* ao parágrafo. Esse acréscimo evidencia a mudança de voz na narrativa, marcando o que é fala do narrador e o que é fala do personagem. Sem essa oração é possível interpretar que o narrador concorda que correndo muito a lebre poderia ultrapassar a tartaruga. Essa ação de revisão delimita que a frase seguinte se refere exclusivamente ao pensamento da personagem. Indicar de forma clara na escrita essa mudança de vozes da narrativa, por meio de outros recursos linguísticos diferentes da inserção de marcações de discurso direto, representa uma apropriação importante do registro escrito e de suas características.

3º ano – texto do outro

Na tarefa de revisão do texto do colega, a seguinte alteração foi proposta por uma aluna do 3º ano.

- (c) *Quando a lebre ouviu isso, pensou que só poderia ser de brincadeira mas aceitou ~~né~~*

Nesse exemplo, a aluna apagou uma marca de oralidade que aparece no texto fora de um contexto de diálogo. Essa ação evidencia uma percepção de marcas típicas da fala que não fazem parte das características da narrativa escrita, em situações nas quais não há intenção de reproduzir diálogo.

5º ano – texto do outro

- (d) *mas depois se **arrependeu** e deixou Larinha entrar em casa → mas depois **arrependeu-se** e deixou...*

Embora essa alteração não esteja em acordo com as regras gramaticais, segundo as quais o advérbio atrai o pronome, e a próclise seria, portanto, a opção correta na frase, a preocupação do aluno com o uso da colocação pronominal e a substituição pelo uso da ênclise revela familiaridade com estruturas linguísticas próprias da escrita e tentativas de sofisticação da linguagem.

Os exemplos analisados indicam que o uso de diferentes estruturas linguísticas sugere uma progressiva apropriação do registro escrito pela criança. Os alunos conseguem identificar que determinadas escolhas lexicais e sintáticas são características da fala e não se adequam a narrativa escrita. Essa percepção pode acontecer em diferentes níveis, desde a colocação pronominal à marcação das vozes da narrativa e a estruturas prototípicas de diferentes gêneros textuais.

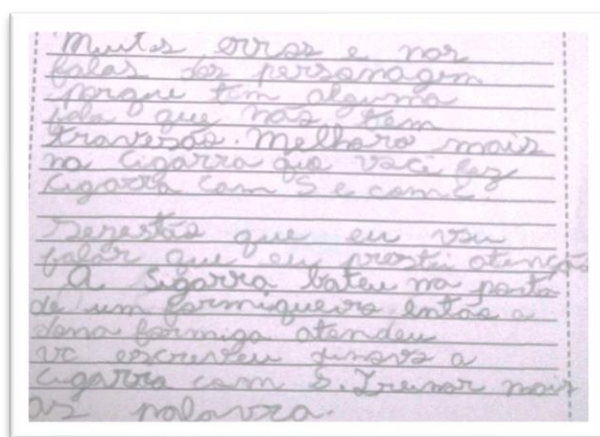
8.6 Quarta tarefa: comentários avaliativos sobre o texto do colega

Como vimos na apresentação deste capítulo, na quarta tarefa, foi solicitado aos alunos que escrevessem, em forma de comentários, pontos positivos e negativos do texto produzido pelo colega. Havia na revisão do texto do colega, duas condições: C1 – já havia produzido um texto sobre a mesma fábula que o colega escreveu e C2 – quando os textos produzidos pelos dois alunos eram sobre fábulas diferentes. Na condição C1, portanto, o aluno que avaliou o texto já teria maior familiaridade com o enredo, pois já havia escrito sobre a mesma fábula.

Os comentários avaliativos são exemplos da definição de correção textual interativa (Ruiz, 2018), na qual há um diálogo com o interlocutor sobre o texto e sugestões são elaboradas.

Os comentários feitos pelos alunos sobre os textos dos colegas foram analisados e categorizados de acordo com os aspectos mencionados: exclusivamente forma, exclusivamente conteúdo e ambos. A seguir apresentamos alguns exemplos.

Comentários relacionados exclusivamente a aspectos formais



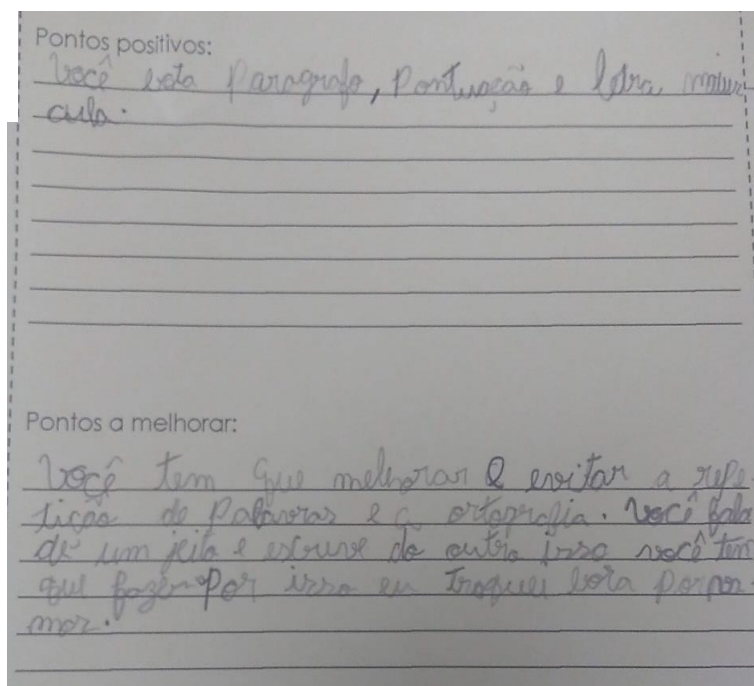
Muitos erros e nas falas dos personagens porque tem alguma fala que não tem travessão. Melhorar mais na cigarra que você fez com s é com c.

Sugestão que eu vou falar que eu prestei atenção

A cigarra bateu na porta do formigueiro, então a dona formiga atendeu

Você escreveu de novo a cigarra com s. Treinar mais as palavras.

(3º ano)



Você bota parágrafo, pontuação e letra maiúscula.

Você tem que melhorar e evitar repetição de palavras e ortografia. Você fala de um jeito e escreve do outro, isso você tem que fazer e por isso eu troquei bora por vamos.

(3º ano)

Pontos a melhorar:

Flexionar o verbo de acordo com a pessoa, melhorar a pontuação e substituir corretamente o nome pelo pronome.

Flexionar o verbo de acordo com a pessoa, melhorar a pontuação e substituir corretamente o nome pelo pronome.

(5º ano)

Pontos a melhorar:

Gostei do texto mais acho que a pontuação está muito confusa errada.

Gostei do texto mais acho que a pontuação está muito confusa errada.

(5º ano)

Comentários relacionados exclusivamente a aspectos de conteúdo

Pontos a melhorar:

Na minha opinião, no final eu acho que você devia ter complementado no final porque a tartaruga venceu, complementando o porque. Simplesmente ~~podia~~ a lebre poderia ter acordado, ou ter continuado dormindo. O que aconteceu quando a lebre estava dormindo?

↓

quando

Na minha opinião, no final eu acho que você devia ter complementado no final porque a tartaruga venceu, complementando o porque.. Simplesmente a lebre poderia ter acordado, ou ter continuado dormindo. O que aconteceu quando a lebre estava dormindo?

(5º ano)

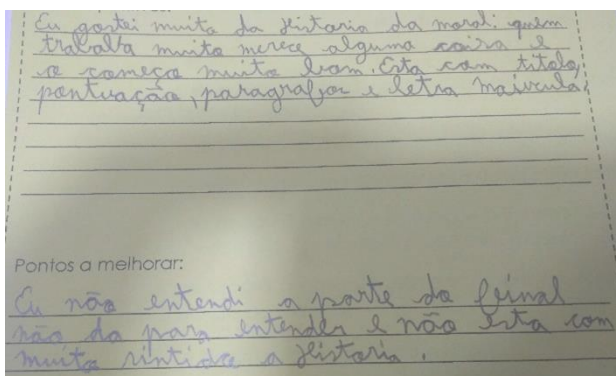
Pontos a melhorar:

Podia ter escrito mais e podia ter resumido menos. Porque teve várias partes importantes que não estavam no texto.

Podia ter escrito mais e podia ter resumido menos. Porque teve várias partes importantes que não estavam no texto.

(5º ano)

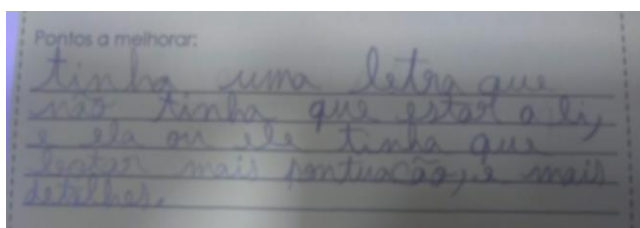
Comentários relacionados a aspectos formais e de conteúdo



Eu gostei muito da história da moral: quem trabalha muito merece alguma coisa e o começo muito bom. Está com título, pontuação, paragrafo e letra maiúscula.

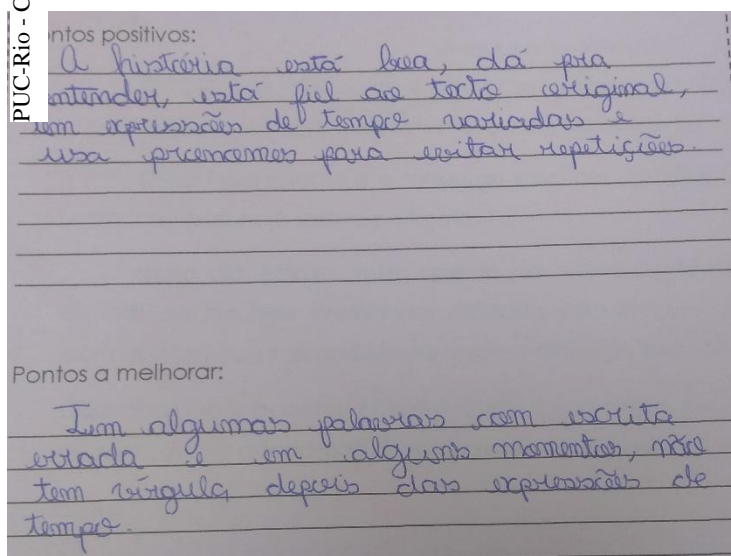
Eu não entendi a parte do final não da para entender e não está com muito sentido a historia.

(3º ano)



Tinha uma letra que não tinha que estar ali, e ele ou ela tinha que botar mais pontuação e mais detalhes.

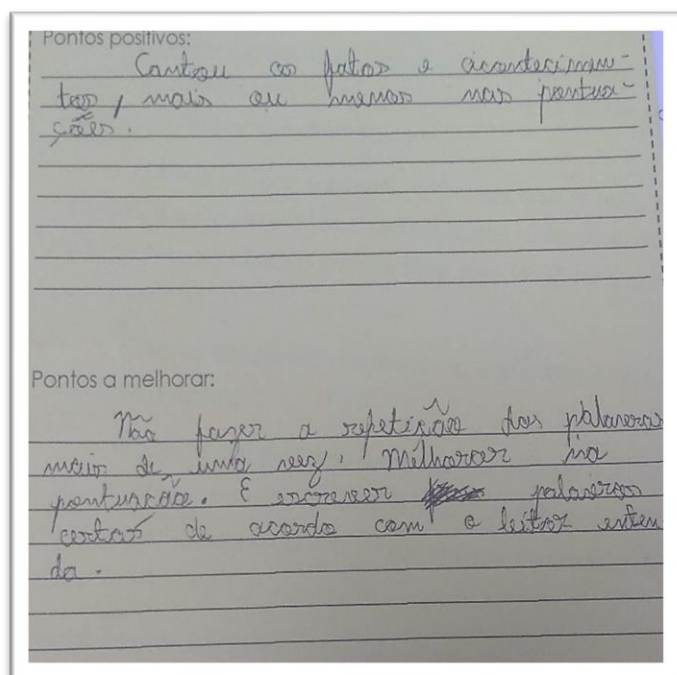
(3º ano)



A história está boa, dá pra entender, está fiel ao texto original, tem expressões de tempo variadas e usa pronomes para evitar repetições.

Tem algumas palavras com escrita errada e em alguns momentos, não tem vírgula depois das expressões de tempo.

(5º ano)



Contou os fatos e acontecimentos, mais ou menos nas pontuações.

Não fazer a repetição das palavras mais de uma vez. Melhorar na pontuação. E escrever palavras certas de acordo com o leitor entenda.

(5º ano)

Os gráficos abaixo indicam os resultados da categorização por condição experimental e por ano de escolaridade.

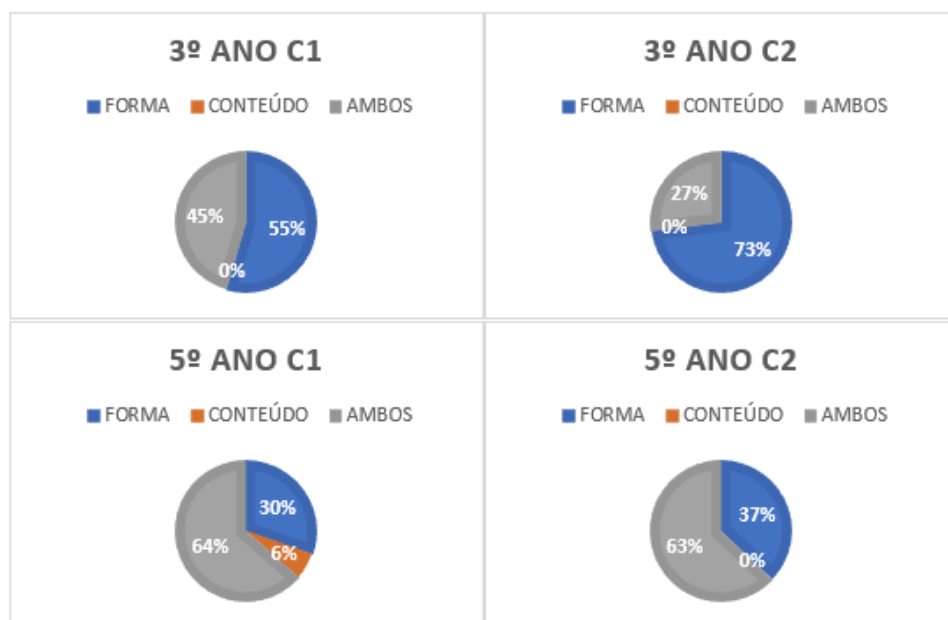


Gráfico 23: Experimento 1 -Ocorrências dos tipos de comentário por condição experimental

Verificou-se que, no grupo de alunos mais novos, a condição 1, na qual os alunos tinham maior familiaridade com a história, pois também escreverem um relato sobre ela, favoreceu maior número de comentários relacionados tanto a aspectos formais quanto ao conteúdo do texto. No grupo de alunos mais velhos, não houve essa diferença. No entanto, é interessante observar que apenas na condição 1 do grupo de 5º ano houve ocorrências de comentários relacionados exclusivamente ao conteúdo textual. Mais uma vez os resultados indicam que a familiaridade com o conteúdo do texto influencia na natureza das ações de revisão.

Nas duas condições, os alunos mais velhos realizaram mais comentários que contemplavam forma e conteúdo do que os alunos mais novos. Esse resultado corrobora os pressupostos do modelo de Bereiter e Scardamalia (1987), segundo os quais, os escritores mais experientes ativam o conhecimento conceptual e conseguem ajustar e avaliar a escrita de acordo com os objetivos comunicativos, levando em conta fatores contextuais. Esses resultados são compatíveis também com os encontrados por Spinillo (2015), segundo a qual, com o aumento do conhecimento sobre escrita, os alunos passam a preocuparem-se não apenas com questões formais, mas também com questões de caráter semântico, relativas ao propósito comunicativo do texto.

Síntese dos resultados

O experimento 1 teve muitas etapas e envolveu diferentes níveis de análise das alterações propostas. A seguir sintetizamos e articulamos os principais resultados obtidos em cada etapa do estudo experimental.

Na tarefa 2, na qual examinamos as alterações propostas pelos dois grupos em seus próprios textos, realizamos dois tipos de análise. Na primeira análise, categorizamos as ações de revisão, com base na unidade linguística afetada. Propusemos três categorias: alterações no nível da palavra, alterações no nível da sentença e alterações no nível do texto. Verificamos que, na tarefa de revisão do próprio texto, em termos quantitativos um percentual maior de alunos do 5º propôs ações de revisão, quando comparados ao percentual do 3º ano. No que se refere à natureza das alterações propostas, ambos os grupos privilegiaram alterações no nível da sentença. O grupo do 3º ano realizou, percentualmente, mais alterações no nível da palavra do que o 5º ano e o grupo do 5º mais alterações no nível do texto do que o grupo de alunos mais novos. Esses resultados corroboram estudos de Bereiter e Scardamalia (1987), descritos no capítulo 4, segundo os quais, com escritores mais inexperientes, o processo de revisão aparece de forma

isolada no nível da palavra, e com o aumento do domínio da escrita, esse processo passa aparecer também no nível da sentença e, posteriormente, no nível do texto.

Na segunda análise, consideramos os processos linguísticos mobilizados. Tivemos quatro categorias: alterações ortográficas, alterações lexicais, alterações gramaticais e alterações discursivas. Verificamos que só houve diferença significativa entre os grupos, na categoria de alterações lexicais, ações de revisão que exigem maior repertório vocabular e estratégias para evitar repetição. A análise comparativa entre as categorias na mesma série indicou que os alunos do 3º ano realizaram mais alterações ortográficas e gramaticais do que lexicais e discursivas. No 5º ano, só houve efeito significativo na comparação entre a frequência de alterações discursivas e as demais. A incidência de alterações ortográficas, lexicais e gramaticais foi bem próxima nesse grupo. Esses resultados indicam que, em ambos os grupos, as alterações discursivas foram as menos realizadas, o que sugere que alterações relacionadas ao conteúdo textual são mais complexas para ambos os grupos. A análise das subcategorias indicou que ortografia e pontuação foram os aspectos privilegiados por ambos os grupos na tarefa de revisão do próprio texto. Esse resultado corrobora os encontrados na atividade exploratória.

Na tarefa 3, na qual analisamos as ações de revisão que os alunos propuseram ao revisar textos de seus pares, verificamos maior incidência de revisão do que no próprio texto, em ambos os grupos. Nos dois grupos, todos os alunos realizaram, pelo menos, uma ação de revisão no nível da sentença. No 3º ano, nesta tarefa de revisão do texto do colega, percentualmente, mais alunos realizaram alterações no nível da palavra do que na tarefa anterior (revisão do próprio texto). O percentual de alunos que realizaram ações de revisão se manteve muito próximo nas duas tarefas. No 5º ano, os percentuais de alterações no nível da palavra e do texto permaneceram bem próximos nas duas tarefas. Houve aumento apenas nas alterações no nível da sentença. Os resultados sugerem que o distanciamento oriundo de não ser o autor do texto favorece o processo de revisão dos alunos mais novos.

No que se refere à análise dos processos linguísticos mobilizados, verificou-se que a análise comparativa entre os grupos se manteve similar à da tarefa anterior (revisão do próprio texto) nas alterações lexicais e gramaticais, com maior incidência no 5º ano. Nessa tarefa de revisão do texto do colega, o 5º ano realizou mais alterações ortográficas do que quando revisaram seus próprios textos. A incidência de revisões ortográficas foi bem próxima nos dois grupos nessa segunda etapa. Nas alterações discursivas, o comportamento dos grupos foi o inverso do da tarefa anterior: os alunos mais novos

realizaram mais alterações discursivas do que os mais velhos. Esse resultado também corrobora a hipótese de que o distanciamento oriundo de não ser autor do texto favorece a revisão de texto mais completa por crianças mais novas. O grupo do 3º ano conseguiu realizar mais alterações relacionadas ao conteúdo do texto, indo além da alteração de aspectos formais. Nessa tarefa os alunos mais novos conseguiram abarcar de forma mais completa tanto o subprocesso da edição quanto o da releitura, que implica alterações que ultrapassam a superfície do texto.

Houve efeito significativo entre as condições experimentais dessa etapa. A condição 1, na qual os alunos escreveram e revisaram textos sobre a mesma fábula, favoreceu a incidência de ações de revisão, no grupo do 3º ano. Esse aumento ocorreu tanto em ações de revisão associadas à forma quanto ao conteúdo do texto. Os resultados indicam, portanto, a maior familiaridade com o enredo texto, fruto de já ter escrito um texto sobre a mesma fábula, contribuiu para o processo de revisão dos alunos mais novos.

Comparamos as ações de revisão realizadas na tarefa 2 (revisão do próprio texto) com as realizadas na tarefa 3, condição C1 (revisão do texto do colega, mesma fábula), com o objetivo de examinar se, eliminado o fator diferença de enredo, haveria diferenças entre a revisão nas duas tarefas. Verificou-se que, no grupo de 3º ano, houve mais alterações na tarefa de revisão do texto do outro do que no próprio texto. No 5º ano, o comportamento dos alunos foi similar das duas tarefas. Esse resultado indica que para os alunos mais novos, o distanciamento oriundo de não ser o autor do texto favorece o processo de revisão

Nesse experimento buscamos também analisar sob a perspectiva do desenvolvimento as ações de revisão relacionadas à ortografia, pontuação e coesão referencial. Nosso objetivo era examinar se há um crescente na complexidade das ações realizadas em cada uma dessas categorias que mais apareceram na revisão dos alunos. Já é sabido que as alterações de conteúdo são mais complexas que as alterações de forma. No entanto, será que para crianças em processo de desenvolvimento da escrita, as alterações de forma não são indicativas de importantes marcos de desenvolvimento. Essa foi a questão de pesquisa que mobilizou nosso terceiro tipo de análise. Para uma síntese dos níveis de complexidade que detectamos nas ações realizadas, consultar as representações esquemáticas do capítulo 10.

A análise dos comentários produzidos pelos alunos, na quarta tarefa, sobre os textos de seus colegas revelou que, novamente, a maior familiaridade com a história (C1) contribuiu para que os alunos mais novos produzissem comentários mais completos, que

abarcassem tanto critérios relacionados à forma quanto ao conteúdo textual. No grupo de alunos mais velhos não houve efeitos das condições no tipo de comentário produzido. O 5º ano, nas duas condições (fábulas iguais e fábulas diferentes), realizou predominantemente comentários que abrangiam ambos os aspectos - forma e conteúdo.

Foi possível identificar que, em muitos casos, os comentários negativos feitos pelos alunos abordam pontos que também são falhos em seus textos. No entanto, só o são capazes de identificá-los no texto do colega, muito possivelmente pelo distanciamento da produção. Alguns trabalhos indicam que alunos do Ensino Fundamental 1 geralmente superestimam a qualidade comunicativa de seus textos (Silva, 2013), o que corrobora o fato dos alunos conseguirem comentar sobre aspectos falhos no texto do colega, que também são falhos nos seus, muito embora não tenham dado conta de identificá-los e/ou solucioná-los.

É importante destacar que, a opção metodológica de analisar as ações de revisão em termos de presença e ausência, sem detalhar o número total de alterações por aluno, por um lado nos permite examinar os dados de forma mais geral, com relação ao ano de escolaridade. No entanto, nos impossibilita de visualizar se algumas crianças fazem mais revisões do que outras e se algumas crianças priorizam mais certos tipos de revisão do que outras. Isso, possivelmente, nos daria, uma visão mais clara em termos de estágio de desenvolvimento de cada criança. Em trabalhos futuros, a questão das diferenças individuais é um ponto que pode ser explorado.

Nesse experimento 1, analisamos de forma mais detalhada aspectos relacionados à forma textual. No experimento 2, que relatamos a seguir, buscamos analisar com mais detalhes aspectos relacionados à coerência textual.

9 Experimento 2

Os resultados dos experimentos anteriores mostraram que os alunos identificaram mais erros relacionados à forma do que ao conteúdo do texto, tanto em suas produções quanto na produção de terceiros. Como este experimento, buscamos investigar que tipos de incoerências alunos do 3º e 5º anos são capazes de identificar em uma tarefa de leitura de fábulas, gênero com o qual as crianças dos dois grupos já estão familiarizadas. A partir da avaliação de respostas a diferentes tipos de incoerência, busca-se verificar se é possível traçar, em termos de desenvolvimento, uma gradação na identificação dessas informações associadas ao plano do conteúdo do texto.

O objetivo deste experimento foi investigar especificamente como os alunos lidam com diferentes tipos de incoerências semânticas nos textos, em situações em que não há erros relacionados à forma, isto é, se são ou não capazes de identificá-las. A investigação da coerência por parte do receptor do texto se aproxima das tarefas de compreensão textual.

Como já discutido na resenha da literatura, a identificação e a correção de problemas de conteúdo em um texto é um processo mais complexo, mais custoso, em especial no caso dos escritores mais jovens que ainda precisam mobilizar recursos de memória para processos mais básicos. Uma leitura mais rápida não permitiria detectar, por exemplo, incoerências semânticas tão habilmente, como seria possível com erros relacionados à forma do texto, como questões ortográficas ou de pontuação. Os erros de natureza semântica exigem uma leitura mais atenta para a compreensão e consequente revisão, indo além do subprocesso de edição, descrito nos modelos cognitivos de escrita. Segundo Leite e Magalhães (2017), um maior número de detecções de incoerências indica uma revisão voltada para níveis mais globais, o que se relaciona também a diferentes níveis de proficiência em revisão.

Em consonância com o estudo conduzido por Dias (2005), objetivamos verificar se determinados tipos de incoerências seriam mais salientes à percepção da criança do que outros.

Desenho do experimento

Neste experimento, a definição das condições experimentais foi feita com base no trabalho conduzido por Dias (2005) reportado na seção 4.2 da resenha da literatura. Nesse trabalho, a autora investigou três tipos de incoerências: (a) incoerência no desfecho; (b)

incoerência de personagem e (c) incoerência de estilo, em um estudo que envolveu 60 alunos da 1ª e 3ª séries do Ensino Fundamental.

Em nosso estudo, mantivemos a incoerência de personagem proposta pela autora e a incoerência de desfecho, que de acordo com o gênero textual que investigamos, equivale à incoerência associada à moral da fábula. Acrescentamos duas novas condições: incoerência do elemento da narrativa, que é também uma incoerência pontual, assim como a de personagem, mas que incide sobre objetos inanimados importantes para o desenrolar da narrativa; e incoerência de evento, que aborda um aspecto extralinguístico, referente ao conhecimento de mundo acerca da plausibilidade dos fatos narrados. Dessa forma, a manipulação dos elementos geradores de incoerência, em nosso estudo, foi feita focalizando os seguintes aspectos: entidades presentes no texto, centrais à construção da história (personagem e elemento), estabelecimento do elo de ligação entre o enredo e seu possível ensinamento (moral) e conhecimento extralinguístico associado à plausibilidade de eventos (evento).

Nossa hipótese de trabalho é que haverá uma hierarquia entre os tipos de incoerências mais facilmente identificáveis pelos alunos e que haverá também efeito do fator escolaridade. Nossa previsão é que as incoerências de caráter mais pontual, como personagem e elemento seriam mais facilmente identificadas pelos alunos do que a incoerência da moral, que exige uma compreensão global do texto e do evento, que exige ativação de um conhecimento extralinguístico.

As condições experimentais estão abaixo ilustradas:

C1 – Personagem incongruente (referência inadequada a um personagem da história)

O leão e os três touros

*Três touros, amigos desde a infância, pastavam juntos e tranquilos na relva. Quando estavam juntos, os amigos ficavam despreocupados, pois sabiam que nenhum predador conseguiria capturá-los. Porém, já há algum tempo, um **leão** traiçoeiro os observava, escondido atrás do mato. O leão não via a hora dos três amigos se separarem para ele conseguir atacar um a um. Decidiu, então, semear a discórdia entre os touros, inventando mentiras e fofocas. Dessa forma, conseguiu separá-los e cada um começou a pastar sozinho. Como separados não eram tão fortes, o **tigre** finalmente conseguiu cumprir seu plano de devorar os três touros.*

MORAL: *A união faz a força*

C2 – Elemento da narrativa incongruente (referência inadequada a um elemento inanimado da narrativa)

A raposa e as uvas

Numa manhã de outono, enquanto descansava debaixo de uma plantação de uvas, uma raposa viu alguns ramos de uvas bonitas e maduras, diante dos seus olhos. Com desejo de comê-las, ela se levantou, ergueu as patas para pegá-las. Deu muitos pulos, mas não conseguia alcançá-las. Tentou mais um pouco e nada de conseguir pegar as uvas. Já muito cansada disse:

- Deixa pra lá. Essas cerejas não prestam. Eu nem queria mesmo.

Quando já ia seguindo seu caminho para casa, ouviu um pequeno barulho. Rapidamente deu um pulo para trás, com esperança que algumas uvas tivessem caído e ela pudesse, finalmente, se deliciar, mas era apenas uma folha.

MORAL: *É fácil desprezar aquilo que não se consegue obter*

C3- Moral incongruente (a moral da fábula contradizia o enredo)

O cão e a carne

Um cão ia atravessando a nado um rio e levava na boca um bom pedaço de carne. No fundo da água, viu a sombra da carne. A sombra no fundo do rio era muito maior do que a realidade. Ganancioso, o cão soltou a que tinha na boca para agarrar a outra, a da sombra. Porém, por mais que mergulhasse, não conseguia alcançá-la.

MORAL: *É melhor arriscar e abrir mão do que já está certo*

C4 – Ausência de plausibilidade dos eventos com o conhecimento de mundo/ scripts (referência a um contexto semântico pragmaticamente incongruente)

O cachorro e o burro

Em uma bela fazenda, viviam muitos bichos: patos, porcos, galinhas...além de um burro e um cachorro. Todos eles ficavam esperando a hora em que o dono voltava do trabalho. No entanto, quando o homem chegava, somente o cachorro corria para lhe dar as boas-vindas e fazer festa. O dono passava a mão na cabeça de seu fiel amigo. O burro, olhando a cena, pensava com tristeza:

"Meu dono não liga para mim! Ele só gosta do cachorro!"

Um dia, querendo receber carinho, o burro ficou à espera do dono para também recebê-lo com festas.

Assim, quando o homem chegou, o burro relinchou e, para imitar o cão, ergueu as patas. O que aconteceu foi um desastre: desajeitado, ele acabou derrubando o dono no chão. O homem, surpreso, deu ordens para que o burro fosse amarrado na cerca. Ele ficou pensando: "Afinal, o que deu nesse bicho? Ficou louco? Está achando que é um cachorro?"

No dia seguinte de manhãzinha, o homem não ouviu o galo cantar e acordou atrasado. Comeu seu jantar apressadamente e foi buscar o burro para levar cestos de

verdura à feira. E então, passando a mão carinhosamente na cabeça do animal, disse-lhe, para consolá-lo:

- Meu amigo, um burro é um burro e um cão é um cão. E isso ninguém vai mudar.

MORAL: É burrice tentar ser uma coisa que não se é

O *design* do experimento foi *between subjects*, tendo metade dos participantes visto as condições 1 e 4 (Lista A) e condições 2 e 3 (Lista B).

O número de acerto na identificação da incoerência foi tomado como variável dependente. Para cada condição, foram construídas/adaptadas 3 fábulas, sendo, portanto, 3 o máximo score em cada condição.

Participantes

Participaram do estudo 55 alunos do 3º ano (média de idade 8,9 anos; desvio padrão 6 meses; 24 meninas e 31 meninos) e 52 do 5º ano (média de idade 10,8 anos; desvio padrão 4 meses; 26 meninas e 26 meninos) do Ensino Fundamental de uma escola pública, localizada na Zona Sul do Rio de Janeiro.

Para que os alunos participassem dos experimentos, a escola forneceu um parecer favorável à realização da pesquisa e os pais dos alunos assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, autorizando que seus filhos participassem das atividades deste estudo. Além disso, os próprios alunos assinaram um termo de assentimento, no qual foram informados, em linguagem compatível à faixa etária, sobre os objetivos da pesquisa, as tarefas que precisariam realizar e confirmavam se gostariam ou não de participar dos testes. Os modelos dos termos utilizados constam na seção de apêndices do presente trabalho (apêndices 1).

O grupo controle foi composto por 16 adultos (média de idade 33,5 anos; 10 mulheres e 6 homens). Todos os participantes possuíam nível superior completo. Os participantes adultos também assinaram termo de consentimento livre e esclarecido.

Material

Foram formadas duas listas, cada um com um total de 6 fábulas manipuladas e 6 fábulas sem incoerências (distratores). A lista A apresentava 3 fábulas com incoerências do tipo 2 (elemento) e 3 com incoerências do tipo 3 (moral) e, a lista B, 3 fábulas com incoerência do tipo 1 (personagem) e 3 com incoerências do tipo 4 (evento). As fábulas

que eram experimentais em uma lista foram utilizadas, em sua versão original (sem problemas de coerência) como distratores na outra lista.

As fábulas foram impressas em papel branco e entregues aos participantes em um bloco de 6 páginas, sendo 2 fábulas por página. Ao final de cada texto, havia um espaço com linhas, onde os participantes deveriam escrever a resposta da tarefa. Diferentemente do estudo de Dias (2005), optou-se neste experimento por não dar alternativas aos alunos sobre a natureza da incoerência nos textos e sim deixá-los mais livres para identificar e explicar o que lhes causou estranheza na leitura.

Procedimento

O procedimento experimental consistiu no julgamento de textos anômalos, similarmente aos desenvolvidos por Owing et al (1980) e Dias (2005). Os alunos foram convidados a ler 12 fábulas e ao fim de cada uma delas responder a seguinte pergunta: *Você percebeu algo de errado nessa história? Algo que não combina muito bem? O quê?* Tomando como base o modelo de Hayes e colaboradores (1987), nessa tarefa experimental, os participantes realizaram a chamada leitura para avaliação, isto é, ler para compreender, mas também com o objetivo de detectar problemas no texto.

Resultados

A análise geral do número de identificações corretas (acertos) nas quatro condições entre os dois grupos está sintetizada na tabela abaixo:

CONDIÇÃO	3º ANO (máx. score= 3)			5º ANO (máx. score=3)			GRUPO CONTROLE (máx. score= 3)		
	Média	Md	Desv Pad	Média	Med	Desv Pad	Média	Md	Desv Pad
C1 – Personagem	1,59	1	0,5	2,3	1	0,42	2,6	1	0,33
C2 – Elemento	1,1	0	0,48	1,96	1	0,47	2,8	1	0,2
C3 – Moral	0,53	0	0,38	1,6	1	0,5	3,0	1	0,2
C4-Plausibilidade de eventos	0,48	0	0,37	0,65	0	0,41	2,1	1	0,47

Tabela 6: Experimento 2 -Resultados da tarefa de identificação de incoerências, por condição experimental, para todos os grupos (3º ano, 5º ano e grupo controle)

Como se pode verificar, em termos gerais, observa-se para todas as condições testadas, um aumento na taxa de acertos em função da escolaridade e da idade. Também

se verifica que as Condições 1 e 2 são as que apresentam taxa de acerto mais altas tanto para as crianças do 3º ano quanto para as do 5º ano. A condição que apresentou valores mais baixos em todos os grupos foi a condição 4, ligada à plausibilidade de eventos. Esta foi a única condição cuja incoerência, mesmo para os adultos, parece não ter sido facilmente identificada.

É interessante observar que houve nos dois grupos de crianças a mesma gradação entre os tipos de incoerência mais identificados, como ilustrado no gráfico abaixo.

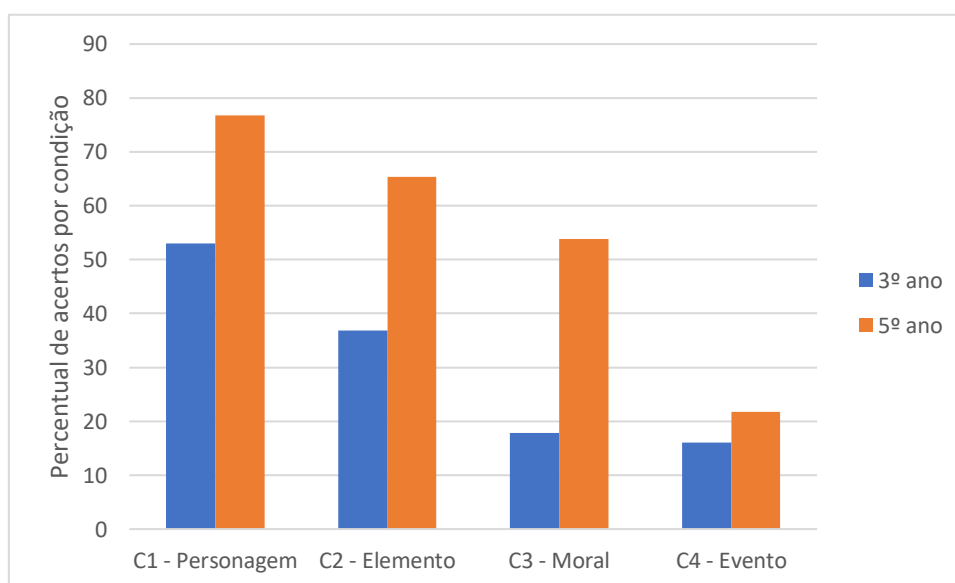


Gráfico 24: Experimento 2 -Percentual de acertos por condição experimental

As taxas de acerto dos dois grupos experimentais (3º e 5º anos) em cada uma das condições foram contrastadas por meio do teste *MannWhitney*. Foram encontradas diferenças significativas entre os grupos nas condições 1 ($U=221$ $p=0,016$), 2 ($U=187,5$ $p=0,00091$) e 3 ($U=195$ $p=0,0015$). Não houve efeito estatisticamente significativo na condição de incoerência dos eventos ($U=299,5$ $p=0,18$).

Discussão

A condição de incoerência no personagem (C1) foi a mais facilmente identificada por ambos os grupos. Esse resultado corrobora o encontrado por Dias (2005), segundo o qual esse tipo de incoerência, por ser de caráter mais pontual, incidindo apenas sobre um elemento da narrativa, elemento esse essencial para o enredo, é mais facilmente justificada pelas crianças. Essa argumentação também justifica e sustenta o fato da incoerência de elemento (C2) ter sido a segunda mais facilmente identificada pelos alunos. O caráter desse tipo de incoerência também é pontual, pois incide apenas sobre

um elemento. Apesar de o elemento manipulado ter caráter inanimado, ele também era um elo fundamental para a construção narrativa da fábula. A condição de incoerência de moral, que se assemelha ao desfecho do texto, exige uma compreensão mais global, uma vez que exige comparar o enredo com o ensinamento. Nessa condição, assim como nas duas primeiras, o grupo do 5º ano obteve maior número de acertos do que o 3º ano. A condição de incongruência dos eventos com o conhecimento de mundo e conhecimento de *scripts* (C4) foi a que suscitou menor taxa de acertos nos dois grupos. Essa condição exigiria uma leitura mais atenta e uma associação com o conhecimento de mundo, com conhecimento extralinguístico. Essa condição exigia maior foco atencional, uma vez que representações semânticas computadas de maneira superficial e incompleta não permitiriam a identificação da incoerência.

O grupo controle teve um comportamento próximo ao esperado. No entanto, a incoerência de alguns itens não foi percebida, em especial na condição 4. O resultado das condições 1, 2 e 3 podem ser decorrentes de falta de atenção e/ou leitura pouco atenta aos detalhes. Na condição 4, na qual o desempenho foi pior, é possível que tenha ocorrido, além da maior dificuldade característica da incoerência dos eventos narrados, algum efeito dos itens experimentais utilizados, que não eliciaram suficientemente bem os fatores manipulados.

Os resultados parecem indicar que a identificação de incoerências de personagens, elementos e morais são marcos de fatores de desenvolvimento no processo de compreensão e, consequente, revisão de texto. Além de corroborarem os estudos de Dias (2005), indicando que o nível de escolaridade tem influência sobre a habilidade cognitiva de identificação da incoerência.

Justificativa das incoerências identificadas

Além de analisarmos as taxas de acerto, também registramos as justificativas fornecidas pelas crianças em cada uma das condições experimentais. A seguir apresentamos exemplos de respostas fornecidas pelos alunos, em cada um dos itens das quatro condições. Os textos na íntegra estão disponíveis no Anexo 2.

C1 - Personagem

(Texto 1, O leão e o rato – Personagem modificado: esquilo – Personagem original: rato):

Aluno do 3º ano: “*Sim. É o leão e o rato em vez de rato falaram esquilo.*”

Aluno do 5º ano: *“Sim, na 7ª linha está escrito esquilo não rato.”*

(Texto 2 - O lobo e a cegonha – Personagem modificado: raposa – Personagem original: lobo):

Aluno do 3º ano: *“É estranho o lobo ser um lobo no início da história e depois ser uma raposa.”*

Aluno do 5º ano: *“Sim. O personagem que comeu a caça era um lobo e não uma raposa, “berrou a raposa”. ”*

(Texto 3 - O leão e os três touros – Personagem modificado: tigre – Personagem original: leão):

Aluno do 3º ano: *“Sim, a parte que falava que foi o tigre que fez o plano, sendo que o início inteiro falava que era um leão.”*

Aluno do 5º ano: *“Sim. O personagem que observava os três touros era o leão e não o tigre “[...] o tigre finalmente...””*

C2- Elemento da narrativa

(Texto 1, A raposa e o corvo – Elemento modificado: carne – Elemento original: queijo):

Aluno do 3º ano: *“Não faz sentido no começo da história fala que é um queijo que o corvo pegou e no meio da história fala que é uma carne.”*

Aluno do 5º ano: *“Sim, no começo do texto diz que era um pedaço de queijo, mas no final diz que ele deixou um pedaço de carne cair.”*

(Texto 2, A gansa dos ovos de ouro - Elemento modificado: prata – Elemento original: ouro):

Aluno do 3º ano: *“Achei estranho, a gansa não botava ovo de ouro? No final, falou que a gansa botava ovo de prata.”*

Aluno do 5º ano: *“Sim. No texto está falando que a galinha botava ovos de ouro e em uma parte tá dizendo que a galinha botava ovos de prata.”*

(Texto 3, A raposa e as uvas - Elemento modificado: cereja – Elemento original: uvas):

Aluno do 3º ano: *“Essas cerejas não prestam? Não eram uvas? Achei muito estranho isso.”*

Aluno do 5º ano: *“Sim, pois ele estava pegando uvas e fala que a cereja não presta.”*

C3 - Moral

(Texto 1 – A menina e o leite – Moral modificada: Quem faz planos sempre alcança o que deseja – Moral original: Não se deve contar com uma coisa antes de consegui-la)

Aluno do 3º ano: *“Eu percebi que na moral da história fala que quem faz plano sempre alcança o que deseja mas a menina não conseguil [sic] nada com planos.”*

Aluno do 5º ano: *“Eu arrumaria a moral desse jeito: quem faz planos nem sempre alcança o que deseja.”*

(Texto 2 – O galo e a pedra preciosa - Moral modificada: O que é importante para um sempre será para o outro – Moral original: A necessidade de cada um é o que determina o valor real das coisas):

Aluno do 3º ano: *“Essa moral não tem a ver com a história.”*

Aluno do 5º ano: *“Sim. A moral tá dizendo que alguma coisa é importante para um, sempre será importante para o outro mas na fábula tá dizendo que o que é importante para o dono do galo não é para o galo.”*

(Texto 3 – O cão e a carne – Moral modificada: É melhor arriscar e abrir mão do que já está certo - Moral original: Não troque o certo pelo duvidoso):

Aluno do 3º ano: *“A moral não faz sentido.”*

Aluno do 5º ano: *“Sim, quando eu li a moral achei que estava totalmente ao contrário, pois acho que deveria ser assim: nunca seja ganancioso demais.”*

C4- Plausibilidade dos eventos

(Texto 1 – O lobo e a cabra - contexto incongruente: neve em uma dia ensolarado de verão):

Aluno do 3º ano: *“Sim. Como vai ter neve na montanha sendo verão?”*

Aluno do 5º ano: “*O dia era ensolarado de verão então não era para ter neve.*”

(Texto 2, O cachorro e o burro – contexto incongruente: comer o jantar pela manhã):

Aluno do 3º ano: “*Sim. De manhã o dono janta.*”

Aluno do 5º ano: “*Sim. Na parte tá dizendo que ele acordou e jantou.*”

(Texto 3 – O leão apaixonado – contexto incongruente: flores desabrocharem no outono):

Aluno do 3º ano: “*Sim. A época que as flores abrem é a primavera não outono.*”

Aluno do 5º ano: Não houve identificações nesse item para esse grupo

Além da categorização das respostas entre as que identificaram as incoerências e as que não identificaram, analisamos também os tipos de respostas que os alunos forneceram quando não foram capazes de identificar a incoerência manipulada. Essa análise pode tanto nos dar pistas sobre quais aspectos são privilegiados pelos alunos em situações de julgamento de textos quanto pode indicar em que medida os alunos não identificaram algum problema no texto, mas não conseguiram nomeá-lo.

As respostas foram agrupadas em três categorias:

(a) Resposta Negativa

“*Não percebi nada*”

“*Achei tudo certo*”

(b) Resposta vaga ou indefinida

“*Eu não sei ta razoável mas confuza [sic]*”

“*Achei um pouco estranho.*”

(c) Resposta relacionada a um julgamento sobre o conteúdo do texto

“*O dono tinha que dar carinho pra todo mundo não só pro cachorro*”

“*O leão não foi muito esperto. Ele não precisava fazer isso com o leão*”

(d) Resposta relacionada a aspectos formais do texto

“*Não tem travessão nas falas da menina*”

“*Atravessar tá escrito com ss*”.

Os gráficos abaixo ilustram a ocorrência dessas quatro categorias nas respostas fornecidas por ambos os grupos.

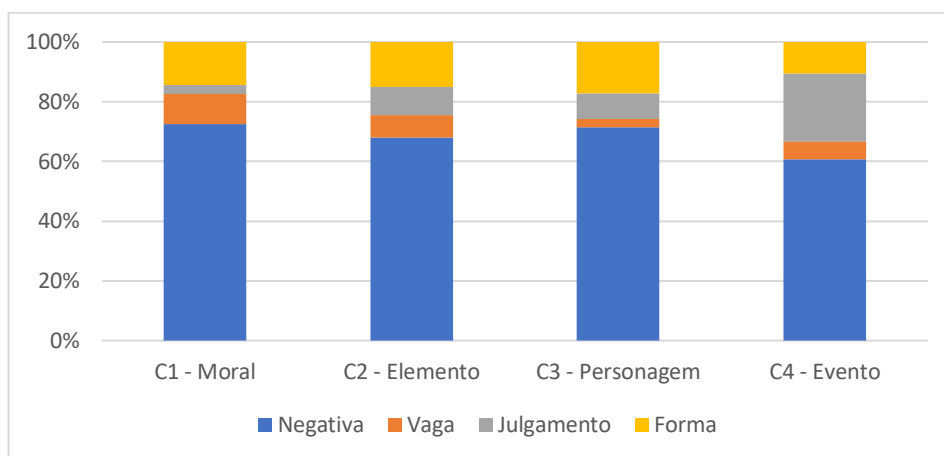


Gráfico 25: Experimento 2 -Categorização das respostas por condição experimental nos casos em que a incoerência não foi identificada – 3º ano

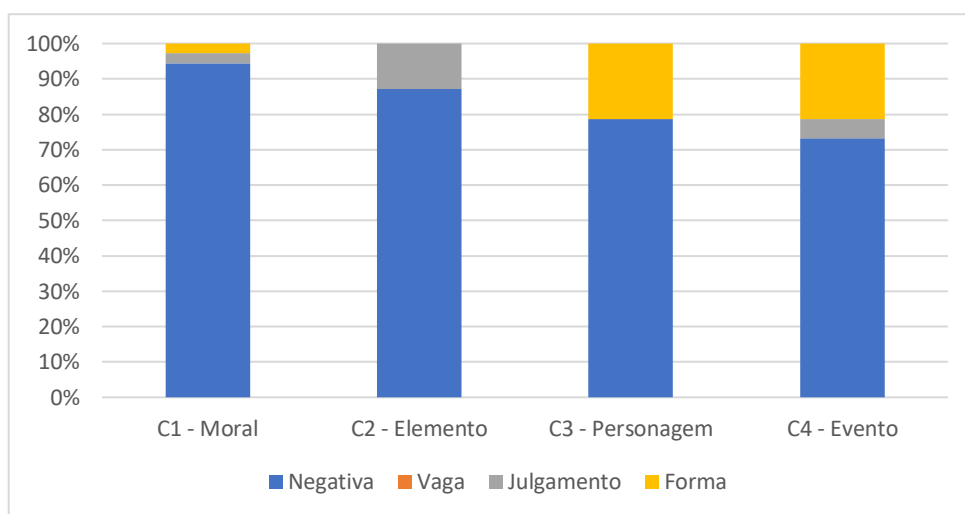


Gráfico 26: Experimento 2 - Categorização das respostas por condição experimental - 5ºano nos casos em que a incoerência não foi identificada

Discussão da análise das justificativas

Os resultados indicam que os alunos mais novos quando não conseguiram identificar a incoerência no texto utilizaram diferentes tipos de respostas, desde de respostas mais vagas que podem significar que perceberam a incoerência, mas não foram capazes de nomeá-la e descrevê-la a respostas voltadas para opiniões e juízos de valor sobre o enredo. Tomando como base o modelo de revisão de Hayes e colaboradores (1987), é possível dizer que as respostas vagas se caracterizam como exemplos de diagnose mal definida,

que ocorrem quando o revisor percebe o problema, mas não sabe precisar a natureza do erro.

Essa multiplicidade de tipos de respostas não ocorreu no grupo de alunos mais velhos, que se restringiram basicamente às respostas negativas e às respostas relacionadas a aspectos formais do texto. É interessante observar que em ambos os grupos há ocorrências expressivas de respostas relacionadas a aspectos de ortografia e pontuação, o que indica que a preocupação com aspectos da forma do texto é bastante presente, mesmo em cenários em que esse tipo de erro não aparece. Identificar e apontar erros desse tipo é tão presente no cotidiano escolar que os alunos reproduziram essa prática nessa tarefa. Segundo a descrição do modelo de Hayes e colaboradores (1987), escritores mais experientes, além de detectarem mais problemas, possuem maior repertório para solucionar as falhas do que escritores menos experientes. Esse fato justifica a ausência de respostas do tipo “vaga” entre os alunos do 5º ano. Os alunos desse grupo ao perceberem um problema nos textos foram capazes de explicá-lo (corretamente ou não).

Os resultados corroboram também os achados de Bereiter & Scardamalia (1983) segundo os quais o processo de revisão textual nos escritores mais inexperientes aparece predominantemente no nível da palavra e com o aumento do domínio da escrita atinge uma perspectiva mais global. Mesmo em textos com incoerências de diferentes naturezas, os alunos tenderam a avaliar questões relacionadas a aspectos formais, como acentuação, ortografia e pontuação.

10 Discussão geral dos resultados da atividade exploratória e dos experimentos

Tomados em conjunto, os resultados das três atividades apresentadas nesta tese evidenciam que o conceito de revisão texto vai sendo compreendido de maneira mais ampla pelos alunos ao longo dos anos de escolaridade. Essa constatação se dá tanto pela forma como os alunos conceituam esse processo, quanto pelas ações de revisão que priorizam em seus textos e em textos produzidos por outras pessoas e também pelos critérios que priorizam ao avaliar textos de seus pares.

Os alunos do 3º ano limitam a revisão à correção de aspectos formais e os alunos do 5º ano incluem neste processo questões associadas ao objetivo comunicativo do texto e a recepção deste pelo seu potencial leitor. Esses resultados corroboram estudos anteriores (Chanquoy, 2001; Limpo, Alves e Fidalgo, 2014) que apontam que as revisões de conteúdo são mais complexas para escritores iniciantes e indicam também que, os subprocessos de edição e releitura, descritos nos modelos cognitivos vão sendo apreendidos de maneira gradual durante o processo de desenvolvimento da escrita.

A análise mais minuciosa das ações de revisão de aspectos formais revelou muitos pontos importantes associados ao desenvolvimento das habilidades de escrita. Verificamos diferentes níveis de complexidade associados a correções ortográficas, de pontuação, de estabelecimento da correferência, que nos mostram que, apesar da categorização forma e conteúdo ser, muitas vezes, atreladas ao grau de dificuldade exigido por cada desses tipos de ação de revisão, as revisões formais são bastante complexas para crianças alunas dos Anos iniciais do Ensino Fundamental, e olhar para os diferentes graus de complexidade das ações de revisão dos aspectos formais traz pistas muito relevantes sobre o processo de desenvolvimento da escrita. A categorização clássica forma e conteúdo é bastante válida, mas tratando-se de crianças com o grau de escolaridade investigado, é preciso compreender o quanto há diferentes níveis de complexidade nas alterações formais e o quanto essas revelam importantes etapas do desenvolvimento metalinguístico.

De modo similar ao que foi feito com os aspectos formais no experimento 1, buscamos, no experimento 2, aprofundar as análises associadas à identificação de problemas relacionados ao conteúdo do texto, e verificamos importantes gradações relacionadas aos tipos de incoerência que são mais facilmente identificados pelos alunos dos dois anos de escolaridade investigados.

A análise dos dados apresentados indicou possíveis marcos de desenvolvimento da habilidade de revisão de textos dos alunos. Quatro aspectos da revisão foram analisados de forma mais detalhada, buscando detectar diferentes fases que as crianças parecem percorrer à medida em que adquirem maior *expertise* em escrita.

Os níveis de complexidade descritos representam um caminho na perspectiva do desenvolvimento que parece ser percorrido pelos alunos. No entanto, é preciso ressaltar que, não necessariamente, a criança precisa “dominar” um nível para passar para outro e que nem todos os alunos seguirão exatamente essa cronologia. Não se objetiva aqui propor estágios rígidos com base em fases determinísticas, mas sim uma crescente flexível de níveis de complexidade das ações de revisão.

Apresentamos a seguir, de forma esquemática e resumida, os níveis observados a partir das alterações relacionadas à ortografia, à pontuação, ao estabelecimento da correferência e à identificação de incoerências. A descrição desses níveis serviu de base para a elaboração de uma lista de contribuições para a elaboração de um plano curricular associado à escrita e revisão de textos, que será apresentada no próximo capítulo.

Ortografia

Nível de complexidade	Descrição	Exemplo
Regularidades diretas	O aluno consegue identificar e corrigir erros ortográficos relacionados ao pares mínimos (p/b; f/v; t/d)	Vrente → frente Atiantada → adiantada
Regularidades contextuais	O aluno consegue identificar e corrigir erros ortográficos relacionados	Corida → corrida Imverno → inverno
Regularidades morfológico gramaticais	O aluno consegue identificar e corrigir erros ortográficos relacionados	Dece → desse Estavão → estavam
Irregularidades	O aluno consegue identificar e corrigir erros ortográficos relacionados	Deichar → deixar Rapoza → raposa

No que tange especificamente à ortografia, a frequência das palavras tem alto grau de relevância na grafia correta. Os níveis indicam quais tipos de erros são primeiramente identificados pela criança. No entanto, pode ser que um aluno que ainda esteja desenvolvendo a percepção dos pares mínimos, já domine a ortografia de uma palavra formada por uma irregularidade, devido a sua alta frequência de uso e à memória visual.

Pontuação

Nível de complexidade	Descrição	Exemplo
Marcação de limites externos	O aluno utiliza ponto final para indicar o fim do texto/parágrafo. Há a marcação apenas dos limites externos, sem uso da pontuação interna.	Certo dia a lebre estava se gabando que era a mais rápida então a tartaruga apostou uma corrida os dias se passaram e era o dia da corrida.
Pontuação expressiva e marcações de diálogo	O aluno começa a utilizar a pontuação para marcar o fim de unidades informacionais menores. Há diversificação dos sinais de pontuação utilizados. Aparecem tanto os pontos de exclamação e interrogação para marcar os padrões entonacionais (pontuação expressiva) quanto os dois pontos e travessão para indicar mudanças no turno de narração e introduzir falas de personagens.	Chegou o dia e a lebre e a tartaruga competirem a raposa era a juíza. 1,2 e 3. Já!!! A lebre como sempre na frente ultrapassou a tartaruga, a lebre no meio da corrida viu um circo e foi a tartaruga ganhadora e a lebre disse: -Vou para a corrida. Ué?! Cadê a tartaruga!!! A! A! A! A! A!.
Pontuação estrutural exploratória	O aluno utiliza a pontuação interna de forma exploratória. É recorrente a presença de inadequações do signo e inadequações de local.	Em uma manhã, quente de verão, a lebre tagarelava que corria mais rápido que todo mundo, a tartaruga, não gostou nadinha disso, e propõe uma corrida. A raposa era a juíza. E tinha começado a corrida! A lebre, claro, estava ganhando, mas como estava sol resolveu, dormir um pouco.
Segmentação adequada dos limites informacionais	O aluno consegue segmentar as unidades informacionais de maneira mais convencional, não comentando inadequações de local de forma recorrente. Há ainda a presença de inadequações de signo. O aluno não distingue de forma apropriada os contextos de uso da vírgula e do ponto.	Quando chegaram ao local de partida, a Tartaruga viu que a Lebre estava muito confiante, a raposa era o juiz, quando começou a corrida a Lebre já estava na frente. A Lebre, achando que não podia ser ultrapassada resolveu brincar, depois de se divertir brincando, resolveu tirar uma soneca. Quando acordou, olhou em volta e falou desesperada.
Uso convencional da pontuação	O uso da pontuação se aproxima do uso convencional. Na maioria das situações, o aluno seleciona de maneira adequada o local onde deve ser inserido uma marca de	Quando o dia chegou, a raposa se voluntariou para ser a juíza dessa corrida. Ela deu o ponto de partida e as duas iniciaram a corrida.

	pontuação e também qual é o signo mais apropriado ao contexto sintático.	No meio do caminho, a lebre já estava na frente e, como estava um pouco cansada, decidiu se deitar de baixo de uma árvore para descansar. Se a tartaruga passasse dela era só correr mais um pouco que já estaria na frente.
--	--	--

Os níveis de complexidade indicam que o uso adequado da pontuação acompanha o desenvolvimento de consciência metalinguística associada à segmentação sintática dos enunciados. Estudos futuros seriam necessários para examinar com mais detalhe o emprego da vírgula no interior do período. Nossos dados não permitiram uma análise tão específica para os diferentes contextos de emprego da vírgula.

Coesão referencial

Nível de complexidade	Descrição	Exemplo
Pronomes pessoais	O aluno utiliza pronomes pessoais do caso reto para retomar referentes já mencionados no discurso, evitando a repetição de substantivos.	Então não dava para lebre correr para chegar antes da tartaruga pois a tartaruga já tinha ganhado → pois ela já tinha ganhado
Sinônimos	O aluno utiliza sinônimos para retomar referentes já mencionados no discurso, evitando a repetição de substantivos.	A tartaruga ia devagar e a lebre tinha certeza que ia ganhar. Dormiu por horas e se esqueceu de prestar atenção na tartaruga → e se esqueceu de prestar atenção no seu oponente
Categoria vazia	O aluno utiliza a categoria vazia como estratégia de retomada referencial e consequente eliminação de substantivos repetidos.	Começou a corrida e logo a lebre passou a tartaruga porém no meio do caminho a lebre resolveu brincar → porém no meio do caminho [] resolveu brincar
Hiperônimos	O aluno utiliza hiperônimos para retomar referentes já mencionados no discurso, evitando a repetição de substantivos.	A formiga continuava trabalhando, folha de lá, folha de cá e a cigarra feliz da vida sem querer saber de nada, a formiga esperta chamou suas amigas para

		buscar alimento → o inseto esperto chamou suas amigas para buscar alimentos
Pronomes oblíquos	O aluno utiliza pronomes pessoais oblíquos para retomar referentes já mencionados no discurso, evitando a repetição de substantivos. Esse recurso é característico da linguagem escrita e revela que o aluno já se apropriou do registro escrito, diferenciando-o da oralidade.	A tartaruga já estava bem perto da linha de chegada. A lebre não ia mais conseguir passar a tartaruga → A lebre não ia mais conseguir passá-la .

O emprego dos marcadores de referencialidade está relacionado com o grau de acessibilidade do referente no discurso. Segundo a teoria da Acessibilidade (Ariel, 2001) critérios como distância, competição, topicalidade e unidade são fundamentais para determinar como a informação do referente pode ser recuperada na memória e para a consequente escolha da estrutura linguística utilizada.

Cabe ressaltar que essa sequenciação em níveis de complexidade para a correferência não é tão clara quanto no caso da ortografia e da pontuação. O que realmente fica claro é que há uma mudança no emprego de nomes repetidos por outras formas de retomada anafórica. No que se refere especificamente aos pronomes oblíquos, o uso dessas formas parece estar associado à exposição a determinados gêneros escritos.

Coerência

Nível de complexidade	Descrição	Exemplo
Personagem	O aluno consegue identificar incoerências associadas ao personagem principal da história	O leão não via a hora dos três amigos se separarem para ele conseguir atacar um a um. Decidiu, então, semear a discórdia entre os touros, inventando mentiras e fofocas. Dessa forma, conseguiu separá-los e cada um começou a pastar sozinho. Como separados não eram tão fortes, o tigre finalmente conseguiu cumprir seu plano de devorar os três touros.

Elemento	O aluno consegue identificar incoerências associadas a elementos inanimados presentes na história	Numa manhã de outono, enquanto descansava debaixo de uma plantação de uvas , uma raposa viu alguns ramos de uvas bonitas e maduras, diante dos seus olhos. Com desejo de comê-las, ela se levantou, ergueu as patas para pegá-las. Deu muitos pulos, mas não conseguia alcançá-las. Tentou mais um pouco e nada de conseguir pegar as uvas. Já muito cansada disse: - Deixa pra lá. Essas cerejas não prestam.
Moral	O aluno consegue identificar quando a moral contradiz o enredo apresentado	Um cão ia atravessando a nado um rio e levava na boca um bom pedaço de carne. No fundo da água, viu a sombra da carne. A sombra no fundo do rio era muito maior do que a realidade. Ganancioso, o cão soltou a que tinha na boca para agarrar a outra, a da sombra. Porém, por mais que mergulhasse, não conseguia alcançá-la. MORAL: É melhor arriscar e abrir mão do que já está certo.
Plausibilidade do evento	O aluno consegue perceber incoerências entre os eventos narrados e seu script relacionado ao conhecimento de mundo	No dia seguinte de manhãzinha, o homem não ouviu o galo cantar e acordou atrasado. Comeu seu jantar apressadamente e foi buscar o burro para levar cestos de verdura à feira.

A identificação de incoerências engloba o acionamento de diferentes tipos de conhecimento e de recursos de memória. Incongruências que incidem sobre elementos pontuais como personagens ou elementos são mais facilmente percebidas. Já incongruências que exigem o exame da compatibilidade do desfecho textual com o enredo que o precede envolvem uma maior compreensão da estrutura narrativa. Já as incoerências relacionadas à plausibilidade de eventos exigem que o aluno extraia o conteúdo da mensagem transmitida e relacione o evento narrado com seu conhecimento de *script*.

Os níveis de complexidade descritos acima serviram de base para a elaboração de um *continuum* de habilidades relacionadas à escrita importantes de serem desenvolvidas

ao longo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A proposta dessas habilidades será apresentada no capítulo 11. No capítulo 11, também apresentamos uma proposta de modelo de escrita com base nas discussões presentes na literatura e nos resultados dos experimentos conduzidos.

Os resultados dos experimentos conduzidos são uma ferramenta importante para analisarmos o ensino do processo de revisão de textos, sob a perspectiva do desenvolvimento. Questões relacionadas à perspectiva do desenvolvimento pouco aparecem nos documentos curriculares e na visão docente, como destacamos no capítulo 3. Dada essa lacuna, no capítulo 11, propomos uma reflexão acerca de como pesquisas na área da Psicolinguística e da Psicologia Cognitiva podem contribuir para o ensino. Nesse capítulo, serão apresentadas uma proposta de modelo de escrita que busca detalhar a subprocesso de tradução e também lançar luz a algumas questões que são pontos de dificuldade durante o processo de desenvolvimento da escrita; e uma proposta de matriz de ensino que busca associar demandas cognitivas com habilidades de escrita e revisão. Essas duas propostas se interrelacionam e se complementam, uma vez que compreender como ocorre o processo de escrita, do ponto de vista cognitivo, permite traçar planos de trabalho e de ensino mais condizentes com as demandas exigidas por cada tipo de tarefa. Além disso, ambas contribuem para o trabalho da escrita como um processo e não como um produto, uma vez que para propor uma habilidade de escrita como um objetivo a ser atendido é necessário compreender o que é necessário para que essa habilidade se materialize na escrita do aluno, que processos e demandas cognitivas estão envolvidas em determinado tipo de ação de revisão.

11 Contribuições da visão processual de escrita para o ensino de produção de textos na escola

Neste capítulo, buscamos discutir como as pesquisas em Psicologia Cognitiva e Psicolinguística podem contribuir para o ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apontamos alternativas que contribuem para que as conclusões teóricas frutos de investigações sejam aplicadas na realidade do dia a dia em sala de aula. A partir da revisão da literatura apresentada nesta tese e dos resultados dos experimentos conduzidos, propomos dois instrumentos com potencial aplicado para esse objetivo de articular os resultados das pesquisas com o trabalho pedagógico.

Na seção 11.1, apresentamos uma proposta de modelo de escrita, que integra construtos das abordagens cognitiva e psicolinguística e discutimos como um modelo de escrita pode funcionar como um guia para o processo de ensino. Esse modelo toma como parâmetros os modelos cognitivos com foco em escritores adultos e também os modelos de caráter desenvolvimentista, bem como as pesquisas sobre escrita e revisão no contexto escolar.

Na seção 11.2, apresentamos contribuições para a elaboração de uma proposta de matriz de ensino, que leve em consideração os processos descritos no modelo, e que busca associar as demandas cognitivas exigidas para que determinados tipos de habilidades procedimentais associadas à escrita sejam desenvolvidos. Essa proposta é feita a partir dos aspectos associados à produção e revisão textuais que foram observados nos textos produzidos pelos alunos nas atividades reportadas nesta tese.

11.1 Integração das abordagens cognitiva e psicolinguística: proposta de modelo de escrita

Pretende-se com esta tese trazer uma contribuição teórica acerca dos modelos cognitivos de escrita. Buscamos propor a representação de um modelo que alinhe os pressupostos dos modelos cognitivos com a teoria psicolinguística, incorporando maior detalhamento ao processo de formulação linguística, com base no que vem sendo proposto em termos de modelos de produção da fala (Levelt, 1989).

Além da contribuição teórica de articular teorias de dois campos de investigação, um modelo de escrita desse tipo pode ser muito útil para o trabalho com ensino de produção de textos na escola, constituindo-se como uma forte contribuição aplicada também.

Segundo Garcia-Debanc e Fayol (2013), o uso de um modelo psicolinguístico de escrita no ensino não deve de forma alguma ser visto como uma lista de normas a serem reproduzidas sequencialmente, e sim como subsídios para diversos aspectos do ensino da escrita. Os autores elencam os seguintes pontos como contribuições de um modelo para o trabalho pedagógico:

- a) **Permite investigar o grau de complexidade das produções e compreender as principais dificuldades dos alunos:** por meio da descrição das operações do processo de escrita, um modelo pode ajudar a guiar o olhar do professor para aspectos particulares do processo, por exemplo, quanto tempo os alunos efetivamente dedicam às operações de tradução/codificação linguística; se há indícios de operações de planejamento ou revisão durante a atividade de escritura; em que momento os alunos precisam ser auxiliados e guiados em cada tipo de operação. Um modelo de referência funciona como uma grade de análise para essas questões.
- b) **Permite analisar dimensões importantes das práticas pedagógicas:** ter um modelo como suporte teórico pode contribuir para a investigação dos tipos de representações que os professores possuem sobre cada operação e, conseqüentemente, examinar se estas são congruentes com os tipos de orientações que fornecem aos alunos durante atividades de escrita. Por exemplo, se as orientações fornecidas durante uma tarefa de revisão são condizentes com o conceito de revisão adotado.
- c) **Permite adaptar atividades:** ter clareza sobre as operações cognitivas que acontecem durante a escrita permite que o professor tenha um olhar crítico a respeito das atividades realizadas em sala de aula, avaliando quais tarefas podem contribuir mais significativamente para o desenvolvimento da escrita de cada aluno, de acordo com suas especificidades e com o desempenho apresentado.
- d) **Permite desenvolver guias e listas de critérios avaliativos para escrita/reescrita:** orientações de escrita e critérios avaliativos bem elaborados permitem que os alunos problematizem e consigam autoavaliar

suas escolhas linguísticas, contribuindo para a revisão. Esse tipo de material fundamentado nas operações descritas no modelo permite uma leitura crítica da composição e um olhar mais direcionado para a reescrita.

Além da lista acima proposta pelos autores, acreditamos que um modelo psicolinguístico contribui também para que os professores consigam fazer uma avaliação mais significativa dos textos dos alunos, considerando não apenas o produto final, mas todo o processo. Propostas de intervenção/correção também podem ser elaboradas de forma mais significativa e guiada quando a produção dos alunos é avaliada à luz de um modelo psicolinguístico.

A seguir apresentamos nossa proposta de modelo de escrita, descrevendo cada uma das operações citadas. É importante destacar também que a proposta que apresentamos a seguir, assim como todo o estudo reportado nesta tese, refere-se a textos narrativos. Estudos futuros podem englobar propostas similares para outras tipologias textuais e até mesmo propostas mais específicas para cada gênero textual.

Conforme vimos no capítulo 2, em que apresentamos modelos cognitivos de escrita, a caracterização dos processos envolvidos na produção de textos, nessa perspectiva, tem se concentrado em descrever os componentes envolvidos nos subprocessos de planejamento, formulação e revisão. No entanto, nos modelos pouca menção é feita aos subprocessos que ocorrem durante a tradução/formulação linguística. Esse ponto é mais fortemente investigado nos estudos de produção da fala, que se ocupam da caracterização das operações e representações mentais envolvidos no processamento de enunciados linguísticos em tempo real. Há pouco diálogo entre os resultados das pesquisas nessas duas linhas de investigação.

Uma visão completa e detalhada da escrita precisa, não obstante, incorporar, além de os componentes envolvidos em processos como planejamento, formulação e revisão, uma caracterização das operações envolvidas no processo de formulação linguística. Nesse sentido, em nosso modelo, buscamos construir uma representação que incorpora as operações envolvidas no processo de codificação linguística, conforme vem sendo proposto no âmbito de modelos de produção de fala. Tomamos como base a proposta de Levelt (1989), segundo a qual a produção dos enunciados envolveria três etapas: linguístico-discursivas: conceitualização, formulação e articulação. No modelo de Levelt, o processo de produção de enunciados é concebido como tendo uma natureza incremental, sendo cada etapa responsável pelo processamento de um determinado tipo de informação.

O modelo também incorpora a ideia de que o sistema de compreensão da fala atua como monitorador da produção e que o falante tem acesso, em determinados pontos do processo, ao *output* da produção.

Na fase de conceitualização, o emissor irá especificar, a partir de sua intenção comunicativa, quais informações deseja incluir no seu discurso. Parte-se de informações ainda não estruturadas para uma mensagem pré-verbal, de caráter proposicional. Também na etapa da conceitualização, são especificadas informações relacionadas ao ponto de vista a partir do qual uma dada proposição será apresentada, o que irá impactar as escolhas feitas na etapa da formulação linguística.

Inicia-se, então, a segunda fase. Na etapa de formulação, a proposição irá ser codificada gramatical e fonologicamente. Acontece o processo de seleção lexical, com a recuperação de itens que permitam expressar os conceitos da mensagem formulada. Esses itens lexicais são organizados, por sua vez, em uma estrutura hierárquica, seguindo as regras da língua, a qual precisa ser congruente com o que foi especificado na etapa de conceitualização. O produto da codificação gramatical é chamado, por Levelt, de estrutura de superfície³¹ e se constitui como o *input* para o processo de codificação fonológica. O resultado dessa etapa é chamado de discurso interno, e corresponde a uma representação, com informações fonéticas relevantes para o processo posterior de articulação. Esse discurso é, por fim, verbalizado e, então, por meio da audição é compreendido e analisado. Por meio dos mecanismos de monitoramento, o indivíduo é ao mesmo tempo falante e ouvinte dos seus enunciados.

Apesar de Levelt (1998) apontar a questão do desenvolvimento como uma temática central para a pesquisa psicolinguística³², pouca atenção foi investida sobre essa temática de investigação, uma vez que os modelos lidam sempre com a representação de falantes adultos. Como apontam Bock e Huitema (1999), o alvo da psicolinguística, nos modelos de produção verbal, é explicar como falantes reais, em tempo real, recuperam os elementos de linguagem de sua memória permanente e os combinam a fim de comunicar suas ideias. A escrita não se constitui como um foco de estudos dessa perspectiva de investigação, muito embora haja muitas semelhanças no processo inicial de geração de sentenças, tanto oralmente quanto escritas.

³¹ Entende-se como estrutura de superfície a organização das unidades na forma em que serão oralmente expressas.

³² A pesquisa psicolinguística nos convida a desenvolver teorias interdisciplinares que tenham potencial de articular diferentes domínios da microgênese, ontogênese, neurogênese e filogênese da linguagem (Levelt, 1998, p.179 – tradução nossa)

Tendo apresentado brevemente o modelo de Levelt (1989), que utilizamos como base, juntamente com os modelos cognitivos de escrita, para a elaboração da nossa proposta, partimos a seguir para a apresentação do nosso modelo, que busca integrar os processos da formulação de enunciados linguísticos à arquitetura dos processos de escrita.³³

Em nossa proposta, caracterizarmos o processo de integração de proposições, e especificamos a macroestrutura de um texto narrativo. Assumimos, na linha do que é proposto por Levelt (1989), que o sistema de compreensão atua como o monitorador do texto produzido e, sua atuação se observa em várias etapas da produção, sendo o mecanismo que permite a implementação de processos de revisão. Para poder especificar a retroalimentação das operações associadas ao planejamento, codificação linguística e revisão, incluímos setas bidirecionais ligando esses componentes. Com isso, buscamos, de algum modo, representar a dinamicidade da escrita, pois, como vimos na revisão da literatura, estas etapas não operam de forma estanque, sequencial. No caso especificamente da revisão, foco do presente trabalho, pode-se pensar suas operações como constitutivas do próprio processo de formulação linguística, dado que, durante a etapa de codificação gramatical, o escritor tem a possibilidade de reavaliar suas escolhas, de verificar se são compatíveis com o que está especificado no nível da mensagem, e pode implementar alterações.

³³ Essa proposta é um esboço inicial concebido em conjunto com a orientadora desta tese, Prof. Erica dos Santos Rodrigues.

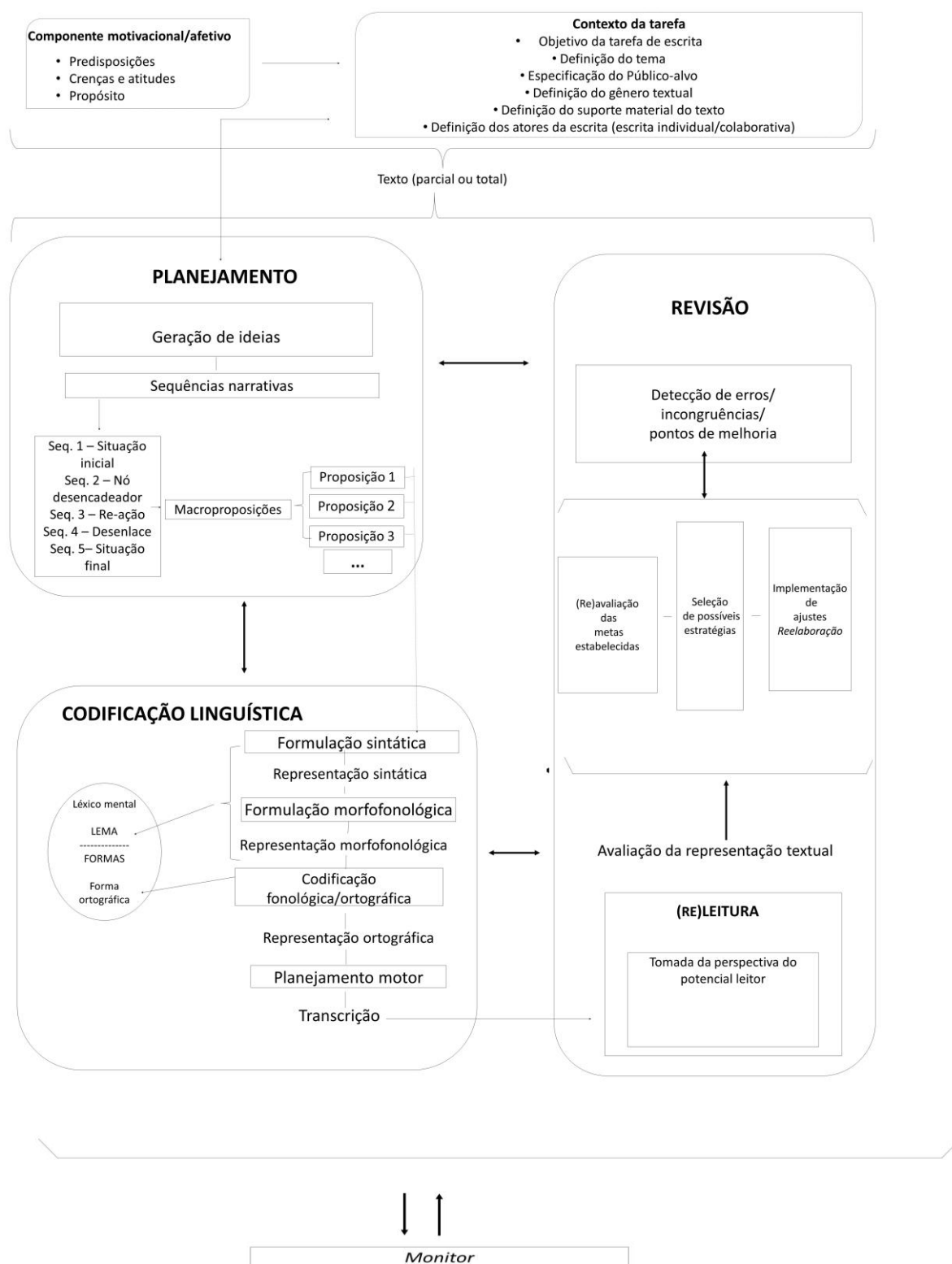


Figura 11: Proposta de modelo de escrita

Esse modelo é composto por três módulos que se retroalimentam: planejamento, codificação linguística e revisão. Os módulos não representam fases sequenciais, de forma que podem acontecer de forma paralela e não é necessário que uma etapa esteja finalizada para que a outra se inicie.

A etapa do planejamento se inicia com um processo de geração de ideias, que é a todo momento monitorado, as ideias podem ser reformuladas, ajustadas, complementadas ou descartadas. O mecanismo de monitoramento está presente em todos os subprocessos, interligando as ações e permitindo que a produção, seja qual for a sua natureza, seja monitorada em diferentes momentos do processo de escritura.

O produto do processo de geração de ideias é de natureza conceitual – a representação mental do texto. Esse produto contém informações relativas à macroestrutura de textos narrativos, com possível representação de sequências narrativas.

Para caracterizar essa macroestrutura, tomamos como base o modelo narrativo proposto por Adam (2008). Segundo o autor, as narrativas possuem uma estrutura hierárquica constituída por cinco tipos de sequências fundamentais para que o enredo apresente alto grau de narrativização. São elas:

Situação inicial: apresentação do espaço, tempo e características das personagens

Nó desencadeador: momento em que uma ação modifica o estado inicial da narrativa

Reação/Avaliação: transformação da nova situação provocada pela complicação/reação das personagens

Desenlace: estabelecimento de um novo estado, diferente do inicial da história

Situação final: fechamento da história

No modelo que apresentamos, cada sequência narrativa (situação inicial, nó desencadeador, reação, desenlace e situação final) é formada por macroproposições também de caráter mental.

Cada uma dessas proposições será codificada linguisticamente, passando pelo subprocesso de codificação sintática, que é alimentado por informações provenientes do léxico mental, por meio da busca e o posicionamento dos itens lexicais

Essa codificação responsável pela textualização gera uma representação sintática que será codificada morfofonológica e ortograficamente, alimentada pelas formas dos itens provenientes do léxico mental. Esse subprocesso gera uma representação ortográfica que precisará ser articulada de forma motora para o papel, materializando-se no texto escrito – a transcrição. A codificação envolve, portanto, a transformação das ideias em estruturas linguísticas. É a etapa responsável pela geração do texto. A articulação entre as proposições também é codificada. As estratégias linguísticas de conexão e pontuação passam então a ser atribuídas.

Com uma representação física do texto, acontece o processo de releitura, no qual é necessário que o escritor realize uma mudança de perspectiva e passe a analisar o texto como seu potencial leitor o faria. Como aponta Kellogg (2008), a manipulação frequente na memória de trabalho das representações do conteúdo planejado pelo autor do texto e das interpretações do texto pelo provável leitor ocorre apenas quando há disponibilidade de atenção executiva suficiente para proporcionar alto grau de controle cognitivo para manter as representações múltiplas do texto, bem como a concepção do conteúdo, a geração do texto e a revisão do texto e do conteúdo. Esse controle, devido aos limites de capacidade de atenção executiva, depende da redução de exigências dos processos iniciais de escrita sobre a memória de trabalho. Isso ocorre com o amadurecimento e por meio do desenvolvimento do aprendizado da escrita.

Desse processo, deriva a avaliação da representação textual. Por meio dessa avaliação, iniciará o processo de detecção de erros/incongruências/pontos de melhoria. Se houver detecção de pontos a serem revistos, o escritor poderá reavaliar suas metas, selecionar possíveis estratégias e implementar os ajustes necessários, por meio da reformulação do segmento textual. O resultado desse processo de revisão é a representação revista do texto, que será monitorada e, poderá dar início a um novo ciclo de (re)planejamento.

Todos os processos descritos no modelo são diretamente influenciados pelo contexto da tarefa, que engloba diversos fatores, como o objetivo da tarefa, a definição do tema, a especificação do público alvo, a definição do gênero textual, o suporte material do texto e a definição dos atores da escrita.

Além dos processos e do contexto da tarefa, é fundamental considerarmos os recursos cognitivos que são mobilizados no processo de escritura. Nosso modelo não abarca a representação gráfica dos recursos de memória e funções executivas. No entanto, é importante ressaltar que os recursos de memória influenciam todas as etapas do processo de escrita. Na memória de longo prazo, estão representados, além do conhecimento das estruturas linguísticas, informações de natureza enciclopédica e informações relacionadas ao conhecimento de mundo, que irão alimentar a geração de conteúdo para o texto. Também na memória de longo prazo estão representados os esquemas textuais associados aos diferentes gêneros de escrita. A memória de trabalho tem um papel fundamental no processamento das estruturas sentenciais no que diz respeito à manutenção e recuperação de informações. No processo de codificação linguística, serão recuperadas as informações

de natureza lexical, também armazenadas na memória de longo prazo. Fatores atencionais desempenham um papel crucial nos processos de monitoramento e revisão textual.

O conjunto de componentes motivacionais e afetivos, que inclui as predisposições do indivíduo para a tarefa, suas crenças e atitudes perante a escrita e o propósito percebido na proposta de escrita, irá influenciar tanto o ambiente da tarefa quanto os processos de planejamento, codificação linguística e tradução.

Alguns dos subprocessos descritos no modelo podem representar pontos de dificuldade para as crianças em fase de apropriação da escrita. Compreender as razões de tais dificuldades é fundamental para que o trabalho pedagógico possa contribuir de forma eficiente para que o aluno ultrapasse as dificuldades iniciais e evolua em seu processo de escritura.

Nos escritores menos experientes, os processos de planejamento e codificação linguística tendem a ocorrer em paralelo. O planejamento prévio é praticamente inexistente e a criança tende a escrever à medida em que planeja, como descrito no modelo *knowledge telling* (Scardamalia e Bereiter, 1987). Promover o ensino explícito de estratégias de planejamento é fundamental para que, gradativamente, o aluno perceba como o planejamento inicial e seu constante replanejamento pode guiar o processo de codificação.

Para crianças em fase inicial da escrita, o processo de articulação motora demanda elevada carga cognitiva. A coordenação motora fina exigida para o traçado das letras e o armazenamento dos traçados na memória fazem com esse processo seja extremamente custoso até se tornar automatizado. Na fase inicial, a alta demanda da articulação motora faz com que pouca atenção seja desprendida nos demais subprocessos. A dificuldade com a articulação influencia diretamente no volume de texto que a criança opta por produzir.

A mudança de perspectiva escritor-leitor exigida no processo de revisão não é um processo trivial para os escritores mais inexperientes e está diretamente associada à capacidade de lidar com uma representação do possível leitor do texto e de se colocar no lugar desse leitor.

Além disso, a identificação de pontos a serem aprimorados pode ocorrer, mas o escritor pode não ter recursos suficientes e/ou repertório linguístico-discursivo para conseguir elaborar uma estratégia de resolução e de aprimoramento. É comum que a criança detecte algo de inadequado, mas não saiba identificar o que é e nem corrigir a inadequação, como foi ilustrado nos resultados do experimento 2.

A visão processual da escrita apresentada nesse modelo pode contribuir para a elaboração de práticas pedagógicas que considerem as diferentes demandas cognitivas associadas a uma tarefa de escrita. Além disso, a compreensão da arquitetura do processo pode contribuir tanto para a elaboração de atividades quanto de mecanismos de correção e intervenção nos textos dos alunos. Na seção seguinte, à luz do que é descrito nesse modelo, apresentamos algumas contribuições para a construção de um currículo para o ensino de produção de textos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

11.2 Contribuições para o desenvolvimento de uma matriz de ensino de produção textual

Como contribuição aplicada desta tese, buscamos, com base nos resultados dos experimentos realizados e na proposta de modelo de escrita apresentada, propor algumas diretrizes que poderiam ser incorporadas em uma matriz de ensino voltada para produção escrita. Essas diretrizes derivam, portanto, da compreensão dos processos descritos em nosso modelo, apresentado na seção anterior. O modelo teórico objetiva lançar luz sobre os processos cognitivos e operações linguísticas que ocorrem em cada etapa da escrita. A partir dessa compreensão do funcionamento da arquitetura da escrita, descrita no modelo, propomos um conjunto das habilidades importantes para o ensino da produção textual na escola.

Optamos por especificar habilidades associadas aos seguintes domínios: ortografia, pontuação, estabelecimento da correferência e identificação de incoerências, os quais foram mais diretamente explorados na análise dos estudos que conduzimos, em função das questões de escrita que estavam presentes nos textos dos alunos investigados e que foram alvo de revisões.

Ressaltamos que os elementos incluídos nas habilidades proposta certamente constituem apenas uma fração do que precisa ser especificado em termos curriculares e que o nosso objetivo é o de apontar caminhos para o início de um detalhamento das habilidades de escrita e revisão. Cumpre também destacar que certamente a questão do tipo de texto precisa ser considerada na elaboração de qualquer proposta desse tipo, visto que certos tipos de estruturas estão mais presentes em determinados textos do que em

outros e gêneros textuais distintos trazem demandas específicas associadas a aspectos macro e microtextuais.

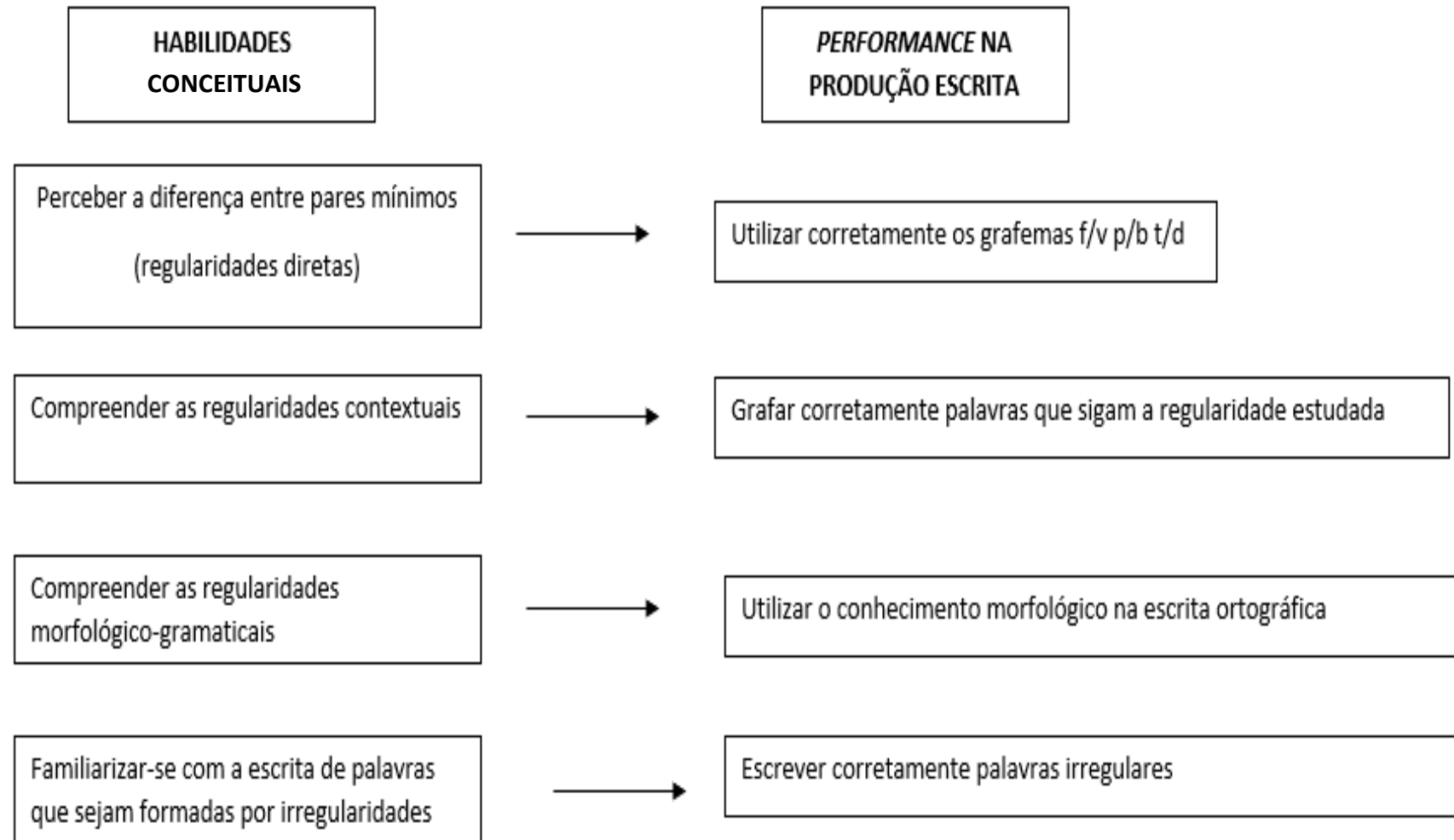
É importante ressaltar também que toda e qualquer tentativa de planejamento precisa levar em consideração fatores contextuais, a realidade dos alunos e da escola. Ao propormos essa matriz com habilidades conceituais e níveis de *performance* no texto escrito, estamos tomando como referência principal a escola onde os estudos experimentais deste trabalho ocorreram, pois utilizamos os resultados encontrados como subsídios para a estruturação de um plano sistematizado de trabalho. É evidente que outras escolas possam não compartilhar dessa realidade e que o ponto de partida para o ensino de escrita no 3º ano seja outro, aquém ou além do apresentado pelos alunos da referida escola. Para que o estabelecimento de metas seja significativo é imprescindível a realização de avaliações diagnósticas, que indicam qual deve ser o ponto de partida para o planejamento pedagógico. Nosso objetivo com essa proposta é fornecer possibilidades de pensar o ensino de escrita de forma longitudinal. A proposta que apresentaremos pode servir de base para outras realidades educacionais, respeitando sempre a conjuntura escolar.

Nosso objetivo ao listar essas habilidades não é produzir uma lista que engessem e uniformizem o ensino de produção de textos, mas sim fornecer possibilidades de planejamento longitudinal para as práticas de ensino de escrita ao longo desse período de escolaridade. Como afirma Moraes (2005), quem não tem metas não antevê aonde quer chegar, não planifica sua ação e pode não conseguir progressos significativos no rendimento que seus alunos expressam ao escrever.

O desenvolvimento da escrita é consequência do ensino deliberado dessa prática. Os alunos adquirem conhecimento e crenças sobre como escrever, por meio de orientação, *feedback*, colaboração e instrução. Os estudos de Graham e colaboradores apontam que, apesar de não haver ainda um consenso de quais habilidades, conhecimentos e processos relacionados à escrita devem ser incluídos em um currículo significativo sobre produção de textos, o ensino da escrita tende a ser mais efetivo quando os objetivos, o currículo, a metodologia e a forma de avaliação estão alinhados. O *continuum* de habilidades importantes para o ensino da escrita, que propomos a seguir desta tese é uma tentativa de contribuir para esse cenário.

Organizamos nossas contribuições em termos de habilidades cognitivas (conceituais) e habilidades procedimentais (*performance* na escrita), juntamente com sugestões de atividades que podem ser realizadas pelos professores, com o objetivo de trabalhar os

aspectos de escrita descritos. O foco das nossas propostas está associado aos aspectos linguísticos-textuais que devem ser sistematicamente ensinados aos alunos, mas é fundamental destacar que essa sistematização de habilidades não pode ser vista de forma dissociada do próprio escritor e da atividade de escrita.

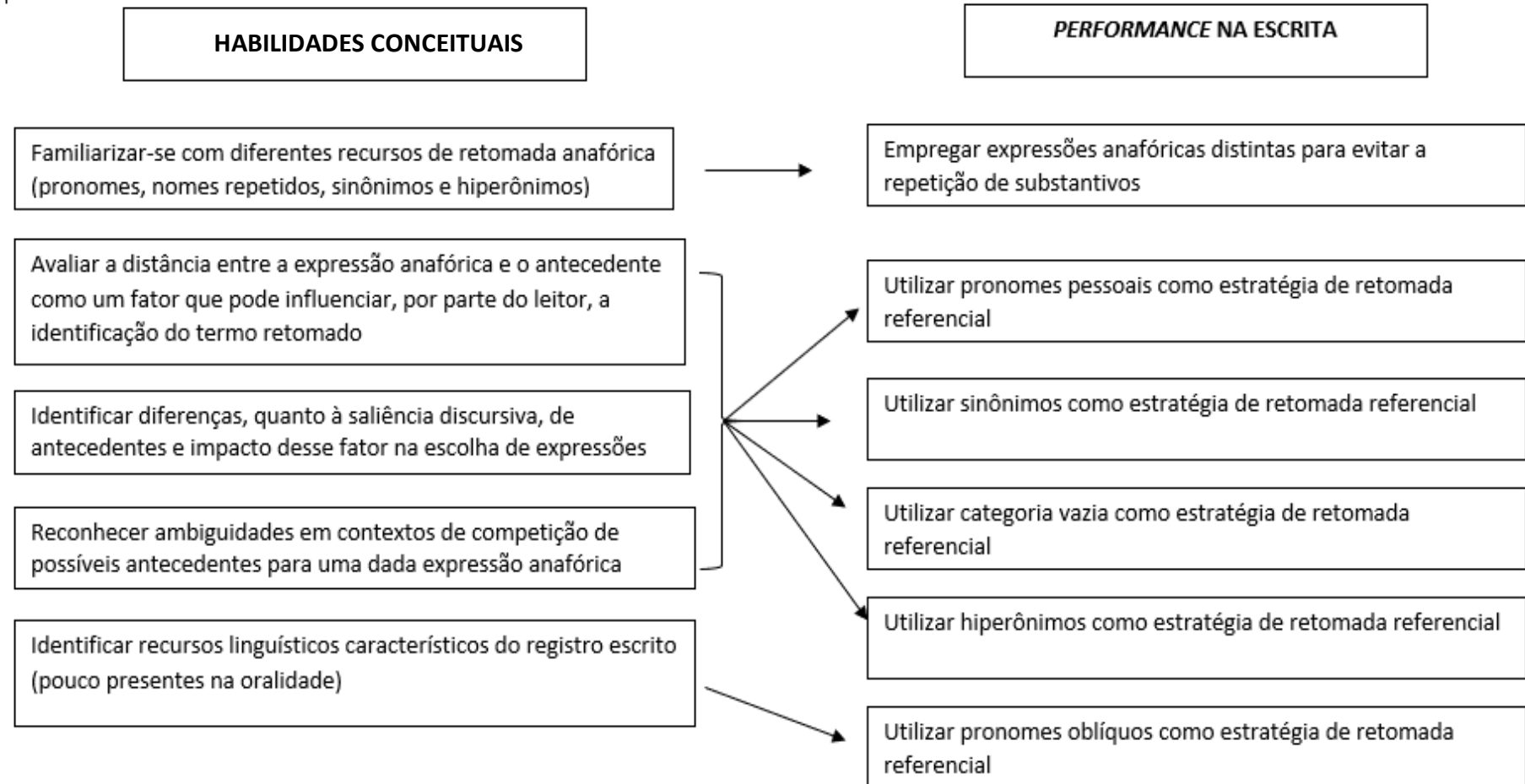
ORTOGRAFIA

Para que o aluno consiga grafar corretamente palavras compostas por regularidades diretas e identificar erros de ortografia, ele precisa ter distinguido corretamente os pares mínimos e seus grafemas correspondentes. Atividades de consciência fonológicas são fundamentais para que essa habilidade seja desenvolvida e a grafia desse tipo de regularidade se torne ortograficamente correta.

No que se refere à escrita e revisão de palavras formadas por regularidades contextuais e regularidades morfológico-gramaticais, é necessário que aluno compreenda o contexto de uso, isto é, que compreenda a regra ou analise o interior da palavra/frase para extrair o grafema correspondente. As regularidades contextuais devem ser apresentadas gradativamente, com um trabalho sistematizado sobre cada uma delas. Atividades de análise linguística são fundamentais para o desenvolvimento dessa habilidade. É importante que na apresentação das regras contextuais, o aluno seja levado a extrair a regra a partir da exposição às regularidades e não apenas a memorizar uma frase que represente a regra.

O processo de correção de texto pelo professor também pode funcionar como uma estratégia pedagógica para o desenvolvimento dessa habilidade. O professor pode marcar no texto do aluno palavras com problemas ortográficos que seguem a regularidade estudada e solicitar que ele busque reescrever a palavra da forma adequada. Posteriormente, o aluno pode fazer o mesmo em um texto dos colegas de turma. Quando a tarefa de escrita se tratar de reprodução de histórias conhecidas, o professor pode montar coletivamente com os alunos, antes do início da escrita, uma lista de palavras que aparecem de forma recorrente na história e deixar a lista no quadro para que os alunos possam consultar a ortografia das palavras frequentes durante o processo de escrita do texto. Essa última sugestão é pertinente também para o trabalho de escrita de palavras irregulares, uma vez que com essas não será possível extrair regularidades, a memória visual e a exposição a uma lista de palavras auxiliam na grafia correta.

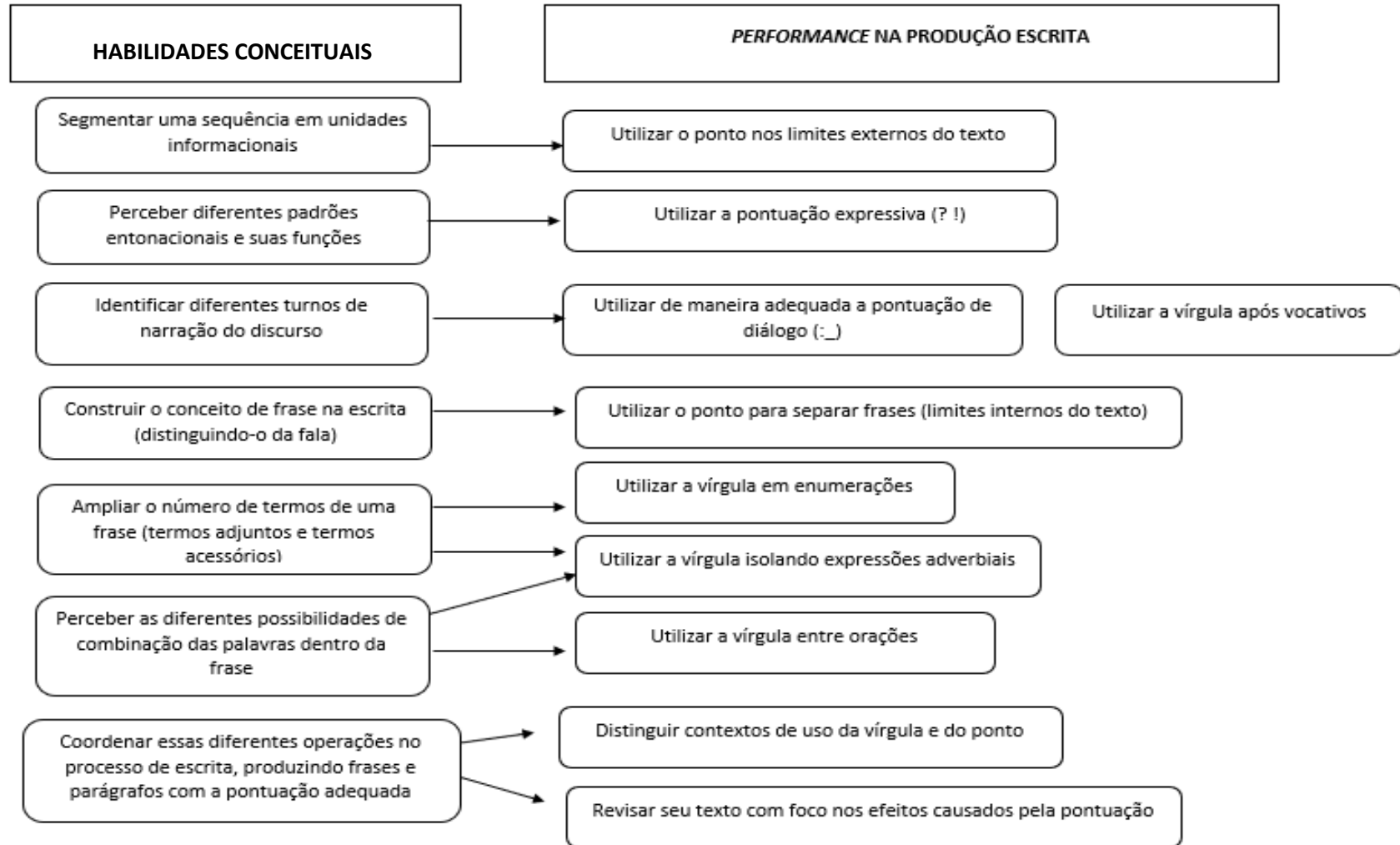
CORREFERÊNCIA



Para que o aluno seja apto a evitar a repetição de substantivos, ele precisa ter consciência das possibilidades de estruturas linguísticas que podem ser empregadas com esse objetivo. Tendo noção das estratégias disponíveis, o aluno precisa então distinguir dentre as possibilidades, qual é a mais adequada a cada contexto. A distância, a saliência discursiva e a competição entre possíveis referentes são fatores que influenciam diretamente na adequação das escolhas discursivas e fazem o aluno optar pelo uso dos pronomes plenos, dos sinônimos, dos hiperônimos ou da categoria vazia. O uso dos pronomes oblíquos representa uma estratégia mais sofisticada, que está relacionada à apropriação do registro escrito. Para optar por esse uso, o aluno precisa perceber que alguns recursos são característicos da escrita e pouco aparecem na oralidade.

Para contribuir para o desenvolvimento das habilidades associadas à correferencialidade, o professor deve propiciar ao aluno contato com bons textos literários, seja pela leitura feita pelo professor em voz alta, seja pela leitura individual do aluno. O contato com as construções linguísticas presentes no texto escrito são fundamentais como boas referências de escrita e para a percepção das propriedades associada a esse tipo de registro. O uso dos pronomes oblíquos pode ser trabalhado também por meio de exercícios de paráfrase de sentenças.

PONTUAÇÃO



Para utilizar o ponto final para sinalizar os limites externos do texto é necessário segmentar uma sequência em unidades informacionais. O uso do ponto marca o que o aluno considerou como encerramento de um bloco temático. O uso da pontuação expressiva, que começa a emergir em seguida, conforme a *expertise* em escrita, resulta da percepção de padrões entonacionais representativos da fala e suas respectivas funções: indagações ou exclamações.

O uso dos sinais de pontuação indicativos de diálogo, como os dois pontos para antecipar a fala de personagens e o travessão para marcar o início da fala do personagem, decorrem da compreensão acerca dos diferentes turnos narrativos que podem ser estabelecidos ao longo da escrita da história. O uso da vírgula para isolar vocativos também decorre da identificação de falas direcionadas aos personagens.

O uso do ponto final para sinalizar a marcação de limites internos ao texto, isto é, separação de orações e/ou sentenças exige que o aluno construa o conceito de frase para que consiga delimitar esses espaços informacionais. Tendo construído esse conceito, o aluno passa, então, a ampliar os termos constitutivos da frase, distinguindo termos essenciais e termos acessórios. Com esse conhecimento metalinguístico, é possível que ele amplie os contextos de uso dos sinais de pontuação, empregando a vírgula tanto em enumerações quanto em contextos de isolamento de expressões adverbiais.

Com a ampliação dos termos constituintes da frase, novas possibilidades de construção sintática também podem começar a emergir de forma mais consciente, por meio do deslocamento dos termos para diferentes posições. A partir disso, o uso da vírgula para isolar expressões adverbiais se torna mais consciente e a vírgula entre orações começa a ser utilizada como mais propósito, delimitando unidades informacionais significativas.

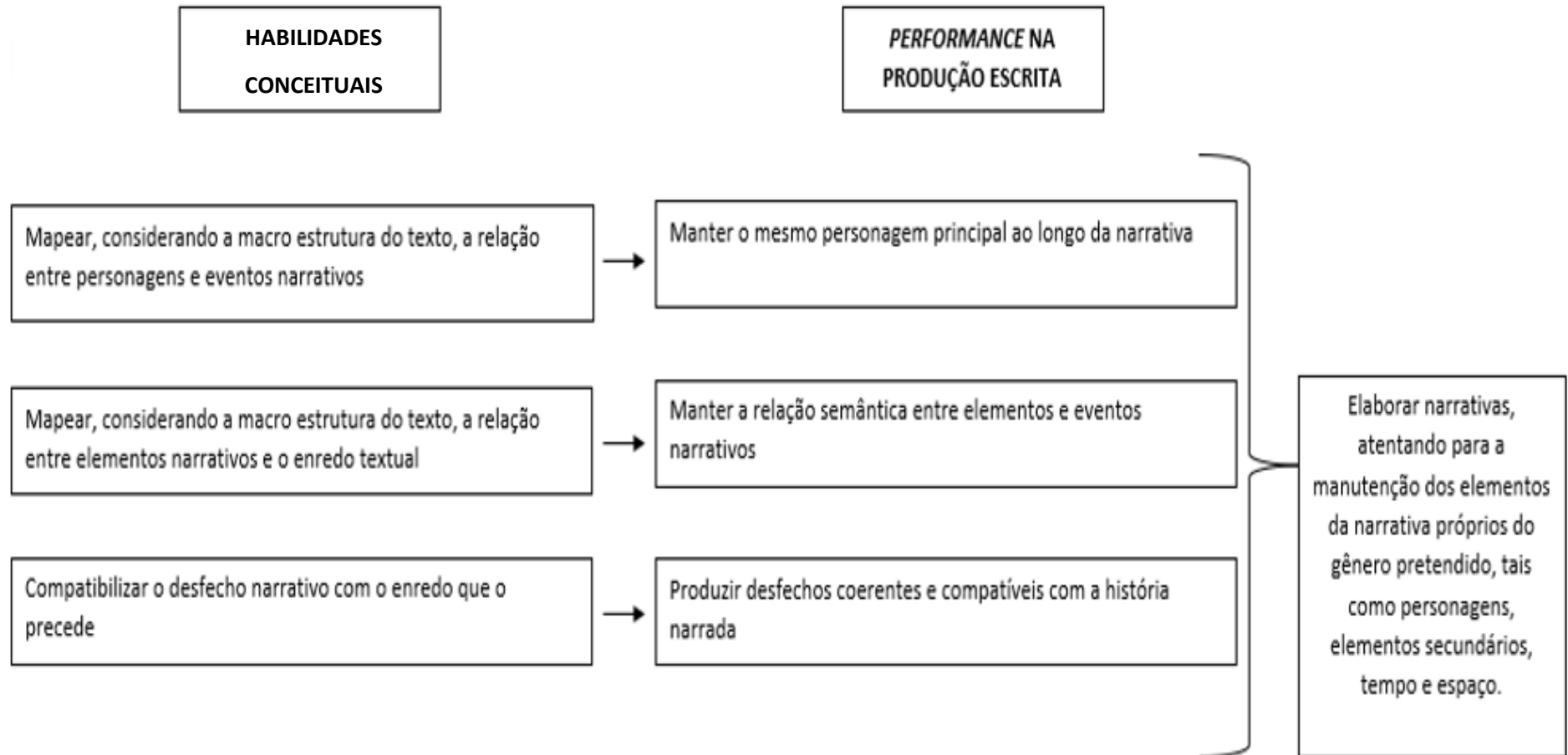
Quando o aluno é capaz de coordenar essas diferentes operações linguísticas durante seu processo de escrita, a distinção dos contextos de uso dos sinais de pontuação ocorre de maneira mais significativa, com expressiva diminuição das inadequações de signo e inadequações de local. A coordenação desses processos permite que o aluno tenha subsídios necessários para revisar seu texto com foco no uso da pontuação.

Para propiciar o desenvolvimento das habilidades de pontuar corretamente os textos, diferentes tipos de atividades pedagógicas podem ser realizados. A leitura de histórias em voz alta do professor para os alunos é uma dessas estratégias e deve ser estimulada desde os primeiros anos de escolaridade. Ao ouvir as histórias, a criança passa a perceber padrões entonacionais e as pausas necessárias. Nos anos de escolaridade

posteriores, é interessante também que o professor faça a leitura e os alunos a acompanhem tendo o texto escrito em mãos também, para que possam associar os padrões entonacionais com os sinais de pontuação utilizados.

Para trabalhar a identificação dos diferentes turnos narrativos, o professor pode propor a transformação de uma história em uma peça teatral, pode solicitar que os alunos insiram falas de personagens em um texto inicialmente composto apenas por discurso indireto. Como atividades mais direcionadas, sugerimos que o professor selecione previamente trechos de textos do aluno que precisam de revisão no que se refere à pontuação, e realize uma revisão guiada ou solicite que trabalhe em dupla com um colega para fazer as alterações necessárias. É interessante também “brincar” com o uso da vírgula e do ponto final em diferentes posições do texto, utilizando histórias curtas cujo enredo possa ser modificado pelo uso da pontuação. Em tarefas desse tipo, a criança consegue perceber de forma mais concreta a função semântica construída pelos sinais de pontuação. Contar uma história oralmente, gravá-la, transcrevê-la e depois reescrevê-la, fazendo as adaptações necessárias para o registro escrito também é uma estratégia interessante para que o aluno perceba a importância das marcas de pontuação para a construção da coerência textual.

COERÊNCIA



Para que o aluno consiga manter a coerência ao longo da sua produção, no que diz respeito aos personagens e aos elementos secundários do enredo, é importante que ele consiga mapear na macroestrutura textual, as relações semânticas estabelecidas: como os personagens e os elementos participam e atuam em cada evento narrado. A produção de desfechos coerentes, que é uma das grandes dificuldades dos alunos em fase inicial de aquisição da escrita, exige a releitura, compreensão e manutenção do enredo na memória para que haja compatibilização com o final da história. Em conjunto, essas habilidades contribuem para a elaboração de narrativas coerentes que, de acordo com o gênero textual pretendido, mantenham relações semânticas congruentes.

Com o objetivo de auxiliar os alunos no desenvolvimento da habilidade de produção de histórias coerentes, o professor pode elaborar um quadro descritivo, no qual o aluno possa detalhar os elementos constitutivos da história, como personagens, cenário, tempo, conflito principal, resolução. Esse quadro pode ser utilizado tanto como um guia para o planejamento inicial do texto quanto como um *checklist* para ser retomado ao fim da produção. Distribuir parágrafos e solicitar que os alunos os ordenem, formando um todo coerente também é boa forma de trabalhar a estrutura narrativa e a manutenção da coerência ao longo do texto.

Além das atividades sugeridas, é importante destacar também que o tipo de correção que o professor faz nos textos de seus alunos e a forma como é feita essa devolutiva influencia diretamente no processo de desenvolvimento da escrita. Nos anos iniciais, se o professor opta por apontar todos os “erros” presentes no texto do aluno, o caráter formativo se perde, pois o aluno não dará conta de perceber todas as modificações necessárias. Se o professor apenas devolve o texto corrigido, sem solicitar algum tipo de atividade de reescrita, o aluno, muitas vezes, nem irá reparar nos apontamentos feitos, ainda mais se forem de diferentes naturezas. É importante, portanto, que o professor selecione um aspecto do texto a ser corrigido por vez (ortografia, pontuação, progressão temática, coerência) e faça as indicações necessárias utilizando diferentes tipos de marcações³⁴ e solicite a reescrita. Por exemplo, se o aspecto selecionado foi ortografia, diferentes tipos de marcações podem ser utilizados. Se os erros de ortografia cometidos estiverem associados a regularidades ortográficas já estudadas, o professor pode apenas sublinhar a palavra para que o aluno na atividade de reescrita faça hipóteses sobre qual seria a grafia correta; caso o erro esteja associado a uma regularidade ainda não

³⁴ Os códigos escolhidos para essas marcações (linhas, círculos, traços) devem ser compartilhados com os alunos para que eles possam desenvolver autonomia no momento da reescrita.

trabalhada, o professor pode fazer um comentário escrito sobre a regra ortográfica para que, na reescrita, a partir da regra o aluno possa apresentar uma nova grafia; caso o erro esteja relacionado a uma irregularidade e/ou a uma palavra pouco frequente, o professor pode apresentar a grafia correta para que o aluno a reproduza na reescrita. Durante a correção, o professor não precisa escolher o mesmo aspecto para ser corrigido no texto de todos os alunos da turma. Ele deve avaliar qual aspecto daquela produção deve ser priorizado para uma reescrita mais significativa e formativa. É importante que a devolutiva do texto ao aluno seja um momento de interlocução no qual o professor possa comentar os apontamentos feitos.

Na lista de habilidade que propomos como contribuições para a elaboração de uma matriz de ensino, não esgotamos as possibilidades de aspectos a serem revisados e considerados durante a escrita de um texto, destacamos os aspectos mais diretamente relacionados aos resultados dos estudos experimentais realizados. Novos estudos que abordem diferentes aspectos do processo de escrita podem contribuir para a ampliação das habilidades que propusemos. É importante destacar também que a proposta que apresentamos, assim como todo o estudo reportado nesta tese, refere-se a textos narrativos. Estudos futuros podem englobar propostas similares para outras tipologias textuais e até mesmo propostas mais específicas para cada gênero textual.

É fundamental ressaltar que o processo de escrita é múltiplo e influencia e é influenciado por fatores contextuais. O esquema apresentado a seguir busca ilustrar que o texto é resultante da interação de diferentes fatores e que todos eles devem ser considerados durante o planejamento de práticas pedagógicas destinadas ao ensino e desenvolvimento da escrita.³⁵

³⁵ Esse esquema foi baseado na representação holística construída para caracterizar os fatores atuantes na leitura (Snow, 2002) e também no modelo de comunidades escritoras (Graham, 2018)

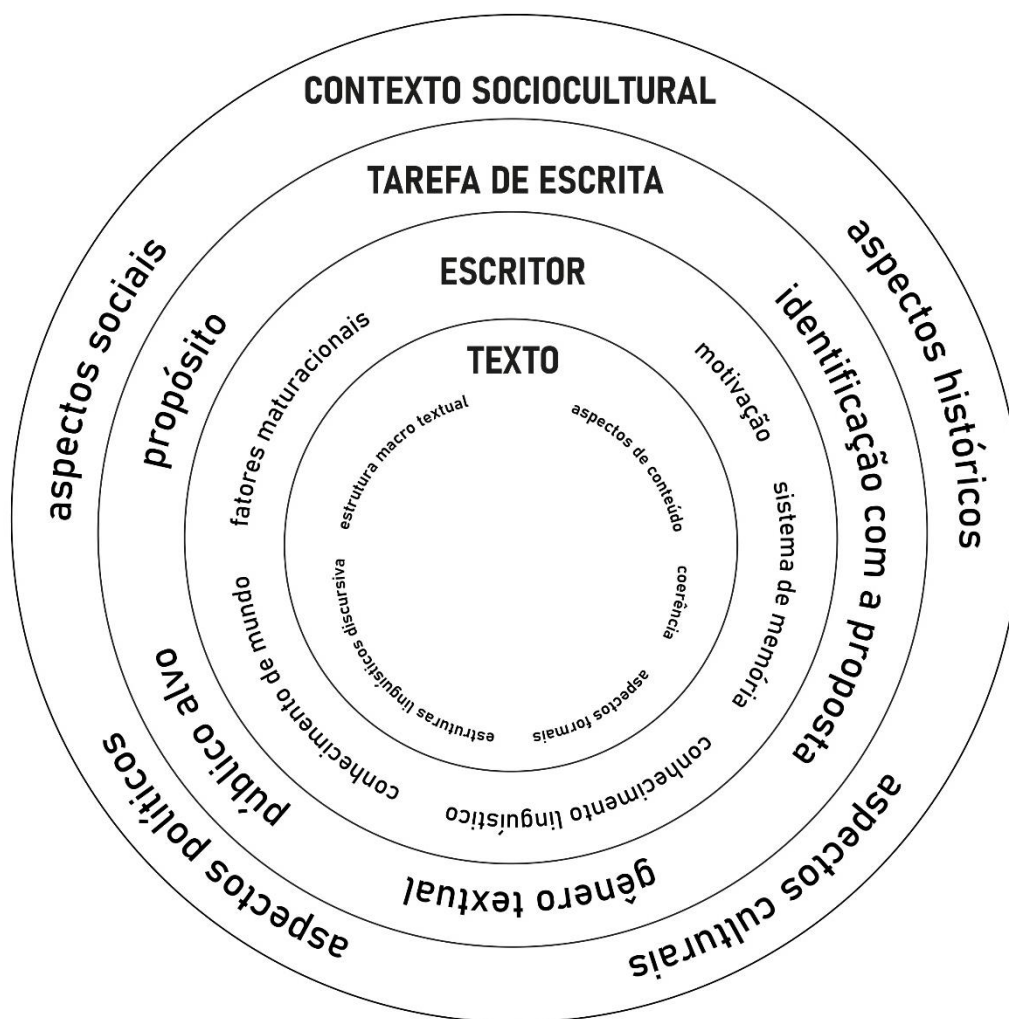


Figura 12: Representação dos fatores envolvidos no processo de escrita

A representação em forma de círculo indica que há relações mútuas entre os quatro eixos apresentados: contexto sociocultural, tarefa de escrita, escritor e texto. O contexto sociocultural molda e é moldado pelos demais aspectos. Os fatores sociais, políticos, culturais e históricos irão influenciar tanto o escritor, quanto a tarefa de escrita e o texto produzido. Cada tarefa de escrita irá acarretar diferentes graus de identificação com a proposta em diferentes escritores, de acordo com o propósito, com o público alvo e o gênero textual selecionado. O escritor traz para a tarefa de escrita e para seu texto suas experiências prévias de escritura e a motivação para realizar a produção do texto influencia no que será produzido. Além disso, fatores cognitivos como memória e tipos de conhecimento também irão afetar a natureza do processo de escrita. O conhecimento de mundo e o conhecimento que o escritor tem sobre o tema irão moldar o conteúdo do texto e serão afetados pelo conhecimento linguístico que o escritor possui para expressar

suas ideias. O texto produzido, por sua vez, será moldado pelos aspectos de conteúdo, pela coerência estabelecida entre eles e pelas estruturas linguísticas escolhidas para expressar as ideias, pelo estabelecimento da coesão, das escolhas léxico-gramaticais, do uso da pontuação e da ortografia.

12 Considerações finais

Esta tese teve como objetivo investigar o processo de escrita, em especial o processo de revisão de textos, por crianças do 3º e 5º anos do Ensino Fundamental. Por meio das atividades realizadas com os alunos, buscamos analisar as diferentes dimensões desse processo.

Primeiramente, na atividade pedagógica exploratória, examinamos como os alunos dos anos de escolaridade definem o termo revisão textual. Verificamos que, os alunos mais novos reproduziram em seus textos concepções lineares de revisão e destacaram, predominantemente, aspectos formais como o foco desse tipo de tarefa. Já os alunos mais velhos, apesar de também privilegiarem a forma do texto em suas definições, incorporaram aspectos associados ao propósito comunicativo. A comparação das produções dos dois grupos revelou uma ampliação significativa na atribuição de valor dada a esse tipo de tarefa. No 3º ano predominou uma visão mais restrita ao subprocesso de edição, de modo que a revisão foi atrelada a correção de desvios ortográficos e gramaticais. No 5º ano, além dos aspectos de edição, os alunos acrescentaram aspectos de releitura, reforçando a importância de adequar o conteúdo do texto com as ideias do leitor e também de buscar ser bem compreendido pelo leitor.

A análise da natureza das ações de revisão realizadas pelos grupos revelou diferenças quantitativas e qualitativas. Os alunos do 3º ano realizaram menos modificações do que os alunos do 5º ano. As ações de revisão do 3º ano se concentraram no nível da palavra e não abordaram o aspecto discursivo. Já no 5º ano, a maior parte das alterações estava relacionada ao nível da sentença e com um número maior de alterações discursivas. Verificou-se, portanto, um espelhamento das definições produzidas pelos alunos e a natureza das modificações realizadas. Os alunos mais novos definem revisão como um momento de correção de erros, e realizam modificações de caráter mais automático, relacionadas à forma escrita das palavras, como em um processo de edição. Os alunos mais velhos definem revisão de maneira mais ampla e também conseguem diversificar a natureza das alterações propostas, englobando aspectos do conteúdo textual.

No experimento 1, reportado no capítulo 8, buscamos investigar se haveria diferenças quantitativas e qualitativas nas ações de revisão que os alunos dos dois grupos produzem nos próprios e nos textos de seus pares. Em uma tarefa de reprodução de uma fábula conhecida, os alunos foram convidados a escrever a história, revisar sua produção,

ler a produção de um colega, revisá-la e avaliar os pontos positivos e negativos observados. No que tange à revisão do próprio texto, verificou-se que os alunos dos dois grupos privilegiaram modificações associadas ao nível da sentença. Esses resultados, em comparação com os da atividade exploratória revelaram que o tipo de tarefa de escrita afeta a natureza da atividade de revisão. Em uma tarefa de escrita de enredo livre, como a da atividade exploratória, os alunos mais novos realizaram revisões mais superficiais, associadas, sobretudo, a alterações ortográficas. Já em uma tarefa de reprodução de uma história conhecida, na qual o custo de planejamento é menor, os alunos do 3º ano conseguem ampliar os aspectos revisados e abarcam tanto modificações no nível da sentença, como inserção de pontuação e adequações de concordância, quanto modificações no nível do discurso, como inserção de conteúdo e apagamento de informações.

No experimento 1, as ações de revisão também foram classificadas com base na unidade linguística afetada e no processo linguístico mobilizado. Os resultados indicaram que as macrocategorias de alterações lexicais e gramaticais foram privilegiadas pelos alunos do 3º ano em comparação com as discursivas. Assim como na atividade exploratória, ambos os grupos privilegiaram alterações relacionadas à ortografia e à pontuação. Na tarefa de revisão do texto do colega, o comportamento dos grupos diferiu do apresentado na tarefa de revisão do próprio texto. Os alunos mais novos conseguiram realizar mais alterações relacionadas ao conteúdo do texto, indo além de alterações formais. Esse resultado indica que o distanciamento oriundo de não ser autor do texto favorece a revisão de texto mais completa e global para os alunos do 3º ano. No grupo do 5º ano, não houve diferenças expressivas nesse aspecto.

Nesse mesmo experimento também foi investigado se a revisão de texto seria afetada pelo fato de o aluno escrever e revisar textos sobre a mesma fábula ou sobre fábulas diferentes, ou seja, examinamos em que medida ter maior familiaridade com o enredo do texto revisado favoreceria as ações de revisão. Verificou-se que quando os alunos escreveram e revisaram textos sobre histórias diferentes, a frequência das ações de revisão foi bem maior no 5º ano do que no 3º ano. Já na condição que as crianças escreveram e revisaram textos sobre a mesma história, a frequência de ações de revisão foi bem próxima entre os dois grupos. Esse resultado indica, portanto, que a familiaridade com o enredo textual favoreceu a revisão, para os alunos mais novos.

Os comentários feitos pelos alunos nos textos do colega, na tarefa 4 do experimento 1, foram categorizados em: comentários relacionados à forma, relacionados

ao conteúdo e relacionado a ambos os aspectos. Verificou-se que, no grupo do 3º ano, quando os alunos revisaram textos sobre a mesma fábula sobre a qual já tinham escrito anteriormente, os comentários produzidos foram mais abrangentes e contemplavam tanto aspectos formais quanto aspectos do conteúdo textual. Esse resultado indica, portanto, que o distanciamento oriundo de não ser o autor do texto e a familiaridade com o enredo da narrativa contribuem para que os alunos mais novos realizem revisões mais completas.

Como, no experimento 1, os aspectos formais foram predominantemente contemplados por ambos os grupos, em detrimento de aspectos de conteúdo, no segundo estudo experimental realizado, buscamos examinar em que medida os alunos dos anos de escolaridade investigados são capazes de ampliar o processo de revisão de aspectos predominantemente formais para aspectos semânticos em contextos em que não há erros relacionados à forma.

A identificação e a correção de problemas de conteúdo em um texto é um processo mais complexo, mais custoso, em especial no caso dos escritores mais jovens que ainda precisam mobilizar recursos de memória para processos mais básicos. O estudo buscou investigar se alunos mais experientes (5º ano) seriam mais habilidosos em identificar problemas de coerência, do que alunos menos experientes (3º ano). Objetivamos verificar se determinados tipos de incoerências seriam mais salientes à percepção da criança do que outros. Quatro tipos de incoerências foram investigados: (i) rupturas relativas a um personagem central da fábula; (ii) rupturas relativas a um elemento inanimado da fábula; (iii) desfechos (moral) incongruentes com o enredo da narrativa; e (iv) incongruências relacionadas à plausibilidade de ocorrência de eventos. Os resultados indicaram que a condição de incoerência no personagem, que era de caráter pontual e incidia sobre um elemento fundamental para a narrativa, foi a mais facilmente identificada por ambos os grupos, seguida pela incongruência do elemento inanimado. A condição de incoerência de moral, que se assemelha ao desfecho do texto, exige uma compreensão mais global, uma vez que exige comparar o enredo com o ensinamento, foi a terceira condição com maior número de acertos em ambos os grupos. Essa condição foi especialmente mais difícil para os alunos mais novos. A condição de plausibilidade de eventos combinados foi a que suscitou menor taxa de acertos nos dois grupos e cuja comparação entre as séries não atingiu relevância significativa. Essa condição exigia uma leitura mais atenta e uma associação com o conhecimento de mundo, além de custos de memória de trabalho para lembrar e correlacionar os dois eventos apresentados. Os resultados parecem indicar que a identificação de incoerências de personagens, elementos

e morais são marcos de fatores de desenvolvimento no processo de compreensão e, conseqüente, revisão de texto. Corroboram também os achados de Dias (2005), indicando que o nível de escolaridade tem influência sobre a habilidade cognitiva de identificação da incoerência.

Os resultados dessas três atividades reportadas bem como os estudos descritos na revisão de literatura serviram de base para a elaboração de dois instrumentos que podem facilitar a forma como os resultados das pesquisas em linguagem chegam até ao dia a dia da escola, necessidade que apontamos na introdução deste trabalho.

Propusemos um modelo de escrita que difere dos demais apresentados na revisão de literatura por buscar alinhar os pressupostos compartilhados pelos modelos cognitivos com o que vem sendo proposto na teoria psicolinguística, em termos de produção da fala, tentativa não realizada em modelos anteriores. Com a integração desses construtos teóricos, descrevemos de forma mais detalhada os processos envolvidos na escrita, sobretudo, o processo de formulação linguística. Apontamos também quais etapas podem representar dificuldades para as crianças em fase inicial do aprendizado da escrita.

Propusemos também, à luz da arquitetura descrita no modelo, algumas possíveis contribuições para a elaboração de uma matriz curricular sobre ensino da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nessas contribuições curriculares, especificamos as habilidades que precisam ser previamente desenvolvidas para que o aluno consiga apresentar determinada *performance* na escrita, isto é, o conhecimento necessário para que o aluno saiba como revisar determinados aspectos do texto. Essa lista de contribuições contempla a perspectiva cognitiva e desenvolvimentista, pouco considerada na BNCC.

Este trabalho abre caminhos para vários desdobramentos e investigações futuras. Tanto o modelo quanto as contribuições de habilidades podem ser ampliados para contemplarem outras tipologias e gêneros textuais. Nosso trabalho contemplou apenas textos narrativos, com o gênero fábula. Pesquisas futuras poderiam abarcar outros gêneros textuais, como contos e crônicas, e também textos argumentativos.

Além disso, seria interessante replicar os estudos conduzidos em outras escolas, no sentido de avaliar possíveis influências de outros tipos de trabalhos curriculares e pedagógicos no desenvolvimento da escrita. Replicar os estudos em anos de escolaridade subsequentes, abarcando os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio seria um ponto de pesquisa bastante relevante para investigar se, nessas etapas da escolaridade, há diferenças expressivas entre as séries no que se refere às habilidades de escrita.

Outro ponto interessante que pode vir a ser contemplado em estudos futuros é o uso de técnicas de *keylogging*, que permitem gravar todas as ações de teclado durante a escritura, com objetivo de examinar as revisões realizadas no curso da própria formulação linguística, ainda durante a etapa de elaboração da primeira versão do texto. Esse ponto não foi possível de ser explorado em nosso estudo, dada a metodologia proposta.

A relação pesquisa-ensino é um ponto que destacamos como essencial na condução deste trabalho. Destacamos a importância de que haja uma retroalimentação desses universos, de modo que os resultados das pesquisas cheguem até a escola, seja por meio de estudos de intervenção, seja através da elaboração de materiais didáticos e de apoio educacional, de cursos de formação continuada ou documentos curriculares; e que as práticas pedagógicas desenvolvidas sejam teoricamente embasadas em resultados científicos.

A discussão teórica e os resultados experimentais desta pesquisa podem contribuir tanto do ponto de vista teórico para o aprofundamento de questões específicas do processamento da escrita, quanto do ponto de vista aplicado, para o mapeamento de conteúdos e habilidades que devem ser trabalhados na escola, e para a elaboração de práticas pedagógicas que levem em consideração as demandas cognitivas e linguísticas envolvidas na produção textual.

Referências

ACKERMAN, B.P. Referential and casual coherence in the story comprehension of children and adults. **Journal of Experimental Psychology**, 41. 336-366, 1986.

ADAM, J. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. São Paulo: Cortez, 2008.

ALAMARGOT, D. & FAYOL, M. Modelling the Development of Written Composition. IN R. BEARD, D. MYHILL, M. NYSTRAND, & J. RILEY (EDS), **Handbook Of Writing Development** (pp. 23-47). London: SAGE, 2009.

ALAMARGOT, D.; CHANQUOY, L. **Through the Models of Writing**. Dordrecht-Boston-London: Kluwer Academic Publishers, 2001.

ANDERSON, J. R. *Cognitive psychology and its implications*. New York: W.H. Freeman, 1985.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BELLEMIN-NOEL, J. Reproduire le manuscrit, presenter les brouillons, établir un avant-texte. **Littérature**, Paris v. 28, p. 3-18, Dec., 1977.

BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. **Psychology of written composition**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1980.

BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. **The Psychology of written composition**. Hillsdale: Erlbaum, 1987.

BERNINGER, V.W. AND SWANSON, H.L. Modifying Hayes and Flower Model of Skilled Writing to Explain Beginning and Developing Writing, in E.C. Butterfield (ed.), **Advances in Cognition and Educational Practice** (Vol. 2: Children's Writing: Toward a Process Theory of Development of Skilled Writing), Greenwich, CT: JAI Press. pp. 57–82, 1994.

BERNINGER, V.; ABBOTT, R. Modeling developmental and individual variability in reading and writing acquisition: A developmental neuropsychological perspective. In Kirk, U., and Molfese, D. (eds.), **Development Variations in Language and Learning**, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ, 1995.

BERNINGER, V., FULLER, F., & WHITAKER, D. A Process Model of Writing Development Across the Life Span. **Educational Psychology Review**, 8(3), 193-218, 1996.

BERNINGER, V.; RICHARDS, T. **Brain literacy for educators and psychologists**. New York: Academic Press, 2002.

BERNINGER, V.; WINN, W. Implications of advancements in brain research and technology for writing development, writing instruction, and educational evolution. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), **Handbook of Writing Research**. New York: Guilford Press. 2006.

BRANDÃO, A. C. P. A revisão textual na sala de aula: Reflexões e possibilidades de ensino. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Org.). *Produção de textos na escola: Reflexões e práticas no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 119-134, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF: 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em: 3 de março de 2020.

BOSCOLO, P., & ASCORTI, K. Effects of collaborative revision on children's ability to write understandable narrative texts. In L. Allal, L. Chanquoy, & P. Largy (Eds.), **Revision: Cognitive and instructional processes**. (pp.157-170) Boston: Kluwer, 2004.

CAMARA, T. M. N. de L. **Pontuação: perspectivas e ensino**. 196f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

CAMPS, A. & MILIAN, M. Metalinguistic activity in learning to write: an introduction. Em A. Camps & M. Milian (Orgs.), **Metalinguistic activity in learning to write**. (pp. 128). Amsterdam: Amsterdam University Press, 2000.

CARDOSO, C.J. **A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

CARDOSO, C.J. A pontuação como recurso de textualização: as descobertas de uma criança. In: ROCHA, G. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor**. 1ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CHANQUOY, L. How to make it easier for children to revise their writing: a study of text revision from 3rd to 5th grades. **British Journal of Educational Psychology**, 71, p. 15-41, 2001.

CHANQUOY, L. Revision processes. In: R. BEARD, D. MYHILL, J. RILEY, & M. Nystrand (Eds.), **The SAGE handbook of writing development** (pp. 80–97), 2009.

CHI, M. T. H. Two approaches to the study of experts' characteristics. In: ERICSSON, K. A.; CHARNESS, N. FELTOVICH, P.; HOFFMAN, R. (Eds.), **Cambridge handbook of expertise and expert performance**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006, p. 121-130.

CORRÊA, M. L. G.. Bases teóricas para o ensino da escrita. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 13, p. 481-513, 2013.

CORREA, J. O aprendizado da escrita e suas dificuldades. In: Spinillo; Correa (Org.). **A escrita de textos por crianças. Limites, possibilidades e implicações educacionais**. 1ed.São Paulo: Vetor, 2019, v.3, p.151-171.

CORREIA, G.P. **O sapo no fundo do poço: percepções face à escrita de alunos do 1º ciclo**. Dissertação de mestrado, Psicologia (Área de Especialização em Psicologia da Educação e da Orientação), Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, 2019.

COSTA, M. R. **A pontuação**. Porto: Ed. Porto, 1994.

DANEMAN, M. & STANTON, M. The generation effect in reading and proofreading. Is it easier or harder to detect error in one's own writing? **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, 5, p. 297-313, 1993.

FABRE, C. **Des variantes de brouillon au cours préparatoire**. *Études de Linguistique Appliquée*, 62, p. 59-79, 1986.

DIAS, M.G.BV. **Identificação de incoerências por crianças em textos narrativos**. 94f. Dissertação de Mestrado – Departamento de Psicologia - CFCH Universidade Federal do Pernambuco. Pernambuco, 2005.

FERNANDES, D. C.; MURAROLLI, P. L. Leitura e escrita: um modelo cognitivo integrado. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 152-165, abr. 2016. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872016000100012&lng=pt&nrm=iso. acessos em 09 set. 2020.

FERREIRO, E. Os limites do discurso: pontuação e organização textual. In: FERREIRO, E. et al. **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever: estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas**. São Paulo: Ática, 1996. p. 123- 150

FIAD, R. S.. Operações linguísticas presentes nas reescritas de textos. **Revista Internacional de Língua Portuguesa**, p. 4, p. 91-97, jan. 1991.

FITZGERALD, J. Research on revision in writing. **Review of Educational Research**, v. 57, p. 481-506, 1987.

GARCIA-DEBANC, C.;FAYOL,M. About the psycholinguistic models of the writing process for a didactic of written production. **Repères**, 2013.

GARRETT, M.F. Levels of processing in sentence production. In B. Butterworth (Ed.). **Language production**. Vol.1. Speech and talk (pp.177-220). New York: Academic Press, 1980.

GEBHARDT, R. C.; RODRIGUES, D. **Writing: processes and intentions**. Lexington: D.C. Heath, 1989.

GELDEREN, A.; OOSTDAM, R. **Revision of form methods, individual differences and applications**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 1-27, 1996.

GRAHAM, S. A Revised Writer(s)-Within-Community Model of Writing, **Educational Psychologist**, 2018.

GRAHAM, S. Teaching Writing. In P. Hogan (Ed.), **Cambridge encyclopedia of language sciences** (pp. 848–851). Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2010.

GRAHAM, S., HARRIS, K. R., & HEBERT, M. Informing writing: The benefits of formative assessment. **Washington, DC: Alliance for Excellence in Education**, 2011.

GRAHAM, S., & HEBERT, M. Writing to reading: Evidence for how writing can improve reading. **Washington, DC: Alliance for Excellence in Education**, 2010.

GRAHAM, S., & HEBERT, M. Writing-to-read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. **Harvard Educational Review**, 81, 710–744, 2011.

GRÉSILLON, A.; LEBRAVE, J. L. Avant-Propos. **Langages**, Paris, (69): 5-10, 1983.

GONCALVES, Fabíola; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. Coerência textual: um estudo com jovens e adultos. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre , v. 16, n. 1, p. 29-40, 2003 .

GOMES-SANTOS, S. N. **Recontando histórias na escola: gêneros discursivos e produção escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HABER, R. & SCHINDLER, R. M. Errors in proofreading: Evidence of syntactic control of letter processing, **Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance** 7: 573–579, 1981.

HAYES, J. R.; FLOWER, L. Identifying the organization of writing processes. In: GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R. (Org.). *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 3-30, 1980.

HAYES, J.R.; FLOWER, L.S. Identifying the Organization of Writing Processes. In: GREGG, L.W.; STEINBERG, E.R. **Cognitive Processes in Writing**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1980.

HAYES, J.R.; FLOWER, L.S. Uncovering Cognitive Processes in Writing: An Introduction of Protocol Analysis. In: P.Mosenthal, S.Walmsley and L.Tamor (eds), **xe**, New York, NY: longman, pp.206-219, 1983.

HAYES, J. R., FLOWER, L., SCHRIVER, K. A., STRATMAN, J., & CAREY, L. **Cognitive processes in revision**. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics: Vol. 2. Reading writing and language processing* (pp. 176-241). Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

HAYES, J. R., NASH, J.G. On the Nature of Planning um Writing. In: C.M. Levy and S. Ransdell (eds), **The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences and Applications**, Mahwah, NJ:Lawrence Erlbaum Associates. pp.29-55, 1996.

HAYES, J. R. What triggers revision? In L. Allal, L. Chanquoy, & P. Largy (Eds.) *Studies in writing*, Vol. 13, **Revision: Cognitive and instructional processes** (pp. 9-20). Norwell, MA: Kluwer Academic Press, 2004.

HAYES, J. R., & CHENOWETH, N. A. **Is working memory involved in the transcribing and editing of texts?** *Written Communication*, 23(2), 135-149, 2006.

HAYES, J.R. Modeling and Remodeling Writing. **Written Communication** 29 (3), 369-388, 2012.

HAYES, J. R.; OLINGHOUSE, N.G. Can Cognitive Writing Models Inform the Design of the Common Core State Standards? **The Elementary School Journal**, Vol. 115, No. 4, pp. 480-497, 2015.

JUST, M. A. & CARPENTER, P. A. *The psychology of reading and language comprehension* Newton, MA: Allyn & Bacon, 1987.

KELLOGG, R.T. Effects of Topic Knowledge on the Allocation of Processing Time and Cognitive Effort to Writing Processes. **Memory Cognition** 15 (3): 256-266, 1987.

KELLOGG, R.T. A Modelo f Working Memory in Writing. In: LEVY, C.M.; RANDELL, S. (eds). **The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

KOCH, I.V.; TRAVAGLIA, L.C. **A coerência textual**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1992.

LAURENDON, C.E.M; SPINILLO, A.G; CORREA, J. Como professores avaliam a escrita de textos produzidos por crianças. In: Spinillo; Correa (Org.). **A escrita de textos por crianças. Limites, possibilidades e implicações educacionais**. 1ed.São Paulo: Vetor, v.3, p.173-191, 2019.

LEAL, T., & GUIMARÃES, G. Como as professoras avaliam os textos narrativos das crianças? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 80(195), 262-276, 1999.

LEVELT, W.J.M. **Speaking: From Intention to Articulation**, Cambridge, MA: MIT Press, 1989.

LEVELT, W.J.M. The Genetic Perspective in Psycholinguistics. Or: Where do Spoken Words Come From? **Journal of Psycholinguistic Research** 27, 167-180, 1998.

LEVELT, W.J.M. Models of Word Production. **Trends in Cognitive Sciences**, 3 (6): 223-232, 1999.

LINDSAY, P. H. & NORMAN, D. A. *Human information processing: An introduction to psychology*. San Diego, CA: Academic Press, 1977.

LIMA, M.B.Q. **O uso e a compreensão da pontuação por crianças. Dissertação e mestrado**. Universidade Federal de Pernambuco, Departamento de Psicologia, Recife, 2003.

LIMPO, T., ALVES, R. A., & FIDALGO, R. Children's high-level writing skills: Development of planning and revising and their contribution to writing quality. **British Journal of Educational Psychology**, 84(2), 177–193, 2014.

LOPES-ROSSI, M.A. da G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A.M. et al. (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

LOPES, M. P. M.; BRITTO, P. H.; RODRIGUES, E. S. **O processo de elaboração de resumos acadêmicos: uma análise com base em modelos processuais da escritura e gêneros textuais**. 2011. Dissertação (Mestrado)-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, Rio de Janeiro, 2011.

LUCENA, RENATA NÓBREGA DE. **A revisão no planejamento, na textualização e na edição: estudo sobre as habilidades das crianças de planejar, revisar e refletir sobre as alterações no texto**. Tese de doutorado – Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

MERRIAM-WEBSTER'S. **Guide to punctuation and style**. 2. ed. Springfield: Merriam-Webster, 2001.

MORAIS, A. G. **Ortografia: Ensinar e aprender**. São Paulo, SP: Ática, 1998.

MORAIS, A. G. A norma ortográfica do português: O que é? Para que serve? Como está organizada? In A. Silva., A. G. Moraes, & K. L. R. Melo (Orgs.), **Ortografia na sala de aula** (pp.11-28). Belo Horizonte, MG: Autêntica., 2005a.

MORAIS, A. G. O diagnóstico como instrumento para o planejamento do ensino de ortografia. In A. Silva., A. G. Moraes, & K. L. R. Melo (Orgs.), **Ortografia na sala de aula**. (pp.45-60). Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005b.

MORAIS, A. G., & FERREIRA, A. T. B. Avaliação do texto escrito: Uma questão de concepção de ensino e aprendizagem. In T. F. Leal, & A. C. P. Brandão (Orgs.), **Produção de textos na escola: Reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. (pp. 65-80). Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

MORAIS, D. N.U. **Como e por que revisar textos no ensino fundamental? Ou: ensinando a ler criticamente, ensina-se a tomar as rédeas da escrita**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MYHILL, D. A. Towards a linguistic model of sentence development in writing. **Language and Education**, 22 (5),271-288.

PERFETTI, C. A. **Reading ability**. New York: Oxford University Press, 1985.

PETIT, J. **Le grand cataclysm des corrections: note sur des manuscrits de Green et de Mauriae**. *Littérature*, Paris, n.28, p.40-49, 1977.

PISA, Relatório Nacional, 2012. Publicado em dezembro de 2013. http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf. Último acesso em: 4 de outubro de 2016.

RIBEIRO, N. N., BATISTA, T. C., & RODRIGUES, M. C. **Teoria da mente: possíveis implicações educacionais**. *Curitiba: Psicologia Argumento*, v. 32, n. 78, p. 127-135, jul./set. 2014.

ROCHA, G. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor**. 1ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ROCHA, I.L.V. **Aquisição da pontuação: usos e saberes de crianças na escrita de narrativas**. Tese de doutorado. Pós graduação em Linguística aplicada ao ensino de línguas. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1994.

RODRIGUES, E. dos S. **A análise de erros" na escrita: um estudo experimental exploratório da produção de textos escritos argumentativos**. Dissertação (Mestrado em Letras). Departamento de Letras, PUC-Rio, 1996.

RODRIGUES, E. dos S. **Psicolinguística e educação em interface**. Campinas: XXXI Encontro Nacional da Anpoll, 2016. (comunicação oral).

RODRIGUES, E. dos S.. A escrita como processo. In: MOTA, Mailce Borges; NAME, Cristina. (Org.). **Interface Linguagem e Cognição: contribuições da Psicolinguística**. 1ed. Tubarão: Copiart, 2019, v. 1, p. 115-138.

ROHMAN, D., & WLECKE, A. Pre-writing. The construction and application of models for concept formation in writing. **Office of Education**. Cooperative Research Project, 2.174, 1964.

ROUILLER, Y. Collaborative Revision and Metacognitive Reflection in a Situation of Narrative Text Production. In: In L. Allal, L. Chanquoy, & P. Largy (Eds.), **Revision: Cognitive and instructional processes**. (pp.171-187) Boston: Kluwer, 2004.

SANT'ANNA, C. et al. **Reescrita – um caminho para a produção autônoma de textos**. Extraído de: < <http://www.alemndasletras.org.br/>>. Último acesso em: 4 de outubro de 2016.

SCARDAMALIA, M., BEREITER, C. The Development of Evaluative, Diagnostic and Remedial Capabilities in Children's Composing. In: M. Matlew (ed.), **The Psychology of Written Language: Developmental and Educational Perspectives**, New York, NY: Wiley and Sons. pp. 67-95, 1983.

SCHNEUWLY, B. **Le langage écrit chez l'enfant**. Paris: Delachaux & Niestle, 1988.

SMITH, M. M. A pontuação como ponto comum entre leitor e o escritor. In: POERSCH, José Marcelino (Org.). **Pontos de convergência entre leitura e escritura**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1993. p. 53-82.

SPINILLO, A. G. A escrita na escola: o caso da revisão de textos. In: S. R. K. Guimarães; M. R. Maluf (Orgs.). **Aprendizagem da linguagem escrita: contribuições da pesquisa** (pp. 239-277). 1 ed.; São Paulo: Vetor Editora, 2010.

SPINILLO, A. G. "Por que você alterou isso aqui?" As razões que as crianças adotam quando fazem alterações ao revisar seus textos. **Letras de Hoje**, v. 50, n. 1, p. 32-40, 2015.

SPINILLO, A. G.; CORREA, J. A revisão textual na perspectiva de professoras do ensino fundamental. **Educ. rev.**, Curitiba , n. 62, p. 107-123, Dec. 2016.

SPINILLO, A. G.; MARTINS, R. A. Uma análise da produção de histórias coerentes por crianças. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre , v. 10, n. 2, p. 219-248, 1997 .

STEIN, N. L; GLENN, C. G. An analysis of story comprehension in elementary school children. In: R. O. Freedle (Org.), **New directions in discursse processing** (Vol. 2). New Jersey: Ablex, 1979.

VAN DIJK, T. & KINTSCH, W. **Strategics in Discourse Comprehension**. New York, N.Y.: Academic Press, 1983.

QUEIRÓS, B.C. **Para ler em silêncio**. São Paulo: Moderna, 2007.

WAES, L; LEIJTEN, M & NEUWIRTH,C. **Writing and Digital Media**. BRILL, 2006.

Apêndices

Apêndice 1 – Termo de consentimento livre esclarecido e Termo de assentimento

DEPARTAMENTO DE LETRAS

DOUTORADO EM LETRAS – ESTUDOS DA LINGUAGEM

Doutoranda: Jessica Silva Barcellos (contato: profjessicab@gmail.com)

Orientadora: Erica dos Santos Rodrigues (contato: ericasr@puc-rio.br (21) 99131-5721)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O/A menor sob sua responsabilidade está sendo convidado (a) participar como voluntário da pesquisa *O processo de reescrita infantil ao longo do Ensino Fundamental: uma análise psicolinguística como base em modelos de escritura*. Nesta pesquisa, pretendemos investigar como alunos do Ensino Fundamental produzem e revisam seus textos. O motivo que nos leva a estudar essa questão é contribuir para o ensino de produção de texto nas escolas.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: a criança irá executar tarefas de produção e revisão de textos. Essas tarefas serão realizadas tanto à mão quanto no computador. As tarefas estão diretamente relacionadas aos conteúdos pedagógicos previstos no currículo escolar e serão realizadas na sala de aula da criança, sob a orientação da professora Jessica Barcellos.

Esta pesquisa tem alguns riscos mínimos, que se assemelham aos de qualquer tipo de atividade realizada em sala de aula. O participante pode vir a sentir desconfortável ou constrangido com alguma situação. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, a pesquisadora irá mediar todas as atividades de interação entre os alunos e deixará claro a todo momento que os participantes podem escolher continuar ou não com as atividades propostas.

Para participar deste estudo, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele (a) será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele (a) a qualquer momento. A interrupção ou desistência de participação na pesquisa não acarretará em nenhum tipo de penalização.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no LAPAL (Laboratório de Psicolinguística e aquisição da linguagem) e a outra será fornecida a você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse período serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador (a) do documento de identidade _____, responsável pelo (a) menor _____ fui informado dos objetivos da pesquisa *O processo de reescrita infantil ao longo do Ensino Fundamental: uma análise psicolinguística como base em modelos de escritura* de maneira clara e esclareci todas as minhas dúvidas. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e estou ciente de que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e também retirar o meu consentimento se assim desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do (a) responsável

Assinatura do (a) pesquisador

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – PUC-Rio, através do telefone (21) 3527-1618. Você também poderá consultar os responsáveis pela pesquisa – Jessica Silva Barcellos (doutoranda) e Erica dos Santos Rodrigues (orientadora), no seguinte endereço:

Laboratório de Psicolinguística e aquisição da linguagem (LAPAL)

Rua Marquês de S. Vicente, 225
Ala Kennedy, sala K-121
Gávea - Rio de Janeiro (RJ)
CEP: 22451-900
Telefone: 3527-1297

As pesquisadoras também se disponibilizam a esclarecer eventuais dúvidas através dos e-mails ericasr@puc-rio.br e profjessicab@gmail.com

DEPARTAMENTO DE LETRAS**DOUTORADO EM LETRAS – ESTUDOS DA LINGUAGEM**

Doutoranda: Jessica Silva Barcellos (contato: profjessicab@gmail.com)

Orientadora: Erica dos Santos Rodrigues (contato: ericasr@puc-rio.br (21) 99131-5721)

TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO

Este formulário de assentimento informado é para crianças de 6 a 10 anos que estamos convidando a participar da pesquisa.

Meu nome é Jessica Barcellos e, no meu curso de doutorado, estou realizando uma pesquisa sobre a forma como as crianças escrevem textos. Eu gostaria de convidá-lo a participar desta pesquisa. Nessa pesquisa, você será convidado a recontar algumas histórias que já conhece e também a reler seus textos no computador e modificar algumas partes deles. Você pode escolher se quer participar ou não. Já conversei com sua família sobre esse trabalho. Eles sabem que você está sendo convidado e estão de acordo com sua participação. Mas se você não desejar fazer parte da pesquisa, não é obrigado, até mesmo se seus pais concordarem. É você quem decide. Você pode escolher deixar de participar das atividades a qualquer momento. Não há problema.

Este termo de participação será impresso em duas folhas. Uma ficará com a professora Jessica e outra ficará com você.

Certificado do Assentimento

Eu entendi que a pesquisa é sobre a forma como as crianças escrevem textos e que, dependendo da tarefa, eu poderei recontar uma história, reler meu texto e modificá-lo.

Assinatura da criança: _____

Assinatura dos pais/responsáveis: _____

Ass. Pesquisador: _____

Dia/mês/ano: _____

Anexos

Anexo 1 – Exemplo de texto produzido no experimento 1 – tarefa 2

A lebre e a tartaruga

A muito tempo atrás, existia uma lebre e uma tartaruga, a lebre sempre ~~se~~ ^é ~~dizia~~ ^{dizia} que era mais rápida que a tartaruga, falando que ~~ela~~ ^{a tartaruga} era ^{muito} lenta e pequena, mais, um dia, a tartaruga desafiou a lebre para uma corrida, para ver de fato quem era a mais rápida.

Assim foi feito, a raposa era a juíza e recebeu as apostas e, logo deu início a corrida, a lebre, obviamente, saiu em disparada ficando na frente da tartaruga, ~~e~~ ^{como} era uma tarde de calor, a lebre, ~~queria~~ ^{queria} descansar um pouco, depois de descansar deitou-se debaixo da sombra de uma árvore e dormiu, pensando que ~~a~~ ^a tartaruga passaria a sua frente e ~~ela~~ ^{ela} dar uma corridinha para passar a linha de chegada, ~~e~~ ^{logo} adormeceu em meio a esses pensamentos, já ~~a~~ ^a tartaruga vinha lá atrás, com seus passos lentos, exaustando os seus perninhas, mais que, logo, logo ultrapassou a lebre.

~~A~~ ^A lebre, havia perdido a hora e, quando acordou procurou pela tartaruga e não a encontrou, saiu em disparada para a linha de chegada e lá, encontra a tartaruga esperando do outro lado da linha.

Moral: A preguiça é a ~~maior~~ ^{colocou no lugar de mortal} inimiga da perfeição.

Anexo 2 – Estímulos utilizados no experimento 2

Condição 1 – Incoerência na moral

Texto 1

A menina e o leite

A menina era só alegria.

Era a primeira vez que iria à cidade, vender o leite de sua querida vaquinha.

Colocou sua melhor roupa, um belo vestido azul, e partiu pela estrada com a lata de leite na cabeça.

Ao caminhar, o leite chacoalhava dentro da lata.

A menina também, não conseguia parar de pensar.

"Vou vender o leite e comprar ovos, uma dúzia."

"Depois, choco os ovos e ganho uma dúzia de pintinhos."

"Quando os pintinhos crescerem, terei bonitos galos e galinhas."

"Vendo os galos e crio as galinhas, que são ótimas para botar ovos."

"Choco os ovos e terei mais galos e galinhas."

"Vendo tudo e compro uma cabrita e algumas porcas."

"Se cada porca me der três leitõezinhos, vendo dois, fico com um e ..."

A menina estava tão distraída em seus pensamentos, que tropeçou numa pedra, perdeu o equilíbrio e levou um tombo.

Lá se foi o leite branquinho pelo chão.

E os ovos, os pintinhos, os galos, as galinhas, os cabritos, as porcas e os leitõezinhos pelos ares.

MORAL: Quem faz planos sempre alcança o que deseja

- **Você percebeu algo de errado nesse texto? Algo que não combina muito bem? O quê?**

Texto 2

O galo e a pedra preciosa

Um Galo que procurava no terreiro alimento para ele e suas galinhas encontrou uma pedra preciosa de grande beleza e valor. Olhando para aquela joia, o faminto galo disse:

– Se fosse o meu dono que tivesse te encontrado ao invés de mim, ele com certeza iria dançar e pular de alegria. No entanto, eu te achei e de nada me serves. Teria preferido achar um simples grão de milho do que todas as joias do mundo!

MORAL: O que é importante para um sempre será importante para outro

- **Você percebeu algo de errado nesse texto? Algo que não combina muito bem? O quê?**

Texto 3

O cão e a carne

Ía um cão atravessando a nado um rio. Levava na boca um bom pedaço de carne. No fundo da água viu a sombra da carne. A sombra no fundo do rio era muito maior do que a realidade. Ganancioso, o cão soltou a que tinha na boca para agarrar a outra, a da sombra. Porém, por mais que mergulhasse, não conseguia alcançá-la.

MORAL: É melhor arriscar e abrir mão do que já está certo

- **Você percebeu algo de errado nesse texto? Algo que não combina muito bem? O quê?**

Condição 2 – Incoerência em um elemento da narrativa

Texto 1

A raposa e o corvo

O corvo conseguiu encontrar um pedaço de queijo. Saiu voando, com o queijo no bico, até pousar numa árvore. Quando viu o queijo, a raposa resolveu se apoderar dele. Chegou ao pé da árvore e começou a bajular o corvo:

— Ó senhor corvo! O senhor é certamente o mais belo dos animais! Se souber cantar tão bem quanto a sua plumagem linda, não haverá ave que possa se comparar ao senhor.

Acreditando nos elogios, o corvo pôs-se imediatamente a cantar para mostrar sua linda voz. Mas, ao abrir o bico, deixou cair a carne. Mais que depressa, a raposa abocanhou o alimento e foi embora.

MORAL: Cuidado com quem muito elogia

- **Você percebeu algo de errado nesse texto? Algo que não combina muito bem? O quê?**

Texto 2

A gansa dos ovos de ouro

Um homem e sua mulher tinham a sorte de possuir uma gansa que todos os dias colocava um ovo de ouro. Mesmo com toda essa sorte, eles acharam que estavam enriquecendo muito devagar, que assim não dava. Imaginando que a gansa devia ser de ouro por dentro, resolveram matá-la e pegar aquela fortuna toda de uma vez. Só que, quando abriram a barriga da gansa, viram que por dentro ela era igualzinha a todas as outras. Foi assim que os dois não ficaram ricos de uma vez só, como tinham imaginado, nem puderam continuar recebendo o ovo de prata que todos os dias aumentava um pouquinho a sua fortuna.

MORAL: Não tente forçar demais a sorte

- **Você percebeu algo de errado nesse texto? Algo que não combina muito bem? O quê?**

Texto 3

A raposa e as uvas

Numa manhã de outono, enquanto descansava debaixo de uma plantação de uvas, uma raposa viu alguns ramos de uvas bonitas e maduras, diante dos seus olhos. Com desejo de comê-las, ela se levantou, ergueu as patas para pegá-las. Deu muitos pulos, mas não conseguia alcançá-las. Tentou mais um pouco e nada de conseguir pegar as uvas. Já muito cansada disse:

- Deixa pra lá. Essas cerejas não prestam. Eu nem queria mesmo.

Quando já ia seguindo seu caminho para casa, ouviu um pequeno barulho. Rapidamente deu um pulo para trás, com esperança que algumas uvas tivessem caído e ela pudesse, finalmente, se deliciar, mas era apenas uma folha.

MORAL: É fácil desprezar aquilo que não se consegue obter

Condição 3 – Incoerência de personagem

Texto 1

O Leão e o Rato

Um Leão foi acordado por um Rato que passou correndo sobre seu rosto. Com um salto ágil, ele o capturou e estava pronto para matá-lo, quando o pequeno ratinho suplicou:

– Se o senhor poupar minha vida, tenho certeza que poderia um dia retribuir sua bondade.

O Leão deu uma gargalhada, mas resolveu soltar o pequeno esquilo. Aconteceu que pouco depois disso o rei da selva foi capturado por caçadores que o amarraram com fortes cordas no chão. O Rato, reconhecendo seu rugido, se aproximou, roeu as cordas e o libertou.

MORAL: Uma boa ação gera outra

- **Você percebeu algo de errado nesse texto? Algo que não combina muito bem? O quê?**

Texto 2

O lobo e a cegonha

Um lobo devorou sua caça tão depressa, com tanto apetite, que acabou ficando com um osso entalado na garganta. Cheio de dor, o lobo começou a correr de um lado para outro soltando uivos, e ofereceu uma bela recompensa para quem tirasse o osso de sua garganta. Com pena do lobo e com vontade de ganhar o dinheiro, uma cegonha resolveu enfrentar o perigo. Mesmo com medo, enfiou a cabeça na boca grande do lobo e conseguiu ajudá-lo. Depois de tirar o osso, quis saber onde estava a recompensa que o lobo tinha prometido.

– Recompensa? – berrou a raposa. – Mas que cegonha pechinchona! Que recompensa, que nada! Você enfiou a cabeça na minha boca e em vez de arrancar sua cabeça com uma dentada deixei que você a tirasse lá de dentro sem um arranhãozinho.

Você não acha que tem muita sorte, seu bicho insolente! Dê o fora e se cuide para nunca mais chegar perto de minhas garras!

MORAL: Não espere gratidão ao mostrar caridade para um inimigo.

- **Você percebeu algo de errado nesse texto? Algo que não combina muito bem? O quê?**

Texto 3

O leão e os três touros

Três touros, amigos desde a infância, pastavam juntos e tranquilos na relva. Quando estavam juntos, os amigos ficavam despreocupados, pois sabiam que nenhum predador conseguiria capturá-los. Porém, já há algum tempo, um leão traiçoeiro os observava, escondido atrás do mato. O leão não via a hora dos três amigos se separarem para ele conseguir atacar um a um. Decidiu, então, semear a discórdia entre os touros, inventando mentiras e fofocas. Dessa forma, conseguiu separá-los e cada um começou a pastar sozinho. Como separados não eram tão fortes, o tigre finalmente conseguiu cumprir seu plano de devorar os três touros.

MORAL: A união faz a força

- **Você percebeu algo de errado nesse texto? Algo que não combina muito bem? O quê?**

Condição 4 – Incoerência pragmática

Texto 1

O lobo e a cabra

Num dia ensolarado de verão, um lobo viu uma cabra pastando em cima de uma montanha muito alta. Pensou em subir até lá, mas como não era muito ágil e tinha medo de escorregar na neve, resolveu convencer a cabra a vir mais para baixo.

– Minha senhora, que perigo! – disse ele numa voz amistosa. – Não seja imprudente, desça daí! Aqui embaixo está cheio de comida, uma comida muito mais gostosa.

Mas a cabra conhecia os truques do esperto lobo.

– Para o senhor, tanto faz se a relva que eu como é boa ou ruim! O que o senhor quer é *me* comer!

MORAL: Cuidado quando um inimigo dá um conselho amigo.

- **Você percebeu algo de errado nesse texto? Algo que não combina muito bem? O quê?**

Texto 2

O cachorro e o burro

Em uma bela fazenda, viviam muitos bichos: patos, porcos, galinhas...além de um burro e um cachorro. Todos eles ficavam esperando a hora em que o dono voltava do trabalho. No entanto, quando o homem chegava, somente o cachorro corria para lhe dar as boas-vindas e fazer festa. O dono passava a mão na cabeça de seu fiel amigo. O burro, olhando a cena, pensava com tristeza:

"Meu dono não liga para mim! Ele só gosta do cachorro!"

Um dia, querendo receber carinho, o burro ficou à espera do dono para também recebê-lo com festas.

Assim, quando o homem chegou, o burro relinchou e, para imitar o cão, ergueu as patas. O que aconteceu foi um desastre: desajeitado, ele acabou derrubando o dono no chão. O homem, surpreso, deu ordens para que o burro fosse amarrado na cerca. Ele ficou pensando: "Afinal, o que deu nesse bicho? Ficou louco? Está achando que é um cachorro?"

No dia seguinte de manhãzinha, o homem não ouviu o galo cantar e acordou atrasado. Comeu seu jantar apressadamente e foi buscar o burro para levar cestos de verdura à feira. E então, passando a mão carinhosamente na cabeça do animal, disse-lhe, para consolá-lo:

- Meu amigo, um burro é um burro e um cão é um cão. E isso ninguém vai mudar.

MORAL: É burrice tentar ser uma coisa que não se é

- **Você percebeu algo de errado nesse texto? Algo que não combina muito bem? O quê?**

Texto 3

O leão apaixonado

Certa vez um leão se apaixonou pela filha de um lenhador e foi pedir a mão dela em casamento. Fez planos de se casar no outono, pois era a época em que as flores desabrochavam e a floresta ficava mais bonita. O lenhador não ficou nada feliz com a ideia de ver a filha com um marido tão perigoso. Como tinha medo do leão, o homem decidiu enganá-lo para conseguir livrar sua família daquele problema. O pai da jovem disse que aceitava o casamento apenas com uma condição:

- Se o senhor quer casar com minha filha, vai ter que arrancar os dentes e cortar as garras. Esses dentões e essas garras compridas irão assustá-la.

O leão apaixonado foi correndo fazer o que o homem tinha mandado. Logo depois voltou à casa do pai da moça e repetiu seu pedido de casamento, mas o lenhador, que já não sentia medo daquele leão manso e inofensivo, expulsou-o de casa e disse que nunca aceitaria aquele casamento.

MORAL: É preciso inteligência para enfrentar problema difíceis

- **Você percebeu algo de errado nesse texto? Algo que não combina muito bem? O quê?**