

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
DOUTORADO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

RENATA NÓBREGA DE LUCENA

**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**

RECIFE

2013

RENATA NÓBREGA DE LUCENA

**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 apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Psicologia Cognitiva.

Área de concentração: Psicologia Cognitiva

Prof(a) Orientadora: Alina Galvão Spinillo

RECIFE

2013

Catálogo na fonte
Bibliotecária, Divonete Tenório Ferraz Gominho CRB4-985

L935r 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 / Renata Nóbrega de Lucena. – Recife: O autor, 2013. 191 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Alina Galvão Spinillo.
Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2013.
Inclui bibliografia e anexos

1. Psicologia cognitiva. 2. Textos escritos por crianças. 3. Revisão. 4. Planejamento. 5. Razão – Edição. I. Spinillo, Alina Galvão. (Orientador). II. Título.

150 CDD (22.ed.) UFPE (BCFCH2013-16)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Renata Nóbrega de Lucena

"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 apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco para obtenção do título de Doutor.

Área de Concentração: Psicologia Cognitiva

Aprovado em: 26 de fevereiro de 2013

Banca Examinadora

Profa. Dra. Alina Galvão Spinillo
Instituição: UFPE

Assinatura: _____

Profa. Dra. Ana Carolina Perrusi Alves Brandão
Instituição: UFPE

Assinatura: _____

Profa. Dra. Telma Ferraz Leal
Instituição: UFPE

Assinatura: _____

Profa. Dra. Selma Leitão Santos
Instituição: UFPE

Assinatura: _____

Profa. Dra. Luciane De Conti
Instituição: UFPE

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Dedico a conclusão deste trabalho aos meus queridos pais, **Antonio e Socorro**, e ao meu irmão, **Bruno Nóbrega**, pelo amor e zelo de sempre. Ao meu esposo, **Évisson Fernandes**, pelo carinho, a paciência e a confiança depositada em mim. E ao meu filho, **Guilherme Nóbrega**, pelo amor incondicional e pela alegria que preenchem meu coração.

AGRADECIMENTOS

É na hora de agradecer que nos damos conta do quanto precisamos de ajuda, de como somos dependentes do outro, de quantas pessoas nos são verdadeiramente importantes. Muitas estiveram ao meu lado, auxiliando direta ou indiretamente na concretização do sonho do título de doutor. Nomear todas aqui? Quase impossível! Fica aqui a minha tentativa de homenagear a todos aqueles que, em sua generosidade, souberam aliviar minhas angústias, acolher meus medos, apoiar meus sonhos, multiplicar minhas alegrias. Chegou a hora de comemorar as conquistas!

O primeiro agradecimento sempre será ao meu Deus e à minha poderosíssima Virgem Maria, pela saúde, proteção e sabedoria a mim concedidas sempre que precisei me dedicar com afinco a este trabalho. Recorrer a Eles nas horas difíceis é o meu alento porque sei que jamais serei abandonada.

As palavras nunca serão bastantes para agradecer também aos meus pais, Antonio Fernandes e Socorro Nóbrega, e ao meu irmão Bruno Nóbrega. Com eles sei que eu posso contar sempre porque o amor que sentimos uns pelos outros ultrapassa qualquer barreira imposta pela distância física. Estamos juntos em alma, em coração. Obrigada por rezarem, torcerem, acreditarem em mim e nos meus sonhos sempre, desde quando eles ainda nem faziam morada nos sinuosos caminhos da Academia.

Também preciso agradecer (e muito!) ao meu marido Évisson Fernandes. Ele quem suportou comigo todas as dificuldades operacionais que surgiram ao longo dos quatro anos de Doutorado. Mas ele sempre foi muito mais do que esse suporte: ele é o amor da minha vida. Entende e aceita meus defeitos, cuida de mim, acredita no meu potencial muito mais do que eu, ama tudo o que sou há quase 13 anos. Obrigada por me ajudar a crescer como mulher, como profissional, como mãe. Seu amor me fortalece.

Guilherme Nóbrega, meu filho, ainda levará alguns anos até entender a natureza desse agradecimento, mas nunca deixaria passar a oportunidade de dizer o quanto você me faz uma pessoa melhor, mais feliz. Hoje, você tem pouco mais de um aninho de vida e já faz a minha vida ter muito mais sentido, mais colorido. Você me fez conhecer o amor incondicional, uma experiência inesquecível. Obrigada por me fazer sentir plena, completa.

Registro ainda meus sinceros agradecimentos a todos os familiares (sogros, cunhados, primos, avós, tios, sobrinhos) por fazerem parte da minha vida e da minha história. Isso já é o bastante! Entretanto, não poderia deixar de agradecer nominalmente à minha sogra Vilma Lucena, por estar sempre disposta a me socorrer quando a tese precisava ganhar corpo e o tempo não era suficiente para conciliar o papel de mãe e o de doutoranda. Por vezes, ela tomou conta do meu filho como se fosse seu e esse carinho não tem preço.

À minha querida orientadora, Prof.(a) Dr.(a) Alina Galvão Spinillo, agradeço não só pelo empenho dedicado à este estudo, mas também pela paciência e o carinho nesses 6 anos que trabalhamos em parceria. Os verdadeiros mestres são aqueles que, além da competência habitual pra conduzir o trabalho, sabem ser humanos. Você será sempre uma inspiração, um exemplo como pessoa e como profissional, minha verdadeira “guru” na Academia.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, também agradeço pelas discussões de caráter teórico e pelos ensinamentos que contribuíram, em maior ou menor grau, na elaboração desta tese. E aos funcionários do mesmo Departamento, pela presteza e disposição para resolverem as burocracias inerentes à vida acadêmica.

Aos colegas de Doutorado, especialmente Lysia Basílio, Juliana Ferreira e Alena Nobre por saberem compartilhar conhecimentos, dúvidas, inseguranças, conquistas. E às colegas Lindaevans Richelle, Nildienny Alves e Camila Leonel, pelo auxílio na organização dos dados desta tese.

Por fim, agradeço ao CNPq e a Capes, pela concessão de bolsas de auxílio-pesquisa, permitindo maior dedicação à elaboração deste trabalho.

“Tenho a impressão de ter sido uma criança brincando à beira-mar, divertindo-me em descobrir uma pedrinha mais lisa ou uma concha mais bonita que as outras, enquanto o imenso oceano da verdade continua misterioso diante dos meus olhos.”

Isaac Newton

RESUMO

DE LUCENA, R.N. (2013). 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, Programa de Pós Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

Ainda é incipiente o cenário de pesquisas, no Brasil, sobre revisão textual numa perspectiva psicológica. O presente estudo propôs-se a investigar uma temática que ainda demanda muitas investigações: a questão temporal da revisão. Os objetivos são analisar como a revisão se configura em momentos distintos da produção de textos (durante o planejamento, durante a textualização e durante a edição) e compreender quais as razões que impelem as crianças a revisarem seus textos. Nestas condições, as principais questões discutidas foram: quais as ações de revisão, a natureza e as unidades linguísticas alteradas quando se revisa em momentos distintos da produção textual?; ao revisarem, as crianças sabem as razões que as levam a realizarem determinadas alterações em seu texto?; os tipos de alterações e as razões que as nortearam se modifica em função de a revisão ocorrer durante o planejamento, durante a textualização e durante a edição? Para tentar esclarecer essas questões, 80 crianças de 8-9 anos, alunas do 3º ano de escolas particulares do Recife, participaram de dois estudos: no Estudo 1, participaram 10 duplas de crianças, onde 5 duplas realizaram a Situação 1 (revisão durante o planejamento e revisão durante a textualização) e 5 duplas realizaram a Situação 2 (revisão durante o planejamento e revisão durante a edição); do Estudo 2, participaram 60 crianças, onde 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). A análise de todas as alterações realizadas nos dois estudos incidiu sobre os seguintes aspectos: ação de revisão (inserção, retirada, substituição e deslocamento), natureza das alterações (forma ou conteúdo), unidade linguística alterada (palavra ou segmento) e os tipos de razões utilizados para justificá-las (ver Spinillo, 2012). Os resultados apontaram que não há diferenças relevantes na configuração da revisão durante a textualização e durante a edição, sendo mais comuns as substituições e inserções incidindo sobre a forma das palavras. Contudo, percebe-se que a preocupação é maior com o conteúdo e os segmentos nas alterações realizadas após a solicitação da examinadora do que nas alterações realizadas espontaneamente. No que se refere à revisão durante o planejamento, as substituições e inserções continuam sendo as ações de revisão mais comuns, entretanto a natureza mais alterada foi o conteúdo e a unidade linguística mais modificada foram os segmentos. As razões que levam às crianças a realizarem suas alterações estão relacionadas, majoritariamente, a necessidade de escrever corretamente e de tornar o texto legível. Isso indica que revisar durante ou após o texto não implica em mudanças significativas nos aspectos linguísticos revisados, nem na frequência com a qual se revisa. A revisão durante o planejamento, por sua vez, desloca o foco para o conteúdo e os segmentos, indicando que as crianças estão mais preocupadas com as ideias a serem veiculadas. Conhecendo melhor essa possibilidade de revisão no pré-texto, é possível favorecer a revisão em diversos momentos da produção textual, o que aumenta o controle de qualidade na escrita.

Palavras-chave: Revisão. Planejamento. Textualização. Edição. Razões.

ABSTRACT

DE LUCENA, R.N. (2013). The revision in planning, textualization and editing: study on the abilities of children to plan, review and reflect on the changes in the text. Doctoral Thesis, Post-Graduation Program in Cognitive Psychology, Federal University of Pernambuco, Recife.

In Brazil, the scenario of researching the textual revision from a psychological perspective is still incipient. The present study aimed to investigate an issue that yet requires a lot of research: the problem of the moment of the revision. The objectives are to analyze how the revision is configured in different moments of the text's production (during planning, during textualization and during editing) and to understand the reasons that compel kids to revise their texts. Accordingly, the main discussed issues were: which are the review actions, the nature and the language units changed as one revises at different moments of the textual production?; while revising, do children know the reasons that guide them to perform certain changes on their text?; do the type of the modifications and the reasons that led to them along the revision occur during planning, during textualization and during editing? In order to clarify these issues, 80 children aged 8-9 years, 3rd grade private schools' students in Recife participated in two studies. In Study 1, 10 pairs of children participated, being 5 pairs on Situation 1 (revision during planning and textualization), and 5 pairs on Situation 2 (revision during planning and editing). In Study 2, 60 children participated, being 30 children individually on Situation 1 (revision during textualization) and 30 other children individually on Situation 2 (revision during editing). The whole analysis of the changes made in the two studies focused on the following aspects: review action (insertion, removal, replacement and displacement), nature of the changes (form or content), amended linguistic unit (word or segment) and the reasons used to justify them (see Spinillo 2012). The results showed there are no significant differences between the configuration of the revision during textualization and editing, being the most common substitutions and insertions focused on the form of words. However, it is noticeable that the concern about content and segments in the changes made after examiner's request is more intense than the spontaneously made ones. About the revision on the planning phase, substitutions and insertions are still the most common review actions. However, the content was the most modified nature, as the segments were the most modified linguistic unit. The reasons for children to perform changes on their amendments are mainly related to the need for correctly writing, and making the text readable. That indicates revising along or after the text implies significant changes neither in the reviewed linguistic aspects nor on the revision frequency. In spite of it, the review during planning shifts focus to content and segments, indicating that children are more concerned to the ideas to be conveyed. As one better knows the possibility of reviewing on the pre-text, it is possible to encourage it in several moments of the textual production, increasing the writing quality control.

Keywords: Revision. Planning. Textualization. Edition. Reasons.

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1 - Planejamento experimental do estudo.....	80
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número e porcentagem (entre parênteses) de ações de revisão nas Situações 1 e 2.....	105
Tabela 2 - Número e porcentagem (entre parênteses) do total das alterações de forma e de conteúdo nas Situações 1 e 2.....	107
Tabela 3 - Número e porcentagem (entre parênteses) da natureza das alterações nas Situações 1 e 2.....	108
Tabela 4 - Número e porcentagem (entre parênteses) de alterações realizadas sobre as unidades linguísticas nas Situações 1 e 2.....	110
Tabela 5 – Número e porcentagem (entre parênteses) das ações de revisão e da natureza das alterações nas Situações 1 e 2.....	112
Tabela 6 - Número e porcentagem (entre parênteses) das ações de substituição e das alterações de forma nas Situações 1 e 2.....	113
Tabela 7 - Número e porcentagem (entre parênteses) das ações de revisão e das unidades linguísticas alteradas nas Situações 1 e 2.....	114
Tabela 8 - Número e porcentagem (entre parênteses) de unidades linguísticas alteradas e da natureza das alterações nas Situações 1 e 2.....	115
Tabela 9 - Número e porcentagem (entre parênteses) referentes aos totais dos tipos de razões adotadas pelas crianças para justificarem suas alterações nas Situações 1 e 2.....	117
Tabela 10 - Número e porcentagem (entre parênteses) referentes aos tipos de razões adotadas pelas crianças, espontaneamente e após a solicitação, para justificarem suas alterações nas Situações 1 e 2.....	118
Tabela 11 - Número e porcentagem (entre parênteses) de ações de revisão nas Situações 1 e 2.....	134
Tabela 12 - Número e porcentagem (entre parênteses) de ações de revisão realizadas espontaneamente e após solicitação, nas Situações 1 e 2.....	135
Tabela 13 - Número e porcentagem (entre parênteses) das alterações de forma e de conteúdo nas Situações 1 e 2.....	137
Tabela 14 - Número e porcentagem (entre parênteses) das alterações de forma e de conteúdo, realizadas espontaneamente e após solicitação, nas Situações 1 e 2.....	138
Tabela 15 - Número e porcentagem (entre parênteses) das alterações de forma, realizadas espontaneamente e após solicitação, nas Situações 1 e 2.....	139

Tabela 16 - Número e porcentagem (entre parênteses) de alterações realizadas sobre as unidades linguísticas nas Situações 1 e 2.....	142
Tabela 17 - Número e porcentagem (entre parênteses) de alterações realizadas sobre as unidades linguísticas, espontaneamente e após solicitação, nas Situações 1 e 2.....	143
Tabela 18 - Números e porcentagem (entre parênteses) das ações de revisão e da natureza das alterações nas Situações 1 e 2.....	145
Tabela 19 - Número e porcentagem (entre parênteses) das ações de substituição e das alterações de forma nas Situações 1 e 2.....	146
Tabela 20 - Número e porcentagem (entre parênteses) das ações de revisão e das unidades linguísticas alteradas nas Situações 1 e 2.....	148
Tabela 21 – Número e porcentagem (entre parênteses) de unidades linguísticas alteradas e da natureza das alterações nas Situações 1 e 2.....	149
Tabela 22 - Número e porcentagem (entre parênteses) referentes ao total dos tipos de razões adotadas pelas crianças para justificarem suas alterações nas Situações 1 e 2....	151
Tabela 23 - Número e porcentagem (entre parênteses) referentes aos tipos de razões adotadas pelas crianças para justificarem suas alterações, espontâneas e solicitadas, nas Situações 1 e 2.....	153

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
1. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS.....	24
1.1 Sobre a escrita: considerações de natureza psicológica e educacional.....	24
1.2 Breve trajetória histórica sobre a escrita em sala de aula.....	27
1.3 O que é revisão de textos?.....	31
1.4 Os modelos de revisão textual.....	37
1.4.1 Modelo de Flower, Hayes, Carey, Schiver e Stratman.....	38
1.4.2 Modelo de Scardamalia e Bereiter.....	39
1.4.3 Modelo de Butterfield, Hacker e Albertson.....	40
1.4.4 Modelo de Fayol.....	41
1.5 Revisão de textos: alguns aspectos educacionais.....	43
1.6 Pesquisas na área.....	45
1.6.1 O desenvolvimento da habilidade de revisar e os tipos de alterações realizadas.....	45
1.6.2 O papel do interlocutor e a oscilação entre escritor e revisor.....	51
1.6.3 A interação entre os escritores/revisores.....	60
1.6.4 Estudos sobre revisão de texto no contexto escolar.....	65
1.7 A revisão de textos: alguns aspectos específicos.....	67
2. MÉTODO.....	75
2.1 Objetivos e relevância da pesquisa.....	75
2.2 Participantes.....	79
2.3 Planejamento experimental, procedimento e material.....	79
2.4 Estudo 1.....	82

2.4.1 Situação 1: revisão durante o planejamento e revisão durante a textualização.....	82
2.4.2 Situação 2: revisão durante o planejamento e revisão durante a edição.....	85
2.5 Estudo 2.....	87
2.5.1 Situação 1: revisão durante a textualização.....	87
2.5.2 Situação 2: revisão durante a edição.....	88
3. SISTEMA DE ANÁLISE.....	90
3.1 As alterações realizadas.....	90
3.1.1 As ações de revisão.....	91
3.1.2 A natureza das alterações.....	92
3.1.3 As unidades linguísticas alteradas.....	96
3.1.4 Cruzamento dos tipos de alterações.....	97
3.2 As razões que norteiam as alterações realizadas.....	97
3.3 Comparações dos resultados.....	99
4. ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	103
4.1 Análise 1 do Estudo 1: as alterações realizadas (ações, natureza e unidade linguística).....	104
4.1.1 Ações de revisão na Situação 1 (revisão durante o planejamento e revisão durante a textualização) e na Situação 2 (revisão durante o planejamento e revisão durante a edição).....	105
4.1.2 Natureza das alterações na Situação 1 (revisão durante o planejamento e revisão durante a textualização) e na Situação 2 (revisão durante o planejamento e revisão durante a edição).....	106
4.1.3 Unidades linguísticas alteradas na Situação 1 (revisão durante o planejamento e revisão durante a textualização) e na Situação 2 (revisão durante o planejamento e revisão durante a edição).....	109
4.1.4 Ações de revisão e natureza das alterações na Situação 1 (revisão	

durante o planejamento e revisão durante a textualização) e na Situação 2 (revisão durante o planejamento e revisão durante a edição).....	111
4.1.5 Ações de revisão e unidades linguísticas alteradas na Situação 1 (revisão durante o planejamento e revisão durante a textualização) e na Situação 2 (revisão durante o planejamento e revisão durante a edição).....	114
4.1.6 Unidades linguísticas alteradas e natureza das alterações na Situação 1 (revisão durante o planejamento e revisão durante a textualização) e na Situação 2 (revisão durante o planejamento e revisão durante a edição).....	115
4.1.7 Razões fornecidas pelas crianças na Situação 1 (revisão durante o planejamento e revisão durante a textualização) e na Situação 2 (revisão durante o planejamento e revisão durante a edição).....	116
4.2 Análise 2 do Estudo 1: revisão durante o planejamento.....	119
4.2.1 Ações de revisão planejadas e alteradas no texto.....	124
4.2.2 Natureza das alterações planejadas e alteradas no texto.....	127
4.2.3 Unidades linguísticas planejadas e alteradas no texto.....	130
4.3 Estudo 2: análise das alterações realizadas (ações, natureza e unidade linguística)	133
4.3.1 Ações de revisão na Situação 1 (revisão durante a textualização) e na Situação 2 (revisão durante a edição).....	133
4.3.2 Natureza das alterações na Situação 1 (revisão durante a textualização) e na Situação 2 (revisão durante a edição).....	136
4.3.3 Unidades linguísticas alteradas na Situação 1 (revisão durante a textualização) e na Situação 2 (revisão durante a edição).....	141
4.3.4 Ações de revisão e natureza das alterações na Situação 1 (revisão durante a textualização) e na Situação 2 (revisão durante a edição).144	
4.3.5 Ações de revisão e unidades linguísticas alteradas na Situação 1 (revisão durante a textualização) e na Situação 2 (revisão durante a edição).....	147
4.3.6 Unidades linguísticas alteradas e natureza das alterações na Situação 1 (revisão durante a textualização) e na Situação 2 (revisão durante a edição).....	149

4.3.7 Razões fornecidas pelas crianças na Situação 1 (revisão durante a textualização) e na Situação 2 (revisão durante a edição).....	150
5. CONCLUSÕES E DISCUSSÃO.....	156
5.1 Conclusões.....	156
5.1.1 Revisão durante a textualização e revisão durante a edição.....	157
5.1.2 Revisão durante o planejamento.....	166
5.2 Considerações educacionais.....	169
REFERÊNCIAS.....	173
ANEXOS.....	181

INTRODUÇÃO

Na literatura, há numerosos estudos sobre a escrita, de maneira geral, e sobre a revisão de textos, de maneira particular. Contudo, ainda são poucas as pesquisas desenvolvidas no cenário brasileiro acerca da habilidade de revisar numa perspectiva psicológica, sendo mais comuns as pesquisas numa perspectiva educacional.

Spinillo (2001), revisando a literatura na área, alerta que essa ênfase em uma perspectiva educacional se justifica pelo fato de que, ao produzir textos (sejam eles orais ou escritos), o sujeito mobiliza não só conhecimentos cognitivos, mas também os linguísticos e os sociais. Grande parte desses conhecimentos, principalmente os últimos, não se desenvolve espontaneamente. Então, a escola assume um papel de destaque enquanto a agência educacional responsável pelo ensino da leitura e escrita e pelo desenvolvimento da competência linguística dos alunos. Se por um lado há processos psicológicos envolvidos na escrita, por outro lado a escrita é um objeto de ensino que se insere no contexto de sala de aula e demanda discussões sobre tratamentos didáticos eficientes. Por esse motivo, a necessidade de se pensar a escrita e a revisão em uma perspectiva multidisciplinar, relacionando tanto os aspectos educacionais, quanto os aspectos psicológicos (Spinillo, 2010; Melo & Silva, 2006; Morais & Silva, 2006).

Atrelada à essa visão multidisciplinar da escrita está uma nova visão acerca da revisão de textos. É crescente na literatura a ideia de que a revisão não pode mais ser considerada uma etapa divorciada da escrita, e sim processos que estão profundamente imbricados. O texto é algo provisório e pode ser revisado e reconstruído sucessivamente até que o autor sintá-se satisfeito com sua composição. Sendo assim, é possível revisar não apenas durante a edição (após a primeira versão do texto), mas também durante o planejamento (nível do pré-texto) e

durante a textualização (ao longo da escrita): escrever também é reescrever (Allal, 2000; Allal & Chanquoy, 2004; Calkins, 1989; Camps, 2006).

Com base no exposto, o presente estudo objetivou investigar essa temática inovadora e ainda pouco explorada na literatura: a questão temporal da revisão. Afinal, é possível revisar durante o planejamento? Como se configura a revisão em momentos distintos da produção de textos (durante o planejamento; durante a textualização e durante a edição)? Há diferenças nas ações de revisão, na natureza e nas unidades linguísticas alteradas em função do momento em que se revisa? A criança sabe as razões que as levam a realizar determinadas alterações? Essas foram as principais questões investigadas e discutidas.

Para responder a esses questionamentos supramencionados, 80 crianças de 8-9 anos de idade, alunas do 3º ano de escolas particulares do Recife, participaram de dois estudos: no Estudo 1, 5 duplas de crianças realizaram a Situação 1 (revisão durante o planejamento e revisão durante a textualização) e outras 5 duplas realizaram a Situação 2 (revisão durante o planejamento e revisão durante a edição). No Estudo 2, 30 crianças realizaram, individualmente, a Situação 1 (revisão durante a textualização) e outras 30 crianças realizaram, individualmente, a Situação 2 (revisão durante a edição).

As situações dos dois estudos eram semelhantes, diferindo apenas pelo fato de no Estudo 1 as crianças realizarem as tarefas em duplas e também pelo fato de elas serem questionadas sobre seu planejamento e estimuladas a verbalizar sobre uma possível revisão deste. O procedimento referente a revisão durante a textualização em ambos os estudos consistia na solicitação da examinadora para que a criança revisasse o seu texto quando ainda estivesse escrevendo (aproximadamente na metade da história). Enquanto que o procedimento referente a revisão durante a edição, em ambos os estudos, consistia na solicitação da examinadora para que a criança revisasse seu texto apenas ao final da primeira versão deste.

No que se refere à análise, todas as alterações realizadas, fossem elas durante o planejamento, durante a textualização ou durante a edição, foram analisadas a partir dos seguintes aspectos: ação de revisão (inserção, retirada, substituição e deslocamento), natureza da alteração (forma ou conteúdo) e unidade linguística alterada (palavra ou segmento). Além disso, tanto no Estudo 1 quanto no Estudo 2, apenas nos casos de revisão durante a textualização e durante a edição, as crianças foram questionadas sobre o porquê de cada uma das alterações realizadas na superfície do texto, possibilitando uma análise sobre as razões que motivam as crianças a revisar.

O embasamento teórico-metodológico destes estudos permitiram conclusões importantes sobre a questão temporal da revisão, sinalizando que os momentos distintos da revisão propiciam alterações de naturezas diversas, o que leva a um controle de qualidade ainda maior sobre o texto. Tais contribuições auxiliam na compreensão do fenômeno da revisão numa perspectiva psicológica e geram ainda implicações educacionais.

Para maior compreensão acerca de todas as informações inerentes a este estudo, a tese foi disposta da seguinte maneira: no **Capítulo 1** (Considerações Teóricas) está todo o arcabouço teórico utilizado para embasar a tese, discutindo conceitos importantes e estudos representativos acerca da escrita e da revisão de textos; no **Capítulo 2** (Método), apresentam-se em detalhes os objetivos da pesquisa, o método utilizado, a descrição dos participantes, o planejamento experimental e procedimentos referentes à cada estudo e à cada situação; no **Capítulo 3** (Sistema de Análise) está disposto todo o sistema adotado para analisar os resultados encontrados, com as devidas exemplificações; no **Capítulo 4** (Análise dos Resultados) constam os resultados de cada situação e de cada estudo detalhado em tabelas e discutido em termos de tendência e através de testes estatísticos; e, por fim, o **Capítulo 5** (Conclusões e discussão), traz as conclusões e a discussão final, onde são integrados e

interpretados os resultados obtidos, respondendo às perguntas da pesquisa e levantando ainda algumas considerações educacionais.

Primeiro Capítulo

CAPÍTULO 1: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Neste capítulo serão apresentados os principais referenciais teóricos que nortearam a elaboração desta tese, bem como os estudos mais representativos da literatura especializada em escrita e revisão de textos.

Inicialmente, haverá uma explanação conceitual sobre os aspectos psicológicos e educacionais envolvidos na escrita, bem como as perspectivas de ensino desta habilidade. Em seguida, serão apresentadas as múltiplas definições sobre revisão, os principais modelos teóricos e os estudos mais relevantes para a compreensão do fenômeno. Por fim, serão levantados aspectos específicos da revisão que demandam maiores esclarecimentos e, por isso, se transformaram em objetos de investigação deste estudo. Ao longo do capítulo haverá ainda discussões sobre a intrínseca relação entre revisão e escrita que nos permite vislumbrar uma circunscrição da primeira na segunda (pressuposto fundamental para a construção deste estudo).

1.1 Sobre a escrita: considerações de natureza psicológica e educacional

A capacidade de produzir e compreender textos está fortemente associada à competência linguística dos indivíduos. Por esse motivo, diz-se que o texto é a essência da linguagem. Ao produzir textos, o escritor está motivado a gerar ideias e a encontrar soluções linguísticas que traduzam a sua intenção comunicativa. Para tanto, é imprescindível que este se aproprie do sistema de escrita, suas regras sintáticas e ortográficas, pontuação adequada e

que esteja atento aos aspectos de natureza macrotextual: coerência, estrutura do texto, gênero. (Pontecorvo e Zucchermaglio, 1990).

A literatura psicológica traz diversos modelos explicativos e descritivos acerca da escrita. Os modelos que focalizam os processos cognitivos envolvidos na trama da escrita destacam duas vertentes do desenvolvimento linguístico: a compreensão e a produção de textos. Aleixo (2005) esclarece que a primeira delas considera a produção oral e a microestrutura da linguagem, em especial o léxico e a sintaxe. A segunda vertente (a mais relevante para o presente estudo) focaliza a escrita e os aspectos macroestruturais da produção linguística, tais como: a organização textual, o conteúdo veiculado e a adequação do texto à sua audiência.

Esta segunda vertente associa-se a alguns modelos sobre a escrita, como é o caso do modelo de Hayes (1996). Este, reformulando o modelo anterior proposto por Hayes e Flower (1980), permitiu um maior entendimento sobre o processo de escrita e, por conseguinte, assumiu maior importância na literatura, servindo de base para a construção de outros modelos adotados nesta investigação.

O modelo de Hayes (1996) destaca dois componentes principais: o *contexto da tarefa* e o *indivíduo*, cada qual englobando uma série de subcomponentes. De acordo com Aleixo (2005), o componente *contexto da tarefa* se refere ao contexto social (destinatários e colaboradores da produção, sejam pessoas e/ou textos) e ao contexto físico (o texto produzido até o momento e o seu meio de suporte). O componente *indivíduo* inclui a motivação, os processos cognitivos e as memórias de trabalho e de longo prazo. Dito de outro modo, esse modelo considera os múltiplos e complexos fatores envolvidos no processo de escrita, inclusive a especificidade dos indivíduos. “É, para nós, muito significativo o modo como Hayes destaca a importância das dimensões sociais e culturais tanto na competência com que se escreve como na diversidade de finalidades e funções da escrita.” (Aleixo, 2005, p. 79)

Seguindo o mesmo raciocínio, Spinillo (2010) e Góes e Smolka (1992) afirmam que a escrita de textos deve ser entendida com um complexo jogo de estratégias que requer organização do fluxo do pensamento, onde se relacionam o discurso interior e as formulações dos enunciados comunicativos, com operações que quase sempre são mais lentas do que o registrar. Nestas condições, podemos dizer que o processo de escrever textos envolve um trabalho mental sobre o conteúdo, o gênero textual, o que foi escrito até então e o que se pretende escrever. E mais do que dominar regras ortográficas e gramaticais, quem escreve tem sempre uma intenção e um destinatário possível.

Em uma revisão da literatura da área, Spinillo (2001; 2010) acrescenta ainda que ao produzir textos orais e/ou escritos faz-se necessária a mobilização de conhecimentos cognitivos, linguísticos e sociais. Para atender às demandas cognitivas e sociais, o produtor deve gerar ideias acerca do conteúdo, fazer escolhas linguísticas adequadas sobre vocabulário, sintaxe, etc. Porém, grande parte desses conhecimentos (especialmente os linguísticos e sociais) nem sempre se desenvolve espontaneamente, sendo imprescindível o papel da escola como agência educacional responsável pelo ensino da escrita de textos e, por conseguinte, responsável pelo desenvolvimento da competência linguística dos alunos (capacidade de produzir e compreender textos).

Teberosky (1994), sobre a composição textual, afirma que o escritor precisa tomar uma série de decisões e ponderar acerca das consequências de suas escolhas em níveis pragmático, semântico e verbal, bem como adequar sua produção a um gênero textual que dará forma ao seu discurso e será decisivo para uma série de caminhos a serem trilhados pelo escritor.

Alguns autores salientam ainda que, em uma perspectiva de desenvolvimento, há diversos momentos na aquisição da habilidade de escrever, assim como há a influência de diversos fatores nesse processo (Rego, 1985; Lins e Silva & Spinillo, 1998; Pontecorvo &

Zucchermaglio, 1990). Dentre os principais fatores é possível mencionar: a escolaridade, a idade, classe social, nível econômico e fatores socioculturais, o contato diário que a criança tem com textos e também a situação de produção com a qual a criança está envolvida.

A partir das premissas acima, é possível compreender que a escrita de textos assumiu, então, um caráter processual e, por esse motivo, é necessário entender a natureza dinâmica de sua composição como algo provisório e que pode ser reelaborado e reconstruído até que o escritor sinta-se satisfeito com o produto que construiu. Nesta perspectiva, uma vez que escrever é também reescrever, a revisão assume um papel de destaque como etapa do processo de escrita. Este aspecto está presente nos modelos teóricos encontrados na literatura, que serão discutidos adiante. Porém, antes de falar da revisão propriamente dita, parece relevante discutir acerca de como a escola vem considerando a escrita de textos.

Diante desses complexos processos imbricados e conhecimentos múltiplos mobilizados na atividade de escrever, é inegável a necessidade de discutir e investigar sobre a escrita, particularmente sobre o seu ensino. Se há aspectos psicológicos envolvidos na escrita, por outro lado, há uma escrita que é objeto do ensino e, por isso, necessita de um olhar da educação e de um tratamento didático (Spinillo, 2010). Nestas condições, será realizada, paralelamente, uma discussão sobre a trajetória histórica do ensino da escrita, os processos psicológicos envolvidos e alguns estudos sobre como desenvolver essa habilidade.

1.2 Breve trajetória histórica sobre a escrita em sala de aula

É notório que, paulatinamente, cresce entre os professores a ideia de que apenas solicitar uma produção escrita ao aluno e corrigi-la não é suficiente para o desenvolvimento

desta habilidade. Além de ensinar a escrever, cabe também à escola proporcionar às crianças a capacidade de produzir e compreender os diversos textos que circulam socialmente.

Alguns defendem que se aprende a escrever escrevendo e que o ensino de conteúdos e habilidades específicas é prescindível, posto que os processos de produção verbal não exigem altos níveis de consciência. É inegável que há uma diversidade de habilidades naturais e interesses do aprendiz, o que aponta múltiplas e variadas vias de aprendizagem. Entretanto, estudos sobre gêneros, produção escrita e aprendizagem indicam que essas duas posturas (ensinar e aprender fazendo) separadamente não dão conta do desenvolvimento da capacidade de escrever textos mais complexos, como os filosóficos, literários, acadêmicos, científicos e jornalísticos.

Essa breve contextualização acerca da atividade de escrever será o ponto de partida para Camps (2006) viajar no tempo e fomentar interessantes discussões sobre diferentes formas de se compreender o processo de ensino e aprendizagem da escrita. A ênfase da autora é posta nos objetos de atenção de diferentes enfoques teóricos e metodológicos (desde o formalismo até a escrita como atividade discursiva) e quais as implicações educacionais da adoção destes enfoques. Esse será nosso principal referencial para conhecer e discutir tais movimentos no que tange ao ensino da linguagem escrita.

O formalismo, especialmente a escola formalista russa e o movimento New Criticism nos Estados Unidos, surgiu na primeira metade do século passado. Seu objeto prioritário de atenção era o texto propriamente dito, suas características estruturais e relações internas entre os elementos linguísticos. Não se percebia uma preocupação acerca das relações do texto com o seu autor ou com o contexto sócio-histórico de sua produção. A contribuição primordial deste enfoque para o ensino dos estudos textuais foi a de pôr em primeiro lugar uma visão global do texto como unidade de análise e mostrar a dependência de seus elementos e recursos formais no interior dessa globalidade. Nesse caso, há uma suspensão temporária do diálogo

humano, no sentido de explicar os textos e, em seguida, reincorporá-lo à esse diálogo, enriquecendo-o.

O segundo momento se iniciou juntamente com o interesse em pesquisar sobre a crise na competência escrita dos estudantes. Seu marco de fundamentação teórica estava na Psicologia Cognitiva, numa orientação denominada construtivismo, e o objeto prioritário de atenção era o processo de composição escrita, ou seja, as operações mentais mobilizadas ao longo deste processo. Os modelos cognitivos consideravam os diversos fatores que desencadeiam as representações mentais e guiam a atividade de produção textual (finalidade, função do texto, destinatário, seleção e organização de conteúdos). Além disso, os modelos reconheciam que o escritor lida com outros componentes: o conhecimento dos esquemas textuais, conteúdos temáticos, resolução de problemas. Estes, por sua vez, contribuem para controlar os processos de planejamento, textualização e revisão, distribuindo adequadamente o esforço cognitivo necessário para executar o processo de escrever.

Os estudos sociocognitivos ampliam o enfoque anterior na medida em que o contexto deixa de ser apenas uma representação dos interlocutores, para contemplar o entorno social em que se desenvolve cada ato comunicativo. Nos Estados Unidos, estudos sobre os processos de composição escrita passaram a se dedicar à diversidade de fatores envolvidos com os contextos sociais e culturais que os condicionavam. Dessa maneira, explicações puramente internas eram importantes, mas não eram suficientes.

Por fim, Camps (2006) discute sobre o enfoque da escrita enquanto atividade discursiva. Para tanto, ela menciona três ideias principais que podem iluminar nossa compreensão: (a) as atividades humanas estão orientadas a uma finalidade que não é individual, mas social; (b) a palavra, o diálogo em seu sentido mais amplo, é imprescindível nas ações humanas, por esse motivo não é possível pensar em textos fechados, mas em textos que refletem um diálogo permanente; e (c) a ideia de gênero discursivo enquanto forma

específica de usar a linguagem dados os entornos sociais. Têm-se então duas atividades: a de ensinar e aprender e as discursivas, que implica na diversidade de contextos que o aluno pode participar.

Ao concluir esse resgate histórico, a autora chamou a atenção para a necessidade da complementaridade dos enfoques, posto que para desenvolver a habilidade de escrever não basta escrever, é preciso aprender sobre os textos, quais as principais características dos gêneros discursivos utilizados e como utilizá-los de maneira mais eficiente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (Brasil, 1998) destacam que a escola tem sido ineficiente no desenvolvimento dessas habilidades textuais dos alunos, visto que terminam privilegiando um ou outro enfoque. A prática de produção de textos é de suma importância para a formação de usuários proficientes e competentes da língua materna, por isso faz-se necessário ensiná-los a usar a linguagem escrita de maneira mais ampla, sem reduzir-se apenas ao domínio do código alfabético ou das regras gramaticais.

Tal documento atenta para a natureza cognitiva e para o caráter discursivo do processo de escrita. Assim, as atividades devem contemplar o funcionamento da escrita e as condições de produção: para que, para quem, onde e como se escreve. De acordo com Spinillo (2010), quando o PCN se refere ao “como se escreve”, ele está ressaltando a importância de desenvolver a consciência metalinguística das crianças, ou seja, desenvolver a habilidade de refletir sobre a língua, analisando os fatos e fenômenos da linguagem.

Nestas condições, do ponto de vista educacional, compreender o processo de escrita é essencial para que se possam planejar as situações de ensino adequadas. Do ponto de vista psicológico, compreender o processo de escrita é essencial para desenvolver habilidades linguísticas, tornando o indivíduo competente em sua língua materna.

Nos tópicos que se seguem serão apresentadas definições sobre o que é revisão na perspectiva de diversos estudiosos e se iniciará a discussão, pormenorizada, sobre os modelos de revisão da escrita propostos por autores renomados na literatura especializada.

1.3 O que é revisão de textos?

Antes de apresentar as definições e os modelos acerca da revisão, é necessário ressaltar que, de maneira geral, há um consenso entre os teóricos ao apontarem as seguintes fases relativas ao processo de escrita: planejamento, textualização e edição.

O planejamento, processo fundamental na atividade de escrever, ocorre em um nível pré-linguístico, ou seja, envolve armazenamento, seleção e avaliação de ideias que podem ser consideradas na elaboração dos rascunhos e/ou apontamentos. Paralelamente ao planejamento, acontecem os subprocessos de organização (disposição das ideias armazenadas em um plano) e de definição de objetivos (confrontação dessas ideias com os propósitos iniciais do autor). Esses processos e subprocessos estarão atrelados à audiência, às instruções da tarefa e às características do texto.

O processo de textualização ocorre em nível linguístico e permite a formalização e linearização da informação, atendendo às exigências sintáticas e gramaticais (coerência, coesão, pontuação, ortografia, etc.). Diz respeito às escolhas linguísticas que o escritor faz para materializar na escrita suas intenções comunicativas, que se organizaram durante a etapa de planejamento.

Integrando tais aspectos, entende-se que o processo de revisão é resultante de uma apreciação do texto já produzido, no qual é permitido, se necessário, realizar ações de correção. Estas ações podem ocorrer em aspectos relativos à forma (microlinguísticos) e ao conteúdo (macrolinguísticos) do texto, assim como podem aparecer durante ou após a escrita. Em outras palavras, a revisão não acontece apenas quando se encerra uma primeira versão do texto. É possível revisar durante a etapa de textualização, enquanto o texto ainda está sendo elaborado, o que aponta uma inserção da revisão no processo de escrita. Entretanto, a revisão não pode ser resumida à etapa da textualização, visto que ambas apresentam ações que lhes são próprias.

Apesar de haver consenso em alguns aspectos (como os que foram mencionados acima), as definições de revisão tendem a enfatizar dimensões distintas desse processo. Alguns estudiosos oferecem imagens vivas e linguagem metafórica ao definir a revisão textual. Apesar da linguagem metafórica casual em frases como: “revisar serve para limpar minha escrita”, é sabido que essas metáforas utilizadas pelos estudiosos são deliberadamente pensadas.

Para Murray (1978), o escritor revisor deve conciliar as “vozes externas” e as “vozes internas” que dialogam no momento da produção. Dito de outro modo, ele deve prestar atenção tanto às demandas externas de correção, forma e apropriação, quanto às demandas internas que sugerem descobertas sobre estrutura da linguagem.

Analogamente, Bishop (2004) considera o trabalho de revisão como “revisar o que está fora”, ou estender e desenvolver ideias legíveis para o possível leitor, e então “revisar o que está dentro”, cortando e podando com confiança o que não for necessário ao próprio trabalho. O “revisar o que está fora” permite o “revisar o que está dentro” e frequentemente ajuda o escritor a produzir melhores resultados em seu texto devido à complexidade e à

riqueza das investigações que ele terá que fazer no mérito das ideias, palavras, frases, estilo e forma.

A principal metáfora de Elbow (1981) é de natureza orgânica. O autor relaciona níveis e estruturas do corpo humano com a organização do pensamento durante a revisão. Os níveis são os seguintes:

- a) *repensando*: modifica-se *aquilo ou o que* foi dito no texto, ou seja, altera-se o “esqueleto”;
- b) *reformulando*: modifica-se *como* algo foi dito no texto, ou seja, mexe-se em seus “músculos”;
- c) *editando ou revisando mecanismos e usos*: checam-se os desvios dos padrões convencionais de escrita, ou muda-se a “pele” ou a superfície do texto.

Horning (2002) e Harris (2003), ainda metaforizando sobre a revisão, associam-na ao trabalho, ao ofício. Horning (2002) afirma que, assim como uma tecelagem onde a trama dos fios dá a firmeza necessária ao tecido final, revisar um texto envolve a relação entre uma série de aspectos linguísticos, cognitivos e sociais que, por fim, dão a solidez necessária a um texto. A revisão é a emenda entre esses fios (ou a conexão entre os diversos fatores) que possibilitará um texto claro e legível.

Nesta mesma linha de pensamento, Harris (2003) orienta que todo ofício para ser bem executado demanda trabalho e esforço. Assim como é possível ensinar alguém a costurar, é possível ensinar a revisar e ajudar os alunos a ganhar mais controle sobre seu trabalho diante do texto. Com mais controle e mais confiança, os alunos estarão menos propensos a insistir na ideia de que algumas pessoas nasceram com a habilidade de escrever e revisar e outros não. Pelo contrário, a revisão é uma questão de aprender a trabalhar com ela.

Revisão, por conseguinte, significa movimento: oscilação entre escritor e leitor; projetar em nível profundo e superficial; operar mudanças macro e microlinguísticas; ouvir vozes internas e externas; pensar sobre seu texto em qualquer momento da produção. Essas imagens de movimento testemunham a natureza da atividade, o pensamento fluido, a criatividade e as múltiplas habilidades interconectadas da tarefa da revisão (Haar, 2006).

Horning e Becker (2006) destacam ainda algumas concepções de revisão que comumente são associadas às práticas em sala de aula: *revisão como correção*, *revisão como desenvolvimento e descoberta*, *revisão como metarretórica e função* e *revisão como asserção de identidade*.

A *revisão como correção* é uma concepção que está atrelada às práticas da pedagogia tradicional e, por isso, entende a revisão apenas como correção de erros detectados no texto escrito, geralmente realizada de maneira descontextualizada e sem propósitos bem definidos. Em sua maioria, esses erros são de forma e não de conteúdo (que altere o sentido do texto). Nesse caso, o conceito de revisão e edição seria o mesmo, o que nos revela uma perspectiva reducionista, que limita o ato de revisar apenas às correções mais superficiais: pontuação, caligrafia, ortografia, gramática, etc.

O conceito de *revisão como desenvolvimento e descoberta* dedica-se às ações e aos eventos mentais que ocorrem com o escritor quando ele assume o papel de sujeito ativo que

desenvolve, amplia e reflete sobre o processo de produção do seu texto. Nesta concepção, a revisão é um evento processual.

A *revisão como metarretórica e função* põe o escritor como um sujeito que não é autêntico no processo de escrita textual. Na verdade, o escritor age tentando enquadrar-se na função requerida ao texto, assumindo papéis que sejam condizentes com a comunidade discursiva ao qual o texto de destina.

E, por fim, a *revisão como asserção de identidade* está pautada na ideia de revisão como um caminho pelo qual se manuseiam as palavras objetivando a criação de um discurso original e poderoso. Revisar seria uma estratégia de intervenção dos significados da produção, que nos possibilita identificar o estilo do escritor, o que ele imita e o que ele nega quando escreve seu texto.

Diante de toda a gama de possíveis definições da revisão, é preciso ainda destacar as considerações teóricas de três autoras: Jolibert (1994) Calkins (1989) e Fitzgerald (1987). Seus respectivos conceitos e reflexões sobre escrita e revisão são muito importantes para este estudo.

Segundo Jolibert (1994), existem etapas e operações envolvidas na produção e revisão de texto: a primeira delas seria o *planejamento textual*, que implica no pensar sobre a elaboração do texto e seu interlocutor; em seguida teríamos a *textualização*, onde são ativados os processos de conservação de informações, conectivos, tempos verbais e pontuação; e a última etapa seria de *revisar* o texto, ou seja, reler durante e após o término do texto. Para a operacionalização dessa ultima etapa, o leitor precisa se deslocar para o papel de leitor, distanciando-se dos seus escritos, mas nem sempre esse deslocamento de papéis é uma experiência vivenciada em sala de aula.

Calkins (2002) acrescenta que a escrita é uma atividade discursiva que, para ser finalizada, passa por algumas etapas: *ensaio* (ideias que motivam a criação do texto), *esboço* (primeira versão escrita do texto, que é provisória), *revisão* (quando o escritor desempenha a função de leitor, avaliando o seu texto e fazendo as alterações necessárias ao seu aprimoramento) e *edição* (decisões mais importantes para a definição do texto, em sua última versão). Para a autora, é preferível usar “a palavra esboçar do que escrever, [...] porque implica a hesitação dos nossos primeiros esforços. [...] Traçamos linhas leves e ligeiras, nada é permanente” (Calkins, 1989, p.31).

Fitzgerald (1987), ampliando as definições acima no que se refere à revisão, afirma que

revisar significa fazer qualquer mudança em qualquer ponto do processo de escrita. Envolve identificação de discrepâncias entre as intenções e o texto instanciado, decidir o que poderia ou deveria ser modificado no texto e como fazer para operacionalizar as mudanças desejadas. As mudanças podem ou não afetar o significado do texto, podem ser macro ou micro. Além disso, as mudanças podem ser feitas na mente do escritor antes de serem instanciadas no texto escrito, ao mesmo tempo em que a primeira versão é construída ou após a primeira versão do texto. (Fitzgerald, 1987, p. 484).

Segundo Haar (2006), a definição de Fitzgerald (1987) inclui pensar, comparar, decidir e escolher para, então, entrar em ação. Esta definição contempla mudanças em qualquer momento da composição, incluindo aquelas que ocorrem na mente durante o planejamento do texto. Essas mudanças podem ser significativas ou não. O escritor é considerado agente ativo no momento de suas escolhas linguísticas e temáticas, assumindo uma atitude recursiva frente o texto emergente, e não apenas ao final do texto. Essa é a

definição assumida por esse estudo como sendo a melhor explicação para o fenômeno da revisão.

Todas as definições supramencionadas serviram como base para a construção dos modelos de revisão propostos por Flower, Hayes, Carey, Schiver e Stratman (1986), Scardamalia e Bereiter (1982), Butterfield, Hacker e Albertson (1997) e Fayol (1997). Tais modelos foram cuidadosamente pensados no sentido de explicar, detalhadamente, as etapas que compõem o processo de revisão textual, como descrito a seguir.

1.4 Os modelos de revisão textual

Ao conhecer os modelos de revisão textual, será possível perceber que há uma série de aspectos comuns entre eles. Essas semelhanças surgem devido ao fato de que todos tiveram como embasamento o modelo de Flower, Hayes, Carey, Schiver e Stratman (1986) para construir suas propostas.

Aleixo (2005) pontua que esses aspectos notoriamente consensuais aos modelos são: a relativa autonomia da revisão diante da escrita; a importância da representação da tarefa pelo escritor; a avaliação como processo crítico de confrontação entre o texto pretendido e o texto efetivamente escrito (ou emergente); o repertório de estratégias linguísticas e a escolha dessas estratégias para resolução dos diversos tipos de problemas identificados; e a atribuição de funções diferenciadas para a memória de trabalho e de longo prazo.

1.4.1 Modelo de Flower, Hayes, Carey, Schiver e Stratman

No modelo proposto por Flower, Hayes, Carey, Schiver e Stratman (1986), a revisão é concebida como um componente na escrita, com estatuto de processo autônomo. Trata-se de uma atividade recursiva presente ao longo do processo de escrita, e não apenas ao final da produção.

Juntamente com a revisão, aparecem quatro subprocessos subordinados e sequenciais:

- a) *definição da tarefa*: é uma etapa fundamental e essencialmente reflexiva, pois permite ter uma visão geral sobre o objetivo da revisão, corrigir partes do texto e estabelecer meios para executá-los;
- b) *avaliação*: processo complexo de leitura e análise do texto, que surge dada a necessidade de compreender, avaliar e identificar eventuais problemas. Esse processo é resultante da comparação entre as intenções do autor e o texto produzido;
- c) *seleção de estratégias*: o revisor precisa escolher uma estratégia que solucione os problemas detectados, pois apenas detectá-los não garante a sua modificação na estrutura do texto. As estratégias podem ser desde ignorar ou adiar a resolução do problema, até a procura de informação na memória e em outros textos que possibilitem melhor entendimento e a reescrita do trecho problemático;

- d) *execução*: consiste nas modificações concretas realizadas na superfície do texto, logo após a adoção de uma estratégia para resolver o problema diagnosticado.

Flower (1998) acrescenta ainda que a revisão deve ser entendida como uma guinada, uma mudança de direção ou de atenção, uma transformação de um escritor centrado para um leitor centrado no próprio modo de escrever. O escritor proficiente escreve melhores textos quando consegue oscilar com eficiência entre os papéis de leitor e escritor. Ao se colocar no lugar de seu leitor, o produtor de textos consegue adequar melhor aspectos de natureza semântica e de forma.

1.4.2 Modelo de Scardamalia e Bereiter

Com base nas últimas três etapas do modelo de revisão de Flower et al. (1986), Scardamalia e Bereiter (1982) elaboraram o seu modelo, definindo-o como facilitador e passível de ser ensinado a quem escreve, ainda que seja um iniciante.

CDO é a sigla utilizada para representar três operações cognitivas que estes autores entendem como sendo representativas do processo de revisão: *comparação*, *diagnóstico* e *operação*. A *comparação* avalia a dissonância entre o texto pretendido pelo autor e o texto atual. Quando essa dissonância é identificada, está se utilizando o processo de *diagnóstico*. Uma vez diagnosticada as possíveis dissonâncias, o autor pode delinear estratégias para a *operação* de alterações.

É mister lembrar que o procedimento de CDO só é ativado quando há discrepâncias entre as duas instâncias de representação mental do texto (a representação do texto escrito e a representação do texto idealizado). No momento em que utilizamos tal procedimento, os demais processos da escrita são inibidos. Contudo, a cada nova mudança na superfície do texto, é possível construir novas representações mentais e isso desencadear um novo ciclo CDO.

1.4.3 Modelo de Butterfield, Hacker e Albertson

Este modelo, divulgado em 2006, acrescentou às diferentes etapas mencionadas anteriormente, os conhecimentos e estratégias necessárias ao processo de revisão. Dito de outro modo, atribuiu-se um importante papel à memória de trabalho.

Butterfield, Hacker e Albertson (2006) propõem que há dois componentes interativos que precisam ser considerados: o ambiente e a cognição e metacognição. O primeiro componente envolve os problemas de retórica e memória de trabalho, uma vez que é esta que permite maior precisão da definição do conteúdo, da audiência, além da quantidade de texto a ser revisado. O segundo componente (cognição e metacognição) envolve não só a memória de trabalho, como também a memória de longo prazo.

Segundo Aleixo (2005), considerando este modelo, a parte do texto que já foi revisada pode ser armazenada na memória de longo prazo, que é responsável por integrar os níveis cognitivo e metacognitivo. Enquanto o nível cognitivo armazena o conhecimento (de conteúdo, linguístico e sobre a escrita), as estratégias e as representações do texto, permitindo

pensar, escrevê-lo e reescrevê-lo, o nível metacognitivo armazena os processos automáticos de avaliação e controle, mobilizando as estratégias disponíveis.

1.4.4 Modelo de Fayol

Assim como os demais, o modelo de Fayol (1997) denominado “Modelo de (Re)leitura e Revisão”, tomou como base o modelo de Flower et al (1986). Contudo, neste são realçadas as atitudes e comportamentos do revisor competente, que podem ser divididas em quatro fases: *definição da tarefa, avaliação, detecção e instrução reflexiva*.

A fase de *definição da tarefa* envolve a mobilização dos conhecimentos do escritor para efetuar a revisão, o que implica em um autoquestionamento consciente e deliberado sobre as operações a serem realizadas. No momento em que se está fazendo a *avaliação*, o escritor irá reler com o objetivo de compreender o próprio texto e encontrar suas inconsistências, ambiguidades, omissões e erros. Esta fase é orientada por objetivos e direcionada a todos os níveis do texto. Por vezes, o escritor tem dificuldades em realizá-la, posto que não é fácil manter o foco em duas representações simultâneas do texto: a das intenções do escritor e a da reconstrução proveniente dessa leitura avaliativa.

Essa dificuldade advém da (re)leitura do texto já produzido facultar uma constante aproximação ao conhecimento mobilizado, inicialmente, na escrita. Mesmo se os índices de superfície são parciais ou ausentes, dificilmente o escritor os detecta porque assume as representações associadas à situação inicial. Torna-se, assim,

difícil detectar os erros ou as ambiguidades quando revê produções recentemente elaboradas. (Aleixo, 2005, p. 86)

Na fase de *detecção*, o escritor pode escolher uma das estratégias que compunha seu repertório de procedimentos de revisão (ver modelo de Flower, Hayes, Carey, Schiver & Stratman, 1986). Essa fase não conduz necessariamente às modificações, pois esse é um dos caminhos possíveis, a depender do grau de incômodo do escritor diante do seu texto. E, por fim, a *instrução reflexiva*, em decorrência da fase anterior, orienta os resultados visando o melhoramento do texto. Para garantir a qualidade da revisão efetuada, é necessário adequar os conhecimentos estratégicos do escritor a cada tipo de problema que surgir.

Por fim, apesar de recorrerem a terminologias distintas, os modelos supracitados apresentam um relativo consenso acerca da natureza e das etapas de revisão. Revisar aparece como um processo de reformulação do texto, baseado na apreciação do autor e visando o controle de qualidade da produção. E em se tratando de um processo, a revisão inclui alguns subprocessos e operações usadas para melhorar o texto de uma forma organizada, mas não necessariamente sistemática ou hierárquica. De maneira geral, os modelos permitem deduzir que ao proceder à revisão, o escritor deve ser capaz de elaborar um texto mais adequado que o atual, solucionando os problemas textuais previamente detectados (Aleixo, 2005; Camps, 1992; Bereiter & Scardamalia, 1987).

Neste estudo, o modelo de Flower et al. (1986) foi adotado como principal referencial teórico para compreender o processo de revisão. A escolha se deve ao fato de esse ser um modelo mais robusto e abrangente que os demais, que por sua vez já são ramificações do primeiro.

Dando continuidade às definições do conceito de revisão de texto, o tópico seguinte perpassa agora as questões educacionais que auxiliam no entendimento da habilidade de revisar.

1.5 Revisão de textos: alguns aspectos educacionais

É inegável que, ao escrever um texto, seja em sala de aula ou fora dela, estamos de maneira contínua revisando o processo de produção escrita e replanejando o que ainda será produzido. De maneira mais ou menos consciente, mais ou menos eficiente, é isso que ocorre quando escrevemos a partir das mais diversas possibilidades: individualmente, coletivamente, em dupla.

Revisar um texto, então, requer uma reflexão sobre as partes que o compõe, avaliá-lo a partir das metas traçadas, do destinatário e finalidades previstos, bem como do contexto comunicativo em que o texto está ou será inserido. Trata-se de uma habilidade metalinguística complexa que se desenvolve e, de maneira progressiva, permite ao aprendiz refletir deliberadamente sobre processos e decisões tomadas ao longo do processo de escrita do texto (Camps & Milian, 2000). Sendo uma habilidade progressiva, é possível afirmar que desde cedo, ainda que de forma elementar, observa-se essa habilidade de pensar em como aprimorar os textos e, é nessa perspectiva, que a escola surge como agência educativa de suma importância para o desenvolvimento da habilidade de produzir e revisar textos.

Atualmente, no contexto de sala de aula, percebe-se que os termos “revisão” e “reescrita”, tem substituído a ideia de correção dos textos e isso indica mudança de postura no que se refere à prática do ensino da língua e, conseqüentemente, no desenvolvimento da

habilidade de revisar. De acordo com Brandão (2006), o termo “correção” nos remete a um domínio quase exclusivo do professor, que deve avaliar os textos, corrigi-los e devolver ao aluno com os erros destacados e já traduzidos para o modo correto.

Quando se fala em “revisão”, por sua vez, temos a ideia de parceria entre professor e aluno, onde o texto passa a ser entendido como algo passível de aprimoramento em outras tentativas. Dito de outro modo, a produção textual é concebida como resultante de etapas sucessivas de planejamento, elaboração e replanejamento daquilo que se pretende escrever e, sendo assim, o processo de revisão seria um dos elementos constitutivos da atividade escrita.

Ainda nessa perspectiva, Spinillo (2010) ratifica que a revisão pode ocupar um espaço privilegiado de articulação entre a prática de leitura, a produção escrita e a reflexão sobre a língua. Antes de concluir um texto, o produtor precisa ler e reler a sua produção textual em momentos diversos (durante e ao final da construção, bem como observar as passagens já escritas). Então, ao se deparar com algum problema ou insatisfação perante o seu texto, as partes deste passam a ser o foco da atenção, concentrando uma reflexão sobre aspectos da língua. Processos como esse permitem que o escritor se distancie do próprio texto, ocupando o lugar de leitor e avaliador de sua produção. Dessa maneira, a tarefa legítima da revisão seria, então, uma espécie de controle de qualidade da produção.

De acordo com o que nos propõe Brandão (2006), vários aspectos podem ser revisados em um texto: organização sequencial das ideias, sua articulação com o tema, recursos coesivos adotados, grau de informatividade do texto, possíveis ambiguidades, sinais de pontuação, caligrafia, ortografia, concordância verbal e nominal, dentre outros. É função do professor auxiliar as crianças a avaliar esses aspectos do seu texto não apenas ao concluir a primeira versão, mas também durante o planejamento e a textualização.

Conceber o processo de revisão da maneira definida acima implica numa transformação deste processo num objeto de ensino que, assim como todos os outros, merece um planejamento específico do professor.

Feitas as considerações teóricas, torna-se relevante agora fornecer também as reflexões de natureza empírica. Os tópicos que se seguem correspondem a uma revisão da literatura da área, onde serão apresentadas e discutidas pesquisas relativas às diversas facetas da revisão textual, já comentadas até aqui. Essas pesquisas serão agrupadas em função das questões que abordam e que são relevantes para este estudo.

1.6 Pesquisas na área

Seguem abaixo estudos sobre revisão textual que foram importantes no embasamento teórico para a composição deste estudo. Eles serão organizados em função de um eixo temático e investigativo que os aproxime, como: o desenvolvimento da habilidade de revisar e os tipos de alterações realizados; o papel do interlocutor e a oscilação entre escritor e revisor; as interações entre os escritores/revisores; e a revisão no contexto escolar.

1.6.1 O desenvolvimento da habilidade de revisar e os tipos de alterações realizadas

Bartlett (1982) foi um dos primeiros autores que se dedicou a observar a relação entre a habilidade de escrever e revisar textos e os tipos de alterações realizadas. Investigando adolescentes sobre a capacidade de detectar os próprios erros e corrigi-los percebeu que, aqueles com pouco domínio da escrita não conseguiam explicar qual a natureza dos erros identificados em seus textos, nem corrigi-los. Eles fazem poucas alterações e, quase sempre, são superficiais (voltados para questões sintáticas, ortográficas, etc.). Escritores experientes, entretanto, são hábeis em fazer diversas alterações em seus textos e melhorar tanto os aspectos mais superficiais, quanto os significados veiculados.

O estudo supramencionado abriu espaço para alguns estudos que serão detalhados a seguir, bem como para o desenvolvimento de estudos de intervenção (Fitzgerald, 1987; Witte, 1985; Garcia & Arias-Gundin, 2004), no intuito de transformar escritores inexperientes em escritores eficientes e habilidosos em produção e revisão.

Serafim e Oliveira (2010) tomaram a revisão como uma marca de autoria, investigando especificamente os tipos de alterações realizados por crianças de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental em suas produções textuais. As crianças foram solicitadas a reproduzir a história de Chapeuzinho Vermelho. E, dentre todos os textos, foram selecionadas seis produções textuais realizadas pelas crianças, onde ficaram mais evidentes as marcas de refação.

Analisando qualitativamente os textos, as autoras observaram que alterações de naturezas diversas foram adotadas para adequar discursivamente os textos. Todas as ações de revisão (inserção, substituição e retirada) foram utilizadas em várias unidades linguísticas. Em algumas passagens, entretanto, percebeu-se uma hesitação das crianças em corrigirem trechos maiores, evitando “sujar” ou “borrar” seus textos. Um texto esteticamente bonito é muito valorizado na escola, o que gera nas crianças certa insegurança ao reescreverem seus textos.

As principais conclusões das autoras diante das refações indicaram que essas marcas que as crianças deixam na revisão do texto revelam o engajamento em uma intensa atividade interativa, onde o norte para o processo de construção de significado do texto é a representação do leitor pretendido. Isso auxilia na definição das ações de revisão mais adequadas e das alterações mais propícias no sentido de tornar o texto apropriado àquele contexto discursivo. Até naqueles casos em que as crianças evitaram alterar seus textos, percebe-se essa preocupação de adequação discursiva, pois se o seu interlocutor é o professor, o texto necessariamente precisa estar “limpo” e organizado. Mais discussões sobre o papel do interlocutor na revisão de textos serão realizadas no tópico seguinte.

Garcia e Arias-Gundin (2004) elaboraram um estudo de intervenção no intuito de compreender melhor os tipos de alterações adotados pelos adolescentes. Dezesete alunos do Ensino Médio tiveram a oportunidade de vivenciar situações de instrução específicas durante as aulas regulares (em situações tradicionais, com lápis e papel) e durante a aula de informática (com o uso do computador). Tais sessões ocorreram semanalmente, durante um ano, propondo tarefas que explorassem as habilidades de planejar e revisar dos alunos. Paralelamente, outros dois grupos controle (totalizando 74 alunos) continuaram assistindo aula normalmente, acompanhando o currículo estabelecido. Ao final do ano letivo, todos deveriam escrever um ensaio, um texto descritivo e um texto narrativo.

Os resultados da intervenção, assim como previam os autores, mostraram que os alunos do grupo experimental tiveram uma significativa melhora na produção do ensaio (especialmente no que se refere à coerência do texto), mas não foi percebida a mesma evolução nos textos descritivo e narrativo, que requerem menos esforço mental e reflexão deliberada. Isso sugere que a automatização da revisão e o aumento do controle sob a produção devem-se principalmente à exploração minuciosa das estratégias de revisão, exploração esta que pode ser estimulada pela escola.

Esse estudo alerta para o fato de que há um conjunto de habilidades e processos necessários à revisão que se desenvolvem e que é possível ensinar. Estes podem melhorar a qualidade da produção escrita. Também se trata de um alerta para a necessidade de outros estudos que desenvolvam novas intervenções e novas tarefas de revisão, considerando aspectos específicos da escrita.

Fiad (1997) levanta outra problemática importante acerca do desenvolvimento da habilidade de revisar: o conhecimento acerca de tipos de textos diversos. Analisando os textos produzidos por um estudante do 3º ano do Ensino Médio, buscou-se levantar marcas que indicam o trabalho que o autor vai realizando com a linguagem. Para tanto, foram analisados três textos narrativos (em versões anteriores e na versão final) que foram produzidos a partir de três propostas distintas: produção a partir de uma discussão oral, realizada em sala; produção a partir da apresentação da professora sobre um conjunto de características de uma personagem feminina; e produção a partir de um fragmento de um texto que narra a história de uma família.

A autora justifica a relevância do estudo de diferentes versões do texto afirmando que entender a análise dos manuscritos permite reconstruir o trabalho de enunciação escrita e observar as minúcias do seu desenvolvimento. Analisando os três textos e suas respectivas versões, buscaram-se algumas marcas na escrita que permitissem uma discussão sobre como o indivíduo investigado, nesse momento de sua vida e escrita, selecionou os recursos da língua.

E, como resultados principais dessa observação não tão sistemática, Fiad (1997) levanta que as inúmeras escolhas que o participante da pesquisa fez exploram recursos de ordem textual, lexical e gramatical, o que indica em certo domínio do gênero escolhido. Quanto maior o domínio do gênero utilizado, maior sucesso na produção e revisão do texto. É válido enfatizar que tal domínio foi sendo adquirido a partir da leitura e da escrita de outras narrativas, dentro e fora da escola.

Os estudos sobre revisão onde se comparam crianças e adultos, apesar de bastante escassos, também são muito importantes pra compreender o desenvolvimento da habilidade de revisar textos.

Piolat e Roussey (1991), investigaram 48 crianças (entre 9 e 11 anos) e 48 adultos com diferentes níveis de domínio da escrita. No caso das crianças, os diferentes níveis de escrita foram atestados por sua professora. E, no caso dos adultos, aqueles que tinham alto nível de domínio eram egressos do Ensino Médio e que tinham contato frequente com escrita; enquanto que aqueles que não dominavam a escrita eram adultos que não tiveram muitos anos de educação formal, nem se especializaram em uma profissão que trabalhe com a escrita diariamente.

Todos eles deveriam fazer uma série de alterações para melhorar um texto (narrativo ou descritivo), onde já haviam sido inseridos três erros de natureza semântica e sintática e outros três erros relativos à coerência do texto. Para tanto, os participantes utilizaram um processador de texto simplificado (SCRIPREV) que registrou todas as alterações realizadas nas unidades linguísticas. O objetivo da pesquisa era analisar os procedimentos de revisão adotados por esses participantes.

Os resultados revelaram que os adultos utilizaram dois tipos de procedimentos ou estratégias: a *estratégia simultânea* (observando o texto de maneira ordenada e acompanhando simultaneamente todos os níveis linguísticos) para a narrativa; e a *estratégia local-global* (observando o texto em dois momentos e monitorando o nível superficial e depois o nível mais profundo) para a descrição. Já as crianças utilizaram a *estratégia local-global* para a narrativa, mas não utilizaram nenhum padrão de procedimento reconhecível para revisar o texto descritivo. Elas não conseguiram melhorar o texto de acordo com as expectativas.

Com estudos como esse, vê-se que é possível formular estratégias para descrever o passo a passo da revisão de textos, auxiliando na compreensão acerca dessa habilidade em adultos e crianças. Existe também a possibilidade de utilizar essas estratégias no ensino de habilidades referentes à produção de textos.

Dois outros estudos foram elaborados por Largy, Chanquoy e Dédéyan (2004) no sentido de investigar a revisão ortográfica em crianças e adultos. O primeiro estudo investigou crianças do Ensino Fundamental para observar a partir de que momento o revisor consegue realizar a concordância entre sujeito e verbo. Essas crianças fizeram duas tarefas: uma para concordar um verbo em determinado contexto e outra para detectar e corrigir um erro que envolvia este tipo de concordância.

Os resultados deste primeiro estudo mostraram que é entre o segundo e terceiro anos do Ensino Fundamental que crianças mostram maior sofisticação na capacidade em detectar e corrigir erros de concordância. Contudo, o mesmo não aparece no que se refere à capacidade de produzir tal concordância durante a escrita.

Interessados em compreender melhor o desenvolvimento dessas habilidades, o segundo estudo foi elaborado com o objetivo de examinar o desenvolvimento da competência de detectar erros de concordância em cento e doze crianças do Ensino Fundamental e vinte e oito adultos ainda estudantes. Para tanto, foram apresentadas algumas sentenças em uma tela de computador e os participantes deveriam detectar se haviam ou não erros de concordância.

Os resultados do segundo estudo apontaram que ambos os grupos de participantes possuíam alto nível da habilidade de detecção de erros. Percebeu-se também que os erros nessa tarefa diminuem significativamente a partir do sétimo ano, quando as crianças também apresentam habilidades mais aprimoradas na produção de textos. Os autores inferiram, então,

que as aprendizagens implícitas podem conduzir a um processo de automatização do processamento e da detecção dos erros da concordância para a escrita.

Essas pesquisas relatando os tipos de alterações realizados por crianças e/ou adultos com níveis diferentes de competência para escrever e revisar também levantaram dados sobre a figura indispensável do interlocutor/leitor no momento de tornar o texto adequado à audiência.

1.6.2 O papel do interlocutor e a oscilação entre escritor e revisor

Sabe-se que, ao revisar, o escritor tem que ponderar sobre uma série de aspectos inerentes ao texto. Contudo, para que essa revisão seja realmente eficiente, o escritor também deve refletir sobre aspectos externos, como por exemplo analisar seu possível interlocutor, a quem seu texto será direcionado. As investigações que se seguem discutem essa problemática, apresentando estudos longitudinais sobre as relações que os indivíduos estabelecem com seus interlocutores ao longo dos anos e também observando as alterações que os indivíduos realizam ao assumirem o lugar de interlocutor e revisor do texto de outrem.

O estudo longitudinal de Mayrink-Sabinson (1997) analisou a influência do interlocutor “empírico” nas refacções da criança, ou seja, a influência daquele adulto letrado com o qual a criança convive e que contribui com o seu processo de constituição de representação escrita. Além disso, a autora tinha como objetivos verificar: até que ponto as ações de refacção são motivadas pelas interferências visíveis do interlocutor; se a maneira como o interlocutor deixa suas marcas nas manipulações da criança varia em diferentes

momentos da produção; e se há indícios de um “outro” em toda manipulação efetuada no texto.

Para tanto, a examinadora acompanhou as produções escritas de uma mesma criança entre o 1º e o 4º ano do Ensino Fundamental. Esses dados coletados longitudinalmente forneceriam indícios da história das ações de revisão realizadas por esta criança, assim como os indícios da presença do interlocutor nelas. As produções selecionadas para análise foram aquelas em que foram visíveis as alterações espontâneas feitas pelo escritor (inserção, retirada, deslocamento ou substituição), além daquelas produções que contavam com mais de uma versão escrita ou em que se observa o acompanhamento das marcas do adulto.

Os resultados indicaram que:

- a) não são todas as refacções da criança que são motivadas pelas marcas visíveis deixadas pelo adulto no texto (entende-se por marcas visíveis aqueles sinais deixados à margem ou sobre os elementos do texto da criança). Na maioria das vezes, essas marcas deixadas pelo adulto dizem respeito apenas à forma: ortografia, segmentação, pontuação, etc. Dificilmente se encontrava qualquer marca visível que fosse referente à coerência, coesão ou sentido do texto. E, ao reescrever, naturalmente a criança dedica atenção também a esses aspectos;
- b) varia a maneira como o interlocutor deixa suas marcas nas manipulações que a criança faz em seu texto. O mesmo acontece com os comentários e cobranças que são feitos oralmente. Isso pode ser visto claramente no seguinte exemplo: a criança investigada escreve um texto não-segmentado, que dificulta bastante a leitura. Após uma queixa

específica do seu pai, a criança segmenta o texto e, nas produções subsequentes, já a faz por conta própria. Percebe-se, então, que o interlocutor foi internalizado;

- c) a criança também opera mudanças em seu interlocutor empírico, visto que ambos se movimentam: o que o adulto faz e diz tem repercussões no que a criança fala e diz e vice-versa. Ora o adulto constitui-se do outro para a criança; ora a criança constitui-se do outro para o adulto.

Abaurre (1997), em um estudo também longitudinal, analisou as marcas de refacção deixadas por um mesmo indivíduo ao escrever textos por um longo período de tempo: desde a educação infantil até o ensino médio. Tal participante da pesquisa é do sexo feminino, filha de pais letrados e professores universitários e que conviveu com material escrito desde muito cedo, mostrando interesse precoce por atividades de leitura e escrita. A autora objetivou analisar, através das produções e especialmente dos episódios de refacção, a história que vai se constituindo entre este indivíduo e a linguagem.

A análise dos episódios singulares da participante investigada permitiu afirmar que ela foi constituindo sua autonomia, frente à linguagem, ao longo dos muitos anos de escola. Ainda assim, sua escrita não perde as marcas de autoria, que vão se sofisticando com o tempo. Abaurre (1997) acrescenta ainda que

nos vários episódios de reelaboração analisados, [...] vimos que M.L., ora refaz concordâncias, ora trabalha com a coesão e a coerência do seu texto, ora opera metalinguisticamente, ora arrisca investir em efeitos estilísticos, e pouquíssimas vezes preocupa-se com a ortografia. (p. 112).

Percebe-se então que, pelo controle de qualidade que o escritor exerce sobre o seu texto, há a presença de um leitor (ou destinatário) internalizado. Este escritor está sempre se alternando entre os papéis de produtor e de leitor e essa habilidade de alternância, bem como as marcas de refacção, se refina na medida em que o indivíduo domina melhor a escrita. Nestas condições, a autora julgou estar diante de alguém que se constitui em sujeito da linguagem, o que contribuiu muito para a qualidade da interação que manteve com o “outro”, representado através de seus interlocutores.

Outro estudo que se destaca sobre a interferência do interlocutor é o de Fiad (1997). A autora observa textos produzidos, em sala de aula, por crianças de 7º ano, que já tinham um domínio sobre a escrita. A principal pergunta a ser respondida é: o que os estudantes mudam em seus textos quando o reescrevem?

Os trechos selecionados para a análise foram versões reformuladas de um texto previamente escrito, todas produzidas num curto espaço de tempo (assim como acontece com a escrita na escola). Para realizar essas novas versões ou reformulações, o aluno recebia níveis diferentes de instrução do professor: ora ele concedia informações diretivas (apontava e fazia recomendações específicas sobre pontos a serem revisados), ora menos-diretivas (sugeriu ao aluno que relese o texto, mas não especificava o que era necessário modificar).

O que se percebeu é que, no caso das reformulações após as intervenções menos diretivas, as alterações foram mais superficiais, do tipo: substituição das características frequentes na modalidade oral da linguagem por aquelas que são mais frequentes na escrita. Com as instruções mais diretivas, as crianças puderam adentrar em questões mais profundas do texto, relativas à semântica e à compreensão mais precisa do conteúdo a ser veiculado na narrativa.

Fiad (1997) concluiu que esses alunos que dominam a escrita já conseguem se colocar no lugar do leitor de seus textos (audiência), reelaborando-os e refazendo-os a partir dos conhecimentos sobre escrita que já dispõem. Como já foi discutido, esse distanciamento é importante para se adequar às intenções comunicativas.

Mesmo nas condições em que a escrita é produzida no contexto escolar, podemos observar que os autores a elaboram em vários momentos, trabalhando-a em busca do texto que expresse o que pretendem e que seja adequado aos seus objetivos. Ao aprender que aprender a escrever significa escolher entre possibilidades, tomar diferentes decisões, os autores vão se formando e se constituindo. (Fiad, 1997, p.77)

Apesar das conclusões relevantes às quais o estudo chegou, é possível constatar que não foram levantadas informações sobre o papel do interlocutor nas alterações feitas com intervenções mais diretivas ou menos diretivas e isso abre possibilidades de novos estudos, inclusive de intervenção.

Partindo de uma outra perspectiva acerca da relação escritor-interlocutor, Holliday e Maccutchen (2004) examinaram como jovens escritores se beneficiam das experiências de tomada de perspectiva do leitor em suas composições e revisões escritas. Os participantes da pesquisa se desmembravam em dois grupos: os *escritores* (78 crianças do 5º ano e 76 crianças do 9º ano) e os *leitores* (52 crianças do 9º ano, em um estágio avançado nas aulas de inglês).

Foram realizadas duas sessões de atividades com esses participantes. Na primeira, os *escritores* deveriam descrever, através da escrita, três figuras formadas com peças de tangram. Na segunda sessão, esses *escritores* deveriam revisar suas descrições a partir de três níveis distintos de feedback, dados pelo grupo de *leitores*:

- a) *apenas feedback*: escritores recebiam uma sentença, em cada descrição, indicando se o leitor relacionou com sucesso a descrição com a forma do tangram. Então, os escritores eram solicitados a revisarem suas descrições originais;
- b) *feedback + classificação*: como a primeira condição, todos os escritores receberiam feedback sobre suas descrições. Nessa condição, escritores recebiam ainda três descrições escritas por outro estudante e classificadas de acordo com a adequação da informação em cada uma delas. Eles então revisariam suas próprias descrições originais.
- c) *feedback + ler como leitor*: na terceira sessão, além de agrupar as outras duas sessões, os escritores mantiveram-se na condição experimental atribuída e receberam feedbacks sobre suas descrições revisadas. Então, eles comporiam novas descrições para formas de tangrans que eles não tivessem visto anteriormente.

Resultados apontaram que os jovens escritores se beneficiaram da tomada de perspectiva do leitor. Quando conseguiram fazer suas leituras como se fossem o leitor, aprimoraram a adequação comunicativa dos seus textos revisados. Os estudantes do 5º e do 9º ano, mostraram uma melhoria significativa em seus textos novos e revisados, quando se engajaram na situação de ler como o interlocutor. Os alunos do 9º ano escreviam melhor em todas as situações, se comparados aos alunos do 5º ano, mas ambos os grupos mostraram ganhos similares quando lhes era dada a oportunidade de tomar a perspectiva do leitor. Os autores concluíram, então, que quando jovens escritores se engajam em atividades em que precise tomar tal perspectiva, eles podem revisar suas escritas de forma mais acurada, pois

passam a conhecer as necessidades de informação do leitor. Isso é mais comum na medida em que o nível de competência do escritor se aprimora.

Além da capacidade de se colocar no lugar do seu interlocutor e dos tipos de alterações realizadas, estudos comprovam que o nível de competência do escritor e revisor também interfere na habilidade de identificar os erros em seu próprio texto e no texto de outrem. Quais os erros que costumam ser mais salientes aos olhos do revisor? Esses erros costumam ser também mais salientes quando se põe no lugar de interlocutor e revisa o texto de outrem? Há diferenças no tipo de revisão que se realiza no próprio texto e no texto de uma outra pessoa?

Cameron, Edmunds, Wigmore, Hunt e Linton (1997), observando as revisões de crianças do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, objetivavam compreender se estas eram capazes de solucionar problemas de ortografia, grafia, bem como de conteúdo. Para tanto, os investigadores realizaram dois experimentos: no primeiro, inseriram erros propositalmente em textos com níveis de complexidade diferentes para que as crianças os identificassem; no segundo, foram comparadas as revisões realizadas por essas crianças em seus próprios textos e nos textos produzidos por outras pessoas.

Os resultados do primeiro estudo apontam que o nível de complexidade dos textos não influenciou nas correções realizadas pelas crianças, contudo a idade surgiu com uma variável muito importante. As crianças mais velhas sempre faziam mais correções (tanto relativas à forma quanto ao conteúdo) do que as crianças mais novas. No segundo experimento, os resultados que emergiram mostram que as crianças mais velhas corrigiam menos os próprios textos do que os textos dos outros.

Foi possível confirmar ainda que há uma correlação entre a qualidade da produção escrita e as revisões, pois as crianças que conseguiam detectar um maior número de erros, eram também aquelas que produziam textos de melhor qualidade.

Daneman e Stainton (1993), também interessados na problemática relativa à familiaridade com o texto a ser revisado e os tipos de erros identificados, conduziram dois estudos para observar as seguintes questões: É possível comprovar através de evidências empíricas que é mais difícil corrigir o próprio texto do que o texto de outrem? Quais os erros tipográficos que costumam ser mais facilmente identificados e corrigidos por revisores que não escreveram o texto?

Para construir os dois estudos, os autores partiram da hipótese de que um escritor geralmente tem mais problemas em detectar erros em sua escrita do que teria na detecção de erros na escrita de textos produzidos por outra pessoa. Segundo os autores, quem escreve, parece ficar alheio aos seus erros quando está revisando o próprio texto.

No primeiro estudo, graduados escreveram um ensaio sobre a vida de estudante e, vinte minutos depois, metade deles revisaram a sua própria escrita e a outra metade revisou a escrita de um dos seus colegas. No segundo estudo, os participantes também tiveram que produzir e revisar um texto, contudo a revisão só deveria ser realizada após duas semanas. Comparando os estudos, os autores poderiam observar também o quanto o problema da familiaridade com o texto pessoal poderia ser minimizado através da introdução de um período de duas semanas entre a composição e a revisão de um mesmo texto.

Os resultados do primeiro experimento comprovaram as hipóteses dos autores, mostrando que, de uma maneira geral, os participantes eram menos hábeis em detectar os erros dos próprios ensaios do que dos ensaios alheios. Entretanto, os resultados do segundo estudo replicaram o primeiro mostrando que essa familiaridade com o texto pode ser reduzida

se houver um espaço de tempo entre o momento em que foi escrito e sua revisão. O efeito inibitório da revisão foi facilmente eliminado por esse intervalo de duas semanas.

Aproveitando os ensejos do estudo anterior, Pilotti e Chodorow (2009) investigaram a capacidade de estudantes universitários de identificar e de corrigir erros em textos com níveis de familiaridade distintos: texto familiar (escrito pelo participante e revisor) e texto não-familiar (escrito por outro participante da pesquisa). Os autores se perguntavam se os erros inseridos (ou seja, aqueles que não foram cometidos pelo revisor) seriam mais fáceis de detectar/corrigir no próprio texto do que em um texto desconhecido.

Em todos os textos a serem analisados, um programa de computador inseriu erros em palavras de função primordial antes que o texto fosse revisado e os participantes foram informados sobre isso. Os erros mantinham o status lexical das palavras originais, fazendo com que eles se tornassem mais difíceis de serem detectados por softwares de verificação ortográfica.

Assim como foi debatido no estudo de Daneman e Stainton (1993), a familiaridade do revisor com sua própria escrita pode prejudicar a detecção de erros, pois aumenta a previsibilidade do texto que está sendo revisado e, portanto, a probabilidade de não perceber os erros. Alternativamente, essa familiaridade elevada poderia tornar os erros inseridos mais salientes, aumentando assim o número de detecções e correções.

Os resultados deste estudo, contrariando resultados de pesquisas anteriores, apontaram que, quando os erros são inseridos, os revisores apresentam mais facilidade em detectar e corrigir aqueles que estiverem presentes em textos familiares do que aqueles inseridos em textos não-familiares. Dito de outro modo, quando se tratam de erros inseridos (e não cometidos pelo escritor), eles ganham maior "saliência perceptual" quando se revisa o próprio texto, e não o texto do outro.

1.6.3 A interação entre os escritores/revisores

Dentre as possíveis temáticas de investigação, essa é a que apresenta um maior volume de estudos. É possível encontrar investigações envolvendo diversas situações de revisão: individual, em duplas, coletivamente, com auxílio de computador, etc. Os estudos abaixo versam sobre essas situações e suas implicações para a eficiência da revisão efetuada.

Allal, Lopez, Lehraus e Forget (2005), além de situações diferentes de revisão, observaram duas situações de interação social com crianças em três salas de aula do 5º ano do ensino fundamental: produzir e revisar textos coletivamente e em dupla. O objetivo do estudo era analisar tanto a natureza das interações observadas, quanto as características do texto produzido e revisado e buscar respostas para alguns questionamentos, como: quais os tipos de práticas que emergem durante as discussões coletivas em sala de aula? Há relações entre as práticas desenvolvidas em classe e as características dos textos produzidos e revisados pelos estudantes? De que forma os padrões de elaboração colaborativa da revisão variam através das díades? Em que medida ambos os membros da díade se beneficiam na atividade conjunta de revisão?

A atividade proposta em cada classe foi baseada em uma situação intitulada “A vida de uma estrela” e dividida em algumas etapas:

- a) o professor se reunia com as díades para que, cada uma, escolhesse uma estrela que admirassem e sobre a qual iriam escrever, especificamente responder a uma entrevista;

- b) cada membro da díade escreveu respostas para as perguntas elaboradas por um jornalista que gostaria de escrever um artigo sobre a estrela;
- c) os rascunhos do texto eram revisados individualmente por cada membro da díade;
- d) os dois membros compararam os dois textos para descobrir se eles imaginaram a vida dessa estrela da mesma maneira ou não;
- e) por fim, eles confrontavam suas respectivas revisões e, conjuntamente, concluíam a revisão de cada texto. No caso da revisão coletiva, apenas era apresentada à turma uma sentença contendo erros típicos do gênero em questão.

Os resultados mostraram que as interações coletivas em sala de aula, bem como interações em dupla, influenciam principalmente a maneira como os alunos reescrevem o texto. Embora a análise das interações entre os membros das díades revele algumas variações na dinâmica das trocas, duas conclusões gerais emergiram: na grande maioria dos casos, a atividade de revisão conjunta leva a um aumento substancial no número de transformações de texto, além daqueles feitos por cada autor, individualmente; e, mesmo nos casos em que não ocorrem novas transformações, os autores se envolvem ativamente na interação sobre a revisão (por exemplo, eles fazem sugestões sobre a revisão do texto do outro aluno, explicam

as revisões feitas individualmente para o seu próprio texto, argumentam contra as propostas do outro estudante, etc.).

A revisão individual, seguida da revisão em dupla, teve efeitos positivos sob o texto final, se considerarmos o engajamento dos alunos no processo de revisão e o número de alterações realizadas.

O estudo de Boscolo e Ascorti (2004) objetivou compreender a relação entre a revisão colaborativa e a elaboração de um texto compreensível, respondendo às seguintes questões:

- a) a experiência de uma revisão colaborativa tem algum efeito na habilidade das crianças de, ao escrever, anteciparem as necessidades do leitor acerca da compreensão do texto?;
- b) como os estudantes verificam a compreensibilidade dos textos narrativos?;
- c) suas respostas e comentários se diferenciam em função do tipo de informação oferecida?

As 122 crianças participantes do estudo, alunas do 4º, 6º e 8º ano, foram divididas em 2 grupos: um grupo controle e um grupo experimental (as crianças seriam divididas em duplas: uma delas deveria escrever um texto e, em seguida, receber do colega de classe um feedback acerca do texto ser compreensível ou não; juntos eles decidiam as correções apropriadas). A hipótese dos autores era de que a interação verbal e os comentários dos colegas gerassem ideias nas crianças sobre como fazer emergir um texto compreensível.

A análise dos resultados confirmou as hipóteses dos autores. Houve uma melhora significativa na consciência dos escritores do grupo experimental acerca das necessidades de compreensão dos leitores. Estes também cometeram menos violações que comprometessem a legibilidade do texto. E quanto à análise das interações durante a revisão colaborativa, dois tipos principais de abordagens do leitor/revisor emergiram: pedido e sugestão (sendo o último mais comum apenas entre os escritores mais experientes).

Esse estudo, enfim, mostrou que quando a criança está focada e destinada a revisar com um objetivo específico (como tornar o texto compreensível), ela é competente em analisar, discutir e melhorar seu texto. Resultados como esse trazem implicações importantes tanto para pesquisas em revisão quanto para instruções sobre a escrita.

Pereira e Barbeiro (2010) discutem ainda acerca de três situações de revisão que facilitam alguns mecanismos acionados no processo de escrita. Os participantes da pesquisa frequentavam o final do 1º ciclo do ensino básico em Portugal e as atividades que deveriam realizar em sala eram: em parceria com colegas, com professor e individualmente.

As principais conclusões do estudo residem no aprimoramento da segunda versão dos textos, se comparadas com a primeira versão. Os comentários dos colegas, geralmente, implicavam em uma maior diversidade de modos enunciativos e nova organização das informações dispostas no texto. No que se refere às situações em duplas, foi possível perceber que surgiram diferentes possibilidades de formulação linguística e de conteúdo.

Pereira e Barbeiro (2010) apontam, enfim, que a sistematização do professor facilita a organização do texto. O trabalho colaborativo e a reflexão deliberada sobre o texto (metatextual), por seu turno, são imprescindíveis para a revisão textual e suas múltiplas reformulações, bem como para a produção de textos mais sofisticados.

No que se refere aos adolescentes, tem-se o estudo de Camps (1992), que analisou as trocas conversacionais elaboradas por três adolescentes (13-14 anos) durante a redação de um texto argumentativo sobre racismo. Os principais resultados indicaram que:

- a) os estudantes faziam muitas alterações oralmente no nível do pré-texto (planejamento), contudo essas ações não eram efetivamente percebidas no texto escrito;
- b) as revisões afetaram todos os níveis da produção escrita, desde o nível superficial até o nível mais profundo, referentes ao conteúdo, à função do texto e à situação comunicativa;
- c) as revisões do pré-texto são fundamentalmente de dois tipos: as que afetam os planos elaborados oralmente e as que afetam as produções orais que realmente compõem o texto escrito.

Esses dados ilustram, primeiramente, que há revisão anterior à textualização, durante a etapa de planejamento. Poucas pesquisas se dedicaram à essa questão. Além disso, destacam quão complexa é a revisão em situações de escrita colaborativa, onde ideias precisam ser negociadas até se tornarem consensuais e, enfim, serem adotadas no texto escrito.

Ainda versando sobre a escrita colaborativa, Rocha (1999) investigou, longitudinalmente (durante um ano letivo), a interação de oito alunos em diversas situações de revisão em sala de aula. Em dois momentos distintos (no início e no final do ano), a

professora solicitou que as crianças reproduzissem por escrito uma fábula lida e, em seguida, revisassem sua reprodução.

O que Rocha (1999) verificou foi que, na primeira ocasião, as alterações realizadas eram relativas às correções ortográficas, aos erros de concordância, às alterações na caligrafia e na pontuação. Na segunda ocasião, entretanto, além dessas alterações, os estudantes se preocuparam com paragrafação, tempos verbais, sinais de pontuação e letras maiúsculas e minúsculas. As próprias crianças atentaram para o fato de que a segunda revisão era mais refinada do que aquela realizada no início do ano.

Todos esses estudos apontam para a importância de se explorar situações diversas de revisão, e não apenas individuais ou guiadas pelas anotações do professor. As interações geralmente enriquecem as revisões (passando tanto por aspectos de superfície, quanto de conteúdo), ajudando os revisores a refletirem sobre os ajustes necessários e sobre a necessidade de adequação dos textos aos seus possíveis interlocutores e contextos discursivos.

1.6.4 Estudos sobre revisão de texto no contexto escolar

Além dos estudos de natureza qualitativa e descritiva e das pesquisas experimentais que testam hipóteses específicas, há ainda as pesquisas que se dedicam a observar a revisão de texto dentro da sala de aula e como a concepção do professor modifica a maneira como as crianças revisam. Geralmente essas observações não contam com um método de investigação com controle rigoroso, mas ainda assim revelam dados importantes sobre aspectos educacionais relativos à revisão.

Góes (1993) investigou os tipos de revisão que as crianças fazem em diferentes situações no contexto escolar. Mediante observações de algumas salas de aula, a autora constatou que, para as crianças, a revisão trata de aspectos ortográficos e de mudanças superficiais, que só alteram a forma do texto. Aquelas crianças com poucos anos de escolaridade tem uma tendência a acrescentar informações, ao passo que aquelas inseridas a mais tempo na escola tendem a substituir informações

Ainda observando salas de aula, Pizani, Pimentel e Zunino (1998) constataram que, quando os alunos corrigem seus textos, a revisão assume um caráter avaliativo, o que gera constrangimentos, resistências e um sentimento de competição entre os colegas.

Somado a isso, as crianças costumavam entender seus textos como algo definitivo, criando uma indisposição ainda maior no momento de alterar suas produções. Ao que parece, essa postura diante do texto é uma consequência do modo como os professores entendem e trabalham a revisão com seus alunos.

Spinillo (2010) também contribuiu com informações e reflexões sobre este tema, examinando a produção escrita e a revisão de crianças em sala de aula, durante 5 a 6 semanas. As observações ocorreram nas aulas de Português de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental e focalizaram os seguintes aspectos: as atividades de revisão feitas por alunos e professores; as alterações realizadas pela professora e pelos alunos ao revisarem textos; e os diálogos que se estabeleceram em sala, revelando as concepções que os alunos e a professora têm a respeito do tema.

De maneira geral, constatou-se que a revisão era concebida como uma atividade proposta pela professora e não uma etapa de composição textual realizada pelo produtor para melhorar o texto escrito. Sendo assim, a revisão só ocorria após a primeira versão do texto, e nunca sobre o texto emergente, incidindo nos aspectos superficiais da produção escrita. Além

disso, estava fortemente associada à correção, onde era a professora quem sinalizava os erros presentes no texto e devolvia para que os alunos o reescrevessem, individualmente.

Esses estudos ajudam a compreender como as práticas de revisão realizadas em sala de aula influenciam na qualidade das alterações realizadas pelos estudantes em seus textos, bem como na própria concepção de revisão de professores e alunos.

1.7 A revisão de textos: alguns aspectos específicos

Diante deste amplo panorama de estudos sobre a revisão de textos, é possível compreender, de maneira resumida, que a habilidade do revisor depende de uma série de aspectos e, principalmente, que se trata de uma habilidade que se desenvolve. Em um primeiro momento, ainda quando se é inexperiente, as alterações de revisão são mais necessárias, entretanto costumam ser realizadas em menor quantidade e em nível superficial (voltada apenas para aspectos sintáticos, ortográficos, etc). Na medida em que o sujeito vai se tornando mais competente na habilidade de escrever, isso também repercute na habilidade de revisar e, em sendo assim, a revisão é mais complexa: o sujeito tem menos correções a fazer e quando as faz costuma ser em um nível mais profundo, relativo à estrutura do texto. Pesquisas de intervenção e longitudinais também confirmam essa perspectiva, levantando que instruções específicas podem potencializar o desenvolvimento da capacidade de escrever e revisar.

Ainda sobre as correções que as crianças fazem em seus textos, autores levantaram que, geralmente, é mais fácil identificar os erros presentes em textos produzidos por outras pessoas (não-familiares) do que os erros presentes nos próprios textos (familiares). Isto pôde ser comprovado tanto com crianças, quanto com estudantes universitários. Entretanto, quando

os erros são inseridos (por um programa de computador, por exemplo), os resultados são diferentes, apontando que os erros nos próprios textos são mais salientes. Outros estudos ainda assinalaram que essa dificuldade na detecção de erros em textos familiares diminui se a revisão for realizada posteriormente.

Um outro aspecto importante salientado nos estudos é a presença do interlocutor. Quando um sujeito escreve, ele precisa ponderar a respeito de aspectos intralinguísticos (inerentes à escrita do texto) e extralinguísticos (adequação a um possível destinatário) e são essas ponderações que irão facilitar a construção de um texto inteligível. Contudo, não é fácil ponderar acerca de um interlocutor, faz-se necessário uma maturidade do escritor para conseguir oscilar entre os papéis de escritor e leitor. Trata-se de mais uma habilidade que se aprimora com as experiências de escrita e que, quando mais sofisticada, o escritor internaliza seus possíveis interlocutores e consegue tomar decisões mais corretas na produção, no sentido de favorecer o entendimento do texto para o seu possível leitor.

Um fator que pode auxiliar nessa tomada de perspectiva do interlocutor são as diversas situações de revisão. Como foi visto anteriormente, várias situações já foram exploradas e investigadas, como: em duplas, em trios, coletivamente, em parceria com o professor, etc. Tornou-se saliente nessas análises que as interações favorecem a quantidade e a diversidade das alterações realizadas nos textos, o que aprimora a sua qualidade. Tais resultados levantaram, inclusive, implicações importantes para as práticas de produção e revisão textual em sala de aula.

Todo esse corpo de dados sobre a revisão nos ajuda a compreender uma série de aspectos relevantes sobre tal fenômeno. Contudo, alguns aspectos, igualmente relevantes para a compreensão da revisão, não foram discutidos pelas definições anteriores, nem investigados empiricamente de maneira satisfatória, deixando algumas lacunas importantes acerca da revisão enquanto constituinte da escrita, o que motiva a construção do presente estudo.

Por ser um fenômeno complexo e de múltiplas facetas, a revisão textual precisa ser pensada a partir de diversos aspectos. Um primeiro aspecto refere-se à motivação para revisar. A revisão é mobilizada por uma avaliação do que se escreveu e por uma insatisfação diante do escrito. Seja a revisão feita pelo próprio escritor ou por outro leitor, ela sempre é derivada de uma insatisfação. Neste sentido, o indivíduo avalia, depois diagnostica as limitações e, por fim, propõe formas de superá-las.

Spinillo (2010) relembra ainda que, para um diagnóstico bem-sucedido das limitações, o escritor deve ser capaz de direcionar sua atenção para o próprio texto como se fosse um objeto de análise, constatando se ele é compreensível, incompleto ou redundante. Em outras palavras, todo escritor competente precisa estar preparado para planejar sua escrita em função dos objetivos comunicativos e do possível leitor ao qual o texto será direcionado, ou seja, estar em constante “re-visão” do seu texto. Assim, assumindo o papel de um possível leitor, torna-se mais fácil propor ações para superar as limitações de maneira a ficar satisfeito com o texto, ao menos naquele momento.

Outros autores, como Bereiter e Scardamalia (1987) e Galbraith (1992), compartilham dessa perspectiva, onde revisar é agir para sanar problemas identificados no texto, principalmente quando são problemas que atestam uma discrepância entre o texto pretendido e o texto produzido pelo escritor. Para estes autores, a revisão não se resume à identificação de problemas, mas refere-se à necessidade de melhorar o texto e/ou redirecioná-lo, sugerindo novas ideias, reformulando o que já foi produzido e regulando o que está para ser escrito.

Um segundo aspecto, ainda relacionado ao primeiro, são os tipos de ações linguísticas que o escritor pode realizar para alterar e melhorar o seu texto. Fabre (1986), e outros autores como Petit (1977) e Menegassi (2001), sistematizaram e definiram estas ações da seguinte maneira: *inserção* (adição de um elemento textual); *retirada* (supressão de um elemento

textual, sem substituição); *deslocamento* (mudança na localização de elementos textuais); e *substituição* (troca de um determinado elemento textual por outro).

Tais ações linguísticas são importantes na compreensão de como o escritor pode agir quando, ao revisar, decide modificar o seu texto. A sistematização de Fabre (1986), bastante adotada em pesquisas sobre revisão, também será utilizada para a análise de parte dos dados resultantes deste estudo. Por isso, ela será explicada em maiores detalhes no capítulo referente ao sistema de análise dos dados.

Um terceiro aspecto refere-se ao objeto linguístico da alteração. Quando revisamos nossa produção, podemos modificar aspectos relacionados à *forma* (microlinguísticos) e ao *conteúdo* (macrolinguísticos) do texto. Dentre os aspectos relacionados à *forma*, estão incluídos: pontuação, ortografia, caligrafia, gramática etc., ou seja, alterações que ocorrem no nível da superfície do texto. Por seu turno, dentre os aspectos relacionados ao *conteúdo*, estão incluídos: coerência, estrutura do texto, gênero adotado, ou seja, alterações que ocorrem no nível mais profundo, alterando até a semântica do texto.

Associado à natureza das alterações (forma e conteúdo), há um quarto aspecto que precisa ser destacado: as estratégias de revisão. A depender da estratégia adotada, bem como dos objetivos do escritor e revisor, é possível privilegiar uma natureza ou outra de alteração. Allal e Chanquoy (2004) apresentam uma extensa revisão de estudos sobre revisão e ratificam que as estratégias de revisão podem ser agrupadas em duas categorias: *edição* e *reescrita*. Na *edição*, há a correção de erros e outras alterações que aprimoram o texto sintaticamente e ortograficamente, mas sem alterar suas ideias originais; o foco está na forma. Na *reescrita*, há uma série de mudanças relativas à organização do texto, à transformação do conteúdo e às alterações de significado; o foco está no conteúdo.

É válido reiterar que todas essas ações linguísticas – e, por conseguinte, a adoção de determinada estratégia de revisão - variam de acordo com o propósito e a situação de produção. Diante disso, não se pode dizer que as estratégias de edição e de reescrita sejam mutuamente excludentes. Na verdade, elas são igualmente importantes e podem inclusive ser combinadas para que a revisão seja mais completa, envolvendo alterações de forma e de conteúdo.

De acordo com Spinillo (2010), o uso desses tipos de estratégias e suas respectivas alterações requerem do escritor a coordenação dos seus objetivos com o domínio de conhecimentos linguísticos diversos (lexical, ortográfico, sintático). Dependendo do nível de conhecimento do escritor, ele poderá exercer melhor um controle deliberado sobre instâncias complexas do texto, permitindo revisões cada vez mais complexas e sofisticadas. Se um escritor apresenta dificuldades ortográficas, por exemplo, ele tende a focalizar sua revisão em alterações relativas à palavra. Ao passo que um escritor que domina a ortografia poderá se focalizar em alterações relativas à organização do texto e do conteúdo.

O quinto e último aspecto diz respeito à natureza temporal, ou seja, ao momento da escrita em que se revisa o texto. Hayes e Flower (1980) e Witte (1985), discutindo sobre essa questão do quando revisar, apontam três momentos em que a revisão pode ocorrer:

- a) *ao nível do pré-texto*: no momento em que estamos planejando o que escrever e as nossas formulações mentais são afetadas antes mesmo de a escrita acontecer;

- b) *revisão durante a textualização (ou online)*: integrada ao processo de escrita, garante que o escritor revise passagens que acabaram de ser escritas;

- c) *revisão durante a edição (ou offline)*: que ocorre sobre uma primeira versão produzida do texto já concluído.

A revisão durante a edição apresenta um volume expressivo de pesquisas, visto que, na maioria das vezes a concepção de revisão que embasa essas pesquisas perpassa a noção de que é ao final da primeira versão que os sujeitos alteram os seus textos no sentido de melhorá-los. Nestas condições, na literatura são muitos escassos os estudos sobre a revisão ao nível do pré-texto e a revisão durante a textualização, sendo estes fenômenos investigados neste estudo.

Chanquoy (1997) foi uma das autoras interessadas em investigar diferentes situações de revisão, especificamente no que se refere ao momento mais eficiente para se revisar. A autora elaborou um experimento objetivando examinar se o atraso entre o momento da escrita e o momento da revisão (durante a edição) poderia melhorar a frequência e a natureza das alterações realizadas por crianças entre 8-10 anos. Os participantes da pesquisa deveriam escrever, revisar e transcerever o próprio texto em situações distintas. Três grupos foram formados: grupo controle (não foi instruído sobre nenhuma maneira específica de revisar); grupo de revisão simultânea (orientado a rever o texto durante a escrita, sempre que considerasse necessário); e grupo de revisão posterior (orientado a revisar depois de escrever o rascunho do texto, antes de elaborar a versão final).

Os resultados da investigação não comprovaram plenamente a hipótese da autora, mas ressaltaram alguns aspectos importantes: as revisões espontâneas surgiram em todos os grupos, independentemente de ter recebido instrução sobre como revisar ou não; as alterações

de superfície foram significativamente maiores do que as de profundidade apenas entre as crianças menores; houve maior número de revisões nos grupos de revisão simultânea e posterior do que no grupo controle, mas não surgiram diferenças significativas entre os dois primeiros. Dito de outro modo, não foi comprovado que a revisão após a escrita é verdadeiramente mais eficaz do que aquela que ocorre simultaneamente à escrita.

Todos esses aspectos específicos discutidos acima são importantes porque conferem à revisão um lugar de destaque no processo de produção escrita. A revisão passa a ser inserida no processo geral de produção de textos, assumindo o papel de uma atividade metalinguística de regulação da qualidade textual. Dito de outro modo, “revisar um texto é torná-lo objeto de reflexão, é pensar sobre o que foi ou o que está sendo escrito e encontrar meios para melhor dizer o que se quer dizer, reelaborando e reescrevendo o já escrito.” (Brandão, 2006, p. 120)

Essa perspectiva contribui com a elaboração do presente estudo, na medida em que serão investigadas questões relativas a “o que”, “quando” e “por que” revisar, partindo da premissa de que a revisão não se resume a uma etapa divorciada da escrita, mas uma etapa que pode se circunscrever nesse processo.

Segundo Capítulo

CAPÍTULO 2: MÉTODO

Nesse capítulo serão explanados, primeiramente, os objetivos e a relevância da pesquisa. Em seguida, será apresentado o método de investigação, juntamente com a descrição dos participantes, o planejamento experimental adotado e o procedimento de aplicação de cada uma das situações de revisão que compõem os dois estudos realizados.

2.1 Objetivos e relevância da pesquisa

Segundo Spinillo (2010), o cenário de pesquisas sobre revisão textual no Brasil ainda é bastante incipiente e pouco explorado, se comparado aos estudos sobre escrita de textos em crianças realizados no exterior. Apesar desses muitos estudos realizados no exterior, especialmente nos países de língua inglesa, observa-se que determinados aspectos precisam ainda ser esclarecidos e mais explorados em pesquisas com crianças, sendo a presente investigação um esforço nesta direção.

Como mencionado, o tema revisão textual é de interesse tanto da Psicologia Cognitiva como da Educação. Nesta pesquisa, o interesse se volta fundamentalmente para o enfoque psicológico, visando compreender a habilidade das crianças de revisar seus textos em momento distintos. Dessa maneira, será possível esclarecer algumas questões e contribuir com dados e reflexões acerca de aspectos relativos à escrita, de maneira geral, e à revisão textual de maneira particular.

Evidentemente, os resultados provenientes destas reflexões enriquecem algumas discussões no âmbito educacional, conduzindo (em segundo plano) a um repensar sobre práticas pedagógicas. É desejável, inclusive, que implicações educacionais possam ser derivadas de estudos desta natureza, porém essas implicações não são em si mesmas o objetivo da presente pesquisa.

Considerando a revisão da literatura na área e as lacunas nela identificadas, pelo menos dois aspectos ganharam relevância nesta investigação: a questão temporal da revisão e as razões que levam o escritor a alterar seu texto. O objetivo da investigação consiste, então, em examinar algumas questões importantes sobre esses aspectos, a saber:

- a) como se configura a revisão em momentos distintos da produção textual: durante o planejamento (ao nível do pré-texto), durante a textualização (ao longo da escrita) e durante a edição (ao final da primeira versão do texto)?
- b) as ações de revisão, a natureza das alterações e as unidades linguísticas alteradas pelas crianças se modificam em função da revisão ser realizada durante o planejamento, durante a textualização ou durante a edição?
- c) quando revisam, as crianças sabem as razões pelas quais realizam determinadas alterações em seus textos? Quais seriam as razões que norteiam essas alterações?;
- d) suas razões se alteram em função do momento em que se dá a revisão (durante o planejamento, durante a textualização e durante a edição)?

As duas primeiras perguntas estão relacionadas à questão temporal da revisão, no intuito de compreender os tipos de alterações realizadas quando se revisa em momentos diferentes da produção textual. E as duas últimas perguntas estão associadas à necessidade de conhecer as razões que levam o escritor a alterar seu texto.

Para tentar responder a essas questões, foram elaborados dois estudos, onde os participantes realizaram quatro tarefas que correspondem às situações de revisão em momentos distintos e que foram articuladas tanto em termos metodológicos como conceituais. No Estudo 1, duplas de crianças realizaram situações de revisão durante o planejamento, durante a textualização e durante a edição. No Estudo 2, crianças realizaram, individualmente, situações semelhantes às do Estudo 1, excetuando-se apenas a investigação da revisão durante o planejamento. Algumas expectativas foram assumidas com relação aos resultados provenientes das situações analisadas.

A expectativa primeira refere-se à revisão durante o planejamento: é possível supor que planejar e revisar antes de escrever (no pré-texto), propicie às crianças alterações voltadas mais ao conteúdo do que à forma dos seus textos. Como as tarefas envolviam a reprodução de um texto, o foco das crianças poderia ser direcionado mais à compreensão das ideias a serem veiculadas e à fidelidade ao enredo original. Isso pode ocorrer devido ao fato de que, quando se revisa durante o planejamento, o foco ainda está no mérito das ideias. Somente após a escrita dessas ideias planejadas e revisadas, é que a forma poderá se tornar mais saliente.

No que se refere às diferenças entre revisar durante a textualização e revisar na edição final do texto há poucos estudos na literatura que se dediquem a investigar essa questão temporal da revisão, comparando a configuração da revisão em momentos distintos.

Segundo Aleixo (2005), os poucos estudos nesta linha apontam alguns conflitos teóricos, travando uma discussão importante acerca, por exemplo, da carga cognitiva

associada aos processos de revisão em momentos distintos. Enquanto Chanquoy (1997) sugere que a revisão após a escrita (durante a edição) poderia aliviar a carga cognitiva, permitindo que o escritor reflita de maneira mais produtiva e mantenha maior atenção durante a etapa de leitura do texto, Scardamalia e Bereiter (1983) defendem que a revisão distanciada pode representar um maior constrangimento, uma vez que o escritor tem de retornar e atualizar a informação do texto inicial. Trata-se, então, de uma questão pouco discutida e, em certa medida, conflituosa na literatura, convertendo-se em uma relevante questão de pesquisa.

Uma outra problemática importante referente às alterações realizadas em momentos distintos da produção de textos refere-se à questão da presença ou não de uma solicitação. Quando há uma demanda explícita de revisão, é comum que os sujeitos dediquem uma atenção maior ao seu texto, observando aspectos linguísticos maiores e que se aproximam do significado do texto. Ao passo que as alterações realizadas espontaneamente ao longo da escrita, sem uma solicitação explícita, costumam ser mais superficiais e incidem sobre unidades linguísticas menores (ver Chanquoy, 1997). Isso também foi discutido e analisado dentre as alterações que as crianças efetuaram em seus textos.

Quanto às justificativas, espera-se que as crianças tenham uma noção acerca das razões que nortearam suas alterações nas situações de revisão propostas, embora seus propósitos ainda sejam limitados. De acordo com Spinillo (2012), é comum que as crianças mais novas, como as que realizaram esta pesquisa, façam mais alterações com a intenção de escrever corretamente, enquanto as crianças mais velhas se dediquem também às alterações semânticas que garantam uma reprodução clara e fiel do texto.

Assim, as situações propostas nesta investigação explorando a temporalidade da revisão tratam de aspectos ainda pouco esclarecidos na literatura e se utilizam de recursos metodológicos inovadores. Seus resultados ajudam a emergir novas informações importantes

sobre a habilidade de revisar em crianças. Nos tópicos que se seguem, serão apresentados mais detalhes sobre o método da pesquisa.

2.2 Participantes

Foram participantes desta pesquisa, 80 crianças de classe média, com 8-9 anos de idade, alunas do 3º ano do Ensino Fundamental de escolas particulares da cidade do Recife, Pernambuco. Do Estudo 1, participaram 20 crianças, organizadas em 10 duplas para realizar duas situações de revisão. Do Estudo 2, participaram 60 crianças que realizaram individualmente outras duas situações de revisão propostas.

2.3 Planejamento experimental, procedimento e material

O diagrama abaixo explica, sucintamente, como foram construídos os dois Estudos realizados nesta tese:

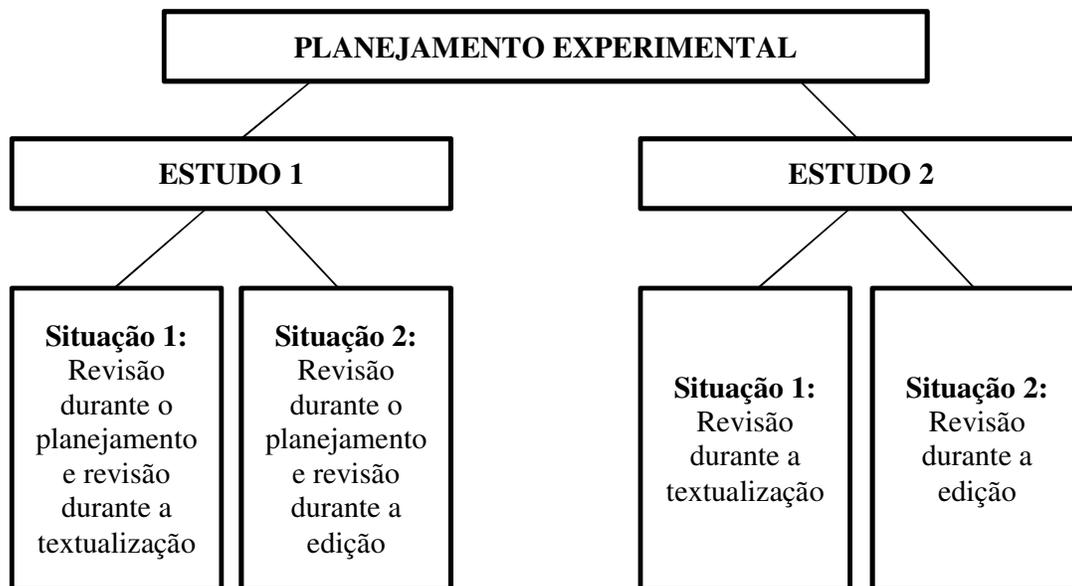


Diagrama 1: Planejamento experimental do estudo

Entende-se por revisão durante o planejamento a modificação de algo que ainda não foi materializado no texto escrito, que ainda está no mérito das ideias. A revisão durante a textualização é aquela que ocorre enquanto o texto ainda está em processo de construção, ou seja, aquela que ocorre simultaneamente à escrita do texto, enquanto ela ainda está emergindo (ver Hayes e Flower, 1980; Witte, 1985). A revisão durante a edição pode ser compreendida como aquelas alterações que são feitas ao final da primeira versão do texto. Esses são os três momentos de revisão explorados nos dois estudos construídos nesta tese.

No Estudo 1, além de investigar a revisão durante o planejamento, foram investigadas também a revisão durante a textualização e durante a edição. As 20 crianças participantes foram organizadas em 10 duplas, onde 5 duplas realizaram a Situação 1 (revisão durante o planejamento e revisão durante a textualização), e as outras 5 duplas realizaram a Situação 2 (revisão durante o planejamento e revisão durante a edição).

No Estudo 2, as tarefas foram bastante semelhantes às tarefas do Estudo 1, excetuando-se apenas a investigação da revisão durante o planejamento. As 60 crianças realizaram, individualmente, duas situações: 30 crianças realizaram a Situação 1 (revisão durante e textualização) e 30 realizaram a Situação 2 (revisão durante a edição).

Em ambos os estudos, as atividades foram realizadas em uma única sessão, com tempo livre, que foi gravada em áudio e posteriormente transcrita em protocolo verbal relativo a cada dupla (Estudo 1) ou a cada criança participante (Estudo 1), sendo feitos ainda os registros escritos necessários no momento da entrevista. Esses registros feitos pela examinadora foram coordenados com a gravação em áudio. Especificamente no caso do Estudo 2, as duplas também foram filmadas, no intuito de observar maiores detalhes referentes às interações e aos comportamentos das crianças durante a produção e revisão do texto.

O material também foi o mesmo para os dois estudos e consistiu na apresentação de uma única história (Anexo 1), que foi lida pela examinadora e que deveria ser reproduzida em todas as situações de revisão propostas aos participantes. A escolha pela reprodução do texto, e não pela produção livre ou de um tema específico, se deve ao fato de que, ao revisar, o escritor lida, simultaneamente com dois textos: o texto pretendido (aquele que está na mente, mas ainda não foi escrito) e o texto efetivamente produzido (aquele que está sendo ou já foi escrito). É comparando esses dois textos que o revisor detecta as diferenças e altera o texto efetivamente escrito na intenção de aproximá-lo do texto pretendido. Desta maneira, quando se solicita a reprodução, o texto original lido pela examinadora serve como texto pretendido.

Spinillo (2012) alerta que, do ponto de vista metodológico, através da reprodução é possível materializar o texto pretendido, mantendo um mesmo texto como base para todos os participantes. Isso justifica a escolha da reprodução como um recurso metodológico importante em estudos desta natureza. É importante mencionar ainda que a história escolhida para ser reproduzida nos dois estudos já foi utilizada em estudos anteriores, mostrando-se

apropriada quanto ao tamanho, ao vocabulário e ao tema para a faixa etária e escolaridade investigadas.

Além da história impressa, foram utilizados papel, lápis, canetas de cores diferentes, gravador de áudio e filmadora.

A seguir serão apresentados, detalhadamente, os procedimentos de cada estudo no que se refere às situações de revisão propostas para as crianças.

2.4 Estudo 1

Esse Estudo é composto por duas situações de revisão: Situação 1 (revisão durante o planejamento e revisão durante a textualização) e Situação 2 (revisão durante o planejamento e revisão durante a edição), cada qual contou com a participação de 5 duplas.

2.4.1 Situação 1: revisão durante o planejamento e revisão durante a textualização

O objetivo desta tarefa era examinar a configuração da revisão durante o planejamento e durante a textualização e observar a frequência e os tipos de alterações comuns à cada momento específico de revisão.

Uma preocupação muito evidente na construção do Estudo 1 era de que a proposta de revisar durante o planejamento precisava ser algo compreensível para as crianças, pois somente assim seria possível encontrar os dados pretendidos. Foi com o intuito de

acompanhar detalhadamente esse processo de revisar durante o planejamento que as crianças foram organizadas em duplas. Dificilmente, nas produções textuais individuais, a revisão no nível do pré-texto poderia ser acessada porque não é algo corriqueiro para o escritor ficar verbalizando, em voz alta, sobre o que se planeja escrever e o que se quer alterar. Ainda que a examinadora questionasse, possivelmente seriam encontrados mais episódios de planejamento da escrita, onde a criança narraria suas pretensões diante do texto, do que episódios de revisão durante o planejamento, onde ela precisaria explicitar uma insatisfação no texto e a alteração necessária.

Sobre isso, Leitão (2001) acrescenta que é notória a dificuldade das crianças em distinguirem planejamento e textualização. Ainda que já sejam capazes de planejar a composição do texto, parece ser necessário um longo período de desenvolvimento até que as crianças consigam abandonar um tipo de planejamento direcionado ao que dizer para um nível de planejamento que se preocupe com a forma de expressar essas ideias e com os meios adequados de alterar satisfatoriamente o texto (ver Bereiter & Scardamalia, 1985; Schneuwly, 2004).

A interação entre os parceiros de dupla, por sua vez poderia oferecer dados verbais importantes porque um parceiro da dupla pode servir como um primeiro interlocutor, questionando as ideias dispostas, sugerindo modificações e acréscimos necessários. Seria mais fácil, então, levantar informações sobre como elas pretendem escrever seus textos e, principalmente, sobre as possíveis alterações que se realizam no nível do pré-texto.

O procedimento consistia em, inicialmente, a examinadora ler uma história para criança (Anexo 1), solicitando que reescreva a história lida. A instrução pode ser assim descrita: *“Eu vou ler uma história para você e, depois, eu gostaria que você escrevesse essa história que eu li.”*. E deixava que a dupla escrevesse a história, questionando sobre o planejamento ao longo da produção.

Para estimular essas verbalizações sobre a revisão durante o planejamento, sempre que a examinadora percebia uma pausa espontânea durante a escrita do texto, questionava às crianças: *“Por que parou de escrever?”*; *“O que estão pensando agora?”*; *“O que querem 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 então (*“Eu gostaria que você parasse um pouco e lesse o que escreveu até agora. Há alguma coisa que você gostaria de modificar no seu texto, para deixá-lo melhor? Pode ser feito qualquer tipo de mudança desde que seja para a história ficar ainda melhor.”*). Foi dada a criança uma caneta de cor diferente para que, posteriormente, as alterações após solicitação pudessem ser facilmente identificadas no próprio texto. Caso a criança necessitasse, era fornecida outra folha de papel para fazer algum registro. Concluída a revisão, a criança dava continuidade à sua produção, sem mais interrupções.

A opção metodológica da solicitação da examinadora se deve ao fato de que uma instrução mais diretiva (*“Agora eu gostaria que você lesse o seu texto e observasse se há alguma coisa que precisa ser mudada pra deixá-lo ainda melhor”*) conduz as crianças à uma tomada de consciência acerca do seu texto, o que, por sua vez, as levam a assumir o lugar de leitor de seu próprio texto e pensar nas melhores adequações.

Se deixada para trabalhar de modo autônomo, a revisão que a criança empreende é, de modo geral, bastante limitada. Restringe-se ao que se poderia chamar de aspectos ‘cosméticos’ do texto (erros ortográficos, revisões outras no plano da palavra e da sentença etc.) sem chegarem entretanto a revisões que tenham maiores consequências para a qualidade geral do texto (reescrita de parágrafo, adição de sentenças que conectem melhor os demais elementos do texto etc.). (Leitão, 2001, p.128)

Por fim, após a conclusão de toda a reprodução, a examinadora perguntou à criança o motivo de cada uma das alterações realizadas. Com o texto da criança em mãos, a examinadora fez questionamentos do tipo: “*Por que você fez essa alteração aqui (aponta) no seu texto?*”. Assim, a criança foi solicitada a justificar as razões que nortearam as alterações que realizou em seu texto.

Esta pergunta é uma pergunta-chave dentro de uma entrevista clínica. Seu objetivo era explorar se as crianças, ao revisarem, são capazes de explicitar os motivos pelos quais realizou cada uma das alterações sobre o texto que acabaram de escrever, bem como elucidar a natureza dessas razões. O texto aqui, mais uma vez, foi tomado como objeto de reflexão e análise, assim como após a solicitação da examinadora durante a escrita do texto. Esses questionamentos auxiliam a criança a direcionar sua atenção deliberadamente para o texto, lançando mão de um raciocínio metalinguístico que pode facilitar a identificação das razões que os conduzem às alterações necessárias. Evidentemente, outras perguntas foram realizadas a depender da resposta da criança e da necessidade sentida pela examinadora em obter respostas mais esclarecedoras.

Dessa maneira, para tornar a investigação desta situação experimentalmente possível, procurou-se combinar um recurso metodológico menos controlado e processual (revisão durante o planejamento) com um recurso metodológico experimentalmente mais controlado (revisão durante a textualização). A combinação destes propiciou dados complementares e importantes acerca da revisão em momentos distintos da produção textual.

2.4.2 Situação 2: revisão durante o planejamento e revisão durante a edição

O objetivo desta tarefa é continuar examinando a revisão durante o planejamento e observar ainda a configuração da revisão durante a edição. O procedimento é bem semelhante àquele adotado na Situação 1, alterando-se apenas o momento em que a criança foi solicitada a revisar, que foi ao final do texto. Primeiramente a criança foi solicitada a reproduzir a história (*“Eu vou ler uma história para você e, depois, eu gostaria que você escrevesse essa história que eu li.”*), mas não foi solicitada, desta vez, a revisão durante a escrita do texto como ocorria na Situação 1, que examinava a textualização.

Sempre que se encontrava a pausa espontânea na escrita da história, a examinadora ainda questionava sobre as pretensões das crianças diante do texto (*“Por que parou de escrever?”*; *“O que estão pensando agora?”*; *“O que querem escrever adiante?”*), mantendo o mesmo procedimento da Situação 1 acerca da revisão durante o planejamento.

Contudo, somente quando estava concluída a primeira versão história, a examinadora solicitava a revisão: *“Agora que você já escreveu a história que eu li, eu gostaria que você lesse tudo o que escreveu. Há alguma coisa que você gostaria de modificar no seu texto, para deixá-lo melhor? Pode ser feito qualquer tipo de alteração desde que seja para a história ficar ainda melhor.”* Também foi dada a criança uma caneta de cor diferente para que as alterações após a solicitação da examinadora fossem facilmente identificadas posteriormente. Registros também foram feitos pela examinadora.

Por fim, após a reprodução e a revisão da história, a examinadora perguntava à criança o motivo de cada uma das alterações realizadas. Trata-se exatamente do mesmo procedimento que foi adotado na Situação 1, quando buscava-se saber se as crianças são capazes de explicitar as razões que nortearam cada alteração realizada sobre o texto que acabaram de escrever e a natureza dessas razões.

2.5 Estudo 2

O Estudo 2 é composto por duas situações de revisão: Situação 1 (revisão durante a textualização) e Situação 2 (revisão durante a edição), com procedimentos semelhantes à Situação 1 e à Situação 2 do primeiro estudo.

2.5.1 Situação 1: revisão durante a textualização

Na Situação 1 deste estudo, foram analisadas apenas as particularidades das alterações realizadas no momento da textualização. Assim como parte da Situação 1 do Estudo 1, o objetivo desta tarefa era examinar a natureza das alterações que a criança realiza quando tem a oportunidade de revisar conscientemente o seu texto durante a escrita. Por isso, o procedimento envolveu interrupção no momento da produção do texto, assim como foi explicado anteriormente.

O procedimento é semelhante ao da Situação 1 do Estudo 1, diferindo apenas pelo fato de que, neste caso, não se questionou a criança sobre seu planejamento, nem investigou possíveis alterações no pré-texto.

A criança devia reproduzir uma história e, quando chegasse em um determinado ponto, aproximadamente a metade desta, a examinadora interrompia e a solicitava: *“Eu gostaria que você parasse um pouco e lesse o que escreveu até agora. Há alguma coisa que você gostaria de modificar no seu texto, para deixá-lo melhor? Pode ser feito qualquer tipo de mudança desde que seja para a história ficar ainda melhor.”* A criança, então, quando se

sentisse satisfeita com as alterações poderia concluir o seu texto. Ao final da reprodução, a criança foi questionada sobre as razões de cada um das alterações realizadas, seguindo o mesmo procedimento adotado nas situações anteriores (*“Por que você fez essa alteração aqui (aponta) no seu texto?”*).

2.5.2 Situação 2: revisão durante a edição

O objetivo desta situação era examinar a natureza das alterações que a criança realiza quando revisa o seu texto ao final da escrita. Na presente situação, a revisão ocorre apenas durante a etapa de edição do texto.

O procedimento de realização da Situação 2 é bem parecido com o da Situação 2 do Estudo 1. A diferença reside no fato de que, nesta situação, as crianças não serão questionadas sobre o planejamento do texto, nem estimuladas a revisá-lo.

Então, primeiramente, foi solicitada a reprodução da história lida (sem haver qualquer interrupção na produção) e, apenas ao final da escrita do texto, a examinadora pediu à criança: *“Eu gostaria que você lesse a história que escreveu. Há alguma coisa que você gostaria de modificar no seu texto, para deixá-lo melhor? Pode ser feito qualquer tipo de mudança desde que seja para a história ficar ainda melhor.”*

Ao final da reprodução, a criança foi questionada sobre as razões de cada uma das alterações realizadas, seguindo-se o mesmo procedimento adotado nas demais situações (*“Por que você fez essa alteração aqui (aponta) no seu texto?”*).

Terceiro Capítulo

CAPÍTULO 3: SISTEMA DE ANÁLISE

Como foi apresentado no capítulo anterior, neste estudo três aspectos envolvidos na produção textual foram investigados: a questão temporal da revisão (revisão durante o planejamento, revisão durante a textualização e revisão durante a edição) e as razões que as crianças fornecem para explicar suas ações de revisão. Esses aspectos foram analisados em função das mudanças que operam no texto, sob o foco das categorias que se seguem.

É válido ressaltar que, tanto no Estudo 1, quanto no Estudo 2, as categorias foram as mesmas e os dados foram analisados por três juízes devidamente treinados. As discordâncias que emergiram foram discutidas até atingir a um consenso. O mesmo ocorreu com a análise das razões levantadas pelas crianças para realizarem cada uma das alterações em seu texto.

3.1 As alterações realizadas

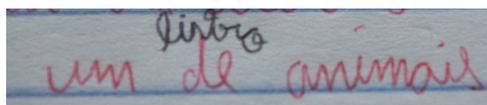
Revisar em qualquer momento da produção textual, até mesmo no nível do pré-texto, implica mudanças, alterações. Essas alterações foram observadas a partir das ações de revisão, da natureza das alterações e das unidades linguísticas alteradas. A seguir, são apresentadas as definições e exemplos desses tipos de alterações.

3.1.1 As ações de revisão

Segundo a sistematização de alguns autores como Fabre (1986), Petit (1977) e Menegassi (2001), as ações de revisão podem ser definidas da seguinte maneira:

- a) inserção: consiste na adição de um elemento textual durante o processo de revisão;

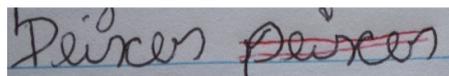
Exemplo:



(Alteração com ação de inserção. Acréscimo da palavra “livro”)

- b) retirada: consiste na supressão de um elemento textual, sem substituí-lo. Geralmente é a mais utilizada das operações, quando os escritores querem modificar a ordem do texto;

Exemplo:



(Alteração com ação de retirada. Exclusão da palavra “peixes”)

- c) substituição: troca de um determinado elemento textual por outro, entretanto tal operação permite ainda a supressão de um dado segmento do texto sem descartá-lo totalmente. Isso acontece porque a ação de substituição parte da análise de um segmento que já está posto no texto e que permanece mesmo após as modificações executadas;

Exemplos:



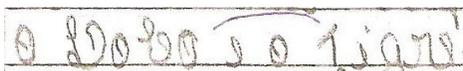
(Alteração com ação de substituição. Troca da letra “g” pela letra “c” na palavra “Tuca”)



(Alteração com ação de substituição. Troca da palavra “mais” pela palavra “mas”)

- d) deslocamento: é referente à permutação de elementos textuais, alterando sua localização ou disposição no texto;

Exemplo:



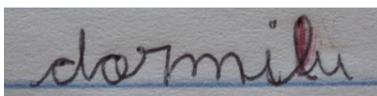
(Alteração com ação de deslocamento. Permutação dos termos “lobo” e “tigre”. Exemplo retirado de Lima, 2012)

3.1.2 A natureza das alterações

A natureza das alterações realizadas pelas crianças pode ser de forma e de conteúdo. Entende-se como alterações de forma aquelas que visam a melhoria na qualidade do texto, sem alterar, contudo, o sentido do texto. Elas podem se subdividir em:

- a) ortográficas: que visam o respeito à grafia correta das palavras, considerando a Língua Portuguesa

Exemplos:



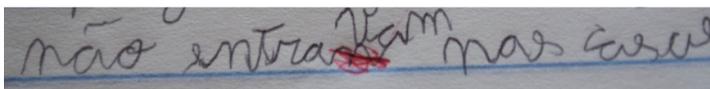
(Alteração de natureza ortográfica. Substituição do “i” pelo “u” na palavra “dormiu”)



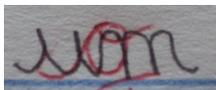
(Alteração de natureza ortográfica. Reescrita da palavra “para”, que estava grafada como “parpara”)

- b) gramaticais: aquelas que incidem sobre normas gramaticais da língua, como por exemplo, tempos e conjugações verbais, gênero, número, concordância verbal e nominal, acentuação etc.

Exemplos:



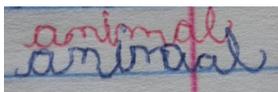
(Alteração de natureza gramatical. Substituição de tempos verbais, trocando a palavra “entram” por “entram”).



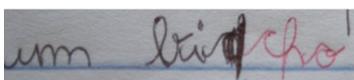
(Alteração de natureza gramatical. Substituição do artigo indefinido “um” pelo artigo definido “o”)

- c) caligráficas: alterações que aparecem quando se quer deixar a letra mais visível e legível para o possível leitor;

Exemplos:



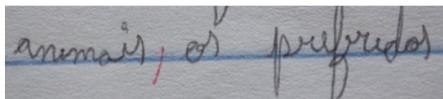
(Alteração de natureza caligráfica. Reescrita da palavra “animal”)



(Alteração de natureza caligráfica. Reescrita da sílaba “cho” da palavra “bicho”)

- d) pontuação: envolve alterações em pontos, vírgulas, exclamação, interrogação, etc.

Exemplo:



(Alteração de pontuação. Inserção de vírgula entre a palavra “animais” e a palavra “os”)

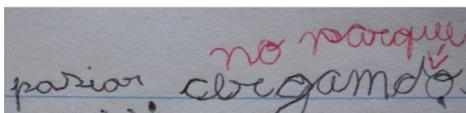
As alterações de conteúdo, por sua vez, são aquelas que incidem sobre as ideias, transformando o sentido do texto. Elas podem estar voltadas à necessidade de tornar o texto compreensível para um possível leitor ou à necessidade de ser fiel às ideias do enredo original.

Um exemplo de alteração de conteúdo voltada para a compreensão do leitor é:



(Alteração de conteúdo e compreensão. Inserção do segmento “e então”)

A preocupação com a fidelidade ao texto original pode ser observada no seguinte exemplo:

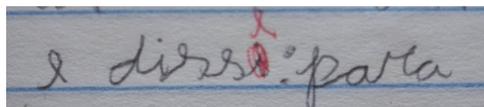


(Alteração de conteúdo e fidelidade ao texto original. Inserção do segmento “no parque”)

3.1.3 As unidades linguísticas alteradas

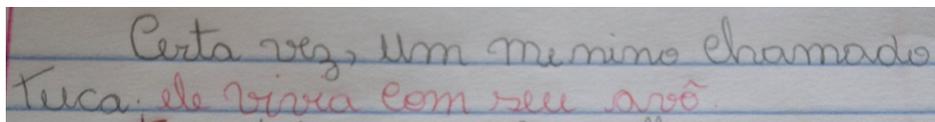
As alterações podem incidir em unidades linguísticas de níveis diferentes, desde as unidades menores como a palavra (substituindo uma palavra por outra, alterando letras e sílabas no interior das palavras), até as unidades maiores como os segmentos, que modificam a organização de frases ou até mesmo de parágrafos.

Segue exemplo de alteração em palavra:



(Alteração no nível da palavra. Substituição da letra “i” pela letra “e” na palavra “disse”)

As alterações de segmento podem ser exemplificadas da seguinte maneira:



(Alteração no nível do segmento. Acréscimo da expressão “ele vivia com seu avô”)

3.1.4 Cruzamento dos tipos de alterações

Além das análises, em separado, das ações de revisão, da natureza das alterações e das unidades linguísticas alteradas, foram feitos ainda cruzamentos entre elas. Esses cruzamentos apontam relações importantes entre tais variáveis, facilitando a discussão e ajudando a compreender melhor a configuração das alterações realizadas pelas crianças nas revisões durante o planejamento, durante a textualização e durante a edição.

Os cruzamentos feitos foram os seguintes:

- a) ações de revisão e natureza das alterações;
- b) ações de revisão e unidades linguísticas alteradas;
- c) natureza das alterações e unidades linguísticas alteradas;

3.2 As razões que norteiam as alterações realizadas

A análise das justificativas fornecidas pelas crianças em todas as situações de revisão será baseada nos tipos de razões propostas por Spinillo (2012):

- a) tipo 1: sem explicação

Exemplo: *“Isso não foi bem uma alteração, foi porque eu não tinha enxergado que tava faltando esta palavra e depois botei”* (**acrescentou a palavra “não”**).

b) tipo 2: evitar repetição;

Exemplo: *“É porque eu tinha botado ‘peixes’ ‘peixes’, tinha colocado duas vezes”*
(**retirou a palavra “peixes” que havia sido repetida**).

c) tipo 3: garantir a legibilidade;

Exemplo: *“Porque tava parecendo que era um “na” e não era, era um “m””*
(**reescreveu “animal” porque o “m” estava ilegível**).

d) tipo 4: escrever corretamente;

Exemplo: *“Porque eu tinha colocado “pora” e não “para” e ia ficar errado”*
(**substituiu o “o” pelo “a” na palavra “para”**).

e) tipo 5: garantir a compreensão;

Exemplo: *“Eu botei ‘perguntou’ mas era pra botar ‘contou’. Perguntar é uma coisa e contar é outra”* (**substituiu a palavra “perguntou” pela palavra “contou”**).

f) tipo 6: manter-se fiel ao texto original;

Exemplo: *“Porque você disse que era ‘avô’, eu coloquei ‘pai’, aí tirei e consertei, coloquei ‘avô’. Ia ficar errada a história, mas já que eu consertei*

ne?” (Substituiu a palavra “pai” pela palavra “avô).

g) tipo 7: corresponder ao que acontece no mundo;

Exemplo: “*Porque eu nunca vi esse bicho, mas acho que ele não come bolo, não.*” (retirou o segmento “o manati quis comer o bolo”).

3.3 Comparações dos resultados

A partir da análise dos dados, foram realizadas algumas comparações no interior do Estudo 1 e do Estudo 2. Não foram feitas comparações específicas entre os estudos porque os resultados encontrados foram bastante semelhantes (mesmo o Estudo 1 sendo realizado em duplas e o Estudo 2 sendo realizado individualmente), o que permitiu somá-los e unificar as conclusões acerca da revisão durante a textualização e a revisão durante a edição. Alguns raros resultados muito divergentes entre os estudos serão comparados e discutidos no capítulo referente às conclusões, entretanto, de maneira geral, eles representaram o mesmo panorama acerca da revisão.

É mister lembrar que o Estudo 1 e o Estudo 2 são compostos por duas situações de revisão distintas. Nestas condições, os aspectos analisados foram comparados no interior das situações e entre elas. Por exemplo: ao analisar as ações de revisão, foram comparadas as frequências de inserções, retiradas, substituições e deslocamentos realizadas na situação 1 e na situação 2, separadamente, bem como comparadas entre si.

Os aspectos comparados no interior do Estudo 1 e do Estudo 2, não foram os mesmos para os três momentos em que foi realizada a revisão. No caso da revisão durante a textualização e durante a edição, os aspectos comparados foram:

- a) as alterações realizadas após solicitação (durante a textualização e durante a edição): ações de revisão, natureza das alterações e unidades linguísticas alteradas;
- b) as alterações realizadas espontaneamente nas duas situações: ações de revisão, natureza das alterações e unidades linguísticas alteradas;
- c) os cruzamentos dessas variáveis referentes às alterações nas duas situações: ação de revisão x natureza da alteração; ação de revisão x unidade linguística alteradas; natureza da alteração x unidade linguística alterada;
- d) as razões levantadas pelas crianças para justificarem todas as alterações realizadas durante a textualização e durante a edição, a partir das categorias de Spinillo (2012);

No que se refere à revisão durante o planejamento, as comparações realizadas se resumem à apenas uma das comparações mencionadas anteriormente:

- a) as alterações realizadas: ações de revisão, natureza das alterações e unidades linguísticas alteradas;

Por fim, no capítulo referente às conclusões, foram tecidas ainda as comparações possíveis entre os dois Estudos apenas no que se refere às diferenças entre a revisão durante o planejamento e a revisão durante a textualização e durante a edição. Todas essas análises e comparações estabelecidas forneceram dados importantes sobre a habilidade das crianças de revisar textos em momentos distintos da produção textual.

CAPÍTULO 4: ANÁLISE DOS RESULTADOS

Assim como foi explicado no capítulo anterior, referente ao Sistema de Análise, os resultados do Estudo 1 serão divididos em duas análises: **Análise 1**, relativa às alterações realizadas pelas duplas, durante a textualização e durante a edição, com suas respectivas razões; e **Análise 2** relativa aos episódios de revisão durante o planejamento.

Na Análise 1, serão observadas as alterações realizadas na Situação 1 (revisão durante o planejamento e revisão durante a textualização) e na Situação 2 (revisão durante o planejamento e revisão durante a edição), tanto espontaneamente, quanto após a solicitação da examinadora, no que se refere a:

- a) ação de revisão (inserir, retirar, substituir e deslocar);
- b) natureza (forma e conteúdo);
- c) unidade linguística (palavra e segmento);

Somado a isso, serão ainda discutidas as razões fornecidas pelas crianças para justificar cada uma de suas alterações.

Considerando todos os aspectos levantados acima, serão analisadas as possíveis diferenças nas produções realizadas pelas duplas da Situação 1 (revisão durante o planejamento e revisão durante a textualização) e da Situação 2 (revisão durante o planejamento e revisão durante a edição). O procedimento em ambas as situações foi bastante

semelhante, diferindo apenas no momento em que a revisão era solicitada pela examinadora: na Situação 1, a revisão era solicitada durante a produção do texto (quando a dupla havia escrito aproximadamente a metade da história) e na Situação 2, após a produção do texto (ao encerrar a primeira versão).

Na Análise 2, o foco será os episódios de revisão durante o planejamento, que também serão analisados em função das ações de revisão, da natureza da alteração e da unidade linguística alterados no planejamento da dupla.

Contudo, é válido ressaltar que, considerando que apenas 10 duplas foram entrevistadas no Estudo 1, não foi possível aplicar um tratamento estatístico aos dados que serão analisados na Análise 1 e na Análise 2, sobretudo porque as células eram muito baixas, havendo inclusive células com valor zero. Por esse motivo, optou-se por fazer uma análise de todos esses dados em termos de tendência.

Após a discussão do Estudo 1, se iniciarão as análises sobre o Estudo 2, onde foram realizadas duas tarefas idênticas às do Estudo 1, descartando apenas a revisão do planejamento. As 60 crianças realizaram a produção e revisão dos textos individualmente e os aspectos analisados foram os mesmos: ações de revisão, natureza da alteração, unidade linguística e as razões levantadas para cada uma das alterações.

4.1 ANÁLISE 1 DO ESTUDO 1: AS ALTERAÇÕES REALIZADAS (AÇÕES, NATUREZA E UNIDADE LINGUÍSTICA)

4.1.1 Ações de revisão na Situação 1 (revisão durante o planejamento e revisão durante a textualização) e na Situação 2 (revisão durante o planejamento e revisão durante a edição)

A Tabela 1 mostra a distribuição das ações de revisão em ambas as situações quando alterações espontâneas e solicitadas eram feitas.

Tabela 1: Número e porcentagem (entre parênteses) de ações de revisão nas Situações 1 e 2

Ações de revisão	Revisão durante a textualização (Situação 1)		Revisão durante a edição (Situação 2)	
	Alterações espontâneas (n=43)	Alterações solicitadas (n=9)	Alterações espontâneas (n=47)	Alterações solicitadas (n=8)
Inserção	7 (16,3)	7 (77,8)	6 (12,7)	3 (37,5)
Retirada	3 (7)	0	1 (2,1)	1 (12,5)
Substituição	33 (76,7)	2 (22,2)	40 (85,2)	4 (50)
Deslocamento	0	0	0	0

A Tabela 1 indica que, tanto na Situação 1, quanto na Situação 2, o número de alterações espontâneas que as duplas fazem é expressivamente maior do que as alterações realizadas após a solicitação da examinadora.

Isso pode ser justificado pelo fato de que as alterações espontâneas podem ser realizadas em qualquer momento da escrita, ao passo que são consideradas alterações solicitadas apenas aquelas realizadas logo após o pedido da examinadora, que acontece em

um determinado momento da produção: no caso da Situação 1, essa solicitação é feita aproximadamente no meio do texto (durante a textualização); e no caso da Situação 2, a solicitação é após a conclusão da primeira versão do texto (durante a edição). Esse é um panorama de resultados comum também às análises que serão realizadas posteriormente (natureza da alteração e unidade linguística alterada).

O que a Tabela 1 nos permite constatar sobre as ações de revisão é que a substituição é a ação mais utilizada pelas crianças, tanto na Situação 1 (76,7%) quanto na Situação 2 (85,2%), em suas alterações espontâneas. No caso das alterações solicitadas, a ação de substituir também é a mais utilizada na Situação 2 (50%). Apenas nas alterações solicitadas na Situação 1 é que a ação de inserir (77,8%) aparece como a mais utilizada. A substituição parece ser muito comum, visto que é recorrente a necessidade das crianças de mudarem alguma letra, palavra ou segmento visando a melhoria do seu texto.

Um fator que merece destaque é que a única ação de revisão que não apareceu nos textos das crianças nem espontaneamente, nem após solicitação, foi o deslocamento. Essa ação é mais comum quando a produção textual é realizada em programas de edição de texto em computadores. O mesmo não ocorre nos textos escritos.

4.1.2 Natureza das alterações na Situação 1 (revisão durante o planejamento e revisão durante a textualização) e na Situação 2 (revisão durante o planejamento e revisão durante a edição)

Na Tabela 2, contabiliza-se a natureza das alterações que as crianças fizeram em seus textos, na Situação 1 e na Situação 2. A natureza dessas alterações pode ser relacionada à forma e ao conteúdo. Em cada uma das situações, a contabilização da natureza das alterações foi feita separadamente para as alterações efetuadas espontaneamente e as alterações efetuadas no momento que a examinadora solicitou.

Tabela 2: Número e porcentagem (entre parênteses) do total das alterações de forma e de conteúdo nas Situações 1 e 2

Natureza das alterações	Revisão durante a textualização (Situação 1)		Revisão durante a edição (Situação 2)	
	Alterações espontâneas (n=43)	Alterações solicitadas (n=9)	Alterações espontâneas (n=47)	Alterações solicitadas (n=8)
Forma	35 (81,3)	6 (66,7)	41 (87,3)	6 (75)
Conteúdo	8 (18,6)	3 (33,3)	6 (12,7)	2 (25)

Observando a Tabela 2, é possível constatar que as alterações espontâneas e solicitadas, nas duas situações, foram predominantemente de forma. Na Situação 1, elas representaram 81,3% das alterações espontâneas e 66,7% das alterações solicitadas. E, na Situação 2, 87,3% das alterações espontâneas 75% das solicitadas também incidiram sobre a forma.

Consequentemente, as mudanças relacionadas ao conteúdo tiveram uma frequência bem menor em ambas as situações. Apesar disto, vale ressaltar que as alterações de conteúdo, em termos percentuais, foram mais frequentes nas alterações solicitadas do que nas alterações espontâneas. Na Situação 1, as alterações de conteúdo representaram 33,3% das alterações

solicitadas e apenas 18,6% das alterações espontâneas. Na Situação 2, as alterações de conteúdo representaram 25% das alterações solicitadas e 12,7% das alterações espontâneas.

Na Tabela 3, serão apresentados os dados referentes aos aspectos da forma que as crianças mais se dedicaram a alterar em seus textos. Estes aspectos podem ser classificados em ortográficos, gramaticais, de caligrafia e de pontuação.

Tabela 3: Número e porcentagem (entre parênteses) da natureza das alterações nas Situações 1 e 2

Natureza das alterações	Revisão durante a textualização (Situação 1)		Revisão durante a edição (Situação 2)	
	Alterações espontâneas (n=43)	Alterações solicitadas (n=9)	Alterações espontâneas (n=47)	Alterações solicitadas (n=8)
	Forma			
Ortografia	26 (60,5)	2 (22,2)	26 (55,4)	4 (50)
Gramática	1 (2,3)	1 (11,1)	5 (10,6)	0
Caligrafia	5 (11,6)	1 (11,1)	1 (2,1)	0
Pontuação	3 (7)	2 (22,2)	9 (19,1)	2 (25)
Conteúdo	8 (18,6)	3 (33,4)	6 (12,8)	2 (25)

Conforme foi mostrado na Tabela 2, percebe-se que, dentre as alterações de forma, a grande maioria foram associadas às mudanças na ortografia. Na Situação 1, 60,5% das alterações espontâneas e 22,2% das alterações solicitadas foram ortográficas. E na Situação 2 o mesmo acontece: 55,4% das alterações espontâneas e 50% das alterações solicitadas

também foram ortográficas. Isso ratifica a preocupação das crianças em escrever corretamente, focalizando suas correções na grafia das palavras.

Isso comprova 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.

No caso das alterações de conteúdo, que pode envolver alterações semânticas e de coerência com o texto a ser reproduzido, na Situação 1 foi possível encontrar dez alterações referentes ao significado e apenas uma preocupada em ser fiel ao texto-base. Na Situação 2, seis alterações foram de significado e duas voltadas para a fidelidade ao enredo. O que sinaliza que é mais comum se preocupar com o significado que as palavras e segmentos adotados emprestam à história, visando a compreensão do leitor, do que voltar-se para a história original e manter seu enredo com precisão.

Assim, tem-se um mesmo padrão de resultados em ambas as situações. E, ao observarmos especificamente as alterações solicitadas, vemos que o momento em que a examinadora pede que as crianças revisem (durante a textualização na Situação 1 e durante a edição na Situação 2) também não foi determinante na natureza das alterações realizadas.

4.1.3. Unidades linguísticas alteradas na Situação 1 (revisão durante o planejamento e revisão durante a textualização) e na Situação 2 (revisão durante o planejamento e revisão durante a edição)

As unidades linguísticas alteradas podem ser no nível da palavra ou no nível do segmento. Na Tabela 4 consta a frequência com que cada uma dessas unidades linguísticas foram alteradas (espontaneamente e após solicitação) nas Situações 1 e 2.

Tabela 4: Número e porcentagem (entre parênteses) de alterações realizadas sobre as unidades linguísticas nas Situações 1 e 2

Unidades linguísticas alteradas	Revisão durante a textualização (Situação 1)		Revisão durante a edição (Situação 2)	
	Alterações espontâneas	Alterações solicitadas	Alterações espontâneas	Alterações solicitadas
	(n=43)	(n=9)	(n=47)	(n=8)
Palavra	42 (97,7)	5 (55,6)	44 (93,7)	4 (50)
Segmento	1 (2,3)	4 (44,4)	3 (6,3)	4 (50)

O que a Tabela 4 aponta é que, dentre as alterações espontâneas, há uma diferença significativa entre o número de alterações realizadas em palavras e as realizadas em segmentos. Em ambas situações, o número de alterações espontâneas no nível da palavra superou os 90% (97,7% na Situação 1 e 93,7% na Situação 2). Ao passo que, o número de alterações no nível do segmento foi bastante pequeno (2,3% na Situação 1 e 6,3% na Situação 2).

Contudo, no caso das alterações solicitadas, essa diferença não foi tão gritante: tivemos um número de alterações em palavras e em segmentos que foi muito parecido ou até mesmo igual. Na Situação 1, 55,6% das alterações solicitadas residiram sobre palavras e 44,4% sobre segmentos. Na Situação 2, 50% das alterações solicitadas foram em palavras e 50% em segmentos.

Dessa maneira, não se percebe uma influência decisiva do momento em que a revisão é solicitada nos resultados analisados, pois tivemos frequências parecidas nas Situações 1 e 2. Contudo, se compararmos as alterações solicitadas e espontâneas em ambas situações, é notória uma preocupação maior com as palavras nas alterações espontâneas e com os segmentos nas alterações solicitadas.

Esses resultados indicam que, durante a escrita do texto, as crianças se dedicaram mais às unidades linguísticas menores no texto, focalizando-se nas palavras. Por sua vez, quando a examinadora solicita que as crianças releiam seus textos e realizem as mudanças necessárias, elas enfim conseguem se centralizar em aspectos maiores, como os segmentos.

Nos tópicos seguintes, serão observados os resultados referente ao cruzamento das variáveis: ação de revisão, natureza da alteração e unidade linguística, no sentido de possibilitar uma discussão sobre a relação entre elas. Considerando que poucas foram as diferenças encontradas entre alterações espontâneas e solicitadas nas análises anteriores das Situações 1 e 2, optou-se por unificá-las para se ter uma visão mais completa das possíveis relações encontradas nessas alterações, em cada situação.

4.1.4 Ações de revisão e natureza das alterações na Situação 1 (revisão durante o planejamento e revisão durante a textualização) e na Situação 2 (revisão durante o planejamento e revisão durante a edição)

Na Tabela 5, serão apresentados os dados referentes às ações de revisão e à natureza das alterações, de modo a possibilitar uma discussão sobre a relação entre essas duas variáveis. Observaremos ainda essa relação no que se refere às alterações espontâneas e solicitadas nas Situações 1 e 2.

Tabela 5: Número e porcentagem (entre parênteses) das ações de revisão e da natureza das alterações nas Situações 1 e 2

Revisão durante a textualização (Situação 1) (n=52)		
	Forma	Conteúdo
Inserção	7 (13,4)	7 (13,4)
Retirada	2 (3,9)	1 (1,9)
Substituição	35 (61,7)	3 (5,7)
Revisão durante a edição (Situação 2) (n=55)		
Inserção	7 (12,7)	2 (3,6)
Retirada	2 (3,6)	0
Substituição	38 (69,2)	5 (10,9)

Observando a Tabela 5, o dado mais relevante é a relação entre a ação de substituição e as alterações de forma. Diante do total de alterações realizadas, vê-se que em ambas situações a substituição incidiu muito mais sobre a forma do que sobre o conteúdo (Situação 1: 61,7% das alterações foram substituições da forma e 5,7% foram substituições de conteúdo; Situação 2: 69,2% das alterações foram substituições da forma e 10,9% foram substituições de conteúdo).

Assim, entende-se que as substituições que as crianças realizam estão, em sua grande maioria, voltadas às questões de ordem ortográfica, gramatical, de caligrafia e acentuação/pontuação. Para ter uma visão mais precisa sobre quais desses aspectos são mais salientes nas substituições, observar a Tabela 6.

Tabela 6: Número e porcentagem (entre parênteses) das ações de substituição e das alterações de forma nas Situações 1 e 2

	Revisão durante a textualização (Situação 1) (n=32)	Revisão durante a edição (Situação 2) (n=38)
Substituição ortográfica	19 (59,3)	27 (71,1)
Substituição gramatical	0	0
Substituição caligráfica	7 (21,9)	2 (5,2)
Substituição de pontuação	6 (18,8)	9 (23,7)

A Tabela 6 mostra que, nas duas situações, a ação de substituir foi mais utilizada quando as crianças quiseram fazer alterações de natureza ortográfica (59,3% das alterações na Situação 1 e 71,1% das alterações na Situação 2). Apareceram ainda substituições caligráficas e de pontuação, mas de maneira bem menos expressiva. Já a substituição gramatical não apareceu em nenhuma das situações.

O que a Tabela 6 sugere de mais relevante é que, na grande maioria das vezes, quando as crianças queriam substituir algo no interior do seu texto, o faziam porque tinham a necessidade de escrever corretamente, respeitando as normas ortográficas da nossa língua. Esse quadro não se modificou em função da situação proposta.

4.1.5 Ações de revisão e unidades linguísticas alteradas na Situação 1 (revisão durante o planejamento e revisão durante a textualização) e na Situação 2 (revisão durante o planejamento e revisão durante a edição)

Nesta seção serão analisadas, nas Situações 1 e 2, as possíveis relações entre as ações de revisão adotadas e as unidades linguísticas alteradas, quando realizadas espontaneamente e após solicitação da examinadora.

Tabela 7: Número e porcentagem (entre parênteses) das ações de revisão e das unidades linguísticas alteradas nas Situações 1 e 2

Revisão durante a textualização (Situação 1) (n=52)		
	Palavra	Segmento
Inserir	9 (17,3)	5 (9,6)
Retirar	3 (5,8)	0
Substituir	35 (67,3)	0
Revisão durante a edição (Situação 2) (n=55)		
Inserir	5 (9,1)	4 (7,3)
Retirar	1 (1,8)	1 (1,8)
Substituir	42 (76,4)	2 (3,6)

Na Tabela 7, os resultados mostram que, em ambas situações, há um número expressivo de substituições no nível de palavra (Situação 1: 67,3% e Situação 2: 76,4%). O mesmo ocorreu com as inserções e retiradas, entretanto elas apareceram em número tão pequeno que não é possível discutir qualquer relação.

Os dados mostram, então, que as duas situações não se diferenciam significativamente entre as situações, ratificando a pouca influência que o momento da revisão exerceu sobre as alterações efetuadas pelas duplas que realizaram o Estudo 1.

4.1.6 Unidades linguísticas alteradas e a natureza das alterações na Situação 1 (revisão durante o planejamento e revisão durante a textualização) e na Situação 2 (revisão durante o planejamento e revisão durante a edição)

A Tabela 8 relaciona os dados referentes às unidades linguísticas alteradas (palavra e segmento) e à natureza das alterações (forma e conteúdo), nas Situações 1 e 2, destacando ainda as alterações espontâneas e as solicitadas.

Tabela 8: Número e porcentagem (entre parênteses) de unidades linguísticas alteradas e da natureza das alterações nas Situações 1 e 2

Revisão durante a textualização (Situação 1) (n=52)		
	Natureza das alterações	
	Forma	Conteúdo
Palavra	40 (77)	7 (13,5)
Segmento	1 (1,9)	4 (7,6)
Revisão durante a edição (Situação 2) (n=55)		
Palavra	41 (74,5)	7 (12,7)
Segmento	6 (11)	1 (1,8)

A Tabela 8 aponta uma relação expressiva entre as alterações na palavra e alterações de forma. Tanto na Situação 1 (77%), quanto na Situação 2 (74,5%), a grande maioria das vezes em que as crianças alteraram no nível da palavra foi por preocupação com os aspectos formais.

Esses dados confirmam os resultados apresentados em tabelas anteriores que permitem concluir que as alterações mais efetuadas pelas crianças são substituições que incidem sobre a forma das palavras.

No tópico seguinte, serão discutidas as razões que motivam as crianças a fazer tais alterações.

4.1.7. Razões fornecidas pelas crianças na Situação 1 (revisão do planejamento e revisão durante a textualização) e na Situação 2 (revisão do planejamento e revisão durante a edição)

Ao final das produções textuais, todas as duplas do Estudo 1 foram questionadas sobre as razões pelas quais realizaram cada uma das alterações no texto. Para a análise dessas razões fornecidas pelas duplas, tivemos o julgamento de dois juízes, que chegaram a 86% de concordância. Para solucionar os 14% de discordância, foi consultado um terceiro juiz também independente, cujo julgamento foi considerado final.

De acordo com Spinillo (2012), as razões que motivam as crianças a fazerem suas alterações podem ser agrupadas em sete tipos. A Tabela 9 irá apresentar quais os tipos mais utilizados pelas crianças para justificar suas alterações nas Situações 1 e 2.

Tabela 9 - Número e porcentagem (entre parênteses) referentes aos totais dos tipos de razões adotadas pelas crianças para justificarem suas alterações nas Situações 1 e 2

Razões das alterações	Revisão durante a textualização	Revisão durante a edição
	(Situação 1) (n=52)	(Situação 2) (n=55)
Tipo 1	4 (7,7)	1 (1,8)
Tipo 2	0	1 (1,8)
Tipo 3	8 (15,4)	4 (7,3)
Tipo 4	33 (63,5)	38 (69)
Tipo 5	6 (11,5)	6 (11)
Tipo 6	1 (1,9)	4 (7,3)
Tipo 7	0	1 (1,8)

tipo 1: sem explicação; tipo 2: evitar repetição; tipo 3: garantir a legibilidade; tipo 4: escrever corretamente; tipo 5: garantir a compreensão; tipo 6: manter-se fiel ao texto original; tipo 7: corresponder ao que acontece no mundo

Os dados explanados na Tabela 9 permitem inferir que a alta incidência de justificativas alocadas no Tipo 4 está diretamente relacionada ao número significativo de alterações de forma (especialmente as ortográficas) incidindo sobre alterações espontâneas e solicitadas. Na Situação 1 tem-se 63,5% e na Situação 2, 69% das razões baseadas no tipo 4.

Esse resultado era previsto, considerando que o número expressivo de alterações ortográficas encontradas nos textos é invariavelmente motivado por essa necessidade de escrever corretamente.

As razões baseadas nos tipos 6 e 7, conseqüentemente, apareceram em menor número devido ao fato de que elas estão associadas às alterações de conteúdo (aquelas que podem estar relacionadas à semântica e à coerência das informações reproduzidas com o texto-base). Como esse tipo de alteração surgiu com bem menos evidência do que as de forma,

naturalmente os dois últimos tipos de razões também apareceram menos (11,5% na Situação 1 e 11% na Situação 2).

A Tabela 10, disposta logo em seguida, apresentará os números totais referentes aos tipos de razões que apareceram em cada situação.

Tabela 10 - Número e porcentagem (entre parênteses) referentes aos tipos de razões adotadas pelas crianças, espontaneamente e após a solicitação, para justificarem suas alterações nas Situações 1 e 2

Razões das alterações	Revisão durante a textualização (Situação 1)		Revisão durante a edição (Situação 2)	
	Alterações espontâneas (n=43)	Alterações após solicitação (n=9)	Alterações espontâneas (n=47)	Alterações após solicitação (n=8)
	Tipo 1	3 (7)	1 (11,1)	0
Tipo 2	0	0	1 (2,2)	0
Tipo 3	7 (16,2)	1 (11,1)	4 (8,5)	0
Tipo 4	29 (67,5)	4 (44,5)	34 (72,4)	4 (50)
Tipo 5	4 (9,3)	2 (22,2)	4 (8,5)	2 (25)
Tipo 6	0	1 (11,1)	3 (6,3)	1 (12,5)
Tipo 7	0	0	1 (2,1)	0

A Tabela 10 ratifica os resultados da Tabela 9. Dentre os tipos de razões elencados por Spinillo (2012), seja entre as alterações espontâneas ou solicitadas, o mais utilizado pelas duplas para justificarem suas alterações foi o tipo 4. Na Situação 1, as razões do tipo 4 justificaram 67,5% das alterações espontâneas e 44,5% das solicitadas. Na Situação 2, 72,4% das alterações espontâneas e 50% das alterações solicitadas também foram justificadas pelas razões do tipo 4.

É importante mencionar que o tipo 5 (garantir a compreensão) também apareceu de maneira relevante dentre as alterações após solicitação da examinadora (22,2% na Situação 1 e 25% na Situação 2). Isto porque também foram mais comuns, dentre as alterações solicitadas, aquelas que incidem sobre o conteúdo.

Por fim, na análise dessas razões, também não foram encontradas diferenças nos resultados que pudessem ser atribuídas ao momento em que a criança revisou (durante a textualização na Situação 1 e durante a edição na Situação 2). As razões levantadas pelas duplas e o número de vezes em que apareceram para justificar suas alterações foram semelhantes.

No tópico seguinte se iniciará a Análise 2 do mesmo estudo, referente à revisão durante o planejamento.

4.2. ANÁLISE 2 DO ESTUDO 1: REVISÃO DURANTE O PLANEJAMENTO

A Análise 2 deste estudo, compreende a análise dos episódios de revisão do planejamento. Nesta, não haverá subdivisão com relação à Situação que as duplas realizaram, posto que o procedimento das Situações 1 e 2 só diferiu no momento em que foi solicitada a revisão, mas foi exatamente igual no que se refere à investigação da revisão do planejamento.

Como foi discutido no referencial teórico desta tese, a revisão pode ocorrer em momentos distintos da produção textual. É recorrente a ação de revisar o texto durante a sua produção (textualização) e após a sua primeira versão (edição), como vimos nas análises anteriores. Uma insatisfação leva o escritor (ou a dupla, no caso deste estudo) a efetuar ações no sentido de melhorar seu texto. Porém, é imprescindível ressaltar aqui que, além da revisão durante e após a escrita do texto, é possível também fazer revisão numa etapa pré-textual, ou

seja, revisar durante o planejamento do que se pretende escrever. (Hayes e Flower, 1980; Witte, 1985)

Partindo dessa premissa, no Estudo 1, foram propostas situações com a intenção de revelar esses momentos de revisão do planejamento, por isso adotou-se a estratégia de realizar as produções textuais em dupla, de maneira que as discordâncias ou insatisfações diante do que ainda seria escrito pudesse revelar episódios desse momento particular de revisar.

Além disso, sempre que se percebia uma parada espontânea dos membros da dupla diante do texto, a examinadora os questionava sobre o porquê da interrupção, sobre o que elas estavam pensando naquele momento, no intuito de perceber se ali havia um momento de planejamento que poderia ser submetido à revisão. O mesmo procedimento foi utilizado nas duas Situações, por esse motivo não se faz necessário analisá-las separadamente.

Ao longo das entrevistas com as duplas, foi possível também detectar tanto episódios de planejamento da escrita (onde não havia revisão), quanto episódios de revisão do planejamento, sendo os últimos os mais importantes para este estudo. Para discernir o que são episódios de planejamento da escrita e episódios de revisão do planejamento, serão apresentados abaixo dois exemplos. O primeiro trata apenas do planejamento da escrita:

EXEMPLO 1 – Episódio de Planejamento

E: e agora, BI? Como querem continuar?

BI: Agora o avô manda o menino ir dormir. Só que eu não sei como continua...

TA: então, porém, mas...

BI: vou colocar “então”...

TA: então o avô mandou ele dormir e ele foi, ele não desobedeceu o avô.

“Então o avô mandou o menino ir dormir no quarto tinha duas camas, o menino escolheu a maior [...]”.

No episódio descrito no Exemplo 1, não há revisão ao nível do pré-texto, apenas planejamento da escrita, onde a dupla negocia acerca de como irão escrever o trecho que virá em seguida na história. Não se percebe, nesse caso, nenhuma insatisfação ou dúvida que gere nas crianças a necessidade de revisar o planejamento.

No Exemplo 2, por sua vez, apresenta-se o que foi denominado de revisão do planejamento, ou revisão ao nível do pré-texto. Ele traduz o momento em que a examinadora encontra uma pausa das crianças na produção do texto e questiona sobre o que está acontecendo naquele momento.

EXEMPLO 2 – Episódio de Revisão do Planejamento

E: No que vocês estão pensando agora?

RO: Se divertiram, lancharam, etc. Mais tarde, a noite, o pai de Tuca ...

FE: o avô.

RO: era o avô era?

FE: era.

RO: eita!

“[...] Quando chegaram lá se divertiram, lancharam e etc mais tarde a noite o avô de tuca contou uma história do manati. [...]”

Neste episódio, RO verbaliza sobre o que planeja para a escrita do texto, mas é interrompido pela consideração de FE, seu parceiro na dupla, que sinaliza que a informação planejada num primeiro momento não estava correta e precisava ser alterada. Então, RO revisa o seu planejamento e altera o que será escrito em seguida no texto, a partir da nova informação apresentada.

São episódios como esses, descritos no Exemplo 2, que foram objetos de análise neste estudo. Os episódios como aqueles descritos no Exemplo 1, não foram objetos de análise por tratar-se de planejamento da escrita, mas não de revisão do planejamento da escrita.

Dos 31 episódios de revisão no nível do pré-texto, foi possível encontrar ainda oito episódios (25%) nas quais essas revisões do planejamento não foram motivadas pela solicitação da examinadora, ocorrendo espontaneamente mediante os diálogos da dupla. Enquanto 23 episódios de revisão no pré-texto (75%) foram motivados pela solicitação da examinadora. Esses percentuais mostram que não é tão comum, entre as duplas, fazer revisões no nível do pré-texto espontaneamente. Na grande maioria das vezes foram necessárias as intervenções da examinadora, questionando sobre o que estavam pensando ou em como pretendiam continuar a história, para que, fazendo esse planejamento, pudessem também se sentir impelidas a revisá-lo.

Dentre os 31 episódios de revisão no pré-texto (espontâneos e solicitados), foi possível ainda fazer um desmembramento entre aquelas situações em que as alterações propostas foram efetivamente realizadas no texto (ver Exemplo 3) e as situações nas quais as alterações propostas não se transformaram em alterações no texto (ver Exemplo 4).

EXEMPLO 3 – Episódio de Revisão do Planejamento com alterações realizadas no texto

E: No que vocês estavam pensando? É em como vocês vão começar essa história?

ME: É com “Era uma vez”?

RA: Pode ser “Um belo dia”, talvez...

ME: É. Visitou é com s, né tia?

E: É sim!

“Um belo dia um garoto chamado tuca foi visitar seu avo quando chegou la foi para o parquinho [...]”

Nesse episódio, após a intervenção da examinadora, ME planeja sua escrita questionando sua parceira de dupla acerca de como deveria começar a história. RA sugere que não seja como ME pensou (com “Era uma vez”), mas que deveria começar com “Um belo dia”. ME revisa o que havia planejado inicialmente e decide modificar o início da história, realizando a sugestão de RA.

O Exemplo 4 traduz um episódio onde a revisão do planejamento transforma-se em uma alteração no texto.

EXEMPLO 4 – Episódio de Revisão do Planejamento com alterações não-realizadas no texto

ME: é melhor dizer “eles foram passear”?

RA: não sei, acho que não.

ME: não, deixa sem mesmo.

No Exemplo 4, ME questiona sobre a necessidade de uma informação e RA nega. ME então revisa o que havia planejado, que era inserir o segmento “eles foram passear” e decide não inseri-lo mais, concordando com RA. Verifica-se, portanto, que esta é uma revisão a nível do planejamento que não foi realizada, pois não houve qualquer alteração no texto em função desta proposta de alteração a nível do planejamento.

Dentre os 31 episódios de revisão do planejamento, 25 (80,6%) contaram com alterações que se realizaram no texto. Enquanto que apenas 6 (19,4%) pautaram-se em alterações que não se realizaram. Dito de outro modo, quando as crianças revisam o seu planejamento, na grande maioria das vezes, este se transforma em uma alteração sobre o

texto, seja ela de forma ou de conteúdo. Planejar, revisar o planejamento e não efetivar as alterações apontadas foi algo pouco frequente.

Considerando os esclarecimentos acima, observar-se-á então, dentre as revisões do planejamento que se realizaram no texto, quais as ações de revisão, a natureza das alterações e as unidades linguísticas mais alteradas. Optou-se por não analisar as revisões do planejamento não-realizadas devido ao fato de estas não realizarem nenhuma mudança efetiva no texto escrito.

4.2.1 Ações de revisão planejadas e alteradas no texto

Dentre as ações de revisão (inserir, retirar, substituir e deslocar), as mais encontradas os episódios de revisão do planejamento foram a substituição (44%) e a inserção (32%). A Tabela 12 apresenta a frequência de ações de revisão adotadas pelas duplas em suas revisões do planejamento que se transformaram em alterações no texto.

Observemos como essas duas ações podem ser constatadas em revisões do planejamento. O Exemplo 5 traduz a ação de substituir.

EXEMPLO 5 – Episódio de revisão do planejamento com substituição

ME: E Tuca ficou apavorado.

RA: quando o manati subiu na cama de Tuca

ME: e depois ele foi para a cama de baixo.

RA: Menor, não?

ME: É, a menor.

“[...] ele subiu na cama e depois foi para a menor[...]”

ME e RA construíam juntos o planejamento do que seria escrito a seguir em seu texto, quando ME é surpreendido pela informação de RA, sugerindo a substituição da expressão “de baixo” pela palavra “menor”. ME reconhece a veracidade da informação, revisa seu planejamento e materializa a substituição da palavra no texto escrito.

O Exemplo 6 apresenta um episódio em que a dupla propõe uma inserção.

EXEMPLO 6 – Episódio de Revisão do Planejamento com Inserção

CE: É melhor colocar aqui “avô”, né? Ou coloco “seu avô”?

MO: Coloca o “seu”.

CE: Tá bom, toma escreve tu...não consigo lembrar como escreve avô não.

“Tuca foi vizita seu avó[...]”

Como é possível observar, no Exemplo 6, CE manifesta uma dúvida sobre que expressão usar e MO sugere que se coloque a expressão maior, onde deveria acrescentar a

palavra “seu”. CE revisa seu primeiro planejamento e aceita a decisão de MO de inserir a palavra “seu” no texto escrito, realizando-a.

Um exemplo da ação de retirada (12%) em revisões do planejamento pode ser observado no episódio descrito no Exemplo 7.

EXEMPLO 7 – Episódio de Revisão do Planejamento com retirada

E: E agora? O que vocês tão pensando?

GA: tava tarde, eles foram dormir. O avô de Tuca apagou a luz do quarto e do corredor também.

GB: disse isso?

GA: disse.

GB: disse não, apagou a luz do quarto e fechou a porta, pronto. Só que Tuca não conseguia dormir, né?

“Como já estava tarde eles foram dormir o avô de Tuca apagou a luz do quarto e fechou a porta só que tuca não conseguia dormir [...]”

GA verbalizava para a examinadora como pretendia continuar o texto, até que GB questiona se aquela informação realmente existia no texto-base (“do corredor também”). GA acredita que sim, mas depois é convencido pela sugestão de GB acerca de como deve ser escrita aquela parte do texto. Assim, GA revisou o seu planejamento e realizou o que GB sugeriu no texto escrito: retirou a expressão “do corredor também”.

A ação de deslocamento em revisão do planejamento pode ser observada no episódio do Exemplo 8:

EXEMPLO 8 – Episódio de Revisão do Planejamento com deslocamento

E: Como é que vocês estão pretendendo começar essa história?

GB: que ele foi pra casa do avô dele e ele mostrou um livrinho...

GA: não, primeiro eles foram pra o parque, né isso?

GB: ah, é!

“Era uma vez um menino chamado Tuca. Era a primeira vez que Tuca dormia fora ele ia para casa do seu avô. Eles foram para o parque e eles se divertiram muito. [...]”

Nesse episódio, GB planeja escrever uma determinada sequência de fatos, mas logo em seguida GA lembra que há um fato anterior ao narrado por GB, e que precisa ser colocado na história. GB reconhece essa informação, revisa o planejamento inicial para encadeamento desses fatos e desloca a sua ideia para um momento seguinte do texto, colocando de imediato a informação de GA..

É mister salientar que apenas nas revisões do planejamento foram encontradas ações de deslocamento. Nas análises anteriores, onde observamos as ações de revisão nas alterações espontâneas e solicitadas das duplas, não foi possível encontrar nenhum deslocamento nas Situações 1 e 2. Esse dado sugere que, enquanto a ideia ainda não foi materializada e está no nível do planejamento ou da revisão do planejamento, torna-se mais fácil fazer os deslocamentos, posto que não será necessário grandes reestruturações no texto escrito, como riscar, apagar.

4.2.2 Natureza das alterações planejadas e alteradas sobre o texto

Como mencionado ao longo deste estudo, a natureza das alterações pode ser de forma e de conteúdo. Observou-se que apenas três (12%), das 25 alterações, foram de forma, especificamente de ortografia, enquanto 22 (88%) foram de conteúdo.

O Exemplo 9 apresenta um episódio de alteração de forma relacionada á ortografia

EXEMPLO 9 – Episódio de Revisão de Planejamento com alteração de forma e ortográfica

TA: os dois riram... como escreve “riram”? r-i-r-r-a-m?

BI: não, é só com um r, senão vai ficar “rirram”.

TA: Ah!

“[...] Então o menino rio e contou o que aconteceu e os dois riram e foi um dia muito divertido.”

Como é possível perceber no Exemplo 9, RA tinha dúvidas sobre a grafia da palavra “riram”, imaginando que ela pudesse ser escrita com “rr”. BI então, explica que é com apenas um “r”, o que faz TA revisar seu planejamento acerca da ortografia daquela palavra, modificá-la e então escrevê-la corretamente no texto.

No que se refere às alterações de conteúdo, das 22 alterações, três eram voltadas para a escolha semântica que facilite a compreensão e 19 revelam uma preocupação em manter a fidelidade ao texto-base.

Observemos um exemplo de revisão do planejamento onde a alteração reside sobre o conteúdo, especificamente buscando ser fiel ao texto-base:

EXEMPLO 10 – Episódio de Revisão do Planejamento com alteração no conteúdo

E: E agora? Como vocês estão pensando em fazer?

BI: Eu estou pensando em como botar isso, complementar o que eu já escrevi, como botar o resto do texto. “Na ultima pagina do livro...”

TA: tinha um animal chamado...

BI: não, porque ele não reconheceu o animal.

TA: ele não conheceu o animal?!

BI: ele perguntou o nome do animal, ai você não diz logo o nome do animal. Veja se você concorda comigo. Vou botar assim “tinha um animal cinzento que ele não reconheceu”. Tu acha que tá bom?

TA: bota assim: “tinha um animal cinzento na ultima pagina do livro, que tinha...”

BI e TA: “boca grande, olhos pequenos...”

TA: “...e era cinzento”.

BI: “tinha um animal cinzento de boca grande e olhos pequenos”... é assim ficou legal!

“[...] e na ultima pagina do livro tinha um animal cinzento de boca grande e olhos pequenos. [...]

O que fica evidente no exemplo acima é que a dupla está bastante preocupada em recuperar os detalhes do enredo do texto-base. BI, logo no início do episódio, manifesta sua vontade em decidir como continuar a história, planejando o que será escrito adiante. TA faz sua sugestão, mas logo é surpreendida com a afirmação de BI de que aquilo não poderia ser acrescentado daquela maneira, posto que não era fiel ao que ocorria na história. Mais adiante, TA faz sugestões mais coerentes, descrevendo o manati, e que proporcionam a BI a revisão do seu planejamento e, enfim, a materialização daquelas ideias no texto escrito.

O alto número de revisões do planejamento voltadas ao conteúdo da história pode ser explicado pelo fato de que, na maioria das vezes, quando revisamos e alteramos aquilo que

ainda iremos escrever, não nos deparamos ainda com erros de grafia, pontuação, caligrafia, que se tornam bem mais salientes após a escrita. Quando estamos planejando, estamos no campo das ideias, das informações que queremos organizar no texto, por isso a ênfase maior no significado das palavras, na fidelidade dos fatos. A preocupação com a forma, e especialmente com a ortografia, pode aparecer, mas de maneira mais pontual.

4.2.3 Unidades linguísticas planejadas e alteradas no texto

O que a frequência das unidades linguísticas alteradas na revisão do planejamento mostram é que ambas as unidades foram alteradas em número semelhante: 44% incidiram sobre as palavras e 56% sobre os segmentos.

Novamente se observa um panorama diferente daquele encontrado anteriormente na análise das alterações espontâneas e solicitadas. Na Tabela 4, encontramos um número bastante reduzido de alterações incidindo sobre segmentos, sendo a grande maioria voltada para as palavras. Ao passo que, quando se observa as alterações em revisão do planejamento, o número referente aos segmentos é mais expressivo.

Observemos exemplos de revisões do planejamento incidindo sobre essas duas unidades linguísticas. O Exemplo 11 traduz um episódio onde a palavra é alterada na revisão do planejamento

EXEMPLO 11 – Episódio de revisão do Planejamento incidindo sobre a palavra

E: como é que vocês vão continuar essa história?

ME: a gente vai dizer que Tuca foi dormir e depois ele ouviu alguém subindo a escada e abriu os olhos.

RA: e fechou os olhos

ME: quando ele abriu viu que tinha um manati.

“[...] tuca ouviu um barulho de alguém subindo a escada e tuca fechou e abriu os olhos e viu um manatim [...]”

Nesse episódio, ME começa a narrar seu planejamento para a escrita do texto e RA o corrige, alterando a palavra “abriu” para “fechou” os olhos. ME constata que estava utilizando uma palavra equivocadamente, revisa seu planejamento e percebe que a palavra “abriu” se refere a um outro momento da história. Assim, acata a indicação do seu parceiro na dupla e realiza a substituição da palavra em seu texto.

Quando incide sobre o segmento, a revisão do planejamento acontece da seguinte maneira (ver Exemplo 12):

EXEMPLO 12 – Episódio de Revisão do Planejamento incidindo sobre o segmento

E: O que você está pensando agora? O que quer escrever?

FE: no dia seguinte, o avô acordou e quando ele pensou em comer o bolo, aí viu: cadê o bolo?

RO: Não, não foi assim o final da história.

E: Como é que vocês estão pensando em fazer, então? No dia seguinte...

RO: No dia seguinte, Tuca perguntou...

FE: Tuca perguntou para o avô?!

RO: Não, Tuca perguntou não, ele contou para o avô, é...como é que se diz?

FE: que o manati...

RO: que o manati apareceu e o avô não acreditou.

E: Certo, então continuem.

“[...] No dia seguinte... tuca contou ao avô que apareceu um manati e o avô não acreditou [...]”

No Exemplo 12, RO e FE vão verbalizando juntos sobre o planejamento do que será escrito no texto para, enfim, concluí-lo. Inicialmente, o que FE sugere não é acatado por RO, alegando que este não era o fim da história. Mais adiante, FE questiona uma informação que RO vinha planejando (“Tuca perguntou ao avô?!). Esse questionamento mobilizou em RO uma revisão daquilo que havia planejado, de modo que ele substituiu o termo “perguntou” por “contou” e, conjuntamente, eles chegaram a uma conclusão de como deveriam escrever aquela passagem, culminando com sua materialização no texto.

É possível pensar que o número de revisões do planejamento incidindo sobre frases tenha sido alto pelo mesmo fato discutido anteriormente, no que se referia à natureza das alterações. A ação de planejar e revisar o que se vai escrever, geralmente, está focalizada no mundo das ideias, dos fatos que se deseja destacar na história e, por esse motivo, a atenção recai sobre as unidades linguísticas maiores como as frases.

Obviamente, as palavras também foram consideradas quando se revisou o planejamento. Entretanto, é possível supor que, o fato de estarmos analisando as revisões do planejamento realizadas em duplas, mediante discussões acerca do que se escrever, também pode favorecer a ampliação da revisão no nível de palavra para a frase, posto que em meio às negociações da dupla, comumente as sugestões iam acrescentando informações, modificando a organização das ideias e fazendo a história crescer.

No tópico que se segue, serão iniciadas as discussões sobre o Estudo 2, contemplando as mesmas variáveis do Estudo 1, excetuando-se a análise da revisão do planejamento que, neste caso, não foi realizada.

4.3 ESTUDO 2: ANÁLISE DAS ALTERAÇÕES REALIZADAS (AÇÕES, NATUREZA E UNIDADE LINGUÍSTICA)

4.3.1 Ações de revisão na Situação 1 (revisão durante a textualização) e na Situação 2 (revisão durante a edição)

A Tabela 11 apresenta a distribuição das ações de revisão (inserção, retirada e substituição) nas Situações 1 e 2.

Tabela 11: Número e porcentagem (entre parênteses) de ações de revisão nas Situações 1 e 2.

Ações de revisão	Revisão durante a textualização	Revisão durante a edição
	(Situação 1) (n=251)	(Situação 2) (n=158)
Inserção	60 (24)	34 (21,4)
Retirada	45 (18)	19 (12)
Substituição	146 (58)	105 (66,6)

O que a Tabela 11 aponta é que, em ambas as situações, as crianças utilizaram mais a ação de substituir em suas alterações (58% das alterações realizadas na Situação 1 e 66,6 % das alterações realizadas na Situação 2). Estatisticamente, o teste Wilcoxon comprova que, ao comparar cada situação separadamente, há uma diferença significativa em favor da ação de substituir em detrimento das ações de inserir e retirar. Nas situações 1 e 2, têm-se: substituição e inserção ($p=,000$) e substituição e retirada ($p=,000$). Essa diferença não se mantém significativa quando se compara inserção e retirada, posto que a frequência com que estas ações foram utilizadas foi semelhante (Situação 1: $p=,418$ e Situação 2: $p=,171$).

A diferença também não se mostra significativa quando comparamos as duas situações no que se refere a cada ação de revisão. O teste U de Mann Whitney aponta os seguintes valores: inserção ($p=,103$ e $U= 343,500$); retirada ($p=0,59$ e $U=333,000$); e substituição ($p=,104$ e $U=341,000$). Estes resultados comprovam que não há diferenças entre as ações de revisão adotadas em função do momento que em a revisão foi solicitada: durante a textualização na Situação 1 e durante a edição na Situação 2.

É válido ressaltar ainda que, assim como no Estudo 1, no Estudo 2 não foi possível encontrar a ação de deslocamento, ratificando a ideia de que essa alteração é bem mais comum quando se utiliza de um software para edição de texto, do que quando se utiliza do lápis e papel para escrever e revisar.

Seriam encontrados os mesmos resultados quando se analisam as ações de revisão realizadas espontaneamente e as ações realizadas após a solicitação da examinadora? Na Tabela 12, tem-se a frequência das ações de revisão realizadas espontaneamente e após solicitação nas Situações 1 e 2.

Tabela 12: Número e porcentagem (entre parênteses) de ações de revisão realizadas espontaneamente e após solicitação, nas Situações 1 e 2.

Ações de revisão	Revisão durante a textualização (Situação 1)		Revisão durante a edição (Situação 2)	
	Alterações espontâneas (n=174)	Alterações solicitadas (n=77)	Alterações espontâneas (n=96)	Alterações solicitadas (n=62)
Inserção	21 (12,1)	39 (50,6)	3 (3,1)	31 (50)
Retirada	36 (20,7)	9 (11,7)	17 (17,7)	2 (3,3)
Substituição	117 (67,2)	29 (37,7)	76 (79,2)	29 (46,7)

De maneira geral, na Tabela 12 observa-se que o número de alterações espontâneas foi consideravelmente maior do que as solicitadas, em ambas as situações. Assim como ocorreu no Estudo 1, essa diferença se justifica pelo fato de as alterações espontâneas ocorrerem ao longo de toda a produção, enquanto que as alterações solicitadas eram realizadas apenas após

a solicitação da examinadora (na Situação 1, em torno da metade do texto e na Situação 2, após a primeira versão).

Ainda é possível perceber que o número total de alterações realizadas pelas crianças na Situação 1 (n=251) foi expressivamente maior do que aquelas realizadas na Situação 2 (n=158), sendo esta diferença mais saliente quando se observam as alterações espontâneas (Situação 1: n=174; Situação 2: n=96).

Analisando especificamente as ações de revisão, percebe-se que a mais utilizada dentre as alterações espontâneas foi a substituição (Situação 1: 67,2%; Situação 2 79,2%). O mesmo não ocorre quando se trata das alterações solicitadas, onde a ação de inserção emerge como a mais utilizada nas duas situações (Situação 1: 50,6%; Situação 2: 50%).

Considerando o valor muito baixo de algumas células, bem como a presença de células com o valor 0, não foi possível gerar testes estatísticos que comprovassem se havia uma diferença significativa entre as ações de revisão adotadas em cada uma das situações analisadas. O que o teste U de Mann-Whitney nos confirma é apenas que, entre as substituições realizadas espontaneamente, não houve uma diferença significativa entre os grupos: $p=,122$ e $U=346.500$. Somado a isto, as porcentagens destacadas acima indicam números semelhantes entre as duas situações, permitindo inferir que, não houve diferenças entre as alterações solicitadas e espontâneas que pudessem ser atribuídas ao momento de revisão proposto nas duas situações.

4.3.2 Natureza das alterações na Situação 1 (revisão durante a textualização) e na Situação 2 (revisão durante a edição)

A natureza das alterações pode ser relacionada à forma e ao conteúdo. Na Tabela 13, a natureza das alterações que as crianças fizeram em seus textos será contabilizada nas duas situações.

Tabela 13: Número e porcentagem (entre parênteses) das alterações de forma e de conteúdo nas Situações 1 e 2.

Natureza das alterações	Revisão durante a textualização	Revisão durante a edição
	(Situação 1) (n=251)	(Situação 2) (n=158)
Forma	205 (81,7)	116 (73,6)
Conteúdo	46 (18,3)	42 (26,4)

Nas Situações 1 e 2, as crianças realizaram mais alterações de forma do que de conteúdo (Situação 1: 81,7% de forma e 18,3% de conteúdo; Situação 2: 73,6% de forma e 26,4% de conteúdo). Esse panorama evidencia que a preocupação das crianças, independentemente do momento em que revisam, incide muito mais sobre aspectos microlinguísticos do texto (gramática, caligrafia, ortografia e pontuação) do que sobre os aspectos macrolinguísticos do texto (fidelidade às informações contidas no texto-base e ao conhecimento de mundo).

Estatisticamente, o teste Friedman comprova que há uma diferença significativa entre alterações de forma e de conteúdo em cada situação: Situação 1 ($p=,000$ e $Z=-4,631$) e Situação 2 ($p=,000$ e $Z=-4,233$). Se compararmos as situações entre si, o teste U da Mann-Whitney aponta uma diferença significativa entre as alterações de forma, dado o número elevado encontrado na Situação 1 ($p=,001$ e $U=233,000$). Contudo, essa diferença não se

mantem significativa quando se comparam as situações 1 e 2 no que se refere às alterações de conteúdo ($p=,920$ e $U=443,500$).

Uma vez separadas as alterações em espontâneas e solicitadas, tem-se a Tabela 14.

Tabela 14: Número e porcentagem (entre parênteses) das alterações de forma e de conteúdo, realizadas espontaneamente e após solicitação, nas Situações 1 e 2.

Natureza das alterações	Revisão durante a textualização (Situação 1)		Revisão durante a edição (Situação 2)	
	Alterações espontâneas (n=174)	Alterações solicitadas (n=77)	Alterações espontâneas (n=96)	Alterações solicitadas (n=62)
	Forma	151 (86,8)	54 (70,1)	77 (81,1)
Conteúdo	23 (13,2)	23 (29,9)	19 (18,9)	23 (37)

Analisando a Tabela 14, os dados da Tabela 3 são ratificados: a forma é uma preocupação mais evidente nas alterações realizadas pelas crianças, sejam elas espontâneas ou solicitadas (Situação 1: 86,8% das alterações espontâneas e 70,1% das alterações solicitadas; Situação 2: 81,1% das alterações espontâneas e 63% das alterações solicitadas).

A preocupação com o conteúdo, por sua vez, se manifesta mais fortemente dentre as alterações solicitadas do que entre as alterações espontâneas (Situação 1: 13,2% das espontâneas e 29,9% das solicitadas foram de conteúdo; Situação 2: 18,9% das espontâneas e 37% das solicitadas foram de conteúdo).

Devido ao número pequeno de alterações de conteúdo realizadas espontaneamente e após solicitação, não foi possível realizar um teste estatístico que comprovasse uma possível diferença significativa entre as alterações de forma e conteúdo em cada uma das situações.

Contudo, as porcentagens permitem concluir, em termos de tendência, que essa diferença existe e ela é relevante.

Considerando que as alterações de forma foram mais frequentes, é válido observar quais os aspectos que se sobressaíram dentre essas alterações. Estas podem ser ortográficas, gramaticais, caligráficas e de pontuação.

Tabela 15: Número e porcentagem (entre parênteses) das alterações de forma, realizadas espontaneamente e após solicitação, nas Situações 1 e 2

Natureza das alterações	Revisão durante a textualização (Situação 1)		Revisão durante a edição (Situação 2)	
	Alterações espontâneas (n=174)	Alterações solicitadas (n=77)	Alterações espontâneas (n=96)	Alterações solicitadas (n=62)
	Forma			
Ortografia	64 (36,8)	18 (23,3)	23 (24)	13 (21)
Gramática	6 (3,4)	6 (7,8)	1 (1,1)	5 (8,1)
Caligrafia	49 (28,2)	7 (9,1)	44 (45,8)	2 (3,2)
Pontuação	32 (18,4)	23 (29,9)	9 (9,3)	19 (30,6)
Conteúdo	23 (13,2)	23 (29,9)	19 (19,8)	23 (37,1)

Analisando a Tabela 15, constatou-se que, dentre as alterações espontâneas, dois aspectos da forma foram os mais modificados nos textos das crianças: a ortografia e a caligrafia. Na Situação 1, as alterações espontâneas foram majoritariamente de ortografia (36,8%), sendo ainda relevante o número de alterações de caligrafia (28,2%). Na Situação 2, por sua vez, as alterações espontâneas foram, em sua maioria, voltadas para a caligrafia (45,8%).

Em função dessa ênfase nas alterações espontâneas de ortografia (Situação 1) e de caligrafia (Situação 2), os valores apresentados pelo teste Friedman apontam que, em cada situação, há uma diferença significativa na frequência com que os aspectos de forma foram modificados: Situação 1 ($p=,000$) e Situação 2 ($p=,000$).

Ratificando os resultados de Friedman, é possível ainda fazer uma comparação aos pares, através do teste Wilcoxon. Os valores de p indicaram diferenças significativas entre as alterações de ortografia e as alterações de gramática e pontuação na Situação 1 (ortografia e gramática: $p=,000$ e $Z=-4,151$; ortografia e pontuação: $p=,013$ e $Z=-2,473$). Apenas a diferença entre ortografia e caligrafia, dentre as alterações espontâneas da Situação 1, não foi significativa ($p=,280$ e $Z=-1,079$), dadas as frequências semelhantes. Na Situação 2, todas as comparações entre as alterações de caligrafia e os demais aspectos da forma foram significativas (caligrafia e ortografia: $p=,021$ e $Z=-2,316$; caligrafia e gramática: $p=,000$ e $Z=-4,011$; caligrafia e pontuação: $p=,002$ e $Z=-3,010$).

Dentre as alterações solicitadas, a incidência maior foi sobre a pontuação em ambas as situações (Situação 1, 29,9%; Situação 2, 30,6%). Em seguida, têm-se as alterações ortográficas, com um número também relevante de alterações (Situação 1: 23,3%; Situação 2: 21%). Nestas condições, analisando cada situação separadamente, o teste Friedman indica que não houve diferença significativa entre as alterações solicitadas de pontuação e de ortografia (Situação 1: $p=1,000$; Situação 2: $p=,346$).

As alterações gramaticais, por fim, apareceram em um número pequeno entre as alterações espontâneas e solicitadas nas duas Situações (Situação 1: 3,4% das espontâneas e 7,8% das solicitadas; Situação 2: 1,1% das espontâneas e 8,1% das solicitadas).

No que se refere às alterações de conteúdo, tem-se também um panorama bastante parecido nas duas situações. Na Situação 1, os resultados são idênticos: 9 alterações voltadas

para a fidelidade com o texto original e 14 relacionadas à semântica, tanto nas alterações espontâneas, quanto nas solicitadas. No caso da Situação 2, dentre as alterações espontâneas, 5 foram de fidelidade ao texto e 14 relacionadas à semântica; dentre as alterações solicitadas, 6 preocupadas com a fidelidade ao texto e 17 relacionadas à semântica.

O que é possível concluir diante desses dados é que a forma se sobressai ao conteúdo quando as crianças alteram o seu texto, sendo a ênfase na ortografia e caligrafia no caso das espontâneas e na pontuação e na ortografia no caso das solicitadas. O momento em que foi solicitada a revisão (durante a textualização ou durante a edição) não emergiu como fator decisivo para as diferenças na natureza das alterações realizadas, posto que dentre as alterações solicitadas os resultados foram bastante semelhantes.

4.3.3 Unidades linguísticas alteradas na Situação 1 (revisão durante a textualização) e na Situação 2 (revisão durante a edição)

Na Tabela 16 consta a frequência com que as alterações efetuadas incidiram sobre as palavras e sobre os segmentos nas Situações 1 e 2.

Tabela 16: Número e porcentagem (entre parênteses) de alterações realizadas sobre as unidades linguísticas nas Situações 1 e 2

Unidades linguísticas alteradas	Revisão durante a textualização (Situação 1) (n=251)	Revisão durante a edição (Situação 2) (n=158)
Palavra	187 (74,5)	114 (72,1)
Segmento	64 (25,5)	44 (27,9)

Observando a Tabela 16, constata-se que, nas duas situações, a maioria das alterações incidiu sobre palavras (Situação 1: 74,5%; Situação 2: 72,1%). Ao comparar a frequência em que palavras e segmentos foram alterados em cada situação separadamente, o teste Friedman indica que há uma diferença significativa, em ambas, em favor das palavras (Situação 1: $p=,000$; Situação 2: $p=,000$).

Sendo ainda o número de alterações da Situação 1 bastante superior à Situação 2, o teste U de Mann Whitney aponta que há uma diferença significativa entre estas situações no que se refere à frequência de alteração da unidade linguística palavra ($p=,004$ e $U=256,000$). No que se refere à frase, a diferença não se mantém significativa ($p=,548$ e $U=410,500$).

Ao analisar as alterações espontâneas e solicitadas separadamente, teremos as mesmas diferenças? É o que apresenta a Tabela 17.

Tabela 17: Número e porcentagem (entre parênteses) de alterações realizadas sobre as unidades linguísticas, espontaneamente e após solicitação, nas Situações 1 e 2.

Unidades linguísticas alteradas	Revisão durante a textualização (Situação 1)		Revisão durante a edição (Situação 2)	
	Alterações espontâneas (n=174)	Alterações solicitadas (n=77)	Alterações espontâneas (n=96)	Alterações solicitadas (n=62)
Palavra	144 (82,7)	43 (55,8)	82 (85,4)	32 (51,6)
Segmento	30 (17,3)	34 (44,2)	14 (14,6)	30 (48,4)

Em todas as situações, a maioria das alterações, sejam elas espontâneas ou solicitadas, incidiram sobre palavras. Na Situação 1, 82,7% das alterações espontâneas e 55,8% das solicitadas foram sobre as palavras. E na Situação 2, 85,4% das espontâneas e 51,6% das solicitadas também incidiram sobre essa unidade linguística. Os valores apontados pelo teste Friedman indicam que há uma diferença significativa em favor das palavras no que se refere às alterações espontâneas (Situação 1: $p=,000$; Situação 2: $p=,000$).

No que se refere às alterações solicitadas, não foi possível realizar um teste estatístico devido ao número pequeno de alterações, entretanto, não se percebe uma diferença tão expressiva em termos percentuais: Situação 1 (55,8% em palavras e 44,2% em segmentos) e Situação 2 (51,6% em palavras e 48,4% em segmentos).

Comparando ainda as alterações espontâneas e solicitadas, vê-se que nas situações 1 e 2 a frequência de alterações incidindo sobre segmentos foi maior nas alterações solicitadas (44,2% na situação 1 e 48,4% na Situação 2) do que nas alterações espontâneas (17,3% na Situação 1 e 14,6% na Situação 2).

Esses dados permitem compreender que quando as crianças alteram os seus textos, seja espontaneamente ou após solicitação, a grande parte de suas alterações incidem sobre a palavra. Neste caso, o momento em que se solicitou a revisão não altera o modo como elas elencam as unidades linguísticas a serem alteradas.

Contudo, é imprescindível mencionar que, quando se solicita à criança que revise o seu texto, o número de alterações sobre os segmentos aumenta, sugerindo que unidades linguísticas maiores passam a se tornar mais salientes nesses momentos dedicados especificamente à revisão, do que ao longo da produção, quando as crianças se focalizam em unidades menores, como as palavras.

4.3.4 Ações de revisão e natureza das alterações na Situação 1 (revisão durante a textualização) e na Situação 2 (revisão durante a edição)

Na Tabela 18, estão organizados os dados referentes às ações de revisão e à natureza das alterações, facilitando a discussão da relação entre esses dois aspectos. Tal relação será observada no que se refere às alterações espontâneas e solicitadas, nas Situações 1 e 2.

Tabela 18: Números e porcentagem (entre parênteses) das ações de revisão e da natureza das alterações nas Situações 1 e 2

Revisão durante a textualização (Situação 1) (n=251)				
	Alterações espontâneas		Alterações solicitadas	
	Forma	Conteúdo	Forma	Conteúdo
Inserção	20 (8)	1 (0,4)	22 (8,7)	17 (6,7)
Retirada	24 (9,5)	12 (4,7)	6 (2,5)	3 (1,3)
Substituição	107 (42,6)	10 (4)	26 (10,3)	3 (1,3)
Revisão durante a edição (Situação 2) (n=158)				
Inserção	3 (2)	0 (0)	22 (14)	9 (5,7)
Retirada	7 (4,4)	10 (6,3)	0 (0)	2 (1,2)
Substituição	67 (42,4)	9 (5,7)	17 (10,7)	12 (7,6)

O que a Tabela 18 mostra é que as substituições realizadas pelas crianças (ação mais utilizada) incidem majoritariamente sobre a forma das palavras. Na Situação 1, 52,9% do total de alterações efetuadas foram substituições que incidiram sobre a forma. Na Situação 2, 53,1% do total das alterações também foram substituições na forma. E essa predominância de alterações sobre a forma se repete em quase todas as ações de revisão, sejam espontâneas ou solicitadas, em ambas situações.

No intuito de compreender melhor sobre quais aspectos da forma essas substituições incidem, segue a Tabela 19, onde serão classificadas, separadamente, as substituições ortográficas, gramaticais, caligráficas e de pontuação.

Tabela 19: Número e porcentagem (entre parênteses) das ações de substituição e das alterações de forma nas Situações 1 e 2

Natureza da substituição	Revisão durante a-textualização (Situação 1) (n=133)		Revisão durante a edição (Situação 2) (n=84)	
	Alterações espontâneas	Alterações solicitadas	Alterações espontâneas	Alterações solicitadas
Substituição ortográfica	45 (33,8)	9 (6,8)	14 (16,7)	8 (9,5)
Substituição gramatical	0 (0)	2 (1,5)	0	3 (3,5)
Substituição caligráfica	49 (36,8)	7 (5,3)	45 (53,5)	2 (2,5)
Substituição de pontuação	13 (9,8)	18 (6)	8 (9,5)	4 (4,8)

A Tabela 19 revela que a maioria das substituições espontâneas que incidiram sobre a forma, nas duas situações, foi de caligrafia (Situação 1: 36,8% do total de substituições de forma; Situação 2: 53,5% do total de substituições de forma). No caso da Situação 1, o número de substituições ortográficas espontâneas também foi bastante expressivo, atingindo 33,8% do total de substituições na forma. Entretanto, o número de substituições gramaticais e de pontuação, embora tenham sido contabilizadas, apareceram em número bem menor.

Entre as alterações solicitadas, por sua vez, em ambas as situações, as substituições incidiram mais sobre a ortografia (Situação 1: 6,8% do total das substituições de forma; Situação 2: 9,5% do total das substituições de forma). No caso da Situação 1, onde a revisão era feita durante a produção escrita, percebe-se que as substituições de pontuação e de caligrafia também apareceram em número semelhante ao número de substituições ortográficas. Há, nesse caso, uma distribuição mais equiparada entre essas três naturezas de

substituição. O mesmo não se percebe na Situação 2, onde o número das demais substituições não se aproxima das ortográficas.

Esses dados indicam que, quando as crianças fizeram substituições em seus textos, a maior preocupação delas está em como escrever corretamente (ortografia) e em tornar legível aquilo que escreveram (caligrafia). O momento em que elas revisaram (durante a textualização ou durante a edição) não representou grandes mudanças na natureza das substituições efetuadas, excetuando-se o fato de na Situação 1, as substituições de naturezas distintas terem uma frequência mais semelhante.

4.3.5 Ações de revisão e unidades linguísticas alteradas na Situação 1 (revisão durante a textualização) e na Situação 2 (revisão durante a edição)

Neste tópico serão analisadas as possíveis relações entre as ações de revisão adotadas e as unidades linguísticas alteradas espontaneamente e após solicitação da examinadora, nas Situações 1 e 2.

Tabela 20: Número e porcentagem (entre parênteses) das ações de revisão e das unidades linguísticas alteradas nas Situações 1 e 2

Revisão durante a textualização (Situação 1) (n=251)				
	Alterações espontâneas		Alterações solicitadas	
	Palavra	Segmento	Palavra	Segmento
Inserir	13 (5,2)	8 (3,2)	12 (4,8)	27 (10,7)
Retirar	22 (8,8)	14 (5,5)	3 (1,2)	6 (2,5)
Substituir	108 (43)	9 (3,6)	26 (10,3)	3 (1,2)
Revisão durante a edição (Situação 2) (n=158)				
	Palavra	Segmento	Palavra	Segmento
	Palavra	Segmento	Palavra	Segmento
Inserir	2 (1,2)	1 (0,6)	8 (5)	24 (15,2)
Retirar	10 (6,3)	7 (4,5)	0 (0)	2 (1,2)
Substituir	70 (44,4)	6 (3,8)	21 (13,3)	7 (4,5)

Na Tabela 20, observa-se que, dentre as alterações espontâneas, todas as ações de revisão incidiram mais sobre palavras. Dentre as alterações solicitadas, por sua vez, as ações de revisão incidiram mais sobre os segmentos, excetuando-se as substituições que se mantiveram com maior incidência sobre as palavras.

Na Situação 1, as substituições sobre palavras representaram 53,3% e sobre os segmentos 4,8% do total das alterações. As inserções foram de 10% sobre as palavras e 13,9% sobre os segmentos. Na Situação 2, 57,7% das alterações foram substituições no nível da palavra e 8,3% no nível do segmento. As inserções, entretanto, incidiram em 6,2% das vezes sobre palavras e em 15,8% sobre segmentos.

Diante desses dados, entende-se que, após a solicitação da examinadora, as crianças fazem mais inserções e retiradas nos segmentos, enquanto que as substituições continuam incidindo sobre as palavras, como se vê nas alterações espontâneas. Este panorama sugere que, quando há um momento específico para revisar (seja ele durante ou após a escrita do

texto), as ações de revisão das crianças começam a incidir sobre unidades linguísticas maiores, como os segmentos. No caso das alterações espontâneas, contudo, as crianças tendem a se preocupar mais em exercer ações de revisão sobre palavras.

4.3.6 Unidades linguísticas alteradas e a natureza das alterações na Situação 1 (revisão durante a textualização) e na Situação 2 (revisão durante a edição)

A Tabela 21 relaciona os dados referentes às unidades linguísticas alteradas (palavra e segmento) e à natureza das alterações (forma e conteúdo), nas Situações 1 e 2, destacando ainda as alterações espontâneas e as solicitadas.

Tabela 21: Número e porcentagem (entre parênteses) de unidades linguísticas alteradas e da natureza das alterações nas Situações 1 e 2

Revisão durante a textualização (Situação 1) (n=251)				
	Natureza das alterações			
	Alterações espontâneas		Alterações solicitadas	
	Forma	Conteúdo	Forma	Conteúdo
Palavra	138 (55)	6 (2,4)	40 (16)	3 (1,2)
Segmento	13 (5,2)	17 (6,7)	14 (5,5)	20 (8)
Revisão durante a edição (Situação 2) (n=158)				
	Forma		Conteúdo	
	Forma	Conteúdo	Forma	Conteúdo
	Palavra	73 (46,2)	9 (5,7)	29 (18,3)
Segmento	4 (2,5)	10 (6,4)	10 (6,4)	20 (12,6)

O que a Tabela 21 mostra é que, nas alterações espontâneas e solicitadas, tanto na Situação 1 quanto na Situação 2, a maioria das alterações de forma incidu sobre palavras, enquanto que as alterações de conteúdo incidiram sobre segmentos.

Na Situação 1, considerando números totais, 71% das alterações incidiram sobre a forma das palavras e apenas 3,6% sobre o conteúdo das palavras. No que se refere aos segmentos, 10,7% foram de forma e 14,7% de conteúdo. O mesmo panorama se encontra na Situação 2, onde 64,5% das alterações foram na forma das palavras e 7,6% no conteúdo das palavras. Ao passo que 8,9% das alterações foram na forma dos segmentos e 19% foram no conteúdo dos segmentos.

O que se pode compreender diante desses dados é que, em sua grande maioria, as alterações em unidades linguísticas menores (palavras) são de forma, enquanto as alterações em unidades linguísticas maiores (segmentos) são de conteúdo. Quando as crianças fazem alterações no nível da palavra, geralmente as fazem porque sentiram a necessidade de efetuar mudanças ortográficas, caligráficas, gramaticais ou de pontuação, ou seja, de forma. Entretanto, quando alteram no nível do segmento, geralmente o fazem porque se preocuparam com o conteúdo veiculado naquela passagem. Essa conclusão independe do momento em que revisam, uma vez que as porcentagens se mantiveram semelhantes nas duas situações (revisão durante a textualização e revisão durante a edição).

4.3.7 Razões fornecidas pelas crianças na Situação 1 (revisão durante a textualização) e na Situação 2 (revisão durante a edição)

Neste tópico, serão discutidas as razões que motivam as crianças a fazer as alterações analisadas acima.

Ao final de cada produção textual, as crianças foram questionadas sobre as razões pelas quais realizaram cada uma das alterações no texto. Segundo Spinillo (2012), as razões que motivam as crianças a fazerem suas alterações podem ser agrupadas em sete tipos e na Tabela 22 serão apresentados os tipos mais utilizados pelas crianças para justificar suas alterações nas Situações 1 e 2 deste estudo.

Tabela 22 - Número e porcentagem (entre parênteses) referentes ao total dos tipos de razões adotadas pelas crianças para justificarem suas alterações nas Situações 1 e 2

Razões das alterações	Revisão durante a textualização (Situação 1) (n=251)	Revisão durante a edição (Situação 2) (n=158)
Tipo 1	2 (0,8)	2 (1,2)
Tipo 2	9 (3,6)	7 (4,4)
Tipo 3	55 (21,9)	43 (27,3)
Tipo 4	139 (55,3)	62 (39,3)
Tipo 5	26 (10,3)	32 (20,2)
Tipo 6	18 (7,1)	11 (7)
Tipo 7	2 (0,8)	1 (0,6)

tipo 1: sem explicação; tipo 2: evitar repetição; tipo 3: garantir a legibilidade; tipo 4: escrever corretamente; tipo 5: garantir a compreensão; tipo 6: manter-se fiel ao texto original; tipo 7: corresponder ao que acontece no mundo

Os dados explanados na Tabela 22 permitem concluir que o grande número de justificativas alocadas no Tipo 4 (escrever corretamente) está diretamente relacionada ao número de alterações de forma, especialmente as ortográficas, que foi expressivo. Na Situação 1 tem-se 55,3% e na Situação 2, 39,3% das razões baseadas no tipo 4. As razões do tipo 3 (garantir a legibilidade) também apareceram em número expressivo devido a frequência em que as alterações de caligrafia apareceram (Situação 1: 21,9%; Situação 2: 27,3%). Já as

razões do tipo 1 (sem explicação) e 2 (evitar repetição), embora esta última também se refira à forma, apareceram em número irrelevante.

O teste U de Mann-Whitney aponta que, no caso das razões do tipo 3 não há diferença significativa entre as situações ($p=,741$). A diferença só se mostra significativa no tipo 4 ($p=,000$) e isso se deve ao fato de que as alterações de forma também foram significativamente mais presentes na Situação 1. Os demais tipos não foram submetidos à análise estatística devido à pouca frequência com que apareceram.

O total das razões baseadas nos tipos 5 (garantir a compreensão), 6 (manter-se fiel ao texto original) e 7 (corresponder ao que acontece no mundo), que estão voltadas para o conteúdo, conseqüentemente, apareceram em menor número do que as de tipo 3 e 4. Como foi mencionado anteriormente, isso se deve ao fato de que elas estão associadas às alterações de conteúdo (aquelas que podem estar relacionadas à semântica e à coerência das informações reproduzidas com o texto-base). Considerando que esse tipo de alteração apareceu em menor frequência do que as de forma, naturalmente estes tipos de razões também apareceram menos. Na Situação 1, tem-se: 10,3% do tipo 5, 7,1% do tipo 6 e 0,8% do tipo 7. Na Situação 2, tem-se: 20,2% das razões do tipo 5, 7% do tipo 6 e 0,6% do tipo 7.

A Tabela 23 apresentará os números referentes aos tipos de razões adotados para justificar as alterações espontâneas e solicitadas que apareceram na Situação 1 e na Situação 2.

Tabela 23 - Número e porcentagem (entre parênteses) referentes aos tipos de razões adotadas pelas crianças para justificarem suas alterações, espontâneas e solicitadas, nas Situações 1 e 2

Razões das alterações	Revisão durante a textualização (Situação 1)		Revisão durante a edição (Situação 2)	
	Alterações espontâneas (n=174)	Alterações após solicitação (n=77)	Alterações espontâneas (n=96)	Alterações após solicitação (n=62)
	Tipo 1	2 (1,2)	0	2 (2)
Tipo 2	2 (1,2)	7 (9,1)	2 (2)	5 (8,1)
Tipo 3	48 (27,6)	7 (9,1)	40 (41,8)	3 (4,9)
Tipo 4	99 (56,9)	40 (52)	33 (34,4)	29 (46,8)
Tipo 5	14 (8)	12 (15,6)	14 (14,6)	18 (29)
Tipo 6	9 (5,1)	9 (11,6)	5 (5,2)	6 (9,6)
Tipo 7	0	2 (2,6)	0	1 (1,6)

tipo 1: sem explicação; tipo 2: evitar repetição; tipo 3: garantir a legibilidade; tipo 4: escrever corretamente; tipo 5: garantir a compreensão; tipo 6: manter-se fiel ao texto original; tipo 7: corresponder ao que acontece no mundo

A Tabela 23 ratifica os dados já apresentados na Tabela 12: dentre os tipos de razões elencados por Spinillo (2012), o mais utilizado pelas crianças para justificarem suas alterações foi o tipo 4 (escrever corretamente), com exceção das alterações espontâneas na Situação 2, onde o tipo de razão mais utilizado foi o tipo 3 (garantir a legibilidade). Na Situação 1, as razões do tipo 4, justificaram 56,9% das alterações espontâneas e 52% das solicitadas. Na Situação 2, 46,8% das alterações solicitadas também foram justificadas pelas razões do tipo 4, entretanto, entre as alterações espontâneas foram as alterações do tipo 3 que representaram a maioria das justificativas, com 41,8%.

Dentre esses tipos de razões elencados por Spinillo (2012), o mais utilizado pelas crianças para justificarem suas alterações foi o tipo 4 (escrever corretamente), com exceção

das alterações espontâneas na Situação 2, onde o tipo de razão mais utilizado foi o tipo 3 (garantir a legibilidade). Na Situação 1,

Esses resultados, com ênfase no tipo 4, confirmam também as tabelas anteriores, especialmente a Tabela 15, onde constatou-se que a maioria das alterações realizadas pelas crianças foram voltadas para a ortografia. No caso das alterações espontâneas da Situação 2, o maior número de alterações incidiu sobre a caligrafia, por isso a ênfase no tipo 3 de justificativa.

As razões do tipo 5 também apareceram numa frequência relevante, dentre as alterações solicitadas (15,6% na Situação 1 e 29% na Situação 2). Isso aconteceu porque o tipo 5 se aproxima da questão da semântica e, dentre as alterações solicitadas, aquelas que incidiram sobre o conteúdo foram as mais frequentes. Os tipos 6 e 7, mesmo também se relacionando ao conteúdo, apareceram com menor frequência: o tipo 6 representou 11,6 % e o tipo 7 representou 2,6% das alterações solicitadas na Situação 1; na Situação 2, o tipo 6 apareceu em 9,6% e o tipo 7 em 1,6% das razões fornecidas para justificar as alterações solicitadas na Situação 2.

Por fim, analisando as razões levantadas pelas crianças para justificarem suas alterações não foram encontradas diferenças relevantes nos resultados que pudessem ser atribuídas ao momento em que a criança revisou (durante a textualização na Situação 1 e durante a edição na Situação 2). Tanto as razões levantadas pelas duplas, quanto a frequência em que apareceram para justificar suas alterações foram bem semelhantes, em números totais. Testes estatísticos não foram possíveis devido ao grande número de células com valores muito baixos.

Quinto Capítulo

CAPÍTULO 5: CONCLUSÕES E DISCUSSÃO

Na primeira seção deste capítulo, além de recapitular brevemente os objetivos desta pesquisa, serão apresentadas as principais conclusões provenientes dela, discutindo, primeiramente, sobre a revisão durante a textualização e durante a edição e, em seguida, sobre a revisão durante o planejamento. Na segunda e última seção, serão tecidas algumas considerações educacionais relevantes.

5.1 Conclusões

Segundo Spinillo (2012), a revisão textual representa um campo de estudos que demanda muitas investigações, sobretudo no cenário nacional, no que se refere a alguns aspectos de natureza teórica, como a questão temporal da revisão.

A presente pesquisa teve como objetivo principal compreender melhor a questão temporal da revisão, ou seja, compreender como se configura a revisão textual em momentos distintos da escrita: revisão durante o planejamento (ou no nível do pré-texto), revisão durante a textualização (ou durante a escrita) e revisão durante a edição (ou ao final da primeira versão do texto).

Sobre esta questão temporal da revisão, muito pouco é discutido, mas a literatura aponta alguns impasses teóricos: existem autores que apontam que a revisão durante a edição é mais eficiente na medida em que alivia a carga cognitiva e favorece a reflexão mais precisa sobre o texto (Chanquoy, 1997); e existem outros autores que entendem que a revisão realizada durante a edição gera um constrangimento, pois força o escritor a retomar a leitura e análise do seu texto desde o início (Scardamalia e Bereiter, 1983).

Esta pesquisa buscou contribuir com a superação destas lacunas teóricas sobre a questão temporal da revisão e, para tanto, foram realizados dois estudos com situações de revisão em momentos distintos, envolvendo 70 crianças de 8-9 anos:

- **Estudo 1:** 10 duplas, divididas em dois grupos, onde 5 duplas realizaram a Tarefa 1 (revisão durante o planejamento e revisão durante a textualização) e 5 duplas realizaram a Tarefa 2 (revisão durante o planejamento e revisão durante a edição). O procedimento no que se refere à revisão durante o planejamento foi o mesmo para os dois grupos.

- **Estudo 2:** 60 crianças, divididas em dois grupos, onde 30 crianças realizaram a Tarefa 1 (revisão durante a textualização) e 30 crianças realizaram a Tarefa 2 (revisão durante a edição).

As conclusões provenientes destes estudos serão discutidas nos tópicos que se seguem, abordando separadamente a revisão durante a textualização e durante a edição e a revisão durante o planejamento. Imersos nesses dois tópicos também serão realizadas comparações sobre as configurações observadas nesses diferentes momentos para se revisar.

5.1.1 Revisão durante a textualização e revisão durante a edição

É sabido que, no Estudo 1 e no Estudo 2, as crianças participantes realizaram tarefas onde a revisão era solicitada em momentos distintos da produção textual (“*Agora eu gostaria que você lesse o seu texto e observasse se há alguma coisa que precisa ser mudada pra deixá-lo ainda melhor*”). No caso da revisão durante a textualização, a solicitação ocorria quando a

criança já havia escrito aproximadamente a metade do texto. No caso da revisão durante a edição, a solicitação ocorria após a primeira versão do texto escrito.

O objetivo da solicitação da revisão em momentos distintos era investigar se, revisando durante ou após a escrita, haveria diferenças nas alterações que as crianças realizavam, especialmente no que se referia às ações de revisão efetuadas (inserção, retirada, substituição e deslocamento), à natureza das alterações (de forma ou de conteúdo) e à unidade linguística alterada (palavra ou segmento). Ainda no intuito de compreender melhor as razões que conduziam as crianças a fazerem modificações em seus textos, cada participante foi questionado sobre o porquê de todas as suas alterações.

É importante ressaltar aqui que as crianças, além de revisarem após a solicitação da examinadora, também fazem suas alterações espontâneas ao longo da escrita. Essas alterações espontâneas também podem ser consideradas alterações durante a textualização (ver Chanquoy, 1997). Contudo, como já foi explicado no capítulo referente ao método, nesta pesquisa optou-se por denominar alterações durante a textualização apenas aquelas que foram realizadas após a solicitação da examinadora, quando a criança estava chegando à metade da história. A solicitação poderia auxiliar a criança a direcionar sua atenção deliberadamente para o texto, o que facilitaria identificação das alterações necessárias. Assim, além de ampliar os estudos de Chanquoy (1997), acreditava-se na possibilidade de encontrar resultados mais esclarecedores sobre a revisão em momentos distintos.

Inicialmente, os dois estudos indicam que as crianças realizaram muito mais alterações em seus textos de maneira espontânea do que após a solicitação da examinadora. Isso acontece porque as alterações espontâneas podiam ser feitas ao longo de toda a produção textual, sempre que as crianças considerassem necessárias. Ao passo que as alterações após solicitação só ocorriam num determinado intervalo de tempo, após o pedido da examinadora. De qualquer maneira, independentemente do momento em que se fez essa solicitação (durante

a textualização ou durante a edição), fossem as alterações espontâneas ou solicitadas, os resultados dos Estudos 1 e 2 foram semelhantes.

No que se refere às ações de revisão, os resultados mostraram que a substituição é a ação mais utilizada pelas crianças, seja espontaneamente ou após a solicitação da examinadora. A inserção também aparece em número relevante dentre as ações, sendo a mais encontrada nas alterações solicitadas do Estudo 2. Contudo, esse número não é significativamente diferente das substituições e, por isso, não é possível afirmar que essa alteração apareceu mais porque foi solicitada após a edição.

Analisando estes resultados entende-se que, ao revisarem, as crianças primam pela substituição, e eventualmente pela inserção, para melhorar a qualidade de seus textos escritos. A ação de retirada também é utilizada, entretanto em uma frequência inexpressiva diante das supracitadas. A ação de deslocamento (também abordada na literatura), não foi utilizada nenhuma vez.

A ação de deslocamento é muito comum quando se utiliza um programa de edição de texto no computador, o que não alteraria a estética do texto, nem demandaria muitas modificações naquilo que já foi escrito (Eyman e Reilly, 2006). No entanto, quando se usa o lápis e o papel, percebe-se que entre as crianças essa ação torna-se inviável, uma vez que implica em apagar um trecho pra escrever novamente em outro lugar, deixando espaços, rabiscos ou borrões. Além disso, essa ação de reorganizar a disposição das informações parece requerer um raciocínio metalinguístico mais sofisticado sobre a estrutura do texto escrito, o que não é comum em escritores jovens como os que realizaram as atividades desta pesquisa.

Segundo Serafim e Oliveira (2010), as ações mais utilizadas pelas crianças têm como norte a adequação ao leitor pretendido. A hesitação das crianças em corrigirem trechos maiores, evitando “sujar” ou “borrar” seus textos com os deslocamentos, por exemplo, deve-

se ao fato de que o professor é o seu interlocutor e, nesse caso, um texto esteticamente bonito, “limpo” e organizado é muito valorizado. É isso que deixa as crianças mais inseguras ao revisarem e alterarem seus textos: a internalização de um professor, com práticas de revisão enquanto correção, como seu principal interlocutor.

Considerando que a substituição e a inserção são as ações mais comuns, cabem os questionamentos: qual a natureza dessas ações? Elas incidem mais sobre a forma ou o conteúdo do texto? Os resultados apontaram que, em ambos os estudos, a grande maioria das alterações das crianças incidiram sobre aspectos da forma do texto (ortografia, gramática, caligrafia e pontuação). Já as alterações que incidem sobre o conteúdo (preocupação com a fidelidade ao texto e com a correspondência ao que acontece no mundo) apareceram em frequência bem menor.

Nestas condições, as ações de substituir e de inserir foram mais utilizadas para alterar aspectos da forma, especialmente os aspectos ortográficos e caligráficos, posto que na maioria das vezes as intenções dos escritores pouco experientes residem na necessidade de escrever corretamente ou de tornar o texto mais legível (ver discussão sobre as razões das crianças, mais adiante). Como na maioria das vezes o interlocutor dessas crianças são seus professores, a necessidade de diminuir os erros de ortografia e de deixar a letra mais bonita torna-se ainda mais evidente (ver Brandão, 2006; e Spinillo, 2010).

De acordo com Bartlett (1982), a competência do escritor e a capacidade de revisar textos se interrelacionam. Os sujeitos com pouco domínio de escrita realizam mais alterações na superfície do texto (ou voltadas para a forma). Os escritores mais experientes, por sua vez, são mais competentes na revisão e atentam tanto para os aspectos da forma, quanto para o conteúdo. Assim, o fato de os participantes desta pesquisa ainda serem pouco experientes com a leitura e a escrita pode justificar a ênfase nas alterações de forma.

Percebeu-se ainda que nos dois estudos houve uma diferença no que se refere às substituições. Enquanto no Estudo 1, as substituições incidiram mais sobre os aspectos ortográficos, no Estudo 2 as substituições foram mais frequentes nas alterações de caligrafia. É possível que esta diferença tenha emergido pelo fato de no Estudo 1 as tarefas terem sido realizadas por duplas, enquanto no Estudo 2, as crianças realizaram as tarefas individualmente.

Apesar de não se perceber diferenças significativas entre os estudos, a literatura aponta que, quando se escreve um texto individualmente, o escritor já o produz na tentativa de deixá-lo o mais correto possível e, por esse motivo, sua revisão não ficará insistentemente em torno da ortografia.

Sobre isso, Daneman e Stainton (1993) acrescentam que, com o tempo, o escritor fica tão familiarizado com o texto que a previsibilidade dele aumenta e isso compromete a detecção dos próprios erros. Dito de outro modo, uma vez entendida como correta a grafia das palavras ali dispostas, o escritor se familiariza com o texto a ponto de relegar a ortografia a um segundo plano e eleger outros aspectos a serem revisados e, neste caso, a caligrafia foi eleita como aspecto da forma do texto que merecia mais atenção e, por conseguinte, demandou mais alterações.

Por sua vez, quando a escrita ocorre em duplas, percebe-se que os parceiros já servem como um primeiro interlocutor do texto, já que um está sempre atento ao que o outro escreve. Comumente, antes de iniciar a escrita, as duplas negociavam quem deveria escrever em função da letra mais bonita e da agilidade. Quando se percebia que o texto não estava ficando suficientemente legível, a dupla já substituía o parceiro responsável pela escrita e, naturalmente, as alterações na caligrafia não eram tão recorrentes. Sendo assim, infere-se que como os dois participantes já negociavam previamente o que seria escrito e já estavam tão familiarizados com as ideias que desejavam veicular, então o foco das alterações não recaiu

com tanta frequência sobre o conteúdo ou sobre a caligrafia e passou a recair sobre a necessidade de escrever corretamente aquelas informações (ortografia).

Quanto às alterações de conteúdo (voltadas para a fidelidade ao texto original e para a coerência com o que acontece no mundo), sabe-se que elas requerem da criança uma visão mais ampla do seu texto, deslocando o foco para as ideias reproduzidas. Esse raciocínio metalinguístico também não é facilmente encontrado em crianças mais jovens, com modesta experiência de leitura e escrita, que comumente mantem seu foco em aspectos mais superficiais do texto (ver Rocha, 1999).

É mister ressaltar que, mesmo com a preocupação incidindo mais sobre a forma em todas as situações propostas, quando são comparadas as alterações espontâneas e solicitadas, encontra-se um aumento na frequência de alterações sobre o conteúdo nas últimas. Acredita-se que isto pode ocorrer devido ao fato de que, quando se tem um momento dedicado especificamente à revisão, o foco do revisor pode recair sobre aspectos maiores do texto, uma vez que os menores são mais revisados durante o exercício da escrita.

Fiad (1997) ratifica essa ideia, afirmando que quando a criança recebe intervenções mais diretivas, ela direciona mais a sua atenção, de maneira deliberada para o texto, o que ajuda a adentrar em aspectos menos superficiais, relativos à semântica e à compreensão do conteúdo explorado na narrativa. Já as intervenções menos diretivas, favorecem as alterações mais superficiais.

Durante a escrita, a criança não reflete tanto sobre as ideias veiculadas, posto que isto pode sobrecarregar a memória de trabalho, comprometendo o fluxo constante das ideias a serem reproduzidas no texto naquele momento. Assim, Chanquoy (1997) sugere que um momento específico para a revisão pode aliviar essa carga cognitiva, possibilitando ao escritor manter maior atenção durante a etapa de leitura do texto e, só depois, fazer uma reflexão mais produtiva sobre seu texto.

No que se refere às unidades linguísticas, os resultados das tarefas apontaram que as alterações realizadas pelas crianças, em número totais, incidem mais sobre as palavras do que sobre os segmentos. Desta maneira, as ações de substituir, que foram as mais utilizadas, conseqüentemente, recaíram mais sobre as palavras e, especialmente, sobre a forma delas. Entretanto, no caso das alterações solicitadas, comumente as inserções recaíram mais sobre os segmentos do que sobre as palavras, reiterando a discussão acima sobre o fato de que um momento específico pra revisar, com instrução diretiva, corrobora para que algumas alterações sejam mais profundas e incidam sobre unidades linguísticas maiores, como os segmentos.

Outro fator importante a ser analisado é que, no caso do Estudo 2 e em parte do Estudo 1, a maioria das alterações em segmentos foram voltadas para o conteúdo. Isso aconteceu porque, quando as crianças sentiam a necessidade de alterar o conteúdo, ou alterar alguma ideia veiculada em seus textos, geralmente precisavam fazer mudanças maiores, que extrapolavam o limite das palavras. As alterações de forma, por sua vez, incidiram muito mais nas unidades linguísticas menores (palavras).

No intuito de compreender melhor as razões das crianças para fazerem estes tipos de alterações em seus textos, após a realização das atividades todos os participantes foram questionados sobre o porquê de tais alterações (*“Por que você fez essa alteração aqui?”* apontando para o texto). Segundo Spinillo (2012), observar as alterações em um dado texto permite a identificação das ações de revisão, por exemplo, mas não garantem a compreensão acerca das razões que mobilizaram tais alterações. E é relevante saber se as crianças tem consciência dos motivos de suas alterações, no intuito de compreender melhor as razões que as impelem a revisar.

As respostas das crianças comprovaram o que as discussões realizadas acima, especialmente sobre a natureza das alterações, já apontavam: a maioria das razões levantadas

pelas crianças baseava-se na necessidade de escrever corretamente e garantir a legibilidade, justificando a frequência expressiva de alterações ortográficas e de caligrafia. As razões do tipo 5, 6 e 7, que se relacionam às alterações de conteúdo, apareceram em frequência menor porque as alterações de conteúdo também não foram muito frequentes.

Spinillo (2012) explica essa distribuição das razões com a mesma discussão já realizada acerca da maturidade do escritor e a capacidade de revisar. As crianças mais jovens, que são representadas neste estudo, fazem mais alterações com o propósito de escrever corretamente, procurando obedecer às regras ortográficas do Português. Neste caso, não houve diferenças relevantes no que se refere às razões que levam às alterações espontâneas e solicitadas, durante a textualização e durante a edição.

Diante desse panorama, os estudos aqui discutidos ampliam a discussão sobre a questão da relação entre temporalidade e eficiência na revisão, ajudando a esclarecer alguns impasses teóricos sobre essa questão que, empiricamente, pouco foi investigada. Apesar de haver correntes conflitantes na literatura, ora apontando os benefícios da revisão durante a textualização e ora afirmando que a revisão durante a edição é mais eficiente, o presente estudo mostra não haver diferenças substanciais na frequência e no tipo de alterações realizadas pelas crianças quando revisam durante a textualização e durante a edição.

O que é possível concluir é que as crianças investigadas apresentam uma maneira particular de revisar que não é influenciada decisivamente pelo momento em que a revisão é solicitada. De maneira geral, seja revisando durante a textualização ou durante a edição, a configuração da revisão é a mesma: as crianças elegem a forma das palavras como o que mais merece ser alterado quando se deseja melhorar a qualidade do texto e, além disso, a substituição é a ação que mais auxilia esses revisores em suas modificações.

No que se refere ao fato de as tarefas serem realizadas individualmente ou em duplas, as diferenças que emergiram foram poucas e sutis, como: as duplas alteraram mais a

ortografia, enquanto as crianças que realizaram a tarefa individualmente primaram pela caligrafia. Entretanto, o mais importante é que todos se preocuparam mais com a forma.

Contudo, ainda que a configuração da revisão seja muito semelhante em duplas e individualmente, na textualização e na edição, é importante ressaltar que há algumas diferenças entre a configuração das alterações realizadas espontaneamente e as realizadas após a solicitação da examinadora. O que se percebe de mais importante nas alterações realizadas após solicitação é que a preocupação com o conteúdo aumenta, bem como as alterações no nível do segmento. Ainda que esses números não ultrapassem as alterações de forma e as que incidem na palavra, é notória a mudança de foco no momento da revisão e a importância que outros aspectos do texto começam a assumir.

É possível imaginar ainda que essa diferença não tenha sido tão expressiva porque as crianças destes estudos ainda são muito jovens e, em certa medida, ainda tem experiência modesta com a leitura e a escrita. Possivelmente com crianças mais experientes, essa diferenciação nos aspectos linguísticos elencados como mais importantes na revisão seja ainda mais evidente.

Outro aspecto que pode explicar essas configurações de revisão tão semelhantes nas duas situações, em dupla e individualmente, reside na própria situação de produção proposta. O fato de ser uma reprodução de um texto já existente pode ter favorecido a escolha destas ações, unidades linguísticas e natureza de alterações realizadas pelas crianças. A situação pode também ter sido decisiva no fato de não haver diferenças no momento em que se revisou.

Ainda sobre a questão da temporalidade na revisão, o subtópico seguinte trará as discussões acerca da revisão no nível do pré-texto, ou seja, a revisão que se faz durante a etapa do planejamento da escrita.

5.1.2 Revisão durante o planejamento

Assim como já foi apresentado no capítulo referente à fundamentação teórica e previamente discutido no capítulo dos resultados, a revisão pode ocorrer em momentos distintos da produção textual. Além da revisão realizada durante a textualização e durante a edição, que foram analisadas no subtópico anterior, a revisão também pode ser realizada no nível do planejamento, quando as nossas formulações mentais sobre aquilo que ainda estamos planejando escrever são afetadas pela revisão antes mesmo de serem efetivamente escritas. (Hayes e Flower, 1980; Witte, 1985).

Sendo assim, planejamento da escrita é diferente de revisão do planejamento, como foi exemplificado no capítulo anterior. O planejamento da escrita consiste na organização das ideias do que será disposto logo em seguida no texto, enquanto que a revisão do planejamento consiste na reorganização dessas ideias (mobilizada por uma insatisfação do escritor), alterando o planejamento inicial antes que ele seja traduzido no texto.

Para investigar a revisão durante o planejamento, optou-se por organizar as crianças em 10 duplas. Estas foram as mesmas duplas que participaram do Estudo 1, entretanto a análise dos resultados não foi subdividida em Situação 1 e Situação 2 porque o procedimento para observar a revisão do planejamento foi idêntico para todas as duplas: sempre que a examinadora constatava que a dupla havia feito uma pausa espontânea durante a escrita do texto, intervinha fazendo questionamentos sobre o que estavam pensando naquele momento (*“Em que vocês estão pensando agora?”; Como pretendem continuar a história?”*). Dessa maneira, elas eram estimuladas a verbalizar sobre seu planejamento e, eventualmente, revisá-lo a nível do pré-texto.

A escolha pelas duplas se deve ao fato de que, para acessar a revisão durante o planejamento, era necessário acessar as pretensões das crianças diante do texto e as possíveis

alterações antes que a escrita fosse efetuada. O planejamento da escrita propriamente dito poderia ser acessado através de um questionamento (“*O que você pretende escrever a seguir?*”), mas a revisão do planejamento geralmente é motivada por uma insatisfação do escritor, quando se põe no lugar do leitor, e que dificilmente seria verbalizada no fluxo da produção textual. Em duplas, os parceiros servem como este primeiro interlocutor, levantando as ideias a serem veiculadas no texto, revisando-as conjuntamente e sugerindo as modificações antes que o texto seja escrito.

Segundo Allal, Lopez, Lehraus e Forget (2005), as interações da díade influenciam diretamente no modo como os textos são revisados e ampliam o número de alterações realizadas. Mesmo nos casos onde as alterações não ocorrem em número expressivo, a dupla se engaja ativamente na atividade de revisão, sugerindo mudanças, buscando explicações sobre algumas escolhas linguísticas, argumentando em favor de seu posicionamento, etc. Nesse estudo, isso se aplicou também à revisão durante o planejamento.

Inicialmente, constatou-se que, mesmo a produção sendo feita em duplas, não é comum que elas revelem suas revisões do planejamento espontaneamente. Essa é a primeira diferença sobressalente no que se refere ao revisar durante o planejamento e revisar durante a textualização e durante a edição. Enquanto durante a textualização e edição, houve uma diferença significativa entre o número de alterações espontâneas e solicitadas, sendo as primeiras muito mais frequentes, a grande maioria dos episódios de revisão do planejamento foi revelada após questionamentos e a estimulação da examinadora.

De acordo com Camps (1992), uma das poucas autoras que investigou a revisão durante o planejamento, as trocas conversacionais entre três adolescentes durante a produção de um texto argumentativo confirmam que é possível revisar no nível do pré-texto. Contudo, pouquíssimas alterações levantadas oralmente são efetivamente materializadas no texto, por isso a dificuldade em analisá-las posteriormente e entender sua repercussão sobre o texto. Foi

a partir das alterações que as duplas fizeram em seus planejamentos e que se materializaram no texto escrito, que foram analisadas as ações de revisão, a natureza das alterações e as unidades linguísticas alteradas, assim como foi realizado na análise da revisão durante a textualização e durante a edição.

As ações de revisão encontradas nos episódios de revisão durante o planejamento foram bem semelhantes àquelas encontradas na revisão durante a textualização e durante a edição. A substituição é a ação mais utilizada, seguida da inserção que também apareceu em número relevante. A retirada, por sua vez, foi encontrada em número inferior as demais.

A única diferença que emergiu no que se refere às ações utilizadas foi a presença da ação de deslocamento que, na revisão durante a textualização e durante a edição, não apareceu nenhuma vez. Esse dado sugere que é mais fácil realizar o deslocamento quando se está no mérito do planejamento do que quando a ideia já está transcrita no papel. Isso acontece porque, pra deslocar uma ideia que ainda não foi escrita, não há necessidade de grandes mudanças estruturais no texto (riscar, apagar, escrever num lugar distinto), basta trocar a ordem com que as ideias serão dispostas no texto.

Analisando a natureza das ações e as unidades linguísticas alteradas, as diferenças começam a aparecer substancialmente. Quando se trata da natureza das ações, a forma não representa a natureza de alteração mais realizada, sendo o conteúdo o alvo principal das alterações das crianças ao revisarem seu planejamento. Na maioria das vezes, quando as crianças planejam e alteram aquilo que ainda vai ser escrito, elas não se deparam ainda com erros de grafia, pontuação, caligrafia, que se tornam bem mais salientes após a escrita. Quando estão planejando, estão no campo das ideias, das informações que querem organizar no texto, por isso a ênfase maior no significado das palavras, na fidelidade dos fatos. A preocupação com a forma, e especialmente com a ortografia, pode aparecer, mas de maneira mais pontual.

Considerando que o conteúdo assume essa importância no nível do pré-texto, os segmentos também passam a ser a unidade linguística mais alterada. Ao direcionar o foco da revisão para o conteúdo, naturalmente as alterações tendem a incidir mais nos segmentos do que nas palavras, uma vez que quando se revisa o conteúdo, a preocupação gira em torno das ideias a serem veiculadas e isso requer mudanças maiores no texto a ser escrito.

Obviamente, as palavras também foram consideradas quando se revisou o planejamento. Entretanto, é possível supor que, o fato de estar analisando as revisões do planejamento realizadas em duplas, mediante discussões acerca do que se escrever, também pode favorecer a ampliação da revisão no nível de palavra para o segmento, posto que em meio às negociações da dupla, comumente as sugestões iam acrescentando informações, modificando a organização das ideias e fazendo a história crescer.

Buscando na literatura, constatou-se que muito pouco se pesquisou sobre a revisão durante o planejamento, por isso a dificuldade de embasamento teórico que justifique os resultados encontrados acima. Ainda assim, neste estudo foram levantadas conclusões relevantes. Tem-se na revisão do planejamento uma configuração de revisão bem distinta daquela encontrada na revisão durante a textualização e durante a edição. Se ao revisar durante a textualização e durante a edição, a criança prima pelas substituições e inserções na forma das palavras, ao revisar durante o planejamento, por sua vez, as ações de substituição e inserção passam a incidir, majoritariamente, no conteúdo e nas unidades linguísticas maiores, como os segmentos, o que revela algo importante: o foco da revisão pode recair sobre aspectos linguísticos distintos em função do momento em que se revisa (no nível do pré-texto, durante ou após a escrita do texto).

5.2 Considerações educacionais

Segundo Spinillo (2012), a revisão de textos em uma perspectiva psicológica ainda é um tema pouco explorado pelos pesquisadores brasileiros, embora já seja bastante estudada especialmente nos países de língua inglesa. No Brasil, o maior interesse pelo tema reside no enfoque de natureza educacional voltado para práticas pedagógicas (ver Brandão, 2006). É comum encontrar pesquisas investigando métodos distintos de se trabalhar a revisão de textos com crianças ou as diversas concepções presentes em sala de aula. O mesmo não acontece no que se refere à compreensão psicológica do fenômeno.

Observando os resultados deste estudo, é possível encontrar algumas contribuições para o contexto educacional. Primeiramente, faz-se necessário entender que a revisão não é uma etapa divorciada do processo de escrita. Quando se escreve um texto, em qualquer que seja o contexto discursivo, o escritor faz um exercício constante de revisão: desde a etapa de planejamento, quando ainda se repensa o que será escrito, passando pelas alterações durante a textualização, até o final da primeira versão do texto, quando ele ainda poderá ser editado.

Sendo assim, revisar pode envolver reflexões de naturezas distintas sobre a estrutura do texto, as convenções linguísticas, o contexto comunicativo, as ideias a serem veiculadas, etc. O nível dessa reflexão metalinguística se aprimora com a idade e, principalmente, com a maturidade do escritor no que se refere à leitura e à escrita. E é nessa perspectiva que a escola vai assumir um papel relevante no aprimoramento da capacidade de revisar textos.

Assim como foi discutido no capítulo referente à fundamentação teórica, entender a revisão enquanto parte integrante da escrita significa assumir que aprender a revisar demanda uma parceria entre professor e aluno visando o aprimoramento do texto e, conseqüentemente, a ideia de revisão enquanto correção com domínio exclusivo do professor precisa ser abandonada. Tal mudança de paradigma representa uma drástica mudança com relação à prática de ensino.

Nesta nova concepção de revisão enquanto constituinte da escrita não há espaço para tarefas onde o aluno escreve o texto, entrega ao professor e este sinaliza o erro, corrige e já devolve com a alteração desejada. Faz-se necessária a construção de tarefas com modalidades distintas de produção e revisão do texto, integrando-os e favorecendo o desenvolvimento de ambas as habilidades. Os estudos dispostos na literatura e discutidos nesta tese podem servir como exemplos de situações didáticas a serem realizadas em sala de aula: produção e revisão em duplas ou coletivamente; revisão do texto de outrem; revisão do texto em momentos diferentes; revisão em gêneros distintos; revisão com níveis diferentes de feedback etc.

Tratando especificamente das tarefas deste estudo (solicitando explicitamente a revisão durante a textualização e durante a revisão), percebe-se que elas podem estimular a criança a aprender a revisar o texto não só ao final da primeira versão, mas também durante a escrita. Naturalmente, de maneira mais ou menos consciente, já se revisa o texto durante a escrita, contudo é preciso favorecer esse monitoramento deliberado em outros momentos da produção, que não seja apenas ao final da primeira versão, através de solicitações e instruções diretivas. É possível que, direcionando a atenção conscientemente para a produção textual em vários momentos, a criança exercite e aprimore progressivamente o controle da qualidade do texto.

Além da revisão durante a textualização e durante a edição, este estudo levanta ainda considerações educacionais importantes no que se refere à revisão durante o planejamento. No nível do pré-texto, a revisão é particularmente importante porque incide sobre outros aspectos linguísticos que não são tão enfatizados na revisão durante a textualização e durante a edição. Como foi discutido anteriormente, enquanto nas últimas a ênfase recai na forma das palavras, durante o planejamento a ênfase da revisão recai sobre o conteúdo no nível dos segmentos.

Sabe-se que é possível revisar ao nível do pré-texto e isso é recorrente ao longo da produção, antes que a escrita seja efetivamente materializada. Entretanto, ainda que se faça

esse tipo de revisão espontaneamente, é preciso estimulá-la conscientemente, questionando sobre o planejamento acerca do texto, gerando a oportunidade refletir sobre as ideias a serem veiculadas e favorecendo mudanças relevantes que aprimorem a qualidade do texto. Processos como esse permitem que o escritor se distancie do próprio texto, ocupando o lugar de leitor e avaliador de sua produção. Dessa maneira, a tarefa legítima da revisão (durante o planejamento, a textualização e a edição) seria, então, uma espécie de controle de qualidade da produção.

Por fim, o propósito deste estudo não é o de levantar os caminhos didáticos mais eficientes para desenvolver a habilidade de revisar textos, mas o de favorecer o entendimento desta habilidade a partir de uma perspectiva psicológica. Compreendendo melhor a revisão, é possível reconhecer sua integração com a escrita e, a partir daí, refletir sobre como a escola, de maneira mais geral, e as propostas didáticas podem estimular o desenvolvimento desta habilidade. Esta, por sua vez, contribuindo também com o desenvolvimento da habilidade de produzir textos de qualidade.

REFERÊNCIAS

- Abaurre, M.B.M. (1997). Uma história individual. Em M.B.M. Abaurre; R.S. Fiad & M.L.T. Mayrink Sabinson (Orgs.). *Cenas de aquisição da escrita: O sujeito e o trabalho com o texto* (pp. 79-116). Campinas: Mercado de Letras.
- Aleixo, C.A. (2005). *A vez e a voz da escrita*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Allal, L. (2004). Integrated writing instruction and the development of revision skill. Em L. Allal; L. Chanquoy & P. Largy (Orgs.), *Revision: Cognitive and instructional process* (pp. 1-8) Londres: Kluwer Academic Press.
- Allal, L. (2000). Metacognitive regulation of writing in the classroom. Metalinguistic activity: the link between writing and learning to write. Em A. Camps & M. Milian (Orgs.), *Metalinguistic activity in learning to write* (pp. 145-166). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Allal, L. & Chanquoy, L. (2004). Introduction: revision revisited. Em: L. Allal; L. Chanquoy & P. Largy (Orgs.), *Revision. Cognitive and instructional process* (pp. 1-8). Londres: Kluwer Academic Press.
- Allal, L.; Lopez, L.M.; Lehraus, K. & Forget, A. (2005). Whole-class and peer interaction in an activity of writing and revision. Em T. Kostouli (Org.), *Writing in context(s): Textual practices and learning processes in sociocultural settings* (pp.69-92). New York, NY.: Springer.
- Bartlett, E. (1982). Learning to revise: some component processes. Em M. Nystrand (Org.), *What writers know: the language, process and structures of written discourse*. (pp. 345-363). New York: Academic Press.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of written composition*. Hillsdale, NJ.: Erlbaum.
- Bishop, W. (2004). "Revising Out and Revising In." Em W. Bishop (Org.), *Acts of Revision: a guide for writers*. (pp.13-27). Portsmouth, NH.: Boynton/Cook.

- Boscolo, P., & Ascorti, K. (2004). Effects of collaborative revision on children's ability to writing understandable narrative texts. In L. Allal, L. Chanquoy, & P. Largy (Eds.), *Revision: Cognitive and instructional processes* (pp. 157-172). Londres: Kluwer Academic Press.
- Brandão, A. C.P. (2006). A revisão textual na sala de aula: Reflexões e possibilidades de ensino. Em T.F. Leal & A. C. P. Brandão (Orgs.), *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental* (pp. 119-134). Belo Horizonte: Autêntica.
- Brasil, (1998) Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF.
- Butterfield, E. C., Hacker, D. J., & Albertson, L. R. (1996). Environmental, cognitive and metacognitive influences on text revision: Assessing the evidence. *Educational Psychology Review*, 8, pp.239-297.
- Calkins, L.M. (1989). *A arte de ensinar a escrever: O desenvolvimento do discurso escrito*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cameron, C.A.; Edmunds, G.; Wigmore, B.; Hunt, A.K. & Linton, M.J. (1997). Children's revision of textual flaws. *International Journal of Behavioral Development*, 20 (4), 667-680.
- Camps, A. (2006). Texto, processo, contexto, atividade discursiva: diferentes pontos de vista sobre a atividade de aprender e de ensinar a escrever. Em A. Camps (Org.); *Propostas didáticas para aprender a escrever* (pp.13-32). Porto Alegre: Artmed.
- Camps, A. (1992). Some observations about adolescents' capacity to revise written texts. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 65-81.
- Camps, A. & Milian, M. (2000). Metalinguistic activity in learning to write: an introduction. Em A. Camps & M. Milian (Orgs.), *Metalinguistic activity in learning to write*. (pp. 1-28). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Chanquoy, L. (1997). Thinking skills and composing: Assessment (and treatment) strategies for text revisions. Em J.H.M. Hamers & M. Overtom (Orgs.), *Inventory of European programmes for teaching* (pp. 179-185). Utrecht: Sardes.

- Daneman, M. & Stainton, M. (1993). 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, 297-313.
- Elbow, P. (1981). *Writing with power: techniques for mastering the writing process*. New York, Oxford UP. Em: Horning, A.; Becker, A. (2006). *Revision: history, theory, and practice*. United States of America: Parlor Press.
- Eyman, D. & Reilly, C. (2006). Revising with word processing/technology/document design. Em A. Horning & A. Becker (Orgs.). *Revision: history, theory, and practice*. (pp. 102-116). United States of America: Parlor Press.
- Fabre, C. (1986). Des variantes de brouillon au cours préparatoire. *Études de Linguistique Appliquée*, 62, pp. 59-79.
- Falcão, A. C. D. (1999). *A compreensão de textos em língua estrangeira em duas abordagens de ensino*. Dissertação de Mestrado, Mestrado em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : PUF.
- Fiad, R.S. (1997). (Re)escrevendo: O papel da escola. Em M.B.M. Abaurre; R.S. Fiad & M.L. Mayrink-Sabinson (Orgs.). *Cenas de aquisição da escrita: O sujeito e o trabalho com o texto*. (pp. 71-77). São Paulo: Associação de Leitura do Brasil.
- Fitzgerald, J. (1987). Research on revision in writing. *Review of Educational Research*, 57, pp.481-506.
- Flower, L. S., Hayes, J. R., Schriver, K., Stratman, J., & Carey, L. (1986). Cognitive processes in revision. In S. Rosenberg (Ed.), *Reading, writing, and language learning Advances in applied psycholinguistics, Vol. II*, (pp. 176-240). Cambridge: Cambridge University Press.
- Flower, L. (1998). Problem-solving strategies for writing in college and community. Forth Worth, TX: Harcourt Brace College Publishers. Em: Horning, A.; Becker, A. (2006). *Revision: history, theory, and practice*. United States of America: Parlor Press.
- Galbraith, D. (1992). Conditions for discovery through writing. *Instructional Science*, 21, pp.45-72.

- Galbraith, D. & Torrance, M. (2004). Revision in the context of different drafting strategies. Em L. Allal & L. Chanquoy (Orgs.). *Revision: cognitive and instructional process*. (pp. 63-85). Londres: Kluwer Academic Press.
- García, J.N. & Arias-Gundín, O.A. (2004). Intervención en estrategias de revisión del mensaje escrito. *Psicothema*, 16 (2), pp.194-202.
- Góes, M.C.R. (1993). A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. Em A.L.B. Smolka e M.C.R Góes (Orgs.); *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papirus.
- Góes, M.C.R. & Smolka, A.L.B. (1992). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papirus.
- Haar, C. (2006). Definitions and distinctions. Em: Horning, A.; Becker, A. (Orgs). *Revision: history, theory, and practice*. United States of America: Parlor Press.
- Harris, J. (2003). Revision as a critical practice. *College English*. Em: Horning, A.; Becker, A. (2006). *Revision: history, theory, and practice*. United States of America: Parlor Press.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. Em: C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 1-27). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J.R. & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. Em: L.W. Gregg & E. R. Steinberg (Orgs.). *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach*, pp. 3-30. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum.
- Holliway, D. R. & Mccutchen, D. (2004). Audience perspective in young writers' composing and revising: reading as the reader. Em L. Allal & L. Chanquoy (Orgs.). *Revision: cognitive and instructional process*. (pp. 87-101). Londres: Kluwer Academic Press.
- Horning, A. S. (2002). *Revision revisited*. Cresskill, NJ.: Hampton Press, Inc. Em: Horning, A.; Becker, A. (2006). *Revision: history, theory, and practice*. United States of America: Parlor Press.
- Horning, A. & Becker, A. (2006). *Revision: history, theory, and practice*. United States of America: Parlor Press.

- Jolibert, J. (1994). Formando crianças produtoras de textos. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Largy, P.; Chanquoy, L. & Dédéyan, A. (2004). Orthographic revision: the case of subject-verb agreement in French. Em L. Allal & L. Chanquoy (Orgs.), *Revision: cognitive and instructional process*. (pp. 39-62). Londres: Kluwer Academic Press.
- Leitão, S. (2001). Composição textual: especificidade da escrita argumentativa. Em J. Correa, A. Spinillo & S. Leitão (Orgs.), *Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade* (pp. 117-141). Rio de Janeiro: Nau Editora/FAPERJ.
- Lins e Silva, M. E. & Spinillo, A. G. (2000). A influência de diferentes situações de produção na escrita de histórias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13 (3), 337-350.
- Mayrink-Sabinson, M.L. (1997). O papel do interlocutor. Em M.B.M. Abaurre; R.S. Fiad & M.L.T. Mayrink-Sabinson (Orgs.), *Cenas de aquisição da escrita: O sujeito e o trabalho com o texto* (pp. 117-151). Campinas: Mercado de Letras.
- Melo, K.L.R. de & Silva, A. da (2006). Planejando o ensino de produção de textos escritos na escola. Em T.F. Leal & A. C. P. Brandão (Orgs.), *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental* (pp. 119-134). Belo Horizonte: Autêntica.
- Menegassi, R. J. (2001). Da revisão a reescrita: operações linguísticas sugeridas e atendidas na construção do texto. *Mimesis*, Bauru, 22 (1), pp. 49-68.
- Morais, A. G. de & Silva, A. da (2006). Produção de textos escritos e análise linguística na escola. Em T.F. Leal & A.C.P. Brandão (Orgs.), *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental* (pp. 135-150). Belo Horizonte: Autêntica.
- Murray, D. M. (1978). Internal revision: A process of discovery. Em: C. R. Cooper; O. Lee (Eds.), *Research on composing: Points of departure*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, pp. 85-104.
- Pereira, L.A. & Barbeiro, L.F. (2010). A revisão textual acompanhada como estratégia de ensino da produção escrita. Em M.J. de Luna; G.M.L. de Araújo & A.G. Spinillo (Orgs.), *A escrita em diferentes perspectivas*. Recife: Editora Universitária.
- Petit, J. (1977). Le grand cataclysme des corrections: note sur des manuscrits de Green et de Mauriae. *Littérature*, Paris, n.28, p.40-49, 1977

- Pizani, A.P., Pimentel, M.M. de & Zunino, D.L. de (1998). *Compreensão de leitura e expressão escrita: uma experiência pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Pilotti, M. & Chodorow, M. (2009). Error detection/correction in collaborative writing. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22, 245-260.
- Piolat, A. & Roussey, J. Y. (1991). Narrative and Descriptive Text Revising Strategies and Procedures. *European Journal of Psychology of Education*, 1 (2), pp.155-163.
- Piolat, A.; Roussey, J. Y.; Olive, T. & Amada, M. (2004). Processing time and cognitive effort in revision: effects of error type and of working memory capacity. Em L. Allal & L. Chanquoy (Orgs.). *Revision: cognitive and instructional process*. (pp. 21-38). Londres: Kluwer Academic Press.
- Pontecorvo, C. & Zucchermaglio, C. (1990). Learning text composition in early literacy. Em. H. Mandl; E. de Corte; S.N. Bennett & H.F. Friedrich (Orgs.), *Learning and instruction: European research in an international context* (pp. 367-384). Oxford: Pergamon Press.
- Rego, L.L.B. (1985). Descobrimos a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 66, pp. 165-180.
- Rocha, G. (1999). *A apropriação das habilidades textuais pela criança*. São Paulo: Papyrus.
- Scardamalia, M.; Bereiter, C. (1982). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, pp.43- 64.
- Schneuwly, B. & J. Dolz (2004). Os gêneros escolares: Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. B. Schneuwly & J. Dolz (Orgs.), *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 71-95). Campinas: Mercado de Letras.
- Serafim, M. de S. & Oliveira, R. M. L. de (2010). E as crianças (re)escrevem histórias: a retificação como marca de autoria. *Calidoscópio*, 8(1), pp. 14-23.
- Spinillo, A.G. (2012). “Por que você alterou isso aqui?” *As razões que as crianças apresentam para as alterações que fazem ao revisarem seus textos*. (Prelo)
- Spinillo, A. G. (2010). 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.

- Spinillo, A. G. (2001). A produção de histórias por crianças: a textualidade em foco. Em J. Correa, A. Spinillo, & S. Leitão (Orgs.), *Desenvolvimento da linguagem: escrita e produção textual* (pp. 73-116). Rio de Janeiro: NAU/FAPERJ.
- Teberosky, A. (1994). *Aprendendo a escrever: Perspectivas psicológicas e implicações educacionais*. São Paulo: Ática.
- Witte, S.P. (1985). Revising, composing theory, and research design. Em S.W. Freedman (Org.), *The acquisition of written language: response and revision* (pp. 250-284). Norwood, NJ.: Ablex.

ANEXOS

**ANEXO A – Texto-estímulo (Falcão, 1999) utilizado na realização de todas as situações
no Estudo 1 e no Estudo 2**

No fim-de-semana passado Tuca foi visitar seu avô. Era a primeira vez que Tuca dormia fora de casa.

Durante a visita, Tuca e seu avô foram passear no parque. Ao entardecer, voltaram para casa. Fizeram um lanche: comeram bolo e tomaram refrigerante. Depois do lanche, o avô pegou um livro de gravuras sobre animais selvagens e mostrou para Tuca. Os animais favoritos de Tuca eram o leão, o tigre e o lobo. Na última página do livro havia a gravura de duas criaturas cinzentas, muito estranhas, que estavam dentro de um rio. As criaturas tinham cabeças grandes, olhos pequenos e bocas enormes. Tuca não conseguia ver as pernas dos animais. Ele pensou que as criaturas eram peixes. Mas seu avô disse que eles não eram peixes, eles eram manatis.

Tuca ficou um pouco assustado, e perguntou o que os manatis comiam. Seu avô não escutou a pergunta de Tuca. Ele já era uma pessoa de idade e não ouvia bem. Ele fechou o livro e disse a Tuca que fosse para a cama que já era hora de dormir. No quarto havia duas camas. Tuca escolheu a maior. Seu avô disse boa noite e apagou a luz do quarto. Tuca não conseguia dormir. Ele não gostava de ver a cama vazia próxima dele. Não havia nenhuma luz no corredor. Tudo estava escuro e Tuca não via nada. Então ele ouviu um barulho suave vindo da escada. Não tinha mais ninguém na casa. Seu avô estava no quarto dele. Mas tinha alguma coisa lá fora do quarto. E estava subindo as escadas. Tuca fechou os olhos. Então abriu os olhos rapidamente. Era um manati. Tuca tentou abrir a boca, mas não conseguiu. Ele tentou chamar seu avô, mas não conseguiu. O Manati estava lá. Ele ia comer Tuca. Não tinha jeito dele escapar.

Tuca teve uma ideia. Por sorte, ainda tinha um pedaço de bolo na cozinha. Tuca pensou que ele poderia dar ao manati um pedaço de bolo. Daí o manati não iria comê-lo.

O manati olhou longamente para o rosto de Tuca. Depois de algum tempo, o manati subiu na cama de Tuca. O menino quase desmaiou. Vagarosamente, muito vagorosamente o manati saiu da cama de Tuca e foi para a outra cama. Tuca pensou ter ouvido o manati dizer: “Ah! Que cama confortável!” Tuca não podia acreditar e esperou um pouco. Então, ele foi dormir também.

No dia seguinte, Tuca olhou para a cama ao lado, mas o manati não estava lá. Ele desceu as escadas e foi tomar café com seu avô. Perguntou a ele sobre os manatis. Seu avô disse a ele que os manatis eram muito lentos em seus movimentos e que eles não eram perigosos. Os manatis eram vegetarianos. Tuca ficou feliz em saber disso. Seu avô também disse a ele que os manatis moravam na água e que eles nunca entravam nas casas. Tuca sorriu.

ANEXO B – Exemplo de protocolo com a transcrição de uma situação realizada com duplas de crianças no Estudo 1

(A1) E: Eu vou ler uma história para vocês e, depois, eu gostaria que vocês escrevessem essa história que eu li, tudo bem?

(A2) ((*CL E LU CONCORDAM, CONFIRMANDO COM A CABEÇA.*))

(A3) ((*A examinadora lê a história para a dupla*))

(A4) E: Pronto, agora vocês podem começar a escrever. Escrevam o que acharem mais importante, o que lembrarem...

(A5) ((*CL ASSUME O LÁPIS PARA INICIAR A PRODUÇÃO.*))

(A6) CL: É pra botar o título?

(A7) E: O que vocês quiserem botar, o que vocês acharem importante ou interessante no texto, vocês podem colocar.

(A8) ((*CL COMEÇA A ESCREVER*))

(A9) **Em um final de semana**

(A10) ((*CL FAZ UMA INTERRUPÇÃO ESPONTÂNEA E NADA DIZ*))

(A11) E: E aí? O que vocês estão pensando em colocar?

(A12) LU: ela colocou “final de semana”.

(A13) E: vão conversando e decidindo o que vocês vão colocar na história. Tava pensando em quê, LU?

(A14) LU: eu tava querendo que ela colocasse assim “em um final de semana, tinha muitos caçadores...”

(A15) ((*CL COM UM OLHAR DE DISCORDÂNCIA, MAS NADA DIZ*))

(A16) E: Aí vocês vão conversando e vão decidindo o que querem colocar.

(A17) ((*CL REINICIA A PRODUÇÃO SILENCIOSAMENTE.*))

(A18) **Tuca foi dormir na casa de**

(A19) ((*REESCREVEU PALAVRA “DE”*)) **de seu avô**

(A20) ((*LU FICA EM SILENCIO, OLHANDO PRA OUTRO LUGAR, SEM PARTICIPAR DA ESCRITA DO TEXTO NESSE MOMENTO.*))

(A21) E: LU, ajuda CL a escrever...pode ser que ela não esteja lembrando de alguma coisa e você pode ajudar.

(A22) ((*LU SE APROXIMA E FICA OLHANDO O TEXTO.*))

(A23) ((*CL CONTINUA ESCRREVENDO*))

(A24) **era a primeira vez que ele dormia fora**

(A25) E: E aí, CL? Estas pensando em quê?

(A26) CL: Não to conseguindo lembrar do texto.

(A27) LU: Eu to lembrado que Tuca tinha animais que era o leão, o tigre.

(A28) ((*CL COMEÇA A OLHAR PARA O TEXTO SILENCIOSAMENTE, AINDA SEM ESCRIVER.*))

(A29) E: Como você pretende continuar agora, CL? Ta pensando em quê?

(A30) ((*CL MANTEM-SE CALADA E PENSATIVA.*))

(A31) E: Ta pensando em como continua a história é?

(A32) LU: eu já disse umas duas coisas.

(A33) E: Será que o que LU disse não dá pra ajudar a colocar na história?

(A34) LU: Falei que Tuca tinha ido ao restaurante.

(A35) CL: consegui lembrar

(A36) ((*CL RETOMA A PRODUÇÃO DO TEXTO.*))

(A37) **e quando chegou Tuca e seu avô p**

(A38) ((*RISCOU O “P” E COLOCOU A PALAVRA “FORAM”*)) **foram passear**

(A39) ((*CL SE MOSTROU IRRITADA POR TER ERRADO UMA PALAVRA.*))

(A40) E: O que foi que houve, CL? Você errou?

(A41) C: Eu erreí um “f”

(A42) E: Qual era a palavra que você queria colocar?

(A43) C: Era “foram”

(A44) ((*CL RETOMA O TEXTO.*))

(A45) **quando voltaram seu avô mostrou um livro de animais**

(A46) ((*CL PARA DE ESCREVER E PASSA O LÁPIS PARA LU.*))

(A47) CL: agora é sua vez.

(A48) ((*LU RELÊ TODO O TEXTO SILENCIOSAMENTE E FICA PENSANDO EM COMO CONTINUAR.*))

(A49) E: Como é que tu vai continuar essa história agora, LU?

(A50) LU: Falar dos animais. Eu vou botar que tinha lobo, leão.

(A51) CL: E antes que “os animais preferidos dele eram...leão, tigre e o lobo”, eu acho...

(A52) LU: Foi lobo?

(A53) CL: Eu acho que foi isso...

(A54) ((*LU RETOMOU A ESCRITA DO TEXTO E CL FICOU OBSERVANDO DE PERTO.*))

(A55) **que tinha leão, tigre e lobo**

(A56) ((*PAUSA DA DUPLA PARA PENSAR NA CONTINUAÇÃO DO TEXTO.*)) E: e agora?
Como é que vocês vão continuar?

(A57) CL: tem que dizer que foi no final do livro.

(A58) ((*LU ESCREVE.*))

(A59) **e no final do livro**

(A60) ((*PAUSA NA PRODUÇÃO.*))

(A61) E: Vocês estão pensando em que? Em que palavra colocar é? Pensem direitinho... “no final do livro...”

(A62) CL: que tinha um bicho cinzento, sei lá...

(A63) ((*LU RETOMA A ESCRITA.*))

(A64) [...] **tinha um bic**

(A65) ((*RISCOU O “C” E REESCREVEU “BICHO”*)) **bicho cinzenta na água [...]**

(A66) ((*MAIS UMA PAUSA NA ESCRITA.*))

(A67) ((*A EXAMINADORA PROCURA FAZER VÁRIOS QUESTIONAMENTOS EM SEQUÊNCIA PARA ESTIMULAR A DUPLA A VERBALIZAR SOBRE A IDEIA SEGUINTE NO TEXTO.*))

(A68) E: E agora? Como é que vocês tão pensando em continuar? O que vocês querem escrever?

(A69) LU: eu vou botar “e Tuca foi ajudar...”

(A70) E: é isso que vocês tão pensando em colocar agora?

(A71) LU: “Tuca ficou com o olho bem aberto quando viu o bicho na água”.

(A72) ((*CL FICA OLHANDO PRA O TEXTO E NÃO PARECE CONCORDAR COM O QUE LU SUGERE.*))

(A73) E: E aí, CL? É assim que você acha que deve continuar a história?

(A74) CL: dizer que o avô de Tuca disse que esse era...

(A75) ((*CL ESPERA LU ESCREVER*))

(A76) CL: “que o nome dele era o”...

(A77) LU: “que o bicho não era perigoso, que o nome dele é”... qual era mesmo o nome dele?

(A78) E: era manati.

(A79) ((*LU RETOMA A ESCRITA DO TEXTO.*))

(A80) [...] **o avô de tuca falou que o nome dele**

(A81) ((*RISCOU O “E” DE “DELE” E COLOCOU “DELI”*)) **deli era manati [...]**

(A82) ((*LU ENTREGA O LÁPIS PARA CL.*))

(A83) ((*CL RELÊ O QUE ACABARA DE SER ESCRITO E FICA PENSANDO NA CONTINUIDADE DO TEXTO.*))

(A84) LU: bota assim: “que ele era muito perigoso”.

(A85) [...] **Tuca ficou um pouco assustada e perguntou o que ele comia e como o avô de tuga**

(A86) ((*RISCOU O “G” E COLOCOU UM “C”*)) **tuca**

(A87) ((*ENQUANTO CL CORRIGIA SEU ERRO, LU ESCLARECIA A EXAMINADORA.*))

(A88) LU: ela errou aqui

(A89) E: errou o que?

(A90) LU: errou um g. Era “Tuca” e ela botou “Tuga”.

(A91) E: ah, certo!

(A92) ((*CL CONTINUA ESCREVENDO.*))

(A93) [...] **já era de idade não ouviu e disse pra tuca ir pora**

(A94) ((*ESCREVEU “PORA”, RISCOU O “O” E COLOCOU O “A”*)) **para cama porque já estava na hora de dormir, [...]**

(A95) ((QUANDO A DUPLA CHEGA A ESSE MOMENTO DA PRODUÇÃO A EXAMINADORA PEDE QUE PAREM UM POUCO, PARA LHEM QUESTIONAR SOBRE O PLANEJAMENTO DO QUE SERÁ ESCRITO A SEGUIR. – INTERRUPÇÃO SOLICITADA))

(A96) E: E agora? Como vocês vão continuar? Como vocês querem contar essa história daqui pra frente? O que é que vocês vão contar mais nessa história? O que vocês ainda lembram da história que dá pra colocar daqui até o final?

(A97) ((A EXAMINADORA FAZ VÁRIOS QUESTIONAMENTOS E ESTIMULA A DUPLA A FALAR SOBRE COMO PRETENDER CONTINUAR A ESCRITA DA HISTÓRIA A PARTIR DAQUELE MOMENTO.))

(A98) ((CL E LU PENSATIVOS))

(A99) CL: Eu lembro que no quarto de Tuca tinham duas camas e Tuca escolheu a maior.

(A100) E: O que mais que aconteceu depois?

(A101) CL: A noite ele escutou uns barulhos subindo a escada e ele viu um manati...acho que foi isso.

(A102) E: E depois? Como é que vocês pretendem continuar?

(A103) CL: eu vou escrever logo isso e aí eu vou lembrar.

(A104) ((ANTES DA RETOMADA DA PRODUÇÃO TEXTUAL, CHEGA O MOMENTO DA EXAMINADORA SOLICITAR A REVISÃO DO QUE JÁ ESTÁ ESCRITO – REVISÃO DURANTE A TEXTUALIZAÇÃO))

(A105) E: Antes de vocês continuarem a escrever, antes de continuar com essa parte final, eu queria que vocês dessem uma lida no que vocês escreveram até aqui e que vocês pensassem se querem mudar alguma coisa ou se já está bom do jeito que está. Vocês podem fazer alguma alteração pra deixar o texto melhor. Se não tiver nada pra mexer, podem continuar.

(A106) ((CL COLOCA E MAIÚSCULO NO INÍCIO DO TEXTO)) **Em um final de semana**

(A107) LU: “no final de semana tuca foi dormir ou foi passear?”.

(A108) CL: já coloquei passear aqui na frente.

(A109) E: Vocês acham que o texto já tá legal assim?

(A110) CL: já.

(A111) E: Não querem mudar mais nada?

(A112) CL: não.

(A113) E: tudo bem, então podem continuar escrevendo a história.

(A114) *((LU NÃO RESPONDE.))*

(A115) *((CL RETOMA A ESCRITA DO TEXTO.))*

(A116) **no quarto tinham 2 camas tuca escolheu a maior cama**

(A117) *((PAUSA PARA PENSAR COMO CONTINUAR A HISTÓRIA.))*

(A118) E: Tuca escolheu a maior. E agora? Como vocês querem continuar a história? O que vocês estão pensando em botar?

(A119) LU: cama, maior cama.

(A120) E: Certo. E agora?

(A121) *((CL PENSA UM TEMPO E ENTREGA O LÁPIS A LU.))*

(A122) CL: continua você.

(A123) *((LU RETOMA O TEXTO.))*

(A124) **quando eles estavam dormindo**

(A125) CL: Houve um barulho. Aqui tá parecendo um g... *((APONTA O LUGAR NO TEXTO))*

(A126) ((*LU VOLTA AO TEXTO CORRIGE O QUE CL ASSINALOU: RISCOU O “G” E REESCREVEU A PALAVRA “QUANDO”*)).

(A127) LU: e ele viu...

(A128) CL: quando ele viu era um manati. Ele foi pra outra cama e dormiu.

(A129) ((*LU BALANÇA A CABEÇA E DISCORDA.*))

(A130) E: acha que não, LU? O que você acha que deveria colocar então?

(A131) ((*LU FICOU PENSATIVO, NÃO RESPONDEU.*))

(A132) E: pergunta a CL o que ela acha.

(A133) ((*CL E LU NÃO SE MANIFESTAM. LU CONTINUA ESCRREVENDO.*))

(A134) **eles ouviram um barulho na escada eles saíram da cama e foi ver o que era quando les viram era a manati que estava fazendo ese barulho o manati entrou no quarto e dormil**

(A135) ((*RISCOU O “L” E COLOCOU O “U”*)) **dormiu**

(A136) ((*CL OBSERVA DE PERTO A ESCRITA.*))

(A137) LU: “e Tuca também dormiu”?

(A138) ((*CL CONFIRMA COM A CABEÇA.*))

(A139) E: É assim que vocês querem terminar a história?

(A140) ((*A DUPLA CONFIRMA COM A CABEÇA, DIZENDO QUE SIM.*))

(A141) E: agora eu gostaria que vocês me explicassem porque fizeram cada uma dessas alterações no texto. Por que fizeram essa mudança aqui ((*REFERENTE A ALTERAÇÃO NO A141*))

(A142) LU: porque tava errado.

(A143) CL: é porque sempre que começa uma frase tem que colocar letra maiúscula.

(A144) E: e essa aqui? ((REFERENTE A ALTERAÇÃO NO A18))

(A145) CL: tinha colocado o “e” muito perto do d e tava feio.

(A146) E: e essa daqui? Foi por que? ((REFERENTE A ALTERAÇÃO NO A54))

(A147) LU: ao invés de um “f” tinha colocado um “p” e tava errado.

(A148) E: por que vocês mudaram aqui? ((REFERENTE A ALTERAÇÃO NO A91))

(A149) CL: LU, foi tu quem escreveu.

(A150) LU: porque tinha colocado o “c” e o “h” muito perto e fiz de novo;

(A151) E: e essa daqui foi por que? ((REFERENTE A ALTERAÇÃO NO A112))

(A152) CL: porque ao invés de um “c”, tinha colocado um “g” e ficou Tuga.

(A153) E: e essa aqui? ((REFERENTE A ALTERAÇÃO NO A120))

(A154) CL: porque eu tinha colocado “pora” e não “para” e ia ficar errado.

(A155) E: e aqui? Mudou por que? ((REFERENTE A ALTERAÇÃO NO A162))

(A156) LU: porque tinha colocado um “g” e ia ficar “guando”, era pra corrigir;

(A157) E: e essa ultima mudança aqui? Por que vocês fizeram? ((REFERENTE A ALTERAÇÃO NO A171))

(A158) LU: essa daí foi porque tava errado, tinha colocado com “l” e eu troquei pelo “u”.

(A159) E: ok crianças, obrigada por participarem da atividade, ta?!

(A160) CL e LU: ta.