

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

ADIJANE RAMOS DE OLIVEIRA

**O PAPEL DO INTERLOCUTOR NA REVISÃO DE TEXTOS
ESCRITOS POR CRIANÇAS**

Recife

2023

ADIJANE RAMOS DE OLIVEIRA

**O PAPEL DO INTERLOCUTOR NA REVISÃO DE TEXTOS ESCRITOS POR
CRIANÇAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia Cognitiva.

Área de concentração: Psicologia Cognitiva

Orientadora: Profa. Dra. Alina Galvão Spinillo

Recife

2023

Bibliotecário: Rodrigo Leopoldino Cavalcanti I, CRB4-1855

Bibliotecário: Rodrigo Leopoldino Cavalcanti I, CRB4-1855

Oliveira, Adijane Ramos de.

73 f. : il. ; tab. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco,
CFCH. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Recife,
2023.

1. Revisão textual. 2. Interlocutor. 3. Estudantes do ensino fundamental. 4. Crianças - Escrita. I. Spinillo, Alina Galvão (Orientadora). II. Título.

UFPE (CFCH2023-063)

FOLHA DE APROVAÇÃO

ADIJANE RAMOS DE OLIVEIRA

O PAPEL DO INTERLOCUTOR NA REVISÃO DE TEXTOS ESCRITOS POR CRIANÇAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia Cognitiva.

Área de concentração: Psicologia Cognitiva

Aprovado em: 14 de fevereiro de 2023

BANCA EXAMINADORA

Profª Dra. Alina Galvão Spinillo (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Profª Dra. Candy Estelle Marques Laurendon (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Profª Dra. Denise Dias Almeida (Examinadora Externa)
UNINASSAU-Petrolina

Profª Dra. Sandra Regina Kirchner Guimarães (Examinadora Externa)
Universidade Federal do Paraná

*Dedico a conclusão deste trabalho
à minha filha Amanda, fonte de inspiração
e amor infinito.*

AGRADECIMENTOS

Fazer pesquisa em nosso país é sem dúvida uma ação desafiadora, ainda mais frente ao cenário que se instaurou com a pandemia provocada pelo COVID-19. Foram dias de angústia e incertezas, sendo difícil prever se conseguiríamos concluir a coleta de dados e os demais processos pertinentes à pesquisa. Diante disso, agradecer a todos que, direta ou indiretamente, possibilitaram a realização deste trabalho, ganha uma conotação especial.

Primeiramente sou muito grata a Deus por sua presença em minha vida durante toda a jornada até agora; por ter dado condições de concluir este estudo e ainda ter colocado em meu caminho pessoas tão maravilhosas, sem as quais certamente não teria conseguido. Muito, muito obrigada!

Agradeço imensamente à minha orientadora Prof^a Dra. Alina Spinillo, que com paciência e sabedoria me conduziu ao longo desta construção de conhecimento, sabendo lidar com as adversidades e surpresas pertinentes à pesquisa e à pandemia, com maestria e versatilidade. Terá sempre o meu respeito e admiração.

Sou grata a toda minha família pela torcida e apoio, em especial à minha mãe dona Edite, por seu afeto, por me estimular fazendo acreditar que conseguiria e principalmente por suas orações; à minha irmã Andréa Ramos, companheira e amiga de todas as horas, por seu incansável incentivo; e ao meu amado filho Rafael Victor, que sem se queixar, foi o mais afetado pelas ausências pertinentes a construção de um trabalho como este.

Agradeço a todos os professores do Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva pelos ensinamentos, discussões e incentivo. Em especial às Prof^{as} Dras. Sintria Lautert, Karina Moutinho e Juliana Silva com as quais tive a oportunidade de ter um maior envolvimento principalmente pelo interesse em suas áreas de estudo.

Aos funcionários do PPG pelo suporte e apoio, em especial ao Timóteo Leitão por sua assistência, disponibilidade e compromisso.

Não poderia deixar de agradecer às Prof^{as} Dras. Candy Laurendon, Denise Almeida e Helena Corso, pelas ricas contribuições ofertadas a esse trabalho.

Sou muito grata a todos colegas de turma do mestrado por nossos debates e trocas. Agradeço em especial à Marly Albuquerque, Vanessa Cornélio e Renata Palhares, por sua amizade, incentivo e pelos trabalhos que fizemos em equipe, pela cooperação mútua, companheirismo e cumplicidade. Desejo que possamos realizar outros projetos juntas e que nossa amizade perdure para além da academia.

Agradeço às 5 escolas, que concordaram em participar deste estudo (quando tantas outras se recusaram), abrindo suas portas, mesmo diante do contexto ameaçador da pandemia pelo Covid-19, aceitando colaborar com a pesquisa, disponibilizando espaço e tempo para sua realização e ainda contribuindo na captação de participantes. Dessa forma, também agradeço aos participantes e seus responsáveis.

Por fim, agradeço ao CNPq, pelo apoio financeiro sob a forma de bolsa de estudo oferecida para a realização desta pesquisa.

RESUMO

O presente estudo versa sobre a revisão textual infantil. Pesquisas anteriores analisaram vários aspectos sobre o tema, porém parece haver poucos estudos sobre o interlocutor como destinatário do texto, foco da presente investigação. Como principal objetivo buscou investigar o papel do interlocutor, examinando se as alterações realizadas na revisão, durante a edição, através da reescrita, variariam em função do destinatário para quem o texto é endereçado, além de examinar se as ações de revisão (inserção, retirada, substituição e deslocamento) e a natureza das alterações (de forma e de conteúdo) realizadas, variariam em função de diferentes destinatários. A partir dessas premissas o seguinte questionamento foi levantado: será que as crianças, escritoras iniciantes, levariam em consideração o destinatário ao revisarem suas produções? Supondo que sim, quais alterações fariam? Os participantes foram sessenta crianças do 5º ano do Ensino Fundamental I, com idades entre nove e dez anos, alunas de escolas particulares de classe média em Recife e Olinda PE. Para alcançar os objetivos, os participantes foram igualmente divididos em três grupos e instruídos a fazer a revisão considerando diferentes destinatários: Grupo 1 controle (não recebeu informação sobre destinatário); Grupo 2 destinatário professora; e Grupo 3 destinatário aluno. Os dados foram analisados através da comparação das ações e alterações realizadas pelos três grupos, considerando-se tanto o tipo de ações e alterações, quanto sua frequência. Os resultados mostraram que as crianças fazem distinção de audiência do ponto de vista qualitativo da análise, porém do ponto de vista quantitativo, não mostrou diferença estatisticamente significativa.

Palavras-chave: revisão textual; interlocutor; estudantes do ensino fundamental.

ABSTRACT

The present study deals with children's textual revision. Previous research has analyzed various aspects of the subject, but there seem to be few studies on the interlocutor as a text recipient, the focus of this investigation. As a main objective, it sought to investigate the role of the interlocutor, examining whether the changes made in the revision, during editing, through rewriting, would vary depending on the recipient to whom the text is addressed, in addition to examining whether the revision actions (insertion, withdrawal, substitution and displacement) and the nature of the alterations (in form and content) made, would vary according to different recipients. Based on these assumptions, the following question was raised: would children, novice writers, take the addressee into account when reviewing their productions? Assuming so, what changes would you make? The participants were sixty children from the 5th grade of Elementary School I, aged between nine and ten years old, students from middle-class private schools in Recife and Olinda PE. To achieve the objectives, the participants were divided into three groups and instructed to carry out the review considering different recipients: Group 1 control (did not receive information about recipient); Group 2 teacher recipient; and Group 3 student recipient. Data were analyzed by comparing the actions and changes performed by the three groups, considering both the type of actions and changes and their frequency. The results showed that the children distinguish the audience from the qualitative point of view of the analysis, but from the quantitative point of view this difference was not evident.

Keywords: text review; interlocutor; elementary school students.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Alterações de forma	36
Quadro 2. Alterações de conteúdo	38
Quadro 3. Ação de inserção de palavra, frase e parágrafo	40
Quadro 4. Ação de retirada de palavra e frase.....	42
Quadro 5. Ação de substituição de palavra, frase e parágrafo	44
Quadro 6. Ação de deslocamento na frase	45
Quadro 7. Ação de deslocamento de parágrafo.....	46
Quadro 8. Sistema de análise de revisão textual	47

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Número e média de palavras em cada versão do texto	49
Tabela 2. Número e percentual da natureza das alterações realizadas	50
Tabela 3. Número e percentual das alterações de forma	51
Tabela 4. Número e percentual das ações de revisão realizadas	51
Tabela 5. Valores de significância do Teste de Wilcoxon sobre as ações de revisão	52
Tabela 6. Número e percentual das unidades linguísticas alteradas	53
Tabela 7. Valores de significância do Teste de Wilcoxon sobre as unidades linguísticas	54

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	15
2.1	O que é revisão de textos	15
2.2	A revisão e o momento da escrita de textos	18
2.3	A natureza das alterações de revisão	19
2.4	As ações de revisão	21
2.5	O papel do outro na escrita e revisão de textos	22
2.5.1	O outro como colaborador na escrita de textos	22
2.5.2	O outro como leitor do texto escrito	26
3	OBJETIVOS	29
4	METODOLOGIA	30
4.1	Participantes	30
4.2	Procedimentos	31
4.3	Materiais	33
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO	34
5.1	Análise da natureza das alterações de revisão	34
5.1.1	Análise das alterações de forma	36
5.1.2	Análise das alterações de conteúdo	38
5.2	Análise das ações de revisão nas unidades linguística	39
5.2.1	Análise das ações de inserção	40
5.2.2	Análise das ações de retirada	42
5.2.3	Análise das ações de substituição	44
5.2.4	Análise das ações de deslocamento	45
5.2.5	Sistema de análise	47
5.3	Comparação entre os grupos de participantes	48
5.3.1	Comparação entre os grupos quanto à quantidade de palavras	49
5.3.2	Comparação entre os grupos quanto à natureza das alterações	50
5.3.3	Comparação entre os grupos quanto às ações de revisão	51
5.3.4	Comparação entre os grupos quanto às unidades linguísticas alteradas	53
6	CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
	REFERÊNCIAS	59
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ..	62

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	65
ANEXO A – HISTÓRIA – O COELHO E O CACHORRO.....	68
ANEXO B – TEXTOS DE PARTICIPANTE DO GRUPO 1 (CONTROLE).....	70
ANEXO C – TEXTOS DE PARTICIPANTE DO GRUPO 2 (PROFESSORA).....	71
ANEXO D – TEXTOS DE PARTICIPANTE DO GRUPO 3 (ALUNO)	73

1 INTRODUÇÃO

A revisão é considerada uma etapa fundamental da produção textual, sendo este um processo cognitivo diretamente relacionado à linguagem. Revisar significa fazer qualquer alteração sobre o texto, antes, durante ou após a sua produção (FITZGERALD, 1987). No que tange à escrita de textos, diversos aspectos têm sido investigados em relação à revisão: o momento em que ela ocorre quando da composição do texto (e.g., CHANQUOY, 2001), as ações de revisão feitas pelo escritor ao revisar seu texto (e.g., ABAURRE, 1997), a natureza das alterações feitas (e.g., GÓES, 1993) e as razões para ter realizado as alterações em seu texto (SPINILLO, 2015). Além de investigarem esses aspectos, estudos examinam o papel do outro na escrita de textos (ALLAL; CHANQUOY; LARGY, 2004; ROCHA, 1999).

De modo geral, o papel do interlocutor na escrita de textos tem sido investigado por meio da escrita colaborativa. Algumas dessas pesquisas descrevem a escrita colaborativa em sala de aula e como isso melhora a produção escrita do texto ao final da interação entre os alunos (e.g., ALLAL; LOPEZ; LEHAUS; FORGET, 2005; PEREIRA; BARBEIRO, 2010) e pesquisas que analisam o papel do professor na reescrita de textos dos alunos (FUZA; MENEGASSI, 2012; SPINILLO, 2010). Outras examinam as semelhanças e diferenças entre a escrita individual e a colaborativa (e.g., SPINILLO, 2015). Outras analisam as interações ocorridas entre os escritores parceiros em situações experimentais fora do contexto escolar (SPINILLO; LUCENA, 2019). Como se percebe, nessas pesquisas, o interlocutor está presente, atuando como coautor do texto que está sendo escrito ou como um monitor que orienta a escrita do texto. Mas, parece haver poucas informações sobre o papel do outro enquanto destinatário do texto escrito pela criança no momento específico em que ela faz alterações durante a edição do texto, ou seja, após uma primeira versão do texto. Este é o tema da presente investigação, que busca analisar o papel do interlocutor na revisão de textos escritos por crianças. Diferentemente da maioria dos estudos realizados em que o interlocutor é o coautor do texto em um contexto de escrita colaborativa, a presente pesquisa adota uma outra perspectiva, em que o interlocutor não seria o coprodutor do texto, mas aquele a quem o texto se destinaria. Será que as crianças, escritoras iniciantes, levariam em consideração o destinatário ao revisarem seus textos escritos? Que alterações fariam?

Assim, o presente estudo teve por objetivo geral investigar o papel do interlocutor na revisão de textos escritos por crianças, considerando como interlocutor aquele a quem o texto

é endereçado, isto é, o destinatário. Como objetivo específico a pesquisa buscou a examinar se as ações de revisão (inserção, retirada, substituição e deslocamento) e as alterações (de forma e de conteúdo) feitas durante a revisão variariam em função do interlocutor ao qual o texto se destina. Para isso, como descrito adiante, diferentes destinatários foram considerados nas situações de revisão propostas aos participantes deste estudo.

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

É inquestionável a importância da revisão na composição de textos escritos. A revisão é considerada um subprocesso da escrita que permeia toda sua produção, ou seja, é inerente ao processo (FITZGERALD, 1987). A seguir serão apresentados: o conceito de revisão, os momentos da escrita em que ela ocorre, a natureza da revisão, as ações de revisão e o papel do outro na revisão textual.

2.1 O que é revisão de textos

Historicamente, até os anos 70, falava-se pouco sobre revisão como sendo uma etapa importante do processo da escrita. Os estudos na área de produção textual destacavam a escrita como sendo um processo linear, composto de pré-escrita, escrita e pós-escrita (FITZGERALD, 1987). Segundo Fitzgerald (1987) a transição dessa concepção linear para a percepção da produção textual como algo mais complexo, recursivo e dinâmico, ocorre a partir dos estudos de Murray por volta de 1978, que destaca três ações presentes no processo da escrita: previsão, visão e revisão. Nessa perspectiva a previsão antecede a escrita, envolvendo planejamento e seleção, enquanto a visão seria a escrita colocada em prática, e a revisão é concebida como “ver novamente” expressando uma ação que pode ocorrer de maneira interna ou externa. A revisão interna é considerada um processo mental, ou seja, o que os escritores fazem mentalmente para organizar aquilo que pretendem expressar, enquanto a revisão externa diz respeito a como fazem para transformar aquilo que pensaram em um produto final, ou seja, o texto.

Na mesma linha de raciocínio de Murray, um consenso entre os estudiosos da área (e.g., FITZGERALD, 1987; ALLAL; CHANQUOY, 2004), consideram as três etapas do processo de produção textual como: planejamento, textualização e revisão. O planejamento envolve tudo que se pretende abordar no texto para conseguir atingir o que se deseja comunicar antes da sua escrita efetiva, levando-se em consideração os possíveis leitores. A textualização seria a efetivação do planejamento, ou seja, a materialização da escrita, onde a adequação e ajustes dos termos linguísticos e suas regras são considerados. A revisão envolve uma checagem da adequação do texto pretendido e aquilo que efetivamente foi escrito. Segundo Spinillo (2010), reiterando o que afirmam Fitzgerald (1987) e Allal e Chanquoy (2004), isso exige a capacidade do autor de se distanciar do seu texto e se colocar como leitor de seu próprio texto.

Fitzgerald (1987) ressalta que revisar representa muito mais do que fazer “pequenas mudanças editoriais para se corrigir erros” (p.482). Essa perspectiva marca uma mudança do entendimento de revisão apenas como pequenas alterações de edição para algo mais amplo, envolvendo mudanças mais globais e significativas, não apenas focando no produto final (texto), mas agora considerando o processo de composição do texto.

Conforme apontam Aleixo (2005) e Heurley (2010), dentre os modelos de revisão textual mais citados na literatura estão os de: Hayes e Flower (1980); Scardamalia e Bereiter (1982); Flower, Hayes, Carey, Schiver e Stratman (1987); e Hayes (1996). O modelo proposto por Hayes e Flower estabeleceu um marco referencial nos estudos sobre revisão textual em psicologia cognitiva, e mesmo não sendo o primeiro a versar sobre o assunto, promoveu grande influência sobre os modelos subsequentes.

Hayes e Flower (1980) consideram a revisão como um sub processo da produção textual. Nesse contexto revisar significa reexaminar o texto já produzido, a partir da consideração de dois sub processos: leitura e edição. A edição ocorre após a leitura tendo seu processo produtivo subdividido em duas etapas: condição e ação. A condição coordena o tipo de discurso e sua coerência com o escrito, detectando possíveis falhas. Na ação as alterações consideradas pertinentes são executadas.

Scardamalia e Bereiter (1982) partindo do entendimento que a revisão é um processo metacognitivo, que envolve uma atividade reflexiva sobre o que se pretendia escrever e o que efetivamente foi escrito, desenvolveram um modelo de revisão que envolve três operações cognitivas: comparar, diagnosticar e operar (CDO). O modelo CDO considera que durante a produção textual são estabelecidas na memória de longo prazo dois tipos de representação mental referentes ao texto, uma diz respeito ao que se pretendia escrever e a outra ao que foi efetivamente escrito. Em caso de discrepância entre essas duas representações mentais, o método CDO viabiliza sua detecção possibilitando operar sobre elas, ou seja, após comparação entre as representações, verifica possíveis problemas e executa ou não as alterações propostas. Caso operações sejam efetivadas, uma nova representação mental do texto é instituída e o processo CDO pode ser ciclicamente retomado.

Alguns autores reiteram o abordado no modelo CDO, considerando que a revisão pode ser concebida como uma ação voltada para detectar possíveis problemas que o texto possa apresentar, para então se fazer um diagnóstico e solucionar os problemas identificados, porém acrescentam que, além disso, a revisão também pode ser feita para melhorar o texto, e não apenas para corrigir equívocos (FITZGERAD, 1987; ALLAL; CHANQUOY, 2004). Neste

sentido, a revisão é entendida como forma de regulamentação proativa, ou seja, a revisão que ocorre, mesmo sem haver uma identificação prévia de problemas, mas como uma forma de aperfeiçoar aquilo que se deseja expressar, tornando a intenção comunicativa do escritor mais clara. Em outras palavras, a revisão pode ser concebida como um controle de qualidade do texto (SPINILLO, 2015).

Flower et al. (1986) fundamentados em modelos anteriores agregam uma nova roupagem ao sistema de revisão, onde este é considerado um processo autônomo e estruturado a partir de dois macroprocessos: a leitura do texto já produzido e a correção dos procedimentos. O que os autores classificam nesse modelo como “correção de procedimentos” pode ser considerado como “edição” por outros autores. A partir desses macroprocessos, são definidos quatro subprocessos para a revisão textual: definição da tarefa; avaliação; seleção de estratégia; e execução. A definição da tarefa parte da representação mental que o autor tem do texto, alinhada aos seus objetivos, seu conhecimento prévio global e a sua capacidade metacognitiva. A avaliação é igualmente um processo cognitivo que requer uma reflexão sobre os possíveis problemas observados no texto, portanto se subdivide em: detecção de problemas; identificação e diagnóstico. A estratégia escolhida para a resolução do problema irá depender da natureza do mesmo e a sua execução, ou seja, a alteração efetiva sobre o escrito poderá ou não ser concretizada pelo autor.

Segundo Aleixo (2005) o modelo de revisão de Hayes (1996) configura uma atualização de propostas anteriores, nesta versão o autor organiza uma estrutura de revisão textual baseado em três grandes pilares: estrutura de controle; processos fundamentais e recursos. A estrutura de controle contempla os esquemas da tarefa com o objetivo de melhorar o texto. Nos processos fundamentais observa-se, dentre outras demandas, a leitura crítica, a reflexão (resolução de problemas, tomada de decisão etc.), e a produção textual. Os recursos estão diretamente relacionados à memória de trabalho e memória de longo prazo. Conforme aponta a autora, no contexto da revisão, a memória de trabalho é essencial para articular todo o processo em execução, enquanto a memória de longo prazo está mais ligada a estrutura de controle, influenciando os esquemas (objetivos, interesses etc.) e a consciência de audiência do autor.

Allal e Chanquoy (2004), corroboram com o proposto por Flower et al. (1986), porém, destacam a edição e a reescrita como os principais subprocessos da revisão. Conforme apontam, enquanto a edição está mais voltada para a correção de erros e de uma melhor adequação dos termos, sem alterar o significado do texto, na reescrita as modificações estão mais relacionadas ao conteúdo, organização e modificações de segmentos. Ressaltam ainda que essas duas ações

de revisão podem incidir paralelamente sobre o texto em sintonia com os objetivos do escritor. Para concluir esta seção, considerando os aspectos acima mencionados, a definição mais ampla aceita entre os estudiosos da área é aquela proposta por Fitzgerald (1987), na qual revisar significa:

Fazer qualquer mudança em qualquer ponto do processo da escrita. Envolve identificar discrepâncias entre o texto pretendido e o texto efetivamente produzido, decidir o que poderia ou deveria ser alterado, como fazer as mudanças desejadas, e executá-las. As mudanças podem ou não afetar o significado do texto, e podem ser substanciais ou mínimas. Além disso, mudanças podem ser feitas na mente do escritor antes de realizadas no texto escrito, podem ser realizadas sobre o texto quando ele está sendo escrito e/ou após o texto ter sido escrito (Fitzgerald, 1987, p.484).

2.2 A revisão e os momentos da escrita de textos

Como mencionado, a ação de revisar pode ocorrer a qualquer momento no processo de produção do texto, ou seja, durante o seu planejamento, na sua textualização e na sua edição (FITZGERALD, 1987; ALLAL; CHANQUOY, 2004). No planejamento a revisão incide no pré-texto, antes da escrita efetivamente ocorrer, envolvendo a elaboração mental do escritor, o conteúdo que pretende abordar, a escolha dos melhores termos e a noção dos possíveis leitores. Na textualização a revisão ocorre durante a escrita, de forma simultânea, podendo haver, por exemplo, inserções, retiradas e substituições de termos, correções ortográficas e gramaticais, reescrita de passagens etc. Na edição a revisão incide sobre uma primeira versão do texto, que pode estar prestes a ser concluído ou após sua conclusão, quando podem ser feitas pequenas alterações ou outras mais substanciais que modifiquem o significado do texto.

A maioria das pesquisas versa sobre a revisão no momento da edição exclusivamente, contudo há pesquisas que procuram comparar a revisão feita em diferentes momentos da escrita do texto. Exemplos dessa natureza podem ser vistos nas investigações realizada por Chanquoy (2001) e por Spinillo e Lucena (2019), citados a seguir.

No estudo realizado por Chanquoy (2001) a autora examinou a revisão em dois momentos da produção textual: durante a textualização e na edição. A pesquisa foi realizada com crianças de oito a dez anos com o objetivo de observar qual o melhor momento para se realizar a revisão considerando os benefícios sobre o resultado do texto final. Os participantes

foram divididos em três grupos, o primeiro grupo não recebeu qualquer instrução quanto ao momento de revisar, o segundo grupo foi orientado a revisar durante a textualização e o terceiro grupo foi instruído a revisar apenas na edição. Os dados mostraram não haver diferenças entre a revisão feita durante a textualização e na edição, tanto em relação à quantidade de alterações realizadas, quanto aos tipos de alterações. O resultado levou a autora a concluir que a revisão, feita em ambos os momentos da produção textual, se mostrou igualmente eficaz em relação à qualidade do texto final produzido.

Na pesquisa realizada por Spinillo e Lucena (2019) as autoras examinaram a revisão no pré-texto, ou seja, durante o planejamento textual. Objetivando investigar como se configura a revisão nesse momento, fizeram um comparativo com a revisão realizada durante a edição. Os participantes foram crianças com idades entre oito e nove anos, que foram divididos em duplas e orientados a reproduzir um texto a partir de uma história que lhes fora lida. Algumas perguntas foram feitas pela examinadora durante o planejamento para estimular as verbalizações das duplas, por exemplo “o que estão pensando agora? Após a conclusão da escrita, as duplas foram solicitadas a relerem seus textos e fazerem alterações para que ficassem ainda melhor, o que consistiu na revisão durante a edição. Os dados mostraram que as ações de acréscimo, retirada, substituição e deslocamento de elementos, normalmente presentes na edição, também estiveram presentes no planejamento, além disso observou-se que havia uma maior preocupação com o conteúdo semântico durante esse momento, enquanto na edição a preocupação estava mais relacionada com a forma, ou seja, ortografia, caligrafia e pontuação. Diante dos resultados observados, as autoras concluíram que as ações de revisão se mostraram efetivamente presentes no pré-texto e que determinadas alterações se assemelhavam àquelas realizadas na edição tendo, porém, uma prevalência de ações de alteração relacionadas ao conteúdo.

Conforme citado, a revisão vem sendo examinada em distintos momentos da produção textual, o presente estudo também versa sobre a revisão no momento da edição através da reescrita, porém numa perspectiva pouco explorada, buscando investigar a influência do interlocutor (enquanto destinatário do texto) no contexto da revisão feita por crianças.

2.3 A natureza das alterações de revisão

Segundo Gelderen e Oostdam (2004) a revisão textual é um processo complexo que envolve atividades cognitivas de cunho linguístico e extralinguístico. Os autores pontuam que no tocante ao conteúdo linguístico, a natureza das alterações realizadas na revisão se refere à

forma, ou seja, regras formais da língua, como ortografia, morfologia, léxico e sintaxe, incidentes sobre a estrutura do texto. Quanto aos aspectos extralinguísticos, as alterações se referem ao conteúdo, tendo um caráter semântico, incidindo sobre o significado dos termos para manter a coerência e a adequação desses com o propósito do texto, ou mesmo para dar certa variabilidade em consonância com a possível audiência.

A natureza e as ações de revisão são consideradas na análise dos dados de um estudo feito por Spinillo (2015) realizado com oitenta crianças do 3º e 5º ano do ensino fundamental, que examinou quais as razões que crianças, em diferentes níveis de escolaridade, adotam ao fazer alterações na revisão dos seus textos. O estudo foi realizado através de entrevista clínica, onde as crianças responderam questões justificando as alterações feitas ao revisar um texto reproduzido por elas a partir de uma história que lhes fora lida. A pesquisa buscou identificar ainda, se haveria diferenças nas razões apresentadas, entre as crianças com idades e nível escolar diferentes, ao fazer alterações de forma e de conteúdo durante a revisão, sendo assim, os participantes foram divididos em dois grupos: Grupo 1 com alunos do 3º ano e Grupo 2 com alunos do 5º ano.

O procedimento foi realizado em duas sessões, onde na primeira delas, foi apresentada aos participantes uma história lida em voz alta pela examinadora com cópias disponibilizadas a todos, em seguida as cópias foram recolhidas e solicitado que cada criança, individualmente, redigisse um texto reproduzindo a história que lhes fora lida. Na segunda sessão, ocorrida após sete dias, as crianças foram solicitadas a melhorar sua produção escrita na sessão anterior, para isso receberam uma cópia dos próprios textos e uma nova leitura da história original foi feita pela examinadora. Ao término desse momento de revisão, as crianças foram indagadas sobre as alterações que haviam realizado, através dos seguintes questionamentos: “Que alterações você fez aqui?” “Por que você fez essas alterações?” (SPINILLO, 2015, p.35).

Segundo Spinillo (2015) os resultados mostraram que crianças dos dois níveis, ao revisarem, tinham como foco a preocupação de escrever corretamente e que entre crianças do 3º ano, as alterações incidiam mais sobre aspectos formais como regras da escrita, enquanto entre as crianças do 5º ano, além dessa preocupação, as alterações eram de conteúdo semântico, o que se justifica por serem alunos com maior experiência e familiaridade com a escrita. A autora concluiu que crianças de ambos os níveis são capazes de explicar suas razões ao revisarem seus textos e que tanto as ações efetuadas, quanto a natureza das alterações, variavam em função da competência linguística dos escritores. A natureza das alterações de revisão também foi um aspecto contemplado na análise dos dados do presente estudo.

2.4 As ações de revisão

Fabre (1986) e Menegassi (2001), em conformidade com a literatura da área, apontam quatro ações frequentemente realizadas na revisão: inserção, retirada, substituição e deslocamento. Essas ações podem ocorrer tanto em relação à forma, quanto ao conteúdo do texto, podendo incidir sobre termos ou unidades linguísticas (palavra, frase e/ou parágrafo). A inserção consiste na adição ou acréscimo de elementos gráficos como acentos, pontuação, palavras, sentenças ou até mesmo um parágrafo. A retirada diz respeito à supressão de algum desses elementos. A substituição consiste na troca de um elemento textual por outro julgado mais apropriado. O deslocamento seria mover elementos, alterando sua posição dentro do texto, como palavras, frases e parágrafos, ou mesmo passagens longas com o objetivo de promover uma melhor organização, sequência e coerência textual.

Conforme apontam os estudos, escritores iniciantes tendem a fazer poucas alterações de revisão espontâneas sobre seus textos, sendo essa considerada uma tarefa complexa, mesmo para escritores mais experientes (ALLAL, CHANQUOY, 2004). Dessa forma, as ações de revisão estão associadas às competências linguísticas do escritor, familiaridade com o conteúdo sobre o qual deseja escrever, bem como à capacidade de considerar os possíveis leitores a quem o texto é endereçado. Tais aspectos podem ser observados de forma empírica no estudo de Abaurre (1997), conforme abordado a seguir.

Abaurre (1997) realizou um estudo longitudinal com uma estudante do sexo feminino, através da análise de sua produção textual, desde a pré-escola, até o final do ensino médio. A análise das produções focalizou as ações de revisão e reescrita através das marcas de alterações deixadas nos textos, e nos rascunhos produzidos pela participante. Os dados haviam sido coletados de forma naturalística, pela mãe da estudante, sendo arquivados e organizados por série e por local de produção (escola ou casa).

A referida autora observou que nos textos das séries iniciais (1ª e 2ª séries) já havia uma preocupação com a natureza morfosintática dos enunciados e que os traços de revisão ocorriam durante a escrita e não após uma produção completa, além disso, identificou indícios da permuta de papéis de escritor para leitor do próprio texto, porém a noção do outro, mesmo existindo, ainda não parecia importante. Nesta fase, as ações de revisão efetuadas eram escassas e consistiam, predominantemente, em substituições e acréscimos. Nas séries seguintes (3ª e 4ª), à medida que a escrita evoluía, as marcas passavam a mostrar uma preocupação em escrever corretamente, evidenciando-se aspectos relativos à forma, como ortografia e concordância. Nas

séries seguintes foi possível identificar claramente que as ações de forma se somavam às de conteúdo semântico, associadas à percepção de diferentes tipos de interlocutores. Nas séries seguintes até o final do ensino médio, observou-se uma evolução gradativa nos conteúdos revisados que, por já ter domínio da escrita e suas regras, a atenção da estudante passou a ter um caráter metalinguístico, reflexivo e argumentativo.

Dentre outros aspectos, em sua conclusão, a autora destacou que é perceptível que ao longo de todo esse processo, à medida que a escrita evoluiu a preocupação com a ortografia diminuiu, permitindo que a revisão passe a incidir sobre outros aspectos, conforme cita: “o sujeito ora refaz concordâncias, ora trabalha com coesão e coerência, ora opera metalinguisticamente, ora arrisca investir em efeitos estilísticos.” (ABAURRE, 1997, p.112). As ações de revisão (inserção, retirada, substituição e deslocamento) foram aspectos analisados nas revisões feitas pelos participantes do presente estudo.

2.5 O papel do outro na escrita e revisão de textos

No contexto da revisão textual o “outro” é o interlocutor, que pode assumir tanto o papel de colaborador, atuando como parceiro ou facilitador da escrita do texto, como o de destinatário ou leitor, a quem o texto é endereçado. Observa-se que o outro como colaborador é mais frequentemente investigado do que o outro como destinatário. Na presente pesquisa este segundo papel atribuído ao outro foi investigado.

2.5.1 O outro como colaborador na escrita de textos

O outro como colaborador pode ser uma criança ou mesmo um adulto. Nas pesquisas geralmente este adulto é o professor. Fiad (1997) abordando a prática de reelaboração de textos no ambiente escolar, destaca a importância da interlocução direta do professor, direcionando a refacção, assim como, às orientações provenientes dos livros didáticos de português, que ao instruírem os estudantes a “produzirem um rascunho e, depois, ‘com capricho’, reescrever o texto” (FIAD, 1997, p.73), configuram como um interlocutor implícito. Exemplos de pesquisa em que se observa a atuação do interlocutor como um colaborador podem ser vistos nos estudos de Mayrink-Sabinson (1997) e de Santos e Faria (2020).

Mayrink-Sabinson (1997) buscou investigar o papel do interlocutor nos textos de crianças iniciantes no processo da escrita. A autora refere-se ao interlocutor como sendo um

“adulto letrado” que, por fazer parte da rotina da criança, irá influenciar no desenvolvimento da sua linguagem escrita, podendo pertencer ao seu contexto familiar (mãe, pai) ou escolar (professor/a). Dentre outros questionamentos, a pesquisa buscou saber até que ponto as revisões efetivadas pelas crianças eram feitas por interferência de um adulto, e identificar se haveria indícios de revisão sem a percepção da presença desse interlocutor.

O estudo analisou os textos feitos por uma criança da pré-escola até a segunda série do ensino fundamental, considerando suas produções domésticas e escolares. Os indícios da presença do interlocutor foram observados a partir das marcas de revisão deixadas no texto, como evidências de elementos apagados e refeitos de maneira mais apropriada e das interferências diretas escritas no texto pela professora (MAYRINK-SABINSON, 1997).

Como aponta Mayrink-Sabinson (1997), os dados mostraram a influência do interlocutor como colaborador já a partir do período pré-escolar, onde observou-se que ao escrever a criança baseava-se no conteúdo familiar, partindo de leituras e histórias ambientadas nesse contexto. A partir do primeiro ano percebe-se a necessidade de seguir um modelo de escrita, baseado na proposta escolar, portanto sobre influência da professora, o que se evidencia pela quantidade de produções refeitas. Nos textos produzidos durante a segunda série a influência do interlocutor como professor é mais marcada, não apenas pelas revisões visíveis, mais pela coesão textual, clareza e originalidade. Esta influência também pode ser percebida pelo que a autora classifica como “ecos do interlocutor” referindo-se às conjecturas e reflexões feitas pela criança ao corrigir a tarefa de um colega na sala de aula (preocupação com extensão do texto; letra bonita; pontuação, organização) baseada na aprendizagem adquirida com a ajuda da professora. Em sua conclusão a autora destaca que o interlocutor se faz presente em todos os momentos analisados, inclusive naqueles onde suas marcas físicas não aparecem no texto, mas podem ser percebidas na preocupação da criança com a organização textual, atendendo às cobranças do que seria um interlocutor agora já representado, internalizado, por ela (MAYRINK-SABINSON, 1997).

Santos e Faria (2020), em recente publicação sobre a reescrita textual entre escritores iniciantes, destacam a importância do professor como colaborador, atuando como facilitador do processo de revisão, assim como a relevância da formação contínua para o aprimoramento educacional. O principal objetivo do estudo era compreender a concepção do processo de reescrita do aluno a partir das práticas em sala de aula. Para isso observaram uma atividade de revisão adotada pela professora de uma turma do 3º ano do ensino fundamental, composta por

28 crianças. Como o método adotado pelos pesquisadores foi a observação natural, foram feitas filmagens, transcrição e coleta de documentos.

No procedimento do referido estudo, a professora selecionou um texto que havia sido produzido por um dos alunos na aula anterior, e o usou para fazer a revisão coletiva, fixando no quadro uma reprodução ampliada do texto e disponibilizando uma cópia para cada criança. A primeira versão do texto fora elaborada uma semana antes, com a temática gerada a partir das atividades vivenciadas no contexto escolar que, naquele momento, tratava do folclore e meio ambiente. A lenda escolhida em parceria com as crianças trazia o personagem Curupira, figura do folclore da Amazônia protetor da natureza e que já era conhecida pelos alunos, sendo assim, o primeiro texto produzido pelas crianças baseou-se nas suas memórias sobre o assunto (SANTOS, FARIA, 2020).

Durante a revisão coletiva, a professora foi instigando os alunos, questionando sobre o que poderia ser feito no texto para melhorar o seu entendimento. As crianças participavam voluntariamente, tendo a professora como provocadora. Sugestões e inferências eram discutidas por todos e as alterações efetuadas no quadro pela professora e no caderno pelas crianças. Os resultados mostraram bastante produtividade no tocante a alterações de forma e conteúdo efetivadas, assim como ações de retirada, substituição, inserção. Os dados levaram à conclusão de que a parceria estabelecida entre professora e alunos foi de grande relevância para o estabelecimento de uma reelaboração da escrita textual, destacando a importância da formação continuada, que se evidenciou na prática pedagógica adotada pela docente e no seu papel como colaboradora em todo o processo (SANTOS, FARIA, 2020).

Pesquisas em que o outro é colaborador muitas vezes comparam a escrita individual com a escrita colaborativa, como o estudo de Spinillo (2015) que buscou investigar se há diferenças entre a revisão textual infantil feita individualmente, para aquela feita em colaboração com um parceiro. Os participantes foram sessenta crianças do 3º ano do ensino fundamental dispostas em duas condições de revisão: a individual, composta por 20 crianças, e a colaborativa, com 40 crianças formando um total de 20 duplas. As crianças foram convidadas a revisar um texto problemático que lhes fora apresentado, recebendo a informação de que ele havia sido produzido por crianças de outra escola, a partir de uma história que lhes fora lida. Como a instrução recebida por todos os participantes era a de melhorar a escrita, tanto o texto reproduzido, quanto o original foram disponibilizados. No procedimento a única diferença entre as duas situações era que, na situação colaborativa, a revisão deveria ser feita em dupla.

Para análise das alterações realizadas pelos participantes, a autora buscou fazer uma comparação entre as duas situações, considerando três aspectos da revisão textual: as ações realizadas, as unidades linguísticas alteradas e o tipo da alteração feita. Os resultados revelaram semelhanças e diferenças entre as duas situações. Quanto às semelhanças, foram observadas ações mais frequentes sobre a palavra e não sobre a frase, além de ausência de alterações de deslocamento, evidenciando a estratégia de edição usada pelas crianças, e não de reescrita. Quanto às diferenças observou-se que na revisão individual havia uma predominância das ações de acréscimo e preocupação com aspectos formais do texto, enquanto na situação colaborativa as alterações de substituição eram mais frequentes e tanto os aspectos formais quanto semânticos eram considerados. Os resultados levaram a autora a concluir que a revisão feita na situação colaborativa pode ser vantajosa em relação à individual, promovendo uma maior articulação entre forma e conteúdo, favorecendo o enriquecimento do processo de revisão (SPINILLO, 2015).

Outros estudos descrevem como se processa a revisão textual durante a escrita colaborativa de um texto, como é o caso da pesquisa de Spinillo e Lucena (2019) (citada anteriormente) que ao investigar a revisão feita em diferentes momentos da escrita, optaram por realizar a investigação organizando os participantes em duplas, entendendo que esse procedimento possibilitaria uma melhor interação entre os parceiros e a condição necessária para analisar as razões das alterações efetuadas sobre o texto. Os dados mostraram que a revisão feita em dupla possibilitou um engajamento que favoreceu uma quantidade significativa de alterações realizadas sobre o escrito. Os resultados evidenciam que a discussão e troca de pontos de vista entre as duplas repercute até mesmo sobre as decisões do que não deve ser colocado no texto.

Calil e Myhill (2020) também realizaram um estudo em que a revisão colaborativa entre pares de alunos foi o método escolhido. A pesquisa foi realizada em ambiente natural de sala de aula, tendo como participantes crianças recém alfabetizadas. Com o objetivo de entender o processo de compreensão metalinguística da revisão escrita, observaram modificações como apagados, rasuras e comentários, feitas pelas crianças durante a textualização. Dentre os resultados observados, os autores destacam que as eliminações perceptíveis na escrita configuram operações metalinguísticas e que houve predominância de ações de natureza gráfico-espaciais em detrimento de ações de cunho semântico, tanto na escrita, quanto nos comentários entre os pares.

Conforme visto até agora, o papel do outro como colaborador na revisão textual vem sendo pesquisado em diversos contextos. No entanto, parece haver poucos estudos versando sobre o papel do outro como interlocutor, aquele a quem o texto é destinado, sendo esse o principal objetivo desta pesquisa, conforme será abordado na seção seguinte.

2.5.2 O outro como leitor do texto escrito

Flower (1985) considera que um dos maiores desafios no processo da produção textual é conseguir transformar os pensamentos e intenções do autor numa escrita possível de ser entendida pelo leitor. Conforme aponta, para que se tenha êxito neste aspecto, é necessário possuir uma noção de audiência, ou seja, ter uma definição do público, do interlocutor ou leitor a quem o texto será destinado.

A análise da audiência da produção escrita envolve antecipar possíveis respostas dos leitores, assim como seu potencial criativo, afirma Flower (1985). Segundo a autora, a identificação da audiência pode ocorrer a qualquer momento do processo de escrita, no planejamento, na textualização ou na edição, podendo inclusive ocorrer fora de ordem.

Como no processo de escrita não há uma sequência rígida, da mesma forma, pensar sobre o leitor não é um processo linear. Conforme cita: “bons escritores fazem mais do que expressar suas ideias, buscam reduzir lacunas entre eles e seus leitores” (FLOWER, 1985, p.134). Sendo assim, considera importante observar-se três aspectos sobre o leitor: conhecimento sobre o assunto, suas atitudes e necessidades.

O conhecimento diz respeito a um ajuste entre aquilo que se deseja transmitir e o conhecimento prévio que o leitor teria sobre o tema. A atitude envolve considerar-se que os leitores não são meros recipientes passíveis de receber o conteúdo passado pelo escritor, mas sim indivíduos dinâmicos que ao receberem a informação atribuem a mesma um significado pessoal, de acordo com sua própria interpretação, e através de sua criatividade, partem dos conceitos trazidos pelo autor para formar seus próprios conceitos e ideias. Quanto às necessidades do leitor, considera-se a habilidade do escritor em entender o que o leitor precisa e a melhor maneira de passar esse conteúdo, mesmo sendo especialista no assunto em questão, o autor terá que adaptar a informação para que seja assimilada pelo leitor em seu nível de entendimento. Tais aspectos exigem certa maturidade por parte do autor, envolvendo uma tomada de consciência que diz respeito a sua capacidade de se colocar no lugar do outro, o que pode ser um grande desafio para escritores iniciantes (FLOWER, 1985).

Fiad (1997) a partir de estudos realizados em ambiente escolar, aponta que crianças maiores, que já possuem o domínio sobre a escrita, também possuem a capacidade de se colocarem como leitores do próprio texto e reescrevê-los de acordo com o que lhes fora proposto, ou visando atender às suas próprias expectativas. Considerando em seu estudo crianças a partir da 7ª série (atual 6º ano), pondera que nessa etapa do desenvolvimento cognitivo, já passaram por vivências escolares em que os processos de revisão textual foram mediados por professores ou simplesmente por instruções do livro didático. Esse nível de experiência, proporciona uma capacidade de leitura crítica que fundamenta a execução de ações de revisão autorreguladas.

Holliday e Mccutchen (2003) apresentaram um estudo sobre a perspectiva de audiência em jovens escritores ao revisarem seus textos, buscando examinar quais benefícios essa tomada de consciência poderia proporcionar. Os participantes foram crianças do 5º e 9º ano divididas em dois grupos: escritores e leitores. No grupo dos escritores havia crianças do 5º e 9º ano, enquanto no grupo dos leitores apenas crianças do 9º ano. O grupo de escritores foi subdividido em três grupos, onde cada um foi submetido à diferentes condições de feedback por parte dos leitores, e em seguida convidados a revisarem e melhorarem seus textos. O Grupo 1 recebeu apenas feedback indicando se tinha sido compreendido ou não; o Grupo 2 recebeu *feedback* e uma classificação quanto ao grau de compreensão e adequação ao conteúdo proposto, e o Grupo 3, além de receber feedback semelhante aos outros dois grupos, também foi submetido a condição de leitor de textos produzidos por outros participantes do estudo. Os resultados mostraram que os participantes do terceiro grupo, apresentaram melhora significativa em relação aos outros dois grupos ao revisarem e produzirem novos textos, levando os autores da pesquisa a concluírem que, ao fazer essa mudança de perspectiva (ler-como-leitor), as crianças têm um maior envolvimento, conseguindo ampliar sua experiência e aprimorar a percepção das necessidades informativas dos seus leitores.

Em recente estudo, Spinillo (no prelo) investigou a influência exercida pelo leitor nas revisões textuais de crianças com 8 anos de idade, cursando o 3º ano do Ensino Fundamental. No delineamento, as crianças foram divididas em dois grupos, um deles revisou pensando em uma outra criança como leitora, e o outro grupo revisou pensando em um professor como leitor. Na sequência os grupos foram questionados se fariam alterações diferentes caso as audiências fossem invertidas, ou seja, se o leitor fosse uma criança, para aqueles que haviam revisado inicialmente seus textos para um professor; e um professor para aqueles que haviam revisado inicialmente seus textos para uma criança. Também foram questionados sobre o motivo das

mudanças executadas. Os resultados levantados levaram a autora a concluir que as crianças participantes possuem senso de audiência, conseguindo expressá-lo através das diferentes alterações realizadas em função de diferentes leitores.

Apesar das contribuições desses estudos, ainda há escassez de pesquisas sobre o papel do interlocutor na revisão textual feita por crianças. Este é o tema do presente estudo que, inspirado em Spinillo (no prelo), também busca examinar o papel do destinatário na revisão textual. Contudo, enquanto Spinillo (no prelo) compara dois grupos, onde ambos sofrem manipulação da variável e faz uso da revisão sobre o texto escrito como método, aqui optou-se por fazer a pesquisa com três grupos, sendo um deles de controle, tendo como método de revisão a reescrita.

3 OBJETIVOS

Geral:

Investigar o papel do interlocutor (destinatário) na revisão de textos escritos por crianças, examinando se as alterações realizadas na revisão de texto, no momento da edição, variariam em função do destinatário para quem o texto é endereçado.

Específico:

Examinar se as ações de revisão (inserção, retirada, substituição e deslocamento) e a natureza das alterações (de forma e de conteúdo) feitas na revisão, realizada sobre o próprio texto, variariam em função do destinatário.

4 METODOLOGIA

A pesquisa tem uma abordagem descritiva e comparativa através de um planejamento quase-experimental, onde algumas variáveis foram controladas como escolaridade, mesmo número de participantes nos grupos e intervalo temporal entre a aplicação das atividades. O planejamento adotado permitiu a geração de dados passíveis de análises qualitativas e quantitativas.

4.1 Participantes

Participaram da pesquisa sessenta crianças com idades entre 9 anos e 1 mês e 10 anos e 11 meses, de ambos os sexos, de classe média, alunas do 5º ano do Ensino Fundamental I de escolas particulares localizadas em Recife e Olinda – PE. A escolha de alunos desta faixa etária e ano escolar justificou-se por serem estudantes que, apesar de ainda iniciantes no processo de produção textual, já têm domínio sobre a leitura e a escrita, habilidades necessárias para realização das atividades propostas nesta pesquisa.

A coleta dos dados ocorreu após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). O projeto de número CAAE: 45487321.0.0000.5208, foi considerado aprovado pelo CEP e a autorização para início da coleta de dados foi concedida mediante o Parecer Consubstanciado do CEP nº 4.716.675.

O recrutamento dos participantes foi feito através da mediação e colaboração de 5 escolas, que após aceitar o convite para participar da pesquisa e emitir o termo de autorização, intermediou o contato com os pais ou responsáveis pelos alunos. As escolas disponibilizaram o local e horário para a coleta dos dados.¹

Os participantes foram recrutados à medida que foram autorizados oficialmente por seus responsáveis, por meio da assinatura do termo de consentimento e de assentimento (Apêndice A e B). O critério de exclusão adotado foi possuir alguma deficiência motora, sensorial ou intelectual, portanto, participaram da pesquisa apenas aqueles que não apresentavam limitações e que os pais ou responsáveis assinaram o termo.

¹ Os dados foram coletados entre os meses de maio e outubro de 2021, momento em que, devido à pandemia provocada pelo COVID 19, as escolas estavam operando em formato híbrido, no qual as turmas se reversavam para assistir às aulas, portanto, enquanto a metade assistia presencial, a outra metade assistia remotamente.

As crianças foram igualmente distribuídas em três grupos, havendo em todos eles participantes das cinco escolas:

Grupo 1 (controle) – composto por 20 participantes (14 meninas e 6 meninos) com idades entre 9 e 10 anos ($M= 9,7$; $d.p.= 0,47$);

Grupo 2 (destinatário professora) – Composto por 20 participantes (5 meninas e 15 meninos) com idades entre 9 e 10 anos ($M= 9,8$; $d.p.= 0,36$);

Grupo 3 (destinatário aluno) – composto por 20 participantes (10 meninas e 10 meninos) com idades entre 9 e 10 anos ($M= 9,8$; $d.p.= 0,36$).

4.2 Procedimentos

O procedimento adotado consistiu numa replicação baseada em Spinillo (no prelo), citado anteriormente, que investigou a noção de audiência na revisão de textos com crianças do 3º ano do ensino fundamental, porém, enquanto no referido estudo era solicitado que a revisão fosse feita sobre o texto, após sua conclusão, neste, optou-se pela revisão através da reescrita. Dessa forma, neste procedimento os participantes produziram uma primeira versão do texto e depois o reelaboraram, produzindo uma segunda versão.

A escolha da reescrita como método de revisão ocorreu em função do nível de competência linguística dos participantes, que apesar de serem crianças, já dominam os recursos básicos da escrita, podendo, portanto, fazer alterações mais consistentes, explorando a liberdade que o recurso oferece.

A coleta de dados foi realizada nas escolas, no ambiente da sala de aula, de forma presencial, onde a aplicação foi coletiva, porém a tarefa executada individualmente. Ocorreu em duas sessões com intervalo de dois a quatro dias entre elas. O Tempo para a execução da tarefa pelos participantes foi livre e a aplicação efetuada pela mesma examinadora, obedecendo ao seguinte procedimento:

Primeira sessão: Reprodução escrita

Esta sessão consistiu na leitura do texto “O Coelho e o Cachorro” (Anexo I). O texto faz parte de um instrumento de avaliação da compreensão de leitura textual para crianças do 4º ao 6º ano do ensino fundamental (CORSO, H.V.; PICCOLO, L.R.; MINÁ, C.S.; SALLES, J.F., 2017).

Cada participante recebeu uma cópia do texto para acompanhar a leitura que era feita em voz alta pela examinadora. Após o término da leitura, a cópia disponibilizada era recolhida e os participantes solicitados a reproduzir por escrito, individualmente, a história lida. Concluída a atividade, o texto reproduzido por escrito por cada participante era recolhido.

Segunda sessão: Revisão da reprodução

A segunda sessão consistiu na revisão do texto reproduzido por cada participante na primeira sessão, não sendo apresentado ou lido nesse momento o texto base.

A cópia do texto reproduzido na sessão anterior era disponibilizada ao respectivo participante, assim como uma folha em branco, lápis e borracha, sendo solicitado que ele reescrevesse seu texto para que ficasse melhor.

Os participantes foram distribuídos em três grupos, onde cada grupo recebeu instruções diferentes para a execução da tarefa, como descrito a seguir:

Grupo 1- Controle

Os participantes deste grupo foram solicitados a melhorar o texto reproduzido na primeira sessão e, por ser o grupo controle, não recebeu instruções referentes ao destinatário do texto.

Grupo 2- Destinatário Professora

Os participantes deste grupo foram solicitados a melhorar o texto reproduzido na primeira sessão, sendo informados que seu texto seria lido por uma professora de uma outra escola. Era dito que essa professora não conhecia a história original que havia sido apresentada na primeira sessão, e que ela queria saber se crianças desta escola sabiam mesmo escrever histórias.

Grupo 3- Destinatário Aluno

Os participantes deste grupo foram solicitados a melhorar o texto reproduzido na primeira sessão, sendo informados que seu texto seria lido por um aluno de uma outra escola. Era dito que esse aluno gostava muito de histórias e que não conhecia a história original que havia sido apresentada na primeira sessão.

4.3 Materiais

Tanto na primeira como na segunda sessão foram disponibilizados para cada participante papel ofício, lápis grafite e borracha. Na primeira sessão também era fornecido uma cópia impressa do texto base. Na segunda sessão era, ainda, disponibilizada a reprodução feita pelo respectivo participante na primeira sessão para que a partir dela realizasse a reescrita.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A apresentação dos resultados e discussão foi organizada em duas etapas, a primeira composta pela identificação e exemplos dos aspectos pesquisados, e a segunda pela comparação, desses aspectos, entre os três grupos da pesquisa. Como exposto no procedimento, os participantes realizaram suas produções em dois momentos distintos: no primeiro momento efetuaram uma reprodução do texto que lhes fora apresentado e, no segundo fizeram uma revisão dessa reprodução, através da reescrita do próprio texto. A análise dos dados foi feita a partir da comparação entre essas duas produções, ou seja, entre a reprodução e a reescrita, considerando a revisão textual incidente no momento da edição, quando o texto já havia sido finalizado pelas crianças dias antes

Como citado anteriormente, a reescrita como recurso de revisão textual promove a liberdade de se fazer desde pequenas mudanças na superfície do texto, até mudanças mais substanciais, envolvendo toda sua estrutura formal e semântica (FITZGERAD, 1987; FIAD, 1997; ALLAL e CHANQUOY, 2004), o que pôde ser constatado através das alterações efetuadas pelos grupos de participantes do presente estudo.

Como critério facilitador na análise, o primeiro texto feito pela criança (reprodução) será denominado Versão 1 (V1), e o segundo texto, produzido durante a revisão (reescrita) será denominado Versão 2 (V2). As comparações realizadas entre as duas versões produzidas por cada participante levaram em consideração os seguintes aspectos: a natureza das alterações efetuadas (forma e conteúdo); as ações de revisão realizadas (inserção, retirada, substituição e deslocamento); e as unidades linguísticas alteradas (palavra, frase e parágrafo). A análise inicial, de natureza qualitativa, foi realizada por meio de discussão entre dois juízes.²

5.1 Análise da natureza das alterações de revisão

Na revisão, quanto à natureza, as alterações podem ser de forma ou de conteúdo. (GELDEREN e OOSTDAM, 2004). As alterações de forma incidem sobre a estrutura do texto, refletindo a intenção de se escrever corretamente e de forma legível, portanto, obedecendo aos critérios e normas da linguagem escrita, a nível gráfico (caligrafia) e gramatical (ortografia,

² Os juízes foram as pesquisadoras:

Alina Galvão Spinillo- Psicóloga, Profa. Dra. do PPG em Psicologia Cognitiva - UFPE

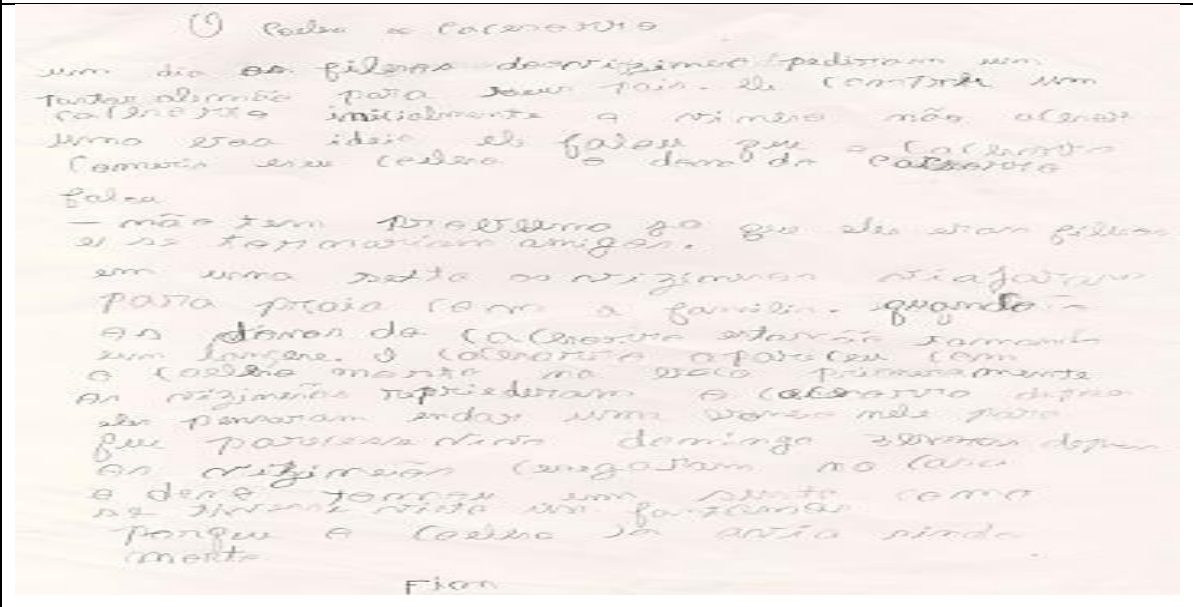
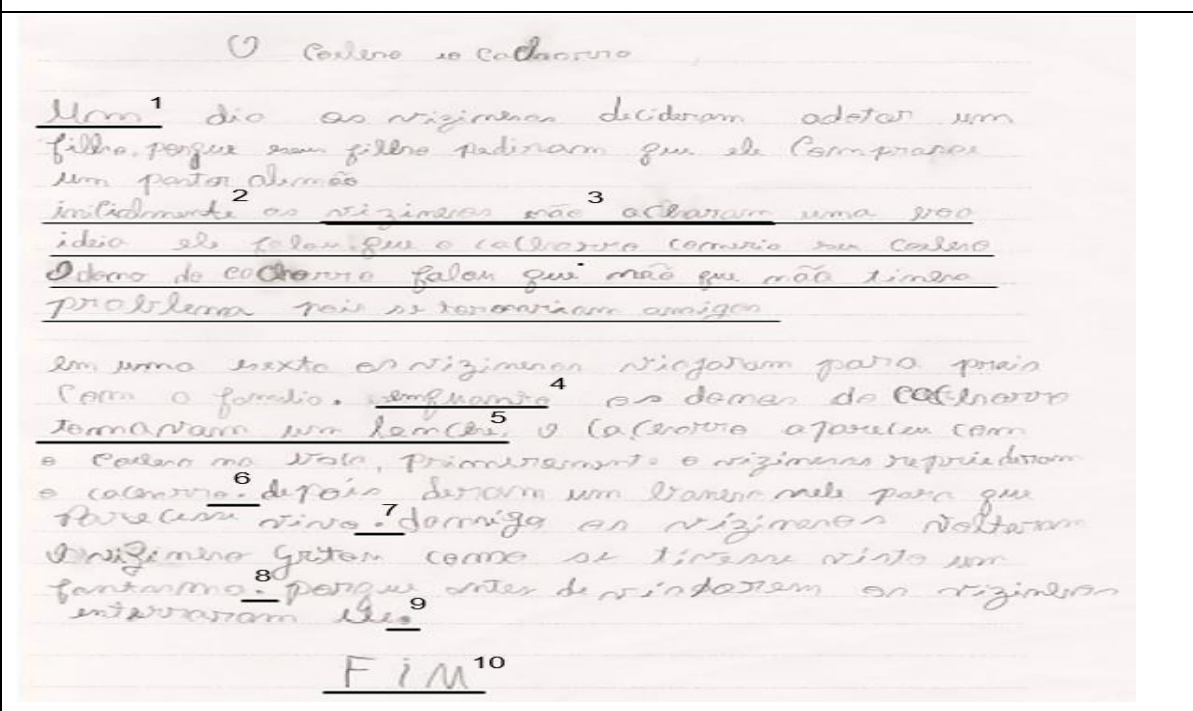
Adijane Ramos de Oliveira – Psicóloga, mestranda do PPG em Psicologia Cognitiva - UFPE

morfologia e sintaxe). As alterações de conteúdo são de caráter semântico, se referindo ao significado dos termos e ações, buscando promover, durante a revisão, uma melhor maneira de expressar as intenções do autor em conformidade com sua percepção do possível leitor. São mudanças promovidas visando melhorar o sentido do texto. Exemplos de reproduções e de reescrita de textos produzidos pelas crianças constam nos anexos B, C e D.

5.1.1 Análise das alterações de forma

O Quadro 1 apresenta duas versões do texto feito por um participante do Grupo 2 (destinatário professora) onde são destacados exemplos de alterações de forma.

Quadro 1. Alterações de forma

Versão 1
 O Celso e o Celso um dia as filhas decidiram pedir um tutor alemão para seu pai. ele contou um caldeiro inicialmente a vizinha não acreditou uma era idia ele falou que o caldeiro comeria seu celso. o dono da caldeira falou - não tem problema se que ele não filhas e se tornariam amigas. em uma sexta as vizinhas viajaram para praia com a família. quando as donas da caldeira estavam tomando um banho. o caldeiro apareceu com o caldeiro morto na mão. primeiramente as vizinhas repreenderam o caldeiro depois ele pensaram então uma semana mais para que passasse disso domingo vieram depois as vizinhas chegaram no lar e deu tempo um pouco como se tivesse visto um fantasma porque o caldeiro já está morto. Fim
Versão 2
 O Celso e o Celso Um¹ dia as vizinhas decidiram adotar um filho, porque suas filhas pediram que ele comprasse um pastor alemão. inicialmente² as vizinhas não aceitaram uma boa idia ele falou que o caldeiro comeria seu celso. O dono do caldeiro falou que não que não tinha problema pois se tornariam amigas. em uma sexta as vizinhas viajaram para praia com a família. ⁴ quando as donas da caldeira tomavam um banho, o caldeiro apareceu com o caldeiro morto na mão. primeiramente⁵ as vizinhas repreenderam o caldeiro. depois, deram um tempo mais para que passasse disso. ⁷ domingo as vizinhas voltaram. Vizinha gritou como se tivesse visto um fantasma. ⁸ porque antes de voltar as vizinhas entrevistaram ele. <u>FIM</u>¹⁰

Fonte: A autora, 2023.

- Exemplo 1: substituição de forma na correção do pronome “um” (V1) por “Um” (V2). Por estar no início da frase, na V2 foi escrito com inicial maiúscula, atendendo à norma gramatical.
- Exemplo 2: deslocamento de um bloco do texto que na V1 formava um grande parágrafo e na V2 passa a formar um novo parágrafo, expressando a preocupação em melhorar a estrutura do texto.
- Exemplo 3: substituição de forma na correção da frase “o vinho não achou” (V1) por “os vizinhos não acharam” (V2).
- Exemplo 4: Substituição da palavra “quando” (V1) por “enquanto” (V2), buscando usar um termo considerado mais adequado, porém sem modificar seu significado.
- Exemplo 5: Substituição da frase “estavam tomando um lanche” (V1) por “tomavam um lanche” (V2). Semelhante ao exemplo anterior, não há intenção de modificar o sentido da frase.
- Exemplos 6, 7, 8 e 9: inserção de pontuação.
- Exemplo 10: observa-se a alteração gráfica na escrita da palavra “Fim” (V1) para “FIM” (V2) deixando-a toda maiúscula, dando um maior destaque ao término da história.
- No texto como um todo pode-se notar a melhora na caligrafia da V1 para a V2 deixando o texto mais legível.

O texto contendo exemplos de forma no Quadro 1 é representativo do Grupo 2, que teve como destinatário uma professora, onde observa-se a preocupação em se escrever de forma correta e legível, evidenciando sua noção de audiência. Comparando-se as duas versões das produções (reprodução e reescrita), pôde-se observar uma melhor organização da V2 em relação a V1, sendo também visível na V2 marcas de partes apagadas com uso de borracha e refacção, deixando transparecer a preocupação em se escrever corretamente.

5.1.2 Análise das alterações de conteúdo

O Quadro 2 apresenta duas versões do texto feito por um participante do Grupo 3 (destinatário aluno) com exemplos de alterações de conteúdo.

Quadro 2. Alterações de conteúdo

Versão 1
Era uma vez dois vizinhos um deles comprou um coelho e um cachorro. O vizinho que era dono do coelho disse que não daria certo o coelho e o cachorro juntos, pois o cachorro iria comer o coelho, mas o dono do cachorro discordou e disse que eles cresceriam juntos e amigos. Então tudo aconteceu como o dono do cachorro disse. Mas, um dia os donos do coelho foram passar o fim de semana na praia. Então, um dia a família que cuidava do cachorro estavam lanchar e o cachorro apareceu com o coelho morto na boca.
Versão 2
Era uma vez dois vizinhos. Um deles comprou um cachorro, ¹¹ e <u>então</u> ¹² um coelho. O vizinho que era dono do coelho disse <u>que a amizade</u> do coelho e do cachorro não daria certo. E também disse que o cachorro comerá o coelho. Mas o dono do cachorro disse que eles cresceriam juntos. Então aconteceu como o dono do cachorro disse. Um dia os donos do coelho foram <u>viajar</u> ¹³ para a praia e passar o fim de semana lá. Um dia a família do cachorro estava lanchar de tarde <u>todos juntos</u> ¹⁴. E de repente ¹⁵ o cachorro ¹⁶ apareceu com o coelho morto e <u>e cheio de Terra</u> ¹⁷. Então os donos do cachorro delidiram <u>da um bato</u> no coelho para quando os donos deles chegarem, o coelho não <u>reaparecer</u> sujo de Terra. Quando os donos do coelho chegaram, <u>viram o coelho</u> todo limpo dentro da casinha, mas estava morto.

Fonte: A autora, 2023.

- Exemplos 11,12,13 e 14: São exemplos de acréscimo e/o substituição de conteúdo semântico.
- Exemplo 15: a inserção do termo “E de repente” dá ênfase ao que será contado na sequência.
- Exemplo 16: observa-se a substituição de conteúdo “o cachorro apareceu com o coelho morto na boca” (V1) por “o cachorro apareceu com o coelho morto e cheio de terra” (V2).
- Exemplo 17: As últimas cinco linhas da V2 também constituem inserção de conteúdo novo em relação à V1, trazendo a continuação da história, expressando a capacidade de memória do participante, visto que, no momento da reescrita, não se teve acesso ao texto de origem.
- Enquanto na V1 a narrativa é contada de forma objetiva e resumida, na V2 observa-se uma preocupação em detalhar melhor os fatos. O acréscimo dos detalhes aproxima a narrativa da história original que fora lida para a construção da reprodução.

No Quadro 2, o texto escolhido para exemplificar as alterações de conteúdo, representa o que foi mais comumente observado no Grupo 3 (destinatário aluno), que revisou tendo um aluno como público. O que se percebe com a análise das duas produções do referido texto, é que na V1 o texto é mais objetivo e resumido, inclusive finaliza sem narrar a história completa, e na V2 a história é reescrita de forma mais detalhada, expressando a preocupação, não apenas em introduzir novos elementos, mas também em resgatar o desfecho original da narrativa. Portanto nota-se, que agora considerando outra criança como audiência, houve maior motivação e interesse na reescrita. Percebe-se também que o participante foi capaz de lembrar detalhes do texto original, não mencionados na V1, apesar do tempo de afastamento entre a reprodução e a reescrita, levando-se em consideração que na reescrita os participantes não tiveram acesso ao texto base, fazendo, portanto, uso da memória de longo prazo em sua articulação.

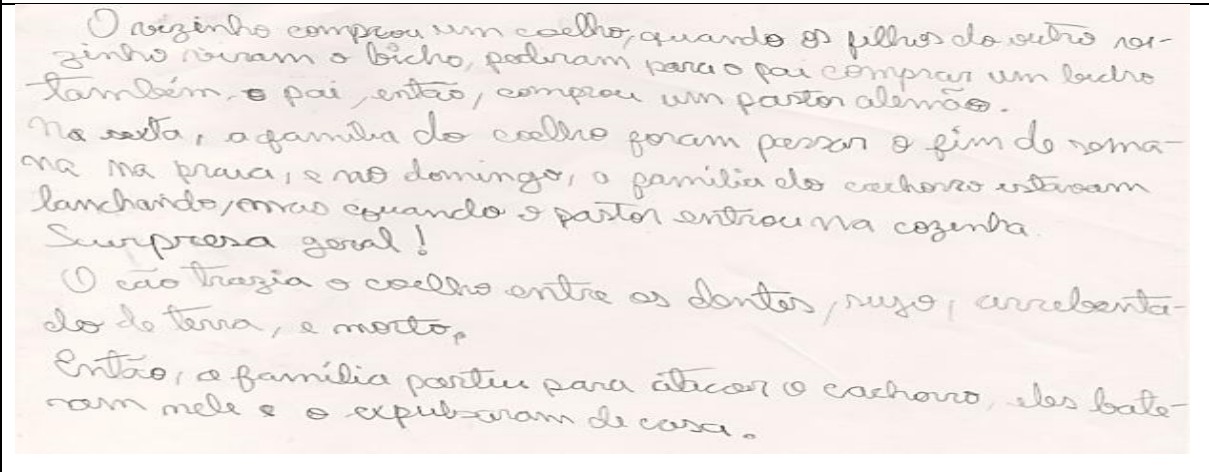
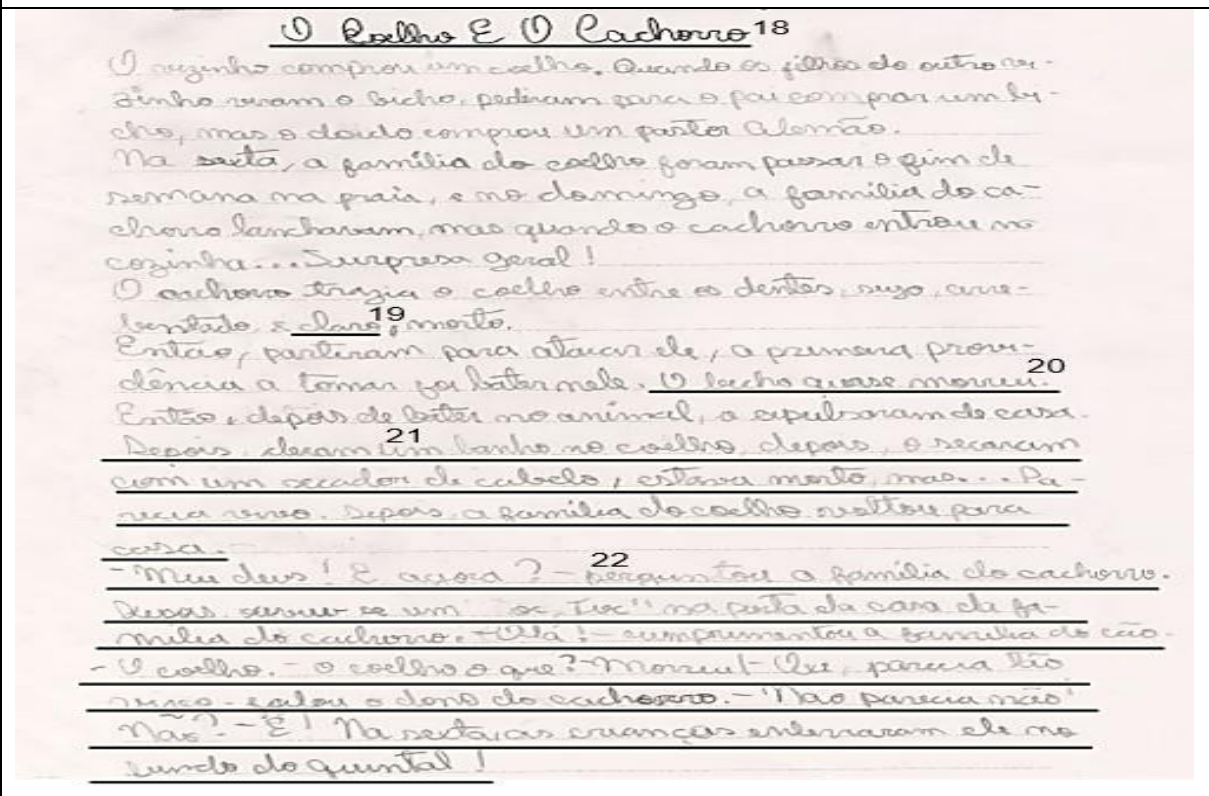
5.2 Análise das ações de revisão nas unidades linguísticas

As ações de revisão consideradas foram Inserção, Retirada, Substituição e Deslocamento que incidiram sobre diferentes unidades linguísticas, a saber: a palavra, a frase e o parágrafo. Tais ações podem incidir tanto sobre a Forma quanto sobre o Conteúdo das unidades citadas.

5.2.1 Análise das ações de inserção

O Quadro 3 apresenta exemplos de ações de Inserção de palavra, de frase e de parágrafo no texto revisado por um participante do Grupo 3 (destinatário aluno).

Quadro 3. Ação de inserção de palavra, frase e parágrafo

Versão 1
 O vizinho comprou um coelho, quando os filhos do outro vizinho viram o bicho, pediram para o pai comprar um bicho também, o pai, então, comprou um pastor alemão. Na sexta, a família do coelho foram passar o fim de semana na praia, e no domingo, a família do cachorro estavam lanchando, mas quando o pastor entrou na cozinha. Surpresa geral! O cão trazia o coelho entre os dentes, sujo, arrebatado de terra, e morto. Então, a família partiu para atacar o cachorro, eles bateram nele e o expulsaram de casa.
Versão 2
 <u>O Coelho E O Cachorro</u>¹⁸ O vizinho comprou um coelho. Quando os filhos do outro vizinho viram o bicho, pediram para o pai comprar um bicho, mas o pai comprou um pastor alemão. Na sexta, a família do coelho foram passar o fim de semana na praia, e no domingo, a família do cachorro lanchavam, mas quando o cachorro entrou na cozinha... Surpresa geral! O cachorro trazia o coelho entre os dentes, sujo, arrebatado, e ¹⁹claro, morto. Então, ²⁰partiram para atacar ele, a primeira providência a tomar foi bater nele. O bicho quase morreu. Então, ²¹depois de bater no animal, o expulsaram de casa. Depois, ²²deixaram um banho no coelho, depois, o secaram com um secador de cabelo, estava morto, mas... Parecia vivo. Depois, a família do coelho voltou para casa. - Meu deus! E agora? - ²²perguntou a família do cachorro. Depois, ²⁰virou-se um "oi, Tio" na porta da casa da família do cachorro. - Olá! - cumprimentou a família do cão. - O coelho. - O coelho o que? Morreu? Ué, parecia tão sujo - falou o dono do cachorro. - 'Não parecia não' Não? - É! Na sexta-feira crianças enterrou ele no fundo do quintal!

Fonte: A autora, 2023.

- Exemplo 19 - Consiste em uma Inserção de Palavra, como pode ser observado, a palavra “claro” não constava na V1 e seu acréscimo na V2 não apenas enriquece o conteúdo no texto, mas também o aproxima do texto original.
- Exemplos 18 e 20 - Consistem em Inserções de Conteúdo na Frase, no primeiro (18) acréscimo do título e segundo (20) a frase “o bicho quase morreu”, dando ênfase ao fato descrito na narrativa.
- Exemplos 21 e 22 - são Inserções de dois Parágrafos que configuram em acréscimo de novos conteúdos à história. Como pode ser visto na V1, a narrativa se encerra com a frase “o expulsaram de casa.”, na V2 essa frase também é colocada, porém depois do ponto, o participante dá continuidade à história, demonstrando lembrança e entendimento do seu desfecho original até o final.

O Quadro 3 traz exemplos de inserções em todas as unidades estudadas (palavra, frase e parágrafo) . O que se percebe na análise dessa reescrita se aproxima muito do visto no exemplo anterior, ou seja, a preocupação em dá continuidade à narrativa, que na V1 parece ter sido interrompida, visto que, na V2 além de novos elementos em todo o texto, são introduzidos dois novos parágrafos, onde é colocado de forma clara e criativa todo o desenrolar da história. Além disso, o uso de sinais gráficos atribuiu à narrativa uma maior expressividade e ludicidade, demonstrando a noção de audiência do participante, no caso, uma criança como leitora.

5.2.2 Análise das ações de retirada

O Quadro 4 apresenta exemplos de ações de retirada de palavra e de frase no texto revisado por um participante do Grupo 1 (controle).

Quadro 4. Ação de retirada de palavra e frase

Versão 1
<u>O coelho e o cachorro</u>²³ eram 2 vizinhos um deles comprou um coelho proos filhos e os filhos do outro pediram um bicho então ele comprou um pastor alemão o outro vizinho disse que o cachorro iria comer o coelho mas o outro disse que eles eram filhotes e virariam amigos o tempo passou e era normal ver coelho e o coelho ver o cachorro e então o vizinho estava certo um certo dia o vizinho viajou com a família na sexta-feira no domingo a tarde o cachorro chegou na cozinha com o coelho na boca <u>tinaram o cachorro de lá e resplenderam</u> ²⁴ lavaram o coelho ²⁵ e até o perfumaram o ²⁶ tinaram em sua cozinha e em poucos minutos os vizinhos voltaram e se assustaram ²⁶ o grito das crianças não deu 5 minutos foram bater na porta falando o coelho morreu e eles ²⁷ tinaram o coelho morreu mas ele estava tão bem mas ele falou que o coelho morreu na sexta e os crianças o enterrouam antes de viajarem
Versão 2
O vizinho comprou um coelho proos filhos e os filhos do outro vizinho pediram um bicho e ele comprou um pastor alemão então vizinho falou que o cachorro iria comer o coelho mas o outro disse que como eles eram filhotes eles virariam amigos o tempo passou e vizinho estava certo ele viraram amigos e os donos do coelho viajaram para a praia no final de semana e no domingo o cachorro chegou na cozinha com o coelho e o coelho estava morto pegaram o coelho e o lavaram e perfumaram e o tinaram dentro da cozinha o donos chegaram, 5 minutos depois o vizinho bateu na porta falando que o coelho morreu mas também disse que ^{disse} ele morreu na sexta os vizinhos se assustaram e foi enterrouado antes deles viajarem. FIM

Fonte: A autora, 2023.

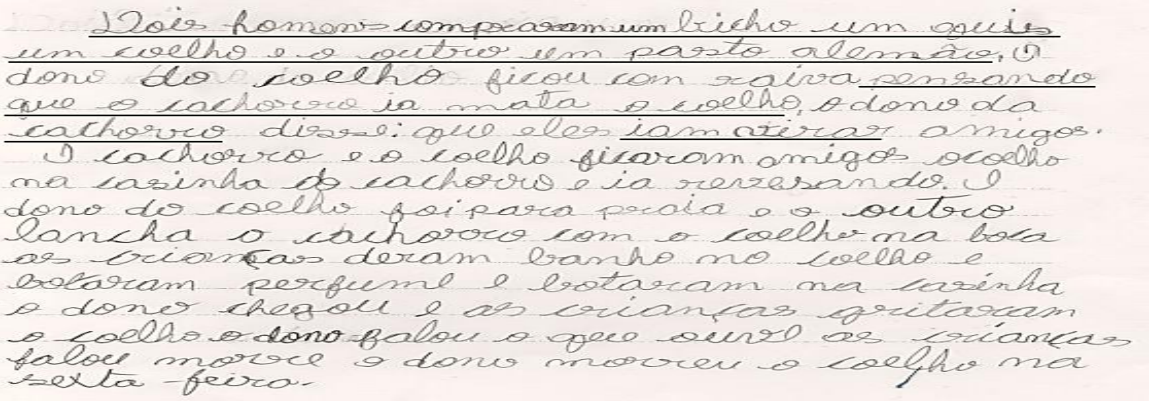
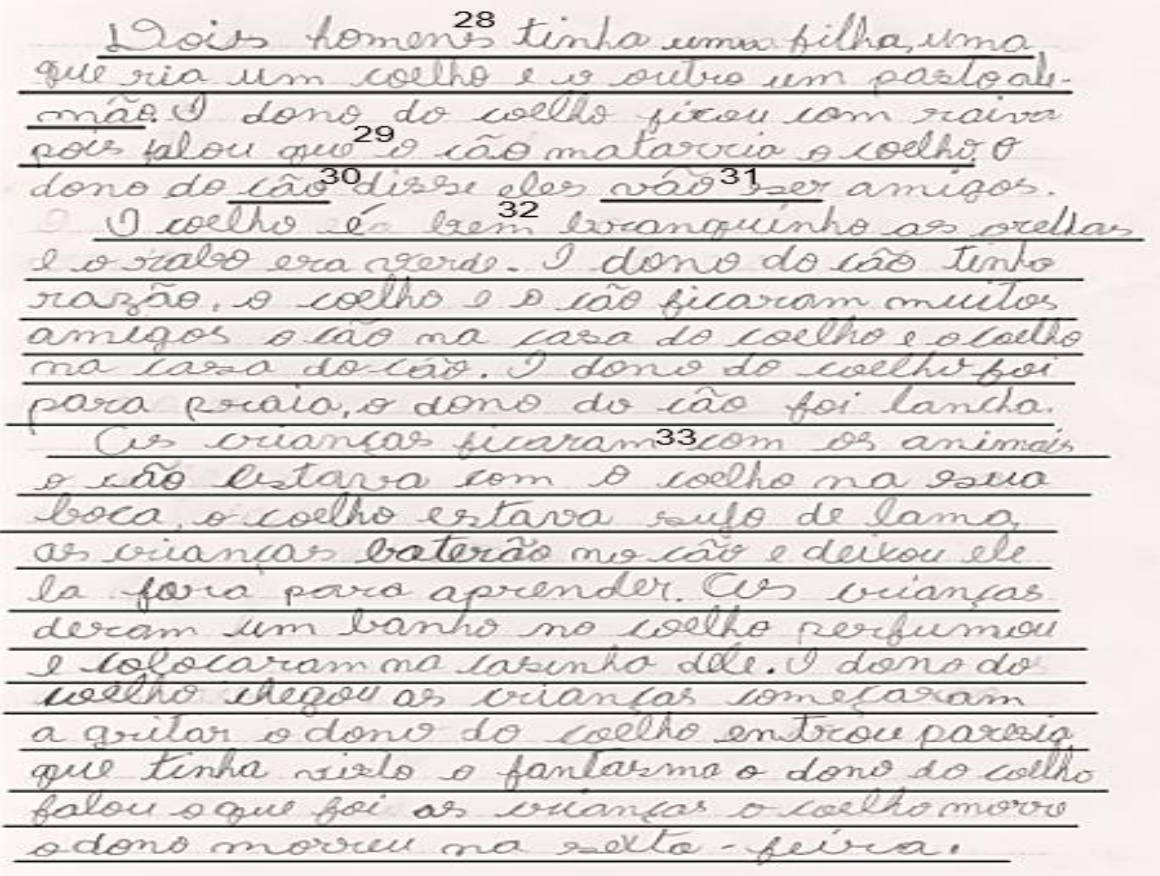
- Exemplo 25 – Mostra a Ação de Retirada da Palavra “secaram” na frase : “lavaram o coelho o secaram e até o perfumaram” (V1) para “pegaram o coelho e o lavaram e perfumaram” (V2).
- Exemplos 23, 24, 26 e 27 – Mostram a Ação de Retirada de Frase a nível de conteúdo.

O Quadro 4 expressa a ação de retirada a nível de palavra e de frase nas produções de um participante do Grupo 1 (controle), esse grupo revisou seu texto sem a definição de um possível leitor. O que se observou com esse exemplo, e que é bastante representativo do Grupo 1, é que vários elementos de conteúdo semântico foram retirados do texto, por exemplo o título, e que a história, na reescrita, é narrada de forma objetiva e resumida sem, contudo, perder a coerência. Não ocorreu a ação de retirada a nível de parágrafo em nenhum dos três grupos de participantes.

5.2.3 Análise das ações de substituição

O Quadro 5 apresenta exemplos de ações de substituição de palavra, de frase e de parágrafo no texto revisado por um participante do Grupo 3 (destinatário aluno).

Quadro 5. Ação de substituição de palavra, frase e parágrafo

Versão 1
 Dois homens compraram um cachorro um crioulo um coelho e o outro um pastor alemão. O dono do coelho ficou com raiva pensando que o cachorro ia matar o coelho, o dono do cachorro disse: que eles iam ser amigos. O cachorro e o coelho ficaram amigos. O coelho na casinha do cachorro e ia brincando. O dono do coelho foi para praia e o outro trouxe lanche o cachorro com o coelho na boca as crianças deram banho no coelho e colocaram perfume e botaram na casinha o dono chegou e as crianças gritaram o coelho e o dono falou o que quer as crianças falou move o dono moveu o coelho na sexta-feira.
Versão 2
 Dois homens²⁸ tinha uma filha, uma que cria um coelho e o outro um pastor alemão. O dono do coelho ficou com raiva pois falou que²⁹ o cão mataria o coelho. O dono do cão³⁰ disse eles vão³¹ ser amigos. O coelho é³² bem branquinho as orelhas e o rabo era verde. O dono do cão tinha razão, o coelho e o cão ficaram muitos amigos. O cão na casa do coelho e o coelho na casa do cão. O dono do coelho foi para praia, o dono do cão foi lanche. As crianças ficaram³³ com os animais, o cão estava com o coelho na sua boca, o coelho estava sujo de lama, as crianças baterão no cão e deu ele lá fora para aprender. As crianças deram um banho no coelho perfumou e colocaram na casinha dele. O dono do coelho chegou as crianças começaram a gritar o dono do coelho entrou pois viu que tinha sido o fantasma o dono do coelho falou o que foi as crianças o coelho moveu o dono moveu na sexta-feira.

Fonte: A autora, 2023.

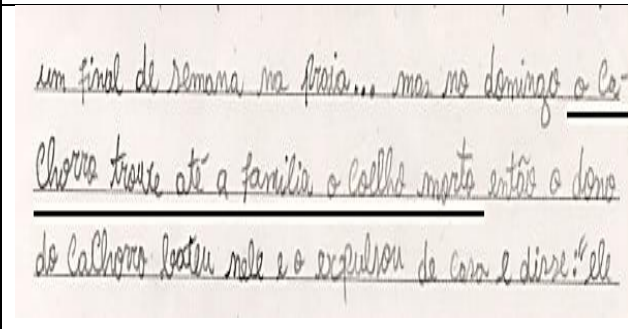
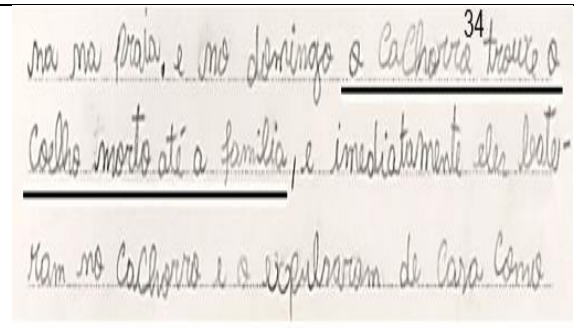
- Exemplo 30 – Mostra a ação de Substituição da palavra “cachorro” na V1 por “cão” na V2.
- Exemplos 28, 29 e 31 – São todos exemplos de Substituição de frase.
- Exemplos 32 e 33 – Mostram Substituições feitas nos parágrafos. Observa-se que na V1 havia apenas dois parágrafos em todo texto. Na V2 passa a ter três parágrafos, ocorre que o segundo parágrafo da V1 é transformado em dois parágrafos, onde alguns termos são substituídos e mesclados a outros preexistentes, configurando alterações a nível de conteúdo. Um exemplo de conteúdo pode ser destacado no início do segundo parágrafo (V2) “O coelho é bem branquinho as orelhas e o rabo era verde.”

O Quadro 5 destaca exemplos de ação de substituição na palavra, na frase e no parágrafo, na revisão feita por um participante do Grupo 3 (destinatário aluno). O que chama a atenção nesse caso é a quantidade de substituições efetuadas, algumas de forma, como “cachorro” por “cão” (sinônimos) e “iam virar amigos” (V1) por “vão ser amigos” (V2), outras de conteúdo como a descrição do coelho, no início do segundo parágrafo (V2) “O coelho é bem branquinho as orelhas e o rabo era verde.” Essa caracterização do coelho (não existente no texto base) expressa a capacidade imaginativa do participante buscando trazer ludicidade à narrativa, considerando que seu texto será lido por outra criança, evidenciando sua noção de público.

5.2.4 Análise das Ações de deslocamento

O Quadro 6 mostra a ação de deslocamento de frase nos trechos retirados dos textos de um participante do Grupo 2 (destinatário professora).

Quadro 6. Ação de deslocamento na frase

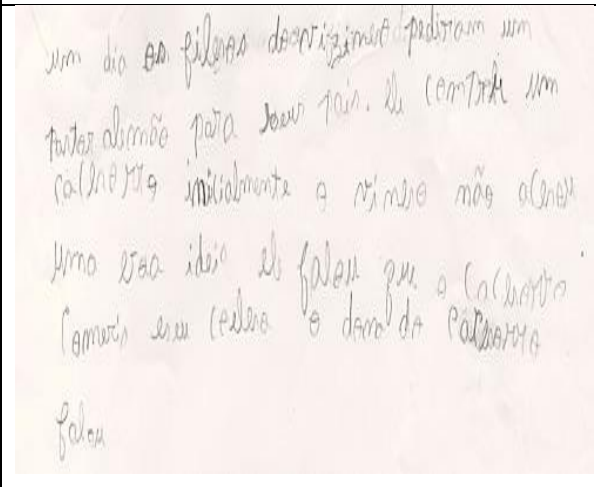
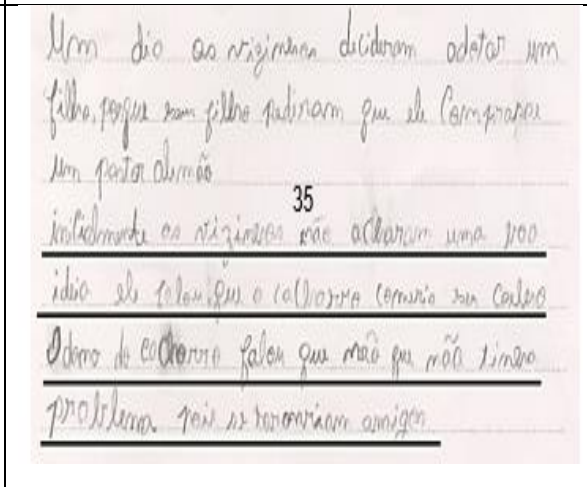
Versão 1	Versão 2
	

Fonte: A autora, 2023.

- Como mostra o exemplo 34, os termos da frase “o cachorro trouxe até a família o coelho morto” na V1, são deslocados na V2, onde observa-se “o cachorro trouxe o coelho morto até a família”.

O Quadro 7 mostra a ação de deslocamento no Parágrafo de um participante do Grupo 2 (destinatário professora) o trecho foi tirado do mesmo texto citado no Quadro 1.

Quadro 7. Ação de deslocamento de parágrafo

Versão 1	Versão 2
	

Fonte: A autora, 2023.

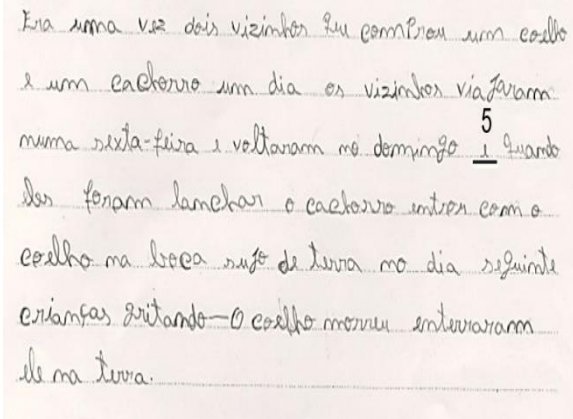
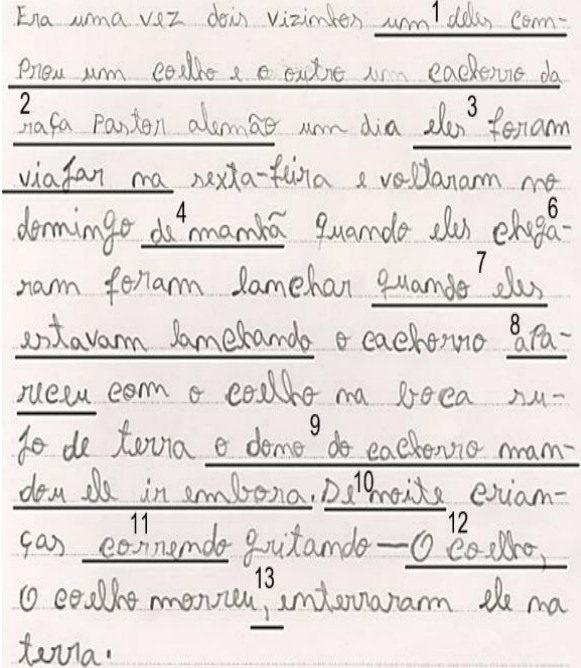
- Exemplo 35: Observa-se na V1 que o trecho com a palavra “inicialmente” fazia parte e um grande parágrafo, e na V2 ocorre o deslocamento a partir dessa palavra, transformando esse bloco do texto em um novo parágrafo, consistindo em uma ação a nível de forma.

Os Quadros 6 e 7 mostram ações de deslocamento na frase e no parágrafo nos textos de participantes do Grupo 2 (destinatário professora). Tanto o deslocamento na frase, quanto o deslocamento no parágrafo, constituem ações de forma, portanto não mudam o sentido do texto ou trazem novas informações, apenas ajudam na sua organização, se adequando àquilo que os participantes consideram mais apropriado, visando sua audiência. Dentre todas as ações pesquisadas, essa foi a menos frequente, inclusive não foram encontrados casos de deslocamento de palavras em nenhum dos três grupos de participantes, como dito anteriormente, essa é uma ação mais comumente observada em textos produzidos digitalmente.

5.2.5 Sistema de análise

O Quadro 8 exemplifica o sistema de análise realizado no presente estudo, não apenas em suas especificidades, como visto até o momento, mas em sua totalidade, ou seja, considerando todos os recursos de revisão efetuados pelos participantes ao reescreverem seus textos. Os textos escolhidos são de um participante do Grupo 2 (destinatário professora).

Quadro 8. Sistema de análise de revisão textual

Versão 1	Versão 2
	
1- Substituição de conteúdo a nível da frase. 2- Inserção de conteúdo a nível da frase. 3- Substituição de forma a nível da frase. 4- Inserção de conteúdo a nível da frase. 5- Retirada de forma a nível da palavra. 6- Inserção de conteúdo a nível da palavra. 7- Inserção de conteúdo a nível da frase. 8- Substituição de conteúdo a nível da palavra. 9- Inserção de conteúdo a nível da frase. 10- Substituição de conteúdo a nível da frase. 11- Inserção de conteúdo a nível da palavra. 12- Inserção de forma a nível da frase. 13- Inserção de forma na pontuação. 14- Substituição de forma na caligrafia.	

Fonte: A autora, 2023.

Concluindo essa primeira etapa do processo de análise, observa-se que os três grupos têm em comum a incidência de todas as ações de revisão, buscando na reescrita trazer melhorias ao texto, um exemplo disso pode ser observado na melhora da caligrafia, que consiste em uma ação estrutural, portanto, de forma. Contudo, são percebidas diferenças de conteúdo semântico, em função da audiência de cada grupo. O Grupo 1 (controle) difere dos outros grupos por sua objetividade, dando a impressão que buscou apenas passar a limpo sua reprodução. Nos Grupos 2 (destinatário professora) e 3 (destinatário aluno) predominam alterações de conteúdo, porém, enquanto no Grupo 2, a intenção parece ser narrar melhor a história, sendo mais fiel possível ao texto original; no Grupo 3 a intenção parece ser reescrever a história de maneira mais atrativa ao leitor, acrescentado mais detalhes, e maior adjetivação. Diante disso, pode-se constatar que os Grupos 2 e 3, que tiveram manipulação da audiência, expressaram em sua revisão, diferenças qualitativas dependendo do destinatário do texto. Tais diferenças se evidenciam não em ‘como’ se escreve, mas, em ‘o quê’ se escreve, ou seja, no conteúdo semântico dessa reescrita, elaborado para atender às necessidades do leitor de acordo com a percepção do autor.

5.3 Comparações entre os grupos de participantes

Em consonância com o objetivo da pesquisa, que é examinar se as ações e alterações realizadas durante a revisão variariam em função do destinatário do texto, foram feitas comparações entre as produções dos três grupos de participantes, analisando-se a frequência das modificações efetuadas. Tendo em vista o tamanho da amostra – menos de trinta participantes por grupo – optou-se pela análise estatística através de testes não paramétricos.

Como mostra os exemplos apresentados na sessão anterior, as ações de inserção, retirada, substituição e deslocamento foram examinadas considerando suas incidências em diferentes unidades linguísticas (palavra, frase e parágrafo). Porém, como de um total de 502 ações realizadas pelos participantes, apenas cinco se referirem a deslocamento, essa ação não será considerada na análise quantitativa, por não gerar representatividade estatística, dessa forma, apenas as primeiras três ações citadas serão apresentadas nas tabelas. Portanto, um total de 497 ações de revisão, dentre as quais, 143 (29%) correspondem ao Grupo 1 (controle), 175 (35%) ao Grupo 2 (destinatário professora) e 179 (36%) ao Grupo 3 (destinatário aluno).

5.3.1 Comparação entre os grupos quanto à quantidade de palavras

A Tabela 1 mostra o número e a média (entre parênteses) de palavras escritas na primeira e na segunda versão dos textos produzidos por grupo de participantes, onde foram considerados como palavras todos os vocábulos, ou seja, substantivos, preposições, artigos etc.

Tabela 1. Número e média de palavras em cada versão do texto

Versões produzidas	Grupo 1 (controle)	Grupo 2 (professora)	Grupo 3 (aluno)
Versão 1 (reprodução)	2.593 (129,65)	2.438 (121,9)	2.104 (105,2)
Versa 2 (reescrita)	2.580 (129)	2.635 (133,75)	2.755 (137,75)

Nota: A média de palavras produzidas por criança em cada grupo é obtida somando o número de palavras em todas as V1 e depois dividindo esse número pelo número de participantes. Idem com a V2.

Fonte: A autora, 2023.

Ao analisar-se as diferenças nos grupos partindo dessa perspectiva mais panorâmica da produção de vocábulos, apresentados na Tabela 1, percebe-se que o Grupo 1 (controle), que recebeu apenas a orientação para melhorar seu texto, sem a informação de um possível leitor, mantém a média de produção por participante ao revisar seu texto; enquanto os demais grupos, que sofreram manipulação de audiência, aumentaram suas produções.

O Grupo 2 (destinatário professora) apresenta um pequeno aumento na média entre as produções (9,85 vocábulos por participante); e O Grupo 3 (destinatário aluno) que revisou pensando em outra criança como leitora, teve aumento expressivo no número de palavras entre as produções (32,55 vocábulos por participante).

O teste de Wilcoxon, aplicado intragrupos, confirma esse resultado, mostrando haver diferença estatisticamente significativa, entre as Versões 1 e 2, apenas nos Grupos 2 e 3 (Grupo 1: $Z=-,109$ e $p=0,913$; Grupo 2: $Z=-2,016$ e $p=0,044$; Grupo 3: $Z=-3,472$ e $p=0,001$). Uma possível razão para essa diferença será discutida mais adiante.

5.3.2 Comparação entre os grupos quanto à natureza das alterações

A Tabela 2 mostra a distribuição da natureza das alterações (forma e conteúdo) efetuadas pelos participantes de cada grupo. Apresentado a quantidade de ações e o percentual entre parênteses.

Tabela 2. Número e percentual da natureza das alterações realizadas

Natureza das Alterações	Grupo 1 (controle)(n=143)	Grupo 2 (professora)(n=175)	Grupo 3 (aluno)(n=179)
Forma	36 (25,1)	39 (22,3)	36 (20,1)
Conteúdo	107 (74,9)	136 (77,7)	143 (79,9)

Fonte: A autora, 2023.

Como exposto na Tabela 2, nos três grupos as alterações de conteúdo foram mais frequentes que as de forma. O Teste de Wilcoxon revelou haver diferença estatisticamente significativa em relação à natureza das ações de revisão efetuadas pelos participantes nos grupos (Grupo 1: $p=0,001$, $Z=-3,271$; Grupo 2: $p=0,000$, $Z=-3,832$; Grupo 3: $p=0,000$, $Z=-3,635$).

O teste de Kruskal-Wallis foi aplicado, porém, não identificou diferença significativa entre os grupos em cada uma das alterações, uma vez que as alterações de forma tiveram frequência semelhante nos três grupos, o mesmo ocorrendo com as alterações de conteúdo.

O que pode ser constatado, com a os resultados expressos na Tabela 2, é que existem diferenças intragrupos entre as ações, prevalecendo as ações de conteúdo em todos eles, porém quanto a comparação entre os grupos, não foram observadas diferenças significativas. O que se observa é um padrão semelhante entre os grupos onde há a predominância das ações de conteúdo.

Com o objetivo de examinar especificamente as alterações de forma, essas foram agrupadas em dois tipos: (i) regras linguísticas (ortografia, sintaxe) e (ii) gráficas (caligrafia), sendo assim, a Tabela 3 mostra as alterações feitas por cada grupo em relação ao tipo de alteração de forma realizada na revisão, mostrando número e percentual (entre parênteses) dessas ações.

Tabela 3. Número e percentual das alterações de forma

Alterações de Forma	Grupo 1 (controle)(n=36)	Grupo 2 (professora)(n=39)	Grupo 3 (aluno)(n=36)
Regras linguísticas	29 (80,6)	29 (74,3)	25 (69,4)
Regras Gráficas	7 (19,4)	10 (25,7)	11 (30,6)

Fonte: A autora, 2023.

O teste de Wilcoxon, aplicado intragrupos, identificou diferenças significativas entre as ações de forma (Grupo 1: $p=0,001$, $Z=-3,213$; Grupo 2: $p=0,001$, $Z=-3,336$; Grupo 3 $p=0,001$, $Z=-3,238$). Isso ocorreu porque alterações de natureza gramatical foram mais frequentes que as de caligrafia, sendo esse padrão de resultado observado em cada um dos três grupos de participantes. O teste de Kruskal-Wallis foi aplicado, porém, não identificou diferenças significativas entre os grupos em relação as alterações relativas às regras linguísticas e gráficas.

O que se observa com essa análise é uma diferença dentro dos grupos, havendo maior incidência das ações referentes às regras linguísticas. Porém, na comparação entre os grupos não há diferenças, o que se observa é um padrão semelhante ao ocorrido na tabela anterior, ou seja, prevalência de uma das categorias, no caso, das ações referentes às regras linguísticas.

5.3.3 Comparação entre grupos quanto às ações de revisão

A Tabela 4 mostra a distribuição das alterações feitas por cada grupo em relação às ações de revisão (inserção, retirada e substituição), onde são apresentados o número e o percentual (entre parênteses) das ações.

Tabela 4. Número e percentual das ações de revisão realizadas

Ações de Revisão	Grupo 1 (controle)(n=143)	Grupo 2 (professora)(n=175)	Grupo 3 (aluno)(n=179)
Inserção	49 (34,2)	56 (32)	57 (31,8)
Retirada	31 (21,7)	29 (16,6)	25 (13,9)
Substituição	63 (44,1)	90 (51,4)	97 (54,3)

Fonte: A autora, 2023.

O que se observa na Tabela 4 é que, embora haja diferenças quanto à frequência das ações em cada grupo de participantes, o padrão de resultados foi semelhante nos três grupos em relação a algumas das ações, como é o caso da ação de retirada que foi a menos frequente e a de substituição que foi a mais frequente nos três grupos. Quanto à ação de substituição, observou-se que o Grupo 1 (controle), apresentou uma semelhança menos expressiva em relação aos demais grupos.

Em resumo, os dados mostraram quanto as ações de inserção e retirada, os três grupos são semelhantes. Quanto a ação de substituição os Grupos 2 (destinatário professora) e 3 (destinatário aluno) se assemelham, enquanto o Grupo 1 (controle) é menos frequente.

O teste de Friedman revelou que as ações realizadas apresentam diferenças significativas em cada um dos três grupos (Grupo1: $p=0,028$; Grupo 2: $p=0,000$; Grupo 3: $p=0,000$). O teste de Kruskal-Wallis foi aplicado entre os grupos em relação a cada uma das três ações analisadas, porém não identificou diferenças estatisticamente significativas.

O teste de Wilcoxon, aplicado intragrupos sobre as ações de revisão aos pares (Inserção vs. Retirada; Inserção vs. Substituição; Retirada vs. Substituição) identificou diferença estatisticamente significativa em todas as situações, com exceção das ações de Inserção vs. Substituição no Grupo 1, como mostra a Tabela 5.

Tabela 5. Valores de significância do Teste de Wilcoxon sobre as ações de revisão

Teste Wilcoxon	Grupo 1 (controle)	Grupo 2 (professora)	Grupo 3 (aluno)
Inserção vs. Retirada	$Z = -2,534$ $p = 0,011$	$Z = -3,064$ $p = 0,002$	$Z = -2,438$ $p = 0,015$
Inserção vs. Substituição	$Z = -0,892$ $p = 0,372$	$Z = -2,230$ $p = 0,026$	$Z = -2,644$ $p = 0,008$
Retirada vs. Substituição	$Z = -2,249$ $p = 0,024$	$Z = -3,847$; $p = 0,000$	$Z = -3,792$ $p = 0,000$

Fonte: A autora, 2023.

5.3.4 Comparação entre os grupos quanto às unidades linguísticas alteradas

A Tabela 6 mostra o número e o percentual (entre parênteses) das unidades linguísticas alteradas por grupo, onde foi aplicado o teste de Friedman que identificou diferenças significativas nos três grupos (Grupo 1: $p=0,000$; Grupo 2: $p=0,000$; Grupo 3: $p=0,001$).

Tabela 6. Número e percentual das unidades linguísticas alteradas

Unidades Linguísticas	Grupo 1 (controle) (n=127)	Grupo 2 (professora)(n=153)	Grupo 3 (aluno)(n=153)
Palavra	53 (41,7)	55 (36)	62 (40,5)
Frase	72 (56,7)	89 (58,1)	82 (53,6)
Parágrafo	2 (1,6)	9 (5,9)	9 (5,9)

Fonte: A autora, 2023.

Como pode ser visto na Tabela 6, os resultados indicam uma semelhança entre os três grupos nas alterações incidentes sobre as Palavras. Quanto às alterações de Frase, observa-se que os Grupos 2 e 3 são mais aproximados, enquanto o Grupo 1 apresenta menor incidência. Nas alterações de Parágrafo, também são observadas semelhanças entre os Grupos 2 e 3, enquanto o Grupo 1 apresenta menor incidência. O teste de Kruskal-Wallis foi aplicado, porém não identificou diferenças significativas, do ponto de vista estatístico, entre os grupos.

O teste de Wilcoxon aplicado em cada grupo separadamente, considerando as unidades linguísticas aos pares, identificou diferenças significativas ao comparar as unidades ‘Palavra vs. Frase’ ‘Palavra vs. Parágrafo’ e ‘Frase vs. Parágrafo’, evidenciando um padrão nos três grupos, com exceção ‘Palavra vs. Frase’ nos Grupos 1 e 2, onde não se observa diferença, como mostra a Tabela 7.

Tabela 7. Valores de significância do Teste de Wilcoxon sobre as unidades linguísticas

Teste Wilcoxon	Grupo 1 (controle)	Grupo 2 (professora)	Grupo 3 (aluno)
Palavra vs. Frase	Z = -1,095 p = 0,273	Z = -2,169 p = 0,030	Z = -1,245 p = 0,213
Palavra vs. Parágrafo	Z = -3,286 p = 0,001	Z = -3,407 p = 0,001	Z = -3,080 p = 0,002
Frase vs. Parágrafo	Z = -3,645 p = 0,000	Z = -3,618 p = 0,000	Z = -3,557 p = 0,000

Fonte: A autora, 2023.

Finalizando essa etapa de análise dos dados apresentados nas tabelas, observa-se que o resultado ao se comparar o número de palavras produzido pelos grupos entre as duas versões do texto (como visto na Tabela 1), destaca o Grupo 3 (destinatário aluno) como tendo aumento expressivo, podendo-se, portanto, concluir que o papel da audiência exerceu influência sobre a revisão, no que diz respeito à quantidade de vocábulos produzidos ao se considerar uma criança como público. Uma possível explicação para essa diferença do Grupo 3 em relação aos demais, pode estar no entendimento de que precisaria reescrever a história de forma mais detalhada – usando, portanto, mais vocábulos – por saber que seu texto seria lido por uma criança, o que expressa não apenas a influência que essa audiência teve sobre a revisão, mas também a capacidade dos participantes de se colocarem no lugar do outro buscando corresponder ao que acreditavam ser suas necessidades.

Quanto à análise dos dados apresentados nas outras tabelas, observa-se que os três grupos (quando analisados separadamente), foram muito ativos ao revisarem seus textos, havendo diferenças consistentes entre a reprodução e a reescrita. Porém, no tocante à comparação entre os grupos observou-se que, do ponto de vista estatístico, essa distinção não se evidencia, o que difere do visto na literatura da área, onde a audiência costuma influenciar mais incisivamente a revisão infantil. (FLOWER, 1985; SPINILLO no prelo). Possíveis explicações para esses resultados são abordadas na sessão seguinte.

6 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como mencionado, o presente estudo buscou investigar o papel do interlocutor, enquanto destinatário, na revisão textual feita por crianças onde o seguinte questionamento foi levantado: Será que as crianças, escritoras iniciantes, levariam em consideração o destinatário ao revisarem seus textos escritos? Que alterações fariam?

A pesquisa buscou responder a essas questões analisando as ações e alterações de revisão efetuadas pelos participantes ao considerarem diferentes destinatários na revisão de suas produções. O recurso metodológico escolhido, para atender ao objetivo do estudo, foi a revisão, executada por meio da reescrita textual. Primeiramente os participantes realizaram a reprodução de um texto que lhes fora lido e, passados alguns dias, fizeram a revisão, produzindo um novo texto, agora a partir da instrução acerca de quem seria o destinatário, ou seja o leitor de seu texto. Comparações entre essas duas produções foram feitas, gerando dados qualitativos e quantitativos que foram analisados, sendo as conclusões abordadas a seguir.

Do ponto de vista qualitativo foi possível perceber uma distinção entre o Grupo 1 (controle), que revisou seu texto sem informação sobre audiência, e os demais grupos. O grupo em questão não fez grandes mudanças ao revisar, deixando sua reescrita muito próxima à sua reprodução. Entre os Grupos 2 (destinatário professora) e 3 (destinatário aluno) que receberam informações sobre o público leitor, foram observadas revisões mais consistentes tanto de forma, quanto de conteúdo, contudo, notou-se uma diferença entre eles. O Grupo 2 ao revisar buscou se aproximar o máximo possível do texto original (lido na primeira sessão da pesquisa), em contrapartida, o Grupo 3 buscou trazer na revisão elementos que deixassem a história mais lúdica, fazendo uso da imaginação e criatividade para caracterizar personagens e passagens da narrativa.

Do ponto de vista quantitativo, no que se refere ao número de vocábulos produzidos pelos grupos, o resultado corrobora com o observado na análise qualitativa, ou seja, na produção de palavras entre as versões dos textos produzidos, o Grupo 1 (controle) manteve a média de produção; o Grupo 2 (destinatário professora) teve um pequeno aumento; enquanto o Grupo 3 (destinatário aluno) teve um aumento expressivo na produção. Uma possível explicação para essa diferença do grupo 3 em relação aos demais grupos, é que por terem como destinatário outra criança, achavam que precisariam dar mais detalhes à narrativa, o que fez com que o texto aumentasse de tamanho. Tal resultado sugere uma distinção entre os grupos ao serem consideradas diferentes audiências.

Ainda quanto aos dados quantitativos, não houve diferenças estatisticamente significativas na comparação entre os grupos em nenhum dos outros aspectos analisados. Embora essa diferença estatística não tenha se evidenciado, tanto o Grupo 1 (controle), quanto o Grupo 2 (destinatário professora) realizaram mais ações de forma do que o Grupo 3 (destinatário aluno); enquanto este último realizou mais alterações de conteúdo quando comparado aos Grupos 1 e 2.

A literatura mostra que a audiência tem um papel importante na revisão textual infantil, como abordado no estudo de Spinillo (no prelo), onde ao revisar sobre os textos os participantes (crianças de 8 anos, cursando 3º ano fundamental), fizeram mais alterações de forma quando escreveram tendo uma professora como audiência, enquanto, quando a audiência era outra criança, fizeram mais alterações de conteúdo, expressando por tanto, a sua noção de público. Essa distinção de audiência observada na pesquisa de Spinillo, não se evidenciou estatisticamente no presente estudo. A divergência entre as duas pesquisas, pode estar atrelada a dois fatores: a diferença entre as pesquisas quanto à idade e escolaridade das crianças participantes (no presente estudo, 10 anos, cursando o 5º ano fundamental); e quanto à metodologia adotada, enquanto em Spinillo (no prelo) adotou-se a revisão sobre a reprodução, no presente estudo optou-se pela revisão através da reescrita. É possível que ambos os fatores tenham concorrido de forma conjunta.

Sobre a diferença no nível de desenvolvimento entre os participantes dos dois estudos, Fiad (1997) aponta que crianças que já têm domínio sobre a leitura e escrita conseguem revisar seus textos se colocando como leitores, essa expertise é adquirida ao longo da sua vivência escolar, onde muitas vezes, a orientação para revisar vem do próprio livro didático, que funciona como um interlocutor abstrato. Partindo desse ponto de vista, mesmo ainda sendo iniciantes no processo de produção textual, todos os participantes do estudo estariam aptos a fazer uso desse recurso, o que também explicaria o porquê do grupo controle, que não sofreu manipulação de audiência, ter tido desempenho semelhante aos grupos que sofreram essa manipulação. Em outras palavras, as crianças neste estudo por serem mais velhas que as de Spinillo (no prelo) e já terem um maior domínio da escrita, possivelmente já se coloquem como leitores de seu próprio texto, sem que seja necessário um estímulo externo para isso.

Sobre o nível de experiência do escritor, pode-se considerar questões abordadas por Bartlett (1982, citado por Spinillo e Lucena, 2019). Segundo as autoras, Bartlett afirma que as habilidades do escritor e a capacidade de revisar textos se relacionam, além disso, indivíduos com pouco domínio de escrita realizam mais alterações na superfície do texto, enquanto os mais

experientes são mais competentes na revisão e atentam tanto para os aspectos da forma quanto para o conteúdo.

Em reforço a esse entendimento, Flower (1985) cita que no processo de escrita a presença do interlocutor exerce influência sobre o autor, mesmo quando o interlocutor não está presente fisicamente, mas interiorizado, ou seja, na mente de quem escreve. Na revisão o que se busca é uma regulação entre aquilo que está escrito e as intenções do autor, pensando em atender adequadamente seu público, mas também pode revisar buscando atender melhor suas próprias expectativas (FITZGERALD, 1987). Tanto essa audiência interiorizada, quanto a necessidade de atender suas próprias expectativas, podem justificar o desempenho do Grupo 1 (controle) que recebeu informações apenas para melhorar seu texto, mas realizou um número consistente de ações de revisão, aproximando-se dos outros dois grupos que sofreram manipulação de audiência.

Quanto à diferença na metodologia aplicada, Allal e Chanquoy (2004) consideram que a edição e a reescrita como subprocessos distintos da revisão, enquanto na edição são feitas pequenas mudanças sobre o texto escrito, na reescrita podem ser feitas desde pequenas mudanças a mudanças globais. Nessa perspectiva, na pesquisa de Spinillo (no prelo) a tarefa realizada pelos participantes é configurada como edição, onde as crianças fazem alterações pontuais sobre o próprio texto, enquanto no presente estudo, o procedimento adotado foi a reescrita, onde os participantes elaboraram um novo texto, tendo a oportunidade de escrever mais livremente e fazer alterações mais abrangentes e substanciais. Como visto, a natureza da metodologia aplicada pode ser uma possível explicação para a diferença observada no resultado entre os dois estudos. A reescrita provoca alterações mais amplas e mais articuladas que a edição, e isso deu maior liberdade para os escritores de realizar ações de revisão para a melhoria do texto, independentemente do destinatário.

Apesar das hipóteses levantadas para justificar as diferenças entre os dois delineamentos, pode haver outras razões não contempladas ou evidenciadas no presente trabalho, o que abre espaço para futuras investigações. Portanto, para testar a hipótese atrelada à questão do método, da idade e da escolaridade, uma sugestão seria replicar o presente estudo em crianças menores, do 3º ano do ensino fundamental, e mesma faixa etária das que participaram do estudo de Spinillo (no prelo), fazendo a tarefa da reescrita. Para testar se seria a idade, seria interessante replicar o estudo de Spinillo com crianças do 5º ano.

Um outro aspecto que merece ser investigado diz respeito à compreensão leitora e o desempenho na revisão textual. Notou-se, de maneira superficial, que algumas crianças não

entenderam bem o desfecho da história, o que pode ter comprometido tanto a reprodução quanto a revisão. Dessa forma, pesquisas futuras poderiam investigar a relação entre a reescrita e outras habilidades linguísticas, como por exemplo, um estudo que fizesse a correlação entre compreensão leitora e a revisão textual. Um estudo desta natureza permitiria examinar se haveria alguma correlação entre o nível de compreensão apresentado e a qualidade dos textos produzidos (sua completude, sua clareza etc.).³

Finalizando, é importante destacar que o trabalho de pesquisa empírica com a revisão textual é ao mesmo tempo desafiador e prazeroso. Desafiador pelo caráter dinâmico e multifacetado atribuído à linguagem escrita, que por seus aspectos cognitivos e sociais estão em constantes transformações, o que faz com que as investigações não se esgotem, a exemplo do visto no presente estudo. Prazeroso pela contribuição na construção do conhecimento científico que pode beneficiar o desenvolvimento infantil, gerando dados que ajudem a entender seu funcionamento cognitivo e assim, desenvolver estratégias educacionais que visem atingir um melhor desenvolvimento das potencialidades dos aprendizes.

³ Foram coletados dados sobre a compreensão leitora que não foram inseridos neste trabalho, consistindo em uma pesquisa futura em andamento em colaboração com Corso, baseada no teste por ela formulado (Corso et al , 2017).

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M.B.M. Uma história individual. In: ABAURRE, M.B.M.; FIAD, R.S.; MAYRINK-SABINSON, M.L.T. (Orgs). **Cenas de aquisição da escrita: O sujeito e o trabalho com o texto**. p.79-116. Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- ALEIXO, C.A. **A vez e a voz da escrita**. Lisboa: Direção Geral de Desenvolvimento Curricular, 2005.
- ALLAL, L.; CHANQUOY, L. Introduction: revision revisited. In: ALLAL, L.; CHANQUOY, L.; LARGY, P. (Orgs.). **Revision: cognitive and instructional process**. p. 1-8. Londres: Kluwer Academic Press, 2004.
- ALLAL, L.; CHANQUOY, L.; LARGY, P. **Revision: cognitive and instructional process**. Londres: Kluwer Academic Press, 2004.
- ALLAL, L.; LOPEZ, L.M.; LEHRAUS, K. & FORGET, A. Whole-class and peer interaction in an activity of writing and revision. In: T. KOSTOULI (org.). **Writing in context(s): textual practices and learning processes in sociocultural settings**. p. 69-92. New York: Springer, 2005.
- BARTLETT, E. Learning to revise: Some component processes. In: M. NYSTRAND (Org.), **What writers know: The language, process and structures of written discourse**. p.345-363). New York: Academic Press, 1982.
- CALIL, E., & MYHILL, D. **Dialogue, erasure and spontaneous comments during textual composition: What students' metalinguistic talk reveals about newly-literate writers' understanding of revision**. *Linguistics and Education*, 60. doi.org/10.1016/j.linged.2020.100875. 2020.
- CHANQUOY, L. **How to make it easier for children to revise their writing: A study of text revision from 3rd to 5th grades**. *British Journal of Educational Psychology*, v.71, p.15-41, 2001.
- CORSO, H.V.; PICCOLO, L.R.; MINÁ, C.S.; SALLES, J.F. **Comtext: Avaliação da compreensão de leitura textual: para crianças do 4 ao 6 ano do ensino fundamental**. São Paulo: Vetor Editora, 2017.
- FABRE, C. **Des variantes de brouillon au cours préparatoire**. *Études de Linguistique Appliquée*, v.62, p.59-79. 1986.
- FIAD, R.S. (Re)escrevendo: o papel da escola. In: ABAURRE, M.B.M; FIAD, R.S.; MAYRINK-SABINSON, M.L.(Orgs). **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. São Paulo: Associação de Leitura do Brasil, p. 72-77, 1997.
- FITZGERALD, J. **Research on revision in writing**. *Review of Educational Research*, v. 57, p. 481-506, 1987.

FLOWER, L. **Problem Solving Strategies for Writing**. New York: Carnegie Mellon University. 1985.

FLOWER, L. S., HAYES, J. R., SCHRIEVER, K., STRATMAN, J., & CAREY, L. Cognitive processes in revision. In S. Rosenberg (Ed.). **Reading, writing, and language learning: Advances in applied psycholinguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, p.176-240, 1986

FUZA, A.F; MENEGASSI, R.J. **Revisão e reescrita de textos a partir do gênero textual conto infantil**. Pau dos Ferros: Diálogo das Letras, v.01, n. 01, p.41-56, 2012.

GELDEREN, A.; OOSTDAM, R. Revision of form and meaning in learning to write comprehensible text. In: ALLAL, L.; CHANQUOY, L.; LARGY, P. (Org.). **Revision: cognitive and instructional process**. Londres: Kluwer Academic Press, p.103-123, 2004.

HAYES, J.R., & FLOWER, L. Identifying the organization of writing processes. In L.W. Gregg, & E. R. Steinberg (Eds.), **Cognitive processes in writing: an interdisciplinary approach**. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum, p.3-30, 1980.

HEURLEY, L. **A revisão de texto: abordagem da psicologia cognitiva**. Scripta, v.14, n.26, p. 121-138, 2010.

HOLLIDAY, D.R.; MCCUTCHEN, D. Audience perspective in young writers' composing and revising. Reading as the reader. In: In: ALLAL, L.; CHANQUOY, L.; LARGY, P. (Org.). **Revision: cognitive and instructional process**. Londres: Kluwer Academic Press, p.87-101, 2004.

GÓES, M.C.R. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R (Orgs). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1993.

MAYRINK-SABINSON, M.L.T. (Re)escrevendo: momentos iniciais In: ABARRE, M.B.M; FIAD, R.S.; MAYRINK-SABINSON, M.L.(Orgs). **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. São Paulo: Associação de Leitura do Brasil, p. 53-59, 1997.

MENEGASSI, R.J. **Da revisão a reescrita: operações linguísticas sugeridas e atendidas na construção do texto**. Mimesis, v. 22, n.1, p. 49-68. 2001.

PEREIRA, L.A.; BARBEIRO, L.F. A revisão textual acompanhada como estratégia de ensino da produção escrita. In: LUNA, M.J.M.; ARAÚJO, G.M.L.; SPINILLO, A.G. (Orgs.). **A escrita em diferentes perspectivas**. Recife: Editora Universitária, 2010.

ROCHA, G. **A apropriação das habilidades textuais pela criança**. São Paulo: Papirus, 1999.

SANTOS, C.G.; FARIA, E.M, B. **A prática da reescrita textual: Uma atividade colaborativa de escrita no 3º ano do ensino fundamental**. Calidoscópico, v.18, 2020, p. 67-86.

SCARDAMALIA, M., & BEREITER, C. **Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita** [Two explanatory models of the processes of written composition]. *Infancia y Aprendizaje*, v.58, 1982, p. 43- 64.

SPINILLO, A.G. A escrita na escola: o caso da revisão de textos. In: GUIMARÃES, S.R.K.; MALUF, M.R. (Orgs.) **Aprendizagem da linguagem escrita: contribuições da pesquisa**. São Paulo: Vetor Editora, 2010.

SPINILLO, A.G. **A revisão textual feita individualmente e em colaboração: Há diferenças?** *Revista Prolíngua*, v.10, n.1, 2015, p.230-240.

SPINILLO, A.G. **“por que você alterou isso aqui?” As razões que as crianças adotam quando fazem alterações ao revisar seus textos**. *Letras de Hoje*, v.59, n. 1, 2015, p. 32-39

SPINILLO, A. G. “Who is Going to Read the Story that I Have Written?” The Role of the Audience in Textual Revision Made by Children. In SPINILLO A.G. & C. SOTOMAYOR (Eds.). **Development of writing skills in diverse cultural contexts: contributions to teaching and learning**. Springer, 2022 (no prelo).

SPINILLO, A.G.; LUCENA, R.N. Revisão textual em diferentes momentos da escrita: revisando textos antes e depois de escrevê-los. In: SPINILLO, A.G.; CORREA, J. (Orgs.). **A escrita de textos por crianças: limites possibilidades e implicações educacionais**. São Paulo: Vetor, 2019.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

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

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA RESPONSÁVEL LEGAL PELO MENOR DE 18 ANOS)**

Solicitamos a sua autorização para convidar o (a) seu/sua filho(a) _____ {ou menor que está sob sua responsabilidade} para participar, como voluntário (a), da pesquisa ‘O Papel do Interlocutor na Revisão de Textos Escritos por Crianças’.

Esta pesquisa é da responsabilidade da pesquisadora Adijane Ramos de Oliveira, (Rua General Polly Coelho n9, Guadalupe, Olinda – PE, CEP53.320.750, adijane.oliveira@ufpe.br, (81) 99542-7063, inclusive para ligações a cobrar. Esta pesquisa está sob a orientação de Alina Galvão Spinillo, Telefone: (81 2126-8272), e-mail (alinaspinillo@hotmail.com).

O/a Senhor/a será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida a respeito da participação dele/a na pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e o/a Senhor/a concordar que o (a) menor faça parte do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias.

Uma via deste termo de consentimento lhe será entregue e a outra ficará com a pesquisadora responsável. O/a Senhor/a estará livre para decidir que ele/a participe ou não desta pesquisa. Caso não aceite que ele/a participe, não haverá nenhum problema, pois desistir que seu filho/a participe é um direito seu. Caso não concorde, não haverá penalização para ele/a, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Este estudo tem como objetivo investigar o papel do interlocutor (destinatário) na revisão de textos escritos por crianças, examinando se as alterações realizadas na revisão de texto no momento da edição variariam em função do destinatário para quem o texto é

endereçado. De modo específico, pretende-se examinar se as ações de revisão (inserção, retirada, substituição e deslocamento) e a natureza das alterações (de forma e de conteúdo) feitas na revisão realizada sobre o próprio texto variariam em função do destinatário.

A pesquisa será realizada na escola em que o participante estuda em horário previamente acordado entre responsáveis, professor/coordenação pedagógica e pesquisadora. O estudante participará de duas sessões, que envolverão leitura, compreensão, reprodução e revisão textual. Na primeira sessão os participantes irão reproduzir, por escrito, uma história que lhes será apresentada, e na segunda sessão farão a revisão da reprodução. O tempo de duração é livre e haverá um intervalo de 2 a 5 dias entre as sessões.

No que diz respeito aos riscos à participação em pesquisas de revisão textual, considera-se a possibilidade de que ao escreverem as crianças apresentem cansaço ou desinteresse. Em qualquer um desses casos, a criança poderá a qualquer momento interromper a sua participação na pesquisa, e a sua não participação na atividade não implicará em qualquer prejuízo ou dano.

Acerca dos benefícios diretos aos participantes, é possível que as tarefas contribuam para que os mesmos venham a estabelecer inferências no teste de compreensão e a aprimorar a escrita ao revisarem suas produções, o que pode favorecer a elaboração de textos, processo fundamental para a consolidação da aprendizagem.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do/a voluntário (a). Os dados coletados nesta pesquisa (textos e questionário de compreensão de leitura) ficarão armazenados em arquivos sob a responsabilidade da pesquisadora no endereço acima informado pelo período de mínimo 5 anos, após o término da pesquisa.

O (a) senhor (a) não pagará nada e nem receberá nenhum pagamento para ele/ela participar desta pesquisa, pois deve ser de forma voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação dele/a na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento com transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – Prédio do CCS - 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br**

Assinatura do pesquisador (a)

**CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PARA A PARTICIPAÇÃO DO/A
VOLUNTÁRIO**

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, responsável por _____, autorizo a sua participação no estudo ‘O papel do interlocutor na revisão de textos escritos por crianças’, como voluntário(a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação dele (a). Foi-me garantido que posso retirar o meu co
a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade para mim ou para
em questão.



Local e data _____

Assinatura _____ do _____ (da) _____ responsável:

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do voluntário em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

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

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA MENORES DE 7 a 18 ANOS)**

Convidamos você _____, após autorização dos seus pais [ou dos responsáveis legais] para participar como voluntário (a) da pesquisa: ‘O Papel do Interlocutor na Revisão de Textos Escritos por Crianças’. Esta pesquisa é da responsabilidade da pesquisadora Adijane Ramos de Oliveira, (Rua General Polly Coelho n9, Guadalupe, Olinda – PE, CEP53.320.750, adijane.oliveira@ufpe.br, (81) 99542-7063, inclusive para ligações a cobrar. Esta pesquisa está sob a orientação de Alina Galvão Spinillo, Telefone: (81 2126-8272), e-mail (alinaspinillo@hotmail.com).

Você será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via deste termo lhe será entregue para que seus pais ou responsável possam guardá-la e a outra ficará com a pesquisadora responsável.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu. Para participar deste estudo, um responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento, podendo retirar esse consentimento ou interromper a sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Este estudo tem como objetivo investigar o papel do interlocutor (destinatário) na revisão de textos escritos por crianças, examinando se as alterações realizadas na revisão de texto no momento da edição variariam em função do destinatário para quem o texto é endereçado. De modo específico, pretende-se examinar se as ações de revisão (inserção,

retirada, substituição e deslocamento) e a natureza das alterações (de forma e de conteúdo) feitas na revisão realizada sobre o próprio texto variariam em função do destinatário.

A pesquisa será realizada na escola em que o participante estuda em horário previamente acordado entre responsáveis, professor/coordenação pedagógica e pesquisadora. O estudante participará de duas sessões, que envolverão leitura, compreensão, reprodução e revisão textual. Na primeira sessão os participantes irão reproduzir, por escrito, uma história que lhes será apresentada, e na segunda sessão farão a revisão da reprodução. O tempo de duração é livre e haverá um intervalo de 2 a 5 dias entre as sessões.

No que diz respeito aos riscos à participação em pesquisas de revisão textual, considera-se a possibilidade de que ao escreverem as crianças apresentem cansaço ou desinteresse. Em qualquer um desses casos, a criança poderá a qualquer momento interromper a sua participação na pesquisa, e a sua não participação na atividade não implicará em qualquer prejuízo ou dano.

Acerca dos benefícios diretos aos participantes, é possível que as tarefas contribuam para que os mesmos venham a estabelecer inferências no teste de compreensão e a aprimorar a escrita ao revisarem suas produções, o que pode favorecer a elaboração de textos, processo fundamental para a consolidação da aprendizagem.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (textos e questionário de compreensão de leitura) ficarão armazenados em arquivos sob a responsabilidade da pesquisadora no endereço acima informado pelo período de mínimo 5 anos, após o término da pesquisa.

Nem você e nem seus pais [ou responsáveis legais] pagarão nada para você participar desta pesquisa, também não receberão nenhum pagamento para a sua participação, pois é voluntária. Se houver necessidade, as despesas (deslocamento e alimentação) para a sua participação e de seus pais serão assumidas ou ressarcidas pelos pesquisadores. Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da sua participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Este documento passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE que está no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).**

Assinatura do pesquisador (a)

ASSENTIMENTO DO(DA) MENOR DE IDADE EM PARTICIPAR COMO VOLUNTÁRIO(A)

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), abaixo assinado, concordo em participar do estudo ‘O papel do interlocutor na revisão de textos escritos por crianças’, como voluntário (a). Fui informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, o que vai ser feito, assim como os possíveis riscos e benefícios que podem acontecer com a minha participação. Foi-me garantido que posso desistir de participar a qualquer momento, sem que eu ou meus pais precise pagar nada.

Local e data _____

Assinatura _____ do _____ (da) _____ menor:

Presenciamos a solicitação de assentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do/a voluntário/a em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

ANEXO A – HISTÓRIA – O COELHO E O CACHORRO

Eram dois vizinhos. O primeiro vizinho comprou um coelhinho para os filhos. Os filhos do outro vizinho pediram um bicho para o pai. O doido comprou um pastor alemão. Papo de vizinho:

- Mas ele vai comer o meu coelho.

- De jeito nenhum. Imagina. O meu pastor é filhote. Vão crescer juntos, ficar amigos.

E parece que o dono do cachorro tinha razão. Juntos cresceram e amigos ficaram. Era normal ver o coelho no quintal do cachorro e vice-versa. As crianças estavam felizes.

Eis que o dono do coelho foi passar o final de semana na praia com a família e o coelho ficou sozinho. Isso na sexta-feira.

No domingo, de tardinha, o dono do cachorro e a família tomavam um lanche, quando entra o pastor alemão na cozinha. Surpresa geral: Trazia o coelho entre os dentes, todo imundo, arrebitado, sujo de terra e, é claro, morto. Quase mataram o cachorro.

- O vizinho estava certo... E agora, meu Deus?

A primeira providência foi bater no cachorro, expulsá-lo de casa, para ver se ele aprendia um mínimo de civilidade e boa vizinhança. Mais algumas horas e os vizinhos iam chegar. E agora? Todos se olhavam.

Não se sabe exatamente de quem foi a ideia, mas era infalível. Deram um banho no coelho, deixaram-no bem limpinho, secaram o bicho com um secador de cabelo, e o colocaram na casinha no quintal. Até perfume colocaram no falecido.

- Ficou lindo, parece vivo - diziam as crianças.

Umás três horas depois eles ouvem a vizinhança chegar. Notam os gritos das crianças.

- Descobriram!

Não deram cinco minutos e o dono do coelho veio bater à porta. Branco, lívido, assustado. Parecia que tinha visto um fantasma.

- O que foi? Que cara é essa?

- O coelho... O coelho...

- O que tem o coelho?

- Morreu!

Todos:

- Morreu? Inda hoje de tarde parecia tão bem...

- Morreu na sexta-feira!

- Na sexta?
- Foi. Antes de a gente viajar as crianças enterraram ele no fundo do quintal!

Fonte: CORSO, H.V.; PICCOLO, L.R.; MINÁ, C.S.; SALLES, J.F. Comtext: Avaliação da compreensão de leitura textual: para crianças do 4 ao 6 ano do ensino fundamental. São Paulo: Vetor Editora, 2017.

ANEXO B – TEXTOS DE PARTICIPANTE DO GRUPO 1 (CONTROLE)

Versão 1 - Reprodução

Ha historia do Coelho e o Cachorro
 começou quando os dois vizinhos compra-
 ram bichos diferente, um comprou o Coelho
 e o outro pastor alemão.
 Tempo depois os donos do Coelho decidiram
 uns dias na praia e deixaram o Coelho
 sozinho, depois Cachorro entrou na co-
 zinha e atacou o Coelho.
 Depois desse dia os donos do Coelho
 chegaram e ficaram assustado quando
 viu o Coelho morto no quintal da sua
 casa.

Versão 2 – Reescrita

Ha historia do Coelho e o Cachorro
 começou quando os dois vizinhos com-
 praram bichos diferente, um comprou
 o Coelho e o outro o pastor alemão.
 Tempo depois os donos do Coelho deci-
 diram tirar uns dias na praia e
 deixaram o Coelho sozinho, porém...
 O Cachorro entrou na e atacou o
 Coelho.
 E assim... Os donos do Coelho che-
 garam e ficaram assustados ao
 ver o Coelho morto no quintal da sua casa.

**ANEXO C – TEXTOS DE PARTICIPANTE DO GRUPO 2 (DESTINATÁRIO
PROFESSORA)**

Versão 1 – Reprodução

A história começa, os crianças pediram ao Pai Para
Comprar um animal de estimação e Pai comprou
um coelho Para as filhas, então decidiu
comprar um animal também ele decidiu
comprar um Pastor alemão. o dono do coelho
disse o Pastor alemão vai comer meu coelho
e dono do Pastor alemão não meu Pastor
alemão é filhote ainda eles vão ser melhores
amigos. no outro dia o cachorro foi brincar
com o coelho no outro dia na sexta-feira
o dono do coelho foi trabalhar e dia fora
de casa o coelho ficou sozinho em casa
e cachorro não foi brincar. Já no domingo
o dono do cachorro estava tomando um
lunch quando o cachorro chegou com o
coelho na boca cheio de lama não foi o
cachorro o dono do cachorro rapidamente
deu um bote no coelho colocou perfume
e colocou de novo na boca corado e
disse como pareceu-se vivo. Quando o dono
do coelho chegou o dono de novo o coelho
morta.

Versão 2 – Reescrita

As crianças pediram ao pai para comprar um animalzinho.
O pai adotou um cachorro para seus filhos. O menino escutou a
conversa e adotou um papagaio alívio. Ele não conhecia o cachorro.
Dessa e dona do cachorro não desgrava seu melhor amigo.
disse a dona do papagaio alívio. no dia seguinte o papagaio
alívio foi para a casa do cachorro brincar na sexta-feira
e dona do cachorro. passou o final de semana fora de
casa. o cachorro ficou sozinho em casa no domingo o
cachorro encontrou o cachorro morto com muita
torta pelo corpo o cachorro chegou na casa
de dona. a dona tomou um susto de limbo e
cachorro. ele se colocou no chão. a dona do
papagaio alívio colocou o cachorro devolta na casa
com pareceu vivo. quando a dona do cachorro
chegou o susto derrubou o cachorro morto!

Fim

ANEXO D – TEXTOS DE PARTICIPANTE DO GRUPO 3 (DESTINATÁRIO ALUNO)

Versão 1 – Reprodução

O COELHO e o cachorro

Éra uma vez um coelho e um cachorro que moravam juntos, e num lindo dia o coelho morreu e pensaram que tinha sido o cachorro mais não foi e depois descobriram que não foi ele e a historia acabou e fim

Versão 2 – Reescrita

O coelho e o cachorro

Éra uma vez um vizinho que tinha adotado um cachorro porque seus filhos queriam um bicho de estimação após ve o coelho do casal que morava ao lado de sua casa, quando o dono do coelho viu, ele ficou com medo do cachorro matar seu coelho e resolveu falar com o dono do cachorro, o dono do cachorro lhe explicou que vão crescer e virar amigos, então ele concordou e foi justamente o que ele disse, mais um dia a família viajou (vizinho do coelho) e quando voltaram ele se reuniram na cozinha e de nada tcham, tham, o cachorro chega com o coelho surto na boca então os vizinhos acharam que tinha sido o cachorro mais o coelho estava vivo e ele foram felizes para sempre