

MARCAS DE RETIFICAÇÕES NA ESCRITA INFANTIL: O ATO REFLEXIVO DE ESCREVER

Rose Maria Leite de Oliveira*

Introdução

Os estudos sobre o processamento da linguagem escrita focalizam o ato de escrever como tarefa de resolução de problemas. De acordo com os cognitivistas, esta resolução de problemas envolve etapas e subetapas recursivas que perpassam toda a feitura textual. *Planejamento, tradução e revisão* são os principais subprocessos envolvidos no ato de escrever. (cf. Hayes et Flower (1980 a, b), Bartlett (1982), Serafini (1992), Hayes et al. (1996) e etc. A revisão, aqui doravante retificação, é segundo estes teóricos, um processo bastante complexo e de grande importância para a construção textual.

O presente trabalho¹ analisa produções textuais de crianças da 1ª e da 2ª séries do Ensino Fundamental de uma escola privada de Fortaleza-CE, procurando investigar as marcas de retificações feitas pelas crianças em suas produções e inferir o ato reflexivo de escrever. Tal tarefa fez-nos partir do pressuposto de que escrever envolve, além dos conhecimentos cognitivos e lingüísticos, os conhecimentos sociais. Escrever, nessa acepção, é visto como um evento de interação social; e a língua, conceituada como fato social, supõe, para qualquer enunciado, seja ele oral ou escrito, um direcionamento para um *outro*. Pensar o processamento da escrita fora destas implicações é desconsiderar a natureza interacional/ dialógica e histórica da linguagem. (cf. Bakhtin, 1992).

Várias hipóteses norteiam este trabalho, principalmente a de que os modelos de revisão de base cognitiva não dão conta dos procedimentos de escritura, pois, ao revisar, a criança estabelece um elo dialógico com o texto e com o *outro*, o que a faz ultrapassar as meras relações lingüísticas. Mesmo ultrapassando estas relações, ela precisa, ainda, se apropriar de algumas operações lingüísticas que a permitam materializar este diálogo entre ela, o texto e seu interlocutor (o outro).

1. O processamento da escrita e a revisão textual

Os estudos sobre a escrita são considerados recentes. Eles iniciaram-se mais tardiamente do que os estudos sobre a leitura e são, de certa maneira, especulativos, fazendo uso de métodos de natureza indutiva e modelos teóricos bastante abstratos. Os modelos que tentam dar conta do processamento da escrita advêm, sobretudo, de bases teóricas lingüísticas e psicolingüísticas. Segundo esses modelos, a escrita é processual e tem base componencial. Além disso, escrever, nesta perspectiva, é uma atividade cognitiva do tipo resolução de problemas.

* Universidade Federal do Ceará -UFC.

¹ Estudo conduzido como parte da Dissertação de Mestrado em Lingüística da Mestranda *Rose Maria Leite de Oliveira*, sendo financiado pela FUNCAP – Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

No Brasil, o interesse em estudar a maneira como a escrita se processa data da década de 80. Desde este período, a principal preocupação dos estudiosos é observar o texto enquanto possuidor de etapas interligadas e recursivas, durante sua produção, e não mais como um simples ato de escrever.

No entanto, os precursores dos estudos sobre a escrita e seu processamento são os americanos e ingleses. Em seus centros de pesquisa, partindo, sobretudo de experiências em laboratórios de produção de textos, eles demonstraram que a construção de um texto perpassa três grandes etapas: o *planejamento*, a *execução* (tradução) e a *revisão*. Chegar a estas etapas foi possível através de evidências empíricas de protocolos verbais, isto é, através da verbalização do que o sujeito redator está fazendo enquanto escreve. Inferências sobre o processamento também podem ser tidas a partir da observação de, por exemplo, o movimento ocular, o movimento da caneta, o tempo usado de pausa e do produto que vai surgindo desse processo. Toda essa investigação teve como objetivo principal, a formulação de modelos teóricos de base cognitiva que pudessem verificar ou dar conta de como o homem processa sua escrita.

É importante frisar, porém, que tais modelos foram criados a fim de ilustrar o processamento cognitivo e que, por isso, deve-se ter cautela com suas interpretações. Estes modelos não obedecem com rigor às etapas que são propostas. As etapas são apenas referências visuais para a compreensão dos modelos teóricos e que servem como apoio didático. Por isso, eles não são ditos unilaterais devido à dimensão recursiva de suas etapas.

A maioria dos modelos de processamento da escrita apresenta a revisão como uma etapa da produção textual. Em linhas gerais ela caracteriza-se por ser um processo que demanda elementos auxiliares no processo da produção e melhoramento do texto.

Bartlett (1982), por exemplo, ao tratar do processo de *revisão*, afirma que ele é essencial à produção do texto e que se caracteriza por ser um processo complexo no qual estão imbricados vários elementos. A autora afirma, ainda, que a revisão distingue-se do processo de geração de idéias porque envolve a comparação entre algum segmento do texto (palavra, frase, parágrafo) e alguma representação da intenção ou do conhecimento do autor.

Em seu modelo de revisão são identificados três componentes: *o processo de detecção, o processo de identificação e as estratégias de correção*.

Na *detecção do problema*, o redator faz a verificação das violações da convenção da escrita. Esta verificação envolve diferentes tipos de conhecimento, como por exemplo, a comparação entre texto existente e o conhecimento que foi construído. No processo da detecção é de suma importância uma leitura ativa para se localizar na página não apenas o que se espera encontrar em sua superfície, mas o que de fato está e como está escrito (Garcez, 1998:30). Dessa forma, a detecção do problema leva a uma identificação melhor e a uma posterior correção mais adequada.

Em pesquisa com alunos de quarta e quinta séries, os quais compararam a detecção de problemas de seus textos e em textos produzidos por outros redatores, Bartlett (op.cit.) concluiu que a detecção de problemas em textos de outras pessoas é mais visível do que em seus próprios textos, principalmente no que tange aos problemas de ambigüidade.

O segundo componente proposto pela autora é a *identificação dos problemas*, os que foram detectados na fase anterior. Estes dois componentes, a detecção e a identificação, muitas vezes podem ocorrer conjuntamente. No entanto, um redator pode detectar e estar consciente de algum problema no texto, mas não conseguir identificá-lo. Tal situação pode levá-lo a ignorar o problema. Para a autora, a identificação varia de

desse componente, a definição da tarefa, o revisor deve extrair da categoria *conhecimentos* alguns elementos que o levem a noções do que seja revisar. Seriam eles: os objetivos, os critérios e as restrições para textos e planos.

O próximo componente da categoria *processos* é a *avaliação*. Nesse componente o revisor lê o texto na busca de alguma irregularidade. A leitura serve para ele compreender o texto lido, avaliá-lo e definir os prováveis problemas. Ao lado desse componente opera também a categoria *conhecimentos*, que atua na representação do problema, a partir da *deteção mal-entendida* ou da *diagnose bem-definida*.

Depois de detectado o problema, o revisor prosseguirá ao próximo componente da categoria *processos*, a *seleção de estratégias*. Neste componente inicia-se o trabalho de revisão propriamente dito. O revisor pode optar por vários caminhos neste componente: *ignorar* o problema encontrado no texto, o que demonstra que, para ele, é algo irrelevante ou até mesmo muito difícil; *adiar* a solução do problema, voltando aos planos iniciais e reformulando os seus objetivos; *buscar* por mais informações a fim de diagnosticar melhor o problema; e, por fim, *revisar* ou *reescrever*, quando o revisor resolve modificar seu texto.

Estes modelos de revisão textual de base cognitiva são de fundamental importância para o fornecimento de subsídios que nos levam a compreender como o redator revisa seu texto. De natureza procedural, eles demonstram e comprovam paulatinamente como se processa e se revisa um texto. Para os cognitivos, o processo de revisão envolve ações mentais num *continuum* de representações de um problema, que vai de uma percepção e localização até o acesamento de procedimentos complexos; isso exigindo tempo, atenção, e conhecimento e uma estratégia eficiente de solução de problemas (GARCEZ, 1998:33). Estas ações mentais têm a ver com *estratégias* exigidas na produção, ou seja, a estratégia é uma ação mental retirada de seu contexto automático, de modo a ser observado pelo próprio autor ou por outro indivíduo. O uso de estratégias está vinculada à metacognição, isto é, à habilidade de detectar, destacar, observar e reparar as próprias dificuldades de compreensão.

No entanto, apesar de os cognitivistas frisarem o caráter recursivo da escrita², eles não consideram de forma adequada o seu caráter dialógico na produção do texto, bem como a inserção de um “outro” nos procedimentos de revisão e reestruturação do contexto. Por terem uma concepção idealista de linguagem, eles já foram alvo de muitas críticas. De acordo com Branckart (1999), a vertente cognitivista não considera o *status* histórico da linguagem sua natureza interacional e seu uso social. É bem verdade que os modelos de revisão de base cognitiva abriram novos horizontes para reflexão acerca da escrita, mas também o é que, por tratarem a complexidade da escrita de forma isolada, eles deixam de lado as implicações sócio-históricas que subjazem à escrita; implicações essas que são latentes não só aos redatores adultos proficientes, como também às crianças no ato da escrita.

2. A criança, o texto escrito e a revisão

Desde muito cedo a criança tem consciência do texto enquanto unidade formal-conceptual, espaço funcional e social de comunicação (KATO, 1992). Escrever para a criança significa estabelecer elos sociais para se expressar e para se comunicar com

² Caráter recursivo pelo fato de apesar do processamento da escrita ser visualizado através etapas, isso não significa que haja uma linearidade em suas ocorrências. A recursividade permite, por exemplo, que a revisão seja empregada não somente ao final do processo, mas na etapa que o redator considerar melhor.

pessoas importantes para ela. A escrita é, assim, arena de eventos dialógicos, materializados através das palavras, que a permitem ampliar e elaborar seu mundo de significações. Nesse sentido, partilhamos da idéia de que escrever demanda, além do suporte dos sistemas cognitivos e lingüísticos, a compreensão da linguagem como forma de ação, modo de vida social e como um produto de um trabalho coletivo e histórico. Quando escreve e revisa seu texto, a criança está imersa nessa ação, coletividade e história, percebendo que a escrita não é um evento isolado e descontextualizado.

Fazer uso da escrita para a realização de práticas sociais, parece ser, consciente ou inconscientemente, algo muito natural para a criança. Em um mundo contemporâneo, onde se evidencia uma organização societária grafocêntrica cada vez mais acirrada, a criança une-se ao texto escrito num processo dialógico em busca de significações. Para ela, escrever é um meio efetivo e poderoso de expressão e auto-afirmação. Quando ela começa a usar sistematicamente o código escrito, instaura em seu discurso escrito, diversas dialogais que a fazem visualizar seu texto como sinônimo de interação verbal/social. Isso ocorre quando se estabelece um vínculo entre seu enunciado/escrito e um interlocutor/outro que se apropria de seu discurso e clama pela compreensão. Nessa acepção, a criança, logo no início de seu relacionamento com o texto escrito, percebe que ele deve fazer sentido para aqueles que o lêem e que, ao produzi-lo, deve haver um diálogo entre o que ela escreveu, e a significação que ele espera que o interlocutor/leitor extraia dele. Nesse ponto, rever – no sentido de revisar – é de suma importância para a realização do propósito comunicativo do redator, no nosso caso a criança, pois, quando produz um texto, apesar de serem visíveis ainda para nós adultos algumas irregularidades, para ela foi estabelecida uma proposta de comunicação e compreensão.

Partindo de práticas interativas de produção de texto, Calkins (1983) concluiu em pesquisa longitudinal com crianças de pré-escola à sexta série que o texto escrito deve ser pensado como um processo de diálogo entre o escritor e o seu próprio texto, e que a escrita não contém passos discerníveis e lineares, mas passos recursivos, que se sobrepõem. Segundo a autora, mesmo as crianças pequenas têm consciência e passam pelos processos de *ensaio, espaço, revisão e edição*, sendo que a revisão é essencial para o processo da escrita, posto que seja através dela que podemos revistar nossos primeiros pensamentos. Analisando as experiências e comportamentos da escrita daquelas crianças, Calkins (op. cit.) percebeu que a revisão significa para elas, dependendo da série na qual se encontram, maneiras de simplesmente acrescentar algo novo, colar um esboço, interagir com vozes e formas, corrigir, ler o texto várias vezes, escrever vários inícios, mudar de gênero, ou seja, estratégias que demonstram que há uma reflexão por parte delas quando revisam seus textos, em busca de oferecer a compreensão necessária. A autora destaca, ainda, o papel do professor no desenvolvimento das habilidades de composição do texto da criança. O objetivo do professor é fazer com que as crianças entendam o que são capazes de fazer como escritoras, mostrando que elas têm consciência do ato dialógico de escrever.

Nesse liame, a noção de revisão parece ser assimilada pela criança a partir do momento em que ela passa a conviver com o texto escrito, mas é na escola que a noção de revisão formal se efetiva. Abaurre *et al.* (1995:13), em pesquisas sobre a escrita inicial de crianças, e abordando a revisão e a reescrita no contexto escolar afirmam que,

As modificações mais comumente encontradas nos textos dos aprendizes da escrita dizem respeito à correção ortográfica. Esse aparente trabalho com a ortografia decorre muito mais, no entanto das exigências da escola sobre o que considera um avanço

qualitativo da escrita infantil do que com uma real preocupação ortográfica. Assim as correções nas escritas iniciais freqüentemente refletem a postura do professor, que foi habituado a marcar (geralmente com a temida caneta vermelha) as violações cometidas contra as convenções da escrita (ortografia), uso de maiúsculas, pontuação, etc.

Goés (1993:101), explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever da criança, discute a capacidade de ela fazer propostas de compreensão e a emergência de ações sobre a linguagem na produção escrita. A autora critica certas tendências que visualizam a revisão como um simples processo que privilegia apenas as mudanças de base que afetam a significação do texto. Ela acrescenta, ainda, que a revisão parece especialmente difícil para a criança pequena, porque envolve um julgamento sobre o processo de criação do texto, o que implica assumir um ponto de vista objetivo sobre os próprios pensamentos e sentenças. Tal tarefa é efetivada quando na presença de agentes mediadores que lhe permite um ambiente de reflexões.

Sobre a ação reflexiva da produção escrita inicial, Góes (op.cit.) a julga como uma instância propícia para a emergência e elevação dos níveis de reflexividade na esfera da linguagem e, por decorrência, da atividade mental. Essa reflexividade na escrita advém, segundo a autora, das relações mantidas com o planejamento e a revisão, os quais demonstram uma transformação evolutiva das estratégias na relação que o sujeito mantém com seu texto. Ela acrescenta que complexas formas de mediação e diferentes agentes estão envolvidos na vinculação entre escrita e pensamentos reflexivos e que, para que essa rede de mediações se concretize, depende da prática pedagógica implementada. Assim,

A elevação de formas de ação, na escrita, é desencadeada pelo reconhecimento explícito do caráter dialógico do ato de escrever, que leva o sujeito a considerar de modo deliberado o leitor e o texto, num processo provavelmente longo: na configuração do lugar do leitor (outro) dá-se a concomitante assunção do lugar do escritor: na tomada do texto como objetivo surge uma interação de um sujeito que enuncia o discurso (“emprestado”, recriado, apoiado em outros discursos) e um sujeito que analisa os próprios enunciados. Assim, do funcionamento intersubjetivo da escrita, e dependendo da atuação de outros que participam do processo de produção e análise de texto, desenvolve-se um funcionamento individual, pelo qual o sujeito passa a pensar sobre seus enunciados. (GÓES, 1993:115).

Ou seja, o ato de escrever enquanto atividade reflexiva implica a relação da criança com vários *outros*: o outro para quem ela diz algo; o outro de quem ela se apropria das palavras; o outro sobre quem diz algo; o outro participante na sua produção de texto, e, inclusive, um outro que implica uma relação consigo própria. Essa relação dialógica da criança-escrita-*outros*, no processo de revisão textual, é a que norteia nossa pesquisa.

Em consonância com a idéia de reflexão do ato de escrever, Rocha (2003) considera que, quando são explicitadas as condições de produção textual, o processo de revisão passa a significar para a criança, desde o momento em que ela dialoga com o texto escrito, uma maneira de ela (re)elaborar várias concepções acerca da estrutura textual, aspectos acerca da caligrafia, ortografia, concordância e etc., pois esta reflexão

a faz perceber que, quando se escreve, se escreve para com interlocutor e que a compreensão que ele espera ter do texto demanda que não faltem informações, que não haja problemas na convenção da escrita, que a letra seja legível e outros fatores que não comprometam a construção da interlocução.

A revisão, vista deste ângulo, é sinônimo de não apenas ver melhor o texto, mas vê-lo de outra perspectiva, considerando que o redator, ao revisar seu texto, deve procurar refletir sobre o que está dito e *dizer mais, dizer de outro jeito, analisar e/ou corrigir o que foi dito, dizer melhor*, aperfeiçoando, dessa forma, o plano textual-discursivo visado na proposta de interlocução e compreensão.

Pode-se dizer que a revisão como estratégia construtiva é um auxílio ao processo de reflexão/reelaboração do texto, e que se constitui na interação do sujeito com o texto, tanto em condição individual, como em condição mediada. Ela permite ao redator ver o próprio texto de outro lugar, sob outra perspectiva e sob o olhar de vários *outros* aqui já referidos, refletindo, dessa maneira, a dimensão dialógica do ato de escrever.

3. Metodologia

Os sujeitos dessa pesquisa³ são crianças de 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental de uma escola particular de Fortaleza-CE, com idade variando entre 6,8 anos de idade. Elas representam o percentual de 25% do *corpus* total destinado ao desenvolvimento do Projeto de pesquisa, ou seja, foram analisadas as produções textuais de 6 crianças. Esse *corpus* é composto por 96 textos produzidos por 24 crianças. Eles foram recolhidos ao longo de dois anos (1997 e 1998). Cada criança produziu o total de quatro textos, sendo que os dois primeiros textos foram produzidos quando as crianças estavam na 1ª série e os dois últimos, na 2ª série (cf. MOURA, 2002).

Como proposta de produção textual, sugeriu-se a escritura da história *Chapeuzinho Vermelho*. Os textos das crianças foram coletados em quatro diferentes momentos: junho e novembro de 1997 e em junho e outubro de 1998, sempre na mesma escola, nas mesmas turmas, permitindo assim, a coleta das produções dos mesmos sujeitos.

Para a execução da tarefa pelas crianças, não foi realizada qualquer atividade de planejamento de idéias ou algo similar. A pesquisadora iniciou o contato com a turma falando sobre histórias, perguntou se as crianças gostavam de ler histórias, quis saber se todas conheciam a história *Chapeuzinho Vermelho* e, de fato, todas conheciam. A pesquisadora lhes pediu que escrevessem a história e explicou a elas que estava desenvolvendo um trabalho com essa história, por isso iria voltar ainda algumas vezes para que escrevessem novamente a mesma história. Ela perguntou se eles poderiam ajudá-la no trabalho e todos disseram sim.

4. Escrita, reflexão e dialogismo

Analisando as produções textuais das crianças desse estudo, percebemos que a escrita representa para elas uma instância responsável pela emergência e elevação dos níveis de reflexividade na esfera da linguagem. Isso significa dizer, que por traz destes níveis está implícita a capacidade da criança de julgar a adequação dos enunciados e de,

³ Conforme mencionamos, esta pesquisa representa um estudo piloto desenvolvido para dar suporte a nossa Dissertação de Mestrado, e seus resultados permitirão um melhor trato dos problemas e hipóteses.

sozinha, corrigi-los, demonstrando que escrever traz consigo uma relação dialógica imanente. Quando se produz e se revisa um texto, nesse liame, tem-se em mente a busca da compreensão, e essa, objetiva estabelecer um elo na cadeia dialógica das relações sócio-históricas. A criança, ao produzir e revisar seu texto defronta-se com diversos níveis de dialogia. Ela não escreve por acaso, pois ela parece já ter concepção do que é o texto e noção do que subjaz a sua construção, de modo que além das atividades mentais extremamente complexas exigidas pela escrita⁴, existem diversos planos de dialogia implicados em sua escrita, como: o outro para quem a criança diz – seus leitores; o outro de quem toma suas palavras para dizer – seus modelos; o outro sobre quem diz – suas personagens; o outro, que é participante do produto do texto - colegas, professores, outros destinatários, etc. Com isso, queremos afirmar que, por traz de todo passo dado durante o processamento da escrita para a enunciação do discurso, há explícito o caráter dialógico da linguagem.

Nesse bojo, entendemos língua/gem, como um produto sócio-histórico, como forma de interação social que se realiza por meio de enunciações. Ela é uma forma de ação da qual se depreende a comunicação.

O seu caráter histórico e sua diversidade interna e externa é que torna impossível vê-la como uma unicidade lógica imanente (GARCEZ, 1998:46). Nesse sentido, concebendo a linguagem como tal, Bakhtin (1929, 1979) e Vygotsky (1930) são os principais defensores de seu caráter sociointeracionista e dialógico do qual também compartilhamos. Ao enfatizar a ação interativa da linguagem, Bakhtin (1992:123)⁵ afirma que

(...) a verdadeira substância da língua não é constituída por sistema de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada ao invés da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da língua.

Dessa forma, a categoria básica da concepção de linguagem para Bakhtin é a interação verbal, cuja realidade fundamental é seu caráter dialógico. Para ele, toda enunciação é um diálogo, sendo que esse diálogo faz parte de um processo ininterrupto. Isso significa que não há enunciado isolado, todo enunciado pressupõe aqueles que o antecedem e todos os que sucederão. As relações dialógicas são muito particulares e não podem ser reduzidas às relações que se estabelecem entre as réplicas de um diálogo real; são, dessa forma, muito mais amplas, heterogêneas e complexas. Assim sendo, dois enunciados distantes um do outro no tempo e no espaço, quando confortados em relação ao seu sentido, podem revelar uma relação dialógica (JOBIM e SOUZA, 1994). Podemos entender diálogo, na concepção bakhtiniana, como não apenas a alternância de vozes, mas o encontro e a incorporação de vozes em um espaço e em tempo sócio-histórico.

O texto escrito é considerado por Bakhtin, nesse universo, como uma forma de diálogo. O diálogo, no sentido estrito, não constitui para ele a única forma e a mais importante da interação verbal. Diálogo deve ser compreendido em seu sentido amplo, ou seja, toda comunicação verbal de qualquer tipo, pois todo discurso busca ser compreendido, portanto, seja ele expresso em linguagem oral ou escrita, seu objetivo é estabelecer um elo na cadeia dialógica das relações sociais. É nessa perspectiva que pensamos o texto escrito e a revisão da criança.

⁴ De acordo com as teorias de processamento da linguagem escrita de base cognitiva.

⁵ Estamos considerando a edição de 1929 da obra *Marxismo e Filosofia da linguagem*.

Ao deixar clara a natureza dialógica intrínseca ao texto escrito e considerando que o livro (o ato de fala impresso) é um elemento de comunicação verbal, Bakhtin (1979:298) esclarece:

A obra, assim como a réplica do diálogo, visa à resposta do outro (dos outros), uma compreensão responsiva ativa e para tanto adota as espécies de formas: busca exercer uma influência didática sobre o leitor, convencê-lo, suscitar apreciação crítica, influir sobre êmulos e continuadores,, etc. A obra predetermina as posições responsivas do outro nas complexas condições da comunicação verbal de uma dada esfera cultural. A obra é um elo da cadeia da comunicação verbal; do mesmo modo que a réplica do diálogo, ela se relaciona com outras obras enunciadas: com aquelas a que ela responde e com aquelas que lhe respondem, e, ao mesmo tempo, nisso semelhante à réplica do diálogo, a obra está separada das outras pela fronteira absoluta da alternância dos sujeitos falantes.

Refletindo, ainda, sobre a interação verbal, comunicação e dialogismo, Bakhtin (op. cit) destaca a importância do papel do “outro” nestas relações. Para ele, a língua (oral ou escrita) como fato social, supõe para qualquer enunciado um direcionamento, ou seja, o fato de orientar-se sempre para um outro. Sem este *outro*, um enunciado não pode existir, pois não há diálogo entre elementos abstratos da linguagem, quer dizer, entre sentenças, mas somente entre pessoas (JOBIM e SOUZA, op. cit). Dessa forma, todo enunciado tem um destinatário.

O texto escrito, nesse liame, constitui, a nosso ver, uma forma de relação dialógica que transcende as meras relações lingüísticas. Ele exige a compreensão como resposta, sendo que esta compreensão configura e dimensão dialógica da ação, pois é parte integrante de todo o processo da escrita, que tem no *outro(s)* um suporte.

A esse respeito, Araújo (2001:109) faz uma breve reflexão:

O sentido de um texto não se firma de maneira estável e definitiva na literalidade do tecido textual. Ele é construído pelo leitor, que processa o texto a partir dos elementos que o autor arranja e re-arranja na sua escrita em busca de uma textualidade. Melhor dizendo, é na interação entre autor e o leitor, mediados pelo texto, que se produz o sentido, considerando-se não apenas variáveis lingüísticas, mas também variáveis contextuais. Porque os enunciados são sempre orientados para um interlocutor, mesmo ausente, o leitor é voz presente no texto, ele está de alguma forma, desde já previsto e considerado, desde a tessitura da escrita. Ora, para que esse malabarismo dialógico se elabore, eu preciso, ao escrever, tomar um distanciamento do meu próprio dizer, colocando-me como leitor(a) de um mesmo(a), do meu próprio texto, dos fragmentos de meu dizer em curso.

Ora, levando em consideração esse leitor ausente-presente na tessitura textual, julgamos ser a criança capaz de refletir sobre as marcas textuais que não possibilitam o intercâmbio dialógico entre ela, seu texto e o outro, que clama pela compreensão. Essas marcas textuais ou relações lingüísticas servem como suporte para que a dimensão

dialógica da linguagem seja estabelecida, haja vista esta última ultrapassar os conhecimentos lingüísticos.

Nesse contexto, é a presença de um interlocutor que representa o leitor, que conduz a criança a desenvolver ações reflexivas na escritura de seu texto. Essa preocupação da criança demonstra a consciência de que o leitor constrói sentidos a partir de pistas do texto, sendo que, se ele apresentar imperfeições, a comunicação não será bem estabelecida.

Na análise dos dados desta pesquisa, verificamos que todos os sujeitos demonstraram esse ato reflexivo de escrever, buscando, a partir de suas retificações, fazer emergir a dimensão dialógica de seus escritos. Riscar, suprimir, acrescentar e substituir foram estratégias seguidas por esses sujeitos para melhor adaptar o texto ao leitor/interlocutor. Aos olhos de qualquer examinador, estas marcas parecem não possuir nenhuma simbologia ou representatividade, no entanto, uma análise mais apurada permite verificar que vários conhecimentos concorrem na emergência discursiva daquele que escreve, no nosso caso, a criança.

A partir dessas retificações, materializadas na superfície textual, pudemos perceber e sistematizar três grandes categorias envolvidas no uso reflexivo da escrita. São elas: *retificações no nível da grafia das palavras*, *retificações no nível da gramática da língua* e *retificações no nível da estrutura textual*. A cada categoria optamos por realizar a classificação de diferentes operações lingüísticas fazendo uso da tipologia sistematizada por Fabre (1986). Para este autor, as principais operações utilizadas na reelaboração⁶ textual seriam: *a adição, a supressão, a substituição e o deslocamento*. Além da tipologia de Fabre (op.cit), consideramos, ainda, a classificação de Menegassi (1998), que acrescenta a operação de *ignorar* às demais operações.

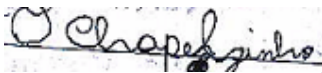
5. Uma breve discussão


A análise dos dados utilizados neste estudo permitiu-nos constatar que a criança em fase de aquisição da escrita adquire mais do que a competência gramatical, ela na verdade consegue perceber que seu texto não é um simples bloco monológico, pois as palavras cravadas na folha de papel representam uma linguagem de natureza social.

Das categorias sistematizadas para a discussão dessa característica intrínseca da linguagem escrita da criança, observamos principalmente que nelas as crianças não representavam apenas uma mera questão de capricho lingüístico, pelo contrário, revelavam uma preocupação em tornar seu texto acessível a seu leitor/interlocutor, demonstrando que o *outro* está presente ali.

Os casos de retificação no nível da grafia foram os mais solicitados no ato reflexivo de escrever. Acreditamos que tais casos ocorreram, sobretudo, pelo fato de as crianças encontrarem-se ainda em fase de assimilação da convenção da escrita. Suprimir uma letra, acrescentar uma nova, escrever uma letra por cima da outra, foram casos bastantes comuns encontrados na análise textual, isso devido não somente à estética ou capricho textual, mas devido à presença de um leitor virtual. Tais aspectos ficam bastante evidentes ao se explorar a terceira versão da história de *Davi de 8 anos de idade*. Ele usa mão de substituir várias letras dos vocábulos, demonstrando que para um texto ser compreensível, ele não deve possuir imperfeições gráficas que prejudiquem a comunicação entre ele/o autor e seu leitor/interlocutor. É importante frisar, que outros casos de substituição forma encontrados pela pesquisadora.

⁶ Entenda-se *reelaboração* como sinônimo de *retificação*.

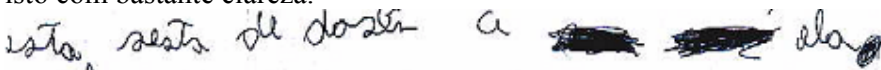

Davi T03/SB1GRF/Título⁷


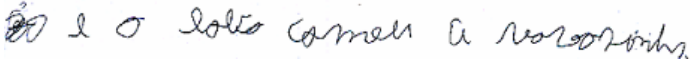

Davi T03/GRF/L07⁸

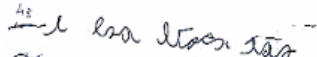
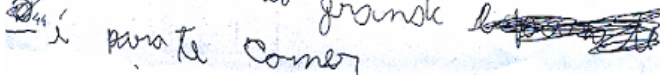

Davi T03/SB1GRF/L04


Davi T03/GRF/L28

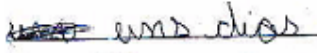
Em seguida, foram verificados os casos de retificação no nível da estrutura textual, ou seja, um texto deve conter textualidade e dispor de algumas ferramentas imprescindíveis à sua estruturação. Neste caso, foi nítida a preocupação de algumas crianças com os elementos da superfície textual responsáveis por fatores como coesão e coerência textual. Por se tratar da escritura de um texto narrativo, o qual algumas vozes (do Lobo, da Chapeuzinho, da Vovó) deveriam se sobressair, elas buscaram ao máximo expressar adequadamente o discurso direto no decorrer da história. Riscar um vocábulo para inserir um travessão, mudar de discurso indireto para direto, substituir e suprimir vocábulos na busca de coesão e coerência textual, acrescentar um vocábulo novo à oração, foram estratégias utilizadas por algumas crianças durante esse processo discursivo-dialógico. A quarta versão da história de *André*, 7 anos de idade, demonstra isto com bastante clareza.


André T04/SUB3ET/L04⁹



André T04/SUP1ET/L33



André T04/SUB2ET/L43

Por último, os casos de retificação no nível da gramática foram os menos solicitados. Isto não significa que as crianças não dominavam a gramática da língua, ao contrário, todas elas já possuíam internalizada uma competência gramatical suficiente para o desenvolvimento de um texto legível, devido a fatores como: exposição a materiais impressos, leitura, escritas espontâneas, etc. Os principais casos de retificação no nível da gramática, encontrados na análise, estão relacionados a flexões, desinências, acréscimo ou supressão de elementos à oração, etc. Mesmo sendo escassos estes tipos de retificações, alguns casos foram detectados na porcentagem de textos analisados, como por exemplo, na quarta versão da história de *Carolina*, 8 anos.


Carolina T04/SUP2GRM/L06¹⁰

⁷ Retificação ocorrida no texto 3, operação de substituição 1 no nível do grafema, no título do texto.

⁸ Retificação ocorrida no texto 3, operação de substituição 1 no nível do grafema, na linha 07.

⁹ Retificação no nível da estrutura textual.

¹⁰ Retificação ocorrida no texto 4, operação de supressão 2, no nível da gramática, na linha 06.

31 Então a lida sabia a caminha mais
 32 portu
quanto a chapelzinho fica brincando

Carolina T04/A2GRM/L32¹¹

Das operações sistematizadas por Fabre (1986), das quais nos apropriamos para a esta análise¹², a *substituição*, em todas as categorias elencadas, foi a operação que teve uso privilegiado. A estratégia de substituir parece ser a que melhor se adequa às necessidades reflexivas da escrita infantil, seguida da *supressão* e da *adição* que também são utilizadas, porém em frequência menor. A *substituição* contou com a frequência de 80,8% de uso, a *supressão* de 17,5% e a *adição* de apenas 1,5% de uso. No *corpus* desse estudo não foi detectado qualquer caso de operações de *deslocamento* ou *ignorar*, o que não descarta seu surgimento no restante dos textos.

6. Considerações finais

É óbvio que escrever não se limita a pôr no papel aleatoriamente o que escrevemos. A escrita requer que o escritor perpassasse vários níveis e etapas até culminar num texto inteligível. Conhecimentos cognitivos e lingüísticos estão envolvidos nesta difícil tarefa. No entanto, um fator imprescindível não deve ser esquecido neste processo: o de que a língua, seja ela oral ou escrita, é um evento de interação social e seus enunciados estão sempre orientados para o *outro*, de modo que além dos conhecimentos cognitivos e lingüísticos envolvidos na produção textual, o escritor também se apropria dos conhecimentos sociais para fazer sua proposta de compreensão. Daí resulta o dialogismo inerente à prática da escrita. Quando escrevemos, instauramos um discurso que se estrutura em função do *outro*, esse leitor/interlocutor virtual presente no texto. Nas palavras de Benveniste (1966), “a linguagem põe e supõe o *outro*”.

Nesse contexto, podemos afirmar que a produção textual da criança indicia que ela já compreendeu que num texto estão implicados vários planos de dialogia. Suas retificações são prova de que os *outros* desses planos comunicam-se consigo, permitindo-a ver seu texto de outros lugares, sob outras perspectivas. Ela não rasura seu texto por rasurar, ela o rasura tendo em vista a prática discursiva a qual está inserida.

Nesses termos, e em consonância com as idéias de Bakhtin (1978), podemos afirmar que o princípio constitutivo da linguagem é de que ela, em todo campo, está impregnada de relações dialógicas. Pensar em relação dialógica é remeter, ainda, a outro princípio: o da não autonomia do discurso, pois os enunciados de um falante/escritor estão sempre e inevitavelmente atravessados pelos enunciados do outro; o discurso elaborado pelo falante/escritor se constitui também do discurso do outro que o atravessa, condicionando o discurso do eu. Dessa forma, a noção do eu nunca é individual, mas social.

¹¹ Retificação ocorrida no texto 4, operação de adição 2, no nível da gramática, na linha 32.

¹² Conferir o quadro de casos e operações listadas pela autora em anexo.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M., FIAD, R. S. e MAYRINK-SABINSON, M.L. **Cenas da aquisição da escrita: o trabalho do sujeito com o texto**. Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1995.
- ABAURRE, M. B. M. et al. **Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, (25): 5-23, jan/jun, 1995.
- ABAURRE, M. B. M. **Indícios das primeiras reelaborações nos textos infantis**. Estudos linguísticos XXII. Anais do XII Seminário do GEL, vol. I, SP, USP, 1994.
- ARAÚJO, Liane C. Tecendo sentidos: reescrita e produção de textos. In: **Revista da FAGED/Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia**. Salvador: FAGED/UFBA, nº 05, 2001.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- _____. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins fontes, 1997.
- BENVENISTE, E. **Problèmes de linguistique general**. Paris: Gallimard, 1966.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: Edusp, 1999.
- CALKINS, L.M. **A arte de ensinar e escrever – o desenvolvimento do discurso escrito**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
- CASTRO, Lúcia R. e JOBIM e SOUZA, Solange. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. **Revista Psicologia clínica**. Vol.09,1997/98, p.83-116.
- FLOWER & HAYES. **The dynamics of composing: making plans and juggling constraints**. In: GREGG, L. W. & STEINBERG, E.R. (ORG). **Cognitive process in writing**. Hildshale, Lawrence Erlbaum Associates, 1980.
- GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.
- GERALDI, J. W. (org) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2000.
- GÓES, M.C.R. e SMOLKA, A. L. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1993.
- HAYES, J. R. e FLOWER, L.C. **Identifying the organization os writing processes**. In: GREGG. L. W., STEINBERG, E. R. (orgs). **Cognitive processes in writing**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates. 1980. p. 3-30.
- HAYES, J. R. *et al.* **Cognitive processes in revision**. In: ROSEMBERG, S. (org). **Advances in Applied Psycholinguistic: reading, writing na language learning**. Vol. 02. 1987. p. 176-240.
- JOBIM e SOUZA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Bejamin**. Campinas: Papirus, 1994.
- KATO, M. A. A busca coesão e da coerência na escrita infantil. In: KATO, M. A. (org.). **A concepção da escrita pela criança**. Campinas: Pontes, 1998.
- KAUFMAN, Ana Maria & RODRIGUEZ, Maria Helena. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- KOCH, Ingedore Villaça & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1991.
- LERNE, D. **Ler e escrever na escola**. São Paulo: Artemed, 2002.
- MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita: operações e níveis lingüísticos na construção do texto**. São Paulo. Dissertação de Mestrado. UEP.1998
- MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação: implicações sócio-históricas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MOURA, Ana Célia C. **A construção das relações interfrasais em narrativas escritas por crianças em fase de aquisição da língua:** um estudo longitudinal do emprego de elos coesivos. Tese de Doutorado, UFC. (2002).

MUSY, Maria das Graças R. C. **Coerência textual e o processo de revisão.** Dissertação de Mestrado.UFC. 2000. (Coleção Texto e linguagem).

ROCHA, Gladys. **O papel da revisão na apropriação de habilidades pela criança.** In: VAL, M.G.C. e ROCHA. G. (orgs). **Reflexões sobre práticas escolares de produção** de texto – o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2003.

ROCHA, Iúta Lerche V. Ensinando a redigir: do processo ao produto. In: **Curso de atualização em língua portuguesa:** fundamentos para a prática da leitura e produção de textos. SEDUC: Fortaleza, 1993.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos.** São Paulo: Editora Globo, 1992.

SOUZA, Arlane de Queiroz. **Reparos espontâneos em produções escritas de crianças de séries iniciais.** Dissertação de Mestrado. UFC. 2000.

ANEXO

QUADRO DOS CASOS DE RETIFICAÇÃO LISTADOS PELA PESQUISADORA

NÍVEL DA GRAFIA DAS PALAVRAS		
Operações	Adição	CA1/GRF: acrescenta um elemento novo ao vocábulo. CA2/GRF: acrescenta um elemento novo ao sintagma/Oração.
	Supressão	CSUP1/GRF: suprime uma letra/vocábulo/pontuação e não torna a usá-la. CSUP2/GRF: suprime um sintagma e não torna a usá-lo.
	Substituição	CSUB1/GRF: substitui uma letra por cima da outra. CSUB2/GRF: começa/escreve o vocábulo/sintagma, risca e escreve o mesmo vocábulo. CSUB3/GRF: começa/escreve o vocábulo/sintagma, risca e escreve outro vocábulo.
	Deslocamento	CD1/GRF: desloca um vocábulo. CD2/GRF: desloca um sintagma/ oração.
	Ignorar	CI1/GRF: ignora um vocábulo. CI2/GRF: ignora um sintagma/ oração.

NÍVEL DA GRAMÁTICA DA LÍNGUA		
	Adição	CA1/GRM: acrescenta um elemento novo ao vocábulo. CA2/GRM: acrescenta um elemento novo ao sintagma/oração.
	Supressão	CSUP1/GRM: suprime uma letra/vocábulo/pontuação e não torna a usá-la. CSUP2/GRM: suprime um sintagma e não torna a usá-lo.

Operações	Substituição	CSUB1/GRM: substitui uma letra por cima da outra. CSUB2/GRM: começa/escreve o vocábulo/sintagma, risca e escreve o mesmo vocábulo. CSUB3/GRM: começa/escreve o vocábulo/sintagma, risca e escreve outro vocábulo.
	Deslocamento	CD1/GRM: desloca um vocábulo. CD2/GRM: desloca um sintagma/ oração.
	Ignorar	CII/GRF: ignora um vocábulo. CI2/GRF: ignora um sintagma/ oração.

NÍVEL DA ESTRUTURA TEXTUAL		
Operações	Adição	CA1/ET: acrescenta um elemento novo ao vocábulo. CA2/ET: acrescenta um elemento novo à frase/ oração.
	Supressão	CSUP1/ET: suprime uma letra/vocábulo/pontuação e não torna a usá-la. (hífen, parágrafo, pontos, etc., para assegura a estrutura textual). CSUP2/ET: suprime um sintagma e não torna a usá-lo. (para inserir o DD e assegurar a ET).
	Substituição	CSUB1/ET: substitui uma letra por cima da outra. CSUB2/ET: começa/escreve o vocábulo/sintagma, risca e escreve o mesmo vocábulo. CSUB3/ET: começa/escreve o vocábulo/sintagma, risca e escreve outro vocábulo.
	Deslocamento	CD1/ET: desloca um vocábulo. CD2/ET: desloca um sintagma/ oração.
	Ignorar	CII/ET: ignora um vocábulo. CI2/ET: ignora um sintagma/ oração.

