

A REVISÃO TEXTUAL FEITA INDIVIDUALMENTE E EM COLABORAÇÃO: HÁ DIFERENÇAS?¹

Alina Galvão Spinillo²

RESUMO: A revisão colaborativa é tema pouco explorado nas pesquisas com crianças, sendo importante examinar em que ela difere e em que ela se assemelha à revisão feita individualmente, sendo este o objetivo do presente estudo. Sessenta crianças de 8 anos, alunas do 3º ano do ensino fundamental foram solicitadas a revisarem um texto problemático em duas situações: individual e colaborativa. O texto apresentava limitações diversas: sintática, ortográfica, legibilidade etc. Comparações entre as duas situações de revisão foram feitas em relação a três aspectos inerentes ao processo de revisão textual: as ações de revisão, as unidades linguísticas alteradas e a natureza da alteração. Observou-se que em ambas as situações as crianças utilizavam a estratégia de edição e não a reescrita. Uma das principais diferenças entre as situações foi que na revisão individual o revisor se concentra nos aspectos formais do texto, enquanto que na colaborativa, os revisores tendem a considerar tanto os aspectos formais como os de conteúdo. Concluiu-se que a interlocução própria da situação colaborativa favorece a emergência de uma dinâmica que propicia a descoberta de que o texto pode ser objeto de múltiplas reformulações.

PALAVRAS-CHAVE: Revisão Textual; Revisão Individual; Revisão Colaborativa; Crianças.

INDIVIDUAL TEXTUAL REVISION VS. COLLABORATIVE TEXTUAL REVISION: ARE THERE ANY DIFFERENCES?

ABSTRACT: Collaborative textual revision is an unexplored subject in research with children. It is the purpose of this study to examine how this type of textual revision differs and how it resembles the revision made by one sole individual. Sixty 8-year-old children attending the 3rd year of elementary school were asked to revise a text presented to them in two different situations: individually and in collaboration with another child. The text presented contained a number of flaws such as syntactic and spelling mistakes, as well as poor readability. Comparisons between the two situations were made in relation to three aspects, all of which related to textual revision: the actions of review, the linguistic units changed and the nature of the changes made. The study has shown that in both situations the children used editing strategies rather than rewriting strategies. The main difference between the two situations was that in the individual review children focused on the formal aspects of the text, while in the collaborative review, they tended to consider both the formal aspects of the text and its content. The conclusion drawn was that the interaction which characterizes the collaborative revision leads children to discover that a text can be subjected to multiple transformations during revision.

KEY-WORDS: Textual Revision; Individual Revision; Collaborative Revision; Children.

1. Considerações teóricas

1 Agradecimentos são endereçados ao CNPq que conferiu bolsa de pesquisa para a realização desta investigação e às crianças que participaram deste estudo, contribuindo para uma compreensão mais detalhada acerca da escrita de textos.

2 Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da UFPE e Pesquisadora Nível 1 do CNPq, e-mail: alinaspinillo@hotmail.com.

Pontecorvo e Zucchermaglio (1990) afirmam que ao escrever textos, o escritor se depara com a necessidade de gerar ideias e encontrar soluções linguísticas para comunicá-las, precisando, para tanto, apropriar-se do sistema de escrita, das regras sintáticas e ortográficas que regem sua língua, usar as marcas de pontuação adequadamente e considerar os aspectos macro textuais apropriadas ao texto que deseja produzir (coerência, estrutura).

Ainda que distintos, os modelos teóricos concordam quanto ao fato da escrita de textos consistir em três instâncias: o planejamento, a textualização e a revisão. O planejamento é um processo de natureza pré-linguística que envolve armazenamento, seleção e avaliação de ideias que podem fazer parte do texto a ser elaborado, requerendo que o escritor pense acerca da organização do texto, de seus objetivos e do destinatário a quem o texto é endereçado. A textualização, por sua vez, ocorre no plano linguístico, sendo responsável pelas escolhas linguísticas (ortográficas, sintáticas, lexicais etc.), que o escritor faz com vistas a materializar o texto emergente.

De acordo com Fitzgerald (1987), revisar:

[...] significa fazer qualquer alteração a qualquer momento do processo de escrita. Envolve identificar discrepâncias entre o texto pretendido e o texto efetivamente produzido, decidindo o que poderia ou deveria ser alterado no texto e como fazer as alterações desejadas. As alterações podem ou não afetar o significado do texto e podem ser substanciais ou mínimas. As alterações podem também serem feitas na mente do escritor, antes de realizadas sobre o texto escrito, podem ser realizadas sobre o texto quando ele está sendo escrito e/ou após o texto ter sido escrito (FITZGERALD, 1987, p. 484).

Hayes e Flower (1980) e Witte (1985) afirmam que a revisão pode ocorrer: (i) sobre o pré-texto, a nível do planejamento, afetando as intenções do escritor antes mesmo da escrita propriamente dita ocorrer; (ii) integrada ao processo de escrita, de modo que as alterações são feitas enquanto o escritor revisa passagens que acabaram de ser escritas; e (iii) sobre uma versão relativamente completa do texto.

A revisão decorre de uma avaliação do que foi até então produzido em que são identificadas limitações, o que gera a necessidade de fazer alterações sobre o texto, como afirmam Hayes e Flower (1980) e Bereiter e Scardamalia (1987). Nesta perspectiva, Scardamalia e Bereiter (1982) elaboraram um modelo denominado CDO referente a três ações cognitivas realizadas durante o processo de revisão: *comparação*, *diagnóstico* e *operação*. A *comparação* avalia a dissonância entre o texto pretendido e o texto efetivamente produzido ou emergente. Quando essa dissonância é identificada, é feito um *diagnóstico* e em função dele são delineadas estratégias para a *operação* de alterações. Na realidade, o texto passa a ser objeto de atenção do revisor, de modo que a revisão passa a ser um controle de qualidade da produção escrita. Seguindo esta mesma linha de pensamento, Butterfield, Hacker e Albertson (2006) e Galbraith e Torrance (2004) afirmam que as operações de avaliação, identificação do problema, diagnóstico e solução se tornam explícitas e deliberadas. Tais operações, segundo Camps e Milian (2000), podem ser entendidas como uma atividade metalinguística realizada pelo escritor que se distancia de seu escrito tornando-se leitor de seu próprio texto, passando a focalizar as discrepâncias entre o texto pretendido e o texto efetivamente produzido que são sistematicamente confrontados durante o processo de revisão.

A revisão se materializa a partir de uma série de ações sobre o escrito que, de acordo Fabre (1986), são as ações de acréscimo, de retirada, de substituição e de deslocamento de algum elemento linguístico (palavras, frases, parágrafos). As alterações realizadas podem

ocorrer sobre a forma ou sobre o conteúdo. As de forma podem ser de natureza gráfica, ortográfica, gramatical, estrutural etc.; enquanto as alterações de conteúdo são de natureza semântica, tais como a coerência e a precisão das informações veiculadas. Embora forma e conteúdo guardem uma relação de co-dependência, Gelderen e Oostdam (2004), Góes (1993) e Rocha (1999) verificaram que escritores iniciantes tendem a fazer mais alterações de forma do que de conteúdo, especialmente aquelas votadas para atender regras ortográficas, gramaticais e para garantir a legibilidade da grafia. No estudo descrito a seguir tanto as ações como a natureza das alterações são consideradas na análise dos dados.

Diversos autores mencionam duas estratégias de revisão: a edição e a reescrita (e.g., ALLAL, 2004; GARCÍA; ARIAS-GUNDÍN, 2004). A edição consiste em alterações pontuais, de pequeno porte que não alteram o sentido e nem o direcionamento geral do texto, como a correção de erros, por exemplo. A reescrita, por sua vez, implica em transformações substanciais sobre o significado e a organização do texto, como deslocamento de segmentos que alteram sua sequência, inserção ou retirada de passagens.

Pelo exposto, a revisão assume espaço privilegiado ao articular a leitura, a produção escrita e a reflexão sobre a língua, sendo tema sobre o qual já se possui um conjunto substancial de conhecimentos. Entretanto, dada sua importância e complexidade, alguns aspectos ainda têm sido pouco explorados nas pesquisas com crianças, como por exemplo, a revisão feita por uma pessoa que não foi a escritora do texto e o papel de um interlocutor durante o processo de revisão. Essas são questões tratadas no presente artigo.

Embora constitutiva do processo de escrita, a revisão pode ser um ato independente dela, uma vez que pode ser realizada por um indivíduo que não foi o autor do texto. Os estudos que examinam a revisão sob esta ótica se voltam para estudantes universitários, como é o caso das pesquisas de Daneman e Stainton (1993) e de Pilotti e Chodorow (2009), sendo raros aqueles em que a criança é colocada apenas como revisora do texto. Um exemplo é o estudo conduzido por Beal, Garrod e Bonitatibus (1990) cujo objetivo era ensinar crianças a revisar textos. Os participantes eram solicitados a revisar textos problemáticos a partir de um conjunto de estratégias que lhes eram apresentadas pelos pesquisadores. Os resultados mostraram um grande avanço quanto à capacidade de detectar erros e inconsistências de diferentes tipos nos textos, levando à conclusão de que a revisão pode ser ensinada de forma específica.

Outra investigação que também colocava a criança como revisora foi a de Cameron, Edmunds, Wigmore, Hunt e Linton (1997). Em um primeiro experimento, a tarefa dos participantes, alunos do 2º ao 5º ano do ensino fundamental, era a de revisar textos que apresentavam problemas de forma e de conteúdo. Com o avanço da escolaridade as crianças passavam a identificar de maneira mais efetiva tanto os problemas de forma como os de conteúdo. Em um segundo experimento, alunos do 5º ano foram solicitados a revisar seu próprio texto e a revisar um texto problemático escrito por outra pessoa. Verificou-se que os alunos tinham mais dificuldade em identificar problemas de forma e de conteúdo no texto escrito por eles do que no texto escrito por outra pessoa. De modo geral, eram revisores mais competentes quando revisavam textos escritos por outra pessoa, confirmando dados encontrados em outras investigações acerca da importância do distanciamento entre leitor e escritor no processo de revisão.

O papel do interlocutor tem sido considerado em pesquisas que examinam a escrita colaborativa em crianças (e.g., ALLAL; LOPEZ; LEHAUS; FORGET, 2005; ROCHA, 1999), em pesquisas que analisam o papel do adulto na reescrita de textos por crianças (e.g., FIAD, 1997; MAYRINK-SABINSON, 1997; SERAFIM; OLIVEIRA, 2010) e em práticas de sala de aula em que o texto do aluno é revisado pelo professor (FUZA; MENEGASSI, 2012; SPINILLO, 2010). Nessas pesquisas o foco é a escrita de maneira geral e não a revisão colaborativa em particular. Assim, pouco se sabe a respeito do papel do interlocutor no

processo de revisão, de maneira específica, sendo a presente investigação um esforço em contribuir com informações nesta área. O que se observa, como mencionado, é que poucos são os estudos que investigam a revisão de forma independente da escrita, ou seja, a revisão feita por crianças que não são as autoras do texto a ser revisado, e mais raro ainda são os estudos que investigam e comparam diferentes situações de revisão textual, em especial, a revisão colaborativa.

Chanquoy (2001), a partir de diferentes situações, procurou examinar se seria mais propício revisar um texto durante a textualização ou no momento da edição. Crianças entre oito e dez anos foram solicitadas a revisar o próprio texto em situações distintas: um grupo não recebia qualquer instrução acerca de como revisar o texto, o segundo grupo era instruído a revisar o texto no momento da escrita e o terceiro grupo era instruído a revisar o texto após uma primeira versão, ou seja, antes de elaborar a versão final. Verificou-se que: (i) alterações espontâneas ocorriam em todas as situações de revisão; (ii) alterações de forma eram mais frequentes que as de conteúdo apenas entre as crianças mais novas; (iii) as revisões das crianças do segundo e do terceiro grupo não se diferenciavam e faziam mais alterações do que as crianças do primeiro grupo. A conclusão foi que a revisão após a escrita de uma primeira versão do texto (edição) é tão eficaz quanto aquela que ocorre simultaneamente à escrita (textualização).

Allal et al. (2005) investigaram a revisão de textos por alunos do 5º ano do ensino fundamental em duas situações: coletivamente e em dupla. O objetivo do estudo era analisar a natureza das interações e as características do texto produzido e revisado. De modo geral, tanto as interações coletivas como em dupla influenciavam a reescrita do texto; porém, a revisão coletiva levava a um aumento substancial no número de transformações sobre o texto, bem como nesta situação os alunos argumentavam e faziam sugestões sobre a revisão feita por outros alunos. Observou-se, ainda, que a revisão individual, seguida da revisão em dupla, tinha efeitos positivos sobre o texto final produzido.

Boscolo e Ascorti (2004) examinaram a relação entre a revisão colaborativa e a elaboração de um texto compreensível. Alunos do 4º, 6º e 8º ano do ensino fundamental formavam duplas em que uma das crianças escrevia um texto e, em seguida, recebia a avaliação do parceiro acerca da compreensibilidade do texto que escrevera. Juntas elas decidiam as alterações a serem feitas. A análise dos dados mostrou que a situação colaborativa propiciava um aumento da consciência dos escritores acerca da necessidade de garantir a compreensibilidade do texto. Dois tipos de interação emergiam a partir da colaboração entre as crianças: pedido de reformulação e oferecimento de sugestões em que o parceiro indicava que alteração deveria ser feita para garantir a compreensibilidade do texto. Propor sugestões foi um tipo de interação observada apenas entre os escritores experientes.

Pelo exposto, fica evidente que a revisão colaborativa é tema ainda pouco explorado nas pesquisas com crianças, sendo importante examinar em que ela difere e em que ela se assemelha à revisão individual. Além disso, como discutido anteriormente, é relevante explorar a autonomia da revisão quanto à escrita, examinando a ação de revisar por crianças que são colocadas exclusivamente no papel de revisoras e não de autoras do texto a ser revisado.

Assim, o presente estudo tem por objetivo investigar diferentes situações de revisão, respondendo as seguintes questões: Será que a revisão realizada pelas crianças varia em função da revisão ser individual ou em colaboração com um parceiro? Em que diferem as duas situações? Este é um enfoque inovador acerca da revisão textual que insere esta investigação no âmbito de estudos exploratórios, mas ao mesmo tempo se apoia em um amplo conjunto de conhecimentos construídos na área.

2. Método

Participantes

Sessenta crianças de classe média, de ambos os sexos, com 8 anos de idade, alunas do 3º ano do ensino fundamental de escolas particulares na cidade do Recife foram distribuídas em função das situações de revisão textual em que foram inseridas: Situação Individual composta por 20 crianças com média de idade de 8 anos e 3 meses, e Situação Colaborativa composta por 40 crianças com média de idade de 8 anos e 6 meses que formavam duplas no momento da revisão.

Procedimento e Planejamento Experimental

Em função dos objetivos deste estudo, duas situações de revisão foram examinadas. Na Situação Individual cada criança era solicitada a revisar um texto que lhe era apresentado, lhe sendo dada a seguinte instrução: “Este é um texto escrito por um aluno de outra escola. É a reprodução de uma história que o aluno daquela ouviu. Este texto precisa ser melhorado porque apresenta alguns problemas. Leia atentamente o texto e faça as alterações que achar necessárias para melhorá-lo.” Tanto a história original como a reprodução escrita a ser revisada eram disponibilizadas; assim como caneta, lápis, borracha, apontador e folhas de papel pautado. Disponibilizar os dois textos tinha por objetivo materializar para os revisores o texto pretendido (história original) e o texto efetivamente produzido que precisava ser revisado.

O mesmo procedimento foi adotado na Situação Colaborativa, diferindo apenas quanto ao fato de que nesta situação as instruções eram dadas a uma dupla de crianças, sendo dito que deveriam fazer a revisão do texto de forma conjunta.

O texto, objeto da revisão nas duas situações, era um texto problemático, pois apresentava limitações de diferentes tipos: equívocos ortográficos e gramaticais, legibilidade comprometida em algumas passagens (caligrafia) e ausência de informações. O objetivo de apresentar um texto problemático para ser revisado era garantir que houvesse a necessidade de realizar alterações sobre ele para que fosse melhorado.

A opção pela apresentação de uma reprodução de texto deveu-se, como mencionado, ao fato de que a revisão requer lidar com dois textos simultaneamente: o texto efetivamente produzido e o texto pretendido. No presente estudo, o texto efetivamente produzido era o texto problemático que era a reprodução de uma história e que era objeto da revisão por parte das crianças, e o texto pretendido era a história original que servira de base para a reprodução escrita. Assim, em ambas as situações de revisão, a criança dispunha, materialmente, de ambos os textos que podiam ser, assim, comparados.

3. Resultados e discussão

Foi constituído um corpus de 40 versões de textos produto da revisão feita pelos participantes, sendo 20 produzidas a partir da Situação Individual e 20 a partir da Situação Colaborativa. Na Situação Individual foram feitas 286 alterações e na Situação Colaborativa 295 alterações.

Três aspectos foram considerados na análise das alterações feitas sobre os textos em ambas as situações de revisão: as ações realizadas (acréscimo, retirada, substituição e deslocamento), as unidades linguísticas alteradas (palavra ou expressão e frase) e o tipo da alteração feita (forma e conteúdo).

As alterações realizadas pelas crianças nem sempre correspondiam aos problemas efetivamente presentes no texto revisado, bem como nem sempre os problemas presentes no texto eram identificados pelos participantes. Importante esclarecer que não era objetivo

desta investigação examinar se as crianças eram capazes ou não de identificar todas as limitações presentes no texto, por isso não se procedeu a uma análise deste aspecto.

Na Tabela 1 nota-se que as ações mais frequentes eram de acréscimo e de substituição, sendo raras as de retirada, estando ausente a ação de deslocamento. De fato, como evidenciado em estudos anteriores, o deslocamento é muito raro, sendo observado na escrita feita por meio de processador de textos.

Tabela 1: Porcentagem de ações em cada situação de revisão

Ações	Situação Individual (n=286)	Situação Colaborativa (n=295)
Acréscimo	58,4	34,9
Retirada	9,0	12,9
Substituição	32,6	52,2

O Teste de Friedman revelou que as ações variavam significativamente tanto na Situação Individual ($p=0,000$) como na Situação Colaborativa ($p=0,000$). De acordo com o Teste de Wilcoxon, na Situação Individual, os acréscimos eram mais frequentes do que a substituição e a retirada ($p < 0,001$), enquanto que as ações de retirada eram as menos adotadas ($p < 0,001$). Na Situação Colaborativa, a substituição era mais frequente do que os acréscimos e a retirada ($p < 0,001$), sendo as ações de retirada as menos observadas ($p < 0,001$). O que se observa, portanto, é que na Situação Individual a ênfase é na ação de acréscimo (58,4%), enquanto que na Colaborativa a ênfase é na substituição (52,2%).

Comparações entre as situações foram feitas por meio do Teste U de Mann-Whitney que detectou diferenças significativas em relação às ações de acréscimo ($p= 0,029$) e de substituição ($p= 0,038$). Como visto na Tabela 1, isso ocorreu porque os acréscimos ocorriam mais na Situação Individual (58,4%) do que na Situação Colaborativa (34,9%), observando-se o oposto em relação às substituições que eram mais realizadas na Situação Colaborativa (52,2%) do que na Situação Individual (32,6%).

Os dados indicam que as ações empregadas variam em função das situações de revisão: na Situação Individual há uma forte ênfase nas ações de acréscimos, sugerindo que a criança tende a acreditar que algo está faltando no texto, sendo necessário acrescentar algum elemento linguístico; na Situação Colaborativa, por outro lado, as ações se caracterizam pela substituição, sugerindo que na revisão conjunta, os parceiros acham que algum elemento do texto precisa ser substituído por outro considerado mais apropriado.

Uma análise da natureza das alterações realizadas em ambas as situações de revisão mostrou que as ações de acréscimo envolviam, basicamente, a inserção de palavras funcionais (referentes e conectivos), sendo bem menos expressivo o acréscimo de palavras de conteúdo. A substituição, por sua vez, se caracterizava pela preocupação dos revisores (individualmente ou em dupla) em evitar a repetição de palavras, substituindo-as por um sinônimo ou por um pronome pessoal. Na situação colaborativa, em particular, observou-se que muitas das substituições feitas eram para aproximar o texto efetivamente produzido do texto pretendido (história original). Algumas substituições eram relativas à correção ortográfica, sendo muito raras aquelas com vistas a garantir a legibilidade (caligrafia).

Cabe aqui remeter a um estudo recentemente conduzido por Spinillo (20015) acerca dos propósitos da revisão, ou seja, a respeito das razões que os escritores adotam para realizar alterações em seus próprios textos. A partir de uma entrevista de natureza clínica, as crianças eram solicitadas a, diante de cada alteração realizada, responder duas perguntas-

chave: “Que alteração você fez aqui?”, “Por que você fez esta alteração?” Dentre as razões apresentadas, observou-se que ao revisar seus textos, os escritores procuravam evitar a repetição de palavras e expressões, fazendo retiradas e substituições ao longo do texto. Este mesmo tipo de ocorrência foi observado na presente investigação.

A Tabela 2 ilustra os dados obtidos em relação às unidades linguísticas alteradas, a saber: palavra e expressão, e frase. Por expressão entende-se um segmento de frase ou conjunto de palavras consecutivas, por exemplo: “o gato”, “fez um miado” Se constitui como sendo um elemento linguístico maior que a palavra e menor que a frase. Como se observa, as duas situações de revisão não se diferenciam em relação às unidades linguísticas alteradas, sendo isso confirmado pelo Teste U de Mann-Whitney ($p > 0,05$).

Tabela 2: Porcentagem de unidades linguísticas alteradas em cada situação de revisão

Unidades linguísticas alteradas	Situação Individual (n=286)	Situação Colaborativa (n=295)
Palavra e expressão	59,1	62,7
Frase	40,9	37,3

O Teste de Wilcoxon mostrou haver diferenças significativas entre as unidades linguísticas alteradas na Situação Individual ($p < 0,001$) e na Situação Colaborativa ($p < 0,001$), uma vez que em ambas as situações de revisão alterações sobre palavra eram mais frequentes do que alterações sobre a frase.

De modo geral, os dados evidenciam que em relação às unidades linguísticas alteradas, as situações de revisão não parecem influenciar as alterações realizadas pelas crianças quer individualmente quer em colaboração e que em ambas as situações a unidade linguística mais alterada era a palavra.

Verificou-se que as alterações realizadas sobre a palavra se caracterizavam por ações de acréscimo e de substituição de letras. Tais alterações tinham o propósito de obedecer às regras ortográficas e gramaticais da língua e com vistas a fazer justes gráficos para tornar a palavra legível (caligrafia). As alterações sobre a frase consistiam em acréscimo de marcas de pontuação (ponto final, no caso) e substituição de toda uma frase por outra, geralmente mais curta ou pelo acréscimo de uma frase com vistas a inserir informações que estavam presentes na história original e ausentes no texto que estava sendo revisado.

As alterações realizadas foram também analisadas em função de sua natureza: se de forma ou se de conteúdo. Alterações de forma incidiam sobre os aspectos gráficos relativos à caligrafia das palavras cuja legibilidade estava comprometida e alterações que incidiam sobre os aspectos gramaticais e ortográficos das unidades linguísticas modificadas. As alterações de conteúdo eram aquelas de natureza semântica em que o revisor acrescentava uma nova informação ou substituía uma informação por outra.

De acordo com a Tabela 3, alterações de forma e de conteúdo variam em função da situação de revisão.

Tabela 3: Porcentagem de tipos de alterações

Tipos de alteração	Situação Individual (n=286)	Situação Colaborativa (n=295)
Forma	71,3	53,8
Conteúdo	28,7	46,2

O Teste U de Mann-Whitney revelou que alterações de forma eram mais frequentes na Situação Individual do que na Situação Colaborativa ($p < 0,05$) e que as de conteúdo eram mais frequentes na Situação Colaborativa do que na Situação Individual ($p < 0,05$).

O Teste de Wilcoxon detectou que na Situação Individual as crianças faziam mais alterações de forma do que de conteúdo ($p < 0,001$), enquanto que na Situação Colaborativa não havia diferenças significativas entre os dois tipos de alteração, cujos percentuais de frequência eram próximos (Forma: 53,8% e Conteúdo: 46,2%).

Ao que parece, a Situação Individual leva o revisor a se concentrar nas alterações de forma, enquanto que a Situação Colaborativa parece levar os revisores a atentarem tanto para forma como para o conteúdo veiculado no texto. Isto indica que ao fazer a revisão conjunta, as crianças parecem ampliar o escopo das alterações propostas, atentando tanto para o conteúdo (o que se comunica) como para a forma (como se comunica).

Uma análise da natureza das alterações indicou que as alterações de forma eram, em sua maioria, correção de palavras que haviam sido escritas de modo ortograficamente não convencional. Poucas as correções de sintaxe foram identificadas, as quais geralmente eram de concordância nominal. As alterações de conteúdo eram realizadas através de ações de substituição e de acréscimo de informações, levando em conta o texto efetivamente produzido (aquele que estava sendo revisado) e o texto pretendido (o texto original que servira de base para a reprodução da história).

4. Conclusões e comentários finais

A presente pesquisa tratou de tema ainda pouco investigado na literatura acerca da escrita de textos em crianças: a revisão colaborativa. Como mencionado, a revisão foi aqui investigada em uma perspectiva particular em que se colocou em evidência sua autonomia frente à escrita, uma vez que os revisores não eram os escritores dos textos que estavam sendo revisados. Duas situações de revisão foram apresentadas a alunos do ensino fundamental: uma em que era solicitado a individualmente revisar um texto problemático que lhe era apresentado e outra situação em que a revisão ocorria juntamente com um parceiro. Será que a revisão realizada pelas crianças varia em função da revisão ser individual ou em colaboração? Em que diferem as duas situações de revisão?

Para responder essas questões, comparações entre as duas situações de revisão foram feitas em relação a três aspectos inerentes à revisão textual: as ações de revisão (acrécimo, retirada, substituição), as unidades linguísticas alteradas (palavra, frase) e a natureza da alteração (forma, conteúdo).

Os resultados evidenciam que há semelhanças e diferenças entre as duas situações de revisão. A semelhança refere-se ao fato de que em ambas as situações as alterações mais frequentemente realizadas ocorriam sobre a palavra e não sobre a frase. Outra semelhança foi que a ação de deslocamento não foi aplicada a nenhuma das duas situações. Esses dados indicam que tanto na revisão individual como na colaborativa as crianças utilizavam a estratégia de edição e não a reescrita. Na realidade, as alterações realizadas se caracterizavam por serem pontuais que não modificavam o direcionamento e a organização geral do texto. Uma possível explicação para o uso da estratégia de edição é que a criança, quer individualmente ou em parceria com um colega, era colocada exclusivamente no papel de revisora de um texto já concluído escrito por outra pessoa. Outra possibilidade é que o contexto experimental proposto envolvia a revisão de um texto problemático, o que talvez tenha levado os participantes em ambas as situações a pensar que apenas os erros deveriam ser corrigidos e que alterações mais substanciais não deveriam ser feitas. Quer por uma razão ou por outra, ou ainda por uma associação entre ambas, o que se nota é que a presença

do outro na situação colaborativa não foi suficiente para estimular o uso da estratégia de reescrita.

Além de semelhanças, diferenças também foram encontradas entre as duas situações. Uma delas foi que as ações de acréscimos caracterizavam a revisão individual, enquanto as substituições caracterizavam a revisão colaborativa, em particular palavras que eram trocadas por outra que se aproximavam mais da história original, ou seja, do texto pretendido. Outra diferença foi que na revisão individual os aspectos formais do texto eram priorizados, enquanto que na colaborativa tanto os aspectos formais com semânticos eram igualmente considerados. Isto indica que ao fazer a revisão conjunta os revisores parecem ampliar o escopo das alterações realizadas, atentando tanto para o conteúdo (o que escrever) como para a forma (como escrever). O que se nota é que na revisão individual o revisor se concentra fortemente no texto a ser revisado, atentando para seus aspectos formais. Na revisão colaborativa, por outro lado, a presença do interlocutor parece gerar a necessidade de considerar não apenas o texto efetivamente produzido, mas também o texto pretendido, fazendo alterações que os aproximem, no caso, substituições de natureza semântica. A interlocução propiciada pela situação colaborativa favorece a emergência de uma dinâmica que contempla uma maior diversidade de facetas importantes no processo de revisão como o confronto entre os dois textos e a necessidade de considerar tanto os aspectos formais como os semânticos.

Diante dessas considerações, é possível extrair implicações educacionais com vistas a desenvolver a habilidade de revisar textos. Um ambiente colaborativo em que o aluno, juntamente com o colega, é estimulado a revisar textos problemáticos pode contribuir para o uso de diferentes estratégias de revisão e facilitar a descoberta de que o texto pode ser objeto de múltiplas reformulações. Articular a leitura à reflexão sobre a língua através de atividades semelhantes àquela apresentada nesta investigação, porém adaptadas ao contexto escolar, poderiam ser propostas em sala de aula sob a orientação do professor (ver ALLAL et al., 2005; BRANDÃO, 2006; SPINILLO, 2010).

REFERÊNCIAS

- ALLAL, L. Integrated writing instruction and the development of revision skill. In: L. L. ALLAL; P. CHANQUOY & LARGY, P. (orgs.), *Revision: Cognitive and instructional process*. Londres: Kluwer Academic Press, 2004, p. 1-8.
- 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*. New York, NY.: Springer, 2005, p. 69-92.
- BEAL, C.R., GARROD, A.C. & BONITATIBUS, G.J. Fostering children's revision skills through training in comprehension monitoring. *Journal of Educational Psychology*, 82, p. 275-280, 1990.
- BEREITER, C. & SCARDAMALIA, M. *The Psychology of written composition*. Hillsdale, NJ.: Erlbaum, 1987.
- BOSCOLO, P. & ASCORTI, K. Effects of collaborative revision on children's ability to writing understandable narrative texts. In: L. ALLAL, L. CHANQUOY & P. LARGY (orgs.), *Revision: Cognitive and instructional processes*. Londres: Kluwer Academic Press, 2004, p. 157-172.
- BRANDÃO, A. C.P. A revisão textual na sala de aula: Reflexões e possibilidades de ensino. In: T.F. LEAL & A. C. P. BRANDÃO (orgs.). *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 119-134.

- BUTTERFIELD, E. C., HACKER, D. J. & ALBERTSON, L. R. Environmental, cognitive and metacognitive influences on text revision: Assessing the evidence. *Educational Psychology Review*, 8, p.239-297, 1996.
- CAMERON, C. A., EDMUNDS, G., WIGMORE, B., HUNT, A. K. & LINTON, M. J. Children's revision of textual flaws. *International Journal of Behavioral Development*, 20 (4), p. 667-680, 1997.
- CAMPS, A. & MILIAN, M. Metalinguistic activity in learning to write: an introduction. In: A. CAMPS & M. MILIAN (orgs.). *Metalinguistic activity in learning to write*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2000, p. 1-28.
- CHANQUOY, L. How to make it easier for children to revise their writing: a study of text revision from 3rd to 5th grades. *British Journal of Educational Psychology*, 71, p. 15-41, 2001.
- DANEMAN, M. & STAINTON, M. The generation effect in reading and proofreading. Is it easier or harder to detect error in one's own writing? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 5, p. 297-313, 1993.
- FABRE, C. Des variantes de brouillon au cours préparatoire. *Études de Linguistique Appliquée*, 62, p. 59-79, 1986.
- FIAD, R.S. (Re)escrevendo: o papel da escola. In: M.B.M. ABAURRE; R.S. FIAD & M.L. MAYRINK-SABINSON (orgs.). *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. São Paulo: Associação de Leitura do Brasil, 1997, p. 71-771.
- FITZGERALD, J. Research on revision in writing. *Review of Educational Research*, 57, p. 481-506, 1987.
- FUZA, A. F. & MENEGASSI, R. J. Revisão e reescrita de textos a partir do gênero textual conto infantil. *Diálogo das Letras*, 1 (1), p. 41-56, 2012.
- GALBRAITH, D. & TORRANCE, M. Revision in the context of different drafting strategies. In: L. ALLAL & L. CHANQUOY (orgs.). *Revision: cognitive and instructional process*. Londres: Kluwer Academic Press, 2004, p. 63-85.
- GARCIA, J.N. & GUNDIN, O.A. Intervención en estrategias de revisión del mensaje escrito. *Psicothema*, 16 (2), p. 194-202, 2004.
- GELDEREN, A. van & OOSTDAM, R. Revision of form and meaning in learning to write comprehensible text. In: L. ALLAL; L. CHANQUOY & P. LATGY (orgs.). *Revision: cognitive and instructional process*. Londres: Kluwer Academic Press, 2004, p. 103-124.
- GÓES, M.C.R. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: A.L.B. SMOLKA & M.C.R. GÓES (orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1993.
- HAYES, J.R. & FLOWER, L. Identifying the organization of writing processes. In: L.W. GREGG & E. R. STEINBERG (orgs.). *Cognitive processes in writing: an interdisciplinary approach* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum, 1980, p. 3-30.
- MAYRINKSON-SABINSON, M.L. O papel do interlocutor. In: M.B.M. ABAURRE; R.S. FIAD & M.L.T. MAYRINKSON-SABINSON (orgs.). *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado de Letras, 1997, p. 117-151.
- PILOTTI, M. & CHODOROW, M. Error detection/correction in collaborative writing. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22, p. 245-260, 2009.
- PONTECORVO, C. & ZUCCHERMAGLIO, C. Learning text composition in early literacy. In: H. MANDL; E. de CORTE; S.N. BENNETT & H.F. FRIEDRICK (orgs.). *Learning and instruction: European research in an international context*. Oxford: Pergamon Press, 1990, p. 367-384.
- ROCHA, G. (1999). *A apropriação das habilidades textuais pela criança*. São Paulo: Papirus.
- SCARDAMALIA, M. & BEREITER, C. Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, p.43- 64, 1982.

SERAFIM, M. de S. & OLIVEIRA, R. M. L. E as crianças (re)escrevem histórias: a retificação como marca de autoria. *Calidoscópio*, 8 (1), p. 14-23, 2010.

SPINILLO, A.G. A escrita na escola: o caso da revisão de textos. In: S. R. K. GUIMARÃES & M. R. MALUF (orgs.). *Aprendizagem da linguagem escrita: contribuições da pesquisa*. São Paulo: Vetor Editora, 2010, p. 239-277.

_____. “Por que você alterou isso aqui?” As razões que as crianças adotam quando fazem alterações ao revisar seus textos. *Revista Letras de Hoje*, 50 (1), p. 32-39, 2015.

WITTE, S. P. Revising, composing theory, and research design. In: S.W. FREEDMAN (org.). *The acquisition of written language: response and revision*. Norwood, NJ.: Ablex, 1985, p. 250-284.