

## A RETIFICAÇÃO EM TEXTOS INFANTIS: UM OLHAR DIALÓGICO

Mônica de Souza SERAFIM\*  
Rose Maria Leite de OLIVEIRA\*\*

- **RESUMO:** Este trabalho tem por objetivo investigar as marcas de retificação utilizadas por crianças de 1ª e 2ª séries durante o processo de produção textual. Para tanto, baseamo-nos na Psicolinguística, ao apresentarmos e questionarmos os modelos de revisão de base cognitiva para o processamento da escrita de Bartlett (1982), Scardamalia e Bereiter (1987), Hayes et al. (1987) e White e Arndt (1995) e ao evidenciarmos a importância dessas marcas na fase de aquisição da língua escrita pela criança; nas contribuições do dialogismo bakhtiniano, ao considerarmos o valor interativo e dialógico das retificações nos textos infantis; e nos estudos de Ginzburg (1989), ao analisarmos essas marcas nos textos como singulares. A partir de uma tipologia de operações linguísticas propostas por Fabre (1986), realizamos um estudo qualitativo das marcas retificativas detectadas nos textos das crianças. Os resultados demonstraram que as marcas deixadas pelas crianças no momento da escrita são reveladoras da intensa atividade interativa e dialógica de aquisição da linguagem, representando o outro como componente essencial na construção da significação. Os resultados levam-nos à conclusão de que tomar a retificação textual enquanto fenômeno interativo e dialógico é mostrar à escola a existência de sujeitos que interagem através dos diversos usos da língua.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Língua escrita. Retificação textual. Reescrita. Narrativas infantis.

### Introdução

No tocante à revisão realizada por crianças em séries iniciais, estudos como os de Calkins (1989), Góes (1993), Serafini (1992) e Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1995) tomam essa etapa do processamento textual sob diversos focos, numa tentativa de nortear seu funcionamento e verificar que estratégias utilizam as crianças quando revisam suas produções.

Calkins (1989) afirma que a visão das crianças em relação à revisão tende a mudar à medida que crescem e se tornam mais experientes como escritoras, isso devido ao fato de elas ganharem mais competência e confiança em sua própria escrita e desenvolverem estratégias para realizar suas revisões e começarem a

---

\* UFC – Universidade Federal do Ceará. Centro de Humanidades - Curso de Letras. Fortaleza – CE – Brasil. 60020-181 – monicasserafim@yahoo.com.br.

\*\* UFCG – Universidade Federal de Campina Grande. Curso de Letras. Cajazeiras – PB – Brasil. 60020-181 – rose\_deoliveira@yahoo.com.br.

internalizar questões que podem emergir a partir do texto. É comum, para essas crianças, o acréscimo de elementos em seus textos que vão desde setas, rabiscos, desenhos e travessões até o acréscimo de letras, sílabas e outros elementos que demonstram a sua preocupação com a significação do texto.

Para Rocha (2003), a revisão significa para as crianças uma maneira de refletir e reelaborar várias concepções acerca do texto. Assim, a compreensão de tais processos estaria ligada ao fato de a criança atentar para a ideia de que se escreve para um interlocutor e de que o entendimento textual demanda que não falem informações e que elas sejam legíveis. Considera-se, assim, que a criança se apropria de habilidades textuais, perfazendo um percurso mediado pela atividade de revisão, o que significa para ela movimentos de idas, vindas e rupturas importantes no nível textual.

Tal perspectiva nos levou a conceber a noção bakhtiniana e vygotskyana de linguagem como um evento de interação social. A língua, nessa acepção, supõe, para qualquer enunciado, um direcionamento para um *outro*. Não há diálogo sem a presença deste, daí a noção dialógica da linguagem postulada por Bakhtin (1992); e a língua não deve jamais desconsiderar o contexto sócio-histórico ao qual o sujeito pertence, daí o caráter interativo da linguagem postulado por Vygotsky (1999). Não deveríamos, neste ínterim, desconsiderar a postulação de Ginzburg (1989) acerca do estatuto dos indícios singulares deixados pela criança em seus textos.

Vygotsky (1999) tem sido alvo de diversos estudos por considerar questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem da criança no que diz respeito ao uso da linguagem. Para ele, o homem se relaciona com o mundo através de signos, sendo que estes representam instrumentos criados culturalmente, possuindo caráter social e exercendo grande influência psicológica na conduta do homem. A internalização dos signos promove transformações das funções psicológicas elementares em funções superiores.

Segundo essa perspectiva, a aprendizagem da língua escrita pela criança ocorre por meio de uma série de mudanças qualitativas que se efetivam ao longo do desenvolvimento, já que ela é um dos mais complexos conjuntos de signos que permite a relação da criança com o mundo.

Ao valorizar as contribuições da cultura, da interação e a dimensão histórica do desenvolvimento mental, Vygotsky (1999) une-se a Bakhtin (1992) ao considerar a linguagem como um produto sócio-histórico e como uma forma de interação social que se realiza por enunciações, perfazendo um percurso dialógico. Bakhtin (1992) considera que a própria enunciação representa a unidade de estudo da língua, desde o contexto de interação mais simples até o mais complexo.

Assim sendo, o texto escrito constitui uma forma de relação dialógica que transcende as relações linguísticas. Na concepção do autor, essa relação tem importância especial e está presente logo nas primeiras fases da evolução do homem, ou seja, desde o início de sua alfabetização. O aprendiz, ao produzir textos, demonstra que está imerso numa rede de outros textos que circulam nos mais diversos meios sociais, como a escola e o lar, por exemplo, e que mantêm entre si diversas ligações dialógicas.

Segundo Ginzburg (1989), esses elos dialógicos são provas daquilo que o sujeito materializa em seu trabalho com a escrita. O autor enfatiza um modelo centrado no detalhe, no resíduo, chamado *paradigma indiciário*, que é baseado em procedimentos abduativos de investigação que consistem em modalidades de inferências que buscam conclusões a partir da interpretação de sinais, indícios e signos. Esse paradigma, para os estudos da linguagem, é altamente coerente na investigação das marcas do trabalho do sujeito com a linguagem, nesse caso, com aquilo que é revelado pelas marcas deixadas pela criança durante a revisão de seu texto.

Como Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), consideramos que os “erros”/rasuras/marcas encontradas nos textos, que são muitas vezes motivo de sanções, são indícios da manipulação que a criança faz com a linguagem para constituir-se como um sujeito-autor.

### **As retificações nos textos infantis: diversos olhares**

Neste artigo, a revisão, como uma etapa da produção textual, será concebida como um processo que demanda elementos auxiliares no processo da produção e do melhoramento do texto. Para entendermos o que perpassa cada um desses elementos, optamos por comentar alguns modelos de revisão de base cognitiva nas seções a seguir. O comentário de cada um deles servirá para entender, segundo seus postulados, o que se passa na mente de um escritor durante o processamento do texto escrito. Consideraremos, assim, os modelos de revisão de Bartlett (1982), Scardamalia e Bereiter (1987), Hayes et al. (1987) e White e Arndt (1995).

Bartlett (1982), 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 ideias 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: 1) o processo de detecção, 2) o processo de identificação e 3) as estratégias de correção. Na

*detecção do problema*, o redator faz a verificação das violações da convenção da escrita. Essa verificação envolve diferentes tipos de conhecimento, como, por exemplo, a comparação existente entre o texto 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, p.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, na qual comparou a detecção de problemas de seus textos e em textos produzidos por outros redatores, Bartlett (1982) 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 ambiguidade.

O segundo componente proposto pela autora é a identificação dos problemas que foram detectados na fase anterior. Esses 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 redator para redator, conforme sua experiência e, em geral, não envolve a habilidade de nomear ou conceituar gramatical ou linguisticamente o problema, já que, “[...] na verdade, não há dúvida de que muita revisão é feita tão rapidamente que os escritores possivelmente não têm a chance de articular ou refletir sobre a natureza do problema.” (BARTLETT, 1982, p.354).

O terceiro componente, a *correção*, exige do redator um conhecimento mais consolidado das questões sintática, semântica e estilística, no entanto a nomenclatura e a conceituação de cada problema nesses níveis linguísticos são desnecessárias. Nessa etapa da revisão, o redator deve, depois de detectado e identificado o problema, tentar corrigi-lo para que seu texto disponha de compreensão. Mas essa atitude pode ainda não gerar uma correção apropriada. Depois de realizadas essas etapas, o resultado seria o texto revisado e reescrito.

Para Bartlett (1982), uma revisão eficaz depende do uso correto de cada um dos componentes desse modelo. Ela trabalha com a noção de estratégia, esclarecendo que a revisão depende da geração e da correção de estratégias efetivas de detecção e de rearranjo dos elementos do texto.

Numa proposta similar à de Bartlett (1982), Scardamalia e Bereiter (1987) desenvolvem um modelo de revisão de base cognitiva que também identifica três componentes. Seriam eles a *comparação*, a *diagnose*, ou a *identificação*, e a *operação de mudança*. O primeiro componente, como o próprio nome diz, teria a função de comparar a intenção e o produto ou a execução. Essa intenção pode ser

entendida como o plano de escrita inicial, os propósitos em relação à audiência. O segundo componente, a diagnose, é responsável pela identificação dos problemas do texto e pela determinação das trocas necessárias e das alternativas de como fazê-las. Por último, tem-se a *operação de mudança* propriamente dita, que atua na modificação de elementos do texto. Como se vê, os modelos de revisão até aqui discutidos têm muito em comum, pois veem esse processo como possuidor de etapas a serem cumpridas pelo escritor.

Com base no modelo de processamento da escrita postulado por Hayes e Flower (1980), Hayes et al. (1987) propõem um modelo reelaborado e mais sofisticado de revisão, haja vista que, no modelo anterior, essa etapa da escrita era bastante simplificada. Tal reformulação foi possível a partir dos resultados de pesquisas com protocolo verbal. Segundo os autores, a revisão não pode ser considerada como um processo isolado, mas um processo interdependente dos componentes da escrita.

No modelo de revisão de Hayes et al. (1987), há uma divisão básica em dois segmentos principais: o dos *processos*, segmento no qual o revisor engaja-se mais firmemente, e o outro denominado *conhecimento*, que tem influência sob o primeiro.

Fazendo uma análise de cada um dos segmentos propostos por Hayes et al. (1987), tem-se, como primeiro componente da categoria *processos*, a *definição da tarefa* de revisar, responsável por especificar os objetos do revisor do texto. Para a real avaliação desse componente, o revisor deve extrair da categoria *conhecimentos* alguns elementos que o levem a noções do que seja revisar. Esses elementos são 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 definida* ou da *diagnose bem definida*.

Depois de detectado o problema, o revisor prosseguirá ao próximo componente da categoria *processos*, a *seleção de estratégias*. Nesse componente, inicia-se o trabalho de revisão propriamente dito. O revisor pode optar por vários caminhos nesse 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.

Os modelos de revisão textual de base cognitiva ou representacional aqui investigados 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 cognitivistas, o processo de revisão envolve ações mentais num *continuum* de representações de um problema “[...] que vai de uma percepção e localização até o acessamento de procedimentos complexos, isso exigindo tempo, atenção, conhecimento e uma estratégia eficiente de solução de problemas.” (GARCEZ, 1998, p.33). Essas ações mentais têm a ver com as estratégias exigidas na produção, ou seja, a estratégia é uma ação mental retirada de seu contexto automático, de modo a ser observada pelo próprio autor ou por outro indivíduo. O uso de estratégias está vinculado 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 escrita, 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 de reestruturação do texto. Por terem uma concepção idealista de linguagem, eles já foram alvo de muitas críticas. De acordo com Bronckart (1992), 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 ou representacional abriram novos horizontes para reflexão acerca da escrita, mas também é verdade que, por tratarem a complexidade da escrita de forma isolada, eles deixam de lado as implicações sócio-históricas que subjazem à escrita, as quais latentes não só nos redatores adultos proficientes, como também nas crianças no ato da escrita.

White e Arndt (1995) partem da perspectiva de que a revisão é um processo recursivo, ou seja, ela é utilizada em todas as etapas da construção do texto. Eles elegem o componente *revisão* como o “monitor” do processo da escrita que está interligado a quase todos os componentes dos modelos propostos anteriormente, com exceção do componente *avaliação*.

Algumas subetapas devem ser atendidas, segundo White e Arndt (1995), para que a revisão seja tida como um papel de monitor no processamento do texto, tais como:

- a) verificar o contexto, tendo em vista o objetivo, o outro/interlocutor e a forma empregada;
- b) verificar os conectivos na feitura de um texto claro ao leitor;
- c) verificar as divisões de argumentos no texto;

- d) fazer avaliação do impacto do texto;
- e) editar, corrigir e marcar;
- f) fazer avaliação final do produto, à luz das subetapas anteriores.

O atendimento a esses elementos permite ao redator ver a revisão como um componente fundamental e recursivo no processamento da escrita e não apenas como a última etapa deste processo.

Partindo da observação de várias correções realizadas no momento da reescrita, Fabre (1986, 1987), levando em conta as contribuições de Petit (1977) e de Grésillon e Lebrave (1983), propõe uma tipologia linguística formal das principais operações linguísticas realizadas pelos escritores, sendo elas oriundas do processo de revisão por eles desencadeados. Segundo Fabre (1987), essas operações seriam, numa tipologia geral, a *supressão*, o *acrécimo* (ou adição), a *substituição* e o *deslocamento*, das quais a criança também se apropria durante o processamento de seu texto com bastante frequência, conforme veremos.

A operação de supressão consiste no apagamento sem a substituição do segmento suprimido. Pode ser aplicada a várias unidades linguísticas. A operação de adição consiste no acréscimo de um sinal, acento, grafema, palavra, sintagma, frase, etc. Já a operação de substituição ocorre quando há a supressão de uma unidade/elemento seguida de substituição de uma nova unidade/elemento. Finalmente, a operação de deslocamento permite a substituição de uma unidade/elemento para outra localidade do texto, modificando sua ordem no processo de encadeamento.

## **Procedimentos metodológicos de investigação**

- 1) Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos dessa pesquisa são crianças de 1ª e 2ª séries, oriundas de uma escola particular da capital cearense.

- 2) Procedimentos de coleta do *corpus*

O objetivo maior de investigação desse trabalho é averiguar as marcas de retificação utilizadas por crianças de 1ª e 2ª séries do ensino fundamental durante o processo de produção textual. Para que possamos relatar passo a passo essa construção, faz-se necessário optar por uma análise evolutiva da produção textual das crianças. Assim, esta pesquisa é constituída por 24 crianças, com idade média de 6,8 anos que se encontravam na 1ª série ao escreverem a primeira versão da história de *Chapeuzinho Vermelho*.

As crianças participantes de nossa pesquisa frequentavam uma escola particular de classe média alta. Além de localizar-se em uma área que fornece bastante contato da criança com o material a ser escrito, a escola concebe o texto como instrumento para todo o processo de aprendizagem da língua escrita.

Assim, utilizaremos 96 textos escritos por essas crianças. Esses textos foram retirados do *corpus* coletado pela professora Ana Célia Clementino Moura, que coletou quatro reescritas da história *Chapeuzinho Vermelho*, elaboradas pelas mesmas crianças em quatro diferentes momentos: junho e novembro de 1997; junho e outubro de 1998.

Para que escrevessem a história *Chapeuzinho Vermelho*, as crianças receberam uma folha branca (formato A4) e uma caneta esferográfica preta. Os textos foram escritos em sala de aula, tarefa que durou, em média, uma hora.

Para serem analisados, os textos receberam uma identificação de 6 dígitos, sendo os dois primeiros correspondentes à série: 01 (1ª série) e 02 (2ª série), o terceiro dígito mostra a versão do texto: 1 para a 1ª versão, 2 para a 2ª versão, 3 para a 3ª versão e 4 para a 4ª versão; os três últimos dígitos correspondem ao número de identificação do aluno. Por exemplo, no texto 011021, os dois primeiros números significam que a criança está na 1ª série, o número um (1) significa que é a primeira versão do texto e os três últimos números (021) mostram o número que foi dado à criança. Assim, a sequência numérica 012021 significa que a criança está na 1ª série (01), mas já produziu a segunda versão do texto (2); no texto 023021, esta mesma criança está na segunda série (02) e escreveu a terceira versão do texto (3), finalmente, o texto 024021, a criança está na segunda série (02) e essa é a quarta versão do texto (4).

Basear-nos-emos, para a realização da análise dos dados, no paradigma indiciário de investigação que, conforme Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), baseadas em Ginzburg (1989), apresenta-se como um modelo epistemológico fundado no detalhe, no singular, partindo do pressuposto de que, se os identificarmos a partir de princípios metodológicos previamente definidos, os dados singulares podem ser altamente reveladores daquilo que se busca conhecer. Essa opção feita por focalizar também os dados singulares permite-nos traçar preferências da criança em seu trabalho com a linguagem. Desse modo, ao lado de escolhas idiossincráticas, que provavelmente jamais se repetirão, os sujeitos, por outro lado, sinalizam que estão investindo em determinados aspectos, buscando, a partir de suas escolhas, provocar algum efeito de sentido em seus interlocutores.

Assim, em consonância com os dados que revelarão procedimentos semelhantes adotados nos textos produzidos pelas crianças participantes de nossa pesquisa, poderemos também traçar um perfil particular das estratégias utilizadas por essas mesmas crianças.

## **Indícios da natureza interativo-dialógica presentes nas marcas retificativas da escrita infantil: análise dos níveis linguísticos**

Considerando os pressupostos teóricos defendidos nesta investigação, acreditamos que, no trabalho ou no esforço cognitivo de refacção textual, está implícito o valor interacional e dialógico da linguagem. Desde o seu primeiro contato com a língua escrita ou falada, a criança pode ser concebida como um ser interativo. Se questionada acerca do uso da linguagem, ela logo lhe atribuirá o importante papel de veículo de comunicação com os outros. Seus primeiros rabiscos, setas, desenhos, letras e números servem para estabelecer a comunicação com seus pais, professores, colegas etc. Com a aquisição da escrita, que é um momento bastante particular de um processo mais geral de aquisição da linguagem, o fenômeno é semelhante. O uso indevido de grafemas, vocábulos ou sintagmas em seu texto pode significar uma grande ruptura da sequência lógica do que gostaria de escrever, por isso ela rasura (retifica) até chegar a um elemento satisfatório para si e para o outro. Como não atribuir a essas marcas o aspecto interativo que as rodeia? Como não perceber uma determinante preocupação com o entendimento do outro?

Assim como postulado por Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), que defendem os estudos de Ginzburg (1989) acerca do estatuto teórico dos dados singulares em ciências humanas, acreditamos que, por trás do trabalho de modificação de algo anteriormente escrito pela criança, ou seja, por trás de suas rasuras, indícios e refacções, escondem-se motivações que se revelam em seu processo de constituição e de aquisição da linguagem. Tais motivações são visivelmente interpretadas a partir do exame das marcas retificativas cravadas no texto que, a nosso ver, constituem uma fonte riquíssima de indícios da relação sujeito/linguagem/interlocutor.

Nesse contexto, considerando o que nos podem revelar os movimentos espontâneos da criança ao longo do texto, cada uma das marcas, ou indícios do *corpus*, mostra-nos uma intrínseca necessidade de comunicação que se revelou em um universo particular dos dados idiossincráticos de cada criança, o qual buscamos entender melhor a partir de sua descrição, de sua comparação, de sua estrutura e de suas funções.

Desse modo, nosso entendimento dos fenômenos envolvidos na retificação textual será, pois, manifestado a partir da discussão de alguns episódios encontrados nos textos que selecionamos para comentar, levando em conta os fatores acima listados (a descrição, a comparação, a estrutura e a função das marcas) em cada nível e operação linguística aqui estudada.

## As marcas retificativas no nível da grafia das palavras

Analisar cada marca retificativa usada pelas crianças permitiu-nos flagrar o instante no qual o sujeito demonstrou, por escrito, sua preocupação com algum aspecto formal ou semântico da linguagem. Deparar-nos com tais contextos levou-nos a indagar o que levara o sujeito a buscar soluções para determinados “problemas”.

O nível da grafia das palavras foi o mais trabalhado pelas crianças nessa busca. Os indícios encontrados nos textos revelaram que a maioria das modificações encontradas diz respeito a um intenso trabalho com a correção ortográfica, o que demonstra um sujeito às voltas com o misterioso mundo da grafia das palavras da língua portuguesa.

Vejamos, por exemplo, o texto de Marcela (023041):

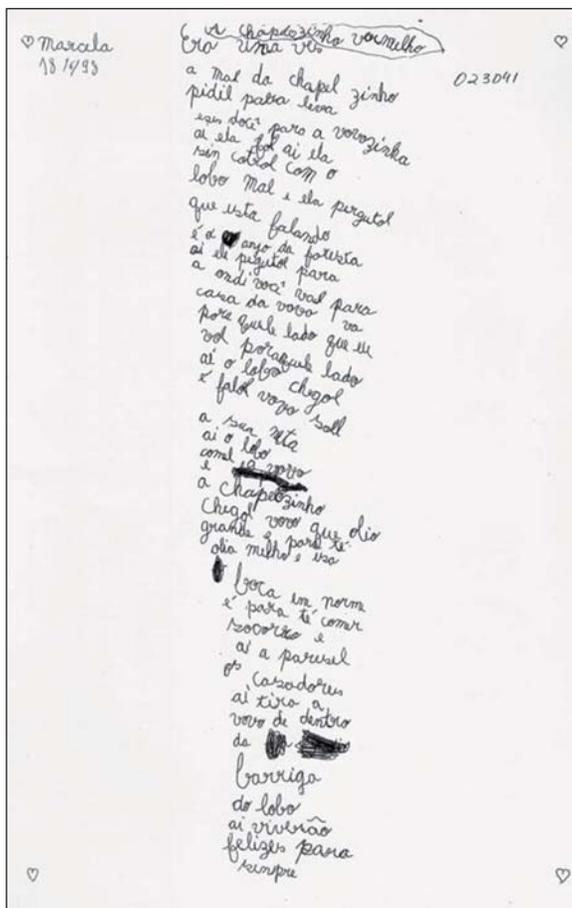


Figura 1 – Terceira produção de Marcela na 2ª série.

Neste texto, em que não há a interferência do professor ou do pesquisador responsável pela coleta do *corpus*, Marcela demonstra uma sensível preocupação com aquilo que talvez para ela seja um pesadelo na aprendizagem da escrita: as regularidades e irregularidades ortográficas. Percebemos, do início ao fim do texto, que ela sofre um pouco com suas escolhas fonográficas. O ambiente no qual cada letra (grafema) ocorre no interior do vocábulo é de fundamental importância para sua grafia, mas como a convenção ortográfica é, muitas vezes, vista apenas como algo a se “memorizar”, o sujeito acaba por generalizar a maneira de representar a relação grafema-som-fonema. É o que ocorre, por exemplo, nas linhas 01 (“un/uma”), em que a criança retifica em consequência do difícil trabalho com as nasais; na linha 05 (“foi/foe”) e 06 (“vai/vae”), em que ela hesita entre /i/ e /e/ por, provavelmente, basear-se em outras palavras terminadas pelo som /i/ e escritas com a letra [e]: come/dorme, etc., acabando por retificar para “foe” e “vae”. Um indício interessante deste misterioso trabalho com as regularidades e irregularidades ortográficas é que Marcela, nessa versão, ora generaliza o uso de [u] e [l] ao final do vocábulo e acaba por usar nesse contexto apenas /l/: “pidil”, “sin control”, “perguntol”, “chegol”, “falol”, “soll”, etc., ora representa o correto grafema final de vocábulos ainda não completamente internalizado, como é o caso de “olio”/olho, na linha 22, em que [o] e [u] também se enquadram como casos de regularidades ortográficas contextuais. Outra marca interessante, ainda nesse universo, é a que ocorre na linha 20, quando Marcela, apesar de demonstrar em todo o texto sua escolha quanto ao uso de [l] para representar o som /u/, acaba por vacilar entre o [l] ou [o] no vocábulo “Chapeuzinho”. Primeiro, ela parece grafar [l] e depois ela resolve lhe sobrepor, a partir de uma adição, o grafema [o]. O que, afinal, levou Marcela a realizar essa operação, já que, de acordo com seu texto, estava acostumada a lidar com o som /u/? Terá sido por causa do contexto novo no qual ocorreria? Tais dados idiossincráticos são bastante reveladores, e sua natureza acaba por implicar uma intrínseca necessidade de solução de problemas importantes para a compreensão do interlocutor. Além dessas marcas, Marcela revela várias outras no decorrer de seu texto que revelam sua atividade retificativa.

Natália (012046), assim como Marcela, também parece ter passado por vários momentos de reflexão quanto à grafia do som /u/, que pode ser representado por [o], [l] e [u]. Porém, há de se supor que Natália se encontra num patamar superior ao de Marcela, pois esta última produziu seu texto na 2ª série; Natália, na 1ª série, parece já ter internalizado a correta representação gráfica desses sons. Observemos o texto de Natália, abaixo transcrito:

# Chapeuzinho Vermelho.

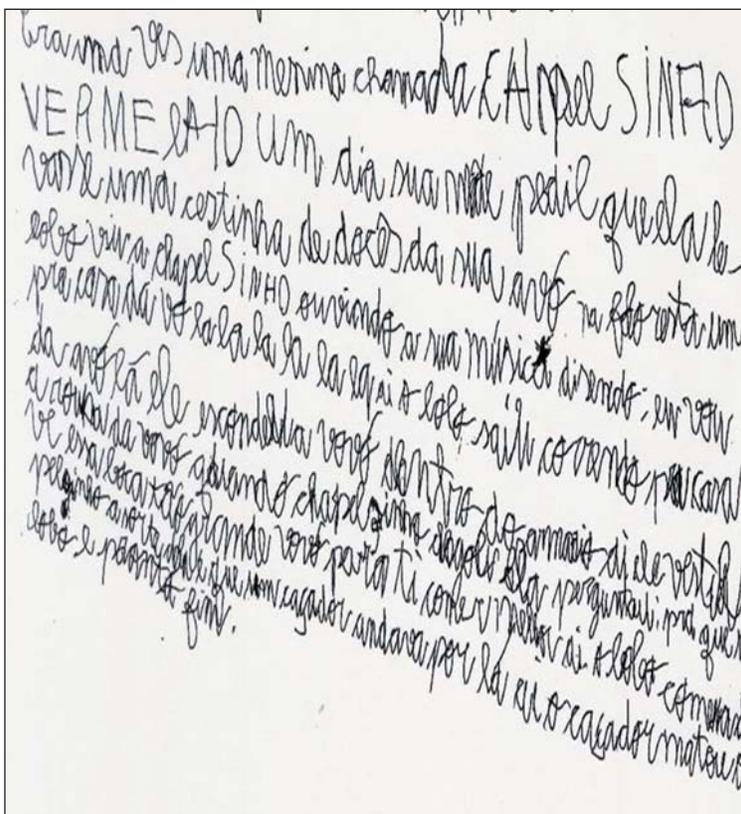
012046

Era uma vez uma menina  
chamada Chapeuzinho Vermelho da Mãe  
numa casa com sua mãe sua mãe  
pedia para ela levar uma cesta para  
sua vó e aí ela saiu cantando e aí apareceu  
o lobo e aí ele disse assim - Aguarda é o atalho  
chegará mais rápido na casa da sua vó  
na verdade era mentira do lobo o caminho  
que Chapeuzinho tinha seguido era o certo e  
o lobo perdeu tempo e não comeu a Variginha  
em seguida se voltou com a sopa da Variginha  
quando Chapeuzinho chegou botou na porta e o lobo respondeu  
entre meus querida e Chapeuzinho abriu a porta e  
perguntou mas que olhos grandes são tem e o lobo  
respondeu é para te ver melhor - e esses ouvidos são  
grandes - é para te ouvir melhor - e essa boca tão  
grande é para te comer Chapeuzinho chamou os  
caçadores e aí os caçadores deram um tiro no  
lobo e tiraram a Variginha da barriga do lobo  
e a mãe do Chapeuzinho e Chapeuzinho e a  
Vó do Chapeuzinho viveram felizes para sempre

Figura 2 – Segundo texto de Natália na 1ª série.

Perceba-se que, de início, ela faz uma escolha na linha 05 (“sail”) para grafar este som na terceira pessoa singular do pretérito perfeito do verbo *sair*, mas, na mesma linha, ela retifica tal letra no verbo aparecer: “apareceu/aparecel” na sílaba final. No restante do texto, Natália demonstra maior segurança ao representar corretamente “perdeu e comeu” (linha 10); retifica “vestiu” (linha 11), “chegou, bateu e respondeu” (linha 12), “abriu” (linha 13), etc. que são casos semelhantes aos de “apareceu/aparecel” e que a levaram a visualizar o contexto da ocorrência do som. Ela também lança mão de estratégias de acréscimos seguidos de um reforço, como se vê nas linhas 09, 10, 11 e 12, a fim de determinar a sua escolha gráfica. É a retificação que chamamos de operação combinada.

Analisando o texto de Raul (011047), reproduzido abaixo, vê-se que ele ainda está em fase da passagem do uso da letra de imprensa para a letra cursiva e que suas preocupações são semelhantes às de Marcela e de Natália. Ele prefere, na maioria das vezes, sobrepor um segmento a outro para solucionar suas dúvidas com as normas ortográficas, como, por exemplo, em “chapelzinho” (linha 01), “quando” (linha 08), “chegou” (linha 08), “ela” (linha 08):



**Figura 3** – Primeiro texto de Raul na 1ª série.

Como se pode notar, não podemos afirmar que esses procedimentos sejam comuns a todas as crianças em determinadas séries, pois cada modificação/correção espontânea da criança acontece por motivos bastante específicos e singulares. Como vimos em nossa análise, são várias as maneiras pelas quais essas especificidades e singularidades podem surgir no texto, sobretudo, a partir de suboperações linguísticas nas quais tentamos agrupar os principais traços de suas realizações, já que, quando se trata de dados idiossincráticos na escrita, não podemos tecer generalizações de sua natureza.

O fato é que, na aprendizagem do sistema ortográfico, é comum encontramos crianças realizando trocas e demonstrando dificuldades nas correspondências fonográficas da língua materna, seja a partir de relações regulares diretas (disputas entre *p e b*, *t e d*, *f e v*, etc., ou seja, pares mínimos); de relações regulares contextuais (trocas entre *r e rr*, *o e u*, *e e i*, etc.); de relações regulares morfológicas (na formação de palavras por derivação ou nas flexões verbais); ou de relações de irregularidades (disputas entre *s, c, x, sc, z, ch e x*, etc.). No entanto, a maneira pela qual a criança se relaciona com essas trocas aponta para um mundo singular de soluções de problemas onde a escrita veicula e sinaliza sentidos para o interlocutor, daí a preocupação com um texto livre de imperfeições.

### **As marcas retificativas no nível da gramática**

O trabalho de análise dos índices espontâneos deixados pelo sujeito em sua tarefa de constituição e apropriação da linguagem é um trabalho bastante revelador. É nítida a interação do sujeito com seu interlocutor, mesmo que este seja percebido apenas virtualmente. É bem verdade, no entanto, que podemos nos perguntar em que medida a criança, quando escreve, já tem para si um leitor para seus escritos. Tal indagação pode ser respondida se considerarmos as marcas de retificação como sinais da construção que faz a criança – a partir do momento que se coloca no lugar de leitora de sua escrita e ao retificá-la – do (s) seu (s) leitor(es) virtual (is). Dessa forma, o trabalho de refacção textual, no contexto interativo e dialógico aqui considerado, revela a presença desse outro/interlocutor no texto em construção, o que demonstra que não podemos falar de escrita, sem considerarmos seu lado complementar, a leitura.

Percebemos, assim, na análise qualitativa dos dados de nossos sujeitos, que possibilitar uma boa leitura (aqui entendida não apenas como a codificação e a decodificação das estruturas linguísticas, mas também e principalmente a internalização de sentidos) a seu interlocutor é estar diante de uma nítida preocupação com a “qualidade” da escrita. Tal preocupação, conforme visto, é demonstrada a partir do trabalho do sujeito com vários segmentos da linguagem, seja na grafia, na morfossintaxe textual ou na estrutura formal e semântica do texto.

Tendo nos deparado, anteriormente, com o trabalho interativo-discursivo da criança no âmbito da retificação gráfica dos vocábulos, vejamos que habilidades foram dispensadas no nível gramatical do texto que demonstram importantes tomadas de reflexão pela criança com os aspectos morfossintáticos da linguagem. Tomemos o caso de Carolina (024028):

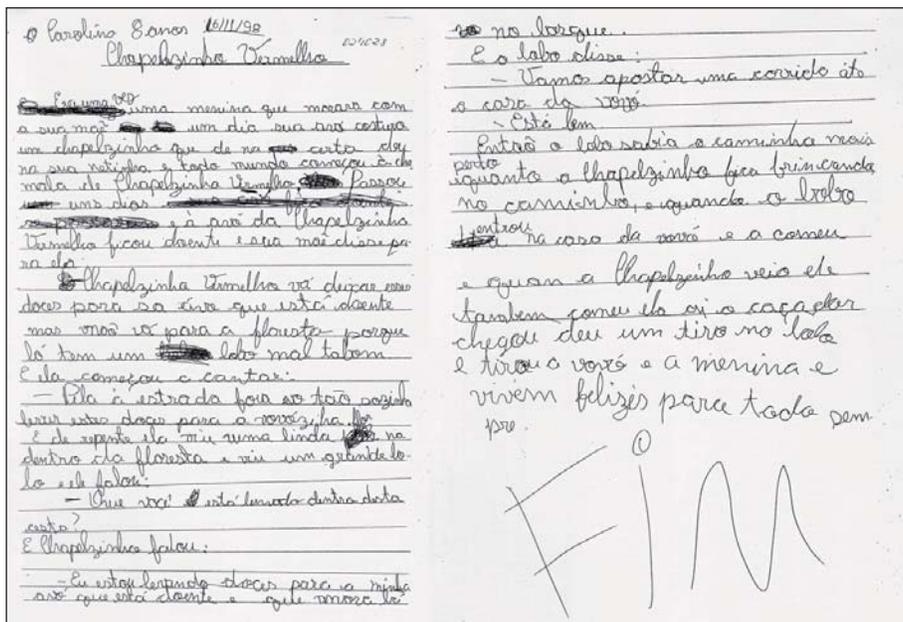


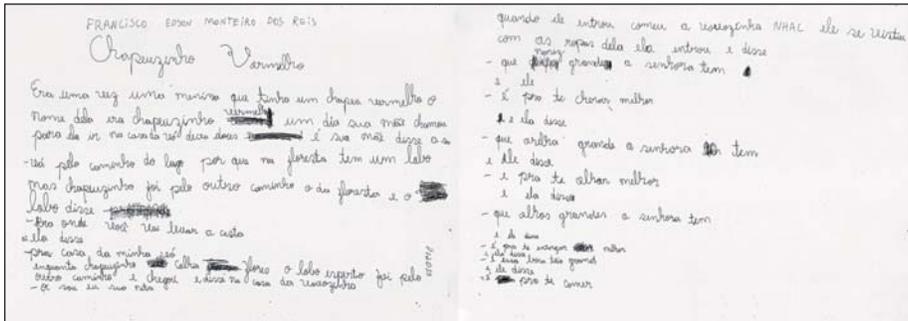
Figura 4 – Quarto texto de Carolina na 2ª série.

Um olhar apurado no texto de Carolina revela uma intensa atividade de reformulação da língua escrita. Quanto ao aspecto morfossintático, percebe-se, no segundo período, um importante indício de que a criança replanejou seu texto à medida que escrevia. Primeiro, ela suprime uma conjunção que parece não se adequar ao que ela gostaria de dizer (“Mas”), por talvez ter percebido que o período a ser escrito não possuía a ideia de oposição, e retoma a sequência lógica da história com o verbo passar (“passou”) no lugar de “mas”. Em seguida, ela suprime o artigo indefinido “um” da frase, com o intuito de realizar a flexão de número com o vocábulo que o segue (dias), reescrevendo-o posteriormente já com a marca de plural (“uns dias”). Ao que se percebe, “um dias” não soaria bem ao seu outro/interlocutor, porém ela não atentou para um outro fato: a concordância do sintagma uns dias com o verbo que o antecederia (“Passou uns dias”...). A disposição dos elementos no texto (o verbo na linha superior e o sintagma na linha logo abaixo) pode ter contribuído para tal fenômeno já que Carolina não apresenta outros problemas de flexão verbal no texto, algo bastante nítido logo após a supressão de “e sua avó ficou doente” em que ela procura trazer à tona “se passaram”...

(O quê? Uns dias?), mas percebe que já utilizara tal informação anteriormente. Carolina reorganiza, então, as ideias, substituindo no eixo paradigmático “e sua avó ficou doente” por “avó da chapelzinho vermelho ficou doente” para chegar, finalmente, a um período desprovido de problemas para a leitura.

Os textos de Edson (012033) e os de Lucas (024039) também mostraram fenômenos similares aos presentes no texto de Carolina.

Edson, como podemos conferir na figura 5, demonstra uma importante reflexão acerca da estrutura textual e gramatical de seu texto:



**Figura 5** – Segundo texto de Edson na 1ª série.

Na linha 14, ele realiza um acréscimo de ordem morfológica para determinar a personagem do qual está falando. Ao sobrepor um “-a” ao “-e” do pronome pessoal “ele”, Edson confirma que, de fato, quem entrara no quarto fora Chapeuzinho e não o lobo, já que ele encontrava-se disfarçado de vovó e seria indagado (a) por sua netinha (“ela entrou e disse”). Logo em seguida, Edson parece centrar-se na incoerência lógico-textual que acabara de gerar ao escrever “que dentes grandes a senhora tem”. Ele retorna ao que escrevera e percebe que “dentes grandes”, na história, são os últimos elementos referidos por Chapeuzinho antes de o lobo devorá-la. Para se livrar de tal problema, ele realiza uma substituição lexical (“nariz por dentes”) e suprime a marca de plural de “grandes”, já que nariz, o lobo/vovó possui apenas um (“que nariz grande a senhora tem”).

Lucas, por sua vez, também considerando os fatos e acontecimentos da história, resolve retificar o verbo *ir* (“vá/vamos”), na linha 09, para informar a seu interlocutor que Chapeuzinho Vermelho não acompanha o lobo mau (“Quando ela estava nomeio do caminho um homem disse: vá/vamos pela floresta que o lobo moreu”):

A Chapeuzinho vermelha

A24039

Era uma vez uma menina que tinha uma  
 capa bem vermelha, e todos chamavam de chapeuzinho  
 vermelha.  
 Um dia a mãe dela mandou dizer pra ela que estava  
 doente, e não devia:  
 — Não vá pela estrada  
 — Já bom mãe  
 Quando ela estava namorando com o lobo.  
 — Vá pela floresta que o lobo mora.  
 Então ela foi e o homem era o lobo, aí o lobo  
 foi mais rápido do que o chapeuzinho, e não devia:  
 — Chapeuzinho  
 — É o menino não  
 — Então que o lobo estava a porta de casa e  
 não é engano.  
 Quando o lobo estava entre a gente e os capões  
 entre o lobo e a menina que não se mexeu ficou pra  
 sempre.

**Figura 6** – Quarto texto de Lucas na 2ª série.

Parece que Lucas já internalizou um bom conhecimento sobre a sintaxe e a semântica da língua que fala e escreve algo também visível no próximo período (linha 10), em que ele suprime o acento do verbo ser (“é/era”) para marcar a temporalidade de sua narrativa. Ele parece substituir “e o homem é o lobo” por “e o homem era o lobo” numa tentativa de informar ao leitor que aquele que falou com a Chapeuzinho era o lobo mal, não um homem.

### **As marcas retificativas no nível da estrutura textual**

Os rastros deixados pelas crianças no percurso para tornar suas escritas mais adequadas ao leitor/interlocutor permitiram-nos perceber, até aqui, a relação constitutiva e dinâmica do sujeito com a linguagem. À criança parece ser perceptível, desde cedo, que os textos devem fazer sentido, por isso ela manifesta suas insatisfações a cada letra, vocábulo, sintagma ou período mal trabalhado no discurso. Ao efetivar a difícil tarefa de retificar para melhorar sua escrita, ela deixa patente que são justamente suas idiosincrasias e comportamentos frente à linguagem que a diferencia de outras crianças, individualizando-a, apesar dos caminhos e escolhas linguísticas realizadas por ela serem semelhantes no trabalho de reformulação da linguagem.

Na busca de unidade e de textualidade em seus escritos, muitas crianças lançam mão dos mesmos artifícios retificativos, operados, muitas vezes, a partir de diferentes habilidades linguísticas e metalinguísticas que revelam momentos singulares de reflexão do processamento da escrita. Ao analisarmos cada marca reveladora do trabalho de melhor tecer o texto infantil, verificamos, nesse contexto, uma recorrente preocupação dos sujeitos com os elementos coesivos, com a coerência, com o sentido do texto, bem como com seus elementos formais. As retificações dessa natureza revelaram-nos um sujeito preocupado com as exigências de um leitor (virtual ou não) atento à significação e à estruturação do texto.

Assim, vários foram os momentos e indícios detectados na análise qualitativa dessa busca pela melhor adequação e ajustamento do texto ao leitor no que tange não somente à reelaboração gráfica ou gramatical, mas à estrutura textual ou à textualidade em si. Tomemos alguns casos, a fim de melhor visualizar os fenômenos deste nível linguístico.

O texto de João Ítalo (024036), por exemplo, demonstra explicitamente, além de indícios do trabalho com os dois níveis linguísticos já discutidos, marcas de um necessário ajustamento textual.

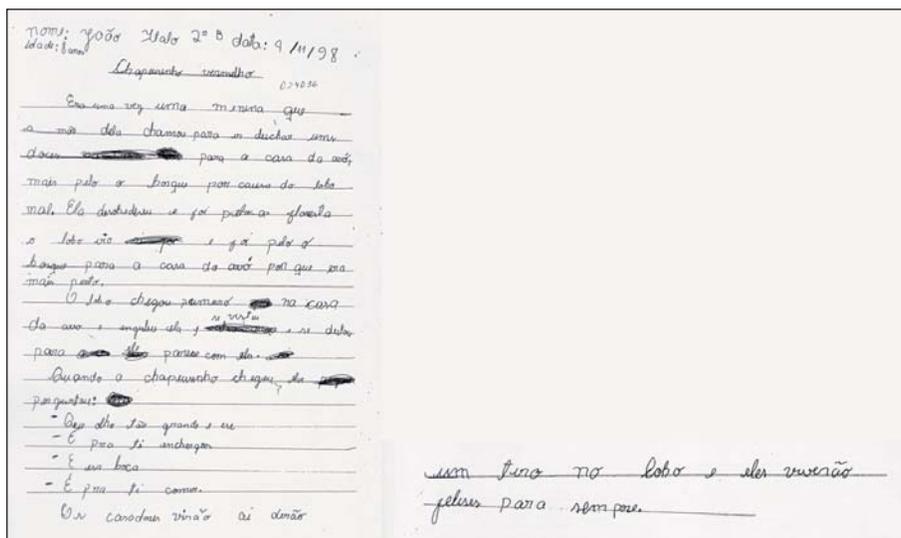


Figura 7 – Quarto texto de João Ítalo na 2ª série.

Logo no primeiro período, percebe-se uma importante preocupação com a coerência textual. Ao refletir sobre o que acabara de escrever (“... a mãe dela chamou para ir deichar uns doces **na casa dela** ...”), Ítalo atenta que o termo “dela” não retoma o elemento “vovó”, mas “mãe”, realizando uma operação de

substituição de “na casa dela” por “para a casa da avó”, com o intuito de manter a coerência textual e de se livrar da falta de clareza. Em seguida, no segundo período, ele opera novamente uma substituição, “ai foi” por “e foi”. Neste caso, parece que Ítalo apostou numa melhor redação para sua oração ao se desfazer de uma estrutura comum ao discurso falado (ai), em detrimento de uma conjunção aditiva que unisse suas orações e oferecesse uma aproximação da língua padrão (“... o lobo viu e foi pelo bosque..”).

Saltando alguns fenômenos retificativos já comentados, deparamo-nos, no terceiro parágrafo (linhas 12 e 13), com uma operação bastante comum em textos de crianças em fase de aprendizagem e de processamento da escrita: a correta inserção do discurso direto em textos narrativos, ou melhor, a introdução de sinais de pontuação para esclarecer turnos de fala em textos narrativos. No caso do texto produzido, *Chapeuzinho Vermelho*, Ítalo sabe que as vozes de Chapeuzinho, da vovó, do lobo e do caçador ganharão destaque em dados momentos, por isso ele suprime, depois dos dois pontos, o pronome interrogativo (“que”), sabendo que este vai representar um turno de fala e que deve receber um travessão antes de sua escrita numa nova linha. Este fenômeno foi detectado em um número considerável de textos.

O texto de Davi (023031) apresenta marcas bem semelhantes às deixadas por Ítalo:

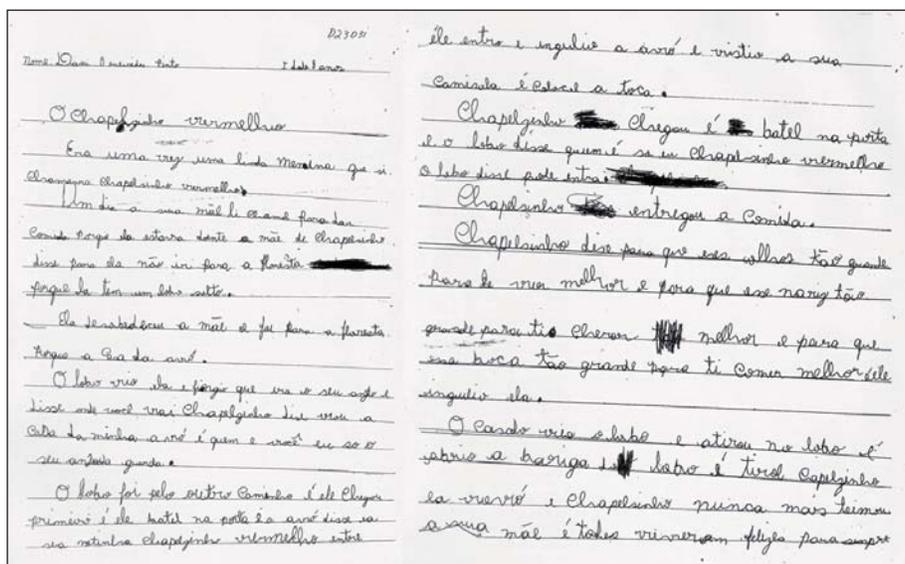


Figura 8 – Terceiro texto de Davi na 2ª série.

No sexto e sétimo parágrafos (linhas 18 a 21), Davi revela interessante reflexão quanto ao uso do verbo “dizer”. Provavelmente por se questionar sobre usar

ou não tal verbo, ele sugere, além da atenção à estrutura gramatical do texto, a observância à coerência semântica e a não quebra da continuidade da narrativa. Ora, parece que Davi está ansioso para que Chapeuzinho fale logo, mas ele sabe que antes de ela se manifestar, ela deve realizar algumas ações como chegar, bater na porta, dizer algo, e, depois, entregar a cesta à vovozinha. A pressa é inimiga da perfeição! Por isso, Davi resolve, então, realizar substituições (“disse” por “chegou”; “disse” por “bateu”; “disse” por “entregou”) para que sua pressa não comprometa os detalhes de sua história. No oitavo parágrafo, Davi relaxa e pode, finalmente, “dar voz” à Chapeuzinho: “Chapelzinho dise para que eses olhos tão grande” ...

Gabriel (023034), por sua vez, além das diversas supressões seguidas de reescrita, realiza em seu texto uma retificação bastante curiosa.

A Chapeuzinho vermelha 023034

Um dia a mãe de uma menina chamada ~~Chapeuzinho~~ Chapeuzinho vermelha pediu que ela levasse uma cesta de docos para sua avó porque sua avó estava doente. O lobo-mau viu a cesta de docos e correu para a casa da ~~avó~~ avó de Chapeuzinho vermelha. Quando o lobo-mau chegou na casa da avó da ~~avó~~ Chapeuzinho vermelha vestiu a roupa da avó e ~~de~~ Chapeuzinho chegou na casa de sua avó e viu o lobo pensando que era sua avó. Finalmente Chapeuzinho perguntou porque a sua avó, digo, o lobo ~~tem~~ tem uma boca tão grande ele respondeu que era para ele comer Chapeuzinho e Chapeuzinho saiu correndo. Depois de um tempo apareceu um caçador e ~~matou~~ matou o lobo e tirou a voz de dentes.

Figura 9 – Terceiro texto de Gabriel na 2ª série.

No penúltimo parágrafo, ao perceber uma troca quanto ao personagem do qual estava falando, ele insere no período uma marca discursiva não comum na escrita de crianças desta idade (“Finalmente chapeuzinho perguntou por quê a sua avó, digo, o lobo tem uma boca tão grande...”). Ao utilizar “digo” em seu discurso, ele resolve facilmente a troca que cometera (avó/lobo) e continua normalmente a sequência dos fatos. A introdução desta marca é um dado que nos chama a atenção, pois os indícios são de que Gabriel, no momento em que percebe seu erro, imediatamente retifica para fornecer ao leitor a informação correta a partir de uma marca mais sofisticada (“digo”) e não de uma rasura esteticamente perturbadora como as anteriores. O uso dessa marca parece refletir a intimidade de Gabriel com textos em que é comum o uso desse recurso, ou, provavelmente, a dica dada por um sujeito adulto quanto a seu uso na necessidade de se retificar algo sem danificar o aspecto visual do texto. É importante frisar que o texto de Gabriel é caracterizado por uma boa utilização de elos coesivos e de uma boa tessitura textual.

No texto de Júlia (012037), também aparecem diversos momentos de seu trabalho com a escrita, mas um, em especial, chamou nossa atenção: a manobra metalinguística realizada no segundo parágrafo, linhas 10 e 11:

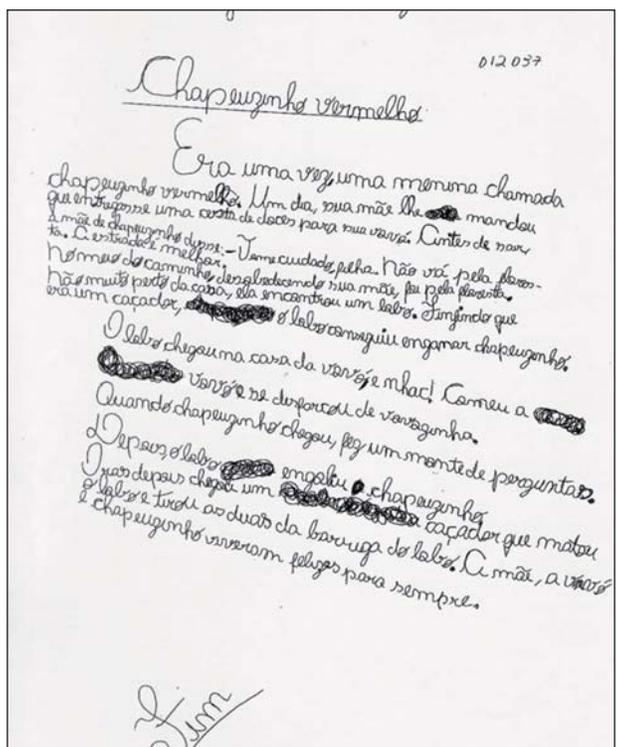


Figura 10 – Segundo texto de Júlia na 1ª série.



Sua produção, ao contrário de muitas outras, não possui muitas retificações; algumas aqui, outras ali, mas uma retificação marcante, a nosso ver, é a que ocorre nas linhas 11 e 12.

Marcela vem narrando que o lobo enganara Chapeuzinho, seguira para a casa da vovozinha e a engolira. Em seguida, ela narra que Chapeuzinho fora para a casa de sua avó, mas parece que uma importante reflexão a faz pular ou desconsiderar detalhes supérfluos em seu texto, operando uma decisiva substituição de "...e ela viu que não por ela achou muito estranho". Marcela demonstrou, ao realizar esta retificação, que o texto escrito é um espaço de possibilidades não só no nível gráfico, gramatical ou textual, mas, sobretudo, no discursivo.

Ainda em meio a esse universo de marcas representativas da relação interativo-dialógica do sujeito com a linguagem, deparamo-nos com outros fenômenos um tanto intrigantes. É o que ocorre, por exemplo, com as produções de Júlia (011037 e 023037). Como se sabe, cada criança produziu quatro versões de uma mesma história em períodos distintos. A análise dos dados mostrou-nos que, em todos os textos de todas as crianças, foram encontradas, a partir de uma simples sobreposição gráfica, marcas do trabalho retificativo textual. No entanto, a primeira e terceira versões dos textos de Júlia fugiram totalmente a essa "regra", não constando neles nenhuma marca retificativa, conforme se observa:

Era uma vez uma menina chamada  
Chapeuzinho vermelha. Um dia, sua mãe lhe disse para ela entrar  
para dentro da sua casa. Chapeuzinho foi pela floresta. De repente, um lobo  
a enganou e chorou - Vou pelo rio que é mais perto. Chapeuzinho foi  
pelo rio. O lobo deu muita rapadura para falar que o lobo chegou na casa da  
vovó. Primeiro que Chapeuzinho. O lobo engoliu a vovó e depois Chapeuzinho.  
Quando ela chegou, pegou muita rapadura e a vovó morreu - porque  
ela tinha uma boca muito grande? - e ficou lá com ela! E assim conseguiu  
vovó e a vovó chamou um caçador. Quando o caçador chegou,  
matou o lobo e a vovó morreu.

Júlia

Figura 12 – Primeiro texto de Júlia na 1ª série.

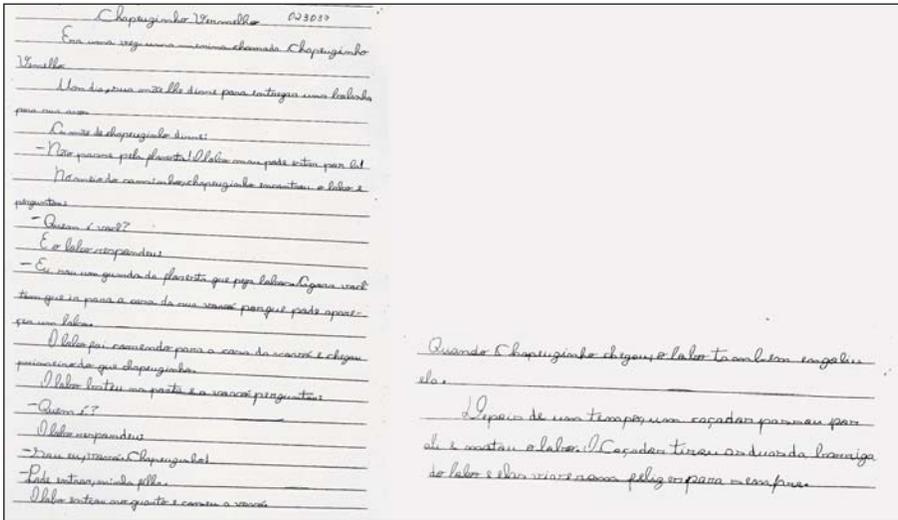


Figura 13 – Terceiro texto de Júlia na 2ª série.

Ora é notável que os textos não ilustram marcas visíveis de operações linguísticas de retificação textual, parecendo que a criança escrevera os textos “de um fôlego só”, sem se preocupar com possíveis inadequações (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1995). Mas isso não impede que afirmemos que Júlia passara por momentos em que precisou “parar para refletir” e depois continuar sua história, algo não observável no texto final. O fato é que as retificações nos níveis gráficos, gramaticais, textuais e discursivos podem ter ocorrido principalmente no nível cognitivo e com bastante prudência, a fim de não “borrar” o texto escrito.

Algo que nos intrigou ainda mais foi termos detectado várias marcas retificativas na segunda e quarta versões dos textos de Júlia, ou seja, em T2 e T4. O que pensar dessas idiossincrasias? Terá sido apenas uma questão de capricho linguístico em T1 e T3 e pouco esforço cognitivo? Ou grande esforço cognitivo em T2 e T4? São justamente esses dados singulares que revelam o fabuloso e poderoso processo de aquisição, processamento e desenvolvimento do mundo da linguagem pela criança.

**Considerações finais**

Neste trabalho, acreditamos que escrever é um ato de comunicação. Escrever, nesse sentido, significa instaurar uma forma de relação dialógica que ultrapassa as meras relações linguísticas, sendo um processo significativo da comunicação discursiva que tem articulações com outras esferas de valores, nas quais o discurso se estrutura em função do *outro*. 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 retificar 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 escrita, estão imanes 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 e quaisquer outros destinatários. Com isso, queremos afirmar que, por trás de todo passo dado durante o processamento da escrita para a enunciação do discurso, há explícito o caráter dialógico da linguagem. Escrever envolve, assim, além dos conhecimentos cognitivos e linguísticos, conhecimentos sociais.

Apesar das mais variadas abordagens e contribuições linguísticas no que se refere ao processamento textual e, em especial à revisão textual, percebe-se que esta última não fora ainda suficientemente problematizada no que tange ao escritor (criança) que retifica fazendo “uma proposta de compreensão” a seu interlocutor, ou seja, estabelecendo um vínculo dialógico em seu discurso escrito.

Assim, a proposta desta pesquisa partiu da necessidade de se investigar e analisar, segundo a perspectiva sociointeracionista, as retificações empregadas pelas crianças em seus textos, na busca de aperfeiçoá-los para a compreensão leitora, considerando que, para isso, muitos fatores estão imbricados nessa tarefa, tais como: a presença de um outro/interlocutor que clama pela compreensão, as dialogias instauradas no texto, os processos de coesão e de coerência na feitura textual, o uso evolutivo das atividades epilinguísticas decorrentes do ensino, a relação da criança consigo própria como escritora e como leitora de seu texto.

Partindo-se também da necessidade de compreender e analisar a revisão textual enquanto etapa primordial do processamento e sinônimo de uma prática social no universo de ensino desses sujeitos, as crianças, foi que se buscou investigar, longitudinalmente, as marcas por elas concretizadas em produções textuais, participando dessa experiência crianças da primeira e da segunda série de uma escola particular de classe média de Fortaleza, Ceará. Assim, o que se tomou como objeto de investigação foram as marcas espontâneas de retificação deixadas pelas crianças em seus textos para provê-los de significação e, conseqüentemente, contribuir para seu melhoramento discursivo. Essas retificações, como dissemos, foram feitas espontaneamente pelas crianças, ou seja, sem o monitoramento do pesquisador.

A contribuição que esta investigação pretende trazer para a(s) teoria(s) da aquisição, processamento e desenvolvimento da escrita e para o ensino tende a visualizar o ato de escrever prototipicamente dividido em três etapas distintas,

o planejamento, a execução e a revisão, está associada ao norteamento de questões relevantes à apropriação de estratégias e/ou habilidades da criança para a identificação, análise e resolução das irregularidades do seu texto, levando-se em consideração o caráter social da escrita.

Esperamos que este estudo contribua para uma mudança nas práticas escolares, no sentido de que o uso da revisão ou retificação, durante o processamento da escrita e depois dele, seja tido como uma estratégia eficaz para a boa produção textual, e que a escola, desde cedo, possa inserir a criança nesse contínuo processo, não considerando, assim, o texto como um produto acabado e suficiente em si, mas que comporta várias dialogias.

OLIVEIRA, R. M. L. de; SERAFIM, M. S. A correction in text for children: a look dialogic. *Alfa*, Araraquara, v.54, n.02, p.565-592, 2010.

- *ABSTRACT: This study aims to investigate the grinding marks used by children in 1st and 2nd grades in the process of textual production. To this end, we rely on Psycholinguistics, by presenting and questioning the model of knowledge base revision for the processing of writing, of Bartlett (1982), Scardmalia and Bereiter (1987), Hayes et al. (1987) and White and Arndt (1995), and to emphasize the importance of brands during the acquisition of written language by the child, the contributions of Bakhtinian dialogism, we consider the interactive and dialogic value on adjustments in the children's text, and in studies Ginzburg's (1989), when analyzing these marks in the texts as individuals. From a typology of linguistic operations proposed by Fabre (1986), we conducted a qualitative study of brands rectified detected in the texts of children. The results showed that the marks left by the children at the time of writing are revealing intense interactive and dialogic of language acquisition, representing the other as an essential component in the construction of meaning. The results lead us to the conclusion that taking the text while rectifying an interactive and dialogical school is to show the existence of subjects who interact through the various uses of language.*
- *KEYWORDS: Written language. Rectification text. Rewritten. Children's narratives.*

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. *Cenas da aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n.25, p.5-23, jan./jun. 1995.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARTLETT, E. J. Learning to revise: some component processes. In: NYSTRAND, M. (Org.). *Understanding reading comprehension: the language, processes and structure of written discourse*. New York: Academic Press, 1982. p.345-363.

BRONCKART, J. P. El discurso como accion: por un nuevo paradigma psicolinguístico.

*Anuário de Psicologia*, Barcelona, v.54, p.3-48, 1992.

CALKINS, L. M. *A arte de ensinar e escrever: o desenvolvimento do discurso escrito*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FABRE, C. La réécriture dans l'écriture. Le cas des ajouts dans les écrits scolaires. *Études de Linguistique Appliquées*, Paris, n.68, p.15-39, 1987.

\_\_\_\_\_. Des variantes de brouillon au cours préparatoire. *Études de Linguistique Appliquée*, Paris, n.62, p.59-79, avril/juin 1986.

GARCEZ, L. H. C. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: Ed. da UnB, 1998.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: \_\_\_\_\_. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p.143-179.

GÓES, M. C. R. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. (Org.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1993. p.101-119.

GRÉSILLON, A.; LEBRAVE, J. L. Avant-Propos. *Languages*, Paris, n.69, p.5-10, 1983.

HAYES, J. R.; FLOWER, L. C. Identifying the organization of writing processes. In: GREGG L. W., STEINBERG, E. R. (Org.). *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 and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. v.2, p.196-240.

PETIT, J. Le grand cataclysm des corrections: note sur des manuscrits de Green et de Mauriae. *Littérature*, Paris, n.28, p.40-49, 1977.

ROCHA, G. O papel da revisão na apropriação de habilidades pela criança. In: VAL, M. G. C.; ROCHA G. (Org.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.69-83.

SCARDMALLIA, M.; BEREITER, C. Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In: In: ROSEMBERG, S. (Org.). *Advances in applied psycholinguistic: reading, writing and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. v.2, p.142-175.

SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. São Paulo: Globo, 1992.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WHITE, R. V.; ARNDT, V. *Process writing*. London: Longman, 1995.

Recebido em fevereiro de 2010.

Aprovado em julho de 2010.