# A RELAÇÃO ENTRE REVISÃO TEXTUAL E COMPETÊNCIA DE ESCRITA

Clarice Vaz Peres Alves

(Faculdade Atlântico Sul Anhanguera Educacional)

**RESUMO**: A linguagem é um trabalho social e histórico do sujeito com o outro. É para o outro que ela se constitui, visto que não há sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nos seus textos orais e escritos através de uma relação interlocutiva. O trabalho com a linguagem na escola exige cada vez mais a presença do texto, seja enquanto objeto de leitura, seja enquanto trabalho de produção. O processo de revisão e/ou reescritura de textos proporciona ao educando uma prática social e política efetiva, pois pressupõe uma reflexão sobre a linguagem. A noção subjacente a esse processo de escrita é a de que os escritores tornem-se críticos de seus próprios textos, construindo autonomia frente às atividades textuais. A escola deve ser o lugar que promove a possibilidade de autoria; lugar de produção de sentidos e não de reprodução de conhecimento. É preciso permitir que o aluno construa sentido. A escrita reflexiva requer um ritmo e uma estrutura de sala de aula diferente dos utilizados na maioria de nossas escolas. Se desejarmos que nossos alunos se tornem investidos em sua escrita; se desejarmos que escrevam e revisem, compartilhando seus textos com os outros, eles necessitam de uma abordagem de texto como processo e não como produto. A escrita precisa ser pensada como um processo de diálogo entre o escritor e o texto. Só assim poderemos ter autores em nossas salas.

Palavras-chave: escritura; revisão; texto.

### Introdução

Neste texto, reporto-me a uma pesquisa que realizei a partir da concepção de linguagem como forma de ação, ou seja, lugar de interação que possibilita aos indivíduos de uma sociedade à prática de diversas ações. O foco de interesse do referido estudo foi a abordagem de texto como processo. A linguagem – oral ou escrita - é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer indivíduo, pois é por meio dela que o sujeito compreende e age no mundo. Ele se constitui como tal à medida que interage com os outros, visto que sua concepção e conhecimento de mundo resultam desse trabalho social de interação.

Através de atividades interativas desenvolvemos nossa capacidade lingüística de comunicação; compreendemos aquilo que ouvimos ou lemos; aprendemos a produzir textos em situações variadas, sobre assuntos variados. Assim, o professor de língua materna deve oportunizar aos seus alunos condições necessárias para que essa interação ocorra no processo de aprendizagem, a fim de que o aluno tenha condições de desenvolver as múltiplas possibilidades de uma comunicação eficaz em situações diversas.

A linguagem escrita não é apenas um instrumento de comunicação, mas também de ação do sujeito, por isso precisamos desenvolver a competência de escrita de nossos alunos para que possam participar de forma independente, autônoma e atuante neste mundo complexo e mutável. Mas será que as práticas escolares têm oportunizado aos educandos o desenvolvimento da textualização? Como é visto o texto escrito na instituição escolar: como um produto acabado em si ou como uma atividade reflexiva? Soares diz que "[...] passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever." (1998:20).

Infelizmente, a forma como a atividade de produção textual tem sido abordada na maioria das escolas não tem colaborado para que o aluno faça uso da linguagem de acordo com as necessidades básicas do seu viver. O indivíduo, ao realizar as atividades de escrita, não tem a oportunidade de desenvolver uma prática reflexiva sobre o que redigiu, não sabe o quê e como modificar o texto para adequá-lo às exigências do código escrito. O aluno vê a composição de textos apenas como uma atividade mecânica e fundamentalmente avaliativa, e não como uma forma de expressar um ponto de vista frente a um determinado assunto, de expressar sentimentos, de realizar uma prática social através da palavra escrita. A escritura não significa para a maioria dos alunos, apenas é vista como uma tarefa institucional.

Sabe-se que escrita é uma tarefa cognitiva, discursiva e lingüisticamente mais complexa do que a fala. De acordo com Bohn (1999), a complexidade cognitiva pode ser percebida através dos modelos de escritura apresentados na literatura, como o modelo pioneiro proposto por Flower & Hayes. Novos estudos têm surgido em que se discutem variações do modelo de Flower & Hayes, por exemplo, a proposta de Meurer (1997) que enfatiza os parâmetros de textualização na produção do texto.

A organização deste artigo tem, portanto, o seguinte desenho: inicialmente, apresentarei breves comentários sobre escritura; a seguir, discutirei o modelo discursivo de escrita; posteriormente, serão apresentadas as operações para recomposição e polimento de texto; após, reflexões sobre o processo de revisão textual e, por último, os comentários finais.

### Breves Comentários Sobre Escritura

O desenvolvimento da competência de escrita é vista de maneira diversificada pelos estudiosos: alguns acreditam que se aprende a escrever, escrevendo; outros, que se aprende a escrever, lendo. Orlandi (1996) afirma que a leitura não é condição essencial

à boa escrita, pois crê que um bom leitor não tem de ser, necessariamente, um bom escritor e um bom escritor não tem de ser, obrigatoriamente, um bom leitor, embora considere a leitura como um dos elementos constituintes do processo de escritura. Para outros estudiosos, a capacidade de textualização é resultado da atividade de revisão e/ou reescritura, pois a produção textual é vista dentro de uma perspectiva processual, em que o texto vai se formando gradativamente, havendo uma interação entre escritor e texto. Nesse modelo, os autores não atribuem à leitura ou à escrita o desenvolvimento das habilidades de textualização, mas a ambas. Leitura e reescrita são condições imperativas na formação da textualidade.

A revisão de textos proporciona a reelaboração do conhecimento, oportunizando aos alunos-escritores atuarem de forma mais independente frente à linguagem escrita, visto que é através dessa linguagem que o homem deixa de agir somente no presente e passa a pensar o passado e o futuro e, assim, a construir seu projeto de vida.

As metodologias de ensino sobre escritura tradicionalmente abordavam a escrita como produto acabado em si e não como processo, talvez a principal causa do fracasso de nossos alunos na produção escrita, pois o redator não tinha a oportunidade de interagir com o escrito. Foi através do estudo pioneiro de Flower e Hayes (1981), que a escrita passou a ser abordada em nível de processo, isto é, a escrita não mais se limita ao produto, mas ao processo que o escritor está envolvido durante a prática de texto.

O modelo de composição de Flower & Hayes (1981) foi elaborado a partir de uma análise de protocolos verbais de redatores. Os autores abordam a atividade de escritura através de três grandes unidades: o contexto da tarefa, a memória de longo prazo do escritor e os processos de escrita. Embora o modelo não contemple os aspectos discursivos envolvidos no ato de produção e de revisão de textos, a ausência desses aspectos não invalida a contribuição trazida pelos autores às atividades de escritura, visto que foi a partir dessa contribuição que a escrita passou a receber uma novo olhar.

Meurer (1997) propõe um modelo que procura abordar o processo de escritura como um todo, ou seja, além dos aspectos cognitivos, também discute os aspectos discursivos envolvidos no ato da escrita. O modelo está apresentado através de módulos que se interligam, representando os processos e recursos envolvidos na produção textual.

O autor propõe um modelo de produção de textos escritos em que são considerados alguns aspectos lingüísticos e sociocognitivos presentes no ato de escrever, visto que descrever todas as operações envolvidas no ato de escritura é muito

difícil. O modelo proposto por Meurer (1997) procura resgatar a questão discursiva, pois sempre que alguém escreve, há uma expectativa de que o texto produzido reflita determinado discurso e que este reflita maneiras específicas de conceber a realidade de um determinado indivíduo e da comunidade na qual ele está inserido.

#### Modelo Discursivo de Escrita

Meurer (1997) propõe o uso de *parâmetros de textualização* para o desenvolvimento da atividade de escritura em que são privilegiados os aspectos discursivos, e não apenas, os aspectos cognitivos. O modelo apresentado por Meurer (*op.cit.*) tem o objetivo de chamar a atenção sobre o fato de que os textos são sempre uma forma de realizarmos uma prática social em que existe um leitor específico que produzirá sentidos específicos, pois segundo o autor, esses aspectos são de grande importância e precisam ser considerados durante a produção de textos.

O modelo apresentado é organizado através de módulos que estão interligados e que representam os processos e recursos que estão envolvidos durante a atividade de escrita. Conforme a figura 1, os módulos incluem:

- fatos/realidade:
- história discursiva individual, discursos institucionais e práticas sociais;
- parâmetros de textualização;
- monitor:
- representação mental de fatos/realidade por parte do escritor e
- o texto.

De acordo com o modelo de escritura proposto por Meurer (1997),

O texto é visto como sendo produzido a partir de uma utilização de um conjunto de parâmetros de textualização diretamente influenciado pela história discursiva individual do escritor, pelos discursos institucionais e práticas sociais dentro de cujos contextos o texto é produzido e será usado. (1997:18)

A seguir, o modelo discursivo apresentado por Meurer (1997).

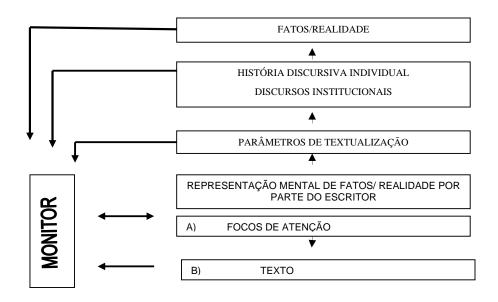


Figura 1: Rota Inicial da Produção de Textos Escritos (modelo adaptado de Meurer, 1997).

De acordo com o modelo apresentado, o primeiro passo para que a produção de um texto ocorra é a motivação que pode ser espontânea ou através de fatores externos como, por exemplo, o professor. A partir da motivação, o redator inicia o percurso da produção do texto (estágio A, na figura 1) criando uma **representação mental sobre os fatos e a realidade** que deseja utilizar no texto.

Para o autor, **fatos/realidade** é considerado qualquer aspecto que faça parte do universo de conhecimento do escritor. A **representação mental** é a imagem ou representação dos **fatos/realidade** que o redator tem na mente antes de começar a escritura, uma espécie de *frames*. Essa representação mental de fatos/realidade que o indivíduo possui é formada pelas formações ideológicas, as quais estão ligadas à história discursiva do escritor/leitor. A representação mental se faz necessária, visto que não é possível passar diretamente dos fatos à escrita.

O monitor é o aparato mental responsável pela coordenação de todas as operações mentais envolvidas durante a criação e a reelaboração textual. O funcionamento do monitor ocorre parte consciente e parte não consciente. Ele planeja e realiza o processo de escrita, permitindo ou não a elaboração de determinada representação mental, focaliza a atenção e transforma tais representações em textualização.

O desempenho do monitor está relacionado com os conhecimentos que o redator possui dos fatos/realidade, de discursos institucionais e das práticas sociais,

que, no modelo apresentado, o autor chama de **parâmetros de textualização** (Fig. 1). Meurer (1997) inclui nos parâmetros de textualização, além da motivação, os seguintes aspectos:

- objetivo do texto;
- identidade do escritor e da audiência, bem como as implicações relativas à questão de ideologia e poder e noção de face (Goffman, 1967), isto é, imagem própria e de outros;
- tipo ou gênero textual e suas implicações, como, por exemplo, a organização retórica típica de cada texto e o contexto sociocultural onde é usado como forma de ação social;
- o contrato de cooperação (Grice, 1975) e as máximas de quantidade,
  qualidade, relevância e modo, bem como a noção de implicatura;
- relações oracionais e organização coesiva do texto como um todo;
- coerência;
- consciência do que implica o ato de escrever.

O redator gerencia todos esses parâmetros de textualização durante o processo

de produção textual, em maior ou menor grau de consciência. Segundo o autor, o monitoramento dos parâmetros vai depender do conhecimento do escritor, isto é, mais ativo se manterá o monitor, quanto maior for o conhecimento do escritor sobre os parâmetros de textualização.

Meurer (1997) diz que a motivação para o desenvolvimento da escrita se dá através de um processo interativo da história discursiva do redator e dos discursos institucionais. Portanto, o monitor, além de ser alimentado por fatos/realidade e pelo conjunto de parâmetros de textualização, é também alimentado pela história discursiva de cada escritor e pelos discursos institucionais, e estes estão relacionados a um conjunto de *práticas sociais*. As práticas sociais são atitudes que as pessoas adotam na vida real, e os discursos institucionais estão ligados ao conjunto de princípios, expressos através dos textos, que apontam o que é aceito ou não pelas diversas instituições.

O autor (1997) chama a atenção para o aspecto discursivo da produção textual, situação que não é mencionada no modelo de escrita proposto por Flower & Hayes (1981). Meurer entende por história discursiva do escritor as experiências individuais de cada indivíduo e chama a atenção para o seguinte:

[...] mesmo que as pessoas tenham sido expostas às mesmas práticas sociais e aos mesmos discursos, sempre haverá lugar para diferenças individuais, pois cada um selecionará diferentes aspectos e processará, de diferentes maneiras, as experiências a que estiver exposto. (1997:21).

De acordo com o modelo proposto, a partir da representação mental de uma determinada situação (estágio A, figura 1), o redator direciona um ponto de concentração e passa para o estágio "B" (Fig. 1). A seguir, começa a surgir o texto escrito.

Após realizar todos os estágios apresentados na figura 1, o redator redige trechos do texto até completar uma primeira versão. O processo todo é interativo.

O autor propõe um segundo aspecto do roteiro para a produção do texto escrito: um conjunto de operações recursivas que visam à recomposição e ao polimento do texto que será apresentado a seguir.

## Operações para a Recomposição e o Polimento do texto

Na apresentação do modelo de recomposição e polimento do texto, Meurer (1997) considera como característica mais importante nessa parte de produção o fato de o escritor, além de assumir o papel de redator, também assumir o papel de leitor de seu próprio texto. Para representar essas operações de recomposição textual, o autor propõe acréscimos dos módulos C, D, e E à figura apresentada anteriormente.

A figura 2 ilustra as operações de recomposição e polimento do texto.

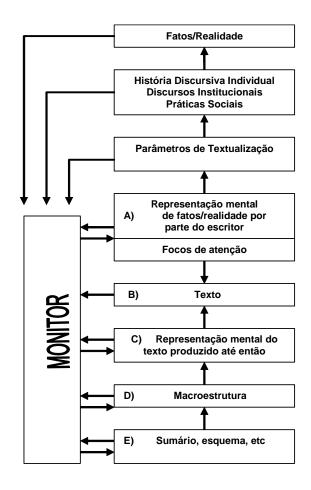


Figura 2: Operações de recomposição e polimento do texto (modelo adaptado de Meurer, 1997).

As descrições dos percursos de criação, recomposição e polimento de um texto apresentadas na figura (2) são interpretadas da seguinte forma: no papel de leitor, o redator lê o texto e procura organizar um aparato mental monitorado pela consciência de *parâmetros de textualização* apropriados, através da formação das práticas sociais e pelos discursos institucionais pertinentes à produção e recepção de cada texto específico.

O escritor examina o texto, integrando os módulos (A, B, C, D e E) aos outros módulos do modelo (Fig. 2). O autor propõe que se desconsiderando as características individuais de cada redator, o processo ocorre da seguinte forma: nos módulos (C/D), ou seja, *a representação mental do texto produzido até o momento* e a *macroestrura*, o redator avalia a forma, a função e o conteúdo textual escrito. A seguir, ele pode passar para o módulo (E) – *sumário/esquema* – e organizar para o seu texto, uma representação do que deseja expressar. Essa representação pode ser apenas mental ou na forma escrita. Após a realização dessa atividade, o escritor verifica se (B) – *o texto* – está de acordo

com a representação criada em (A), representação mental de fatos/realidade; se (B) corresponde aos fatos/realidade dos quais o redator pretende abordar e se (B) está adequado aos parâmetros de textualização, as práticas sociais e discursos institucionais pretendidos ou exigidos para o tipo de texto desejado. Após a realização desse conjunto de atividades, o escritor pode retornar ao texto, módulo (B), para reelaborar o seu texto, refazendo, como leitor e revisor do que ele mesmo escreveu, os módulos (C, D, E) quantas vezes o seu monitor e/ou revisores externos julgarem necessários. O redator irá refazer o texto até que este fique adequado aos objetivos e intenções desejados.

Podemos observar nos modelos propostos por Meurer (1997), que os vários módulos apresentados são ativados, simultaneamente, ocorrendo assim uma constante interação entre eles, ou seja, uma vez que o escritor tenha redigido qualquer extensão de texto, pode retornar ao módulo (A) sempre que julgar necessário, pois um estágio alimenta o outro, integradamente.

Meurer sugere que os textos são sempre uma forma de realizar uma prática social em que um determinado escritor se dirige a audiências específicas com a intenção de produzir efeitos específicos, fazendo uso dos parâmetros de textualização.

Segundo o autor, após o início da atividade de escrita, o redator pode enfrentar alguns problemas que serão apresentados em conjunto ou separadamente, dificultando ou impedindo a redação. São eles:

- a falta de uma representação mental clara dos fatos/realidade sobre os quais ele deseja abordar;
- falta de habilidade por parte do escritor em planejar e interligar os diversos pontos de focalização antes de iniciar o processo de escrita e também durante a textualização;
- pode faltar ao redator a capacidade de subordinar o processo de redação, como por exemplo, o objetivo do texto.

O modelo de escritura proposto por Meurer ilustra que a prática de escritura precisa ser abordada em um contexto bem mais amplo do que as perspectivas, normalmente, adotadas em nossas escolas. Faz-se necessário que o texto, nas práticas escolares, seja visto como uma prática social em que o escritor tem uma audiência e uma intenção específicas e que busque atingir determinadas intenções.

### Coracini diz que:

Na escola, o texto é escrito para ser avaliado, para ser corrigido segundo as regras ensinadas e que deveriam ter sido aprendidas; fora dela, escreve-se um texto quando

se sente necessidade ou o desejo de fazê-lo, quando se tem algo a dizer, quando se deseja provocar uma certa reação no interlocutor; na escola, não há (ou muito raramente) envolvimento da parte de quem escreve; afinal, cumpre-se uma tarefa: construir um texto com três partes, criar uma atmosfera de tensão e medo, escrever a respeito de um dado tema, elaborar um texto contendo um certo número de termos que direcionam a organização e o desenvolvimento das idéias; construir um texto a partir da resposta a perguntas tais como: o que? quem? onde? por quê? quais as condições? etc. (1999:150).

A preocupação com a produção textual, na escola, não consegue ultrapassar a concepção de que a forma é essencial. Refletir sobre tal concepção revela que é uma ilusão que tais atividades possam construir um autor, que o aluno seja capaz de dizer-se e comprometer-se com o seu escrito.

Conforme Foucault (1982), autor não é entendido como o indivíduo falante que produziu ou escreveu um texto, mas como o princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações.

Segundo Orlandi (1988), estar inserido no discurso da escrita significa assumir uma instância de representação, a partir do controle de mecanismos que constituem o sujeito como autor – domínio do processo discursivo – e de mecanismos através dos quais ele marca sua autoria – domínio dos processos textuais.

O modelo proposto por Meurer reitera uma concepção mais discursiva no ato de escrever e reafirma a importância da interação no processo de construção da competência textual, conforme foi expresso anteriormente.

### Reflexões sobre a Revisão de Textos

A revisão textual pode ser concebida como um procedimento que proporciona a constituição das condições necessárias à produção textual, pois o processo de retificação e de retomada possibilita o indivíduo lidar com o próprio escrito, construir reflexões sobre o processo de escritura e considerar o seu leitor.

O trabalho de Calkins (1989), que tem como objetivo apresentar alternativas para o desenvolvimento do texto escrito infantil no contexto escolar, considera a revisão de textos como atividade fundamental na construção da competência textual. De acordo com a autora, a partir das interações no grupo - que ela denomina de "conferências da escrita", e que podem ser realizadas entre professor/alunos e entre os colegas - a criança aprende a desenvolver uma reflexão sobre suas idéias, a pensar sobre a sua escrita e a questioná-la, a reelaborar e tornar mais explícito o que expressa. A revisão proporciona a interação do escritor com a escrita.

As pesquisas sobre "a produção dos textos escritos e sobre o desenvolvimento da capacidade de produzir textos escritos" realizadas em setembro de 1986, no colóquio de Narmur, Michel Fayol (*apud* Jolibert, 1994), diz que "existem atualmente dois ou três modelos teóricos de produção de texto" e que todos eles enfatizam as seguintes operações:

- o planejamento;
- a textualização;
- a revisão de textos.

Entendemos que o planejamento e a revisão de textos permitem ao aluno-escritor ser agente no processo de aprendizagem, pois quando se vive num meio sobre o qual se age e podemos - discutir, decidir e avaliar - são criadas situações favoráveis ao desenvolvimento da textualização e um autocontrole do aluno sobre a própria escrita, pois conforme Jolibert,

[...] não se ensina uma criança escrever, é ela que ensina a si mesma (com a nossa ajuda e a de seus pares). Cada criança possui um caminho próprio; é preciso que ela viva as situações de aprendizagem que lhe permitam ao mesmo tempo ter referenciais constantes e construir suas próprias competências. (1994:35,36).

Conforme a literatura, o processo de revisão não é visto como uma atividade isolada, e sim como uma atividade reflexiva de rever e retrabalhar o texto ou o plano. Portanto, ela pode ocorrer paralelamente à escrita, não sendo necessariamente uma fase de pós-escrita. Pode também interromper o processo de escritura em qualquer estágio em que este se encontra.

De acordo com os estudos realizados, as atividades de revisão não são freqüentes. Isso ocorre por razões diferenciadas: a) há escritores que acreditam ter dito tudo, e corretamente; b) há os que conseguem perceber os problemas, mas não conseguem resolvê-los; c) há os que não conseguem avaliar a adequação do texto. Acredito que aqui poderemos acrescentar outro aspecto que dificulta as atividades de revisão: a escola. Os professores, talvez por desconhecerem a eficácia e a importância da revisão ou por estarem preocupados em vencer o conteúdo programático, não proporcionam aos seus alunos esse tipo de atividade tão importante à formação de crianças-escritoras.

A atividade de escritura é facilitada através da revisão porque o aluno não precisa se preocupar em criar o texto, e sim fazer somente os ajustes necessários para torná-lo adequado à intenção. A retomada do texto cria um espaço para a descoberta de que um texto vai se formando através de avanços e recuos.

De acordo com Flower & Hayes (1986), a dificuldade de muitos revisores em iniciar a atividade é afetada por vários fatores que podem provocar uma sobrecarga de informação. Para que o processo de revisão seja iniciado, o redator necessita observar, entre outros, os seguintes aspectos:

- extensão, gênero e propósito do texto;
- as orientações apresentadas pelo motivador;
- a situação contextual;
- o interlocutor;
- o conhecimento de textualização armazenado na memória de longo prazo e a concepção sobre a atividade de revisão;
- a quantidade e o grau de complexidade dos problemas do texto;
- e as mudanças realizadas no texto à proporção que desenvolve a tarefa.

De acordo com a literatura, sabemos que o leitor, quando está lendo com o objetivo de compreender, realiza um raciocínio diferente de quando está lendo com o objetivo de avaliar. Contudo, mesmo ao ler para compreender, os leitores podem perceber alguns tipos de problemas. Até mesmo, porque alguns problemas do texto oferecem dificuldades de compreensão.

Quando os leitores lêem com o objetivo de revisar, eles têm uma atitude mais ativa em relação ao texto, visto que a atenção está direcionada à busca e à solução de problemas.

São condições imperativas para que o processo de revisão ocorra: a leitura e a percepção de problemas no texto. É através da leitura que o leitor constrói uma representação do problema, condição essencial à busca de solução. A percepção dos problemas no texto constitui-se um elemento fundamental para que a revisão aconteça, já que o processo de revisão não poderá prosseguir sem que o revisor perceba que o plano ou o texto apresenta algum desajuste.

O revisor, ao ler o texto, estabelece uma representação do(s) problemas(s) que varia(m) conforme a quantidade de informação produzida pelo processo de avaliação. O revisor pode detectar o(s) problema(s), mas não possuir conhecimentos necessários à resolução ou, ao contrário, perceber o problema e resolvê-lo com certa facilidade.

Lucena (1996), em sua revisão de literatura, propõe que há três tipos de revisores: (1) aqueles que realizam o processo de revisão, após escreverem rapidamente; (2) aqueles que realizam o planejamento antes da escrita, fazendo com que pouca ou nenhuma revisão se faça necessária e (3) aqueles que realizam o processo de escritura

de forma demorada, revisando a escrita de cada palavra e sentença. Estudos também mostram que os alunos que revisam de forma exaustiva têm a tendência a avaliar o texto na sua globalidade, e os alunos que não revisam de forma ampla privilegiam os aspectos superficiais do texto.

De acordo com a literatura, há duas estratégias fundamentais de revisão:

- a revisão individual;
- a revisão colaborativa (professor e/ou colega).

No processo de revisão realizado pelo próprio escritor, ele tem acesso as suas intenções. Esse acesso é um aspecto positivo, pois se houver algum problema entre a intenção do redator e o texto, o escritor-leitor é capaz de resgatá-lo. No entanto, o conhecimento das próprias intenções pode impedir o escritor de perceber os desajustes de seu texto, uma vez que para ele (leitor-escritor) o sentido pretendido é o único possível de ser abstraído.

Já na revisão colaborativa, o aluno-escritor tem a oportunidade de discutir e negociar com um colega aspectos de sua produção textual. Porém, o leitor-revisor tem acesso indireto, através do texto, às intenções do escritor, o que pode dificultar a percepção dos possíveis desajustes do texto.

A revisão é um passo fundamental à produção de textos, pois a percepção e a correção dos problemas realizados pelo próprio aluno permitem que este seja "juiz" de seu texto. Podemos entender a revisão como uma "estratégia constitutiva" que possibilita não apenas "ver" melhor o texto, mas principalmente vê-lo de outro lugar.

### Comentários Finais

Muitos estudos têm abordado o ensino da escrita. No entanto, parecem que esses estudos não ultrapassam as instituições que os realizam, pois a escola, lugar necessário à aplicação de novos conhecimentos científicos, continua adotando uma prática de textos de "fazer uma vez só".

A abordagem do processo de escrita requer um ritmo e estrutura de sala de aula diferentes daqueles utilizados na maioria de nossas escolas. Se desejamos que nossas crianças se tornem investidos em sua escrita, se queremos que escrevam e revisem, compartilhando seus textos com os outros, elas necessitam de espaço de tempo. O esforço prolongado e a persistência são essenciais à boa escrita.

A linguagem é um trabalho social e histórico do sujeito com o outro e é para o outro e com o outro que ela se constitui, visto que não há sujeito dado, pronto, que entra

na interação, mas um sujeito se completando e se constituindo nos seus textos orais e escritos através de uma relação interlocutiva. O trabalho com linguagem, na escola, vem exigindo cada vez mais a presença do texto, seja enquanto objeto de leitura, quer enquanto trabalho de produção. Por isso se desejamos traçar uma especificidade para o ensino de Língua Portuguesa, é no trabalho reflexivo com textos que a encontraremos.

O processo de revisão de textos proporciona à criança uma prática social e política efetiva, na medida que pressupõe reflexão sobre a linguagem, uma vez que a noção subjacente ao processo de escrita é de que os escritores tornem-se críticos de seus próprios textos. Na escola, em geral, a revisão não é incentivada, o que contribui para disseminar a idéia da produção de textos como sendo resultado de um único momento sem necessidade de fazer reflexões sobre o escrito.

Com as conclusões deste trabalho não estamos querendo dizer que as atividades com linguagem na escola devam ser essencialmente reflexivas, mas o trabalho com texto e o trabalho de quem está aprendendo a escrever precisam ser abordados num contexto mais amplo do que as perspectivas tradicionais adotadas. O professor precisa ter claro que o texto é sempre uma forma de prática social em que um escritor se dirige a uma audiência específica com a intenção de produzir efeitos específicos.

O professor de escrita deve ser "alguém que escuta" e se aproxima do aluno. No entanto, não deve ser o único a exercer o papel de ouvinte, e sim a turma como um todo deve transformar-se em comunidade de ouvintes e juntos construírem uma reflexão sobre a melhoria do escrito, pois muitas vezes, nossos estudantes sabem que seus textos não estão adequados à intenção comunicativa, mas não sabem como reformulá-los.

A escola deveria ser o lugar que promove a possibilidade de autoria vista enquanto produção de sentidos e não como reprodutora de conhecimento. É preciso permitir que o aluno produza sentidos. E, nós, enquanto educadores, precisamos pensar a escrita como um processo de diálogo entre o escritor e o texto para que possamos ter autores em nossas salas de aula.

### Referências

BOHN, Hilário. Os Processos de Significação na Produção Textual em Língua Materna e Língua Estrangeira. In: GRIMM CABRAL, L. e MORAES, J. (org.). *Investigando a Linguagem*: ensaios em homenagem a Leonor Scliar-Cabral. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1999. pp.169-185.

CALKINS, Lucy McCormick. *A Arte de Ensinar a Escrever*: o desenvolvimento do discurso escrito. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CORACINI, Maria José. A Redação no Livro Didático e na Sala de Aula: criatividade e avaliação. In: CORACINI, M. J. (org.). *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999. pp.143-151.

FOUCAULT, Michel. Que es um Autor? *Revista Dialética*. Escola de Filosofia y letras de la VAP/Universidade Autónoma de Puebla Ano IX; nº 16, diciembre de 1982. pp.51-82.

FLOWER, L.; HAYES, J. A. Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32, 1981. pp.365-387.

FLOWER, L.; HAYES, J. et al. Detection, Diagnosis and Strategies of Revision. College Composition and Communication, 1,v.37, 1986. pp.16-54.

JOLIBERT, Josette. Formando Crianças Produtoras de Texto. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LUCENA, Ana Maria Cardoso. *Revisão Colaborativa de Textos no 2º Grau*. Dissertação de Mestrado. Pelotas, UCPEL/Mestrado em Letras, 1996.

MEURER, José Luiz. Esboço de um Modelo de Produção de Textos. In: MEURER, J.L. e MOTTA-ROTH, D. (org.). *Parâmetros de Textualização*. Santa Maria: Ed. UFSM, 1997. pp.13-28.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Discurso e Leitura. São Paulo: Cortez, 1988.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.