

REVISÃO DE TEXTOS: CONSIDERAÇÕES SOBRE ATIVIDADES INDIVIDUAIS E COLABORATIVAS

Marcilene Gaspar Barros¹ (UFC)
marcilenegbarros@yahoo.com.br
Maria Elias Soares² (UFC)
meliassoares@gmail.com

Introdução

Vista de uma perspectiva cognitiva, a escrita é caracterizada como um processo de etapas sucessivas e recursivas (HAYES e FLOWER, 1980), no qual o sujeito realiza determinadas operações mentais ao planejar, escrever e revisar o texto (CAMPS, 2006). O interesse em compreender esse processo desencadeou um grande número de estudos acerca da escrita (SERAFINI, 1992; GAFFURI e MENEGASSI, 2010; PÉCORA, 2011), sendo que muitos desses estudos têm se dedicado à revisão de textos (GONÇALVES, 1992; CARVALHO, 2002; SOARES, 2003; BEZERRA, 2007; SOARES 2011). Nessa etapa, que, embora recursiva, pode ocorrer de forma mais pontual após a escrita, o autor, geralmente, lê o texto e o avalia, tendo em vista a necessidade de rever alguns aspectos e realizar possíveis mudanças para atingir objetivos por ele delineados.

Apesar do volume de trabalhos realizados e da contribuição e relevância desses, acreditamos, assim como Serafini (1992), que a revisão ainda precisa ser muito debatida com os alunos em sala de aula, uma vez que essa etapa não tem recebido a devida atenção por parte da escola.

Diante das dificuldades dos alunos e da busca por minimizar os problemas em torno da escrita de textos, atividades de revisão colaborativa também são fontes de estudos e alternativas para o trabalho com a produção escrita. A perspectiva de o aluno detectar mais problemas quando revisa textos de outros escritores do que em seu próprio texto foi verificada em pesquisas anteriores. (SERAFINI, 1992; SOARES, 2003). Serafini (1992), ao se referir à revisão colaborativa entre alunos, cita três motivos que ressaltam a importância de sua aplicação: primeiro, os alunos são melhores para criticar do que para produzirem textos; segundo, a correção feita pelos colegas de classe funciona como um estímulo à produção escrita; e, terceiro, entre os alunos, o diálogo é muito mais próximo do que entre o aluno e o professor. Mas, em que medida a contribuição resultante de atividades de revisão variará, sejam elas individuais ou colaborativas? Com base nessa questão, este trabalho, inserido na área de Aquisição e Desenvolvimento da Escrita, busca analisar a contribuição de atividades de revisão individual e colaborativa (em pares) a partir das mudanças operacionalizadas nos textos pelos alunos.

Para o levantamento das operações realizadas pelos sujeitos, utilizamos a classificação proposta por Fabre-Cols (2002). Já para a discussão dos dados, recorremos

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará.

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará.

aos pressupostos teóricos de Vigotski (2010), sobretudo ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, o qual subsidiará nossas análises.

Para melhor compreensão, nosso trabalho está organizado da seguinte forma: introdução, procedimentos metodológicos, análise e discussão dos dados e considerações finais.

1 Procedimentos metodológicos

Foram sujeitos da nossa pesquisa vinte e dois alunos do primeiro ano do ensino médio, com idade entre 15 e 16 anos, turno manhã, de uma escola pública do Estado do Ceará, localizada no município de Fortaleza. A identificação dos alunos ocorreu mediante o uso da letra S para designar o sujeito, seguido de um número de 1 a 22, conforme a ordem alfabética.

Para a aplicação das atividades, realizamos 12 encontros nos meses de novembro e dezembro do ano de 2011. Cada encontro foi dedicado a um momento específico do trabalho de escrita, com exceção do primeiro, cujo objetivo foi sensibilizar a turma e fornecer as orientações iniciais para a realização do trabalho. Os demais buscaram contemplar os seguintes aspectos: leitura, discussão, debate sobre o tema; escrita individual; revisão individual e reescrita do texto; revisão colaborativa, discussão das propostas em pares e reescrita. O gênero textual solicitado foi o artigo de opinião. Apesar de termos trabalhado dois temas – Uso do celular em sala de aula e Redes sociais – e, portanto, duas produções, utilizamos apenas o primeiro texto em nossas análises, uma vez que, em todas as etapas dessa atividade, contamos com a participação de um maior número de alunos.

Inicialmente, esclarecemos à turma sobre a relevância do estudo, além do rigor necessário à fidedignidade dos dados obtidos. Na condução dos trabalhos de revisão, as orientações foram redobradas no sentido de cada um procurar se colocar no lugar do leitor, observando a clareza do texto, a tese defendida, os argumentos utilizados, entre outros. Para os registros nos textos durante as revisões, a orientação foi que os alunos utilizassem caneta de tinta azul para garantir a legibilidade, tendo em vista que trabalhamos com cópias dos textos (tinta preta). Com relação à revisão colaborativa, solicitamos aos alunos alguns cuidados com o texto do colega, como: fazer registros de forma clara e legível, propor mudanças sempre que julgassem necessárias e discutir com o colega sobre a pertinência das propostas.

Nosso *corpus* constituiu-se de sessenta e seis textos. Destes, vinte e dois correspondendo à versão inicial, vinte e dois à versão revisada e reescrita de forma individual e, por último, mais vinte e dois textos correspondendo à versão revisada e reescrita de forma colaborativa. Nesta modalidade, os alunos, em pares, tiveram a oportunidade de revisar o texto do outro e propor (ou não) mudanças para que o autor o reescrevesse acatando ou não as sugestões dadas.

2 Análise e discussão dos dados

A etapa da revisão consiste em analisar o escrito, verificando se os objetivos delineados foram atingidos, além de aspectos referentes ao tema, à coesão e coerência, às normas da forma padrão, estrutura do texto, enfim, “[...] é, como disse, a hora da revisão (da primeira, talvez), para decidir sobre o que fica, o que sai, o que se reformula”. (ANTUNES, 2003, p.56). De forma geral, “[...] designa-se por revisão o processo cognitivo que permite a identificação e correção de problemas num texto [...]”. (GONÇALVES, 1992, p. 17).

Sobre as principais operações lingüísticas realizadas pelos escritores oriundas do processo de revisão, Fabre-Cols (2002) apresenta a seguinte tipologia: 1) Adição: ocorre quando há o acréscimo de elementos, podendo ser um acento, um sinal de pontuação, uma palavra, um sintagma, uma ou várias frases; 2) Supressão: consiste no apagamento de elementos e, como a adição, também pode ser aplicada sobre diversas unidades lingüísticas (acentos, sílabas, palavras, frases); 3) Substituição: nesta operação lingüística, ocorre a supressão de um elemento (palavras, sintagmas ou sobre conjuntos generalizados) que é substituído por um novo elemento; 4) Deslocamento: permite que um elemento (ou vários) se desloque para outra parte do texto, alterando a ordem e promovendo uma nova configuração.

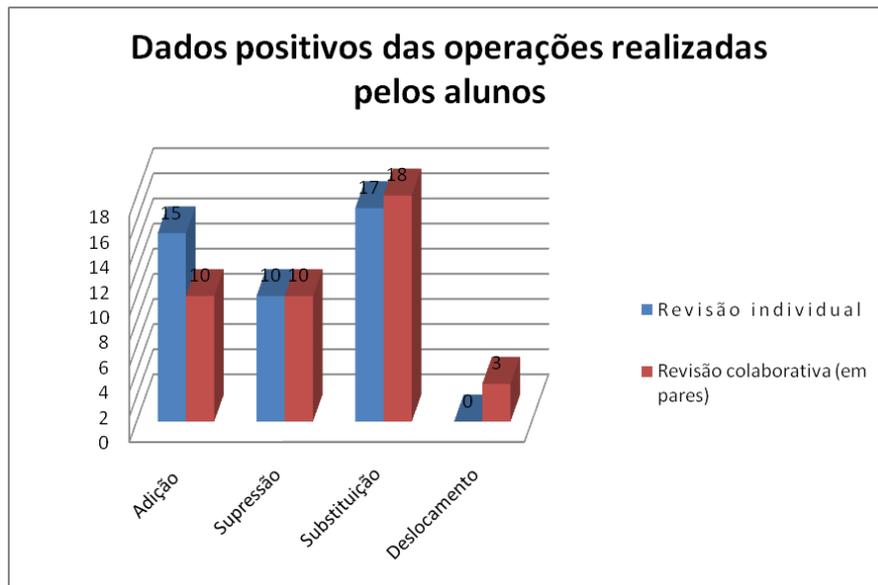
Conforme estudos realizados (LEAL e LUZ, 2001; SOARES, 2003; BEZERRA, 2007), a revisão pode ocorrer das seguintes formas: individual, quando é o próprio autor do texto que o revisa; colaborativa, quando o texto é revisado por outros sujeitos, como colegas de sala, professor. Na revisão colaborativa, os alunos trabalham ou em pares ou em grupos com a participação ou não do professor.

Assim, com base em pesquisas que ressaltam ser a revisão feita de forma colaborativa mais produtiva do que a realizada de forma individual, é que propomos investigar essas duas modalidades, apontando alguns aspectos que podem interferir em ambas as atividades. Para tanto, analisamos os dados apresentados nos gráficos a seguir, que mostram os resultados das operações de adição, supressão, substituição e deslocamento, realizadas pelos alunos em atividades de revisão individual e colaborativa.

2.1 Operações realizadas pelos sujeitos quando revisam textos

O gráfico 1 traz os resultados referentes às mudanças que produziram um efeito positivo nos textos. O gráfico 2 apresenta os resultados das mudanças efetuadas que causaram um efeito negativo, enquanto o 3 diz respeito aos resultados que foram indiferentes e, por isso, não provocaram alterações nos textos revisados e reescritos.

2.1.1 Dados positivos das operações realizadas pelos alunos



O que dizem os números do gráfico 1? Quanto às mudanças realizadas pelos alunos, observamos: a) adição - quinze mudanças realizadas pelos alunos quando revisaram sozinhos contra dez efetuadas de forma colaborativa; b) supressão – igual número de operações efetuadas, dez; c) substituição – apresentou o maior índice de mudanças com um total de dezessete para as revisões individuais contra dezoito realizadas de forma colaborativa; d) deslocamento - essa operação corresponde às mudanças mínimas realizadas pelos alunos, sendo apenas três de forma colaborativa e nenhuma de forma individual.

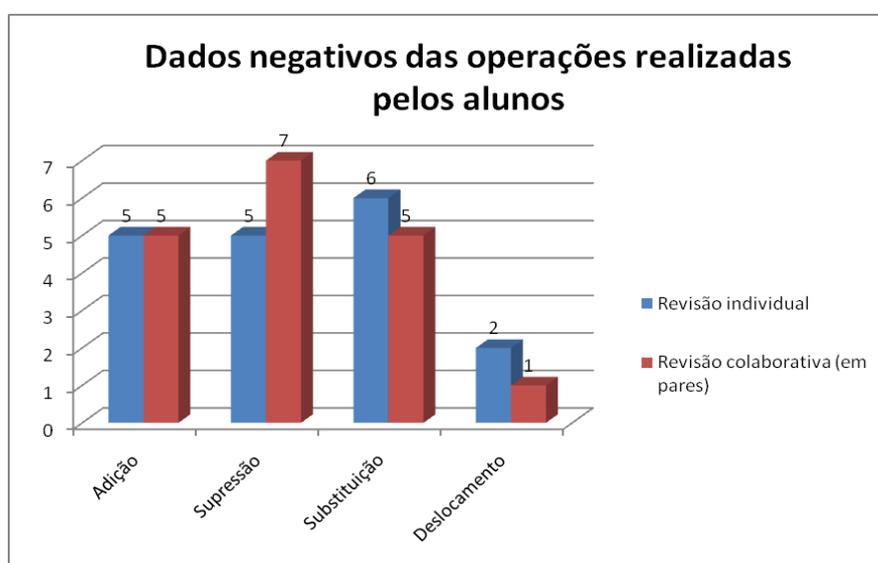
Assim, no gráfico 1, que traz os dados referentes aos resultados positivos das operações realizadas nos textos pelos alunos, tanto de forma individual (1ª coluna) quanto de forma colaborativa (2ª coluna), não verificamos discrepâncias relevantes em ambas as modalidades. Uma análise mais cuidadosa revela que, em determinadas operações, quando os alunos realizam a revisão de forma individual, os resultados são superiores àquela realizada com o auxílio do colega. Isso não significa dizer que atividades individuais são superiores ou mais produtivas do que as realizadas de forma colaborativa. Nem defendemos ou constatamos isso em nossos estudos. Uma explicação já relatada em estudos anteriores refere-se às diferentes posturas assumidas por escritores iniciantes e experientes diante da escrita de textos. (VIEIRA, 2005). Entretanto, nesse caso, não se aplica tal explicação, já que os sujeitos apresentam, aparentemente, níveis de conhecimentos semelhantes em relação à escrita.

Também Vigotski (2010), em seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, faz referência a sujeitos mais capazes, que possam auxiliar outros em regime de colaboração. Explorando os estudos empíricos que relacionam a aprendizagem a níveis de desenvolvimento, o autor ressalta que “[...] não podemos nos limitar meramente à determinação de níveis de desenvolvimento, se o que queremos é descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado” (2010, p. 95). A ZDP surge a partir dos conceitos de dois níveis de desenvolvimento propostos pelo autor: o nível de desenvolvimento real, que diz respeito às capacidades intelectuais já consolidadas pela criança e manifestadas na resolução de problemas sem o auxílio de outrem; e o nível de desenvolvimento potencial, que consiste na capacidade de resolver um problema com o auxílio de outros sujeitos. Nesse sentido, a ZDP caracteriza-se como

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 2010, p. 97).

Dessa forma, todo obstáculo que se interpõe ao aluno, quando tentar realizar uma tarefa ou solucionar um problema, pode fazer com que ele pare de trabalhar e solicite ajuda a outra pessoa. Entretanto, embora o diálogo face a face possa contribuir com novas aprendizagens, suscitar, inclusive, novas questões, elaborar e reelaborar novos conhecimentos, não necessariamente dará conta de solucionar muitos dos problemas dos textos. Isso porque, em situações diversas, como, por exemplo, a escrita de um texto que exija uma linguagem mais elaborada e argumentos consistentes, nem sempre o outro está apto ou, como assinala Vigotski (2010), está na condição de saber mais, para identificar e corrigir falhas não detectadas pelo autor. E, muitas vezes, até percebe que algo não está bem, mas não consegue avançar. Como nos lembra Serafini (1992, P. 117), os alunos “[...] são muito melhores críticos e juízes que produtores de textos”. Naturalmente, essa postura é necessária à construção do aprendizado, o que nem sempre é suficiente, tendo em vista a necessidade de ultrapassar barreiras que se interpõem e, por isso, precisam de sujeitos mais experientes, que possam atuar como colaboradores na aprendizagem. É ajudar o aluno a solucionar problemas que ainda não é capaz de fazê-lo sozinho, mas que, posteriormente, fa-lo-á.

2.1.2 Dados negativos das operações realizadas pelos alunos



O que revelam os números do gráfico 2? As mudanças mostram os seguintes resultados: a) adição – igual número de mudanças efetuadas, cinco; b) supressão – cinco foram realizadas de forma individual, enquanto sete mudanças foram de forma colaborativa; c) substituição - seis de forma individual e cinco de forma colaborativa; d) deslocamento – duas e uma, individual e colaborativa, respectivamente.

Esse gráfico, se comparado ao anterior, revela um dado positivo: as mudanças operacionalizadas pelos alunos causando efeitos negativos, de forma geral, foram inferiores àquelas que proporcionaram melhorias aos textos, independentemente da modalidade de revisão. Além disso, mais uma vez, ratificamos a variação entre ambas as modalidades – individual e colaborativa – quanto às contribuições, ou não, aos textos revisados e reescritos. Não há evidências nos resultados de que uma das atividades aplicadas tenha se sobressaído à outra, mostrando-se, portanto, mais produtiva. Ressaltamos que nosso objetivo não é, todavia, afirmar que as colaborativas apresentem resultados semelhantes ou inferiores às individuais quanto à etapa da revisão. Até porque as pesquisas têm mostrado o contrário, considerando, sobretudo, o caráter dialógico da língua (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010). Entretanto, a ponderação quanto à variação que essas atividades podem sofrer precisa ser considerada.

Assim como no gráfico 1, os resultados do gráfico 2 confirmam ser o deslocamento a operação realizada em menor número pelos alunos, quando revisam seus textos, enquanto as demais – adição, supressão e substituição – apresentam dados muito próximos. Isso nos leva a mais uma questão: não seriam esses números reveladores de que os alunos, apresentando, aparentemente, um mesmo nível de conhecimento sobre a atividade em questão – assim como nos dados do gráfico 1 –, precisariam de um sujeito com um nível de conhecimento mais avançado? Não seria essa ajuda mais produtiva no sentido de que contribuísse para que o sujeito avançasse, posteriormente, de um nível de desenvolvimento a outro? Essas questões não negam que a interação entre pares favorece a assimilação de novos conhecimentos. Não é essa a questão. O próprio Vigotski destaca isso, ao afirmar que

[...] um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (VIGOTSKI, 2010, p. 103).

Entretanto, tal afirmação não contradiz nossos argumentos sobre a necessidade de um sujeito com um conhecimento mais avançado em situações específicas de aprendizagem. Isso porque os alunos, em regime de colaboração, muitas vezes, não conseguem transpor obstáculos, apresentando, por exemplo, dificuldades em evidenciar, no texto, a tese defendida, bem como a consistência dos argumentos utilizados pelo sujeito, conforme verificamos em estudo piloto (2011). Constitui a tese do texto “[...] a idéia principal para a qual buscamos a adesão do leitor/ouvinte, o objetivo de conhecimento do leitor/ouvinte [...]”, enquanto os argumentos dizem respeito aos motivos ou razões que damos para comprovar a tese (BRASIL, 2008, p. 24).

A seguir, apresentamos um excerto do texto de S8, cujo título é “O uso do celular com conscientização”. No recorte, destacamos o 1º parágrafo com a escrita inicial, a reescrita após a revisão individual e a reescrita após a revisão colaborativa de S18. O objetivo é mostrar dificuldades dos sujeitos (S8 e S18) em revisar/avaliar e verificar problemas que comprometem a identificação da tese do autor de forma clara e objetiva. Mesmo recebendo orientações sobre o uso indevido da expressão “Eu acho”, os sujeitos mantiveram-na nas duas reescritas. Apenas duas operações de substituição foram efetuadas na revisão em colaboração: uma com resultado positivo, corrigindo um

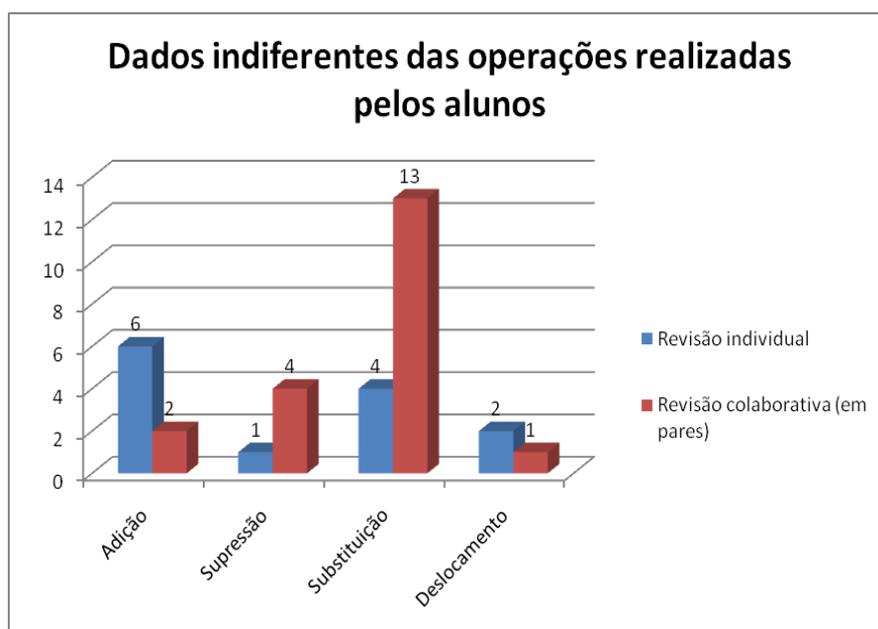
problema de concordância (rápidos/rápido), e uma com resultado indiferente, pois não proporciona mudança ao texto (para a comunicação/para se comunicar).

Escrita inicial	Reescrita após a revisão individual	Reescrita após a revisão colaborativa (em pares)
Eu acho que uma ação tão radical não vai dar resultados, por que hoje o celular e um dos meios mais <u>rapido</u> para <u>se comunicar</u> .	Eu acho que uma ação tão radical não vai dar resultados, por que hoje o celular e um dos meios mais <u>rapido</u> para <u>se comunicar</u> .	Eu acho que uma ação tão radical não vai dar resultados, por que hoje o celular <u>é</u> um dos meios mais <u>rápidos</u> para <u>a comunicação</u> .

Excerto do texto produzido por S8, revisado por S8 e S18 e reescrito por S8 (ESTUDO PILOTO, 2011)

Verificamos nos dados, portanto, a identificação e correção de um problema local no texto (rapido/rápidos), a manutenção de um problema local (por que/ porque) e problemas de natureza textual quanto à contextualização e à identificação da tese a ser defendida pelo autor. Esclarecemos que esses fatos foram recorrentes em nossas análises. Por isso, consideramos pertinente a reflexão sobre o fato de que “[...] cada assunto tratado na escola tem a sua própria relação específica com o curso do desenvolvimento da criança, relação essa que varia à medida que a criança vai de um estágio para outro.” (VIGOTSKI, 2010, p. 104). Isso ratifica a necessidade da intervenção de um sujeito com um conhecimento mais avançado em situações específicas da produção de textos, tendo em vista problemas, sobretudo de natureza textual/discursiva, os quais os alunos, ou de forma individual ou em colaboração com colegas, não conseguem resolver.

2.1.3 Dados indiferentes das operações realizadas pelos alunos



No gráfico 3, quanto às operações realizadas pelos alunos que foram classificadas como indiferentes aos textos, verificamos os seguintes dados: a) adição – seis de forma individual e duas em colaboração com o colega; b) supressão – uma individual e quatro de forma colaborativa; c) substituição – quatro na modalidade individual e treze na colaborativa, sendo esta a operação realizada com maior frequência entre as indiferentes; d) deslocamento - duas e uma nas modalidades individual e colaborativa, mantendo a sua posição de operação utilizada em menor número pelos alunos na revisão e reescrita.

Esses dados, do ponto de vista produtivo, ou seja, de proporcionar mudanças significativas aos textos, não são considerados. Entretanto, revelam a necessidade de o aluno realizar mudanças quando revisa e reescreve textos conforme discutidas por Fabre-Cols (2002). Além disso, mostram os conflitos que emergem dos sujeitos quanto às escolhas que fazem durante a escrita. Escolhas que nem sempre focam os problemas existentes, repercutindo diretamente na qualidade do texto. Nesse caso, qual é o papel do professor como sujeito mais experiente? Qual é a contribuição que pode dar no sentido de colaborar com os alunos?

Essas são apenas algumas das questões que devem nortear o trabalho com a produção de textos em sala de aula. Muitas outras devem emergir da compreensão de que o outro ocupa lugar indispensável na construção de conhecimento do sujeito. Também a natureza dessa contribuição advinda do outro merece maiores considerações, algumas das quais teceremos na conclusão do trabalho.

2.2 Interferências em atividades de revisão individuais e colaborativas

Afirmar que quando o aluno revisa o texto do outro consegue perceber mais problemas do que quando revisa seu próprio texto constitui, em parte, uma verdade. Isso porque fatores diversos podem interferir nesses resultados. Por isso, são necessárias algumas indagações: Quem são os sujeitos? Quais são as práticas de leituras desses sujeitos? Quais são as práticas de produção escrita desses sujeitos? Quais são suas concepções de escrita? Em que condições eles produzem textos na escola? Costumam escrever fora da escola? Com que objetivo? Enfim, essas são apenas algumas das questões que consideramos pertinentes para nossas reflexões.

Embora acreditemos e defendamos a prática de atividades colaborativas, especialmente no processo de escrita de textos, verificamos, em nosso estudo (2011), uma considerável variação nos resultados quanto à contribuição de atividades individuais e colaborativas. Isso, contudo, não invalida estudos anteriores, comprovando que as realizadas em regime de colaboração são mais produtivas, sendo, inclusive, superiores às individuais. Entretanto, não podemos desconsiderar as situações diferenciadas de aprendizagem e as questões mencionadas anteriormente.

Observamos, ainda, em nosso breve estudo (2011), fatores que interferem nos resultados das atividades que aplicamos tanto quando é o próprio autor quem revisa o texto, como quando quem revisa é o colega. Tais fatores evidenciam-se não só nos textos, mas, sobretudo, nos comentários dos sujeitos no momento em que revisam e reescrevem. Entre os comentários, destacamos: (1) “eu não sei escrever, não consigo”;

(2) “o texto está bom, não precisa rever”; (3) “o texto da ... está perfeito, ela sabe tudo, não precisa de nada”. Esses relatos revelam muito do que pensam sobre o que é escrever, sobre (pré) conceitos (pré) estabelecidos sobre os colegas que interferem na revisão do texto; sobre a consideração da escrita como atividade dissociada da vida prática e, muitas vezes, os sujeitos desconhecem a dimensão que ocupa o outro na elaboração do texto; sobre como seus conhecimentos linguísticos podem limitar as escolhas que fazem; enfim, são aspectos detectados e que não podem prescindir do trabalho de escrita do texto.

A título de exemplo, citamos o texto escrito por S10, coletado em nosso estudo piloto (2011), que, mesmo precisando de ajustes, não sofreu mudanças no momento da revisão feita pelo próprio autor e também pelo colega de classe (S12).

Escrita inicial	Reescrita após a revisão individual	Revisão após a revisão colaborativa
Eu sou contra e ao mesmo tempo a favor da proibição, porque existem casos de emergência em que o aluno deve ficar sabendo. A proibição irá favorecer a todos os professores que por sua vez também tem necessidade de está com o celular na sala de aula. Em muitos casos professores atendem o telefone em sala, se eles tem esse direito por que nós não podemos ter: basta usar a consciência.	-	-
Agora tem alunos que não respeitam os professores e acabam levando celulares, mp3, caixinhas de músicas e etc. Somente para irritar o professor, nesse caso a lei está certa em proibir. Deveria existir uma clausula nessa lei dizendo que alunos em caso de emergência tem o direito de atender o telefone. O telefone celular tem seu lado bom. Mais tambem o ruim, causa câncer em casos de exagero no uso.	-	-
Se cada cidadão usasse a consciência, essa lei não existiria ia resolver muitas coisas no mundo.	-	-

Texto produzido por S10, revisado por S10 e S12 sem propostas de mudanças (ESTUDO PILOTO, 2011)

Conforme já mencionamos, o texto de S10, cujo título é “Telefone celular, problema ou solução?”, apresenta vários problemas locais (ortografia, acentuação e pontuação), além de problemas textuais. No entanto, nenhuma mudança foi proposta visando superar tais problemas nas revisões realizadas pelos alunos. Nem o próprio autor percebeu, nem o colega, divergindo, assim, de pesquisas realizadas segundo as

quais o outro (não autor) consegue perceber mais falhas do que o próprio autor do texto no momento da revisão. As nossas hipóteses para o resultado final desse texto estão diretamente relacionadas aos aspectos já apresentados, sobretudo o fato de os alunos ainda não compreenderem a escrita como um processo.

Na verdade, não apresentamos aqui novidades, mas apontamos fatores que precisam ser considerados no processo de ensino da escrita, dadas as condições específicas de aprendizagem dos sujeitos. Até que ponto os alunos conseguem superar as dificuldades sozinhos ou em pares? Ou, em que momento cabe ao professor, como alguém que sabe mais, retomar as dificuldades e fazer as devidas intervenções?

3 Considerações finais

Este estudo, voltado à Aquisição e Desenvolvimento da Escrita, buscou analisar a contribuição de atividades de revisão individual e colaborativa (em pares) a partir das mudanças operacionalizadas nos textos pelos alunos. Para tanto, levantamos a seguinte questão: em que medida a contribuição resultante de atividades de revisão variará, sejam elas individuais ou colaborativas?

Inicialmente, verificamos que as operações de adição, supressão, substituição e deslocamento (FABRE-COLS, 2002), realizadas pelos alunos durante a revisão, de forma individual e colaborativa, tendem a variar quanto à contribuição que proporcionam aos textos. Isso ocorre em virtude de diversos fatores, como, por exemplo: a concepção do aluno sobre a escrita, (pré) conceitos que os sujeitos já têm construídos dos colegas, os próprios conhecimentos linguísticos e textuais dos alunos. Esses resultados divergem, portanto, dos resultados obtidos por Soares (2003) em sua pesquisa, uma vez que observou serem as atividades colaborativas mais produtivas no que diz respeito à identificação e correção de problemas nos textos, se comparadas às individuais.

Ressaltamos que, embora tenhamos identificado limitações nas duas modalidades de revisão, ratificamos a relevância dessas, tendo em vista proporcionarem momentos de reflexões, fazendo com que os sujeitos reflitam sobre a escrita e busquem alternativas para superar problemas detectados. Entretanto, assim como em outras pesquisas, também verificamos que muitos dos problemas encontrados são da superfície textual, sobretudo problemas ortográficos.

Conforme relatamos anteriormente, nossa análise não revelou ser a atividade de revisão colaborativa (em pares) superior àquela realizada de forma individual. No entanto, a identificação de fatores que podem interferir nos resultados das referidas atividades poderá fazer com que o professor reflita sobre o processo de aprendizagem dos alunos e redimensione sua prática. Além disso, acreditamos que a aplicação de um trabalho sistemático poderá trazer resultados bastante produtivos, seja com atividades de revisão individuais ou colaborativas. Também destacamos a necessária contribuição do professor, como alguém que sabe mais, em situações específicas, nas quais os sujeitos, supostamente com os mesmos níveis de conhecimento, não conseguem superar as dificuldades sozinhos ou em pares. Nesse caso, cabe ao professor retomar com os alunos tais dificuldades, bem como fazer as devidas intervenções.

Referências

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14.ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.
- BEZERRA, Symone Nayara Calixto. **Saberes lingüísticos sobre escrita mobilizados por professores e alunos em processo de reescrita textual**. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Campina Grande: Universidade Federal de Campina Grande, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar II. Língua Portuguesa: Caderno de Teoria e Prática 6 – TP6: leitura e processos de escrita II**. Brasília: MEC/SEF, 2008.
- CAMPS, Anna. Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita. In: CARVALHO, Guido de O. **Revisão colaborativa de textos escritos em língua inglesa por alunos iniciantes do curso de letras**. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Goiânia: Faculdade de Letras da UFG, 2002.
- FABRE-COLS, Claudine. **Réécrire à l'école et au collège: de l'analyse de brouillons à l'écriture accompagnée**. France: ESF éditeur, 2002.
- GAFFURI, Priscila; MENEGASSI, Renilson José. Responsividade na revisão e reescrita: a quebra dos elos no diálogo escrito. **ANAIS - ISSN 2177-6350**. Maringá-PR, 2010.
- GONÇALVES, Maria Dulce M. **Processos psicológicos na revisão da composição escrita: contributos para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem**. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1992.
- HAYES, J. R.; FLOWER, L. S. Identifying the organization of writing process. In: GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R. (Orgs.). *Cognitive processes in writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1980.
- LEAL, Telma Ferraz; LUZ, Patrícia Santos. **Produção de textos narrativos em pares: reflexões sobre o processo de interação**. Educação e Pesquisa, v. 27, nº 01, São Paulo, Jan./Jun, ISSN 1517-9702, 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1010t.PDF>, acesso em 02/10/2010.
- PÉCORA, Aldair. **Problemas de redação**. 6. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. Tradução Maria Augusta Bastos de Mattos. 8. ed. São Paulo: Globo, 1992.
- SOARES, Dóris de A. **Produção textual: assumindo papéis na revisão colaborativa**. Cadernos do CNLF, vol. XIV, nº 02, t. 02, UFRJ/CN. Disponível em: www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_2/2029-2042.pdf, acesso em 08/04/2011.

SOARES, Maria Vilani. **A tarefa de reformulação de texto**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Fortaleza: UFC, 2003.

VIEIRA, Iúta Lerche. **Escrita, para que te quero**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.