

A Palavra Como Elemento Mediador na Tomada de Consciência e nas Atividades de Revisão e Reescrita

The Word as a Mediator of Awareness in Review and Rewriting Activities

Clarice Vaz Peres Alves^{*ab}; Cynthia Luz Yurgel^b; Márcia Teixeira Antunes^b

^aUnopar, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias. PR, Brasil.

^bFaculdade Anhanguera de Pelotas. RS, Brasil.

*E-mail: clarice.alves@cogna.com.br

Resumo

Entende-se que é essencial ao estudante ter consciência dos elementos que constituem a textualidade a fim de perceber os problemas em seus escritos e solucioná-los. O presente estudo objetiva refletir sobre a importância de o escritor desenvolver a tomada de consciência sobre os problemas que seus textos apresentam e discutir a relevância das atividades de revisão e reescrita como elementos mediadores nesse processo. O estudo, de cunho bibliográfico toma como base o paradigma de pesquisa qualitativa, uma vez que esse paradigma prioriza o processo, procurando descrever e compreender o fenômeno em estudo, oportunizando ao pesquisador uma liberdade teórica e metodológica sem comprometer a confiabilidade e a relevância da investigação. As reflexões teóricas fundamentam-se em produções direta ou indiretamente relacionadas aos preceitos teóricos vinculados às ideias de M. Bakhtin e de L.S. Vygotski e a de autores do campo da Linguística Textual. O estudo revela que o processo de apropriação da escrita no contexto acadêmico (ou em outro contexto) pressupõe o desenvolvimento da capacidade do estudante de avaliar sua produção durante e/ou após o término da escrita, observando em que medida as ações de textualização permitiram a ele a concretização de seu projeto de dizer. O estudo também esclarece, com base nas ideias de Bakhtin e Vygotski, que para ocorrer o desenvolvimento da capacidade de o estudante avaliar o que escreve, é necessário propiciar a ele práticas específicas e sistemáticas de escrita, revisão e reescrita, mediadas pelas interações sociais.

Palavras-chave: Escrita. Revisão Individual e Colaborativa. Reescrita

Abstract

It is essential for students to be aware of the factors of textuality in order to perceive writing problems and solve them. On that line, this study aims to reflect on the importance of writers raising awareness of their writing problems discussing the relevance of revision and rewriting activities as mediators in this process. This bibliographic review draws insights from the qualitative research paradigm, since it prioritizes the process, in an effort to describe and understand the phenomenon under study. Consequently, it will provide researchers with theoretical and methodological freedom without compromising the reliability and relevance of the investigation. Theoretical reflections are based on productions directly or indirectly related to the ideas of M. Bakhtin and L.S. Vygotski and Textual Linguistics scholars. The study reveals that the process of mastering writing in the academic context (or in another context) requires the development of the student's ability to evaluate their production during and/or after the end of writing, observing to what extent the textualization actions have allowed them to undertake the activity. The study also clarifies, based on the ideas of Bakhtin and Vygotski, that students need to have specific and systematic writing, review and rewriting practices, mediated by social interactions, to develop the writing skill.

Keywords: *Writing. Individual and Collaborative Revisions. Rewriting.*

1 Introdução

Entende-se a esfera acadêmica como um espaço de produção e sistematização de conhecimento, onde circulam textos de diferentes gêneros e níveis de complexidade. O estudante, ao ingressar nesse contexto, muitas vezes, depara-se com atividades de leitura e escrita que lhes são desconhecidas, mas necessárias ao ser percurso formativo.

Não se desconhece que a apropriação da escrita e o uso que os sujeitos fazem dessa escrita são influenciados pelas condições sociais e culturais das comunidades em que se inscrevem, comunidades que, muitas vezes, não priorizam o ensino sistematizado do texto escrito. Assim, entende-se que é essencial ao estudante ter consciência dos elementos que

constituem a textualidade a fim de perceberem os problemas em seus escritos e solucioná-los. Essa consciência é condição *sine qua non* para a melhoria da escrita, já que, sem perceber o problema, não é possível buscar uma solução para ele. O fato de o estudante ter consciência de suas dificuldades em relação à produção de um texto pode ser interpretado como o primeiro passo à busca de solução para as dificuldades. A consciência vem de fora para dentro (BAKHTIN, 2006; VYGOTSKI, 1997d), ou seja, por meio de alguém que aponte as dificuldades que o escritor apresenta para redigir um texto coeso, coerente e com autoria. O estudante deve se “compreender” como autor de sua escrita; como algo que o constitui e é constituído ao longo de seu processo de formação, pois, muitas vezes, há, no contexto acadêmico, uma escrita “sem linguagem”, sem

autoria, sem interlocução, isto é, uma escrita desumanizada, que não envolve reflexão, análise, revisão e releitura.

Sabe-se que a escrita é uma atividade muito mais complexa do que a fala, já que envolve conhecimentos de natureza linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórico e cultural (KOCH; ELIAS, 2010). Escrever não é, portanto, apenas pôr letras no papel, mas elaborar um sentido global e preciso sobre uma determinada situação comunicativa e torná-la compreensível a uma audiência. As autoras afirmam que tanto o texto falado quanto o escrito são resultados de um processo sociocomunicativo estabelecido entre interlocutores e o que os diferencia é a maneira como a sua coprodução se realiza.

Koch e Elias (2010) explicam que no texto escrito, contrariamente do que ocorre no falado, os contextos de produção e de recepção são diferentes, já que escritor e leitor não dialogam, diretamente, entre si como ocorre na maioria dos textos falados. O que se percebe, muitas vezes, na academia é a dificuldade que o estudante apresenta para perceber a diferença desse contexto de produção e de recepção do texto escrito, ou seja, para compreender que ele escreve para um leitor que está ausente e que a comunicação entre escritor e leitor ocorrerá somente por meio do texto escrito, sem a presença física do escritor e do leitor.

Vygotski (2000), ao referir-se às diferenças entre linguagem escrita e oral, argumenta que a escrita é desprovida não só do som material presente na fala, mas também do interlocutor, já que o destinatário da linguagem escrita está ausente ou não está em contato com quem escreve. Para o autor, a escrita é uma linguagem-monólogo, uma conversa com a folha de papel, com um interlocutor imaginário, representado.

De acordo com o autor, a escrita exige alto grau de abstração, pois o escritor necessita abstrair o aspecto sonoro de sua fala e transpô-la para uma linguagem abstrata, sendo essa característica da escrita uma das mais difíceis que o redator tem de dar conta quando escreve. O autor russo explica que é compreensível uma linguagem que exige representação simbólica de segunda ordem, como a linguagem escrita, ser mais complexa que a linguagem falada. Vygotski (2000) compara as diferenças entre os dois tipos de linguagem às diferenças entre a álgebra e a aritmética, sendo álgebra é mais difícil do que a aritmética, assim, a linguagem escrita seria a álgebra da escrita.

Flower e Hayes (1981) também argumentam que redigir um texto é um processo complexo e não uma ação simples e espontânea de aplicação do código escrito. Os autores foram pioneiros na abordagem de texto como processo, propondo, por meio de protocolos verbais, um modelo teórico detalhado que explica tanto as estratégias que o escritor emprega na redação de um texto como as operações intelectuais que orientam sua composição. Para eles, o processo de escrita envolve ações como planejar, redigir e revisar, geradas pelo escritor por meio da memória de longo prazo.

Assim, entende-se que a tomada de consciência dos elementos que constitui a boa escrita, a mediação do professor e a realização de atividades sistemáticas e orientadas de revisão e de reescrita são condições imprescindíveis à escrita qualificada e com autoria.

Após breve introdução acerca da temática em estudo, este artigo objetiva não só refletir sobre a importância de o escritor desenvolver a tomada de consciência sobre os problemas que seus textos apresentam mas também discutir a relevância das atividades de revisão e de reescrita como elementos mediadores nesse processo. As seções seguintes estão constituídas pelo desenho metodológico; pela reflexão teórica que abarca a temática em estudo e pelas considerações.

2 Desenvolvimento

2.1 Metodologia

O presente estudo, de cunho bibliográfico (GIL, 2019), toma como base o paradigma de pesquisa qualitativa, uma vez que esse paradigma prioriza o processo, procurando descrever e compreender o fenômeno em estudo. Somando-se a esse fato, na pesquisa qualitativa as informações obtidas por meio da coleta e da análise de dados podem dar origem a novas buscas de informações, oportunizando ao pesquisador uma liberdade teórica e metodológica para desenvolver seu trabalho sem comprometer a confiabilidade e a relevância da investigação (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSNAJDER, 2001; FLICK, 2004). Além disso, desenvolver pesquisas a partir de uma abordagem qualitativa não significa que um método específico deva ser empregado como correto e único, mas que a pesquisa necessita ser planejada metodologicamente e baseada em princípios e na reflexão, conforme explica Flick (2004).

As reflexões aqui discutidas fundamentam-se em produções direta ou indiretamente relacionadas aos preceitos teóricos vinculados às ideias de M. Bakhtin e L.S. Vygotski e a de autores do campo da Linguística Textual.

2.2 Resultados e discussão

Apesar da importância da escrita para o desenvolvimento do indivíduo e, conseqüentemente, da sociedade e dos complexos processos mentais envolvidos na apropriação desse sistema simbólico, as dificuldades que os estudantes apresentam, ilustram a desatenção que o ensino do texto escrito recebe em grande parte das instituições educacionais, revelando a ideia de que a produção de um bom texto não necessita de um ensino formal; de realização de atividades sistemáticas e orientadas de produção, de revisão e de reescrita de textos.

Koch e Elias (2010) discutem três abordagens distintas da escrita: a primeira, escrita com foco na língua; a segunda, escrita com foco no escritor e a terceira, escrita com foco na interação. De acordo com as autoras, na primeira abordagem, a linguagem é entendida como algo pronto, acabado; o sujeito, como um ser passivo e o texto como produto de

uma codificação realizada pelo escritor e decodificada pelo leitor, sendo somente necessário a ambos, o conhecimento do código utilizado. Na segunda, a linguagem é entendida como representação do pensamento, como se redigir um texto fosse somente expressar o pensamento no papel. O sujeito é visto como um ser individual, e o texto apenas como produto. E, por fim, na última abordagem, a produção de um texto é vista como processo em que a escrita se constrói por meio da interação entre os envolvidos no ato comunicativo. Nessa interpretação, o redator pensa no que vai escrever e em seu leitor, a seguir, escreve, lê o que escreveu e reescreve as informações que julgar necessárias. Nessa concepção, o texto é resultado de um processo interativo entre leitor e escritor (KOCH; ELIAS, 2010).

A abordagem de escrita com foco na interação é a que embasa as reflexões aqui apresentadas, porque entende-se que nela, tanto o escritor como o leitor são peças motrizes na organização e no desenvolvimento da trama textual. Defende-se que para provocar, em nossos estudantes, a tomada de consciência acerca de seus problemas de escrita e, posteriormente, levá-los a desenvolver controle sobre esses problemas, o ato de escrever deve ser norteado por uma concepção de escrita interativa. Koch e Elias (2010, p.10) explicam que a escrita, nessa abordagem, exige, por parte de quem escreve, o emprego de várias estratégias, como

[...] ativação do conhecimento sobre os componentes da situação comunicativa [...]; seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão; [...], levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita; revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor.

De acordo com o exposto, o desenvolvimento dessas estratégias durante a escrita, por parte do escritor, não é uma ação simples, principalmente, para grande parte de nossos estudantes que, muitas vezes, não recebem uma orientação adequada para a produção de textos nas instituições de ensino.

Kato (2005, p.134) argumenta que a dificuldade que o escritor enfrenta “decorre do fato de a redação exigir dele habilidades não só de produtor como também de interpretador”. A autora esclarece que há diferentes operações intelectuais envolvidas no processo de escrita, por parte do produtor do texto; e de compreensão de ideias, por parte do leitor, o que torna difícil, muitas vezes, ao escritor, a alternância de papéis de produtor para leitor. Flower et al. (1986) também defendem que o estudante que está lendo com o objetivo de compreender, realiza um raciocínio diferente daquele que está lendo com o objetivo de revisar um texto. Esclarece que os alunos que leem com o objetivo de revisar adotam uma atitude mais ativa em relação ao texto, pois a atenção deles está direcionada à busca e à solução de problemas.

Assim, entende-se a necessidade da alternância de papéis que o redator deve assumir, durante o processo de escrita;

ora como produtor, ora como revisor do próprio texto. Esse movimento de olhar para o que escreve não é uma tarefa simples, necessitando, na maioria das vezes, de uma ajuda externa, mediada pela palavra do outro para que a revisão cumpra seus objetivos.

2.2.1 Revisão ou refacção? Reescrever ou retextualizar?

Cabe destacar que diante da diversidade e da equivalência de nomenclaturas adotadas por alguns pesquisadores em relação aos termos revisão, reescrita, refacção e retextualização, julga-se necessário discutir, embora brevemente, a diferença desses termos e aclarar as escolhas presentes nestas reflexões.

Marcuschi (2007) parece empregar os termos retextualização, reescrita e refacção como equivalentes. Baseado na proposta de Travaglia (1993), que empregou o termo retextualização para denominar a tradução de texto de uma língua para outra, Marcuschi (2007) explica que a retextualização também se trata de “tradução”, mas de uma modalidade para outra, permanecendo-se na mesma língua. Para o autor, o termo modalidade é empregado para fazer referência à oralidade e à escrita.

De acordo com o autor, para substituir o termo retextualização,

igualmente poderíamos usar as expressões refacção e reescrita, [...] que observam aspectos relativos às mudanças de um texto no seu interior (uma escrita para outra, reescrevendo o mesmo texto). (MARCUSCHI, 2007, p.48).

A esse respeito, D’Andrea e Ribeiro (2010) acreditam que, apesar de Marcuschi (2007) sugerir uma equivalência entre as expressões anteriormente mencionadas, “o autor não deixa de apontar uma diferença importante entre elas: na reescrita (ou refacção), atua-se sobre ‘o mesmo texto’, enquanto na retextualização, passa-se de ‘uma modalidade para outra’” Assim, com base nas ideias de Marcuschi (2007, p.66), os autores entendem a retextualização como

[...] uma modificação mais ampla do texto, inclusive podendo-se alterar o meio em que ele é produzido/veiculado (entrevista oral para notícia escrita, por exemplo, ou do texto impresso para a notícia do rádio). A reescrita, diferentemente, só poderia ocorrer do escrito para o escrito. Dessa distinção, pode-se propor que toda retextualização é reescrita, mas nem toda reescrita gera uma retextualização.

Dell’Isola (2007, p.10) define a retextualização como um “processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e uma reescrita de um texto para outro”. A autora também parece compreender os três termos como equivalentes e, como Marcuschi (2007), defende a retextualização como a passagem de uma modalidade textual para outra. Já Matêncio (2002, p.112) entende que retextualizar e reescrever são atividades diferentes. Nesse sentido,

[...] o pressuposto é de que embora, de fato, a atividade de retextualização envolva operações lingüísticas similares àquelas envolvidas no que se tem denominado reescrita – tais como as operações de acrescentamento, supressão,

substituição e reordenação tópica –, no que se refere às operações textuais e discursivas, essa semelhança é muito menor; além disso, as variáveis que interferem nesses dois processos não se comportam de forma semelhante.

Segundo a autora, retextualizar é produzir um texto novo a partir de um texto-base e reescrever é retomar o mesmo texto a fim de aperfeiçoá-lo. A esse respeito, Matêncio (2002, p.113) esclarece que,

[...] a reescrita é atividade na qual, através do refinamento dos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos que norteiam a produção original, materializa-se uma nova versão do texto. Já na retextualização, tal como entendida aqui, opera-se, fundamentalmente, com novos parâmetros de ação da linguagem, porque se produz novo texto: trata-se, além de redimensionar as projeções de imagem dos interlocutores, de seus papéis sociais e comunicativos, dos conhecimentos partilhados, assim como de motivações e intenções, de espaço e tempo de produção/recepção, de atribuir novo propósito à produção linguareira.

Considerando a breve revisão sobre os termos reescrita e retextualização, entende-se que há diferenças significativas entre eles, não permitindo que sejam tratados como equivalentes. Assim, compreende-se que o termo adequado a este estudo é reescrita.

Tendo em vista que a palavra reescrita admite diferentes interpretações, conforme discutido brevemente, adota-se neste estudo a fornecida por Fiad (2009). A autora, com base em Fabre e Cappeau (1996), entende a reescrita como um “conjunto de modificações escriturais pelas quais diversos estados do texto constituem as seqüências recuperáveis visando um texto terminal”. A autora defende que, para o ensino de língua, essa concepção de reescrita é importante por duas razões:

[...] por um lado refere-se aos processos enunciativos mais gerais, possibilitando modificar as representações sobre a escrita e, com alguma orientação, melhorar sensivelmente as produções escritas; por outro lado, refere-se também aos processos individuais, caracterizando os alunos em seus diferentes percursos de aprendizagem (FIAD, 2009, p.9).

Fiad e Barros (2003, p.1209) argumentam que a reescrita possibilita ao estudante um agir acerca da textualidade e da discursividade. Em um sentido mais amplo, de acordo com as autoras, “a reescrita é um retorno metaenunciativo. É uma meta-escrita” do estudante sobre o seu dizer.

Tanto Fiad (2010) como Fuza e Menegassi (2012), citando Fabre (1987), apontam quatro diferentes operações envolvidas na reescrita de um texto: adição, substituição, supressão e deslocamento. Os autores explicam que a adição pode ser entendida como acréscimo de um grafema, de um acento ou de um sinal de pontuação, de uma palavra, ou ainda, de uma ou várias frases. Quanto à supressão, esclarecem que ela pode ocorrer em relação a aspectos diversos do texto como, por exemplo, acentos, sílabas, palavras, frases. Já a substituição refere-se a um grafema, uma palavra, uma frase ou a um conjunto de frases. Na explicação dos autores, na supressão não há reposição dos termos suprimidos, já na substituição,

isso acontece. Quanto ao deslocamento, significa a troca de elementos que modificam o processo de encadeamento das informações no texto.

Com base nos autores mencionados, compreende-se a reescrita como uma atividade constituinte do processo de escrita; um momento que proporciona ao escritor alterar trechos no interior de seu texto, criando uma nova versão, mas mantendo a estrutura básica de seu escrito.

Assim, entende-se os termos revisão e reescrita como distintos e, ao mesmo tempo, complementares na tessitura textual. A esse respeito, Fuza e Menegassi (2012, p.43) ratificam que a revisão e a reescrita se complementam, porque ambas auxiliam na construção da textualidade e explicam que ao

revisar, o aluno analisa seu produto, reflete a respeito dos elementos escolhidos e, caso julgue necessário, reescreve seu texto. Logo, fundem-se os processos de revisão e reescrita.

Compreende-se, portanto, que toda reescrita pressupõe uma revisão, mas nem toda revisão gera uma reescrita, no sentido de qualificar os aspectos micro e macroestruturais do texto.

Matêncio (2002, p.111) argumenta que “é possível (desejável) tratar a reescrita como atividade distinta da revisão, considerando-se, inclusive, os diferentes eventos de interação que envolvem essas atividades em situações externas à sala de aula, em situações de ensino/aprendizagem”. Menegassi (2001, p.50) também alega que “a reescrita nasce a partir de revisões efetuadas no texto”. Assim, entende-se a reescrita como o resultado do processo de revisão, portanto, produto da interação social estabelecida entre escritor, leitor e texto. É importante destacar que, quando se menciona a reescrita como produto, não se está fazendo referência a ela como algo simples, mas como um produto resultante das interações sociais, do movimento dialógico que o escritor estabelece com seu escrito e para que esse movimento dialógico ocorra durante a atividade de escrita, o estudante deve ser alertado, frequentemente, a ler e a revisar seu escrito. Tomando como base a experiência como educadora, em diferentes contextos e níveis educacionais, pode-se afirmar que, se a revisão não for incentivada e orientada, a reescrita não atinge seus objetivos, ou seja, não propicia a melhoria do texto.

2.2.2 Revisão e reescrita numa perspectiva processual e colaborativa

Segundo Flower *et al.* (1986), o processo de revisão deve ser visto como uma atividade essencialmente reflexiva, de rever e retrabalhar o texto, podendo ocorrer paralelamente à escrita, não sendo necessariamente uma fase de pós-escrita. Portanto, em qualquer momento do processo de produção, o escritor pode assumir o papel de leitor de seu próprio texto.

De acordo com os estudos de Flower *et al.* (1986), o exercício de revisar o texto não é frequente em nossas instituições de ensino. Isso ocorre por razões diferenciadas: a) há escritores que acreditam ter dito tudo, e corretamente,

na primeira versão de seus textos; b) há os que conseguem perceber os problemas, mas não conseguem resolvê-los; c) há os que não conseguem avaliar a adequação do texto. Acredita-se que aqui é possível acrescentar outra situação que, provavelmente, dificulta as atividades de revisão: as atitudes dos educadores em relação a tais atividades. Os professores, talvez por desconhecerem a eficácia e a importância da revisão, por não saberem como realizá-la, por não terem domínio adequado da escrita, ou, ainda, por estarem preocupados em vencer o conteúdo programático, pouco incentivam esse tipo de atividade tão importante à formação de alunos–escritores.

Para Flower et al. (1986), a dificuldade que muitos estudantes apresentam para iniciar a revisão de seus textos está relacionada a fatores diversos. Defendem que, para que o processo de revisão seja iniciado, o redator deve considerar, entre outros, os seguintes aspectos:

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

Pode-se observar que revisar um texto implica diversas ações por parte do revisor. Por isso, defende-se que o processo de revisão deve ser muito bem orientado a fim de que o estudante obtenha sucesso em sua prática de reescrita. Propor ao estudante uma reescrita sem uma orientação adequada para revisão, pouco ou nada contribui para a melhoria do texto, ficando a reescrita centrada apenas no ato de “passar a limpo”.

Conforme as ideias de Flower et al. (1986), a leitura e a percepção de problemas no texto são condições imperativas para que o processo de revisão ocorra. É por intermédio da leitura que o estudante constrói uma representação do problema, condição essencial à busca de solução. Ao ler o texto, ele estabelece uma representação do(s) problema(s), que varia(m) conforme a quantidade de informação produzida pelo processo de revisão. O revisor pode detectar o(s) problema(s), mas não possui conhecimentos necessários à resolução; ou, perceber o problema e resolvê-lo com certa facilidade; ou ainda, o revisor pode não possuir conhecimentos necessários para perceber os problemas que o texto apresenta.

Flower *et al.* (1986) afirmam que há duas estratégias fundamentais de revisão: a revisão individual e a revisão colaborativa, que pode ser realizada com o professor ou com um colega. Os autores esclarecem que, no processo de revisão realizado pelo próprio escritor, ele tem acesso às suas intenções, o que é positivo, pois, se houver algum problema entre a intenção do redator e as ideias expressas no texto, o escritor-leitor terá condições de percebê-lo. Entretanto, conforme explicam os autores, o conhecimento das próprias intenções pode impedir o escritor de perceber os desajustes

de seu texto, uma vez que, para ele (escritor-leitor), o sentido pretendido pode ser o único possível de ser abstraído. Já na revisão colaborativa, os autores destacam que o aluno–escritor tem a oportunidade de discutir e negociar com outra pessoa aspectos de sua produção textual. Porém, nessa atividade, o leitor-revisor tem acesso indireto às intenções do escritor, o que pode dificultar a percepção dos possíveis desajustes do texto.

Embora as duas propostas de revisão apresentem limitações, defende-se que a prática da revisão é fundamental à produção de textos, já que a percepção e a correção dos problemas pelo próprio escritor possibilitam que este seja “juiz” de seu texto. Somando-se a isso, o exercício de retomada possibilita ao escritor compreender que a construção de um bom texto é realizada por meio de avanços e recuos. Entende-se o texto como processo cujo desenvolvimento se dá por meio da revisão e da reescrita. Por isso, a revisão e a reescrita são constitutivas da tessitura de um texto e deveriam ser consideradas como elementos da textualidade.

Ratifica-se que a retomada cria um espaço para a descoberta de que um texto se forma gradativamente. Entretanto, nossa experiência relativa ao ensino da escrita revela que, se o aluno–escritor não for estimulado a realizar as atividades de revisão e de reescrita, ele tende, muitas vezes, abordar a redação de texto como produto e não como processo.

2.2.3 A palavra do outro e o desenvolvimento da tomada de consciência

Segundo Bakhtin (2006), a palavra é o principal instrumento de formação da consciência individual. Esclareceu que não seria possível o desenvolvimento da consciência se esta “não dispusesse de um material flexível, veiculável pelo corpo. E a palavra constitui exatamente esse tipo de material” (BAKHTIN, 2006, p.37). Para o autor, a palavra pode ser empregada como signo interior, isto é, como signo sem expressão externa, constituindo o elemento semiótico da vida interior da consciência e afirma “sua presença obrigatória [da palavra], como fenômeno acompanhante, em todo ato consciente” (BAKHTIN, 2006, p.39).

Para Bakhtin (2006, p.36) a “consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento”. Assim, o autor argumenta que o único conceito de consciência aceitável é o de natureza sociológica. Ele explica que a consciência não provém diretamente da natureza, mas é constituída pelas relações sociais mediadas pelos signos.

Igualmente para Vygotski (1997c), a palavra é um elemento fundamental na formação do comportamento humano e da consciência. O autor destaca que a construção da consciência ocorre por meio de uma relação estabelecida entre o eu e o outro, mediada pela linguagem, ratificando a origem social da consciência. Vygotski destaca a importância da mediação,

desempenhada pelos pelos signos, para o desenvolvimento da consciência. Ressalta a função social do signo, afirmando que ele modifica as relações entre indivíduos.

Para Vygotski (1997d), a consciência se origina e se desenvolve por meio da linguagem, que é a responsável pela constituição das relações sociais. Portanto, a origem e o desenvolvimento da consciência estão fundamentados nas relacionais sociais, efetivadas por meio da linguagem.

Vygotski (1997b, p.9) afirma que

[...] a tomada de consciência de nossos atos e estados devem ser interpretados como sistema de transmissores de uns reflexos a outros que funcionam corretamente – em cada momento consciente. Quanto maior for o ajuste com que qualquer reflexo interno em qualidade de excitante provoque uma nova série de reflexos procedentes de outros sistemas e se transmita a outros sistemas, mais capazes seremos de nos darmos conta de nossas sensações, comunicá-las aos demais e vivê-las (senti-las, fixá-las nas palavras etc.)

As palavras do autor a ratificam que tomada de consciência é desenvolvida a partir de elementos externos, ou de acordo com as palavras do próprio Vygotski (1997b), trazidos de fora.

Assim, entende-se que tanto para Bakhtin como para Vygotski, a tomada de consciência é um processo social, mediado pela palavra e que emerge na coletividade, por meio da linguagem e das relações que os indivíduos estabelecem com o contexto do qual fazem parte. Ela surge e se desenvolve de fora para dentro; do social para o individual. É o resultado das relações estabelecidas entre os seres humanos em uma determinada cultura.

Com base no que foi discutido acerca da gênese e do desenvolvimento da consciência, conclui-se que tanto para Bakhtin como para Vygotski, a consciência é entendida como uma atividade mental, que não é inata no ser humano, nem se desenvolve por meio de leis biológicas. Para os dois autores, a constituição e o desenvolvimento da consciência são dependentes das relações sócio-culturais e sociais, formadas entre os indivíduos inseridos em determinado meio social.

Partindo das ideias vygotskianas e bakhtinianas, entende-se a formação e o desenvolvimento da consciência como um processo mental, oriundo das relações sociais e que possibilita ao ser humano refletir, analisar, planejar, interpretar e decidir suas próprias ações. Portanto, o “nascimento social” de que nos fala Bakhtin (2009) é a relação que o indivíduo estabelece com o contexto no qual está inserido são determinantes do conteúdo de sua consciência, podendo esta ser mais ou menos desenvolvida.

Conforme as ideias aqui defendidas, entende-se ser fundamental ao estudante dar-se conta dos problemas que seus textos apresentam a fim de que possa desenvolver controle sobre esses problemas. O fato de ter consciência de suas dificuldades em relação à produção de um texto pode ser interpretado como o primeiro passo para a busca de solução de tais dificuldades. Ratifica-se que a tomada de consciência tanto dos elementos necessários à constituição de um texto quanto das dificuldades que se tem com relação à apropriação

desses, é condição fundamental à melhoria do escrito. No entanto, o fato de o estudante tomar consciência sobre a ausência de qualidade em seus textos e sobre os problemas que apresentam, não significa que irá, necessariamente, desenvolver a capacidade de controle sobre tais problemas, pois, como argumentou Vygotski (1997a), ter consciência da tarefa não significa saber resolvê-la. O autor explica que, quando tomamos consciência, ou seja, quando nos damos conta de algo como, por exemplo, de uma situação que nos desagrada ou de uma dificuldade cognitiva, a probabilidade de buscar uma alternativa para resolver tal situação ou dificuldade aumenta. Por isso, com base nas ideias do autor, defende-se que a tomada de consciência é fundamental à melhoria dos processos de escrita.

3 Conclusão

Partindo das ideias de Bakhtin (2006) e Vygotski (1997; 2000), argumenta-se que para ambos, é na linguagem que está a fonte do comportamento social e da consciência. Bakhtin (2003) defende que é por meio da palavra que se constitui as relações sociais, sendo o primeiro meio de constituição da consciência. Também, para Vygotski (1997d), a palavra é que constitui e modifica a consciência. Vygotski (2000) instituiu a palavra como elemento mediador entre os homens, afirmando que ela é um meio de compreensão mútua entre as pessoas ratificando a relevância da interação entre professor, aluno e texto no desenvolvimento da tomada de consciência acerca de aspectos que constituem o texto escrito. Sobre a palavra como elemento mediador, Bakhtin (2006) que a palavra é um elemento mediador entre os homens. Portanto, o ensino da escrita necessita ser baseado por ações mediadas e orientadas no sentido de propiciar o desenvolvimento da tomada de consciência e, conseqüentemente, do controle dos elementos da textualidade e dos diferentes gêneros que circulam na sociedade, desempenhando funções sociais distintas.

O processo de apropriação da escrita no contexto acadêmico (ou em outro contexto) pressupõe o desenvolvimento da capacidade do estudante de avaliar sua produção durante e após o seu término, observando em que medida as ações de textualização empreendidas permitiram a concretização de seu projeto de dizer. Considerando as ideias de Bakhtin (2006) e Vygotski (2000), compreende-se que para ocorrer o desenvolvimento da capacidade de o estudante avaliar o que escreve é necessário propiciar a ele práticas específicas e sistemáticas de escrita, revisão e reescrita, mediadas pelas interações sociais. Acredita-se que mediante uma relação interlocutiva com seu texto, no interior de uma atividade social, o sujeito será capaz de desenvolver a capacidade de avaliar a qualidade dos textos que redige e reescrevê-lo a fim de torná-lo adequado ao contexto comunicativo a que se destina.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSNAJDER, F. *O método*

- nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 2001
- BAKHTIN, M. *O freudismo: um esboço crítico*. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- D'ANDREA, C.F.B.; RIBEIRO, A.E. Retextualizar e reescrever, editar e revisar: Reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial. *Veredas* (on line – Atemática), p. 64-75, 1/2010.
- DELL'SOLA, R.L.P. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- FIAD, R.S. *A pesquisa sobre a reescrita de textos*. Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas. SLG 14 – Práticas escritas na escola: letramento e representação, p.1-9, 2010.
- FIAD, R.S. Episódios de reescrita em textos infantis. *Estudos Linguísticos*: São Paulo, V.38, N.2, p. 9-18, 2009.
- FIAD, R.S.; BARROS, J.S. O papel da intercalação na reescrita. *Rev. Bras. Ling. Aplic.*, v.3, n.1, p.9-23, 2003.
- FLICK, U. *Uma introdução à Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FLOWER, L. et al. Detection, diagnosis and strategies of revision. *College Composition and Communication*, v.37, n.1, p.16-54. 1986.
- FLOWER, L.; HAYES, J. Cognitive process theory of writing. *College Comp. Communic.*, 32, p. 365-387, 1981.
- FUZA, A.F.; MENEGASSI, R.J. Revisão e reescrita de textos a partir do gênero textual conto infantil. *Diálogo das Letras*, v.1, n.1, p.41-56, 2012.
- GIL, A. c. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. Rio de Janeiro: Atlas, 2019.
- KATO, M. *O mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 2005
- KOCH, I.G.V.; ELIAS, V.M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010.
- MARCUSCHI, L.A. *Da fala para a escrita. Atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2007.
- MENEGASSI, R.J. Da revisão a reescrita: operações lingüísticas sugeridas e atendidas na construção do texto. *Mimesis*, v.22, n.1, p.49-68, 2001.
- VYGOTSKI, L.S. *Obras escogidas: Metodología de investigación en reflexología y psicología*. Madrid: Visor Distribuciones, 1997b. Tomo I.
- VYGOTSKI, L.S. *Obras escogidas: La conciencia como problema de la psicología del comportamiento*. Madrid: Visor Distribuciones, 1997c. Tomo I.
- VYGOTSKI, L.S. *Obras escogidas: el problema de la conciencia*. Madrid: Visor Distribuciones, 1997d. Tomo I.
- VYGOTSKY, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.