

REVISÃO COLABORATIVA DE TEXTOS NO 2º GRAU

ANA MARIA CARDOSO LUCENA

ABSTRACT

This paper describes how secondary school students revise their texts, either individually or with the help of others (either peers or teachers) in the classroom context, and verifies how such revision can contribute to the teaching of writing. The present investigation shows that in both modes of collaborative revision - both with teacher and with a peer - the quality of writing and the learning situation improved, with the student writers demonstrating a capacity for reflection about language and the perception of a need for adjustment.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como objetivo geral descrever a atuação de alunos de 2º grau ao revisar textos próprios com o auxílio de outros parceiros do contexto escolar (professor e colegas), verificando as contribuições dessa atividade para o processo de ensino-aprendizagem.

O contexto que motivou o estudo dessa questão foi, em primeiro lugar, a observação de que, atualmente, o ensino de Português, consideradas as exceções, tem seguido duas tendências opostas. De um lado, aquela mais tradicional, centrada no ensino da metalinguagem e, de outro, aquela centrada apenas na criatividade (VIEIRA, 1992).

No primeiro caso, o aluno é levado a decorar conceitos e classificações para analisar a língua. Privilegia-se, assim, o saber a respeito da língua, em detrimento do uso da língua. Nessa perspectiva, o objetivo da produção de texto é o exercício e o destinatário o professor, a quem cabe avaliar o produto final de acordo com o número de “erros” e “acertos” em relação às normas que regem a língua culta padrão.

No segundo caso, que surgiu a partir da emergência de críticas ao procedimento anterior, a aula transforma-se numa grande aventura sem direção e sem objetivos. Qualquer texto do aluno é supervalorizado e não existe espaço para nenhum tipo de análise lingüística. Ora, considera-se a motivação essencial para promover o desejo de escrever e inaceitável qualquer prática pedagógica destituída desse momento. A motivação, no entanto, não pode ser o único objetivo do professor. Oportunizar a ampliação do desempenho lingüístico do aluno, possibilitando-lhe o domínio de novos

recursos expressivos, também é um dos importantes compromissos do professor de língua materna.

Com os procedimentos adotados pelas duas correntes, omite-se a etapa em que o aluno examina seu próprio texto e percebe até que ponto sua comunicação tornou-se efetiva. Perde-se, assim, a oportunidade de desenvolver, no aluno, estratégias de ajustamento, próprias do processo da escrita, através do incentivo à reflexão sobre sua ação lingüística, a fim de aprimorá-la, associando-a ao contexto em que se insere.

Outro problema que chama a atenção no contexto escolar diz respeito à atividade de correção de textos. Esse trabalho, efetuado individualmente pelo professor, pode produzir resultados inadequados, pois, nessa situação, não há como ter acesso total às intenções do autor, o que, em muitos casos é a única forma de se adequar um texto. Além disso, parece existir um consenso entre os professores em relação à idéia de que a correção, uma tarefa cansativa que requer bastante tempo, não tem propiciado situações de aprendizado, pois a maior parte dos estudantes nem sequer lê as anotações ou correções feitas pelo professor (COHEN & CAVALCANTI, 1990).

Afora isso, num mundo em que a interação é valorizada, em que até a televisão, veículo tradicionalmente indutor da passividade, testa procedimentos de participação do telespectador, infelizmente, a cultura escolar ainda é a do silêncio e do trabalho individual. Isso parece grave em qualquer momento escolar, mas especialmente nas aulas de Língua Portuguesa, cujos programas e planos apresentam como objetivos prioritários o desenvolvimento das habilidades fundamentais do ensino de línguas: ler, falar, ouvir e escrever. Ora, como essas atividades, em geral, pressupõem a existência do outro, parece não ser possível desenvolvê-las senão em situações de interação. No caso da escritura, é preciso considerar, ainda, que a habilidade de escrever sozinho desenvolve-se com o decorrer do tempo e, para muitos, nem sequer será necessária fora do contexto escolar (SMITH, 1981).

As reflexões sobre esse contexto despertaram o interesse pelo estudo da revisão colaborativa. Buscou-se, então, verificar a possibilidade desse procedimento constituir-se em alternativa capaz de preencher parte dessas lacunas.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A literatura na área mostra que, embora as perspectivas de abordar esse tema sejam bastante amplas, consensualmente, a revisão tem sido vista como uma atividade de rever e retrabalhar o texto ou o plano que lhe deu origem.

Grande parte dos trabalhos sobre revisão, ao contrário deste, foram efetuados no sentido de descrever as estruturas locais ou globais consideradas por revisores de diferentes habilidades em situação de trabalho individual (SOMMERS, 1980; FRANCIS & McCUTCHEN, 1984; HAYES et alii, 1987). Sem deixar de reconhecer a importância dessas contribuições, é preciso considerar que, confrontado-se permanentemente com as dificuldades dos alunos ao produzir textos, o professor necessita não somente de descrições de um produto, mas, também, da própria atividade e do comportamento dos alunos envolvidos nessa tarefa.

Alguns estudos têm concluído que a revisão efetuada por estudantes inexperientes raramente provoca melhorias nos textos (BRACEWELL, SCARDAMALIA & BEREITER, 1978). Descobertas como essa servem para confirmar as considerações de SPOELDER & YED (1991). Para esses autores, o reconhecimento de dissonâncias entre a execução e a intenção, assim como a tomada de decisões necessárias para a resolução dos problemas do texto, requer que os alunos sejam capazes de manusear certos critérios através dos quais possam julgar seus próprios textos. No entanto, segundo eles, a capacidade de buscar problemas e de tomar o lugar de leitor, parecem desenvolver-se tardiamente, o que implica questionar a utilidade do ensino de revisão antes de um certo estágio de desenvolvimento.

Além disso, alguns estudos, como os de BEACH (1976), FAIGLEY & WITTE (1981) e SOMMERS (1980), referem-se ao fato de que escritores inexperientes concebem a revisão como uma atividade de alteração dos aspectos superficiais do texto, o que fica evidenciado pela concentração, em especial, na ortografia e acentuação das palavras e na substituição de vocábulos específicos sem considerar o papel que desempenham no contexto global da produção.

Em contrapartida, GÓES (1993) enfatiza que as características de escritores iniciantes não devem continuar a existir obrigatoriamente até que um novo estágio de um processo abstrato de maturação se instale. Lembra que a trajetória do conhecimento é construída, tanto pela atividade do sujeito quanto pela participação de agentes mediadores, especialmente aqueles que estão presentes no contexto escolar. Em sua pesquisa, a autora conclui que, embora a criança não atenda espontaneamente a várias exigências do ato de escrever, visto como instância dialógica, ela pode, com a ajuda de um adulto, chegar a manifestar estratégias para consideração deliberada do texto e dos lugares de escritor e leitor. Sendo assim, sugere que operações reflexivas sobre a escrita devem constituir-se em espaço privilegiado de investimento do trabalho pedagógico desde as séries iniciais.

De acordo com GEHRKE (1993), o envolvimento na revisão depende de muitos aspectos diretamente relacionados com o processo da escritura, com as concepções do que significa escrever e ser autor e o tipo de situação contextual em que o escritor está inserido.

2.1. Modelo cognitivo da revisão

Dentre os estudos que pretendem descrever o processo de revisão, bem como a diferença de comportamento entre escritores experientes e inexperientes envolvidos nessa tarefa, destaca-se o modelo de orientação cognitivista proposto por HAYES e seus colaboradores (1987). Esse modelo (fig.1) é dividido em dois segmentos principais: os processos nos quais o revisor se engaja (à esquerda da fig. 1) e as categorias de conhecimento que influenciam esses processos ou resultam de suas ações (à direita da fig. 1).

O primeiro subprocesso ilustrado no esquema gráfico é a DEFINIÇÃO DA TAREFA. Esse subprocesso é a base de todas as habilidades de revisão, porque reflete as concepções subjacentes do escritor do que significa revisar, isto é, de quais

atividades estão envolvidas na revisão, além de como esses subprocessos são gerenciados.

A definição da tarefa controla as decisões sobre objetivos gerais para o texto, as restrições que podem limitar esses objetivos e os critérios de avaliação que serão aplicados. Ao fazer escolhas, o revisor pode manipular essa definição da tarefa, mudando, por exemplo, de um objetivo para outro. Isso faz com que essa etapa seja periodicamente atualizada durante o curso da revisão.

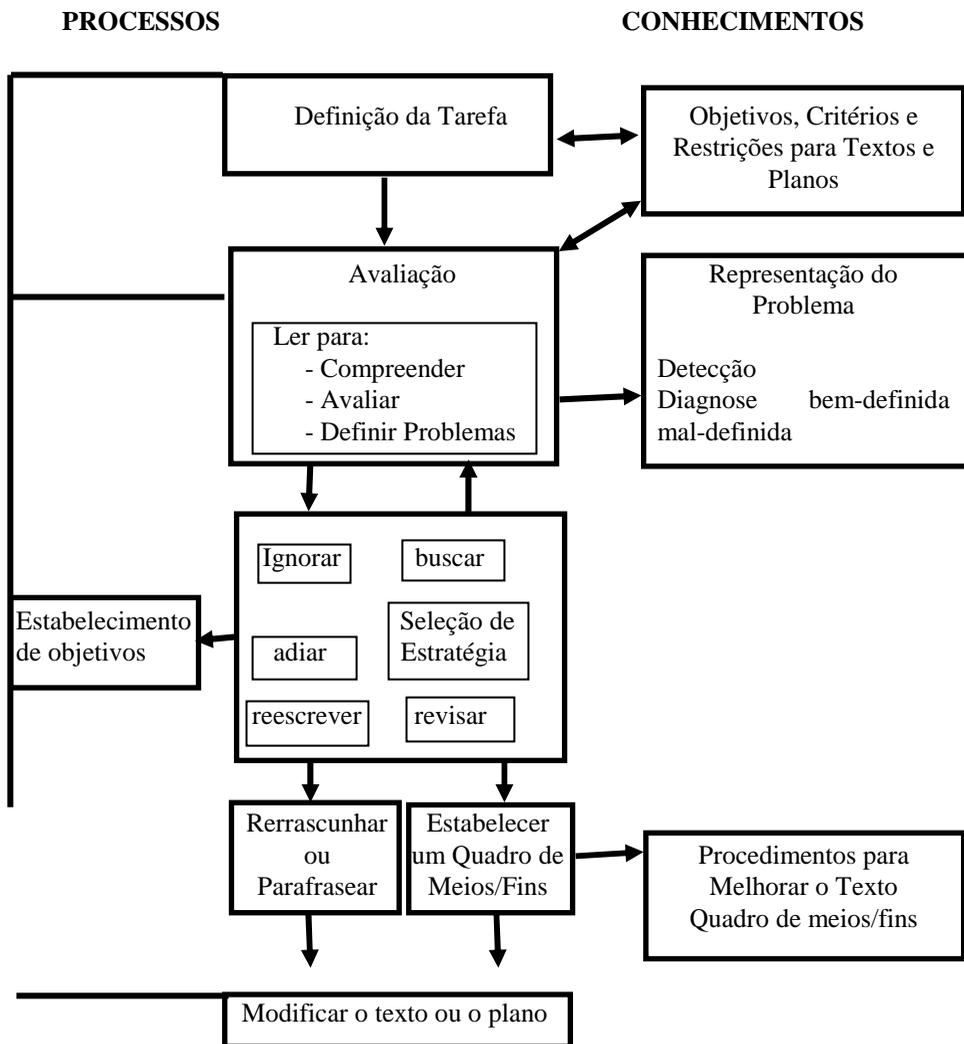


Fig.1 O Modelo Cognitivo da Revisão proposto por HAYES et alii.

Na etapa seguinte, a AVALIAÇÃO, o revisor aplica os objetivos e critérios determinados pela definição da tarefa. Para HAYES e seus colaboradores, a avaliação “é melhor vista como uma extensão do processo familiar da leitura para compreensão”.

Como mostra a figura, a fase de avaliação consiste em ler para compreender, avaliar e definir problemas.

Ler para compreender é um processo no qual os leitores tentam construir uma representação interna do significado do texto. Já, quando lêem um texto para revisá-lo, as pessoas também lêem para compreendê-lo, mas adotam outros objetivos adicionais. Ao ler para revisar, as pessoas procuram avaliar o texto e caracterizar os problemas encontrados.

O resultado da leitura efetuada é uma REPRESENTAÇÃO DO PROBLEMA, a qual se manifesta através de dois subprodutos: detecção (percepção do problema) e diagnose (representação do problema baseada em conhecimentos mais profundos sobre ele).

As diagnoses não dependem do conhecimento de termos técnicos. Elas dependem dos conhecimentos armazenados pelo revisor acerca de textos e planos.

Já a detecção, embora não garanta a resolução do problema, constitui-se na pré-condição para que a revisão aconteça. O processo da revisão simplesmente não pode prosseguir até que o revisor perceba que o plano ou o texto tem alguma falha.

Para FLOWER & HAYES (1981), a representação do problema situa-se em um “continuum” marcado por diferentes objetivos e restrições. A representação bem definida de problemas nesse “continuum” é mais aplicável para os casos de violação da ortografia ou das regras gramaticais relativas às sentenças. Problemas globais, como desorganização ou incoerência, são, por natureza, menos definidos, já que seu efeito atinge o texto como um todo, não havendo uma forma única de resolvê-los.

Depois de representar o problema, o revisor precisa tomar decisões estratégicas para mudar o texto. Essas decisões são apresentadas no modelo pelo componente SELEÇÃO DE ESTRATÉGIA, o qual inclui as estratégias para gerenciar o processo (ignorar o problema, adiar o esforço ou buscar mais informação a fim de resolvê-lo) e as estratégias para mudar o texto (reescrever ou revisar).

A decisão de **ignorar** o problema ocorre quando o escritor detecta falhas que acredita não serem merecedoras de atenção. Segundo os autores, os escritores, em geral, usam dois critérios para decidir ignorar um problema: ele não cria confusão para o leitor e/ou a busca de uma solução é tão difícil que não vale o esforço.

A segunda ação constante no modelo da revisão é **adiar**, que indica a decisão consciente do escritor de dividir o processo de revisão em partes. Essa ação permite ao escritor focalizar sua atenção de maneira seletiva, detendo-se, a cada momento, em partes da tarefa. Ao adiar a ação, os escritores, freqüentemente, precisam voltar aos planos, reavaliar e reformular objetivos. Esse procedimento requer muita atenção do escritor, já que ele terá de retornar, posteriormente, ao problema cuja solução resolveu retardar.

A outra ação apresentada no modelo, cujo objetivo também é gerenciar o processo, é **buscar**, estratégia usada para refinar a representação do problema mais explicitamente. Utilizando essa estratégia, os escritores tentam transformar sua representação mal-definida de um problema em bem-definida para, então, resolvê-lo.

No modelo, constam, também, duas estratégias que são usadas para modificar o texto: reescrever e revisar.

Os autores descrevem a estratégia de **reescrever**, como aquela utilizada pelos revisores quando não estão preocupados em manter o significado e/ou a estrutura superficial do texto original ou de parte dele. Em geral, a reescrita é efetuada através de dois caminhos: reelaboração de rascunho ou paráfrase.

A segunda estratégia utilizada para modificar o texto, **revisar**, é utilizada quando os escritores, depois de diagnosticarem o problema, selecionam um procedimento específico de reparação.

Para HAYES e seus colaboradores (1987) o resultado da revisão pode ser visto como uma matriz de problemas e soluções. Assim, cada revisor pode ser representado através de uma “tabela de meios-fins”, na qual os meios representam os problemas a serem solucionados (globais ou locais) e, os fins, os procedimentos utilizados para solucioná-los.

Por fim, a decisão de revisar ou reescrever o texto resulta na modificação do texto ou do plano que deu origem ao texto.

Esse modelo, construído através dos resultados da análise de protocolos verbais de redatores, por não ser centrado no produto, mas no processo, parece adequado para fornecer uma visão das etapas nas quais os alunos podem ter problemas no complexo envolvimento com a revisão.

3. METODOLOGIA

Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa foram quatro alunos do 3º ano do 2º grau, os quais produziram quatro textos em três versões cada um.

Realizar o exame da atuação desses sujeitos na revisão de seus próprios textos, de forma a obter resultados que refletissem o seu potencial, implicou o envolvimento em diversos ângulos da escritura, concernentes, em especial, ao contexto de produção, às concepções dos alunos sobre a escrita e às relações de ajuda estabelecidas. Dessa forma, procurou-se alimentar todo o processo, propiciando contextos para a escritura, nos quais os alunos tivessem o que e a quem dizer, além de um motivo para fazê-lo (GERALDI, 1981).

Depois de escreverem cada texto, os alunos revisavam suas produções individualmente, fazendo todas as alterações necessárias a fim de considerar o texto como pronto. Após, entregavam o trabalho para um leitor que, depois de avaliá-lo, apontava os problemas detectados, discutindo as soluções com o autor. Esse leitor, em cada atividade, era representado, alternadamente, por um colega ou pela professora ou pesquisadora. Assim, o primeiro e o terceiro textos foram revisados a partir da colaboração dos colegas e, o segundo e quarto, a partir da colaboração da professora ou pesquisadora. Cabe esclarecer que o auxílio da professora e da pesquisadora foi efetuado, sempre que possível, no sentido de apontar os problemas, fornecendo pistas a fim de que os alunos conseguissem solucioná-los. Imediatamente após a discussão, os autores, individualmente, faziam as alterações que considerassem pertinentes.

No final dos encontros para obtenção do corpus, contou-se com 16 textos, em três versões cada um, totalizando 48 produções. As discussões foram gravadas em fita cassete e transcritas.

Para proceder-se à análise desse corpus, tornou-se necessário tomar cada ocorrência, na qual o aluno efetuou alguma alteração, e classificá-la segundo seu maior efeito na realização local (estrutura de superfície) ou global (significação) do texto.

4. DISCUSSÃO

Os resultados desta pesquisa mostraram que, inicialmente, os alunos possuíam um conhecimento rudimentar sobre a necessidade de regulação da linguagem. Quando revisaram individualmente o primeiro texto, os sujeitos alteraram apenas nove aspectos da estrutura local (como a acentuação e ortografia), que não provocaram mudanças significativas no texto.

Observou-se que os alunos não reconheciam o aspecto de mão-dupla da leitura e da escritura, isto é, não percebiam a possibilidade de ler ou oferecer à leitura aquilo que escreviam, o que limitava a revisão ao ajuste de alguns pontos da estrutura superficial. Logo, assim como na pesquisa de HAYES e seus colaboradores (1987), neste trabalho, foi possível constatar que as concepções dos alunos do que significa revisar afetavam sua atuação. A falta de objetivos mais abrangentes para a realização da tarefa revelou-se como motivo principal da concentração dos sujeitos nos aspectos locais do texto.

No entanto, o levantamento das operações efetuadas na revisão dos textos mostrou que, gradativamente, os alunos passaram a considerar também os aspectos globais das produções. Na revisão colaborativa do primeiro trabalho, efetuada com o auxílio dos colegas, já é possível identificar a preocupação dos sujeitos com a significação do texto. As transcrições (1) versão revisada individualmente, (2) discussão do autor com o colega e (3) versão reformulada após o diálogo, exemplificam esta constatação.

Transcrição (1):

“Talvez como solução , deveria-se diminuir o tempo deste programa e ou fazer um ‘plano’ do tipo o do horário político , onde as emissoras de rádio e televisões só precisam dar uma da programação para a transmissão destes programas ,e acabar com esta obrigação diária de ter que transmitir este programa.” (versão II)

Transcrição (2):

Renan: Outra coisa... Essa idéia aqui assim: “tipo do horário político”. Horário político eles dão uma vez agora, quando tá longe das eleições, porque quando tá perto das eleições eles dão todos os dias.

Igor: Tá, no caso agora, né?

Renan: É...mas aí tem que especificar...porque isso aqui vai lá e o cara... não entende.

Quando reformulou esta parte do texto, a fim de evitar a contradição observada pelo colega, o aluno acabou resolvendo outros problemas do período, tornando-o, em comparação com o anterior, mais coeso, conforme é possível observar em (3).

Transcrição (3):

“Talvez como solução, deveria-se diminuir o tempo deste programa, ou fazer um esquema do tipo o do horário político (este que é transmitido quinzenalmente), onde as emissoras de rádio e televisão só precisariam dar uma parte da sua programação apenas num dia da semana para a transmissão destes programas, acabando-se assim com esta obrigação diária de ter que transmitir este programa.” (Versão III)

A falta de habilidade para distanciarem-se de seu produto e realizarem a auto-avaliação foi identificada na atuação inicial de todos os sujeitos. No exemplo a seguir fica bastante evidente a despreocupação do autor com os prováveis leitores de seu texto. Além disso, também é possível observar um caso em que a ocorrência em bloco de problemas locais comprometia, de alguma forma, a interpretação do período e do contexto em que estava inserido.

Transcrição (4):

“Matando a todos em sua volta com um heavy metal cru e barulhento como e aclamado pela crítica que nasce pulando do fogo METALLICA. Buscando todos os seus ideais e os destruindo conseguem chegar ao seu segundo lançamento que é intitulado como ***paixão e fúria negra***, e a prova de que estão muito vivo e ***jogando uma praga pôr onde vai passando*** conseguindo conquistar os mealheads, e daí parte com uma ***morte rastejante*** para o próximo lançamento.” (Versão II)

Como é possível perceber, além dos problemas de incompletude da oração e de concordância, essa ocorrência apresenta falhas em relação à acentuação, que prejudicam a leitura do texto. Fica evidente que há, por parte do aluno, um desconhecimento da norma que regula a acentuação gráfica das palavras oxítonas terminadas em “e”. Obviamente, não houve aí qualquer indecisão quanto à utilização do conetivo *e* ou do verbo *é*. No entanto, é preciso considerar que não há, na escrita, qualquer recurso entoacional que permita ao leitor distinguir o que o autor realmente pretendeu expressar.

Na reestruturação desse trecho (transcrição 4), muitos problemas foram eliminados. É possível notar que, para revisar esse trecho, o aluno realizou complexas operações, como inversões, inserção de verbos, e alteração da pontuação, permitindo o entendimento de muitos enunciados absolutamente obscuros na versão anterior. Mesmo assim, ainda é possível levantar questionamentos sobre o significado da passagem final desse parágrafo.

Transcrição (5):

“Aclamado pela crítica, *matando a todos em sua volta com um heavy metal cru e barulhento, nasceu, pulando do fogo, o METALLICA. Buscando todos os seus ideais e os destruindo* conseguem chegar ao seu segundo lançamento que é intitulado como *paixão e fúria negra que é* a prova de que estão muito vivos e *jogando uma praga por onde vão passando*, conseguindo conquistar os metalheads e, a partir daí, partem com uma *morte rastejante* para o próximo lançamento.” (Versão III)

Cabe esclarecer que os grifos representam as transcrições efetuadas pelo aluno de trechos das músicas do grupo musical retratado no trabalho, conforme havia sido proposto na etapa de motivação inicial. Essas transcrições, em várias partes do texto, causaram alguma estranheza, como aquela que se refere à “morte rastejante” (transcrição 5). A explicação do aluno sobre essa expressão (transcrição 6), embora justifique a escolha do segmento, ainda permite o levantamento das seguintes questões: Como os trechos selecionados são versões traduzidas, geralmente de difícil acesso, seria provável que os leitores pudessem relacioná-los com as músicas? Considerando-se o público alvo do texto (alunos da escola), que poderia desconhecer o grupo musical, seria adequado fazer usos tão metafóricos?

Transcrição (6):

Professora: Que idéia é essa? Parte **com** uma morte rastejante? com?

Pedro: Não.

Professora: Que idéia tu queres passar aí?

Pedro: Que idéia? É... que... vão acompanhados da morte rastejante

Professora: Ah! Eles vão acompanhados! Partindo... Mas que idéia é essa que tu queres passar aí?

Pedro: Que... assim... dificuldade de gravar o terceiro lançamento.

A leitura do texto, na íntegra, permite identificar outras ocorrências desse tipo. Na transcrição (7), que relata parte de uma conversa, percebe-se como o aluno tinha consciência de que certos segmentos poderiam oferecer dificuldade de interpretação. Mesmo assim, na grande maioria dos casos, optou pela permanência desses trechos.

Transcrição (7):

Professora: Tá. Tudo bem. Mas mesmo assim fica super gozado. As pessoas lêem e não conseguem entender.

Pedro: Ah! É o que eu falei para a outra professora: só quem gosta para entender.

O maior índice de reformulações sem efeito foi observado nas operações realizadas nos aspectos globais dos textos, retratando a inexperiência dos sujeitos em refletir sobre o conteúdo de suas produções e regular sua linguagem de forma a adequá-la ao sentido pretendido. É preciso considerar, porém, que, apesar da dificuldade identificada, a maior parte das alterações nos aspectos globais produziu

resultados satisfatórios. Além disso, o fato desses aspectos passarem a ser examinados é bastante significativo, pois representa o primeiro passo para o desenvolvimento da habilidade dos sujeitos de considerar a perspectiva do leitor dos textos.

O exemplo a seguir mostra um caso em que um dos sujeitos, cujos textos sempre apresentavam muitas repetições vocabulares, depois de ser informado sobre o efeito negativo desse uso, utiliza estratégias adequadas para resolver o problema.

Transcrição (8):

...“Ele conseguiu em meio a uma realidade desfavorável, criticar, com três ou quatro músicas, a uma parte muito significativa da sociedade brasileira. Playbois, professores, loiras burras, e nem o nosso ex-presidente (ele mesmo) conseguiu escapar. Ele gostaria de *matar o presidente*, mas se contentou *matando aula*. Ele faz com que todo mundo consiga se identificar com alguma de suas músicas.

Ele costuma, nas suas músicas, viver o personagem.” (Versão II)

Transcrição (9):

...“Ele conseguiu, em meio a uma realidade desfavorável, criticar, com três ou quatro músicas, uma parte muito significativa da sociedade brasileira. Playbois, professores, loiras burras, e nem o nosso ex-presidente (ele mesmo) conseguiu escapar. Gostaria de *matar o presidente*, mas se contentou *matando aula*. Gabriel faz com que todo mundo consiga se identificar com alguma de suas músicas.

O Pensador costuma, nas suas composições, viver o personagem.” (Versão III)

Nos textos que escreveu posteriormente, foi possível notar o cuidado do sujeito para não reincidir no problema. O exemplo a seguir mostra um trecho (10) onde havia um problema de concordância e o diálogo (11) através do qual a professora tentava fazer com que o aluno identificasse a falha. Como se pode notar, no momento em que identifica essa inadequação, o aluno chama a atenção para a palavra “problema”, que aparece repetida no período, e reescreve o texto (12), aplicando estratégia construída na situação anterior.

Transcrição (10):

“Em relação às instalações, não vejo nenhum problema, pois diferente de outros cursos, não temos nenhum problemas com alagamentos ou coisas deste tipo.” (Versão II)

Transcrição (11):

Professora: E agora vamos ver aqui: “não temos nenhum problemas com alagamentos ou coisas deste tipo.” Tu percebes algum problema ali?

Igor: o s.

Professora: Ah! Muito bem!

Igor: Foi um erro de digitação... E tem mais uma coisa... Isso aí fica repetitivo... Tem que usar outra coisa aí.

Transcrição (12):

“Em relação às instalações, não vejo nenhum problema, pois diferentemente de outros cursos, não existem transtornos como alagamentos ou coisas deste tipo.” (Versão III)

Embora os achados deste trabalho não tenham sido obtidos de uma análise estatística dos dados e sim da análise qualitativa de todas as operações efetuadas pelos sujeitos na revisão individual e, especialmente, na colaborativa, as tabelas apresentadas a seguir facilitam a visualização geral da atuação dos sujeitos e das conclusões obtidas.

Apesar de os dados da tabela 1 comprovarem que a atenção dos sujeitos esteve centralizada, principalmente nos aspectos locais (69%), em última análise, é preciso considerar a consequência das reformulações de base e de superfície na produção textual. Isso porque, certamente, resolver, por exemplo, um problema de coerência provoca um efeito mais profundo, no texto, do que adicionar uma marca de acentuação.

Tabela 1 - Reformulações efetuadas nos aspectos locais e globais dos textos

	Revisão de aspectos globais		Revisão de aspectos locais	
	+	-	+	-
Sujeito 1	22	5	65	1
Sujeito 2	21	4	38	8
Sujeito 3	27	14	108	14
Sujeito 4	30	1	45	0
Subtotal	100	24	256	23
TOTAL	124		279	

Além disso, os dados dessa tabela são insuficientes para fornecer uma visão do desenvolvimento dos sujeitos envolvidos nas tarefas. Embora, inicialmente, a análise tenha revelado que a atenção dos alunos estava centrada apenas nos aspectos locais, foi possível verificar que ela passou a incidir, também, sobre os problemas globais. Tudo indica que as práticas colaborativas tenham sido responsáveis pela interferência no processo da revisão, visto que os problemas globais dos textos só passaram a ser considerados com o decorrer das atividades. Parece que, a partir das experiências vividas em situações interativas, os sujeitos começaram a perceber que a atenção do leitor não está focalizada apenas nos aspectos relativos à correção gramatical, mas, também, no seu conteúdo.

A tabela 1 revela, ainda, que o índice de revisões positivas foi maior em relação aos aspectos locais (92%) do que aos globais (81%). Obviamente, o sucesso foi maior na reformulação dos itens com os quais os alunos tinham mais intimidade. Além disso, em geral, solucionar falhas relacionadas ao conteúdo exige procedimentos mais

complexos do que os necessários para corrigir erros locais, que dependem do conhecimento de regras específicas para cada caso. Logo, considerou-se natural que os resultados apontassem para um número maior de reformulações bem sucedidas nos aspectos locais do que nos globais.

Através da tabela 2, a seguir, é possível verificar que a maior parte das alterações foram efetuadas no texto 2 (44%). O texto 4, que também foi revisado após a indicação de problemas pelo professor, apresentou, da mesma forma, um alto índice de revisões em relação ao todo (30%). No entanto, o texto 2 foi aquele no qual o conjunto de revisões úteis foi maior (98%). Isso parece poder ser explicado pelo fato de a proposta para a escritura desse texto ter envolvido intensamente os alunos.

Tabela 2 - Reformulações efetuadas em cada texto

	Texto 1		Texto 2		Texto 3		Texto 4	
	+	-	+	-	+	-	+	-
Sujeito 1	6	0	55	1	6	3	20	2
Sujeito 2	8	1	17	1	4	2	30	8
Sujeito 3	10	2	74	2	28	9	23	15
Sujeito 4	11	0	31	1	13	0	20	0
Subtotal	35	3	177	5	51	14	93	25
TOTAL	38		182		65		118	

Os dados mostram, ainda, que houve um crescimento na atuação dos alunos quando revisaram os textos com auxílio de um colega, pois as alterações efetuadas no texto 3 (17% do total) foram mais numerosas do que as efetuadas no texto 1 (9% do total).

A diferença encontrada entre o índice de revisões úteis do texto 1 (88%) e o do texto 3 (74%) não se mostra significativa para contrariar essa idéia, pois é preciso ponderar que no primeiro texto quase não foram considerados problemas globais. Assim, o rendimento menor no texto 3, em termos de produto obtido, parece relacionado ao tipo de problema detectado. A comparação das versões dos textos 1 e 3 permite verificar que os sujeitos desviaram sua atenção, inicialmente centrada apenas nos aspectos da superfície (texto 1), também para os aspectos de base (texto 3). Parece que o “erro” no texto 3 foi maior porque também os riscos foram maiores. Em outras palavras, apesar de se ter observado um crescimento proporcional no número de procedimentos inadequados ou insuficientes para resolver as falhas, o processo foi aprimorado, pois é preciso considerar que o desenvolvimento da habilidade de lidar com problemas globais só pode se dar a partir da emergência da capacidade de identificá-los.

Sob o enfoque cognitivo, foi possível constatar que o subprocesso denominado *definição da tarefa*, base de todas as outras habilidades de revisão, parecia, inicialmente, afetado por dois motivos principais. Em primeiro lugar, a falta de experiência com efetiva produção de texto parece ter restringido os objetivos para a

revisão, fazendo com que a atenção dos alunos estivesse focalizada, principalmente, nos aspectos locais. Em segundo lugar, a escassez de práticas de reconstrução de textos, denunciada pelos sujeitos em um questionário, e, conseqüentemente, o desconhecimento dos alunos acerca de seus próprios processos cognitivos, parecem ter acarretado dificuldades no gerenciamento desse processo.

Observou-se também que, como na fase da *avaliação* várias habilidades são necessárias para que o revisor seja bem sucedido, o trabalho efetuado em conjunto com um leitor tornou-se mais produtivo, pois a soma de experiências e conhecimentos das duplas revisoras pôde conduzir à descobertas significativas sobre os problemas dos textos. O fato de um interlocutor, desconhecendo as reais intenções do autor, ter verbalizado as necessidades do público que representava parece ter sido de fundamental importância para que os revisores, no caso inexperientes, pudessem, em muitos casos, descentrar-se de sua posição de produtor passando à de leitor.

O mesmo se pôde constatar na seqüência do processo, pois o resultado da avaliação *-representação do problema -* por depender da elaboração de diagnósticos baseados em conhecimentos sobre violação de regras gramaticais e de diretrizes aconselháveis para a escrita de textos, bem como da capacidade de comparar a intenção com a execução, quando obtido com o auxílio de um leitor, naturalmente, resultou numa gama maior de falhas identificadas. Como, em geral, os problemas dos textos decorriam muito mais do desconhecimento de certas normas que regulam a escrita e da desconsideração do leitor, do que da mera falta de atenção, obviamente, sem ajuda, não seria possível aos autores sequer detectar os problemas.

As atitudes de modificação dos textos foram tomadas, com mais freqüência, nas etapas colaborativas. Em conjunto, os alunos demonstraram maior capacidade de solucionar problemas, inclusive aqueles que exigiam complexos procedimentos de resolução. Em muitos casos, esses procedimentos não estavam baseados em diagnósticos ricos.

Assim, as atividades de revisão colaborativa mostraram-se instrumentos poderosos para desmitificar a idéia, fortemente arraigada nos pré-conceitos de muitos redatores, de que o texto é fruto de uma inspiração súbita, de um esforço inicial, único e suficiente, que não precisa ser retomado.

5. CONCLUSÃO

Esta pesquisa revelou que as atividades de revisão colaborativa podem contribuir para a) desmitificar a idéia da escrita como sendo uma atividade solitária; b) valorizar o conhecimento dos sujeitos envolvidos nas tarefas de reconstrução dos textos; c) substituir o contato formal e, na maioria das vezes, sem conseqüências positivas, que ocorre entre professor e aluno na correção de textos por uma discussão verbal direta e d) proporcionar experiências de análise da linguagem, tendo em vista suas características e possibilidades de repercussão.

Embora a atividade de revisão seja vista, inicialmente, pelos alunos, como uma oportunidade de alterar apenas aspectos da estrutura superficial do texto, sob condições favoráveis e com a contribuição dos sujeitos envolvidos no processo de

ensino-aprendizagem, eles são capazes de aprimorar suas produções, porque passam, gradativamente, a reconhecer as demandas da escritura. Assim, é possível dizer que, em situações partilhadas, independentemente de quem sejam os parceiros, os sujeitos são capazes de perceber dissonâncias entre a intenção e a execução e promover melhorias nos textos.

Cabe ressaltar, por fim, as contribuições das atividades de revisão colaborativa para o professor, que, passando a participar do processo de construção da escrita de seus alunos, ao invés de simplesmente traçar comentários sobre uma peça completa de discurso, tem a oportunidade de conhecer estilos individuais de escritura. Essa mudança de paradigma do produto para o processo poderá auxiliá-lo na construção de metodologias mais eficientes para o ensino, porque baseadas no reconhecimento das reais dificuldades e, principalmente, das formas de aprendizado de seus alunos.

BIBLIOGRAFIA

- BEACH, R. Self-Evolution Strategies of Extensive Reviser and Nonrevisers. *College Composition and Communication*, 27, 160-4, 1976.
- BRACEWELL, R., SCARDAMALIA, M. & BEREITER, C. *The Development of Audience Awareness in Writing*. Toronto, American Research Association, p. 154-433, 1978.
- COHEN, A. & CAVALCANTI, M. Feedback on compositions: Teacher and student verbal reports. In: Kroll B. (org), *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom*, p. 155-177, 1990.
- FAIGLEY, L. & WITTE, S. Analyzing Revision College. *Composition and Communication*, 27, 160- 4, 1976.
- FRANCIS, M. McCUTCHEN, D. *Strategy Differences in Revising Skilled and Less Skilled Writers*. Paper Presented at the Annual Meeting Research Association, New Orleans, L.A , april/ 4-8, 1994.
- FLOWER, L & HAYES, J. A. Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32, p. 365-387, 1981.
- GERALDI, J.W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GEHRKE, N. Na Leitura, a Gênese da Reconstrução de um Texto. *Letras de Hoje*. Porto Alegre. v. 28, nº 4, p. 115- 154, 1993.
- GÓES, M.C. A criança e a escrita: Explorando a Dimensão Reflexiva do Ato de Escrever. In: *A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar*. São Paulo: Papyrus, p.101-19, 1993.
- HAYES, J. ; FLOWER, L. et all. Cognitive Process in Revision. In. S. Rosemberg (Ed), *Reading, Writing, and Language Learning Advances in Applied Psycholinguistics*, 2, Cambridge: Cambridge University Press, p. 176-240, 1987.
- SOMMERS, Nancy. Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers. *College Composition and Communication*, 31, p. 378-387, 1980.
- SMITH, F. Myths of Writing. In: *Language Arts*. Urbana, National of English, v. 58, nº 7, p. 793-798, oct, 1981.

SPOELDERS, M. & YDE, PH. O Comportamento de Escritores Principiantes na Revisão de seus Textos: Algumas Implicações Educacionais. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v.26, n°4, 1991.

VIEIRA, A. Prática de Ensino de Português: Nos Domínios da Teoria. Em MURRIE, Z. F. (org). *O Ensino de Português*. São Paulo, Contexto (col. Repensando o Ensino), p.89- 98 , 1992.