

O PROCESSO DE REFORMULAÇÃO TEXTUAL *1

Maria Vilani Soares²

Resumo

Esta pesquisa propõe um estudo do processo de reformulação textual de alunos da 8ª série, do ensino fundamental, de uma escola pública na cidade de Picos-PI, a partir da análise das operações lingüísticas observadas nos textos reformulados, verificando as contribuições dessa atividade para o processo de ensino/aprendizagem de produção textual. Para tanto, seguiram-se algumas das teorias sobre escritura e reescritura, em suas bases cognitivas. Os alunos produziram a primeira versão, e, em seguida, em três grupos distintos, a reformulação de texto (individualmente, com o colega e com o professor). Verificou-se que, das três modalidades de reformulação, resultaram melhorias nos textos e situações de aprendizagem, pois, independentemente de quem fossem os parceiros, os sujeitos manifestaram a capacidade de refletir sobre a linguagem e perceber a necessidade de ajustamentos.

Palavras-chave: Reformulação textual. Reescrita. Operações lingüísticas.

Abstract

This research proposes a study of the process of students' of the 8th series textual reformulation of the fundamental teaching, of a public school in the city of Pick-pi, starting from the analysis of the linguistic operations observed in the reformulated texts, verifying the contributions of that activity for the process of teaching learning of textual production. For so much, some of the theories were followed on deed in your cognitive bases. The students produced the first version, and, soon after, in three different groups, the reformulation text (individually, with the friend and with the teacher). it was Verified that, of the three reformulation modalities, they resulted improvements in the texts and learning situations, because, independently of who root the partners, the subjects manifested the capacity to contemplate on the language and to notice the need of adjustments.

Keywords: Textual reformulation. Deed. Linguistic operations.

A grande importância atribuída ao desenvolvimento das atividades de produção textual, levando em conta questões sobre como os alunos escrevem, o que escrevem e com que objetivos escrevem, tem sido responsável por inúmeras investigações sobre o processo da escrita, propondo explicações para os fracassos dos alunos na linguagem escri-

ta e metodologias mais apropriadas para o tratamento da escritura nesse contexto.

Alguns estudiosos como Zamel (1982) e Raimés (1987) direcionaram suas críticas à concepção da escrita dos textos como um produto acabado. Segundo Zamel (1982), essa perspectiva cria no aluno uma noção limitada sobre o ato de escrever, uma vez que

* Artigo recebido em: agosto de 2006.

* Aceito em: outubro de 2006.

¹ O presente texto é uma versão resumida da Dissertação de Mestrado em Lingüística (UFC) da autora, defendida em dez./2003, sob avaliação das Professoras. Dras. Maria Elias Soares (orientadora – UFC); Leonor Scliar Cabral (UFSC); e Ana Célia Clementino Moura (UFC).

² Doutoranda e Mestre em Lingüística (UFC), Especialista em Língua Portuguesa (UFPI) e Professora do Departamento de Letras da UFPI – Campus do Junco/ Picos-PI.

o texto é visto como um produto fixo e acabado, que deve ser julgado e avaliado, levando em consideração aspectos formais lingüísticos e características superficiais. Para Raimes (1987), esta concepção só vai conduzir o professor a trabalhar a escrita com o propósito de reforçar, treinar e imitar padrões gramaticais eleitos como corretos, segundo normas gramaticais. Ao aluno é negada, pois, a possibilidade de reformular o seu texto.

Outros estudiosos, como Pica (1986); Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), privilegiaram a concepção da escrita como processo. Nesta perspectiva, o alvo não é o texto como produto final, mas o escritor, que deve estar consciente de seus objetivos, da sua audiência e da necessidade de comunicar significados. De acordo com Pica (1986), esta concepção enfatiza a importância da revisão e investe no potencial do escritor e no sucesso da reescrita. Fiad e Mayrink-Sabinson (1991, p. 55) afirmam ser a escrita uma construção que se processa na interação, e a revisão um momento que demonstra a vitalidade desse processo construtivo. Concebem, portanto, essas autoras, a produção textual como um trabalho, propondo o seu ensino-aprendizagem, através do trabalho da reescrita. Para elas, o texto original e os textos dele decorrentes podem nos dar uma dimensão do que é a linguagem e suas possibilidades.

Apesar das valiosas contribuições desses estudos, muitos aspectos da atividade de reescrita não foram ainda suficientemente problematizados. Essa realidade exige, pois, considerações com relação às dificuldades dos envolvidos no processo de reformulação de textos no meio escolar.

Com esta pesquisa pretende-se oferecer subsídios de relevância teórica e prática que possam vir a preencher parte dessa lacuna (reescrita), investigando o processo da reformulação de textos de alunos da 8ª série

de uma escola pública de Picos-PI, individualmente e de forma colaborativa (professor, colegas), quanto aos tipos de reformulações textuais (supressão, substituição, inserção e deslocamento). Suas contribuições são no sentido de se buscar uma melhor compreensão e caracterização do processo de reformulação, especialmente em situações interativas, e de sua relação com o desempenho dos alunos na produção de textos.

Para a teoria da aquisição da escrita e para o ensino, esta proposta está associada, principalmente, à questão da tomada de decisões que os alunos julgarem necessárias para a resolução dos problemas do texto. Isto requer que eles sejam capazes de utilizar as reformulações textuais, ampliando a capacidade de julgar seus próprios textos, uma vez que, no processo de reformulação textual, o aluno insere, suprime, substitui e desloca palavras ou enunciados, reorganizando elementos em seu texto que eles avaliem como inadequados e podem pensar em uma boa maneira de mudá-los.

Partindo dessas observações, pressupostos teóricos foram considerados (HAYES et al., 1987; SERAFINI, 1992; WHITE; ARNDT, 1995), a fim de que pudessem orientar a presente pesquisa. Constatou-se, nesses pressupostos, que grande parte dos estudos sobre reformulação foram efetuados no sentido de descrever as estruturas locais ou globais consideradas por revisores de diferentes níveis (redatores experientes e inexperientes) em situações de trabalho individual. Apesar da grande importância dessas contribuições, é preciso considerar que o professor necessita não somente de categorias descritivas de um produto, mas também de descrições da própria atividade para saber lidar, permanentemente, com as dificuldades e bloqueios dos alunos envolvidos nessa tarefa.

Dessas constatações derivaram os problemas a serem pesquisados, os quais podem ser assim enunciados: Há evidências de

que o trabalho com reformulação de textos, individualmente e de forma colaborativa (professor e colegas), produza alterações positivas nos textos (quanto ao significado do texto), enquanto produto e processo? É possível prever que os alunos da 8ª série de uma escola pública de Picos-PI usam mais os tipos de reformulações (supressão, inserção, supressão e deslocamento) quando trabalham com parceiros do que quando trabalham individualmente?

Considerando-se as questões pertinentes a este estudo, formularam-se as seguintes hipóteses: (1) a atividade de reformulação é vista pelos alunos como uma oportunidade de alterar problemas locais do texto (acentuação, ortografia das palavras, pontuação, falta de concordância e regência inadequada); (2) as atividades de reformulação colaborativa de textos (professor, alunos) podem proporcionar ao aluno a consideração dos problemas globais do texto, como emprego inadequado de palavras, pouca informatividade (insuficiência de dados, irrelevância da informação), coesão (inadequação de conectores) e coerência (falta de clareza das idéias, ambigüidades); (3) das tarefas de reformulação (individualmente, com o professor ou com os colegas) resultam melhorias nos textos e nas situações de aprendizado, independentemente de quem sejam os parceiros; (d) os tipos de reformulações empregados pelos alunos, a supressão e a substituição são as que mais se destacam.

2 Pressupostos teóricos

2.1 A escrita como produto e processo

A atitude do professor de compreender a escrita como produto e/ou processo relaciona-se diretamente com a tradição de ensino da escrita e com sua postura pedagógica assumida em sala de aula. Estudos sobre a pos-

tura do professor diante das atividades de produção de texto dos seus alunos partem do princípio de que a forma como o docente responde à escrita do aluno influencia substancialmente o processo de ensino/aprendizagem.

Considerações a esse respeito já se encontram no trabalho de Zamel (1982), quando afirma que a forma como os professores geralmente respondem à produção escrita dos seus alunos demonstra uma forma restritiva de ver a escrita. O crucial é que as respostas em forma de meras correções frustram, também, o professor por não identificar aprimoramento na aprendizagem da escrita. Visualizar o texto somente como produto é atentar para aspectos superficiais da escrita, o que gera uma resposta à escrita que enfoca problemas meramente gramaticais. Segundo Zamel (1982), responder a escrita dessa forma, restringindo-se aos aspectos locais, cria no aprendiz uma noção restrita da escrita e reforça a compreensão de que os acertos locais devem ser perseguidos a qualquer custo, até mesmo em detrimento dos erros globais.

De acordo com Zamel (1982), a escrita como processo que faz sentido perpassa a consideração do propósito da escrita - para quem se escreve, e do próprio processo da escrita - como se escreve. Na relação professor/aprendiz no processo da escrita, as perguntas porque e para quem o aluno escreve são extremamente relevantes.

A autora destaca que antes de sabermos como ensinar a escrita, é preciso entender como se dá o processo da escrita. Assim, não só o professor, como também o aprendiz, deve estar a par das estratégias da escrita. É através desse ato reflexivo que a aprendizagem se dá. Perceber a escrita como processo é condição essencial para essa perspectiva.

Zamel afirma que o ensino da escrita como um processo de descoberta do significado implica num direcionamento em que a revisão torne-se foco principal do curso e que

o professor intervenha para guiar os aprendizes através do processo, e ao mesmo tempo, a relação professor/aluno precisa ser contida de forma que os alunos aprendam enquanto estão criando e percebam que áreas precisam ser trabalhadas.

Seguindo essa perspectiva, Russo (1988) apresenta uma experiência interacionista do ensino da escrita. Para a autora, a escrita não deve ser uma atividade solitária do escrevente, mas um complexo interativo que envolve o instrutor, outros aprendizes, e a atuação individual do aprendiz que transcende a sala de aula.

Russo (1988) sugere que uma aula de escrita inicie a partir de uma frase produzida pelo instrutor ou por um aprendiz e colocada no quadro-negro. Os aprendizes interpretam a frase e direcionam as implicações dessa frase de acordo com o momento. Mesmo que se utilize a mesma frase, não haverá uma mesma estória sobre aquela frase. Os alunos apresentam as suas contribuições para a estória e conforme for o tamanho da turma, será o tamanho da estória. O processo da criação não pode inibir o prazer da criatividade na escrita. Inicialmente, os aprendizes ou mesmo o instrutor efetuam as correções oralmente na medida em que o aluno escreve no quadro. Somente nos níveis mais adiantados os próprios alunos comentam o trabalho do outros destacando os pontos gramaticais e estilísticos.

O instrutor pode utilizar diferentes abordagens para responder à escrita dos aprendizes. Após a criação da estória, por exemplo, o instrutor pode sublinhar os erros de morfologia ou sintaxe e pedir aos outros alunos para corrigirem. Ou mesmo sem marcar qualquer erro, o instrutor pode pedir aos alunos para decidirem o que está gramaticalmente ou estilisticamente apropriado. O trabalho em pares é sempre recomendável, além de trazer resultados mais rápidos e mais precisos, principalmente, se o instrutor montar os

pares de forma que um aluno bom em gramática fique junto com um que tem menos conhecimento. Uma vez que a técnica com toda a classe tenha terminado, o instrutor deverá partir para a escrita em grupos menores. Os grupos irão produzir textos pequenos, e poderão trocar suas composições entre os grupos a fim de efetuarem os ajustes finais e as avaliações gramaticais. As redações poderão, então, serem lidas em voz alta, e se a turma decidir, pode-se identificar as categorias em que os textos serão destacados. Ao encerrar os trabalhos em grupo, o instrutor partirá para a escrita individual. O instrutor poderá sugerir uma lista de palavras como sugestão para que os aprendizes produzam um texto a partir delas.

A perspectiva da escrita como produto centraliza a “forma lingüística”, direcionando a prática pedagógica nas descrições e as práticas de ensino a tarefa da avaliação (ZAMEL, 1985). Esse foco conduz o professor a utilizar a escrita com o propósito de reforçar, treinar e imitar padrões gramaticais eleitos como “corretos”, segundo uma “norma gramatical” (RAIMES, 1987). Quanto à avaliação, a forma de o professor responder à escrita dos aprendizes enfatiza somente aspectos locais do texto, além de não fornecer comentários seguros que levem à revisão do texto.

Na escrita como processo, a produção lingüística é resultante de um trabalho em que os sujeitos realizam com a língua. Essa concepção de escrita evidencia o caráter dialógico da escrita e o trabalho cooperativo que se pode desenvolver na escola, integrando os parceiros professor e aluno na tarefa de construir os textos.

Vale ressaltar que uma visão interacionista da escrita deve conceber que alguém escreve para ser lido. E como já se destacou anteriormente, a escrita deve ser vista como um meio de comunicar idéias. Por isso, o trabalho de produção textual dos alu-

nos deve ser lido não só na sala de aula pelo professor, como também pelos outros alunos, ou fora dela, no caso de divulgação.

Considerando os estudos sobre a produção textual, Soares (1991) apresenta uma discussão que parte da hipótese de que o texto é resultado da integração de processos mentais em que a expressão lingüística serve como pista para o leitor reconstruir parcialmente as estratégias usadas pelo autor, compartilhando, assim, das intenções e objetivos comunicativos desse falante. Segundo a autora, a noção básica para a produção de texto é a de um planejamento, que pode ser entendido tanto no sentido funcional como operacional. Soares enfatiza o sentido funcional onde, num esquema cooperativo, metas e intenções dos participantes são levados em conta na interação comunicativa, compartilhando conhecimentos de mundo; experiências semelhantes; formas de organização do texto em gêneros e tipos; expectativas e conhecimentos lingüísticos. Mas, numa abordagem dos modelos de compreensão/produção de textos, Soares (1991, p. 39) afirma ser a questão do planejamento somente um dos tópicos do modelo como um todo.

Outra perspectiva de processo de produção de textos enfoca o papel cognitivo textual (DAHLET, 1994). Este autor defende uma melhor compreensão do professor não somente das categorias estruturais da escrita, mas principalmente, das descrições da própria atividade de produção e do comportamento dos sujeitos assumindo uma tarefa de redação. Para o autor, o processo de operação da escrita é dividido em planificação, textualização e revisão.

A planificação é responsável pela articulação do relacionamento entre conhecimentos, uma situação e a forma que ele vai lhe fornecer. Esse estágio é subdividido na mobilização e busca de conhecimentos através da extração da memória de longo prazo

o que o sujeito estima que sabe do domínio de referência que ele deve evocar; a organização desses conhecimentos, decidindo quais serão os conhecimentos que surgirão em primeiro lugar e, enfim, agrupá-los em subconjuntos temáticos; e o confronto do desenvolvimento projetado à imagem que a pessoa que escreve tem do objeto, da destinação do texto e do público visado. Por isso, a planificação supõe o emprego de capacidades cognitivas gerais e variadas, ao redor de dois pólos: o da seleção e o da organização das idéias.

A textualização depende diretamente da atividade de redação. É uma reestruturação das idéias, é quando o texto surge na forma de pensamento. O autor divide as operações de textualização em dois grandes conjuntos: as operações predicativas e as operações enunciativas. As predicativas mobilizam duas capacidades gerais na pessoa que escreve: a seleção de designação, ou seja, a escolha de um termo do léxico a ser relacionado às noções produzidas na fase de planificação e a inserção dessas designações em estruturas proposicionais, supondo a escolha das designações que constituirão o termo de partida de cada enunciado, e a escolha das construções sintáticas que comporão as significações deste. As operações enunciativas consistem, para a pessoa que escreve, em determinar, de forma referencial, a relação predicativa precedente limitando-a em relação às condições situacionais da troca, implicando que a pessoa garanta dois tipos de validação de seu enunciado: com um exterior que o torne verossímil e com o que ela supõe serem as disposições e as crenças de seu interlocutor.

A revisão agrupa as operações de revisão do texto. Subdividem-se em duas operações: operações de retorno crítico ao texto, através das quais a pessoa que escreve procura detectar e diagnosticar incorreções ou violações da norma e avaliar as consequên-

cias destas em termos de uma possível incompreensão por outrem; e por outro lado, operações de adequação definitiva, durante as quais a pessoa tenta reduzir, senão suprimir, as falhas constatadas, para entregar à leitura, uma vez efetuado esse controle, a versão de seu escrito que ela julgar satisfatória.

Dahlet (1994) encerra sua discussão ressaltando que todos os escritos não se assemelham, mas têm a escritura em comum, e que, numa perspectiva cognitivo-lingüística, a escritura pode ser concebida como um conjunto de operações globais e locais, construídas por um sujeito escritor para produzir textos, interagindo assim com as representações de seus leitores. A proposta cognitivo-textual pode ajudar tanto o professor quanto o aluno, permitindo ao primeiro sistematizar as suas intervenções sobre os preconceitos de produção do segundo, e ao segundo entender as tarefas definidas pelo primeiro, à luz de uma representação explícita do seu saber escrever. Dessa forma, a apropriação das operações da redação teria de incluir a capacidade de ultrapassar o quadro que as regula, chegar às lógicas de produção da escrita para poder experimentar, se for o caso, a modificação, combinando assim o domínio da posição sócio-cognitiva do escritor, com o prazer da escritura.

Considerando a produção de texto e seu produto final como um processo que se compõe de etapas interligadas e recursivas e não como um mero ato de escrita, é que se fez objeto desta pesquisa analisar a reformulação no processo de construção do texto. Para a compreensão desta visão processual, conceberam-se modelos teóricos de base cognitiva, que serão comentados nas subseções seguintes.

2.2 O processo de construção de um texto

Partindo de experiências em laboratórios de produção de textos, demonstrou-se que o processo de construção de um texto passa

por três grandes etapas: o planejamento, a execução e a revisão. Foram concebidos modelos teóricos de base cognitiva, criados apenas com fins ilustrativos e como apoio didático, uma vez que o processamento cognitivo não obedece rigidamente às etapas sistematicamente propostas.

Esta pesquisa, entre os modelos teóricos existentes, adota os modelos cognitivos do processo da escrita propostos por Hayes e Flower (1980), Collins e Gentner (1980), Serafini (1992) e White e Arndt (1995), e os modelos de processamento da revisão propostos por Bartlett (1982) e Hayes et al. (1987).

Esse embasamento teórico serve como suporte para a compreensão das alterações existentes nas reformulações de textos dos sujeitos envolvidos na pesquisa, realizadas por meio de supressão, inserção, substituição e deslocamento, e para a compreensão da tarefa de reformulação como processo.

2.2.1 Modelos de processamento de escritura

Atualmente, as pesquisas sobre a escrita mostram essa atividade não mais como uma sucessão linear de estágios fixos, e sim como um conjunto de subprocessos que funcionam tanto simultaneamente quanto recursivamente em padrões até mesmo irregulares e imprevisíveis.

Numa visão mais aprofundada, resultado de um estudo comparativo dos modelos teóricos de processamento da escrita, Menegassi (1998) os classifica em dois grupos: um de caráter mais teórico e de bases cognitivas, postulados por Hayes e Flower (1980) e Collins e Gentner (1980); outro de caráter mais didático, onde é marcante a preocupação com o aluno, postulado por Serafini (1992) e White e Arndt (1995).

No modelo de Hayes e Flower, desenvolveu-se uma proposta para a identificação do processo da escritura, evidenciando três

subprocessos centrais – planejamento, tradução e revisão - que podem ocorrer tanto concomitante quanto recursivamente. Já no modelo de Collins e Gentner evidenciaram-se apenas dois subprocessos – produção de idéias e produção do texto. É notório que a diferença entre eles está na etapa de revisão, que explicitamente não é proposto por Collins e Gentner, contudo suas idéias permitem enquadrar tal etapa na produção de texto.

O estudo do planejamento textual, em ambos os modelos, é o subprocesso em que os autores mais se detêm, explicando cada aspecto e, muitas vezes, exemplificando com estratégias que facilitam a realização dessa fase.

A etapa de execução, por outro lado, é bem pouco desenvolvida nos dois modelos. Hayes e Flower limitam-se a afirmar que ela transforma as orientações do planejamento em “sentenças escritas aceitáveis” (1980, p.15). Aliás, segundo os autores, essa dificuldade de tomar material da memória de longo termo, sob o controle do planejamento, e transformá-lo em sentenças escritas aceitáveis pode produzir inúmeras frustrações para os escritores, fazendo com que, muitas vezes, interrompam o processo. Collins e Gentner (1980) tecem comentários sobre o momento que denominam produção de texto, apresentando listas de itens que devem ser observados ao se escrever o texto. Essas listas apresentam uma série de considerações formais, enquadradas nos níveis da oração, da sentença e do texto.

A revisão é comentada apenas por Hayes e Flower (1980), que a apresentam com aspectos mais relacionados à forma do texto produzido do que ao seu conteúdo.

O outro grupo de caráter mais didático, formado pelos modelos de Serafini (1992) e de White e Arndt (1995), conforme a demonstração de Menegassi (1998), apresenta os mesmos subprocessos do grupo anterior. Nestes modelos, considera-se a produção de texto em situação de ensino de sala de aula, preocupando-se, também, com o

tempo disponível para a realização da produção de texto, características não especificadas pelo grupo anterior.

O modelo de Serafini destaca quatro etapas: plano, produção de idéias, produção do texto e revisão, sendo que as duas primeiras etapas pertencem ao planejamento. Já no de White e Arndt são propostas seis etapas: geração de idéias, focalização, estruturação, esboço, avaliação e re-vendo (revisão), sendo que as três primeiras etapas pertencem ao planejamento.

Percebe-se também, neste grupo, uma preocupação marcada com o planejamento do texto, no entanto não é considerada como etapa primordial do processo. Neste caso a revisão acaba por tornar-se até mais significativa que o planejamento, tomando aspectos mais amplos do que no grupo anterior, uma vez que é enfocada sob os aspectos do conteúdo e da forma.

Os dois modelos se apresentam, quanto à etapa da execução, mais específicos do que os anteriores, persistindo, todavia, na mesma forma de apresentação.

O modelo de processo de escritura de Hayes e Flower (1980) foi construído a partir dos resultados da análise de protocolos verbais de redatores e, por ser um modelo centrado não no produto, mas no processo, parece ser adequado para dar uma visão mais precisa das etapas nas quais os alunos podem ter problemas no complexo envolvimento com a reformulação de texto.

2.2.2 Modelo de processamento da revisão segundo Hayes et al

Ao considerar-se a revisão não como um processo isolado, mas como um dos componentes do processo de escrita, admite-se a interdependência daquela com todos os aspectos relacionados aos componentes desta.

Sob a mesma orientação cognitivista do modelo da escritura, estes autores desenvol-

veram um modelo de revisão (Figura 1) dividido em dois segmentos principais: os processos nos quais o revisor engaja-se (à esquerda) e as categorias de conhecimento que influenciam estes processos ou resultam de suas ações (à direita).

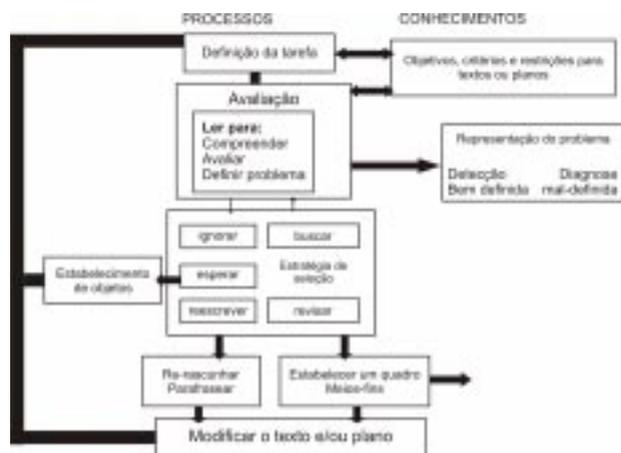


Figura 1 - Modelo Cognitivo de Revisão proposto por Hayes et al (1987, p.185).

O primeiro subprocesso ilustrado no esquema 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. Essa etapa envolve conhecimento metacognitivo, já que implica consciência, por parte do revisor, de seus próprios processos cognitivos. Os autores fornecem o seguinte exemplo concreto: “se me derem um texto para revisar, eu devo saber que posso ler todo esse texto antes de modificá-lo ou ler pequenos trechos de cada vez e ir fazendo as modificações” (HAYES et al., 1987, p. 190-191).

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 a 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. Como uma construção dinâmica, a definição da tarefa depende, em parte, de concepções armazenadas (na memória de longo termo) do que significa revisar e de quais informações são acrescentadas continuamente pelo ambiente da tarefa⁴.

Pelo fato de controlar as decisões de todos os outros subprocessos, a definição da tarefa tem o poder de limitá-los de alguma forma.

Ao comparar o desempenho dos revisores experientes com o dos inexperientes durante essa etapa, Hayes e seus colaboradores (1987, p.193) observaram os seguintes pontos:

1. Revisores experientes têm mais conhecimento sobre como fazer planos para guiar a performance da tarefa de revisão do que os inexperientes;
2. Revisores experientes criam um inventário de problemas antes de realizar a tarefa de revisão, como forma de gerenciar sua atenção, enquanto os inexperientes não o fazem;
3. A definição da tarefa de escritores experientes inclui objetivos globais para revisão que levam em conta o propósito do texto na situação comunicativa, enquanto a dos inexperientes não inclui essas metas.

Essas constatações levaram os autores a concluir que revisores inexperientes devem aprender a não só perceber aspectos que necessitem de revisão, mas, também, a estabelecer objetivos e a fazer planos para a tarefa, além de como monitorar sua capacidade de atenção ao executar o trabalho.

A dificuldade de muitos revisores nesse ponto pode ser explicada pelo fato de que a

⁴ Por ambiente da tarefa, os autores compreendem toda informação externa ao revisor, inclusive o texto do escritor com as mudanças efetuadas até então.

fase inicial da definição da tarefa é afetada por vários fatores que podem provocar uma sobrecarga de informação. Para iniciar o processo de revisão, o sujeito necessita, entre outras coisas, atentar para: (a) os propósitos, extensão e gênero do texto; (b) as exigências ou instruções apresentadas por um motivador; (c) o contexto da situação; (d) o interlocutor; (e) as concepções sobre o processo de revisão e o conhecimento textual armazenado na memória de longo termo; (f) as mudanças introduzidas no texto à medida que desenvolve a tarefa e (g) o número e a complexidade dos problemas do texto.

Os métodos de controle dos revisores experientes, como a criação de inventários informais ou estabelecimento de planos, parecem, conforme os autores, ter o poder de reduzir essa “sobrecarga cognitiva” e, assim, tornar a revisão mais eficiente.

Na etapa seguinte, a Avaliação, o revisor aplica os objetivos e critérios determinados pela definição da tarefa. Para Hayes e seus colaboradores (1987, p. 202), a avaliação é vista mais adequadamente como uma extensão do processo familiar da leitura para compreensão.

Como mostra a figura 1, 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. Essa representação envolve a interação de habilidades em vários níveis. Ao construir essa representação, o leitor decodifica palavras, identificando-as e recuperando seu significado da memória; identifica a estrutura gramatical das sentenças; aplica regras semânticas para interpretar as sentenças; faz inferências para resgatar significados implícitos; aplica esquemas conceituais e ativa conhecimentos de mundo; aplica convenções de gênero; identifica a essência do texto e infere as intenções e o ponto de vista do autor. Tais habilidades po-

dem ocorrer em qualquer ordem e cooperam entre si no esforço de produzir uma representação satisfatória do texto.

Por exemplo, a possibilidade de encontrar a estrutura gramatical de frases ambíguas pode depender de identificar alguma idéia principal. Todas as decisões sobre significados de palavras, estruturas gramaticais e sobre objetivos e planos do escritor são feitas de modo a produzir uma representação integrada do texto e das intenções do autor.

Obviamente, quando as pessoas estão lendo com o objetivo de compreender, elas não são tão sensíveis a problemas do texto como são quando estão lendo com o objetivo de revisar. Contudo, mesmo ao ler para compreender, os leitores podem perceber alguns tipos de problemas. Até mesmo, porque alguns problemas do texto oferecem dificuldades de compreensão, podendo perturbar ou impedir a continuidade da leitura.

Conforme os autores, as pessoas podem ler para compreender e/ou avaliar e/ou revisar. Quando lêem um texto para revisá-lo, as pessoas também lêem para compreendê-lo, mas adotam outros objetivos adicionais.

Em primeiro lugar, ao ler para revisar, as pessoas procuram detectar e caracterizar os problemas do texto. Esses objetivos tornam os leitores mais sensíveis a uma variedade muito maior de problemas do texto. Em segundo lugar, esses leitores adotam o objetivo de solucionar os problemas encontrados, o que os leva a tomar uma atitude mais ativa em relação ao texto. Além disso, a busca por possibilidades de melhoria pode levar a descobertas associadas com vários níveis do processo de compreensão.

Por fim, se o revisor é habilidoso, adota o objetivo de moldar o texto às necessidades do público ou destinatário. Esse objetivo provoca efeitos profundos no desempenho do revisor em todos os níveis.

As três atividades que fazem parte da avaliação - ler para compreender, ler para

avaliar e ler para definir problemas - apresentam distinções principalmente porque: (1) produzem diferentes resultados, que vão desde simples detecções automáticas até a construção de diagnoses elaboradas do problema; (2) exigem, freqüentemente, quantidade de tempo diferente, pois definir o problema, por exemplo, requer um esforço considerável além daquele exigido na leitura com propósito de avaliar ou compreender; (3) estão associadas com as diferenças entre leitores experientes e inexperientes, já que definir o problema é uma habilidade raramente manifestada pelos inexperientes.

O resultado da leitura efetuada é uma Representação do Problema, a qual manifesta-se através de dois subprodutos: detecção (percepção dos problemas) e diagnose (representação do problema baseada em conhecimentos mais profundos sobre ele). Isso quer dizer que as representações de problemas variam desde aquelas isoladas - que contêm pouca informação sobre o problema - até aquelas que exigem diagnósticos elaborados - que contêm informações conceituais relativas, inclusive, procedimentos necessários para resolvê-los.

Embora dependam de conceitos e classificações, as diagnoses não dependem do conhecimento de termos técnicos. Elas dependem dos conhecimentos armazenados pelo revisor acerca de textos e planos.

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 algum problema.

Para Flower e Hayes (1986), 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 bem definidos, já que seu efeito atinge o texto como um todo, não havendo uma forma única de resolvê-los.

Analisando a representação do problema de revisores experientes e inexperientes, os autores distinguiram três tipos de diagnósticos: (1) aqueles menos bem-definidos, denominados "intencionais", que acontecem quando o revisor compara sua representação do texto ou as intenções do autor com o que está escrito e, então, decide como mudar o texto ou o plano, (2) aqueles mais bem-definidos, "baseados em regras", que ocorrem quando um revisor já possui uma representação adequada do problema, baseado no seu conhecimento prévio de violação das regras gramaticais e (3) aqueles que ficam entre esses dois extremos, "baseados em máximas", que acontecem quando o revisor segue algumas diretrizes estabelecidas, mas nenhuma regra específica para basear seu diagnóstico.

O diagnóstico intencional, segundo os autores, é o que oferece as maiores dificuldades, porque é baseado na análise do texto escrito em relação aos seus propósitos, a seus interlocutores ou ao foco principal. Para tanto, o revisor, sem dispor de regras pré estabelecidas, precisa fazer inferências e extrair a essência do texto. Além disso, ao apontar problemas mais complexos, que necessitam de conjuntos de métodos para resolvê-los, os diagnósticos intencionais, muitas vezes, indicam a necessidade de retorno ao plano para que novo texto seja gerado.

A pesquisa de Hayes e seus colaboradores (1987) sobre a representação do problema de revisores experientes e inexperientes indicou, no entanto, que a diagnose não é um passo obrigatório, pois certos problemas são mais facilmente resolvidos, ou de forma mais eficaz, pela estratégia de detecção/reescritura do que pela de diagnose/revisão.

Mesmo não sendo um procedimento obrigatório para a atividade de revisão, a diagnose demonstrou ser uma estratégia poderosa que os escritores mais experientes possuem para lidar com problemas mais complexos. O diagnóstico dos escritores experientes não é uma mera lista de problemas, mas uma representação dos problemas estruturados hierarquicamente.

Depois de representar o problema, o revisor precisa tomar decisões estratégicas para mudar o texto. Essas decisões são apresentadas no modelo da figura 1 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 problemas que acredita não serem merecedores de atenção. Escritores experientes usam essa estratégia quando detectam problemas relativos a normas opcionais de construção gramatical ou de estilo, as quais são influenciadas pelo gosto pessoal.

Os autores perceberam, ainda, que os escritores usam dois critérios para decidir ignorar um problema: o problema não cria confusão para o leitor e/ou a busca de uma solução é tão difícil que não vale o esforço. De qualquer forma, a aplicação desses critérios depende da habilidade do escritor em discriminar problemas, fator este que diferencia experientes de inexperientes.

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.

Os autores constataram que a decisão de utilizar essa estratégia pode ocorrer nos casos em que o escritor:

1. decide priorizar algumas atividades de revisão;
2. precisa reler o texto para avaliar a intensidade dos problemas e, então, decidir sobre a ordem de atuação;
3. não visualiza, no momento, um procedimento exato para solucionar o problema;
4. percebe que é preciso adicionar informações ao texto, mas, para isso, precisa avaliá-lo criticamente antes de descobrir a melhor maneira de proceder;
5. necessita revisar uma determinada parte do texto para, posteriormente, encontrar a solução para outras partes.

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.

Os autores relacionaram as seguintes hipóteses que poderiam explicar as falhas dos revisores ao retardar a ação:

1. Falta de estratégias e procedimentos adequados que lhes permitam atuar de acordo com seus objetivos.
2. Falta de habilidade gerencial para coordenar várias revisões.
3. Falta de condições para julgar a validade de uma solução proposta.
4. Sobrecarga de memória e, conseqüentemente, esquecimento dos problemas detectados;
5. Desconsideração dos problemas detectados anteriormente (cuja solução o revisor resolveu retardar) influenciada pelo sentimento de satisfação com as revisões efetuadas posteriormente
6. Sentimento de que o esforço necessário para fazer a revisão é grande demais em relação ao impacto que essa revisão terá no texto.

A última 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.

Ao representar o problema novamente, o escritor busca, na memória, conhecimento e experiência relevantes e/ou vasculha o texto, a fim de entender melhor o problema. Segundo os autores, a busca, para muitos escritores, é uma estratégia poderosa para promover descobertas importantes que influenciam a seqüência do processo de revisão. Ao reavaliar o texto, o leitor assume um papel bastante ativo, já que é estimulado a pensar em melhores maneiras de expressar idéias.

No modelo da figura 1, 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 reescritura é efetuada através de dois caminhos: reelaboração de rascunho ou paráfrase.

Quando fazem um novo rascunho, os escritores, geralmente, extraem o objetivo do texto e o abandonam para construí-lo novamente. A ação de re-rascunhar não prevê a transformação de sentenças, mas a reestruturação até mesmo dos propósitos e do plano do texto. Esse procedimento possui a vantagem de oferecer economia do esforço necessário para diagnosticar cada problema, possibilitando, assim, um diagnóstico mais geral, como aqueles referentes à inadequação do que está escrito em relação aos propósitos do texto.

Já a paráfrase, segunda estratégia de reescritura identificada pelos autores, é uti-

lizada quando o objetivo do revisor é salvar o significado do texto, utilizando uma estrutura de superfície diferente. Assim como a estratégia de re-rascunhar, a estratégia de parafrasear requer pouca ou nenhuma informação de diagnóstico específico, baseando-se, principalmente, na identificação da essência do texto.

Conforme os autores, há muitas razões pelas quais as pessoas escolhem reescrever o texto ao invés de consertá-lo. Entre elas, apontam o fato de sentirem-se mais livres das influências do texto para produzirem novas idéias ou apresentá-las de outras maneiras e, ainda, a possibilidade de não possuírem uma estratégia adequada para resolver o problema através da revisão.

A reescritura, embora seja uma poderosa estratégia, pode criar inúmeros problemas pelos seguintes fatores:

1. Em primeiro lugar, escritores inexperientes, muitas vezes, não têm critérios suficientes para julgar sua reescritura e não sabem quando devem parar de gerar novas versões. Além disso, a reescritura requer mais tentativa, o que, geralmente, exige mais tempo que uma solução focalizada em um ponto;
2. Em segundo lugar, a atividade de reescritura, muitas vezes, é frustrante. Escritores inexperientes, quando ficam muito presos a uma parte específica do texto, têm dificuldade de perceber o contexto no qual a sentença ou o parágrafo estão inseridos, o que ocasiona muitos problemas;
3. Por último, escritores inexperientes, na tentativa de parafrasear, focalizam sua atenção no texto já escrito, o que limita suas alternativas para reescrevê-lo. Além disso, eles têm dificuldade em decidir se a nova construção se encaixa melhor no contexto que a antiga.

Entre os escritores dos dois tipos, os autores identificaram, ainda, aqueles que funcionam como “apagadores”. Da mesma forma como reescritores, os apagadores mudam a estrutura superficial do texto, removendo os problemas. Embora o apagamento seja uma boa estratégia para modificar o texto, se efetuada sem claros objetivos, ela pode tornar o texto pior, pois pode ocorrer eliminação de uma idéia fundamental para a compreensão.

A segunda estratégia utilizada para modificar o texto (conforme o modelo da Figura 1) é revisar. Quando utilizam essa estratégia, os escritores, depois de diagnosticarem o problema, selecionam um procedimento de reparação. Os autores apontam diferenças entre escritores experientes e inexperientes em relação aos tipos de problemas que eles conseguem identificar e aos procedimentos que eles utilizam para melhorar o texto.

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.

Ao comparar as “tabelas de meios-fins” dos escritores experientes com a dos inexperientes, os autores constataram as seguintes diferenças: os escritores experientes detectaram uma gama maior de problemas globais e utilizaram um número maior de estratégias para resolvê-los; os meios utilizados pelos experientes para solucionar os problemas foram mais elaborados e mais concentrados nos parágrafos do que nas frases; os experientes detectaram mais problemas locais e, para resolvê-los, utilizaram procedimentos bastante específicos. Os autores observaram, além disso, que a escolha da estratégia de revisão é baseada na economia. Dessa forma, o escritor escolhe o procedimento que considera adequado para atingir seus

objetivos, utilizando o mínimo de esforço. Essa escolha depende, principalmente, da percepção do revisor sobre a qualidade do texto (tipo, número e amplitude dos problemas) e de sua competência para resolver os problemas.

Concluindo, Hayes e seus colaboradores (1987) sugerem que o processo de revisão de escritores inexperientes poderia sofrer um grande impacto se fossem encontradas as maneiras de fornecer a eles um repertório maior de opções, o que lhes permitiria serem mais flexíveis e, assim, melhoraria seu poder de resolução de problemas.

Pelas observações acima, percebe-se que a revisão tem um caráter diferenciador entre os escritores experientes e os inexperientes. Hayes e seus colaboradores (1987) demonstram que, no próprio texto, o escritor tem mais dificuldades de revisão do que no texto de outros. Na presente pesquisa, tal consideração é considerada relevante no sentido de justificar o aumento ou não das alterações utilizadas pelos alunos nas tarefas de reformulação colaborativa (com o colega e com o professor) e individuais.

3 A Pesquisa

3.1 Coletando os dados

Os dados foram coletados por meio de dois questionários, constituídos de perguntas sobre dados pessoais e, também, relativas aos temas de interesse e aos hábitos de leitura e escritura dos alunos, e dos quinze textos e suas respectivas versões reformuladas. No final dos encontros contou-se, para análise, com quinze (15) produções textuais em primeira versão, e quinze (15) versões reformuladas, sendo cinco (05) em situação individual, seis (06) com ajuda do colega e quatro (04) com a ajuda do professor, perfazendo um total de trinta (30) textos para análise.

As redações em primeira versão foram produzidas sempre em função de uma deter-

minada situação comunicativa, seguindo as etapas de 'geração de idéias' e 'produção'.

No momento da 'geração de idéias', foram utilizados diferentes métodos de estímulo à produção textual (leituras de textos coletados pelos alunos, discussão, debates, palestras, apresentação de vídeos), procurando-se instaurar uma situação comunicativa o menos artificial possível.

Imediatamente após cada etapa de geração de idéias, os alunos foram solicitados a escrever textos dissertativos sobre os temas discutidos na geração de idéias (O programa Fome Zero no Brasil). A opção por esse tipo de texto deveu-se ao fato de ser o mais trabalhado na faixa etária e nível escolar dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Além disso, considerou-se a possibilidade de emergência de diferentes estratégias de revisão conforme o tipo de texto produzido, o que mereceria outro estudo.

Após produzirem os textos, estes eram lidos pelos alunos para a turma e, em seguida, entregues à pesquisadora. Os textos produzidos, em todas as suas versões, eram fotocopiados pela pesquisadora e devolvidos aos alunos no encontro seguinte. Essas produções escritas, bem como o material gráfico utilizado nas etapas de geração de idéias eram depositados, pelos alunos, em uma pasta personalizada que haviam recebido no início das atividades propostas.

Na tarefa de reformulação, dividiu-se a turma em três grupos distintos. A cada grupo foi atribuída uma tarefa diferente: grupo (1), composto de cinco alunos, reformulação individual; grupo (2), composto de seis alunos, reformulação com a ajuda do colega e grupo (3), composto de quatro alunos, reformulação com a ajuda do professor.

Na reformulação individual, os alunos do grupo 1, após a produção dos textos, eram instruídos para a necessidade de alternar os papéis de produtor e leitor do texto, verificavam, por sua iniciativa, a necessidade de ajustar os

textos a fim de aprimorá-los em todos os aspectos que julgassem necessários. Para isso, liam, novamente, o texto, antes de efetuar as alterações. Os sujeitos eram deixados livres para alterarem seus textos. Não lhes foi fornecida nenhuma orientação técnica para que realizassem as atividades. As alterações efetuadas durante a fase de produção do texto não puderam constituir o corpus deste estudo. Embora essa seja uma limitação da presente pesquisa, isso não se constituiu em obstáculo para a realização deste estudo, dados os seus principais objetivos. Exigir que os alunos não fizessem alterações durante a fase da produção significaria desconsiderar a existência de diferentes estilos cognitivos individuais de escrita. E, ainda, isso significaria impor uma visão distorcida do processo de escritura como sendo constituído de estágios fixos e lineares.

Na reformulação com a ajuda do colega, os alunos do grupo 2 reavaliavam seus textos com a ajuda de outro leitor. Nessa situação de reformulação em pares, os avaliadores liam o texto, individualmente, e faziam anotações que considerassem necessárias para a indicação de problemas ao autor. Em seguida, os avaliadores discutiam, com o autor, os problemas levantados no texto, sem que nenhuma das partes efetuasse qualquer alteração ou utilizasse qualquer recurso para marcar o problema. Após a discussão, cada aluno reavaliava seu texto, individualmente, observando as questões apontadas e fazia ou não as modificações, o que dependia de seu julgamento. Esse procedimento visou garantir a liberdade do autor para alterar ou não o texto sem qualquer forma de pressão. Nesta etapa de avaliação, os alunos foram instruídos a não abordarem questões divergentes, relativas à opinião pessoal, a menos que observassem incoerências no texto e, ainda, a não negociarem os significados apenas oralmente, deixando de ajustar a escrita pelo fato de terem compreendido os aspectos obscuros através do diálogo.

Nas atividades de reformulação dos textos em conjunto com a professora, os alunos do grupo 3 foram alertados para a necessidade de discussão dos aspectos levantados, já que a leitura desse avaliador poderia não estar adequada às intenções dos autores do texto. Além disso, procurou-se conduzir o diálogo de forma a fazer emergir soluções sem apontá-las. Para tanto, forneciam-se, aos alunos, pistas que pudessem conduzir à solução dos problemas. Em último caso, quando demonstravam desconhecimento de algum aspecto indispensável para o encontro da solução, as possíveis formas de solucionar o problema eram apontadas. Cabe observar ainda que, na maioria das situações de apontamento de problemas por parte da professora, nem todas as falhas foram indicadas, procedimento que se considerou adequado para evitar a sobrecarga de informação e, em consequência, a baixa atuação do sujeito na revisão de seu texto. Além disso, com o propósito de garantir a motivação do aluno, procurou-se, sempre que possível, elogiar os aspectos positivos do trabalho produzido.

3.2 Levantamento e análise de dados

O objetivo deste estudo não é apenas a apresentação de uma análise quantitativa. Os

números apresentados servem apenas para possibilitar uma visão panorâmica das alterações utilizadas pelo aluno, apurada no corpus e representam o ponto de partida para a análise qualitativa.

Os textos produzidos pelos alunos foram analisados, inicialmente, através da comparação entre a primeira versão e a versão reformulada. Para isso criou-se para cada texto um quadro (1) com quatro colunas, colocando-se na primeira a numeração dos parágrafos; na segunda, a primeira versão; na terceira, a versão reformulada, com indicação das alterações ocorridas, e na última coluna os resultados das alterações: RP (resultado positivo); RN (resultado negativo) e RI (resultado indiferente).

Nesta investigação, analisaram-se as quatro alterações que um escritor pode realizar no seu texto: suprimir, inserir, substituir e deslocar um segmento. Um segmento pode ser um parágrafo, uma frase, parte de uma frase, uma palavra e mesmo parte de uma palavra. Optou-se pela utilização de alguns procedimentos, a fim de representar, na escrita, os diferentes tipos de alterações utilizadas pelo escritor nas duas versões produzidas: (1) supressão (~~texto tachado~~); (2) inserção (**texto em negrito**); substituição (texto sublinhado); (3) deslocamento (*texto em itálico*).

Quadro 1 - Demonstração das alterações efetuadas e dos resultados entre a versão inicial e a versão reformulada individualmente

PARÁGRAFO	VERSÃO INICIAL	VERSÃO REFORMULADA	RESULTADO
4º	Não vou me referir tanto a governo mas sim a população. Hoje em dia se fizermos tudo controlado não precisaríamos estar desperdiçando alimentos. (linhas 1-2)	Acredito que a culpa da fome não é tanto do governo <u>mais</u> sim da população, quanto alimento jogado fora, no mercado, quantas frutas estragadas, ... (linhas 1-2)	INS.- RP SUBST.- RN SUPRES.-RN

Posteriormente, efetuou-se a computação geral desses dados, em cada uma das modalidades de reformulação (individualmente, com o professor e com a ajuda do colega) com o propósito de evidenciar o desempenho dos sujeitos nas tarefas de ►

reformulação de seus próprios textos. Os quadros não dão conta de todos os problemas encontrados nas atividades de reformulação, mas apenas daqueles que desencadearam alguma mudança no texto, seja ela positiva ou negativa.

Quadro 2 - Total das alterações úteis (+) e prejudiciais (-) efetuadas em cada modalidade de reformulação

TIPOS DE REFORMULAÇÃO	REFORMULAÇÃO INDIVIDUAL			REFORMULAÇÃO COM O COLEGA			REFORMULAÇÃO COM O PROFESSOR			RESULTADO GERAL
	(+)	(-)	T	(+)	(-)	T	(+)	(-)	T	
supressão	03	11	14	10	20	30	11	07	18	34%
inserção	10	01	11	16	03	19	10	03	13	24%
substituição	12	07	19	16	12	28	12	05	17	35%
deslocamento	01	01	02	04	02	06	01	03	04	7%
alterações %	57%	43%	25%	55%	45%	46%	65%	35%	29%	_____

Para proceder a essa quantificação, tornou-se necessário tomar cada ocorrência, na qual o aluno efetuou alguma alteração, e classificá-la segundo os critérios estabelecidos neste trabalho. Essa classificação não foi tarefa fácil, visto que o significado de um elemento, tomado isoladamente, pode não coincidir com aquele que assume em relação ao todo. Sendo assim, procurou-se, sempre que possível, julgar cada ocorrência, verificando-se seu maior efeito na realização, ou local, ou global do texto.

Baseando-se, então, na observação sistemática dos textos analisados neste estudo, para quantificar-se os dados, dividiram-se as reformulações efetuadas nos textos em dois grupos: aquelas que incidiram sobre os problemas locais e aquelas que incidiram sobre os problemas globais. Foram considerados problemas locais os relativos à acentuação, à ortografia das palavras e à pontuação. Quanto aos problemas globais foram considerados

os casos relacionados ao emprego do léxico (inadequação vocabular), à informatividade (insuficiência de dados, irrelevância da informação), à coesão (emprego inadequado de conectores) e à coerência (falta de clareza das idéias, ambigüidade).

Imediatamente após a apresentação dos dados quantitativos obtidos da análise de cada aluno, procedeu-se ao exame das reformulações efetuadas, primeiramente nas etapas individuais e, em seguida, nas colaborativas (com a ajuda do aluno e com a ajuda do professor).

4 Considerações finais

Considerando-se que, a maioria das reformulações efetuadas por esses alunos provocaram melhorias nos textos, e que, principalmente, serviram para desmistificar a idéia do texto como sendo produto de um esforço inicial, único e suficiente, é possível conside-

Quadro 3 - Resultado geral dos aspectos locais e globais reformulados

MODALIDADES DE REFORMULAÇÃO	ASPECTOS LOCAIS			ASPECTOS GLOBAIS		
	(+)	(-)	%	(+)	(-)	%
INDIVIDUAL	16	11	27	23	38	61
COM O COLEGA	11	07	18	61	40	101
COM O PROFESSOR	09	17	26	55	36	91
RESULTADO (%)	21%	23%	22%	79%	77%	78

rar a experiência como positiva para seu crescimento, o que só vem confirmar a hipótese de que, das tarefas de reformulação (individualmente, com o professor ou com o colega), independentemente de quem sejam os parceiros, resultam melhorias nos textos e nas situações de aprendizado. A tarefa de reformulação deve ser utilizada constantemente na escola, com a mesma importância que está sendo empregada nas etapas de planejamento e execução das produções textuais, criando um automatismo benéfico nos alunos.

A análise dos resultados desta pesquisa mostrou que, inicialmente, os alunos possuíam um conhecimento rudimentar sobre a necessidade de regulação da linguagem. Quando reformulavam os textos, os sujeitos alteravam apenas poucos aspectos que não provocavam mudanças significativas no texto. A falta de habilidade para se distanciarem de seu produto e realizarem a auto-avaliação foi identificada, principalmente, na atuação individual.

Aliás, cabe ressaltar as contribuições das tarefas de reformulação de forma colaborativa para o professor, que, passando a participar do processo de construção da escrita de seus alunos, 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 estão baseadas no reconhecimento das reais dificuldades e, principalmente, das formas de aprendizado de seus alunos.

Esta pesquisa, sem a pretensão de oferecer resultados definitivos, revelou que a tarefa de reformulação pode ser uma alternativa para que os alunos percebam a escrita, já no âmbito da instrução, como uma atividade relevante para a vida. Como afirma Figueiredo (1994, p.157), "Escrever não é um dom, nem um privilégio inato dos gênios, mas um trabalho aturado e orgânico, um trabalho que envolve o fazer e o refazer".

Referências

COLLINS, A.; GENTNER, D. A framework for a cognitive theory of writing. In: GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R. (Orgs.). **Cognitive processes in writing**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1980. p. 51-72

FIAD, R. S. Operações Lingüísticas Presentes nas Reescritas de textos. **Revista Internacio-**

nal de Língua Portuguesa. Associação das Universidades de Língua Portuguesa, ???4, p.91-97, 1991.

FIAD, R. Salek.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. O Estudo de diferentes versões de um texto e a prática escolar. In: SEMINÁRIOS GEL. **Anais de Seminários GEL.** São Paulo: GEL, v. 1, 1994.

FIGUEIREDO, O. Escrever: da teoria à prática. In. FONSECA, F. I. (Org.). **Pedagogia da escrita: perspectivas.** Porto: Porto, 1994. p. 157

HAYES, J. R.; FLOWER, L.C. Identifying the organization of writing processes. In: GREGG, L. W., STEINBERG, E. R. (Orgs.). **Cognitive processes in writing.** Hilldale: Lawrence Erlbaum Associates, 1980. p. 3-30.

MENEGASSI, R. J. A atenção aos enunciados. **Fragmentos,** Florianópolis, 3(2): 44-56, 1998.

PICA, T. An interactional approach to the teaching of writing. **English Teaching Forum,** v. XXIV, n 3, p. 6–10, jul., 1986.

RAIMES, A. Why write: from purpose to pedagogy. **English Teaching Forum,** v. XXV, n. 4, p.36 – 41, october, 1987.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos.** Tradução de Maria Augusta Bastos de Mattos. 5. ed. São Paul: Globo, 1992.

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

ZAMEL, Vivian. **Writing:** the process of discovering meaning. *Tesol Quartely,* Boston, 16(2): p. 195-209, 1982.