

REFERÊNCIA:

LEFFA, Vilson J. O processo de auto-revisão na produção do texto em língua estrangeira. Trabalho apresentado no XI Encontro Nacional da ANPOLL, João Pessoa, 2 a 6 de junho de 1996, p. 390. (Resumo).

O processo de auto-revisão na produção do texto em língua estrangeira

Vilson J. Leffa, UCPEL

resumo

Este estudo investiga as estratégias de auto-revisão de alunos intermediários e avançados de inglês como língua estrangeira. Alunos do segundo e sexto semestre do curso de graduação em letras escreveram três versões sobre o mesmo tópico e responderam a perguntas sobre sua própria visão do processo da escrita. Os resultados mostraram que na reescritura de seus textos os alunos progrediram mais na reestruturação de suas idéias, melhorando o estilo e produzindo textos mais coerentes. O menor progresso foi registrado nos aspectos superficiais da escrita, tais como questões de ortografia, regência ou concordância. A conclusão é de que embora o aluno espontaneamente não revise seu texto, ele sabe como fazê-lo, em termos de estratégias. O que lhe falta, às vezes, é o conhecimento lingüístico ou os instrumentos adequados que possam substituir esse conhecimento. O que ele conhece ele usa, incluindo seu mundo conceitual e sua visão de coerência, de natureza até mais complexa que o conhecimento gramatical.

introdução

O objetivo deste trabalho é analisar a competência do aluno de língua estrangeira em revisar seu próprio texto, através da reescritura. Parte-se do pressuposto de que os problemas de produção textual na língua estrangeira caracterizam-se não tanto por serem diferentes dos da língua materna mas principalmente por serem de maior complexidade, devido à falta de domínio lingüístico por parte do aluno. A necessidade de contrabalançar essa deficiência lingüística com um uso mais intensivo de estratégias compensatórias torna a produção de textos em língua estrangeira uma espécie de campo de provas onde essas mesmas estratégias são exigidas e testadas com maior rigor do que na língua materna. O aluno quando escreve numa língua que conhece menos tem que revisar mais, esforçar-se mais, superar-se para

vencer mais dificuldades, demonstrando uma variedade maior de estratégias do que provavelmente faria em sua língua nativa.

a utopia da auto-revisão

A auto-revisão na produção textual do aluno tem sido geralmente vista como uma utopia, tanto no ensino da língua materna como no da língua estrangeira. Entre as explicações que se podem oferecer para essa dificuldade em levar o aluno a revisar seu próprio texto estão um conceito errôneo de revisão por parte do aluno, a dificuldade de detectar os problemas do próprio texto e uma espécie de resistência passiva em modificar o que já foi escrito.

A maioria dos alunos parece conceber a revisão com um recurso que é usado apenas quando algo sai errado na tentativa de escrever e que envolve aspectos superficiais da frase. Revisar é corrigir, dar um tratamento cosmético ao texto, sem repensar o que foi escrito, sem necessidade de reescrever o texto (Sommers, 1982). A revisão não é vista pelos alunos como o centro do processo da escritura, o instrumento pelo qual as idéias emergem e evoluem e o sentido é construído, mas apenas como a última leitura que se faz do texto tentando detectar algum erro superficial de ortografia ou de gramática (Lehr, 1995). Estudos realizados, tanto com alunos primários e secundários (Applebee et al., 1986) como universitários (Yoder, 1993) mostram que a revisão é feita principalmente para corrigir problemas superficiais de ortografia, pontuação e gramática. Raramente os alunos fazem mudanças globais no texto, reescrevendo partes maiores, acrescentando ou tirando idéias. No momento em que a revisão deixa de ser vista como um processo de construção do texto, e passa a ser vista como um mecanismo de correção de algo que foi mal construído, a atitude do aluno é negativa e a preocupação é a de evitá-la.

Existe também o problema de o aluno não conseguir detectar os erros, quer seja por não percebê-los numa leitura mais rápida quer por desconhecer o problema, devido a uma incompetência lingüística.

Pode ser, portanto, um problema de falta de atenção ou, principalmente na caso da língua estrangeira, de falta de conhecimento. Plumb et al. (1994) descobriram que a incapacidade de detectar o erro (hipótese do déficit de processamento) é um problema maior do que a capacidade de saber como resolvê-lo (hipótese do déficit de conhecimento).

Finalmente, existe também a resistência passiva do aluno em não querer revisar o texto. Vários estudos (Cohen, 1987; Cohen & Cavalcanti, 1990; Leki, 1990) mostraram que os alunos espontaneamente não reformulam o que já escreveram, apesar das anotações e sugestões dos professores, que muitas vezes não são nem lidas pelo aluno.

estratégias para promover a revisão

Um levantamento dos estudos realizados sobre reescritura mostra que existem várias propostas para ajudar o aluno a revisar seu texto. Entre essas propostas destacam-se o feedback do professor, o uso de instrumentos adequados e os projetos colaborativos.

O feedback do professor é, de todos os instrumentos, o que causa menor impacto na produção textual do aluno. Estudos realizados (Andrasick, 1993; Ferris, 1995; Cohen & Cavalcanti, 1990) têm demonstrado que as correções e comentários do professor no texto do aluno apenas surtem efeito quando há um retorno do texto do aluno para o professor após o feedback. Não havendo esse retorno, as correções são geralmente ignoradas e os alunos, via de regra, vão repetir os mesmos erros nos textos seguintes. A produção textual neste caso parece que é vista pelo aluno como um processo em que ele escreve para o

professor, o professor corrige o texto, devolve para o aluno e isso encerra o ciclo.

O uso de instrumentos adequados, compondo um agrupamento de recursos controlados pelo próprio aluno, é o que parece possibilitar o maior grau de autonomia na revisão. Esses recursos podem estar numa sala de auto-acesso, num laboratório de escrita, ou numa simples “mesa de edição”, à disposição dos alunos para a produção de seus textos (Powers, 1995; Yoe, 1992). Podem constar de: dicionários de vários tipos, preferencialmente de aprendizagem, com bastantes exemplos de uso da língua; gramáticas de cunho prático com os tópicos organizados de modo a facilitar a consulta do aluno; listas de falsos cognatos que tendem a ser usados erroneamente por alunos de uma determinada língua materna; questionários específicos para a auto-revisão onde se levantam os problemas geralmente apresentados; lista de itens que devem ser checados pelos alunos; estratégias específicas de revisão para cada tipo de texto, cada parte do texto (frase, parágrafo) e cada tipo de problema (ortografia, pontuação, concordância, uso de detalhes, abstrato/concreto, etc). Os exemplos abaixo, extraídos de instruções do On-Line Writing Lab (1995), dão uma idéia do que pode ser incluído num roteiro de revisão:

Sou gentil com meu leitor incluindo no meu texto o que ele precisa saber e só o que ele precisa saber?

Meu texto tem uma tese ou propósito?

Os parágrafos se relacionam com a tese ou propósito?

Cada parágrafo tem um tópico frasal com a idéia central?

Os detalhes de cada parágrafo se relacionam com a idéia central?

Alguns detalhes devem ser movidos para outro parágrafo?

Há uma frase de conclusão para o parágrafo?

Há transição entre os parágrafos?

O verbo concorda com o sujeito?

A relação pronomes/antecedente está correta?

Cada frase contém uma oração independente e apenas uma?

Há frases muito longas que devem ser separadas?

Há seqüências de frases muito curtas?

Há palavras faltando?

Há palavras repetidas?

(On-Line Writing Lab, 1995)

Os projetos colaborativos (MacDonald, 1993; Irby, 95; Mendonça, & Johnson, 1994; Gehrke, 1993) envolvem a participação dos outros alunos, que deixam de ser apenas escritores para ser também leitores. No momento em que o texto é escrito, lido e revisado tanto pelo aluno escritor como pelo aluno leitor ele passa a atender também as exigências do leitor, incorporando suas características. No processo de negociação que se estabelece entre escritor e leitor, o escritor não escreve mais só para si mas também para o outro, iniciando a longa aprendizagem que o pode levar à consciência da necessidade de cativar o leitor, aperfeiçoando o senso de público. Quando perceber que o leitor não é cativado apenas pela correção gramatical do texto, mas principalmente pelo seu conteúdo, ele poderá sentir a necessidade de considerar as questões globais, com ênfase na produção de sentido.

o aluno sabe revisar?

O que as investigações realizadas sobre a revisão demonstram é que os alunos vêem a escrita como um processo de uma única etapa, onde o texto, uma vez escrito no papel, não é mais alterado. Mesmo com o uso de processadores de texto, onde fica extremamente fácil introduzir qualquer modificação no texto, as revisões permanecem escassas (Hawisher, 1986; Kurth, 1986; Daiute, 1986). Se deixados por sua conta, os alunos espontaneamente não revisam seus textos, quer contando com a facilidade proporcionada pelo computador, quer com a presença de outros recursos, como dicionários ou gramáticas. Resultados melhores foram obtidos com o uso de comentários do professor no texto do aluno em situações onde há o retorno do texto ao professor e em projetos colaborativos, onde os alunos escrevem e lêem os textos uns dos outros. Na medida, porém, em que a revisão é, de certa maneira

forçada pela intervenção do professor ou feita com a ajuda do colega, através de um procedimento pedagógico, também criado pelo professor, ela deixa de existir como auto-revisão, na acepção exata do termo.

A questão não respondida, no levantamento que fizemos dos trabalhos publicados sobre a revisão, é se o aluno sabe ou não revisar seu próprio texto, se é capaz de fazer a auto-revisão. Há, na nossa interpretação da bibliografia revisada, uma confusão entre não fazer e não saber. Sabemos que os alunos espontaneamente não revisam seus textos, mas não sabemos se eles realmente não sabem revisar. Não revisar é diferente de não saber revisar. É possível que esses mesmos alunos, que não revisam seus textos, saberiam como fazê-lo se estivessem numa situação em que a auto-revisão fosse de alguma maneira inevitável.

A pergunta que orientou esta investigação é se os alunos são capazes de fazer a auto-revisão do texto. Define-se a auto-revisão aqui não como uma simples leitura para verificar correção gramatical do que foi escrito, mas como a introdução de mudanças no texto visando a sua melhoria. Essas mudanças podem atingir palavras, frases ou parágrafos e ocorrem através de apagamentos, acréscimos ou deslocamentos. Tratando-se de um processo de auto-revisão, as mudanças são feitas pelo próprio aluno sem a ajuda do colega ou do professor.

Os alunos serão ou não capazes de autonomamente revisar seus textos? Se revisarem, que aspectos irão privilegiar? Ortografia? Vocabulário? Sintaxe? Estilo? Conteúdo?

A hipótese deste trabalho é que, dadas as condições, o aluno é capaz de fazer a revisão de seu próprio texto. Essa revisão não vai afetar questões de correção gramatical (ex.: ortografia, concordância) mas principalmente as questões de estilo, incluindo aí mudanças na seleção de vocabulário — substituindo,

por exemplo, palavras de sentido vago por palavras mais precisas — e de construções sintáticas — incorporando, por exemplo, frases simples num período composto através de mecanismos coesivos. Essas mudanças não vão portanto tornar o texto mais correto gramaticalmente mas mais coerente, expressando melhor a relação entre as idéias. O aluno não vai primeiro escrever errado para depois escrever certo. A nossa hipótese é de que ele já vai tentar escrever corretamente na primeira versão, podendo ou não consegui-lo. O que ele vai procurar melhorar é a expressão de suas idéias, tornando-as provavelmente mais claras na reescritura.

Para a obtenção dos dados, foram feitas várias tentativas, inclusive com o uso de processador de texto, tendo-se finalmente optado pela reescrita com lápis e papel, em três versões e em sala de aula.

Procurou-se garantir a motivação e empenho do aluno, não só através de uma palestra inicial sobre a importância de sua contribuição para a pesquisa mas também pela maneira como se conduziram as sessões, colocando sempre o material à disposição do aluno e incorporando a atividade no currículo, inclusive para a avaliação. Apenas não se interviu na autonomia e iniciativa do aluno, que trabalhou sempre sozinho. A condição dada para a revisão foi, portanto, principalmente a reescritura do texto. É provável que o aluno, ao perceber que de qualquer maneira tinha que reescrever todo o texto em cada sessão, acabasse introduzindo as mudanças que na sua opinião poderiam melhorá-lo.

metodologia

Participaram dessa pesquisa 15 alunos de duas turmas do curso de letras, sendo 6 de uma turma de língua inglesa do segundo semestre, considerada de nível intermediário, e 9 de uma turma de sexto semestre, considerada de nível avançado. O critério para a seleção desses sujeitos foi o fato de terem

comparecido a todas sessões em que se realizou o trabalho. Conforme acordo feito com a professora de cada turma, o trabalho de todos foi considerado para a avaliação final de cada aluno, mas apenas os dados desses 15 alunos, que participaram de todas as tarefas, serão analisados aqui

Desses 15 alunos, 14 eram do sexo feminino e 1 do sexo masculino. Eram todos adultos numa faixa etária que variava de 22 a 30 anos, com concentração maior no limite superior de idade, sendo que 2 já tinham curso superior (enfermagem e licenciatura em língua portuguesa), 10 faziam bacharelado em tradução, 4 buscavam licenciatura em língua estrangeira e uma aluna fazia ao mesmo tempo bacharelado e licenciatura.

As sessões de produção escrita foram realizadas durante três períodos normais de aula em cada uma das turmas. Para os dois grupos o procedimento foi a mesmo.

Na primeira sessão, explicou-se inicialmente que eles iam escrever um texto em inglês de aproximadamente uma página e meia sob o título “Windows 95 and me” expressando sua opinião pessoal sobre o papel da tecnologia em sua futura profissão como tradutores ou professores. O texto que eles produzissem, ou parte dele, teria grande probabilidade de ser selecionado e enviado para a Internet, a rede mundial de computadores, onde poderia ser lido por pessoas de todo o mundo (um potencial, na época, de 40 milhões de leitores). O texto seria avaliado pelo pesquisador e pela professora da turma, levando em consideração originalidade, organização, correção gramatical e o público a quem se destinava. Foi salientado que esse público realmente existia e que estava basicamente interessado não em aspectos técnicos mas em originalidade de opinião.

Em seguida, foi feito um levantamento das estratégias de produção escrita dos alunos e de conhecimento prévio do assunto através de um questionário e de um teste de múltipla escolha

respectivamente. Finalmente solicitou-se que escrevessem a primeira versão do texto. Para isso cada aluno recebeu um caderno de 50 folhas, tamanho meio ofício, e uma caneta de cor verde. Gramáticas e dicionários (monolíngües, bilíngües e de aprendizagem) foram colocados à disposição dos alunos, ficando também esclarecido que poderiam consultar qualquer material, desde que trabalhassem individualmente, e que o pesquisador estava à disposição para o esclarecimento de qualquer dúvida, que seria feito também individualmente para não interferir no trabalho dos outros. Do material trazido pelo pesquisador, apenas os dicionários bilíngües foram consultados. Os esclarecimentos solicitados também foram todos de vocabulário (ex.: “como se diz ‘repercutir’ em inglês?”). Não houve coerção de tempo e os alunos foram devolvendo os cadernos à medida em que terminavam os textos.

Na segunda sessão, uma semana depois, os cadernos foram devolvidos aos alunos, juntamente com uma caneta, desta vez de cor preta. Foi solicitado aos alunos que relessem o que tinham escrito na sessão anterior e fizessem o seguinte em relação ao próprio texto: (1) listar dois aspectos positivos; (2) listar dois aspectos que poderiam ser melhorados; (3) dividir o texto em partes e marcar cada uma dessas partes; (4) fazer uma revisão comentada de cada parágrafo do texto, dizendo se mudaria alguma coisa, o que mudaria e por que mudaria; (5) reescrever o texto, mudando o que fosse necessário. Mais uma vez foi enfatizado que seu texto estava sendo dirigido a um público diversificado mas que estava principalmente interessado na opinião que eles poderiam ter do Windows 95, de um modo particular, ou no papel da tecnologia em sua futura profissão, de um modo geral. Como na primeira sessão, não houve pressão de tempo e os alunos devolveram os cadernos à medida que terminavam a reescrita dos textos.

Para a terceira sessão, após um intervalo de mais uma semana, foi solicitado aos alunos que

reescrevessem mais uma vez o texto, agora em sua versão final, usando desta vez caneta de cor azul.

Mais uma vez foi lembrado que o texto seria avaliado em termos do leitor a que era dirigido, originalidade, organização e correção gramatical, com peso igual para cada uma dessas partes. O procedimento foi igual às sessões anteriores, com o mesmo material colocado à disposição dos alunos, e sem pressão de tempo.

resultados

O objetivo principal da análise dos dados coletados é tentar descobrir quais são as crenças que os alunos de letras possuem sobre o processo da produção escrita. Essas crenças devem envolver não só as noções que os alunos têm sobre o processo da escrita, tanto em seus aspectos cognitivos como metacognitivos, mas também o que realmente fazem quando escrevem. Considerando que são alunos de nível universitário, num curso de letras, e, portanto, expostos durante anos ao discurso dos professores sobre como o texto escrito deve ser produzido, há sempre a possibilidade de que eles possam dizer o que sabem que deve ser dito e agir de modo diferente quando realmente solicitados a escrever. Esta pesquisa procura medir tanto um como o outro aspecto.

O que os alunos disseram

Vamos analisar primeiramente as noções que os sujeitos dizem possuir do processo da escrita. Os instrumentos para a coleta desses dados foi um questionário, aplicada no primeiro dia, e os comentários dos alunos escritos em português sobre seu texto em inglês, realizados no segundo e terceiro encontros. O questionário sobre estratégias de produção escrita mostra que a maioria afirma elaborar seus pensamentos à medida em que vão escrevendo as palavras na página, não tendo, inclusive, a frase

pronta na mente quando começa a escrevê-la (73%). Isso parece mostrar que a leitura e releitura do próprio texto serve para guiar a escrita e a reescrita.

A principal produção escrita dos alunos tem sido a de trabalhos escolares (80%), aparecendo em segundo lugar cartas comerciais, o que mostra que alguns alunos já estão no mercado de trabalho.

Quanto aos recursos considerados importantes para ajudar na escrita, o mais citado foi o dicionário (80%), provavelmente o bilíngüe, pelo que se pode observar nas sessões de escrita. Quando solicitados a comparar os problemas de produção textual entre português como língua materna e inglês como língua estrangeira, os alunos demonstraram que em inglês a preocupação maior é com a gramática (93%), enquanto que em português predominam questões de estilo (47%). Entre diversas atividades que se relacionam com a escritura, o tempo gasto em cada uma, numa situação ideal, seria distribuído da seguinte maneira: ler previamente sobre o assunto (44%), refletir e se organizar mentalmente (25%), escrever o texto(23%) e revisar o texto(8%).

O processo de revisão é visto pela maioria dos alunos como uma atividade menor, feita quando o texto já está escrito, constando de uma releitura do texto para verificar sua correção gramatical (73%) e ocasionalmente ajustar algum aspecto do mecanismo de coesão (13%).

Quanto aos aspectos considerados mais importantes no texto, os alunos ficaram divididos entre criatividade (20%), organização(40%) e correção gramatical (40%). A criatividade, no entanto, foi considerada mais importante apenas pelos alunos mais fracos; os mais adiantados elegeram como mais importante a correção gramatical. Em outras palavras, quanto maior o adiantamento do aluno maior a preocupação com os aspectos superficiais do texto ($r = .5$).

Há uma crença geral de que o professor pode ajudar mais o aluno em termos de correção gramatical

(90%), muito pouco em organização (10%) e nada em termos de criatividade. Para aumentar a criatividade e tornar o texto mais interessante, os alunos citaram como possíveis estratégias: usar a própria experiência, ter idéias e estilos próprios, ousar na escrita, ter senso de humor, usar a imaginação e posicionar-se diante do tema. Para melhorar a organização, a estratégia mais citada foi fazer um esquema do texto a ser escrito. Para obter correção gramatical, citou-se com maior frequência o uso do dicionário e da gramática. Os maiores desafios para quem produz um texto, na opinião dos sujeitos, é mostrar coisas interessantes para o leitor e passar segurança no que escreve, dando a impressão de que está bem informado. O domínio do tema, com capacidade de fornecer detalhes interessantes, fatos e exemplos, parece ter sido a maior preocupação dos alunos.

Dados quantitativos

Os 45 textos produzidos pelos 15 alunos nas três versões foram analisados em termos quantitativos e qualitativos. Quantitativamente, tentou-se descrever as variações que ocorreram entre uma versão e outra, ou seja, o que foi acrescentado, o que foi diminuído e, principalmente, o que foi modificado internamente, dentro de cada texto. Qualitativamente, tentou-se não só avaliar até que ponto as modificações introduzidas contribuíram para melhorar a qualidade do texto, mas também o que os alunos realmente escreveram sobre o tópico sugerido, como se organizaram e que ponto de vista adotaram.

Uma análise estatística do texto produzido pelos alunos, nas três versões, mostra que os sujeitos usam termos comuns da língua inglesa, com baixa média de letras por palavra (3,9) em nível que, pelos parâmetros de inteligibilidade (readability test) de Flesch-Kincaid e Coleman-Liau, corresponde a sexta

série do primeiro grau (Grade Level 6).

Em termos puramente quantitativos o que variou significativamente entre uma versão e outra foi a extensão dos textos, que foram ficando gradativamente maiores. O número de palavras por frase e de frases por parágrafos permaneceu constante, como se pode ver na Tabela 1. Uma análise detalhada dos dados mostrou que a variação ocorria apenas entre sujeitos; enquanto uns usavam apenas 10 palavras por frase outros chegavam a 25 palavras em cada frase. Entre uma versão e outra, no entanto, a tendência era escrever as frases e os parágrafos sempre do mesmo tamanho, mesmo reescrevendo várias vezes o mesmo texto e mesmo acrescentando mais frases e mais parágrafos. Quem começava com frases curtas, terminava com frases curtas e vice-versa.

Tabela 1 — Dados quantitativos entre versões.

	Versão I		Versão II		Versão III	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP
Palavras por texto	163	51	190	73	237	69
Palavras por frase	17	3.6	16	3.6	18	4.2
Frases por paragrafo	3.4	2.2	3.1	1.9	3.1	2.0

n = 15

À primeira vista pode parecer que os alunos apenas acrescentaram mais palavras em cada versão, sem preocupação de enxugar o texto, eliminando o supérfluo. Comparando, porém, cada versão frase a frase nota-se que muitas das frases foram totalmente reescritas, aprimorando a idéia inicial ou mesmo introduzindo idéias novas, principalmente entre a primeira e a segunda versão.

As alterações introduzidas pelos sujeitos foram analisadas em termos de ortografia, vocabulário, sintaxe, pontuação, estilo e idéias. As maiores alterações entre versões ocorrerem em nível de estilo e idéias. A Tabela 2 mostra o índice de alteração entre a primeira e a terceira versão. Enquanto que as

alterações introduzidas por alguns sujeitos ficavam em apenas 10% do texto (correspondente ao índice 1) outros mudaram 100% (índice 10). A média 5, correspondente a 50% de alterações em todos os textos, mostra que a metodologia usada na pesquisa foi eficiente na provocação de mudanças. Até que ponto essas mudanças introduziram melhorias no texto é o que veremos a seguir.

Tabela 2 — Alteração entre versões I e III

	Média	DP	Mínimo	Máximo
Índice de alteração	5,0	2,4	1,0	10

n = 15

Dados qualitativos

Em termos qualitativos, um dos aspectos mais salientes do texto produzido pelos alunos é sua oralidade, confirmando os dados obtidos no teste de inteligibilidade, com ênfase no uso das palavras comuns do inglês coloquial. Os alunos escrevem, se não como falam, pelo menos como foram ensinados a falar, sendo comuns as contrações (“I’m”, “I’ll”, “don’t”) e construções típicas da língua oral (“you know”, “I mean”, “as you can see”, “I’m not sure”, “now I remember”). Até mesmo expletivos usados na língua falada para marcar transição ou mudança de tópico foram usados (“well, I...”, “now, I...”). Parece influência do material didático, com ênfase na comunicação oral, e talvez até das leituras de obras literárias, muitas delas também calcadas na oralidade.

Uma análise do conteúdo de todos os parágrafos escritos mostra que a maioria deles trata de experiências pessoais (42%), isto é, o aluno preferencialmente aborda o tema — Windows 95 and me — partindo de fatos que aconteceram em suas vidas, com predomínio do texto narrativo (um namorado que ensinou a usar o computador, um arquivo que foi impresso na casa de um colega, um irmão que socorre

quando surge um problema). Os demais parágrafos, analisados globalmente nas três versões e por ordem decrescente de frequência, foram utilizados pelos alunos para expressar: conhecimento do tópico (12%), crítica negativa (11%), fatos gerais (10%), ignorância do tópico (7%), metacomentário (6%), crítica positiva (4%), definição do tópico (3%), interesse no tópico (2%), outros (3%). A Tabela 3 mostra exemplos de cada um desses conteúdos.

A variação do modo de abordar o tema entre uma versão e outra, nos termos da classificação realizada neste trabalho, foi quase inexistente. Quem, por exemplo, iniciou o trabalho narrando fatos de sua experiência pessoal manteve essa perspectiva até o fim; quem iniciou fazendo uma crítica negativa do tópico continuou também criticando negativamente. O único modo de abordagem que variou significativamente foi a manifestação de conhecimento específico do tópico, já que alguns alunos que nada sabiam sobre Windows 95, e conseqüentemente na primeira versão adotaram uma abordagem evasiva, fizeram leituras entre uma versão e outra e incorporaram essas leituras dando fatos específicos. Esses alunos pareciam não se sentir à vontade com o modo com que foram obrigados a abordar o tema inicialmente e por isso tomaram a iniciativa de se aprofundar no assunto e poder mudar a abordagem inicial. Outros alunos, por sua vez, sentiram-se confortáveis com a abordagem genérica e, mesmo pouco sabendo sobre o assunto, não viram necessidade de buscar mais informações. Esses dados sugerem que a maneira de abordar um tema parece estar sujeita às preferências pessoais, sendo muito difícil mudar essas preferências.

Pouca mudança também ocorreu em relação aos erros cometidos, principalmente quando se tratava de erros de ortografia, vocabulário, sintaxe e pontuação. Qualquer um desses erros, se cometidos na primeira versão, eram quase que invariavelmente repetidos nas versões seguintes. Outros erros, que

podemos classificar como de estilo e coerência, foram corrigidos ou melhorados com maior frequência. Os erros de ortografia foram os menos frequentes, certamente porque os alunos puderam consultar dicionários durante a escrita. Os que surgiram deveram-se provavelmente ao fato de o aluno achar que sabia escrever corretamente a palavra, incluindo, neste caso, influência da língua portuguesa (ex.: *eletronic* em vez de *electronic*) ou aplicação de uma regra inadequada (ex.: *lifes* em vez de *lives*).

O erros de sintaxe foram os mais frequentes, geralmente permanecendo intactos entre uma versão e outra. Às vezes, no entanto, o aluno parecia ter consciência do problema e tentava a correção, mas, via de regra, sem sucesso. Outras vezes acabava até reescrevendo incorretamente uma frase que estava originalmente correta. Parece que faltou ao aluno não apenas o conhecimento declarativo da língua estrangeira mas também o conhecimento processual de como usar os recursos disponíveis para resolver os problemas.

Tabela 3 — Modos de abordagem do tema

Modo	Exemplo (sem retoques)	Percentual
Experiência pessoal	“My ex-boyfriend works with computers and he tried to teach me” (Miranda I)	42%
Conhecimento do tópico	“Windows 95 was put to sell in August 95” (Greta II)	12%
Crítica negativa	“I’m quite doubtful about Windows 95’s reliability” (Nestor III)	11%
Fatos gerais	“New scientific discoveries make information abound and technology is in every sort of appliances” (Geraldine III)	10%
Ignorância do tópico	“Unfortunately I know nothing about computing” (Pamela I)	7%

Metacommentário	“I never thought I would have to write about it. It is really a challenging task” (Pamela I)	6%
Crítica positiva	“I really like the Windows, and if the new version is better than the old, it will be a good thing for me” (Virginia I)	4%
Definição do tópico	“The Windows 95 is a program of computer” (Greta II)	3%
Interesse no tópico	“I would like to learn more about this topic” (Greta III)	2%
Outros		3%

NOTA: O número romano após o nome indica a versão

Essa falta de conhecimento processual parece manifestar-se mais agudamente nos erros de vocabulário, muitos deles facilmente resolvidos com uma consulta atenta ao dicionário. O origem de muitos desses erros parece estar no fato de o aluno iniciar o enunciado na língua materna, fazendo posteriormente a transposição para a língua estrangeira — e ignorando nessa transposição a ambigüidade das palavras, que podem cobrir acepções diferentes entre uma língua e outra. Essa parece ser a explicação para um erro como “The throwing of Windows 95”, em vez de “The launching of Windows 95”. Tanto *throwing* como *launching* correspondem a *lançamento* em português, mas um dicionário geralmente dá pistas ao aluno para escolher entre um e outro termo.

Há também erros de coerência, obrigando o leitor a fazer grande saltos de inferência para chegar ao sentido pretendido pelo aluno, como no exemplo abaixo (o número romano após o nome refere-se à versão)

I didn't have time to read it because it is very technical (Celia I)

onde só é possível entender a frase se inferirmos que o texto técnico é de leitura mais demorada e, por isso, não deu para lê-lo.

Esse tipo de erro, no entanto, ao contrário dos anteriores, tem mais possibilidade de ser corrigido entre uma versão e outra. O sujeito acima, por exemplo, já apresentou para a segunda versão a seguinte redação, de leitura mais fácil embora ainda com incorreções gramaticais:

I didn't read and I don't think I will because it is a very technical report(Celia II)

O exemplo abaixo mostra uma frase incoerente na primeira versão, passando a coerente na segunda e finalmente coerente e concisa na versão final.

1. The range of possibilities you have to take advantages of this multi useful machine is so wide that many people don't have access to it (Clara I)
2. The range of possibilities the computer can offer is so wide that many people can not take everthing and usually do not know what it is all about (Clara II)
3. The range of possibilities the computer can offer is so wide that many people are not able to take everything (Clara III)

Esse tipo de revisão, que envolve não apenas correção de incoerências, mas também questões de estilo, foi o que produziu maiores alterações entre uma versão e outra. Essas alterações podem envolver troca, supressão e acréscimo de palavras. Os segmentos abaixo mostram alguns desses mecanismos:

1. someone called Bill Gates (Pauline I)
2. a businessman called Bill Gates(Pauline II)

1. Nowadays everyone is somehow involved in it, even if without being aware of it (Clara II)
2. Nowadays we are somehow involved in that, even if we are not aware of it (Clara III)

1. I have heard lately, and the world has too, I guess, about the computing program called Windows 95 (Nestor I)
2. Lately the world has heard about the computing program called Windows 95 (Nestor II)

O exemplo abaixo mostra a evolução de um parágrafo que iniciou na primeira versão com uma frase,

agregou novas idéias na versão II e se reestruturou em termos de sintaxe e léxico na versão final.

1. Since the end of August a question has been burning inside me: Should I change to Windows 95? (Emilia I)
2. Windows 95: Should I make a change to it? I have been thinking about it since the end of August, and as I do not have answers enough I am still in doubt. Day after day a new question appears, and starts burning inside me. (Emilia II)
3. Windows 95: Should I make a change to it? I have been thinking about it since the software was made available, at the end of August. This question seems to be attracting others and nothing appears to give me the conclusive answer. (Emilia III)

Nas três versões o parágrafo está sempre expressando uma dúvida sobre a conveniência ou não de se adotar o novo sistema operacional. Uma mudança importante entre a primeira e a segunda versão é o destaque dado ao novo sistema operacional — Windows 95 — que passa para o início, introduzindo o tópico frasal do parágrafo e deixando para o resto os detalhes dessa dúvida. Finalmente, na última versão, mantém-se o mesmo tópico frasal, mas acrescenta-se melhorias na elaboração dos detalhes. Isso é feito pela escolha de um léxico mais adequado (ex.: “since the software was made available”) e pela supressão de termos de proporções exageradas (“burning inside me”).

A média de alterações nos textos em 50% entre a primeira e a terceira versão mostra que os sujeitos realmente tentaram mudar seus textos, principalmente em termos de estilo, procurando frases e locuções mais adequadas para a expressão de seus pensamentos. A análise dessas alterações mostrou que, de modo geral, as mudanças introduziram melhorias nos textos, embora, muitas vezes, a versão final ainda deixasse muito a desejar, principalmente com os alunos mais fracos.

Houve uma correlação negativa ($r = -0,5$) entre mudanças feitas no texto e nível de proficiência, ou seja, quanto menos proficiente o aluno mais alterações introduziu no texto. Essa correlação negativa sugere

que os alunos mais fracos tentaram melhorar seus textos com mais empenho que os alunos mais adiantados — provavelmente por terem percebido uma distância maior entre o que tinham produzido e o desejável. Todo esse esforço, no entanto, nem sempre produziu o efeito desejado. Parece que, semelhantemente ao que acontece na leitura em língua estrangeira (Clarke, 1980), também na escritura, a falta de um patamar mínimo de proficiência pode provocar um curto circuito no aluno.

CONCLUSÃO

Embora a bibliografia na área sustente que a preocupação na revisão por parte dos alunos que escrevem seja maior com a gramática — o que foi confirmado também neste trabalho pelo questionário inicial preenchido pelos sujeitos — este estudo demonstrou que, na prática, os alunos conseguem trabalhar melhor com as idéias. Foi na reformulação de suas idéias, dando mais detalhes sobre o tópico, escolhendo melhor as palavras e melhorando a coerência, onde eles mais progrediram entre uma versão e outra. Nos aspectos de gramática, incluindo ortografia, vocabulário e sintaxe, não houve progresso significativo.

A melhoria na expressão das idéias, ocorrida entre uma versão e outra, sugere não só que os alunos sabem revisar o que escrevem mas que são capazes de fazer essa revisão num aspecto fundamental da escrita, ou seja, na reformulação das próprias idéias. Isso contradiz estudos anteriores onde se mostram que os alunos geralmente não fazem a auto-revisão. Faz-se aqui uma distinção entre não fazer e não saber. Os alunos não fazem a revisão espontaneamente, mas sabem fazê-la quando criadas as condições. Nesta investigação a condição criada foi simplesmente a obrigação de reescrever o texto. Nestas

circunstâncias, os alunos só não revisaram aquilo que não conheciam, incluindo os aspectos gramaticais do texto. O que estava dentro dos limites de seu conhecimento lingüístico, do seu mundo conceitual e da sua visão de texto, foi revisado, incluindo a coerência, um aspecto bem mais complexo do que a revisão ortográfica ou sintática.

O que faltou foi o uso de instrumentos mais adequados como dicionário de aluno (learner's dictionary), gramáticas práticas com problemas específicos de aprendizes de inglês como língua estrangeira, ordenados em ordem alfabética para consulta mais rápida, gabaritos de revisão com listas de itens a serem checados, listas de palavras problemáticas, listas de falsos cognatos, roteiros de revisão. Instrumentos de auto-revisão, já considerados importantes na escritura da língua materna, tornam-se ainda mais importantes na escritura da língua estrangeira, onde a competência lingüística é geralmente menor. Na medida em que esses instrumentos estiverem disponíveis e forem adequadamente usados, o aluno que possuir um nível de conhecimento pelo menos intermediário da língua estrangeira deverá estar em condições de resolver autonomamente muitos de seus problemas de revisão.

REFERÊNCIAS

- ANDRASICK, Kathleen, D. Independent repatterning: Developing self-editing competence. *English Journal*, v. 82, n. 2, p. 28-31, 1993.
- APPLEBEE, Arthur N. et al. *The Writing Report Card: Writing achievement in American schools.*" Princeton, NJ: Educational Testing Service; Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement, 1986. (ERIC Document Reproduction Service No.ED 273 994)
- CLARKE, Mark A. The short circuit hypothesis of ESL reading — or when language competence interferes with reading performance. *The Modern Language Journal*, v. 64, p. 203-209, 1980.
- 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
- COHEN, A. Student processing of feedback on their compositions. In: WENDEN, A. L. & RUBIN, J. (Eds.) *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, p. 57-69, 1987.

- DAIUTE, Colette. Physical and cognitive factors in revising: Insights from studies with computers. *Research in the Teaching of English*, v. 20, n. 2, p.141-159, 1986.
- FERRIS, Dana R. Student reactions to teacher response in multiple-draft composition classrooms. *TESOL Quarterly*, v. 29, n. 1, p. 33-50, 1995.
- GEHRKE, Nara Augustin. Na leitura, a gênese da reconstrução de um texto. *Letras de Hoje*, v. 28, n. 4, p. 115-154, 1993.
- HAWISHER, Gail E. The effects of word processing on the revision strategies of college students. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Francisco), 1986. (ERIC Document Reproduction Service No.ED 268 546)
- IRBY, Janet R. How does a story grow?: Revision as collaboration. *Quill and Scroll*, v. 69, kn. 3, p. 7-9, 1995.
- KURTH, Ruth J. *Using word processing to enhance revision strategies during student composing*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Francisco), 1986. (ERIC Document Reproduction Service No.ED 277 049)
- LEHR, Fran. Revision in the writing process. (ERIC Document Reproduction Service No. ED ED379 664)
- LEKI, I. Coaching from the margins: Issues in written response. In: KROLL, B. (Ed.). *Second language writing: Research insights for the classroom*. New York: Cambridge University Press, p.57-68, 1990.
- MacDONALD, Susan. Becoming editors. *English Quarterly*, v. 25, n. 1, p. 14-18, 1993
- MENDONÇA, Cassia O.; JOHNSON, Karen E. Peer review negotiations: Revision activities in ESL writing instruction. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 4, p. 745-769, 1994.
- ON-LINE Writing Lab (OWL). Project of the Purdue University Writing Lab, School of Liberal Arts at Purdue, 1995. (Available through electronic mail — owl@sage.cc.purdue.edu — anonymous FTP, Gopher — owl.trc.purdue.edu — and World Wide Web at <http://owl.trc.purdue.edu/>).
- PLUMB, Carolyn et al. Error correction in text: Testing the processing-deficit and knowledge-deficit hypotheses. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*; v. 6, n. 4, p. 347-60, 1994.
- PLUMB, Carolyn; et al. Error Correction in Text: Testing the Processing-Deficit and Knowledge-Deficit Hypotheses. *Reading and Writing: An Interdisciplinary *Journal*; v. 6, n. 4, p. 347-360, 1994.
- POWERS, Rachel L. The editors' table: Best seat in the classroom. *Perspectives in Education and Deafness*, v. 13, n. 3, p. 20-21, 1995.
- SOMMERS, Nancy. *Revision strategies of student writers and experienced adult writers*. Washington, DC: National Institute of Education, 1982. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 220 839)
- YODER, Sue Logsdon. Teaching Writing Revision: Attitudes and Copy Changes. *Journalism Educator*, v. 47, n. 4, p. 41-47, 1993.
- YOE, Mary Ruth. Getting it down to a science. *Currents*. v. 18, n. 10, p. 8-12, 1992