

Linguagem & Ensino, Vol. 2, No. 1, 1999 (73-86)

Preferências de alunos-escritores em L2 com relação a estratégias de revisão de texto.

Adriana de C. K. Dellagnelo
Lêda Maria B. Tomitch
Universidade Federal de Santa Catarina

ABSTRACT: The main objective of the present study is to investigate the effectiveness of different forms of feedback on student-writers' texts. During one semester, undergraduate students from the Letters-English course of the Federal University of Santa Catarina wrote and rewrote their texts using different types of rewriting strategies. The section presented in this paper focuses on the students' reactions to the process of writing/rewriting their texts and to the strategies used in this process. The following aspects are analyzed, among others: students' opinion in relation to the methodology used in rewriting and improving their texts, their opinion in relation to what it means to write well, and the reasons they give to justify their answers. Pedagogical implications of the findings are discussed at the end of the study.

RESUMO: O presente trabalho teve como objetivo detectar uma(s) forma(s) eficiente(s) de ajudar escritores-alunos a produzirem melhores textos. Durante todo um semestre, alunos(as) de sexto semestre de graduação do Curso de Letras-Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina(UFSC) escreveram e posteriormente reescreveram textos utilizando diferentes estratégias de reescritura. O segmento aqui apresentado focaliza a reação dos(as) alunos(as) perante a escritura/reescritura e às estratégias utilizadas. Entre outros aspectos abordaremos as suas opiniões com relação à melhor metodologia usada na reescritura e melhoramento de seus textos, as suas opiniões com relação ao que significa escrever bem e as razões que os(as) levam a acreditar no que afirmam. O estudo termina com uma análise das implicações pedagógicas dos resultados.

PREFERÊNCIAS DE ALUNOS-ESCRITORES

Keywords: writing, feedback, rewriting, students' reactions.

Palavras-chave: escritura, correção, reescritura.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história dos estudos de escritura, várias tendências têm permeado o ensino da escrita. Inicialmente, as metodologias usadas em sala de aula baseavam-se nos resultados das composições, ou seja, no produto da escrita. Porém, a partir de um estudo pioneiro de Flower & Hayes (1981), no qual a escrita foi analisada como um processo cognitivo, as práticas de ensino de escritura buscaram considerar os processos aos quais os escritores se engajam no ato de compor. No entanto, apesar das mudanças ocorridas e dos avanços alcançados através delas, a literatura ainda não apresenta convergências acerca de um modelo adequado e, portanto, bem sucedido no ensino de escritura (Taylor, 1981; Zamel, 1982; Silva, 1990). O fenômeno escrita ainda é considerado algo difícil, penoso e trabalhoso pela maioria dos alunos-escritores.

O debate acerca do processo da escrita originou uma multiplicidade de estudos que enfatizam diferentes aspectos, dentre eles a reescritura. Murray (1978 in Berlin, 94) acredita que a escrita de qualidade pressupõe a atividade de reescrever. Sabe-se, inclusive, que escritores experientes passam mais tempo reescrevendo seus textos do que elaborando a primeira versão dos mesmos.

A reescritura, neste sentido, tornou-se crescentemente importante para os especialistas de escritura, que têm procurado, por este meio, aprimorar a capacidade de produção textual de seus alunos-escritores.

Dentro deste contexto, o presente estudo visa descrever as atitudes de alunos de Inglês como língua estrangeira com relação à escrita, bem como as reações perante três diferentes estratégias de reescritura: revisão individual, revisão colaborativa e revisão auxiliada por 'feedback' escrito pelo professor. Através desta descrição, pretende-se acessar as preferências dos alunos de escritura em L2 com relação às estratégias de revisão de textos citadas acima.

ADRIANA DELLANGNELO E LÊDA TOMITCH

As três estratégias de revisão citadas acima, na verdade, se encaixam em dois tipos de revisão observados por Hayes e seus colaboradores (1987): revisões feitas pelo próprio autor e revisões efetuadas por terceiros. No primeiro tipo, se insere o que as pesquisadoras deste estudo chamam de revisão individual. Revisão colaborativa e revisão auxiliada por ‘feedback’ escrito estão inseridas no segundo caso. Estes dois tipos de revisão apresentam vantagens e desvantagens. Em revisões executadas pelo próprio autor de um texto, por exemplo, pressupõe-se pleno acesso aos planos e intenções do escritor. Portanto, se houver algum desajuste entre as intenções do autor e o seu texto escrito, o escritor-leitor é capaz de detectá-lo; enquanto que revisões efetuadas por terceiros (colegas, professores, monitores) acarretam a possibilidade de o leitor não ser capaz de extrair do texto a intenção do autor e, conseqüentemente, não perceber possíveis desajustes no texto. Por outro lado, o revisor de seu próprio texto pode ter dificuldades em detectar suas falhas, uma vez que, para ele (leitor-escritor), o sentido tencionado é o único capaz de ser absorvido. Já revisores externos enxergam, mais facilmente, problemas do tipo ambigüidade, incoerência, etc.

Em se considerando estudos relacionados a como responder aos textos escritos dos alunos, observa-se resultados divergentes. Fathman & Whalley (1990) conduziram um estudo no qual quatro tipos de respostas a textos escritos foram fornecidos: ‘feedback’ focalizado em forma (gramática), ‘feedback’ focalizado em conteúdo, ‘feedback’ em forma e conteúdo, e nenhum ‘feedback’, porém a chance de reescritura através de uma revisão individual, sem qualquer interferência externa. Os resultados mostraram que nas quatro situações, mudanças positivas foram observadas. No entanto, alunos-escritores obtiveram melhores resultados em situações de ‘feedback’ em oposição à revisão individual. Corroborando este estudo, Ferris (1995, 1996, 1997a, 1997b) argumenta que, de acordo com seus resultados, a maioria das sugestões propostas por instrutores em textos intermediários são incorporadas às versões finais das composições dos(as) estudantes. Em contrapartida, Leki (1990) revisa alguns estudos sobre o efeito dos comentários escritos nos textos dos estudantes e conclui que ‘feedback’ causa pouco impacto na escrita dos alunos.

A revisão colaborativa parece ser, atualmente, a estratégia de reescritura mais bem sucedida acerca do desempenho dos alunos-escritores em textos subseqüentes. Em seu estudo sobre as negociações que ocor-

PREFERÊNCIAS DE ALUNOS-ESCRITORES

rem durante a revisão colaborativa, Mendonça & Johnson (1994) revisam estudos com resultados de reescritura bastante positivos e sugerem que, de acordo com sua pesquisa, os alunos exercitam sua capacidade de pensar, desenvolvem uma preocupação com o seu leitor, valorizam o conteúdo de seus textos e são estimulados a comunicar, expressar e negociar suas idéias. Porém, estas autoras, assim como Gehrke (1993), revelam que estes resultados se referem unicamente à língua materna. A escritura em L2 não parece ter resultados tão positivos em revisões colaborativas.

Em se tratando das reações de alunos de escritura às respostas de seus instrutores, a literatura aponta discordâncias relacionadas aos comentários escritos dos avaliadores. Os resultados do estudo de Cohen & Cavalcanti (1990) e Ferris (197a) demonstram uma reação bastante positiva dos alunos-escritores perante o 'feedback' de seus professores. Segundo eles, os alunos esperam e valorizam as respostas dos avaliadores, além de as considerarem úteis. Leki (1990), ao contrário, nos reporta estudos nos quais alunos não dão importância ao 'feedback' dos professores, e nem sempre, sequer, o lêem; o que talvez explique o consenso dos especialistas em escritura de que comentários feitos em textos intermediários promovem melhores revisões do que quando proporcionados em versões finais (Freedman, 1987; Hillocks, 1986; Krashen, 1984; Knoblauch & Brannon, 1981 in Ferris, 1995). Desta forma, é garantido que os alunos leiam os comentários feitos.

A consideração desses aspectos parece sinalizar a necessidade de mais pesquisas nesta área.

O ESTUDO

Sujeitos

Os sujeitos do presente estudo foram 17 alunos de nível pós-intermediário de Inglês como língua estrangeira, todos falantes nativos de Português, regularmente matriculados no curso de Letras da Universidade Federal de Santa Catarina. A faixa etária destes estudantes varia entre 19 e 40 anos. Dentre os dezessete sujeitos, 04 são do sexo masculino e 13 do feminino.

ADRIANA DELLANGNELO E LÊDA TOMITCH

METODOLOGIA

Durante o segundo semestre do ano de 1996, foi realizado um estudo com uma turma de sexto semestre do Curso de Letras-Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina, no qual, durante todo o semestre, os alunos trabalharam a escritura e a reescritura de textos, com o uso de três diferentes estratégias de responder aos textos dos alunos-escritores: revisão individual, revisão colaborativa e comentários escritos. Em todas as situações, os alunos elaboravam um texto sobre um determinado assunto e, em seguida, o entregavam ao professor, que, na aula seguinte, i. e., uma semana depois, o devolvia com alguma sugestão de revisão. No primeiro caso, revisão individual, os alunos eram convidados a reescreverem seus textos sem qualquer ajuda externa. Desta forma, eles tentavam detectar as falhas existentes no seu próprio texto e diagnosticá-las, ou seja, fazer as alterações necessárias. A situação de revisão colaborativa, ao contrário, contava com a ajuda de um colega de sala de aula. Em pares, os alunos liam os textos um do outro e, oralmente, teciam os comentários que julgassem necessários para ajudar seu companheiro de atividade a produzir uma próxima versão de maior qualidade. Cabia porém, ao próprio escritor, incorporar ou não tais sugestões a seus textos revisados. A terceira estratégia utilizada trazia ‘feedback’ escrito pela professora da turma, em um papel separado ao texto do aluno. Neste papel, os erros não eram diretamente apontados, e sim as sentenças nas quais estes se encontravam. Esta metodologia consistia de um ‘set’ de regras elaborado por uma destas pesquisadoras e, então, explicado aos alunos. Este ‘set’ continha regras numeradas de forma que, no papel aparte ao texto do aluno, a professora colocava somente o número da regra que apontava o tipo de problema detectado naquela sentença ou parágrafo (e.g. S1 #3 significava que na sentença 1 havia um problema que era explicitado na regra de número 3). Desta forma, o texto dos alunos não ficava rabiscado.

Como forma de incentivo a um esforço na reescritura dos textos, somente a versão final de cada redação contou nota para o conceito final do curso. O ciclo descrito acima foi repetido duas vezes, sendo que, ao final do semestre, o professor da turma contava com doze (12) composições de cada aluno, seis (06) textos originais e seis (06) revisados.

Com relação ao contexto pedagógico, vale informar que, como se tratava de uma turma regularmente matriculada na disciplina “Leitura e

PREFERÊNCIAS DE ALUNOS-ESCRITORES

Redação Acadêmica”, outras atividades permearam este estudo, o que se espera de pesquisas realizadas durante o procedimento normal de um curso.

Ao final do semestre, foi realizada uma avaliação do curso, tendo como instrumento de pesquisa uma entrevista oral efetuada pelo próprio professor, com grupos de quatro a cinco alunos. Nesta entrevista, o instrutor reconstituiu as atividades de escritura e reescritura executadas durante o semestre, e perguntou aos alunos qual a atitude deles, hoje, com relação à escrita; com qual das estratégias usadas eles se sentiram mais à vontade; qual a estratégia mais trabalhosa; etc. (veja apêndice A). O procedimento utilizado na aplicação da entrevista foi o seguinte: a professora, uma destas pesquisadoras, projetou as perguntas para que os alunos respondentes acompanhassem e assimilassem as perguntas feitas oralmente.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Reações e atitudes dos alunos perante à escrita

Dos sujeitos pesquisados no presente estudo, 15 revelam ter adquirido uma visão mais positiva com relação à escrita. Segundo eles, a visão de escrita como processo e as atividades de reescritura os fizeram sentir mais “relaxados”, “seguros” e “soltos” perante à produção de textos. No entanto, mais da metade destes alunos ainda detectam alguns problemas relacionados ao ato de compor. Quatro deles vêem, hoje, a escrita como uma atividade mais cansativa e ainda difícil, apesar de se considerarem mais capazes de encontrar suas falhas durante a reescritura de seus textos. Outros dois alunos comentam que tópicos que não sejam de interesse do escritor podem bloquear o processo de escritura. Adicionalmente, um aluno diz não gostar de escrever e outro assume ter problemas de competência lingüística, aspectos que também geram inseguranças e bloqueios no ato da escrita.

Os dois alunos restantes registram ainda ter muitas dificuldades na elaboração de textos, e não sentem mudanças significativas nos textos subsequentes à utilização das diferentes estratégias de revisão.

ADRIANA DELLANGNELO E LÊDA TOMITCH

Uma análise conjunta das reações e atitudes dos alunos com relação à escrita, após um semestre calcado em atividades de reescrita, sugere que a opinião dos mesmos parece ter sido, de alguma forma, positivamente alterada. Entretanto, os alunos não comentam, efetivamente, os tipos de contribuições gerados pelas estratégias de revisão.

Interpreta-se como natural a percepção dos alunos no que tange as dificuldades ainda enfrentadas no ato de escrever, pois não seria comum que um único semestre fosse capaz de causar tantas mudanças em se tratando de um processo cognitivo que, como se sabe, não é fácil para a maioria dos alunos-escritores. O fato de os sujeitos considerarem agora, a escrita como sendo uma atividade mais cansativa parece sinalizar uma provável preocupação maior com a confecção de textos. É interessante, também, considerar que, parte dos alunos envolvidos neste estudo, sente, hoje, a necessidade de deixar seus textos descansarem para então poderem, com maior agilidade, detectar e diagnosticar as falhas anteriormente cometidas.

Identificação dos sujeitos com as estratégias de reescrita e estratégias que promoveram melhores resultados

Os resultados demonstram que a maioria dos alunos-escritores se identifica melhor com o 'feedback' fornecido pela professora. Treze estudantes acham que esta foi a estratégia que mais os ajudou, apesar do quase consenso de que, tanto para a professora, quanto para os alunos, o 'feedback' da professora é uma estratégia muito trabalhosa. Três sujeitos consideram a revisão individual como a mais agradável e tranquila, no entanto não dizem o que os leva a ter esta opinião. Somente um aluno favorece a revisão colaborativa, baseado no princípio que quando se ensina, sempre se aprende.

Somente um dos sujeitos se identificou melhor com uma estratégia que, na opinião dele, não foi a que originou melhores resultados. Ele diz ter se sentido mais à vontade com a revisão colaborativa, porém acredita que seu texto tenha sofrido mudanças mais positivas quando na sua resposta ao 'feedback' do professor.

É interessante comentar algumas divergências entre os alunos com relação às estratégias usadas. Alguns estudantes dizem que a revisão individual acarreta dificuldades em detectar as possíveis falhas dos seus textos e, por esta razão, não contribui para a melhoria das suas composi-

PREFERÊNCIAS DE ALUNOS-ESCRITORES

ções; o que se contrapõe ao ponto de vista de outros colegas, que admitem que esta estratégia os estimula a ler seus textos com mais atenção, fazendo com que certas falhas sejam detectadas. Outro escritor, que favorece o 'feedback' do professor, acredita que, se o leitor for mais atento, todas as estratégias podem gerar bons resultados. Em se tratando de revisão colaborativa, quatro alunos, além daquele que favorece esta estratégia em detrimento das outras, acham esta forma de reescritura "interessante", apesar de dois deles acharem que, dificilmente, um colega, teoricamente do mesmo nível que ele, pode ajudá-lo. Um outro aluno, dentre estes quatro, relata ter sido ajudado pelo colega somente em termos gramaticais, o que não corrobora a literatura, uma vez que esta aponta como vantagem principal da revisão colaborativa, um leitor preocupado com o conteúdo dos textos.

Pelo acima exposto, observa-se que os poucos escritores que mencionam as contribuições originadas pelas estratégias, falam em melhorias em termos de vocabulário, gramática e estrutura, mas informatividade, conteúdo ou comunicabilidade são aspectos não comentados pelos alunos-escritores, o que não significa, necessariamente, que estas mudanças não tenham ocorrido. Eles podem, simplesmente, não tê-las percebido.

O que significa para os alunos escrever melhores textos e quais as principais preocupações ao produzirem suas próprias composições

Para grande parte dos alunos em questão, escrever bem significa escrever com coesão, coerência, adequação ao leitor, boa estrutura gramatical e organização de idéias. Três alunos colocam a gramática acima de qualquer outro item, seguida de vocabulário. E um aluno acredita que bons textos são aqueles escritos não só com o uso de tempos verbais simples, como também o uso de tempos compostos. Porém, este último, ao falar da sua preocupação ao escrever seus textos, relata ter se preocupado com adequação ao leitor, informatividade e gramática, respectivamente, apresentando, assim, uma contradição entre o que ele acredita ser um bom texto e o seu comportamento durante a escritura. Na verdade, parece que vários alunos foram incoerentes com relação a estas questões. Quatro alunos que julgam textos bem escritos aqueles gramaticalmente corretos, se dizem mais preocupados com informatividade e adequação ao leitor. Outros três, para quem bons textos são aqueles escritos com coerência, relatam uma preocupação imperativa com a gramática.

ADRIANA DELLANGNELO E LÊDA TOMITCH

De acordo com os resultados apontados acima, seria lícito dizer que as crenças dos sujeitos deste estudo não refletem seus comportamentos efetivos, ou seja, eles não são capazes de transpor suas percepções para a prática.

A relação entre forma e conteúdo

Em se considerando a possibilidade de perda de conteúdos em detrimento de uma preocupação com a forma e os aspectos mecânicos do texto, 10 alunos relatam acreditar que não só idéias se perdem, mas também a atenção sobre a informação é desviada e a quantidade de informação é reduzida. Porém, voltando ao tópico anterior, 5 destes alunos se preocupam, durante a escritura de seus textos, primeiramente, com a gramática. Novamente, crenças e comportamentos não interagem. Outros cinco alunos do grupo acham que não se perde conteúdo ao se ater à forma. Para eles, basta que os escritores “organizem suas idéias que o texto, automaticamente, se encaixa”.

Percepção do desempenho das estratégias

Procurou-se, novamente, observar a percepção dos alunos quanto ao desempenho das estratégias de reescritura, questionando-os, hipoteticamente, sobre qual estratégia eles utilizariam nas seguintes situações: primeiro, se requisitados a apresentarem um texto previamente elaborado para um concurso e segundo, transportando-os para o papel de revisores-avaliadores. No primeiro caso, os resultados referentes a este questionamento indicam que 100% dos sujeitos escolheria ‘feedback’ de um profissional como apoio na escritura de seus textos. É interessante notar que, se confrontarmos este questionamento com a pergunta anteriormente discutida, sobre qual estratégia gera melhores resultados, encontra-se, novamente, incoerência por parte de três alunos, que acham que o ‘feedback’ não é a estratégia que origina melhores textos. Entretanto, se estes alunos consideram que produzem textos de maior qualidade quando no uso de outra estratégia, por que optar por ‘feedback’ em uma situação de avaliação? As pesquisadoras interpretam esta divergência como sendo uma incerteza destes alunos, que, apesar de terem a percepção de que seus textos ficam mais bem elaborados em situações de revisão colaborativa ou individual, estes estudantes ainda se sentem mais seguros ao

PREFERÊNCIAS DE ALUNOS-ESCRITORES

receberem ‘feedback’ de seus professores, como tem sido, tradicionalmente, ao longo da história do sistema educacional. Na segunda situação, como avaliadores, observa-se que nove alunos utilizariam todas as técnicas usadas neste estudo com o intuito de ajudar seus aprendizes, enquanto outros dois usariam somente a revisão colaborativa e um terceiro aplicaria somente ‘feedback’. Um outro aluno acha que a definição da técnica a ser utilizada depende da turma na qual a mesma vai ser ministrada. Os quatro alunos restantes não são claros com relação a esta resposta ou fogem do assunto. De acordo com estes resultados, percebe-se que a maioria dos alunos-escretores vê em todas as estratégias de reescritura, e não só na de ‘feedback’, aspectos positivos que, de alguma forma, ajudam durante a revisão dos seus textos. Quanto aos dois alunos que aplicariam somente a revisão colaborativa como pedagogia em sala de aula, é de se estranhar que, num momento onde eles são analisados, eles preferem ‘feedback’ e na situação de avaliadores, eles favorecem outra estratégia. Isto pode sinalizar uma preferência pela revisão colaborativa, calcada em motivação, relaxamento, etc. Porém, como foi discutido acima, eles podem não ter, ainda, segurança nos resultados de estudos entre colegas.

Apesar de não ter sido possível fazer muitas generalizações acerca dos resultados obtidos no presente estudo, parece estar claro que, na percepção dos alunos aqui envolvidos, o ‘feedback’ do professor é a melhor estratégia de reescritura abordada pelas pesquisadoras. Gostaríamos, porém, de deixar uma pergunta para os leitores refletirem e, quem sabe até, se aprofundarem através de futuras pesquisas: seria esta percepção de ‘feedback’ como a melhor estratégia uma decisão consciente dos sujeitos deste estudo ou seria isto fruto de todo um processo educacional moldado em uma relação de ensino paternalista e heteroglóssico professor-aluno?

LIMITAÇÕES DESTE ESTUDO

A primeira limitação se refere ao reduzido número de sujeitos que participaram do presente estudo. Outra limitação diz respeito às entrevistas orais. Estas, muitas vezes, refletiram não só as atividades de escrita e reescritura, mas também outros trabalhos efetuados ao longo do semestre. Porém, como uma das pesquisadoras ministrou o curso, a

ADRIANA DELLANGNELO E LÊDA TOMITCH

compreensão das entrevistas foi facilitada. A professora, na maioria das vezes, foi capaz de interpretar as referências dos alunos, ou seja, ela, em geral, sabia se os estudantes estavam se referindo ao assunto focado nesta pesquisa ou não. Um terceiro aspecto a ser levantado se relaciona ao fato de que os alunos, na maioria das vezes, não desenvolveram os tópicos abordados na entrevista. Eles responderam às perguntas ministradas, mas não se referiram às razões que os levaram a ter determinada atitude ou reação. Estas três limitações, somadas ao contexto no qual as entrevistas aconteceram, entrevistas em grupos de quatro ou cinco em oposição a conferências individuais, restringiram a possibilidade de se fazer maiores generalizações acerca dos resultados.

Finalmente, vale ressaltar que, em se tratando de estudantes de competência lingüística similar em meio a um único contexto pedagógico, estudos futuros deveriam analisar os resultados da presente pesquisa em contraste a descrições de atividades, reações e preferências de alunos de L2 em diferentes contextos e em níveis distintos de conhecimento lingüístico e retórico.

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

O fato de a maioria dos alunos ter demonstrado atitudes e reações positivas com relação às três estratégias aplicadas neste estudo nos leva a crer que professores devem fazer ver aos alunos tudo aquilo que envolve as revisões individual e colaborativa, uma vez que estas serão executadas pelos próprios alunos. Um próximo passo, então, seria possibilitar uma adaptação de professores e alunos a cada uma das estratégias, (incluindo, neste caso, o 'feedback'), uma vez que resultados positivos não vão emergir de uma única aplicação das estratégias. Com certeza, devem ser oferecidas aos alunos oportunidades de ampliar seus conhecimentos sobre o processo da escrita e a importância da reescritura dentro deste processo; e engajá-los em leituras disponíveis sobre o tópico.

Professores devem perceber que, como membros da comunidade acadêmica, eles precisam estar comprometidos com a sua profissão, não só para avanços pessoais, mas também para preencherem seu papel de informantes de conhecimento científico à sociedade em geral.

PREFERÊNCIAS DE ALUNOS-ESCRITORES

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERLIN, J. A. 1994. "Contemporary composition: The major pedagogical theories." In G. Tate et al (Eds.), *The writing teachers' sourcebook* (pp. 09-21). Oxford: Oxford University Press.
- COHEN, A. & CAVALCANTI, M. 1990. "Feedback on compositions: Teacher and student verbal reports." In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 155-177). New York: Cambridge University Press.
- FATHMAN, A. & WHALLEY, E. 1990. "Teacher response to student writing: Focus on form versus content." In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 178-190). New York: Cambridge University Press.
- FERRIS, D. 1995. "Student reactions to teacher response in multiple-draft composition classrooms." *TESOL Quarterly*, 29,1, pp. 33-53.
- FERRIS, Dana 1996. "Teacher commentary on student writing: descriptions and implications." Paper presented at 96 *Catesol State Conference*/ San Francisco, CA.
- FERRIS, Dana 1997a. "The effects of teacher commentary on student revision: a case study." Paper presented at AAAL '97/Orlando, FL.
- FERRIS, Dana 1997b. "How teacher response affects revision." Paper presented at '97 *Tesol Convention*/ Orlando, FL.
- FLOWER, L. & HAYES, J. 1981. "A cognitive process theory of writing." In *College Composition and Communication*, pp. 365-387.
- GEHRKE, Nara. 1993. "Na leitura, a gênese da reconstrução de um texto". *Letras de Hoje*, v. 28, n. 04, pp. 115-154.
- HAYES, F. et al 1987. "Cognitive processes in revision." In S. Rosenberg (Ed.), *Reading, writing, and language learning advances in applied linguistics*, 2 (pp. 176-240). Cambridge: Cambridge University Press.
- LEKI I. 1990. "Coaching from the margins: Issues in written response." In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 57-68). New York: Cambridge University Press.
- MENDONÇA, C. & JOHNSON, K. 1994. "Peer review negotiations: Revision activities in ESL writing instruction." *TESOL QUARTERLY*, 28, 4, pp. 745-769.
- SILVA, T. 1990. "Second language composition instruction: developments, issues and directions in ESL." In B. Kroll (Ed.), *Second lan-*

ADRIANA DELLANGNELO E LÊDA TOMITCH

guage writing: Research insights for the classroom (pp. 11-23). New York: Cambridge University Press.

TAYLOR, B. 1981. "Content and written form: A two-way street." *TESOL QUARTERLY*, v. 15, n. 1, pp. 05-13.

ZAMEL, V. 1982. "Writing: The process of discovering meaning." *TESOL QUARTERLY*, v. 16, n. 2, pp. 195-209.

PREFERÊNCIAS DE ALUNOS-ESCRITORES

APÊNDICE A

1. Como vocês vêem, hoje, a escrita, em oposição ao que vocês viam no início do semestre? Vocês se sentem mais a vontade ao escrever? Vocês curtem escrever ou ainda têm bloqueios no ato de compor?
* Em outras palavras, o ato de reescrever textos, com diferentes reações da professora, alterou, de alguma forma, a visão de vocês com relação à escrita?
2. As diferentes estratégias que utilizamos ajudaram vocês a ter uma atitude mais relaxada perante a escrita? * E a metodologia usada contribuiu para isso?
3. Provavelmente, existe(m) alguma ou algumas estratégia(s) com a(s) qual/quais vocês mais se identificaram(reescritura individual, reescritura com a ajuda de um colega e reescritura com o feedback da professora). Qual/quais delas mais ajudou/ajudaram vocês? Por quê? * De que forma esta(s) estratégia(s) contribuiu/contribuíram com a 2º versão dos seus textos?
4. Talvez alguma(s) das estratégias usadas seja/sejam mais trabalhosas, mas traga/tragam melhores resultados. Também pode ser que não. Às vezes, um melhor resultado pode simplesmente depender de uma boa e atenciosa leitura do escritor. Na sua opinião, qual das estratégias produziu melhor resultado? Por quê?
* Que tipo de mudanças esta estratégia promoveu nos seus textos?
5. O que significa produzir melhores textos?
6. Enquanto vocês reescreviam os seus textos, qual foi a maior preocupação de vocês? Correção gramatical, adequação ao leitor, informatividade? * Por quê vocês deram maior ênfase a isto? ** Foi uma tendência natural ou foi uma decisão consciente?
7. Vocês acham que ,às vezes, a preocupação com a forma e aspectos mecânicos do texto, fazem com que se percam conteúdos, idéias importantes? Por quê? * Em que momento vocês percebem isto?
8. Se vocês tivessem que ser avaliados para um concurso, e tivessem que apresentar um texto previamente elaborado, qual das estratégias usadas vocês optariam? Por quê?
9. Se vocês estivessem em sala de aula ensinando escrita, qual destas estratégias vocês usariam para ajudar os seus alunos?