

RENILSON JOSÉ MENEGASSI

**DA REVISÃO À REESCRITA: OPERAÇÕES E NÍVEIS  
LINGÜÍSTICOS NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO**

***RENILSON JOSÉ MENEGASSI***

**DA REVISÃO À REESCRITA: OPERAÇÕES E NÍVEIS  
LINGÜÍSTICOS NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO**

Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras  
de Assis, da Universidade Estadual Paulista, para a  
obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientador: Dr. Rony Farto Pereira

ASSIS

1998

Para Neuza, Vítor e Helena,  
*reescritores* de minha vida.

## **AGRADECIMENTO ESPECIAL**

Ao Dr. Rony Farto Pereira, exímio leitor-avaliador-corretor deste trabalho que, com orientações determinadas e essenciais e comentários críticos e precisos - sempre bem humorados - encaminhou-me à realização da pesquisa.

Tê-lo como orientador foi uma satisfação.

Tê-lo como amigo é um presente.

## AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual de Maringá, especialmente ao Departamento de Letras e à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, pelo apoio constante.

Às professoras Maria Céli Beraldo Pazini, Dr<sup>a</sup> Sônia Aparecida Lopes Benites e Dr<sup>a</sup> Romilda Marins Corrêa, pela iniciação nos estudos lingüísticos durante a graduação.

Às professoras Aparecida Pivatto Bim, Aglaé Terezinha Ribas Auada e Dr<sup>a</sup> Odilair Ribeiro Kozan Silva, pelo auxílio com as versões em língua estrangeira.

Aos professores Dr. Roberto Gomes Camacho e Dr<sup>a</sup> Mirtes Rocha Rodrigues, pelas valiosas sugestões oferecidas para o aprimoramento deste trabalho durante o Exame Geral de Qualificação.

À Dr<sup>a</sup> Raquel Salek Fiad, pelo empréstimo de material bibliográfico imprescindível à pesquisa.

# DA REVISÃO À REESCRITA: OPERAÇÕES E NÍVEIS LINGÜÍSTICOS NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO<sup>1</sup>

Renilson José Menegassi<sup>2</sup>

**RESUMO.** Esta pesquisa estuda as etapas de revisão e reescrita no processo de construção do texto de alunos. Para tanto, emprega as perspectivas teóricas da Psicolinguística, ao analisar os processos de escrita, revisão e reescrita, e da Lingüística Aplicada, ao examinar a influência dos comentários de sugestões de revisão feitos pelo professor nos textos dos alunos. A partir da tipologia de Operações Lingüísticas de Reescrita sistematizada por Fabre (1986), estabeleceu-se uma taxionomia de sete níveis lingüísticos para se analisarem os trinta textos coletados, em primeira e segunda versões. A pesquisa estuda as operações lingüísticas sugeridas e atendidas pelos alunos, bem como as não atendidas e as operações empregadas para ir além das sugestões de revisão. Também compara as operações lingüísticas utilizadas pelo professor e pelos alunos. Os resultados demonstram que o professor emprega a operação de *substituição* com maior freqüência, tendo os níveis lingüísticos de *grafema* e *palavra* como prediletos em seus comentários. Contudo, os alunos exibem um número maior de reformulações na reescrita em níveis que normalmente não são empregados pelo professor em seus comentários, como *sintagma*, *oração* e *parágrafo*. Os resultados levam à conclusão de que a etapa de reescrita é importante na construção do texto, porém não demonstra ser relevante para a escola.

Palavras-chave: texto, operações lingüísticas, revisão, reescrita.

---

<sup>1</sup>Tese de Doutorado em Letras (Área de Concentração: Filologia e Lingüística Portuguesa - Linha de Pesquisa: Ensino do Português) apresentada na Universidade Estadual Paulista - Câmpus de Assis - Faculdade de Ciências e Letras - Assis - SP - 1998, 263 p.

Orientador: Dr. Rony Farto Pereira.

<sup>2</sup> Departamento de Letras - Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 5790, Maringá-PR, 87.020-900. E-mail: [renilson@wnet.com.br](mailto:renilson@wnet.com.br)

# FROM REVIEWING TO REWRITING: LINGUISTIC OPERATIONS AND LEVELS IN TEXT CONSTRUCTION

Renilson José Menegassi

**ABSTRACT.** This dissertation investigates the stages of reviewing and rewriting in the process of student text construction. The analysis of writing, reviewing and rewriting process is supported by Psycholinguistics and the analysis of the influence of comments and suggestions for reviewing made by the teacher on the students' texts is supported by Applied Linguistics. A seven-level linguistic taxonomy was established to analyze the thirty texts collected in the first and second versions, taking into account the typology of Linguistic Operations of Rewriting systematized by Fabre (1986). The investigation examines the suggested linguistic operations accepted by the students as well as those not accepted, besides the operations employed by the students to go further than the reviewing suggestions. It also compares the linguistic operation used by the teacher and students. The results have demonstrated that the teacher uses the *substitution* operation more frequently and prefers the linguistic levels of *graphemes* and *vocabulary* in his/her comments. Nevertheless, the students display a greater number of reformulations in rewriting on levels usually not employed by the teacher in his/her comments such as *syntagma*, *sentence* and *paragraph*. The results lead to the conclusion that the rewriting stage is important in the text construction, though it seems not to be relevant to the school.

Key words: text, linguistic operations, reviewing, rewriting.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>01</b>
<b>CAPÍTULO 1 - OS PROCESSOS DE ESCRITA, REVISÃO E REESCRITA.....</b>	<b>15</b>
1.1 O processo de escrita.....	15
1.1.1 Modelos cognitivos de processamento da escrita.....	16
1.2 O processo de revisão.....	21
1.2.1 O modelo de revisão de Bartlett.....	21
1.2.2 O modelo de revisão de Hayes et al.....	26
1.3 Revisão como processo recursivo.....	31
1.4 O papel do professor na revisão.....	36
1.5 A reescrita.....	40
1.5.1 Operações lingüísticas de reescrita.....	43
1.5.2 Revisão e reescrita na escola : algumas experiências.....	50
<b>CAPÍTULO 2 - COMENTÁRIOS DO PROFESSOR EM TEXTOS DE ALUNOS.....</b>	<b>59</b>
<b>CAPÍTULO 3 - DA REVISÃO À REESCRITA : ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>.....</b>	<b>72</b>
3.1 Considerações iniciais.....	72
3.2 Os vocativos dos comentários do professor.....	73

3.3 Dados gerais.....	75
3.4 Operações lingüísticas sugeridas para revisão.....	80
3.4.1 Operações lingüísticas sugeridas para revisão e atendidas pelos alunos.....	80
3.4.2 Operações lingüísticas sugeridas para revisão e não atendidas pelos alunos.....	118
3.5 Operações lingüísticas apresentadas nos textos além das sugeridas pelo professor.....	143
3.6 Comparações gerais entre as operações lingüísticas empregadas pelo professor e pelos alunos.....	200
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>206</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>219</b>
<b>ANEXOS - <i>CORPUS</i>.....</b>	<b>229</b>

## LISTA DE QUADROS, FIGURAS E TABELA

### CAPÍTULO 1

Quadro 1: Quadro sinótico dos modelos teóricos do processo de escrita.....	20
Figura 1 : Modelo de revisão proposto por Bartlett (1982).....	23
Figura 2: Modelo cognitivo de revisão proposto por Hayes et al (1987, p.185).....	28
Figura 3: Diagrama do processo de escrita proposto por White e Arndt (1995, p.136).....	33

### CAPÍTULO 3

Tabela 1 : Dados gerais dos textos.....	76
Quadro 1: Operações lingüísticas sugeridas para revisão e atendidas pelos alunos.....	81
Quadro 2: Operações lingüísticas sugeridas para revisão e não atendidas pelos alunos.....	119
Quadro 3: Estratégias empregadas pelos alunos para não atender as sugestões de revisão.....	142
Quadro 4: Operações lingüísticas empregadas pelos alunos ao irem além das sugestões de revisão.....	145
Quadro 5: Operações lingüísticas empregadas pelo professor e pelos alunos.....	201
Quadro 6: Distribuição das operações lingüísticas empregadas pelo professor e pelos alunos.....	202

## INTRODUÇÃO

### **Algumas questões iniciais**

Em situação escolar, a redação é normalmente o resultado, o produto de um processo que se inicia com a leitura de determinado texto. É um produto inacabado, pois o que se considera redação é a primeira e, muitas vezes, a única versão de um texto produzido pelo aluno em condições normalmente dirigidas.

A prática do trabalho com textos em sala de aula demonstra que o processo de leitura e produção de textos, em situação de ensino, segue o seguinte roteiro, com raras exceções:

**ALUNO:**

1. tem um objetivo para a leitura<sup>1</sup>;

---

<sup>1</sup> Na situação de ensino, o objetivo para a leitura geralmente é delimitado pelo professor.

2. realiza a leitura de um texto de apoio;
3. reflete sobre o que leu;
4. planeja um texto;
5. executa a escrita, produz um texto;
6. revisa o texto (esta fase não é freqüente, uma vez que, neste momento, é normal o aluno realizar uma simples leitura do texto produzido, não uma revisão, especificamente);
7. entrega o texto produzido ao professor;

**PROFESSOR:**

8. faz a leitura do texto do aluno;
9. corrige e avalia os conteúdos pretendidos;
10. corrige e avalia os aspectos formais, como estrutura e linguagem empregadas;
11. atribui uma “nota”;

**ALUNO:**

12. faz a leitura da nota.

Fim do processo. A nota acaba sendo o produto final de todo o processo de leitura e produção de texto. Contudo, a partir do item (12) deveria haver continuidade no processo construtivo de produção textual:

**ALUNO:**

13. reflete sobre as observações apresentadas pelo professor;
14. revisa e reformula a primeira versão de seu texto;
15. reescreve o texto;
16. entrega a segunda versão do texto ao professor;

**PROFESSOR:**

17. avalia a reescrita produzida, normalmente nos moldes dos itens (8) a (11).

O momento apontado entre (13) a (16) exprime a reflexão sobre atos de linguagem normalmente não considerados na escola<sup>2</sup>: a revisão e conseqüente reescrita do texto. Quando esses momentos existem, questiona-se: são desenvolvidos de forma a beneficiar os alunos, a auxiliá-los na construção do seu conhecimento sobre produção de textos? Mais especificamente, a escola tem definido os processos de revisão e reescrita, assim como já demonstra ter noções do processo de planejamento e execução de textos? Essas questões podem desencadear discussões sérias sobre o ensino de redação no contexto escolar, ou melhor, podem até pôr em risco uma série de metodologias existentes atualmente.

A necessidade de se trabalhar com os processos de revisão e reescrita afigura-se no bojo do ensino de redação, no sistema de ensino de escrita. Ao se persistir em construir um texto, utilizando-se apenas os passos de (1) a (12), conforme apresentado no esquema inicial, não se possibilitam oportunidades ao aluno de construir seu conhecimento sobre a produção textual, sobre as fases de um processo cognitivo que permite um resultado mais profícuo e objetivo. Entretanto, a continuação dos passos mencionados (de (13) a (16)) permitirá uma melhor exploração dessa construção, demonstrando ao aluno e ao professor que a reescrita é um trabalho contínuo

---

<sup>2</sup> Entenda-se a escola aqui aludida à instituição em que foram coletados os dados para a pesquisa. É certo que muitas afirmações feitas ao longo deste trabalho podem, na medida do possível, permitir uma generalização que se refira à escola e ao sistema brasileiro de ensino.

que leva a um produto melhor elaborado. Sabe-se, porém, que, no sistema de ensino atual, o professor não tem possibilidades (por questões de tempo, número de alunos, carga horária, excesso de trabalho, má remuneração, más condições físicas de trabalho etc.) de ampliar as circunstâncias de produção de textos, exercendo seu real papel de leitor-corretor-avaliador<sup>3</sup> do texto produzido pelo aluno. Considera-se também que, se muitas vezes essas fases primárias da produção textual não são observadas pelos professores, o que dirá pelos alunos, os quais não se preocupam, durante o tempo de construção de seus textos, com a revisão e a reescrita do produto que será apresentado.

Contudo, a moeda tem outro lado. O lado do professor que observa a produção do seu aluno, que permite a revisão, que instiga a reescrita, que estimula o aluno no processo de produção de um texto, que culminará em um produto acabado com mais qualidade, mesmo que esse venha ainda com alguns problemas.

Nesse aspecto, o professor que estimula o aluno tem outros problemas a considerar, que por motivos óbvios são mais profundos. Por exemplo, o texto produzido em segundo momento, após a revisão e reescrita, deve ser considerado um novo texto? Se, no processo de construção textual, dado aluno apresentar quatro versões, ou seja, três reescritas, as três primeiras versões devem ser consideradas como projetos elaborados da redação final, ou são considerados textos *de per se*? O texto reescrito é sempre um melhor produto do que o texto da primeira versão? Como se observa, os questionamentos do professor que explora melhor o processo de construção textual são mais profundos e instigam pesquisas cognitivo-lingüísticas (conforme Dahlet, 1994) que merecem atenção.

---

<sup>3</sup> Leitor-corretor-avaliador é aquele que, além de ser o leitor do texto do aluno, também corrige e avalia, atribuindo uma determinada nota ou conceito ao produto.

Esses questionamentos levam a considerar a revisão e a reescrita como processos pertinentes e contínuos na construção do texto, como etapas necessárias ao sistema de ensino de escrita, uma vez que não recebem a devida importância que deveriam na escola.

A situação de produção de textos na escola normalmente não considera o rascunho e as várias versões que podem existir como parte do processo de construção textual. Apenas o produto final, a redação, é avaliado.

Rocco (1996, p.120), ao refletir sobre a leitura e a escrita na escola, afirma que “a escrita, mais descontextualizada, porque mais analítica, não se mostra enquanto se faz. Temos acesso aos produtos escritos quando são considerados prontos, definitivos. Assim, não se pode observar o processo de realização de um texto, pois geralmente não se tem acesso ao anteprojeto da escrita, a seus cortes e detalhamentos. O contato se dá com o projeto construído, acabado, com o produto final”. A falta de contato com o processo de construção do texto do aluno leva o professor a não pensar sobre o mesmo, a não considerar o processamento como um fator inerente à construção da linguagem escrita, mais especificamente, ao texto proposto como tarefa<sup>4</sup>. Nesse sentido, a análise da redação, ou melhor, da sua versão final, permite uma interpretação desse processo de construção textual, levando também a entender as várias fases ali constantes.

A presente pesquisa teve como intuito coletar textos produzidos em situação de ensino de maneira mais natural possível. Essa coleta, invariavelmente, acabaria por ter dados apenas do produto final, e não do processo em si. Assim, é possível partir-se da análise do produto para

---

<sup>4</sup> Muitas vezes, por desconhecer o mecanismo processual da escrita, o professor equivoca-se na avaliação do texto ao não observar que este ainda pode estar em construção, apesar de o aluno pensar que a produção está pronta.

compreender-se o processo, ou, como afirma Geraldi, “a preocupação em compreender, nos indícios deixados nos originais, o processo de produção de textos permite debruçar-se sobre o microcosmos de um texto para formular hipóteses mais amplas.” (1996, p.147). Esta afirmação leva a crer que o estudo das fases de produção como a revisão e a reescrita possibilita uma compreensão mais adequada do processamento da escrita.

Partindo da premissa de que a redação, no caso deste trabalho, as duas versões produzidas, é um resultado pensado, revisado e reescrito,

...aceita-se uma hipótese de partida: os enunciados, materialmente presentes num texto, resultam de um processo de produção e portanto cada dado é um exemplo deste processo. Acontece que o que se pretende compreender é precisamente este processo, à medida que a hipótese de partida pode aparentar um sentido muito preciso, mas é absolutamente vaga. Há um processo de produção? Sim. A questão central é tornar visível este processo. Sua visibilidade, obviamente, não é um ‘dado’ acessível e disponível no real, mas uma construção da análise, e releva por isso mesmo de uma interpretação. (Geraldi, 1996, p.147)

### **A revisão e a reescrita como interesses da pesquisa**

Foi interesse desta pesquisa investigar e analisar a revisão e a reescrita produzidas por alunos como sendo manifestações do processo de construção do texto. Ao revisar, normalmente o aluno considera as observações do professor (na verdade, este assume o papel de leitor-corretor-avaliador), utilizando-se dessas sugestões externas para reformular seu texto. No entanto, crê-se que o aluno, nesta fase, não apresenta apenas as reformulações sugeridas, manifestando também elementos extras que, em certo grau, refletem

seu amadurecimento no processo de construção do texto, tornando a reescrita uma etapa importante do processo. Assim, é pertinente que se investigue como são essas manifestações de elementos extras, e quais são as operações lingüísticas empregadas, observando se realmente existem, para possibilitar uma melhor compreensão do processo de escrita empregado pelos alunos em situação de ensino e, conseqüentemente, auxiliar no ensino de redação na escola. Nesta perspectiva, esta pesquisa investiga esse ponto marcante para os estudos lingüísticos sobre o texto escrito, uma vez que a reescrita advinda da revisão é uma fase importante do processo de produção textual, devendo ser encarada como uma prática contínua pelo aluno e pelo professor.

Outro ponto de interesse é a questão dos comentários do professor sobre o texto do aluno. Esses comentários podem auxiliar na construção do texto, uma vez que, bem compreendidos, facilitam o processo de revisão do texto. É certo que a maioria dos comentários apresentados pelos professores são inócuos, desestruturados de sentido e sem preocupação com o crescimento do aluno, conforme se verá na parte dos pressupostos teóricos. Contudo, a existência dos comentários é uma etapa intermediária entre a primeira versão do texto e a reescrita, e tem por intuito oferecer sugestões que auxiliem a revisão. Nesse sentido, também é interesse desta pesquisa analisar a influência desses comentários na versão reescrita do texto do aluno, observando se este atende ou não ao sugerido e, o mais importante, se expande sua revisão além das sugestões oferecidas pelo professor.

A revisão de textos em sala de aula, conforme postulados de Hayes et al. (1987), pode ser realizada de três maneiras distintas: a) *revisão individual*, em que o aluno revisa seu texto sem a interferência de outra pessoa; b) *revisão colaborativa*, em que os pares se auxiliam ou até mesmo o professor, em

momento de interação oral; c) *revisão orientada*, em que o professor oferece sugestões de revisão ao texto do aluno de forma escrita. No caso desta pesquisa, foi empregada a revisão orientada, uma vez que se desejava obter dados que mostrassem se o aluno vai além das sugestões oferecidas pelo professor, no momento da reescrita.

### **Hipótese e objetivos da pesquisa**

Para delinear os objetivos deste trabalho, lançou-se a seguinte hipótese, que norteou toda a pesquisa realizada:

Ao revisar e reescrever seu texto, o aluno apresenta reformulações que não se limitam às sugestões oferecidas pelo professor, refletindo seu amadurecimento no processo de construção do texto. Este ponto leva a considerar a reescrita, a partir da revisão, como uma quarta etapa do processo de produção de texto escrito, em situação de ensino, um pouco diferente da posição da literatura pesquisada sobre o assunto, que propõe, para este processo, somente três etapas básicas: planejamento, execução e revisão.

Assim, o objetivo principal da pesquisa é estudar as etapas de revisão e reescrita em situação de ensino, a partir da análise de operações e níveis lingüísticos empregados nessas etapas.

Como objetivos específicos, delinearão-se:

- a) estabelecer uma taxionomia de níveis lingüísticos para a tipologia de operações lingüísticas empregadas nas etapas de revisão e reescrita, já sistematizadas pela literatura;
- b) analisar as influências dos comentários do professor sobre os textos reescritos dos alunos;
- c) averiguar as reformulações apresentadas pelos alunos na versão reescrita, além das sugeridas nos comentários do professor.

### **Metodologia de coleta do *corpus***

Os textos utilizados neste trabalho foram recolhidos no mês de março de 1996, na Universidade Estadual de Maringá (UEM), em uma turma de primeiro ano do Curso de Letras, especificamente através da disciplina Língua Portuguesa I.

Da turma de 40 acadêmicos ingressos no vestibular de 1996, participaram efetivamente como sujeitos 30 alunos, que se achavam em uma situação escolar intermediária, ou seja, entre o término do ensino médio e o início do curso superior. Isto possibilitou um levantamento mais profícuo das condições de construção de textos em situação de ensino, pois esses textos eram menos maculados por teorias de construção, cujos ensinamentos já estavam sendo ministrados pela Lingüística Textual, tópico comum do primeiro ano do Curso de Letras da UEM.

Um levantamento inicial, realizado através de fichas escritas, pelo professor, na primeira semana de aula, demonstrou que a média de idade dos alunos estava entre 17 e 32 anos, sendo que a maioria se enquadrava na faixa de 19 a 21. 16 deles eram apenas estudantes e os demais trabalhadores de várias áreas (professor, secretária, auxiliar de escritório, funcionário público e projetista). Um total de 22 alunos era oriundo de escolas públicas e apenas 8 estudaram em escolas particulares.

Os alunos afirmaram que em suas casas há o hábito de leitura de revistas e jornais e, em menor escala, de livros. Já em relação à escrita, 12 deles têm o hábito de escrever com frequência e os demais costumam escrever cartas, redações, diários e materiais de trabalho (relatórios, correspondências comerciais etc.), que não são realizados com frequência. 28 desses alunos afirmaram que revisam os textos produzidos e os reescrevem, demonstrando certa preocupação com o resultado final do processo de escrita.

Para coleta dos textos que serviriam de *corpus* para a pesquisa, foi solicitado ao professor da turma que criasse uma situação de produção de textos em sala de aula, sem qualquer sugestão que pudesse interferir na metodologia docente. As únicas direções referiam-se à necessidade de ele avaliar e oferecer sugestões de revisão aos alunos, pedindo-lhes que reescrevessem os textos. A opção de escolha pelo próprio professor da turma para realizar a produção de textos permitiu ter uma situação natural de ensino. Caso o pesquisador coletasse o material, poderia criar um viés metodológico através do esmero excessivo na coleta dos dados, como, por exemplo, a manipulação das sugestões de revisão, mesmo que de forma inconsciente, no anseio de obter bons resultados.

Outro fator a destacar é a não utilização de uma turma controle. No tipo de experiência aqui relatado, uma turma controle seria desnecessária, já que o estudo foi conduzido com versões textuais diferentes de cada sujeito, não necessitando de comparações analíticas com outros sujeitos, nem mesmo entre sujeitos da própria classe.

A partir do controle dessas variáveis, os textos foram coletados em três etapas, assim distribuídas:

1ª etapa: O professor discutiu com os alunos a importância de se estudar o uso das palavras no cotidiano de suas vidas. Em seguida, à luz das discussões feitas, conduziu-os à reflexão sobre o motivo de terem escolhido o Curso de Letras. Após essas discussões, que foram realizadas por livre escolha do professor, a classe recebeu o seguinte comando escrito:

*Escolha um dos dois temas abaixo para produzir um texto:*

- a) Por que você optou por fazer o Curso de Letras?*
- b) Tema livre. Escreva sobre um tema que você desejar.*

A oferta do tema b) foi uma maneira de não impor uma única opção de tema aos alunos, possibilitando, mesmo que aparentemente, uma escolha temática. O número de alunos que escolheu o tema a) foi maior do que o número que escolheu o tema b). Esse fato decorreu da preparação e condução que o professor realizou. Essa condução não teve orientação da pesquisa, pois a intenção era justamente coletar textos em uma situação natural de sala de aula.

2ª etapa: Em acordo com o professor, a segunda etapa foi realizada através das suas correções e avaliações dos textos. Nesta etapa, foram recolhidos os mesmos textos da primeira, contudo, neles estavam os comentários do professor, suas sugestões de revisão.

3ª etapa: Nesta etapa, o professor devolveu os textos com as observações aos alunos, solicitando-lhes que revisassem e reescrevessem seus textos. Assim, esta etapa é composta pelos textos reescritos pelos alunos a partir da revisão do texto original e dos comentários do professor.

Toda a coleta ocorreu em uma situação normal de sala de aula, na qual os alunos não tinham conhecimento de que seus textos seriam utilizados em uma pesquisa. O professor foi conscientizado da necessidade de se ter uma situação típica de produção de textos para servir de coleta do material, o que facilitou o rendimento do trabalho.

A 3ª etapa foi a mais interessante nesse processo, pois, segundo o professor, ao receber os textos para revisar e reescrever, os alunos começaram a levantar várias dúvidas. Numa atitude ponderada, o professor não as respondia com asserções afirmativas, mas devolvia novos questionamentos que instigavam a reflexão dos alunos. Também foram levados dicionários para a classe, como forma de subsidiar o trabalho de revisão e reescrita.

A opção pelo número de duas versões dos textos coletados tem por base teórica as pesquisas e indicações de Fathman & Whalley (1991), Dahlet (1994), Teberosky (1994) e Ferris (1997), ao proporem apenas uma versão original, em que o professor apresenta seus comentários, e uma segunda

versão, a reescrita, em que o aluno apresenta a revisão efetuada. No entanto, muitos alunos não apresentam textos com boa qualidade somente com um exercício de revisão e reescrita. Nesses casos, é necessário que o texto volte ao trabalho de revisão e reescrita até alcançar uma qualidade<sup>5</sup> que permita uma avaliação pelo professor. Assim, apesar da consciência desse fato, esta pesquisa optou pela conduta proposta pela Lingüística Aplicada de utilização de duas versões para o texto: uma primeira versão sem correções e a segunda versão reescrita a partir das sugestões de revisão. Além disso, é situação costumeira em sala de aula produzir em-se apenas duas versões.

### **A composição deste trabalho**

Para melhor esclarecimento de como este trabalho está composto, passa-se a delinear suas partes.

O Capítulo 1 apresenta as fontes de estudo dos processos de escrita, revisão e reescrita, sob a ótica psicolingüística, que subsidiaram a realização da pesquisa. Neste capítulo, são referidos quatro pontos principais. No primeiro, comentam-se os modelos de processamento de escrita, no caso, os modelos de Hayes & Flower (1980 a, b), Collins & Gentner (1980), Serafini (1992) e White & Arndt (1995). O segundo ponto refere-se aos modelos de processamento da revisão, apresentando-se as propostas de Bartlett (1982) e Hayes et al. (1987). O terceiro ponto trata especialmente de questões

---

<sup>5</sup> Essa qualidade é definida pelo professor junto aos alunos, variando entre os docentes e, inclusive, entre os próprios estudantes.

relacionadas à revisão no processo de construção do texto. Por último, têm-se considerações sobre a reescrita oriunda do processo de revisão.

O Capítulo 2 discorre sobre a influência dos comentários do professor nos textos produzidos pelos alunos, à luz da Linguística Aplicada. Mostra-se como os comentários podem afetar a revisão e reescrita da segunda versão do texto. As teorias aqui envolvidas subsidiam os estudos da Psicolinguística, anunciados no capítulo anterior, ao refletir sobre os comentários do professor sobre o texto do aluno e suas relações com os processos de revisão e reescrita em situação de ensino.

O capítulo 3 apresenta a análise dos textos coletados, a partir dos comentários oferecidos pelo professor. Inicialmente, são estabelecidos sete níveis lingüísticos para se analisarem as operações lingüísticas sistematizadas por Fabre (1986), apresentadas no Capítulo 1, as quais servem de suporte teórico. Em seguida, são analisadas as operações lingüísticas sugeridas para revisão, sendo divididas em duas categorias: a) atendidas pelos alunos, b) não atendidas pelos alunos. Após, são analisadas as reformulações encontradas nos textos além das sugeridas pelo professor, as quais são classificadas na tipologia de operações lingüísticas. Ao final, são feitas comparações gerais entre as operações lingüísticas empregadas pelo professor e pelos alunos.

Os resultados são retomados na conclusão do trabalho, momento em que os objetivos apresentados na introdução são discutidos para, então, recuperar-se a hipótese levantada e refletir-se sobre sua confirmação ou não. Além dessas informações, são oferecidas sugestões que possam suscitar novas pesquisas a partir dos resultados aqui propostos.

## BIBLIOGRAFIA

- ABAURRE, M. B. M. et al. Consideração sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, (25): 5-23, jan./jun. 1995.
- ABAURRE, M. B. M., FIAD, R. S., MAYRINK-SABINSON, M. L. *Cenas de aquisição da escrita: o trabalho do sujeito com o texto*. Campinas : ALB: Mercado de Letras, 1997.
- BAKER, L., BROWN, A. Cognitive monitoring in reading. In: FLOOD, J. (org.). *Understanding reading comprehension: cognition, language and the structure of prose*. Newark, Delaware : IRA, 1984. p. 21-44.
- BARTLETT, E. J. Learning to revise: some component processes. In: NYSTRAND, M. (org.). *What writers know: the language, process, and structure of written discourse*. New York : Academic Press, 1982. p.345-63.
- BELLEMIN-NOEL, J. Reproduire le manuscrit, presenter les brouillons, etablir un avant-texte. *Littérature*, Paris (28): 3-18, Déc. 1977.
- BEREITER, C., SCARDAMALIA, M. Does learning to write have to be so difficult?. In: FREEDMAN, A. et al. (orgs.). *Learning to write: first language/second language*. London : Longman, 1989. p. 20-33.

- BOTTÉRO, J. et al. *Cultura, pensamento e escrita*. Tradução de Rosa Maria Boaventura e Valter Lellis Siqueira. São Paulo : Ática, 1995.
- BOUCHARD, R. Lire pour réécrire. *Études de Linguistique Appliquée*, (71): 34-49, Juil.-Sept. 1988.
- BRASSART, D. G. Planification-révision. *Repères*, (4): 93-110, 1991.
- BRITTON, J. et al. *The development of writing abilities (11-18)*. London : MacMillan Education, 1979.
- BRITTON, J. Shaping at the point of utterance. IN: FREEDMAN, A. et al. (orgs.). *Learning to write: first language/second language*. London : Longman, 1989. p.13-19.
- CÂMARA JUNIOR, J. M. *Manual de expressão oral e escrita*. 7 ed. Petrópolis : Vozes, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Dicionário de Lingüística e Gramática: referente à língua portuguesa*. 12 ed. Petrópolis : Vozes, 1985.
- CARDELLE, M., CORNO, L. Effects on second language learning of variations in written feedback on homework assignments. *Tesol Quarterly*, 15(3): 251-61, set. 1981.
- CAVALCANTI, M. C., COHEN, A. D. Comentários em composições: uma comparação dos pontos de vista do professor e do aluno. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, (15): 7-23, jan./jun. 1990.
- \_\_\_\_\_. Feedback on composition: a case study of a remedial sixth-grader. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, (29):83-98, 1993.
- CEGALLA, D. P. *Dicionário de dificuldades da língua portuguesa*. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1996.
- CHENOWETH, N. A. The need to teach rewriting. *ELT Journal*, 41(1):25-29, jan. 1987.

- COHEN, A. D. Student processing of feedback on their compositions. In: WENDEN, A., RUBIN, J. (orgs.). *Learner strategies in language learning*. Englewood : Prentice/Hall International, 1987. p.57-69.
- COHEN, A. D., CAVALCANTI, M. C. Feedback on compositions: teacher and student verbal reports. In: KROLL, B. (org.). *Second language writing: research insights for the classroom*. Cambridge : Cambridge University, 1991. p.155-77.
- 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.
- CULIOLI, A. Préface. In: *La genèse du texte: les modèles linguistiques*. Paris : Ed. du CNRS, 1987. p. 9-12.
- CUNHA, C., CINTRA, L. F. L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2 ed. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1985.
- DAHLET, P. A produção da escrita: abordagens cognitivas e textuais. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, (23):79-95, jan./jun. 1994.
- DAVID, J. Procèdes de révision et connaissance metalinguistiques dans la reécriture d'un texte en CE1. *Cahier d'Acquisition et de Pathologie du Langage*, Paris (9): 21-38, 1992.
- DELCAMBRE, P. Le texte et ses variations. *Langages*, (69): 37-50, 1983.
- DERAM, P. K. Feedback as a two-bulbock cart: a case study of teaching writing. *ELT Journal*, 49(2):160-68, abr. 1995.
- DONADON-LEAL, J. B. *A refacção: por uma metodologia da correção de redacções*. São Paulo, 1995. Tese (Doutorado em Semiótica e Lingüística) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.
- DUBOIS, J. et al. *Dicionário de Lingüística*. Tradução de Izidoro Blikstein (coord.). São Paulo : Cultrix, 1986.

- ENGINARLAR, H. Student response to teacher feedback in EFL writing. *System*, 21(2): 193-204, 1993.
- FABRE, C. Des variantes de brouillon au cours préparatoire. *Études de Linguistique Appliquée*, (62): 59-79, Avril-Jun. 1986.
- \_\_\_\_\_. La reécriture dans l'écriture: le cas des ajouts dans les écrits scolaires. *Études de Linguistique Appliquée*, (68): 15-39, 1987.
- \_\_\_\_\_. Aspects de la production du texte dans les brouillons d'écoliers. *Études de Linguistique Appliquée*, (71): 51-69, 1988.
- \_\_\_\_\_. Variantes de reécriture, citations, discours rapportes a l'école elementaire. *Cahiers d'Acquisition et de Pathologie du Langage*, Paris, (9): 9-20, 1992.
- FATHMAN, A. K., WHALLEY, E. Teacher response to student writing: focus on form versus content. In: KROLL, B. (org.). *Second language writing: research insights for the classroom*. Cambridge : Cambridge University, 1991. p.178-90.
- FERRER, D. et al. *L'écriture et ses doubles: genèse et variation textuelle*. Paris : CNRS, 1991.
- FERRIS, D. R. Student reactions to teacher response in multiple-draft composition classrooms. *Tesol Quarterly*, 29(1):33-53, Spring 1995.
- \_\_\_\_\_. The effects of teacher commentary on student revision: a case study. Trabalho apresentado à *Annual Meeting of the American Association for Applied Linguistics*, Orlando, FL, 1997.
- FERRIS, D. R. et al. How teacher response affects revision. Trabalho apresentado à *31<sup>a</sup> Annual TESOL Convention*, Orlando, FL, 1997.
- FIAD, R. S. O professor escrevendo e ensinando a escrever. *Contexto & Educação*, (16):72-78, out./dez, 1989.
- \_\_\_\_\_. Operações lingüísticas presentes nas reescritas de textos. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, (4):91-97, jan. 1991.

- \_\_\_\_\_. O estudo de diferentes versões de um texto e a prática escolar. In: SEMINÁRIO DO GEL, 23, 1994, Ribeirão Preto. *Anais...* Ribeirão Preto, 1994. p.360-66.
- \_\_\_\_\_. (Re)Escrevendo: o papel da escola. In: ABAURRE, M. B. M. et al. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas : ALB : Mercado de Letras, 1997. p. 71-77.
- FIAD, R. S., MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (org.). *Questões de linguagem*. São Paulo : Contexto, 1991. p.54-63.
- FLOWER, L. Writer-based prose: a cognitive basis for problems in writing. *College English*, 41(1):19-37, set. 1979.
- FLOWER, L. S., HAYES, J. R. The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. In: GREGG, L. W., STEINBERG, E. R. (orgs.). *Cognitive processes in writing*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates, 1980. p.31-50.
- FRANCHI, C. Criatividade e gramática. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, (9): 5-45, 1987.
- FREEDMAN, A., PRINGLE, I., YALDEN, J. (orgs.). *Learning to write: first language/second language*. London : Longman, 1989.
- GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever aprendendo a pensar*. 15 ed. Rio de janeiro : Fundação Getúlio Vargas, 1992.
- GAULMYN, M. Reformulation métadiscursive et genèse du discours. *Études de Linguistique Appliquée*, (62): 98-117, Avril-juin, 1986.
- GEBHARDT, R. C., RODRIGUES, D. *Writing: processes and intentions*. Lexington : D.C. Heatli, 1989.
- GEHRKE, N. A. Na leitura, a gênese da reconstrução de um texto. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, 28(4):115-54, dez. 1993.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: \_\_\_\_\_. *O texto na sala de aula: leitura & produção*. 2 ed. Cascavel : Assoeste, 1985. p.49-69.

\_\_\_\_\_. *Portos de passagem*. 2 ed. São Paulo : Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas : Mercado de Letras - ALB, 1996.

GIBSON, E. J., LEVIN, H. *The psychology of reading*. Massachusets : MIT, 1980.

GÓES, M. C. R. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: SMOLKA, A. L., GÓES, M. C. R. (orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. 2 ed. Campinas : Papyrus, 1993.

GRÉSILLON, A., LEBRAVE, J. L. Avant-Propos. *Langages*, Paris, (69): 5-10, 1983.

GRILLO, S. V. C. *Escrever se aprende reescrevendo: um estudo da interação professor/aluno na revisão de textos*. Campinas, 1995. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

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

\_\_\_\_\_. Writing as problem solving. *Visible Language*, XIV(4):388-99, 1980.

HAYES, J. R. et al. Cognitive processes in revision. In: ROSENBERG, S. (org.). *Advances in Applied Psycholinguistics: reading, writing, and language learning*. Vol.2. Cambridge : Cambridge University, 1987. p. 176-240.

HINCKEL, V. Compétences de révision au C.E.2 et C.M.2 selon le type d'erreurs et le nombre de lectures. *Repères*, (4): 139-152, 1991.

JOTA, Z. S. *Dicionário de lingüística*. Rio de Janeiro : Presença, 1976.

- JESUS, C. A. *Reescrita: para além da higienização*. Campinas, 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.
- \_\_\_\_\_. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: CHIAPPINI, Lígia. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. V.1. São Paulo : Cortez, 1997. p.99-117.
- JOHNSON, D. M. Compliments and politeness in peer-review texts. *Applied Linguistics*, Newark, 13(1):51-71, 1992.
- KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo : Ática, 1986.
- KINTSCH, W. *The representation of meaning in memory*. New York : Lawrence Erlbaum, 1974.
- LANDSMANN, L. T. *Aprendizagem da linguagem escrita: processos evolutivos e implicações didáticas*. Tradução de Cláudia Schilling. São Paulo : Ática, 1995.
- LUCENA, A. M. C. Revisão colaborativa de textos no 2º grau. Trabalho apresentado no *II Encontro do CelSul*. Florianópolis : UFSC, abril, 1997.
- MAMIZUKA, R. B. Redações no vestibular: estudo do parágrafo, problemas de organização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (23) : 37-42, 1977.
- MATSUHASHI, A., GORDON, E. Revision, addition, and the power of the unseen text. In: FREEDMAN, S. W. (org.). *The acquisition of written language: response and revision*. Norwood: Ablex Publishing, 1989. p.226-49.
- MENEGASSI, R. J. A atenção aos enunciados. *Fragmentos*, Florianópolis, 3(2) : 44-56, 1991.
- MEURER, J. L. Aspectos do processo de produção de textos escritos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, (21):37-48, jan./jun. 1993.
- MORRISON, K. Estabelecendo o texto: a institucionalização do conhecimento por meio das formas históricas e filosóficas de argumentação. In:

- BOTTÉRO, J. et. al. (orgs.). *Cultura, pensamento e escrita*. São Paulo : Ática, 1995. p.141-200.
- NASCIMENTO, M. G. *A criança e a escrita: um aprendizado baseado no trabalho - A revisão nas produções escritas de crianças de 2º ano de Ciclo Básico*. Campinas, 1991. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.
- PETIT, J. Le grand cataclysm des corrections: note sur des manuscrits de Green et de Mauriac. *Littérature*, Paris, (28): 40-49, Déc. 1977.
- PORTE, G. When writing fails: how academic context and past learning experiences shape revision. *System*, 24(1):107-16, 1996.
- QUARTAROLLA, A. A. et al. Algumas considerações acerca da reelaboração da escrita nas redações do vestibular. In: SEMINÁRIO DO GEL, 23, 1994, Ribeirão Preto. *Anais...* Ribeirão Preto, 1994. p.1199-1206.
- REY-DEBOVE, J. Pour une lecture de la rature. In: *La genèse du texte: les modèles linguistiques*. Paris: Ed. du CNRS, 1987. p. 103-27.
- ROCCO, M. T. F. Leitura e escrita na escola: algumas propostas. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, (69):115-23, jan./mar. 1996.
- ROSAT, M.C., DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. Et pourtant... ils révisent! Effets de deux séquences didactiques sur la réécriture de textes. *Repères*, (4): 153-170, 1991.
- ROSS, A. O. *Aspectos psicológicos dos distúrbios da aprendizagem e dificuldades na leitura*. São Paulo : McGraw-Hill do Brasil, 1979.
- RUMELHART, D. Notes on a schema for stories. In: BOBROW, D.; COLLINS, A. (orgs.). *Representation and understanding*. New York : Academic Press, 1975.
- \_\_\_\_\_. Schemata: the building blocks of cognition. In: GUTHRIE, J. T. (org.). *Comprehension and teaching: research reviews*. Newark, Delaware : IRA, 1981. p.03-26.

SCARDAMALIA, M., BEREITER, C. Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In: ROSENBERG, S. (org.). *Advances in Applied Psycholinguistics: reading, writing, and language learning*. Vol.2. Cambridge : University Press, 1987. p.142-75.

\_\_\_\_\_. Development of dialectical processes in composition. In: OLSON, D. R., TORRANCE, N., HILDYARD, A. (orgs.). *Literacy, language, and learning: the nature and consequences of reading and writing*. Cambridge : Cambridge University, 1988. p. 307-29.

SCLIAR-CABRAL, L. Automatic and creative skills in reading. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, (21): 97-113, 1º semestre, 1989.

\_\_\_\_\_. *Introdução à Psicolinguística*. São Paulo : Ática, 1991.

SEGUY, A., TAUVERON, C. Discours évaluatifs d'élèves de CE-CM selon des contextes didactiques différents. *Repères*, (4): 111-138, 1991.

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

SILVA, T. Second language composition instructions: developments, issues, and directions in ESL. In: KROLL, B. (org.). *Second language writing: research insights for the classroom*. Cambridge : Cambridge University, 1991. p.11-23.

SPOELDERS, M., YDE, P. O comportamento de escritores principiantes na revisão de seus textos - algumas implicações educacionais. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, 26(4):45-57, dez. 1991.

SWALES, J. M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge : University Press, 1990.

TEBEROSKY, A. *Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais*. Tradução de Cláudia Schilling. São Paulo : Ática, 1994.

TRAVAGLIA, L. C. et al. *Metodologia e prática de ensino da língua portuguesa*. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1984.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *Normas para publicações da UNESP*. Coordenadoria Geral de Bibliotecas e Editora da UNESP. São Paulo : Editora da Universidade Estadual Paulista, 1994.

VÄHÄPASSI, A. The problem of selection of writing tasks in cross-cultural study. In: PURVES, A. C. (org.). *Writing across languages and cultures: issues in contrastive rhetoric*. Vol 2. Newbury : Sage, 1988. p.51-78.

VENTURELLI, P. Escrever, uma prática radical e possível. *Letras*, Curitiba, (41-42): 227-236, 1992-93.

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

WITTE, S. P. Revising, composing, theory, and research design. In: FREEDMAN, S. W. (org.). *The acquisition of written language: response and revision*. Norwood/New Jersey : Ablex, 1989. p.250-84.

ZAMEL, V. Writing: the process of discovering meaning. *Tesol Quarterly*, 16(2): 195-209, jun. 1982.

\_\_\_\_\_. Responding to student writing. *Tesol Quarterly*, 19(1): 79-101, mar. 1985.

\_\_\_\_\_. Recent research on writing pedagogy. *Tesol Quarterly*, 21(4):697-715, dez. 1987.

ZANINI, M., MENEGASSI, R. J. Avaliação de redação: o vestibular da UEM. In: SEMINÁRIO DO CENTRO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS DO PARANÁ, 9, 1995, Umuarama. *Anais...* Londrina : UEL, 1996. p. 368-375.

## CONCLUSÃO

### **Considerações finais**

Os resultados obtidos, neste estudo, demonstraram que o trabalho com as etapas de revisão e reescrita não está sendo bem desenvolvido na escola em que os dados foram coletados. O professor ainda não se deu conta de que é considerado, pelo aluno, peça integrante do processo de construção do texto, ao apresentar comentários que auxiliem a revisão e conseqüente reescrita. Por sua vez, o aluno tem os comentários como parte intermediária, e necessária, nesse processo.

Pôde-se observar que revisão e reescrita são sinônimos de alterações na estruturação lingüístico-gramatical, nos planos morfo-sintático e vocabular. Por outro lado, os alunos manifestaram, através das reformulações, que podem realizar importantes mudanças no texto, uma vez que o fizeram muitas vezes sem as observações do professor. Caso este apresentasse mais comentários que instigassem revisões de estruturação interna de idéias, os textos aqui analisados seriam mais ricos, refletindo, possivelmente, uma postura mais crítica em

relação à reescrita do texto produzido na escola. Isso implica afirmar que a reescrita é um momento de trabalho, em que o aluno se posiciona como leitor de seu próprio texto e o professor assume o papel de orientador e não de mero juiz-avaliador. As amostras de comentários que instigaram os alunos a refletir sobre sua construção textual estão distribuídas por toda a análise apresentada no Capítulo 3, demonstrando o quanto as etapas de revisão e reescrita são importantes no processo de produção de texto, o quanto a reescrita deve ser vista como uma prática contínua para o estudante.

Contrariando as afirmações de Cavalcanti & Cohen (1990) e Cohen & Cavalcanti (1991), sobre o emprego pouco freqüente de estratégias de reescrita no processo de revisão de textos, o presente estudo comprovou, pelos dados demonstrados, que os alunos utilizam, com notável aceitação, as operações lingüísticas sugeridas para revisão e reescrita, indo, muitas vezes, além daquilo que foi oferecido pelo professor. Também evidenciou o presente trabalho que os alunos, quando não acatam as sugestões do professor, apresentam estratégias próprias que não são consideradas pelo docente no momento de trabalhar com os processos de revisão e reescrita, como, por exemplo a estratégia de ignorar. Uma falha no sistema atual de ensino de escrita, e na instituição em que foi conduzida a pesquisa, é não conhecer quais são as estratégias empregadas pelos alunos para revisar e reescrever seus textos não possibilita um desenvolvimento adequado da escrita na escola.

Esses dados são recuperados a seguir, ao serem retomados os objetivos do trabalho.

## Retomando os objetivos

Os objetivos específicos delineados no início deste trabalho são comentados, individualmente, para, então, chegar-se ao objetivo principal e à confirmação ou não da hipótese levantada.

O primeiro objetivo pretendia “*estabelecer uma taxionomia de níveis lingüísticos para a tipologia de operações lingüísticas empregadas nas etapas de revisão e reescrita, já sistematizadas pela literatura*”. O estabelecimento de uma taxionomia de níveis lingüísticos<sup>1</sup> permitiu compreender melhor e com mais precisão os elementos existentes nas operações lingüísticas de *acrécimo, substituição, supressão e deslocamento*, as quais foram empregadas nas etapas de revisão e reescrita do texto.

A taxionomia de níveis lingüísticos levantados nos textos analisados é a seguinte, cujos comentários explicativos encontram-se na seção 3.3 :

- 1) Nível de grafema
- 2) Nível de palavra
- 3) Nível de sintagma
- 4) Nível de oração
- 5) Nível de sentença
- 6) Nível de parágrafo
- 7) Nível de texto

Essa classificação auxilia o professor na identificação de elementos lingüísticos empregados nos comentários oferecidos aos alunos como sugestões de revisão e, também, permite analisar os elementos utilizados pelos estudantes

---

<sup>1</sup> Esses níveis são comumente empregados nos estudos lingüísticos.

nas reformulações além das sugestões. Esse tipo de identificação conduz à compreensão do processo de construção do texto do aluno, revertendo em benefícios à prática docente no que tange ao ensino da escrita.

Seria interessante uma nova pesquisa, com alunos de idades e graus de escolaridade diferentes, para averiguar se essa taxionomia se mantém. Por exemplo, investigar essa questão em alunos que estão em situações intermediárias de ensino, como início da 5ª série do ensino fundamental, 1º ano do ensino médio, último ano do curso superior etc.

O segundo objetivo pretendia “*analisar as influências dos comentários do professor sobre os textos reescritos dos alunos*”. Ao se comparar o número de sugestões oferecidas aos alunos, num total de 142, percebe-se que 92 delas foram atendidas, e apenas 50 sugestões não foram atendidas. Estes dados atestam, inicialmente, que os comentários sugeridos foram influentes na reescrita dos textos dos alunos, modificando, em pelo menos 92 casos, as primeiras versões dos textos.

Apesar de muitas vezes os comentários não terem sido precisos, os resultados apresentados pelos alunos demonstraram influências das sugestões do professor em suas tarefas de revisão e de reescrita. As análises dos 142 comentários oferecidos pelo professor permitiram identificar quatro componentes básicos para a produção de um comentário claro e eficaz:

- 1) apresentação do problema a ser revisado;
- 2) identificação da localização do problema na primeira versão escrita;
- 3) apresentação do contexto em que se encontra o problema;
- 4) oferecimento de diretrizes para a reformulação do problema levantado.

O quarto componente deve ser oferecido com parcimônia até o momento em que se percebe certa maturidade do aluno no processo de construção textual; caso contrário, pode tornar-se um hábito prejudicial, uma vez que o aluno esperará sempre por uma sugestão precisa de reformulação do problema apontado, o que impedirá o desenvolvimento de estratégias próprias para revisar e reescrever seus textos.

Outra influência percebida foi o número de tipos de reformulações de estruturação lingüístico-gramatical além das sugeridas. É visível, neste caso, a influência dos comentários do professor sobre tal aspecto no texto do aluno e os resultados nas reformulações apresentadas pelos discentes. É certo que essa influência não se deu apenas por um único exercício de redação. No entanto, como foi informado na introdução do trabalho, os sujeitos da pesquisa estavam em uma situação intermediária de ensino, final do ensino médio e início do curso superior, portanto, não haviam ainda tido qualquer maculação teórica ou mesmo influência pessoal do professor. Esses resultados são mostras de que os alunos já trazem consigo influências sérias da escola sobre os processos de revisão e reescrita, mais especificamente, influências de correção escolar<sup>2</sup> realizada por professores que enfocam exacerbadamente a estruturação lingüístico-gramatical, relegando, muitas vezes, o conteúdo do texto produzido aos últimos lugares na avaliação, quando não o consideram.

Quanto ao emprego das operações lingüísticas, os comentários do professor manifestam as operações de *substituição* e *acrécimo*, 65,49% e 17,61%, respectivamente, em maior número do que as operações de *supressão* e *deslocamento*. Os alunos, nas reformulações apresentadas além das sugestões oferecidas, empregam a operação de *substituição* em maior número do que as demais, num total de 53,43%, e as operações de *acrécimo* e *supressão* em

---

<sup>2</sup> Sobre a questão da correção escolar em textos de alunos, vejam-se os trabalhos de Serafini (1992) e Donadon-Leal (1995).

igual número, 21,08%. Demonstram, assim, novamente a influência dos comentários do professor sobre os textos reescritos dos alunos.

Em relação aos níveis lingüísticos, a influência dos comentários do professor sobre os textos reescritos dos alunos incidiu sobremaneira nos nível de *grafema e palavra*, principalmente nas operações de *acréscimo, substituição e supressão*. Especificamente, na operação lingüística de *substituição* há a apresentação do maior número de influências dos comentários do professor, como pôde ser observado no Quadro 6, corroborando os resultados descritos por Rosat (1991), Fathman & Whalley (1991) e Abaurre et al. (1995), ao expressarem que os alunos seguem os modelos de revisão e reescrita propostos pela escola.

O terceiro objetivo consistia em “*averiguar as reformulações apresentados pelos alunos na versão reescrita, além das sugeridas nos comentários do professor*”. O levantamento realizado nos textos demonstrou que o professor apresentou mais comentários com sugestões de revisões nos níveis de *palavra e grafema*, respectivamente, do que nos demais. Esse resultado permite concluir que o professor investigado nesta pesquisa possui uma formação tradicional no que diz respeito ao ensino de escrita, uma vez que seus comentários de revisão dirigem-se mais a aspectos de estruturação de unidades menores do texto, no caso, grafemas e palavras. Os níveis lingüísticos de *parágrafo e texto*, consideravelmente mais trabalhosos, no sentido da construção textual, não são muito destacados pelo professor. Por outro lado, os alunos expressaram um grande número de reformulações no nível de *parágrafo*, especificamente nas operações de *substituição e supressão*. Enquanto o professor sugeriu 8 revisões nos 30 textos analisados no nível de *parágrafo*, os alunos, em suas reformulações além das sugeridas, apresentaram 38

modificações. Esse fato deixa evidente que os alunos esperam muito mais pelos comentários referentes à estruturação de idéias em seus textos, do que pelos comentários que dizem respeito aos problemas de ordem grafemo-morfológica e vocabular.

Em todas as operações lingüísticas, houve um maior número de manifestações de revisão e reescrita pelos alunos. A maioria das reformulações apresentadas pelos estudantes na versão reescrita deveria ter sido observada pelo professor. Este, por não estar consciente da importância do papel dos comentários de sugestão de revisão, conforme atestam Zamel (1985), Cohen (1987), Cavalcanti & Cohen (1990), Cohen & Cavalcanti (1991) e Ferris (1997), não dispensa a devida atenção a muitos aspectos do texto em construção. Entre esses aspectos estão os níveis de *sintagma*, *oração* e *parágrafo*, numericamente mais trabalhados pelos alunos do que pelo professor, conforme pôde ser observado no Quadro 6, seção 3.6.

Por fim, o objetivo principal destacava “*estudar as etapas de revisão e reescrita em situação de ensino, a partir da análise de operações e níveis lingüísticos empregados nessas etapas, o que permitirá uma melhor compreensão da construção do texto*”. Considerando-se que os três objetivos específicos foram alcançados, conseqüentemente, o objetivo principal também obteve resultados positivos. Foram estudadas as etapas de revisão e reescrita a partir de sua compreensão teórica, como apresentado nos Capítulos 1 e 2, destacando-se as diferenças e peculiaridades dos dois processos; no Capítulo 3, as análises demonstraram que a revisão e a reescrita em situação de ensino conduzem à produção de um texto com produto final normalmente mais elaborado, em que a preocupação com questões de estruturação lingüístico-gramatical, tanto por parte do aluno, quanto por parte do professor, excede a

preocupação com a estruturação interna de idéias. Nesse processo, percebeu-se que algumas operações lingüísticas ocorrem mais do que outras, conforme delineado nos objetivos específicos, permitindo ao aluno refletir sobre sua produção, levando a uma construção textual mais crítica. Enfim, a compreensão das etapas de revisão e reescrita, em contexto de ensino, por parte do aluno e do professor, auxilia muito na produção do texto, permitindo um melhor trabalho de construção. Elas devem ser utilizadas constantemente na escola, da mesma forma como estão sendo empregadas as etapas de planejamento e execução, criando um automatismo benéfico nos alunos. Para isso acontecer a contento, é necessário que o professor primeiramente tome consciência dessa importância e perceba que ele, através dos comentários e orientações, é parte integrante do processo de escrita do aluno; também deve se conscientizar da importância de compreender a reescrita como uma prática a ser continuamente empreendida e desenvolvida em situação de ensino.

### **Retomando a hipótese**

*A hipótese desta pesquisa, lançada na Introdução, delineava que “ao revisar e reescrever seu texto, o aluno apresenta reformulações que não se limitam às sugestões oferecidas pelo professor, refletindo seu amadurecimento no processo de construção do texto. Este ponto leva a considerar a reescrita, a partir da revisão, como uma quarta etapa do processo de produção de texto escrito, em situação de ensino, um pouco diferente da posição de toda literatura pesquisada sobre o assunto que propõe, para este processo, somente três etapas básicas: planejamento, execução e revisão”.* Para compreender sua

confirmação, é preciso fazer inicialmente algumas considerações sobre aspectos nela relacionados.

Ao apresentar reformulações extras às sugestões do professor, o aluno não só estará expandindo seu texto, como também deixará à mostra o seu processo de amadurecimento na construção textual, o qual, no caso dos sujeitos desta pesquisa, será alcançado através dos anos de escolaridade de ensino fundamental e médio e, é claro, através da sua vivência com a escrita no dia-a-dia, na escola. O amadurecimento também se mostra através das reformulações realizadas além das sugeridas pelo professor, mais especificamente através dos níveis lingüísticos de *sintagma*, *oração* e *parágrafo*, já comentados anteriormente, quando se discorreu sobre os objetivos desta pesquisa.

Isso posto, em situação de ensino, a reescrita, oriunda da revisão orientada ou não, pode ser considerada uma quarta etapa no processo de escrita. Os pressupostos teóricos postulados por Hayes & Flower (1980 a, b), Collins & Gentner (1980), Bartlett (1982), Hayes et al. (1987), Serafini (1992) e White & Arndt (1995), apresentados na seção 1.1, deixam evidente que o processo de escrita é composto pelas etapas de *planejamento*, *execução* e *revisão*. Nessa visão cognitivo-lingüística adotada pela Psicolingüística, os trabalhos de Bartlett (1982) e Hayes et al. (1987) esclarecem que no momento da revisão o escritor poderá adotar a estratégia de revisão ou de reescrita. Dessa forma, considerando-se os dados aqui discutidos, percebe-se que a reescrita deve ser vista como um processo que surge da revisão, ou seja, a revisão é uma etapa do processo de escrita que dá origem a um novo tipo de processo, a reescrita, permitindo uma nova fase na construção do texto, a qual pode manifestar-se através de várias versões de reescrita, não necessariamente em um único exercício de reescrita. O produto, então, é um texto revisado e reescrito, no qual se percebe o trabalho de construção do autor, podendo o produto ter a mesma

qualidade textual da primeira versão, ser melhor ou até mesmo apresentar uma qualidade inferior, tudo depende de como a prática da reescrita é encarada. Com exceção do T07, que apresentou apenas uma reformulação sugerida pelo professor, os demais 29 textos são exemplos práticos do processo de reescrita em situação de ensino.

O roteiro de produção de textos em situação de ensino, delineado na Introdução, mostrou que a revisão e a reescrita não são etapas frequentes para o aluno. Nesse sentido, deve-se ter consciência de que o estudante não se preocupa em escrever e reescrever seus textos, apenas pretende cumprir a tarefa proposta, sem a preocupação de utilizar a reescrita com frequência durante a construção textual. É certo que, ao demonstrar maior criatividade nas reformulações além das sugeridas, os alunos possibilitaram a manifestação de outra prova de que a reescrita é considerada uma quarta etapa do processo de escrita, devendo, portanto, ter maior espaço no contexto escolar. Contudo, esses mesmos alunos deixaram à mostra que através de uma situação conduzida podem despertar para os processos de revisão e reescrita, o que, infelizmente, atesta as condições atuais de produção de texto na escola.

Ter a reescrita como um trabalho contínuo na construção textual é compreender os processos ali presentes como comuns aos alunos, o que não parece ser verdade.

Os dados analisados nesta pesquisa demonstram que a reescrita pode ser considerada como um trabalho de prática contínua, uma vez que as reformulações além das sugeridas apontam para um momento de amadurecimento do aluno como escritor, preocupado com o produto a ser apresentado, embora essa constatação só seja visível devido ao exercício de revisar e reescrever que lhe foi oferecido. Assim, não basta entender a reescrita

como um processo que exige uma prática contínua de revisão e reformulação, é necessário fazê-la ser um trabalho contínuo em situação de ensino.

Por fim, pode-se afirmar que o quadro sinótico apresentado na seção 1.1.1 deve ser acrescido de mais um item: *a reescrita*.

### **Sugestões para futuras pesquisas**

Os resultados apresentados neste trabalho deixaram, durante a análise, alguns pontos interrogativos que não caberiam aqui ser discutidos. Portanto, neste momento são oferecidas algumas sugestões para futuras pesquisas que possam elucidar essas interrogações, aprofundando os estudos sobre o processo de construção de texto, a partir da compreensão dos processos de revisão e reescrita.

David (1992) e Grillo (1995) comentam que a escola deveria dar maior importância às técnicas de revisão e reescrita empregadas pelos alunos. Nesse sentido, seria pertinente o desenvolvimento de técnicas de revisão e reescrita para serem empregadas no contexto escolar, como forma de subsidiar o ensino da escrita. Essa criação de técnicas deve ter como suporte teórico os pressupostos da Psicolinguística e da Linguística Aplicada, delineados nos Capítulos 1 e 2, possibilitando um melhor aproveitamento e desenvolvimento do processo de construção do texto. De posse desse material, o professor utilizaria as técnicas em sala de aula, fazendo as adaptações necessárias à realidade da classe com a qual trabalha. Com a aplicação, notar-se-á que os alunos desenvolverão certas estratégias próprias que auxiliem no processo de produção de escrita. O estudo dessas estratégias permitirá realizar uma taxionomia que

ajudará o professor a compreender como o seu aluno considera o processo de construção do texto, permitindo adequar suas aulas aos objetivos pretendidos.

À luz dessa perspectiva metodológica, outra pesquisa a ser realizada refere-se à questão levantada na seção 3.5, ao se comentar a estratégia de acréscimo de parágrafos apresentada pelos alunos. Notou-se, então, que os alunos não sabem empregar bem essa estratégia na reescrita de seus textos. Inicialmente, deve-se observar qual a noção de parágrafo que os alunos têm, para então desenvolver-se um trabalho sobre o acréscimo de novo parágrafo, ou até mesmo a substituição, a supressão e o deslocamento de certos parágrafos no texto. Para tanto, as bases teóricas da Linguística Textual serão necessárias. Nesse sentido, uma investigação inicial sobre o tipo de idéias que são normalmente acrescidas poderá facilitar o desenvolvimento de procedimentos metodológicos que permitam uma melhor compreensão, por parte de alunos e professor, da importância do acréscimo, supressão, substituição e deslocamento de parágrafos, os quais não têm apenas função no aspecto formal, mas, principalmente, no aspecto da estruturação de idéias.

Na seção 3.5.3, analisou-se a estratégia de *ignorar* empregada pelos alunos para não atender as sugestões oferecidas pelo professor. Nesse sentido, a estratégia de *ignorar*, no contexto escolar aqui pressuposto, torna-se alvo de alguns questionamentos. Essa estratégia é prática comum nos processos de revisão e reescrita? Quais as causas que levam o aluno ao emprego de tal estratégia? Em que grau de ensino, ou melhor, em que faixa etária o emprego da estratégia de *ignorar* ocorre com mais frequência? Essa frequência pode ser encontrada somente em escritores que já possuem certa maturidade? Ela é uma estratégia a ser considerada pelo professor, no momento de trabalho com a construção da escrita junto aos alunos?

Esses questionamentos permitem o desenvolvimento de pesquisa que verifique se a estratégia de *ignorar* pode ser bem aproveitada em sala de aula no momento de se trabalhar com a escrita. Assim, inicialmente deve-se observar qual a frequência de emprego dessa estratégia nos processos de revisão e reescrita nos textos dos alunos. A partir daí, fazer um levantamento das causas de seu emprego, observando se há momentos específicos para seu uso, ou se é frequente. Com esses dados em mãos, verificar em que faixa etária o *ignorar* ocorre com maior assiduidade, ou até mesmo em que grau de ensino ela é mais empregada. Detectado esse ponto, observar em que tipo de alunos essa frequência aparece, os que têm certa maturidade no processo de construção textual, ou em todos os alunos? Por último, verificar se o professor considera essa estratégia no momento de trabalhar com seus alunos o processo de escrita. O *ignorar* é visto pelo professor como uma estratégia empregada pelo aluno que deve ser discutida e resolvida em sala de aula? Ou o professor sabe da existência dessa estratégia, mas a desconsidera no momento de ensinar a escrita a seus alunos, mais especificamente os processos de revisão e reescrita? Todos esses questionamentos permitem uma pesquisa que aprofundará os conhecimentos que se têm sobre o processo de construção do texto, especificamente nas etapas de revisão e reescrita.

## CAPÍTULO 3

### DA REVISÃO À REESCRITA: ANÁLISE DO *CORPUS*

#### 3.1 Considerações iniciais

As análises realizadas neste trabalho se referem sempre aos dois textos produzidos pelos sujeitos mencionados na introdução. Não se poderia, aqui, analisar isoladamente a primeira ou a segunda versão de cada texto. Como o intuito da pesquisa é observar a construção textual ocorrida entre a revisão e a reescrita, fizeram-se necessárias, portanto, análises sempre com as duas versões, como forma de compreender melhor o processo em questão. Desse modo, são parte do trabalho um total de 60 textos<sup>1</sup>, sendo realizadas, na realidade, 30 análises.

Inicialmente, analisam-se os vocativos empregados pelo professor para apresentar as sugestões de revisões aos alunos. Em seguida, são apresentados

---

<sup>1</sup> Os textos coletados encontram-se na parte de anexos deste trabalho.

alguns dados gerais da análise dos textos, para iniciar-se, então, a análise dos comentários e da revisão e reescrita propriamente.

### 3.2 Os vocativos dos comentários do professor

Em todos os textos recolhidos, há comentários que se iniciam, na sua maioria, com o nome do sujeito, como maneira de buscar a atenção do aluno ou, até mesmo, como forma de aproximação encontrada pelo professor<sup>2</sup>. Com exceção dos textos 18, 19, 24 e 26, todos os demais comentários utilizam-se dessa estratégia, como pode ser observado nos exemplos a seguir.

Por questão de praticidade, doravante os textos serão assim citados: T01 para o texto de número 01, T10 para o texto de número 10 e assim conseqüentemente.

T01 - *“Adriana, seu texto está bom, mas pode melhorar”*<sup>3</sup>

T10 - *“Elany, vamos melhorar um pouco o seu texto?”*

T15 - *“Fábio, seu texto está interessante, mas vale a pena notar:”*

T20 - *“Lucimar, gostaria de lhe sugerir algumas modificações”*

---

<sup>2</sup> Deve-se lembrar que a coleta dos textos ocorreu na primeira semana de aulas do ano letivo. Neste período, não havia se estabelecido ainda um relacionamento mais preciso entre os alunos e o professor; eram apenas conhecidos. Não se pode afirmar, neste momento, que os comentários com vocativos interferiram no processo de revisão dos textos; eles auxiliam, uma vez que esse tipo de prática parece ser comum, por parte do professor aqui referido. Os vocativos são empregados com função de contato, de amenização entre os papéis de professor juiz-avaliador e aluno-escritor, entre quem julga e quem é julgado.

T25 - *“Rosemeire, algumas sugestões para você melhorar o texto.”*

T30 - *“Vilma, algumas sugestões para melhorar seu texto.”*

Os comentários dos textos 18, 19, 24 e 26, apesar de não iniciarem com o nome, não fogem à estrutura mencionada:

T18 - *“Você escreve bem, Gisele. Encontrei apenas um ou outro probleminha...”*

T19 - *“Está bom o seu texto, Heloize. Algumas sugestões:”*

T24 - *“Está bom o seu texto, Rosemeire. Reveja apenas alguns senões:”*

T26 - *“Seu texto está bom, Rosemeire. Você pode, no entanto, aperfeiçoá-lo.”*

Observe-se que a estrutura dos comentários, ou melhor, de seus vocativos, não se alteram: nome + comentário sobre o texto + indicação de sugestões. As alterações ocorrem apenas nos quatro textos destacados: comentário sobre o texto + nome + indicação de sugestões, e não se afiguram tão importantes.

A exceção a todos os comentários está no vocativo do T27:

*“Susana, pense o título. Tente deixá-lo mais esclarecedor.”*

Neste exemplo, não há a estrutura apresentada nos demais, apenas a menção do nome persiste, oferecendo diretamente a sugestão para revisão.

---

<sup>3</sup> Nos exemplos abaixo, e nos demais deste trabalho, as transcrições em itálico referem-se à primeira versão da produção textual e aos comentários da professora; já as transcrições em itálico e negrito referem-se à segunda versão do texto.

O levantamento desses vocativos permite perceber que há um padrão estrutural de apresentação de sugestões aos alunos por parte do professor da turma. Essa postura não colabora com o processo individual de construção do texto, uma vez que a homogeneização dos vocativos pode levar à consideração de que o processo de construção textual não é individual, mas, sim, coletivo, o que não parece ser o caso aqui.

A maneira cordial com a qual dialoga com os alunos, oferecendo uma afirmativa e em seguida apresentando sugestões, demonstra ser peculiar ao professor. Essa postura, além de chamar os estudantes pelo nome, deixa transparecer a preocupação do professor com o relacionamento com seus alunos, o que é um ponto muito positivo.

### **3.3 Dados gerais**

As tabulações dos textos apresentaram um total de 142 comentários sugeridos pelo professor nos textos dos alunos. As análises da primeira e segunda versões, a partir do número de comentários sugeridos, permitiram identificar três categorias de dados: a) sugestões atendidas pelos alunos, b) sugestões não atendidas pelos alunos, c) reformulações apresentadas pelos alunos, além das sugeridas pelo professor. Estas últimas ocorrem no momento da reescrita, em que o sujeito reflete sobre o seu processo de construção textual.

A Tabela 1 apresenta os dados gerais obtidos.

<b>Texto</b>	<b>Número de Sugestões</b>	<b>Sugestões Atendidas</b>	<b>Sugestões não atendidas</b>	<b>Reform. além das sugestões</b>
01	4	4	0	6
02	7	0	7	5
03	4	1	3	6
04	3	2	1	5
05	4	1	3	4
06	3	3	0	5
07	2	1	1	0
08	8	3	5	10
09	4	4	0	5
10	5	5	0	11
11	5	5	0	3
12	5	2	3	8
13	3	3	0	3
14	4	4	0	3
15	3	3	0	9
16	5	5	0	12
17	7	6	1	4
18	2	1	1	8
19	4	2	2	7
20	7	3	4	11
21	6	6	0	7
22	3	3	0	3
23	6	2	4	12
24	4	3	1	6
25	10	7	3	15
26	3	3	0	4
27	4	4	0	6
28	5	1	4	7
29	7	2	5	11
30	5	3	2	8
<b>Total</b>	142	92	50	204

Nota-se que o número de sugestões atendidas, 92, corresponde a 64,79% do total de comentários feitos. Já o número de sugestões não atendidas, 50, corresponde a 35,21% dos comentários.

Os sujeitos acataram muito bem as sugestões de revisão oferecidas pelo professor. Por outro lado, o número de reformulações apresentado, além das

sugestões do professor, corresponde a 43,66% além dos comentários oferecidos. Este dado leva à reflexão inicial de que a revisão orientada permite a expansão do processo de construção do texto.

Para realizar as análises dos textos, utilizou-se a taxionomia de Operações Lingüísticas de Reescrita, delineada no Capítulo 1, sistematizada em quatro tipos por Fabre (1986): *acréscimo*, *substituição*, *supressão* e *deslocamento*. Para tanto, estabeleceu-se uma classificação em níveis lingüísticos dos elementos constitutivos do texto, formados por várias unidades de composição textual, como os grafemas, as orações e sentenças, até o texto, como um todo significativo. Dessa forma, os níveis lingüísticos<sup>4</sup> analisados foram os seguintes:

a) *Grafema* - Unidade gráfica constituída por traços gráficos distintivos. É uma designação mais ampla que letra, na escrita alfabética, abarcando a grafia, os diacríticos, os sinais de pontuação e a crase<sup>5</sup>.

Exemplo: *Ingles* - ***Inglês***<sup>6</sup>; *fassa* - ***faça***;

*João\_ pediu a bola* - ***João\_ pediu a bola.***

b) *Palavra* - Elemento lingüístico provido de significação externa, autônomo, livre, também capaz de formar uma frase.

Exemplo: *O curso de Letras exige muito esforço.*

***O curso de Letras pede muito trabalho.***

---

<sup>4</sup> Os níveis lingüísticos aqui apresentados seguem as definições propostas por Câmara Júnior (1985), Dubois et al. (1986) e Jota (1976).

<sup>5</sup> Conforme ensina Câmara Júnior (1985:87), no verbete sobre crase, “escreve-se a partícula *à* com sinal grave como mero grafema”.

<sup>6</sup> Os exemplos aqui apresentados são referentes apenas à operação de *substituição*, por questão de espaço.

c) *Sintagma* - Combinação de formas mínimas numa unidade lingüística; conjunto de elementos em que um deles cria um elo de dependência e de ordem com o outro.

Exemplo: *Encarar as palavras é uma exigência do acadêmico de Letras.*

***Encarar qualquer tipo de leitura é uma exigência do acadêmico de Letras.***

d) *Oração* - Frase que tem como vocábulo nuclear o verbo, seja ela elementar, livre ou dependente.

Exemplo: *Embora o magistério seja atraente, lecionar esteve sempre em segundo plano.*

***Embora o magistério seja atraente, nunca pensei em lecionar.***

e) *Sentença* - Também chamada de *frase*, é o enunciado que estabelece comunicação, consistindo em uma organização, uma combinação de elementos lingüísticos agrupados de acordo com estruturas próprias, incluindo a oração. A sentença pode expressar ações, estados, fenômenos etc.

Exemplo: *O porquê do curso de Letras.*

***Porquê Letras é o curso escolhido.***

f) *Parágrafo* - “Unidade do discurso constituída de uma série de frases que forma uma subdivisão do enunciado longo e definida tipograficamente por uma

alínea inicial e pelo fecho do discurso ou por uma outra alínea.” (Dubois et al., 1986:455)<sup>7</sup>; pode também ser formado por uma frase.

Exemplo:

*A riqueza das palavras é algo realmente fascinante para aquelas pessoas que estão sempre a procura do saber. E é através dessa procura que senti a necessidade de cursar Letras.*

*A necessidade do conhecimento das palavras sempre foi algo que despertou em mim a vontade de cursar Letras.*

g) *Texto* - Unidade lingüística de significação, que veicula as idéias de seu autor e a maneira própria de o indivíduo fazer uso da língua (conforme Zanini e Menegassi, 1995); também tomado como um conjunto de enunciados lingüísticos com significação (conforme Dubois et al., 1986).

Exemplo: *As redações que compõem o corpus da pesquisa.*

Cada um dos níveis lingüísticos será exemplificado na apresentação das categorias de dados analisadas: a) sugestões atendidas pelos alunos, b) sugestões não atendidas, c) reformulações apresentadas pelos alunos, além das sugeridas, sempre a partir das quatro operações lingüísticas aqui trabalhadas.

---

<sup>7</sup> Outras definições sobre parágrafo podem ser encontradas em Garcia (1992) e Mamizuka (1977).

### **3.4 Operações lingüísticas sugeridas para revisão**

Dos 142 comentários apresentados pelo professor como sugestões de revisão nos textos dos alunos, 92 foram aceitos e 50 não foram. As duas próximas subseções enfocam essas diferenças, destacando, respectivamente, as operações lingüísticas sugeridas e atendidas e as não atendidas.

#### **3.4.1 Operações lingüísticas sugeridas para revisão e atendidas pelos alunos**

De acordo com o modelo de revisão proposto por Hayes et al. (1987), subseção 1.2.2, ao avaliar seu texto, a partir das sugestões propostas pelo professor, o aluno lê a primeira versão para compreender o que escreveu, para avaliar esse produto e encontrar problemas que mereçam ser definidos. Se o problema foi apresentado pelo professor, o aluno poderá ter sua representação sob duas formas: não conseguir detectar o problema objetivamente no texto ou encontrá-lo com clareza<sup>8</sup>. Nesta seção, são analisados os exemplos de revisões sugeridas e atendidas pelos alunos.

Os quadros expostos nesta seção, e nas próximas, apresentam, na horizontal, as quatro operações lingüísticas sistematizadas no Capítulo 1 e, na vertical, os sete níveis lingüísticos estabelecidos para se analisarem as operações. Em cada cruzamento de operação lingüística com o nível correspondente

---

<sup>8</sup>A detecção mal definida ou a diagnose bem-definida, nesse caso, é decorrente dos comentários oferecidos pelo professor; se forem imprecisos, confusos, mal elaborados, poderão causar uma má detecção do problema, ou, simplesmente, a informação de que existe um problema, mas este não é apresentado precisamente. Por outro lado, se os comentários são claros, objetivos, o problema será diagnosticado com certeza, possibilitando que as reformações necessárias sejam realizadas.

aparece o número de ocorrências encontrado na tabulação dos dados, os textos em que se encontram os exemplos estarão indicados no momento da análise.

As 92 sugestões atendidas pelos alunos são apresentadas especificamente no Quadro 1.

Quadro 1: Operações lingüísticas sugeridas para revisão e atendidas pelos alunos					
	Acréscimo	Substituição	Supressão	Deslocament o	Total
<i>Grafema</i>	10	09	6	-	25 (27,18%)
<i>Palavra</i>	3	20	9	-	32 (34,78%)
<i>Sintagma</i>	3	5	1	-	09 ( 9,78%)
<i>Oração</i>	2	9	-	-	11 (11,96%)
<i>Sentença</i>	1	3	1	-	05 ( 5,43%)
<i>Parágrafo</i>	-	7	-	-	07 ( 7,61%)
<i>Texto</i>	-	-	-	3	03 ( 3,26%)
<b>Total</b>	19 (20,65%)	53 (57,61%)	17 (18,48%)	3 (3,26%)	92 (100%)

As operações de *substituição* e *acréscimo* são as mais sugeridas pelo professor e as mais atendidas pelos alunos, corroborando os achados de Fiad (1991) e Brassart (1991). Dentre os níveis lingüísticos, o *grafema* e a *palavra* foram os mais sugeridos para revisão. Dentre as operações lingüísticas, a *substituição de palavra* apresenta um maior número de ocorrências (20), seguida pela operação de *acréscimo de grafema* (10), ou seja, são níveis ligados mais a questões de estrutura lingüística. Cavalcanti & Cohen (1990) e Cohen & Cavalcanti (1991) destacam que o foco dos comentários feitos por professores normalmente estão voltados a pontos como vocabulário, gramática, ortografia e pontuação, ou seja, estão direcionados mais a aspectos do nível de *grafema* e de *palavra*. Nesse sentido, os dados do Quadro 1 demonstram coerência com a literatura encontrada.

A postura do professor é a de um profissional com formação mais tradicional na questão do trato do ensino de língua, já que deixa transparecer sua preferência pelos níveis citados. Esse direcionamento leva à reflexão de que os alunos “também terão preferência” por algumas operações e alguns níveis no momento da revisão e até mesmo da reescrita. É certo que uma dosagem equilibrada de comentários sobre estruturação interna de idéias e sobre estrutura lingüística, nesses dois níveis, seria mais adequada. Nesse sentido, Fathman & Whalley (1991:186), comentando os resultados de suas pesquisas, ressaltam que “estudantes podem aperfeiçoar suas escritas em situações onde comentários de conteúdo e forma são oferecidos simultaneamente”, apresentando uma tendência mais atual de avaliação de textos.

A seguir, apresentam-se exemplos de sugestões de revisão que foram atendidas pelos sujeitos. Inicialmente, identifica-se o texto, após, aparece o comentário da sugestão de revisão oferecido pelo professor, depois, o excerto da primeira versão em itálico e, por último, o excerto da segunda versão em itálico e negrito, como modo de visualização e comparação das modificações ocorridas entre a revisão e a reescrita.

## 1) ACRÉSCIMO

Das 19 sugestões de revisão atendidas, que se enquadram na operação de *acréscimo*, apenas 7 apresentam especificamente a necessidade de adicionar informações. São elas: *grafema*: T01, T17; *palavra*: T16, T27; *sintagma*: T20; *oração*: T30 e *sentença*: T03. Os demais comentários não esclarecem que a

operação de *acréscimo* se fazia presente, como pode ser notado nos exemplos a seguir.

**a) Grafema -**

T01- Sugestão - *Faltam alguns acentos.*

*“Sendo uma professora de linguas...”*

***“Sendo uma professora de línguas...”***

T04- Sugestão - *Está bom o seu texto, embora apresente um ou outro probleminha, como uso da (...) pontuação.*

2º§ *“... nada mais emocionante que por exemplo revirar um texto...”*

2º§ ***“... nada mais emocionante que, por exemplo, revirar um texto...”***

T08- Sugestão - § 5. *Preste atenção na pontuação.*

5º§ *“Por exemplo o curso de Letras...”*

3º§ ***“Por exemplo, o curso de Letras...”***

T13- Sugestão - *Vale a pena reler com calma e rever alguns probleminhas quanto à pontuação...*

*1º§ "... talvez pela incerteza do que se fazer, ou em outros casos..."*

***1º§ "... talvez pela incerteza do que se fazer, ou, em outros casos..."***

T13- Sugestão - *Vale a pena reler com calma e rever alguns probleminhas quanto (...) ao emprego da crase.*

*"...que me torne uma pessoa cada vez mais a altura de enfrentar este mundo..."*

***"...que me torne uma pessoa cada vez mais à altura de enfrentar este mundo..."***

T14- Sugestão - § 3: *alguns probleminhas de pontuação.*

*"... é aprender sobre o seu modo de falar, a sua maneira de expressar é conhecer mais sobre cultura no seu país."*

***"... é aprender sobre o seu modo de falar, a sua maneira de expressar. É conhecer através da linguagem a cultura do nosso país."***

T17- Sugestão - § 2. *"Resolvi desisti". Falta alguma coisa?*

*"... resolvi desisti do curso."*

***“... resolvi desistir do curso.”***

T18- Sugestão - *Encontrei apenas um ou outro probleminha de pontuação.*

*“Honestamente nunca imaginei...”*

***“Honestamente, nunca imaginei...”***

T20- Sugestão - § 1. *“Todas as crianças... retorna às aulas...”*

*“... retorna às aulas na Pré-Escola Monsenhor Kimura todas as crianças...”*

***“... todas as crianças retornam às aulas na Pré-Escola Monsenhor Kimura...”***

T27 - Sugestão - § 3. *Você une, aqui, idéias diferentes em um único período.*

*“... o fato de ser pouco concorrido ajudou-me muito e também sei que...”*

***“... o fato de ser pouco concorrido ajudou-me muito. E também sei que...”***

Os comentários acima apenas aludem ao fato de necessitar revisar questões de acentuação, pontuação, crase e grafia, apontando, no máximo, o parágrafo em que se encontra (T08,14,17,20,27), sem expressar claramente o problema. A exceção está no comentário do T17 - “ *‘Resolvi desisti’*. *Falta*

*alguma coisa?*” que solicita a adição de um grafema. Como observa Cohen (1987:66), esses comentários mais se assemelham a anotações mentais colocadas no papel do que a observações que auxiliem na construção do texto do aluno, principalmente naqueles relacionados ao uso de pontuação. Pode-se inferir que o professor divide com o aluno uma linguagem em que apontar apenas o problema é o bastante; classificá-lo não é necessário; levantar soluções é descartável.

Apesar de certa imprecisão dos comentários, os alunos acataram as sugestões, refazendo os pontos que foram comentados. Este fato demonstra que, na construção do texto em situação escolar, os comentários do professor são esperados, ou melhor, o aluno aguarda por algum tipo de observação, mesmo que seja, em alguns casos, vaga e imprecisa. No decorrer desta análise, poderá ser notado que esse tipo de observação se repete constantemente.

No comentário do T20, o professor apresenta apenas um excerto do texto do aluno; contudo, para ressaltar o problema, no caso, a falta do grafema marcador de concordância do verbo com o sujeito, os elementos da oração são apresentados na ordem direta, diferente do original. Com essa manifestação, o aluno percebe o problema e reescreve a oração. É uma boa estratégia, apesar da falta de um comentário mais explícito por parte do professor.

#### **b) Palavra -**

T09- Sugestão - *No § 5 você poderia deixar sua idéia mais clara, trabalhando melhor em função dos que.*

*“...e que qual for a área, seja Português ou Inglês...”*

***“...e que seja qual for a área escolhida, Português ou Inglês...”***

T16- Sugestão - § 1. *“Estou em Maringá mais ou menos...” O que faltou?*

*“Agora estou aqui em Maringá mais ou menos uns 7 anos...”*

***“Agora estou aqui em Maringá há mais ou menos uns 7 anos...”***

T27- Sugestão - § 2. *Falta alguma coisa; “Claro que um curso...”*

*“Claro que um curso onde a concorrência...”*

***“É claro que em um curso no qual a concorrência...”***

Os exemplos de comentários aqui propostos são mais precisos do que os apresentados no nível do *grafema*. Neles, as observações são mais claras, apontando e contextualizando o problema. Observe-se que essa estratégia conduz à revisão e reescrita com mais precisão.

### **c) Sintagma -**

T14- Sugestão - *Principalmente no início você tem dificuldade em escolher a maneira mais adequada de se incluir no texto: eu ou um se impessoal.*

*“Quando está no último ano do segundo grau...”*

***“Quando as pessoas estão no último ano do segundo grau...”***

T20- Sugestão - § 3. *“Os pais começam a buscar...” Quando?*

*“Foi chegando à tarde os pais começam a buscar o seus filhos...”*

***“Foi chegando à tarde os pais começam a buscar seus filhos na Pré-Escola a partir das cinco horas da tarde...”***

T23- Sugestão - § 1. *“... e refletimos...” Repense o complemento a isto.*

*“Na maioria das vezes muitos de nós paramos e refletimos, o porquê?”*

***“... e refletir o que nos levava a fazer isto ou aquilo.”***

Assim como no nível anterior, as reescritas são melhores neste, em decorrência dos comentários apresentarem o problema e a sua contextualização.

#### **d) Oração -**

T01- Sugestão - § 3- *Faça uma correlação mais precisa entre “carreira” e “vida pessoal”.*

*“É um fator imprescindível na minha carreira como na minha vida pessoal.”*

***“É um fator imprescindível na minha carreira, pois lido com a comunicação oral, e também na minha vida pessoal, pois a comunicação é a base do relacionamento humano.”***

T30- Sugestão- § 1. *Você fala em vários motivos e apresenta apenas um.”*

*“Escolhi o curso por vários motivos, para aumentar o meu grau de conhecimentos ...”*

***“Escolhi o curso por vários motivos, para aprofundar nos estudos sobre literatura, dominar a língua Inglesa, saber escrever e expressar-me bem ...”***

**e) Sentença -**

T03- Sugestão - § 2: *Você fala em vários motivos. Espera-se que mencione alguns, mas expõe apenas um. Quer pensar em acrescentar algum(uns) outro(s)?*

*“O primeiro deles foi o Magistério feito no 2º grau, já que lecionar e crianças são as partes principais mais importantes da vida e do mundo.”*

***“O primeiro (...). Outro motivo e, talvez, o mais importante é minha paixão pela língua inglesa.”***

Os exemplos dos níveis de *oração* e *sentença* assemelham-se na questão dos comentários. Em ambos, as sugestões são mais precisas, levando à revisão e reescrita com mais qualidade.

Na operação lingüística de *acréscimo*, as sugestões de revisão atendidas são mais bem apresentadas nos níveis em que se referem a questões de estruturação interna de idéias, e não apenas à estrutura lingüística, como no nível do *grafema*.

## 2) SUBSTITUIÇÃO

Conforme apresentado no Quadro 1, a operação de *substituição* é a mais empregada nas sugestões de revisão atendidas pelos alunos, o que corrobora os resultados de Fiad (1991). De acordo com Brassart (1991) e David (1992), a *substituição de palavras* é a estratégia mais empregada pelos alunos quando na reescrita de seus textos, tanto que é a operação mais atendida nos exemplos a seguir. Observe-se que a *substituição de palavras* e a *substituição de grafemas* são os níveis mais sugeridos para revisão pelo professor.

### a) *Grafema* -

T06- Sugestão - *Alguns problemas de pontuação dificultam a compreensão do seu texto. Pense com calma e refaça.*

5º§ “... por ser um curso quase sem concorrência, hoje eu estou aqui na UEM...”

4º§ “...que não tinha concorrência nenhuma. Mas hoje, eu estou aqui na UEM...”

T09- Sugestão - *Você pode melhorar a pontuação, nos parágrafos 2 e 4.*

2º§ “Com a *Lingua Portuguesa* não foi diferente, no primeiro e segundo graus...”

**2º§ “Com a Língua Portuguesa não foi diferente. No primeiro e segundo graus...”**

**4º§ “... não pela profissão que é maravilhosa e sim pelo salário.”**

**4º§ “... não pela profissão, que é maravilhosa, mas sim pelo salário.”**

T10- Sugestão - § 2. *Trabalhe mais a pontuação.*

*“Pretendo assim que terminar o curso ser uma Secretária Bilingue; desde que comecei...”*

***“Pretendo assim que terminar o curso, ser uma Secretária Bilingue ou uma Tradutora. Desde que comecei...”***

T16- Sugestão - § 5. *Reveja a pontuação.*

*“Acho muito bonito uma pessoa falar o português correto. Usar as palavras nos lugares devidamente certos.”*

***“Acho muito bonito uma pessoa falar o português correto, usar as palavras nos seus devidos lugares.”***

T21- Sugestão - § 3. *Há um problema ortográfico.*

*“Ao realizar tal experiência...”*

*“Ao realizar tal experiência...”*

T21- Sugestão - § 5. *Há um problema ortográfico.*

*“...que o saber fassa parte da minha vida...”*

***“... que o saber faça parte da minha vida...”***

T26- Sugestão - *Reveja a pontuação, no 1º parágrafo.*

*“... nós jovens estamos preocupados com nosso futuro, com tantos problemas sociais...”*

***“... nós jovens estamos preocupados com nosso futuro. Com tantos problemas sociais...”***

T26- Sugestão - *Há dois problemas ortográficos, no § 3.*

*“Concientemente, a profissão que irei exercer, não está sendo valorizada, mais sei que...”*

***“Conscientemente a profissão que irei exercer, não está sendo valorizada, mas sei que...”***

Os comentários apresentados nesse nível assemelham-se muito aos comentários da operação de *acréscimo de grafema*. Eles referem-se, neste caso, a questões de pontuação e ortografia. Da mesma forma como apresentado na operação de *acréscimo de grafema*, os comentários manifestam a existência

de um problema, apontando, no máximo, sua localização no parágrafo, sem contextualização.

**b) Palavra -**

T10- Sugestão - § 6. *Você está usando a primeira pessoa do plural. Repense, portanto, o emprego do pronome se, na 2ª linha.*

6º§ “... o importante é não se entregar...”

3º§ “... o importante é não me entregar...”<sup>9</sup>

T12- Sugestão - § 3. *Talvez você tenha esquecido alguma palavra, ao passar a limpo: “mas para esses, aja tentativa de ingresso obteve fracasso.*

“Mas para esses, aja tentativa de ingresso obteve fracasso...”

“Para esses alunos, cuja tentativa de ingresso obteve fracasso...”

T12- Sugestão - § 6. *A palavra sensitivo tem outro significado. Confira.*

---

<sup>9</sup> No texto, o aluno emprega a primeira pessoa do singular nos três primeiros parágrafos, a terceira pessoa do singular nos 4º e 5º parágrafos e a primeira pessoa do plural somente no último parágrafo. Assim, o comentário do professor deveria atentar para essa questão, uma vez que no parágrafo apontado há o emprego de duas pessoas do discurso. O aluno, para atender a sugestão de revisão, reescreve a oração, substituindo o pronome, empregando a primeira pessoa do singular. No entanto, na reescrita, mistura a primeira pessoa do plural com a primeira pessoa do singular. Isso demonstra que nem sempre o resultado da revisão é o esperado, que nem sempre o produto da reescrita é mais bem elaborado do que o da primeira versão, comprovando que o processo, em alguns casos, não acaba na segunda versão, necessitando de outros momentos de reescrita. Na realidade, professor e aluno não perceberam que a reescrita é um trabalho de prática contínua de produção que pretende culminar em um produto melhor elaborado, ou seja, em uma versão com melhor qualidade do que as apresentadas anteriormente.

*“... e nos tornamos indivíduos sensitivos...”*

***“... nos tornamos indivíduos mais sensíveis à emoções...”***

T16- Sugestão - *Você tem dificuldades em empregar o pronome relativo que, no 1º parágrafo.*

*“... em uma cidade pequena que quase não havia recursos para continuar estudante...”*

***“... em uma cidade pequena na qual quase não havia recursos para continuar estudante...”***

T17- Sugestão - § 1. *“Senti necessidade ... ao passar do tempo.” Encontre outra maneira de empregar a circunstância de tempo.*

*“Ao passar do tempo senti necessidades...”*

***“Com o passar do tempo senti necessidades...”***

T17- Sugestão - § 1. *“... o curso de Letras (...) traz muitos benefícios nos conhecimentos da escrita, oral, falar, escutar...” Tente utilizar complementos semelhantes para conhecimentos.*

*“... o qual traz muitos benefícios nos conhecimentos da escrita, oral, falar e escutar...”*

***“... o qual traz muitos benefícios nos conhecimentos da escrita, oralidade, fala, audição...”***

T17- Sugestão - § 3. Há uma diferença entre mas e mais. Confira.

*“... não desistirei mas do curso.”*

***“... não desistirei mais do curso.”***

T21- Sugestão - Não entendi o que vem depois de porque, no título...

*Título: “Porque opnei pelo Curso de Letras.”*

***Título: “Porque optei pelo Curso de Letras”***

T21- Sugestão - § 4. Você ficou em dívida quanto à última palavra. Busque uma certeza.

*“... e saber que outras pessoas aprenderam.”*

***“...e saber que outras pessoas aprenderão.”***

T21- Sugestão - § 5. ... o e está ligando complementos de natureza diferente.

*“... com um vocabulário culto e que o saber faça parte da minha vida...”*

***“... com um vocabulário culto para que o saber faça parte da minha vida...”***

T22- Sugestão - § 1. *Está bem empregado esse “obstinou”?*

*“... foi que me obstinou a fazer o curso de Letras.”*

***“... foi que me levou a fazer o curso de Letras.”***

T22- Sugestão - § 4. *“Fazem quatro anos...” Confira o emprego do verbo  
fazer aqui.*

*“Fazem quatro anos...”*

***“Faz quatro anos...”***

T25- Sugestão - § 1. *“Embora eu não tinha dificuldade...”*

*“... e biologia não tinha gostado embora não tinha dificuldade...”*

***“... como biologia e matemática não tinha gostado embora não tivesse dificuldade...”***

T25- Sugestão - § 2. *“O que eu mais adaptava...”*

*“... o que eu mais adaptava era a matéria de português...”*

***“... o que eu mais gostava era a matéria de português...”***

T26- Sugestão - *Concordância, no § 5.*

*“Minhas expectativas é que um dia...”*

***“Minhas expectativas são que um dia...”***

T27- Sugestão - § 2. *Reveja o emprego do pronome relativo onde.*

*“Claro que um curso onde a concorrência é baixa...”*

***“É claro que um curso no qual a concorrência é baixa...”***

T27- Sugestão - § 3. *“... optei o melhor” Repense o complemento ao verbo.*

*“... esclareço que optei o melhor para mim...”*

***“... esclareço que optei pelo melhor para mim...”***

T28- Sugestão - *Título: pronome interrogativo junto?*

*“Porque Letras?”*

*“Por que escolhi Letras?”*

T29- Sugestão - § 5. *Portanto* é um conector que indica conclusão. Não é o que se observa aqui, em relação às idéias anteriores.

“Portanto, o curso de letras...”

“Pensando nisso, o curso de Letras...”

T30- Sugestão - § 2. “... e sem ela muitas vezes”. Não fica claro qual o antecedente deste ela.

“... um curso superior é uma necessidade e sem ela...”

“... um curso superior é uma necessidade e sem este curso...”

As sugestões de *substituição de palavra* ocorrem mais nas classes de verbo e de pronome, do que nas demais. O levantamento das 20 ocorrências demonstra que o professor sugere 7 vezes a substituição de verbos, 6 vezes de pronome, 3 vezes de preposição, 2 vezes de substantivo e de advérbio e conjunção 1 vez de cada.

Nesses tipos de comentários, as observações são mais claras porque o professor faz uso da contextualização do problema. Ao visualizar uma palavra, o aluno percebe mais rapidamente o equívoco e o revisa com precisão. Este fato leva à constatação de que o professor pode oferecer comentários mais concretos para o aluno, porém não os oferece adequadamente em todas as questões. Cavalcanti & Cohen (1990, p.08) afirmam que os comentários do professor são mais eficazes quando são focalizados de maneira mais consistente, levando a

uma melhor revisão por parte do aluno. Assim, nos comentários de revisão propostos, o professor focalizou melhor suas sugestões, contextualizando-as, o que permitiu um melhor aproveitamento, ocorrendo, portanto, revisão e reescrita com mais precisão. Esses tipos de comentários provavelmente são os mais esperados e aceitos na produção textual escolar, tanto que a *substituição de palavra* parece ser a estratégia mais empregada pelos alunos quando na reescrita de seus textos.

**c) Sintagma -**

T07- Sugestão - § 2 - *O emprego de face a não é recomendado pelos gramáticos.*

*“Face a este problema...”*

***“Diante deste problema...”***

T10- Sugestão - § 1. *“Aproxima do meu desejo e realização...” Reflita sobre as idéias que o e está ligando.*

*“... é o que mais se aproxima do meu desejo e realização profissional.”*

***“... é o que mais se aproxima do que almejo profissionalmente.”***

T14- Sugestão - § 2. “lhe satisfaz”. *Aqui você confunde seu texto com uma carta.*

*“A iniciativa é perceber quais as matérias lhe satisfaz em termos de notas...”*

***“A iniciativa é perceber quais as matérias são satisfatórias em termos de notas...”***

T20- Sugestão - § 2. O termo “*imaginação*” não está bem empregado.

*“... a imaginação que elas tinham da Pré-Escola...”*

***“... o que elas pensavam da Pré-Escola...”***

T30- Sugestão - § 3. “... *interpretá-los*”. *A que se refere este os?*

*“... com este curso pretendo aprender a *interpretá-los*.”*

***“... com este curso pretendo aprender e interpretar as obras literárias.”***

Os comentários de *substituição de sintagma* são mais precisos do que os de *substituição de grafema* e de *palavra*, pois conduzem ao levantamento e contextualização do problema. Isso ocorre provavelmente devido à necessidade de expressar-se com clareza o problema de substituição de um sintagma, uma vez que não é o mesmo ato de substituir uma pontuação, uma grafia, uma palavra, consideradas as devidas diferenças. Desse modo, o professor apresenta

comentários mais claros, que não se assemelham a “anotações mentais” (conforme Cohen, 1987).

Uma ressalva se faz ao exemplo de reescrita do T20. Ali, o resultado da revisão não é somente a substituição da palavra sugerida (*imaginação*), o aluno, além de realizar o pedido, substitui o sintagma todo e apresenta um deslocamento de palavras. Tal fato implica afirmar que mais de uma operação lingüística ocorre concomitantemente, muitas vezes. A reformulação apresentada no T20 é mostra de que por vezes apenas um exercício de reescrita, através de uma segunda versão, é suficiente para a construção de um texto com qualidade. Nesse caso, o aluno não só atendeu a sugestão do professor, como refletiu sobre sua própria escrita, fazendo uso de operações epilingüísticas<sup>10</sup>.

#### **d) Oração -**

T01- Sugestão - § 4 - “Ele” refere-se ao curso?

*“... sem falar no fato que tenho certeza que ele me proporcionará oportunidades interessantes a minha carreira.”*

*“... estarei mais preparada para o magistério.”*

---

<sup>10</sup> As operações epilingüísticas são atividades que operam sobre a linguagem, resultante de uma reflexão sobre a prática lingüística do escritor, no caso o aluno. Nos dizeres de Franchi (1987), é o momento em que se comparam expressões, modificando-as, em que se investem de novas significações as formas lingüísticas usuais; é um momento de reflexão própria sobre a linguagem, consciente ou não, em que as expressões lingüísticas passam a ser objeto de trabalho. A presente pesquisa não enveredou por tal discussão, uma vez que a mesma levaria a outro tipo de investigação, a qual não é pertinente ao momento. Para tanto, remete aos trabalhos de Franchi (1987), Geraldí (1993, 1996) e Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) que tratam da questão.

T06- Sugestão - *Você confunde dissertação com carta, no § 6.*

*“... e isso eu tenho e muito, se você for um bom profissional, todas as portas se abriram a seu favor.”*

*“... essa vontade eu tenho muita, porque quando a pessoa é um bom profissional, terá suas portas abertas.”*

T08- Sugestão - § 1. *É preciso tomar certas decisões na vida. Que proposição  
você usaria aqui?*

*“... é preciso tomar certas decisões que provavelmente farão parte da existência toda,  
por isso quando decidir por algo é necessário escolher muito bem.”*

*“... é preciso tomar certas decisões que provavelmente estarão presente em toda  
existência, uma dessas decisões começa na adolescência quando é necessário  
escolher uma profissão.”*

T11- Sugestão - § 1. *“Objetivamos na escolha”. Tente dizer de outra forma.*

*“Objetivamos na escolha pré-universitária...”*

*“... e vemos a universidade ...”*

T11- Sugestão - § 2. *É a opção que atrai, ou é o curso?*

*“A opção pelo curso de Letras geralmente atrai pessoas vindas do magistério...”*

***“O curso de Letras geralmente trás pessoas vindas do magistério...”***

T15- Sugestão - § 4. *O homem busca... como se (ele) fosse artesanato.*

*Repense.*

*“ Como se fosse artesanato o homem busca, entre objetos de uso pessoal, aqueles industrializados “personalizados”...”*

***“Usa objetos industrializados “personalizados como se fossem artesanato, ou seja, como se fossem feitos especialmente para ele...”***

T15- Sugestão - § 8. *“que é o consumismo que é uma cadeia”. Evite a*

*repetição do que.*

*“... que é o consumismo que é uma cadeia que só cessa quando se abstém dela?”*

***“... quando o consumismo é presente, e é uma cadeia que só cessa quando se abstém da mesma?”***

T15- Sugestão - § 9. *Por que seria a “estética em sociedade” o “mais antigo e incorrigível defeito humano?”*

*“Talvez a resposta para todas essas perguntas esteja no mais antigo e incorrigível defeito humano: a estética em sociedades.”*

***“Talvez a resposta a todas essas perguntas esteja no mais antigo e incorrigível defeito do ser humano, a preocupação exagerada com a vaidade, o “fazer-questão” de se impor em uma sociedade, mesmo que fantasiosamente.”***

T25- Sugestão - § 4. *“... embora falo pouco...”*

§ 4. *“... por não estar em contato essas línguas...”*

*“Fiz alguns idiomas como Espanhol e Francês embora falo pouco, por não estar em contato essas línguas...”*

***“Fiz alguns idiomas como Espanhol e Francês mas tenho muito pouco conhecimento com essas línguas...”***

Os comentários sobre revisões, empregando a operação de *substituição de oração*, apresentaram bons resultados nas reescritas dos alunos; em alguns casos, como nos exemplos dos T08 e T15, há acréscimo de informações. Por outro lado, há textos que não apresentaram boas reformulações, em que o resultado da reescrita deixou a oração como a anterior, ou até com qualidade inferior, como pode ser notado nos exemplos do T06, T15 (8º§) e T25, mantendo-se a precisão dos comentários como nos níveis anteriores. Nesses casos, a necessidade de uma nova oportunidade de reescrita, orientada diretamente pelo professor, possibilitaria um trabalho mais eficaz na construção

do texto, comprovando, assim, a idéia de que a reescrita deve ser vista como um trabalho de prática contínua, o qual, necessariamente, não se esgota na segunda versão do texto.

**e) Sentença -**

T04- Sugestão - *Seu § 2 está bastante longo e contém idéias que poderiam ser desmembradas. Vamos tentar?*

*“... e dentro dele encontrar muitas surpresas como a harmonia das palavras, o que elas querem passar para o leitor. Muitas vezes, um texto ou qualquer outro meio de leitura, torna-se difícil de entender por apresentar-se de uma maneira diferente daquela que estamos acostumados a ver.”*

*“... e nele encontrar uma riqueza muito grande de palavras que expressam vida no que lemos. Muitas vezes, quando não entendemos um texto, ele se apresenta de uma maneira difícil sobre o que ele quer dizer.”*

T19- Sugestão - § 3. *Gostaria que pensasse sobre a afirmação que faz no primeiro período e a relação com o restante do parágrafo.*

*“Com grande infantilidade e desejo de conhecimento, quando estamos no primeiro e segundo graus sempre vemos o vestibular como o fim.”*

*“Com grande satisfação vejo hoje que quando estava no primeiro e segundo graus sempre via o vestibular como o fim.”*

T19- Sugestão - § 6. “... poder dizer que sei e que posso...” procure tornar  
*mais claro o seu pensamento.*

*“Busco o saber para um dia poder dizer que sei e que posso mostrar aos outros esse amor através do ensinar.”*

*“Busco uma complementação e uma afirmação no curso de letras para educar corretamente meus futuros alunos.”*

Neste nível, os comentários do professor levaram à reescrita do aspecto lingüístico-gramatical das sentenças, sem necessariamente melhorar a estruturação interna das idéias, como ocorre no T04 e T19 (3º§). Já o exemplo do T19 (6º§) demonstra uma boa alteração, aliando as modificações de estrutura interna da idéia e de estrutura lingüística, conforme propõem Fathman & Whalley (1991) e Serafini (1992)<sup>11</sup>.

#### **f) Parágrafo -**

T01- Sugestão - *Esclareça a comparação estabelecida no § 2.*

*“Com ela construímos e destruimos, contratamos e despedimos, persuadimos ou desencorajamos. O controle sobre ela e algo parecido com um estrategista competente em uma guerra; com ela se alcança a vitória.”*

---

<sup>11</sup> Muitas vezes, a alteração da estrutura lingüística na reescrita não implica mudanças substanciais nas idéias. Há possibilidade de se modificar a estrutura lingüística da sentença, sem necessariamente alterar toda a idéia ali expressa, como

***“Com a dominação da palavra, adquirimos poder de influência e argumentação com as pessoas. Esse domínio, portanto, nos ajuda nos relacionamentos interpessoais de nosso dia a dia.”***

T06- Sugestão - *No 1 parágrafo você responde à questão proposta, mas seu leitor não teria acesso a ela<sup>12</sup>.*

*“Porque eu sempre gostei de ensinar outras pessoas, desde o começo do 2º grau, eu dava aulas de matemática para os alunos da 5ª e 6ª série, que não conseguiam acompanhar as aulas.”*

***“Quando eu estava cursando o 2º grau, eu dava aulas de matemática para alunos de 5ª e 6ª série. Começou assim a vontade de ser professora.”***

T10- Sugestão - § 4. *Este parágrafo estaria mais adequado numa carta.*

*4º§ “É difícil você lutar com coisas que você não se identifica, não é porque se escolhe um curso, que você seja obrigado a gostar de todas as disciplinas que o envolvem.”*

***2º§ “Espero que agora com mais esta oportunidade eu não desista novamente, pois é difícil de lutar com coisas que não me identifico, algumas disciplinas do curso por exemplo não me atraem.”***

---

pode ser observado no exemplo do T04. Entretanto, na maioria dos casos, uma mudança na formalização altera o significado pretendido na sentença.

---

<sup>12</sup> A questão proposta para realização do texto era “*Por que você optou por fazer o Curso de Letras?*”

T11- Sugestão - § 3. *Há expressões que poderiam ser melhoradas: “apoio basal”, “carreira medicinal”, “tornar auxiliar a sensibilidade à redação”... Fale de maneira mais simples.*

*“Tomando uma posição pessoal, procuro um apoio basal para que possa alcançar a carreira medicinal, que tendenciosamente está distante por deficiências do ensino público, de tal forma o curso de Letras poderia se tornar auxiliar a sensibilidade à redação e interpretação de textos e a rentabilidade financeira. Pois, creio que passados alguns anos o professor será um profissional requisitado e valorizado.”*

*“Tomando uma posição pessoal, optei pelo curso de Letras com finalidade de melhorar a escrita e interpretação de textos, pretendendo prestar vestibular novamente, mas desta vez para medicina, e em uma visão mais futurista uma boa remuneração, pois creio que o professor será um profissional requisitado e valorizado.”*

T11- Sugestão - § 4. *Tente explicar melhor suas idéias. Não fica clara a relação entre o magistério e a medicina versus profissão e cultura.*

*“Em suma, a opção só tende a ser propícia e gratificante, pois, se enveredo-me pelos caminhos do Magistério sou uma profissional, se opto pela Medicina tenho acesso a lingua culta.”*

*“Em suma, a opção intenciona a aprendizagem da Lingua culta até que eu consiga a carreira médica, pois acho o caos um médico falando errado.”*

T13- Sugestão - § 3. *Você atribui complementos diferentes a retorno imediato: não financeiro mas (...) culturalmente.*

*“Embora a situação hoje em dia não seja tão favorável espero com este curso ter um retorno imediato não só financeiro mas acima de tudo culturalmente.”*

*“Embora a situação não seja tão favorável financeiramente, o retorno que eu procuro e cito como indispensável, seria a necessidade de aprender a ler as entrelinhas.”*

T23- Sugestão - § 5. *Você está seguro de que quer ser professor. É isto?*

*“Com toda influência que tive noto que eu sempre quis ensinar, ser entendido e assim tenho a certeza que sou um professor.”*

*“Mas em síntese o que me levou a querer ser professor foi notar que eu conseguia entender e mudar as pessoas e hoje eu desejo lutar por um mundo e seres melhor.”*

Dos 7 comentários de *substituição de parágrafos*, apenas 2 (T01, T06) apresentaram uma boa reescrita; os demais deixaram a desejar na reformulação. Nos dois exemplos do T11, a versão reescrita manifestou qualidade inferior em relação à primeira. Assim, pode-se inferir que os comentários apresentados não foram esclarecedores aos alunos. Como nos exemplos de *substituição de oração*, os exemplos de *substituição de parágrafos* são provas concretas de que a reescrita deve ser encarada de maneira contínua no processo de construção textual, por isso a revisão deve concorrer para que novas versões do texto se realizem. Nos exemplos do T10, 11, 13 e 23, a reescrita não poderia se restringir à segunda versão do texto; deveria, com orientações certas, ser

exercitada outras vezes, até se aproximar de um produto mais elaborado, com parágrafos de melhor qualidade do que os apresentados na versão reescrita, no caso dos exemplos aqui discutidos.

### 3) SUPRESSÃO

#### a) *Grafema* -

T09- Sugestão - *Você pode melhorar a pontuação, nos parágrafos 2,3 e 4.*

3º§ “... pensei em me especializar na *Lingua Inglesa*, pois tenho planos...”

3º§ “... pensei em me especializar em *Lingua Inglesa* pois tenho planos...”

T14- Sugestão - § 4. *Um descuido de concordância.*

“... para compor um textos...”

“... para compor um texto...”

T21- Sugestão - § 2. *Repense a crase.*

“... e no futuro transmitir meus conhecimentos à (gera) outras gerações.”

**“... e no futuro transmitir meus conhecimentos a outras gerações.”**

T22- Sugestão - *Você tem alguns problemas com pontuação, especialmente nos parágrafos 2...*

*“Sempre gostei de estudar a língua portuguesa, quando cursava o 2º grau, sendo a literatura, uma das partes que mais me chamava a atenção, e mais tarde...”*

***“Sempre gostei de estudar a língua portuguesa quando cursava o 2º grau, sendo a literatura, uma das partes que mais me chamava a atenção, e, mais tarde...”***

T24- Sugestão - § 1- Pontuação

*“A minha opção pelo curso de letras, está dentro daquilo...”*

***“A minha opção pelo curso de letras está dentro daquilo...”***

T29- Sugestão - § 3. Uso da crase...

*“... tinha outra etapa à ser cumprida...”*

***“... tinha outra etapa a ser cumprida...”***

Matendo coerência com as operações já analisadas, a operação *supressão de grafema* apresenta os mesmos tipos de comentários, ou seja, imprecisão na expressão dos problemas, no máximo localizando o parágrafo, além de não requerer explicitamente a supressão.

**b) Palavra -**

T16- Sugestão - *Você tem dificuldades em empregar o pronome relativo que no 3º parágrafo.*

*“Sou uma pessoa que nunca havia dado muito valor em português que agora (sei) venho reconhecer o que é uma linguagem cultural.”*

*“Sou uma pessoa que nunca havia dado muito valor em português, agora venho reconhecer o que é uma linguagem cultural.”<sup>13</sup>*

T16- Sugestão - *Você tem dificuldades em empregar o pronome relativo que, no 4º parágrafo.*

*“Optei pelo curso de letras porque acho que é um curso que iria gostar, e também pela lingua Inglesa que gosto muito.”*

*“Optei pelo curso de letras porque acho um curso que iria gostar, e também da língua inglesa de que gosto muito.”*

T17- Sugestão - § 3. *Repense o emprego do que.*

*“... um vazio no meu coração, que ao mesmo tempo dizia...”*

*“... um vazio no meu coração. Ao mesmo tempo dizia...”*

T17- Sugestão - § 4. O conector contudo não está adequado aqui, pois o que consta neste parágrafo não é uma idéia contrária às expostas nos parágrafos anteriores.

*“Contudo, as pessoas devem lutar...”*

*“As pessoas devem lutar...”*

T24- Sugestão - § 4. Emprego de onde (deveria ser específico para lugar em que).

*“Obtive experiências muito boas e gratificantes em meu magistério, onde trabalhei sete anos.”*

*“Obtive experiências muito boas e gratificantes em minhas salas de aulas. Trabalhei com todas as idades...”*

T25- Sugestão - Pense sobre o tempo verbal, no título.

*“Porque fiz Letras”*

*“Porque Letras”*

---

<sup>13</sup> Aqui há um exemplo de supressão de palavra com substituição de pontuação.

T25- Sugestão - *Você tem dificuldade com o uso de conectores, como porém (§ 3)...*

*“Porém eu aprecio muito a leitura...”*

***“Aprecio muito a leitura...”***

T25- Sugestão - *Você tem dificuldade com o uso de conectores, como contudo (§ 3) (...) e contudo (§ 5).*

3º§ *“... contudo tenho um ótimo passa tempo.”*

***Suprimida a oração na segunda versão.***

*“Contudo tive outro ponto de vista...”*

***“Pelo meu ponto de vista...”***

A maioria dos casos da operação *supressão de palavra* levou a segunda versão a ficar melhor do que a primeira, pois suprimir uma palavra é uma operação simples de ser realizada pelo aluno, o qual não precisa necessariamente substituir o termo retirado, obrigando-o a refletir sobre a questão. Interessante notar que em alguns casos os comentários levam à operação de *substituição* e o aluno acaba por optar pela *supressão*, como ocorre com o T07 (3º§), T24 e T25 (Título).

**c) *Sintagma* -**

T11- Sugestão - § 2. “*pessoas...*” *outras...*” “*as que buscam*” e “*ainda a atração...*” *Repense a última complementação.*

“... *as que buscam a cultura e o entendimento da língua e ainda a atração pela baixa concorrência.*”

“... *a busca pela cultura e entendimento da Língua e a baixa concorrência.*”

#### **d) Sentença -**

T24- Sugestão - *Tente melhorar o título, deixando-o menos vago.*

“*Conhecimentos, experiências...*”

“*A escolha certa*”

As reescritas apresentadas nos níveis de *sintagma* e da *sentença* ficaram melhor do que as versões originais. Contudo, apenas o comentário do nível da *sentença* é mais preciso, levando o aluno a reformulá-lo completamente; o nível do *sintagma* apresenta melhoras devido às estratégias de reescrita desenvolvidas pelos alunos na construção de seus textos.

## **4) DESLOCAMENTO**

### **a) Texto -**

T05- Sugestão - *Num texto pequeno você faz 5 parágrafos. Tente agrupar idéias comuns.*

*1ª versão: 5 parágrafos*

***2ª versão: 4 parágrafos***

T08- Sugestão - *O texto está organizado em dez parágrafos. Tente reorganizá-lo de forma que idéias afins possam ser agrupadas.*

*1ª versão: 10 parágrafos*

***2ª versão: 6 parágrafos***

T10 - Sugestão - *Releia o texto inteiro e verifique se é possível reunir idéias afins, diminuindo o número de parágrafos.*

*1ª versão: 6 parágrafos*

***2ª versão: 3 parágrafos***

Os três comentários aqui apresentados conduziram os alunos à *supressão de parágrafos* na primeira versão, encurtando o texto na segunda versão. Entretanto, nos três casos, os textos reescritos não apresentaram melhoras significativas. A simples supressão de parágrafos, em alguns casos o agrupamento, não é uma estratégia adequada de se requisitar ao alunos. Há também de se considerar que os comentários não conduzem à realização correta das reformulações sugeridas. A apresentação pura e simples de

informações como “agrupar” e “reunir” idéias comuns não elucidam o problema levantado. Se o aluno manifesta problemas de estruturação de parágrafos no texto, com certeza não conseguirá realizar a sugestão oferecida a contento, uma vez que não domina esse tipo de estratégia. Nesse caso, o professor contribuiria mais com a construção textual do aluno se lhe possibilitasse uma análise integral do texto, parágrafo por parágrafo, como se fosse uma orientação de reescrita, ou, até mesmo, uma orientação de planejamento de segunda versão, acompanhando o processo contínuo de reescrita nas várias versões necessárias para a preparação da redação.

Pode-se observar, nas análises das operações lingüísticas sugeridas para revisão nos comentários do professor e atendidas pelos alunos, que muitos comentários são mais explícitos, apresentando o problema, sua localização, o contexto e até mesmo diretrizes para reformulação. Se isso acontece, por que tal postura não ocorre também nos comentários que apresentam problemas? Por que são curtos, imprecisos etc.? Essas dúvidas deixam latente a idéia de que nem sempre o professor gosta de realizar comentários que sugiram revisão nos textos dos alunos. Por mais estranha que esta asserção possa afigurar-se, ela deixa evidente o pensamento de Geraldini (1985), Zamel (1985) e Cohen (1987), ao afirmarem que o aluno não atenta aos comentários como deveria, uma vez que o próprio professor não atenta aos comentários que faz aos seus alunos. É certo que o professor apresenta bons comentários, conforme foi exemplificado em vários momentos desta análise, no entanto, o número de comentários com problemas é maior, já que parece que o próprio professor não dispensa a devida atenção a um item importante no processo de construção de texto em contexto escolar, não considerando a reescrita como um trabalho contínuo nesse

processo. Em muitos casos, os comentários foram bem feitos, possibilitando uma identificação e correção com mais prontidão. Assim sendo, esses mesmos comentários deveriam ser via de regra, aparecendo bem estruturados em todas as sugestões.

Fathman & Whalley (1991) afirmam que os comentários do professor orientam a revisão e a expansão do texto. Também explanam que os alunos, no caso os universitários, desejam receber considerações sobre suas escritas. Os resultados até aqui apresentados corroboram os dados dos pesquisadores citados, uma vez que o número de sugestões atendidas é 29,56% maior do que as não atendidas. Pode-se depreender, nesse caso, que os comentários oferecidos pelo professor fazem parte do processo de construção textual, como uma etapa que auxilia o aluno produtor.

Em relação às operações lingüísticas, a *substituição* foi a mais empregada pelo professor entre as sugestões atendidas pelos alunos. Essas substituições, na maioria dos casos, levaram os alunos a reescritas com mais qualidade, melhorando a segunda versão dos textos. Entretanto, em muitos casos, por falhas na apresentação dos comentários, as reformulações manifestadas tiveram uma qualidade inferior à primeira versão. Assim, pode-se perceber que a interferência do professor não se faz somente na apresentação de comentários elaborados, conforme apontado acima, como também nos tipos de operações lingüísticas e de níveis lingüísticos ali empregados.

### **3.4.2 Operações lingüísticas sugeridas para revisão e não atendidas**

**pelos alunos**

O Quadro 2 apresenta as operações lingüísticas empregadas nas sugestões oferecidas para revisão e não atendidas pelos alunos. Neste quadro, pode-se observar que as operações mais empregadas são a *substituição* e o *acrécimo*, corroborando a análise anterior do Quadro 1.

Quadro 2: Operações lingüísticas sugeridas para revisão e não atendidas pelos alunos					
	Acréscimo	Substituição	Supressão	Deslocament o	Total
<i>Grafema</i>	2	13	-	-	15 (30%)
<i>Palavra</i>	2	20	3	-	25 (50%)
<i>Sintagma</i>	-	1	-	-	01 (2%)
<i>Oração</i>	-	1	-	-	01 (2%)
<i>Sentença</i>	2	5	-	-	07 (14%)
<i>Parágrafo</i>	-	-	-	1	01 (2%)
<i>Texto</i>	-	-	-	-	-
<b>Total</b>	6 (12%)	40 (80%)	3 (6%)	1 (2%)	50 (100%)

A apresentação dos exemplos de sugestões não atendidas segue as mesmas orientações das sugestões atendidas, com a ressalva de expressar, em cada exemplo, a estratégia empregada pelo aluno para o não atendimento da sugestão de revisão oferecida. Ao final da exposição, exibe-se o Quadro 3, o qual resume as estratégias utilizadas.

## 1) ACRÉSCIMO

### a) *Grafema* -

T04 - Sugestão - *Está bom o seu texto, embora apresente um ou outro probleminha, como uso da crase...*

*“Acredito sinceramente que o curso de Letras me trará apoio no que diz respeito: a maneira de encarar qualquer tipo de leitura.”*

*“Acredito sinceramente que o curso de Letras me trará um grande apoio no que diz respeito a maneira de encarar as palavras.”*

Estratégia: *Ignorar*

T20 - Sugestão - § 1. *“Querendo o seus pais.”*

*“... a maioria começa a chorar querendo o seus pais.”*

*“... a maioria choravam querendo seus pais...”*

Estratégia: *Supressão*

A falta de precisão nos dois comentários deste nível levou os alunos ao não atendimento das sugestões. O comentário do T04 apenas apresenta a existência do uso da crase. Na primeira versão, o aluno empregou inadequadamente a crase justamente por não saber usá-la; dessa forma, como poderia atender o comentário do professor? A estratégia escolhida não poderia ser outra: ignorar a sugestão<sup>14</sup>.

Por outro lado, o exemplo do T20 não apresenta qualquer comentário, apenas um excerto do texto original. O destaque de uma parte do texto pelo professor é um sinal de que há algum tipo de “erro” para o aluno. Contudo,

---

<sup>14</sup> De acordo com o modelo de Hayes et al. (1987), proposto na subseção 1.2.2, ignorar a sugestão do professor é uma estratégia de revisão. Segundo o modelo, há duas possibilidades de aplicação nesse caso:

- ignorar o problema detectado pelo próprio aluno, por não saber resolvê-lo ou por achar que não é tão importante;
- ignorar o problema apontado, por não concordar, por não compreendê-lo, por não saber resolver. A não-compreensão pode ter duas razões: 1ª ) não compreender o comentário do professor, por estar impreciso e não claro; 2ª ) não compreender o conteúdo apresentado, ou seja, não formar uma representação mental adequada do problema apontado pelo professor.

neste caso, como não havia qualquer orientação para reformulação, o aluno escolheu suprimir o possível problema apontado, ao invés de refletir e buscar uma solução. Aliás, é uma prática comum ignorar uma questão levantada para revisão quando não se tem subsídios suficientes para compreendê-la, muito menos para modificá-la. Nesse caso, tanto o professor quanto o aluno não reconhecem a reescrita como uma prática de trabalho, como uma etapa básica e necessária à construção do texto.

**b) Palavra -**

T03 - Sugestão - § 1. *Tente refazer. Você não expõe com muita clareza a sua idéia. Um conector poderia ajudar*

*“Ao prestar um vestibular, o objetivo maior que temos é vencê-lo, tendo grande parte da certeza que fizemos a escolha certa.”*

*“Ao prestar um vestibular, o objetivo maior que temos é vencê-lo, tendo grande parte da certeza que fizemos a escolha certa...”*

Estratégia: *Ignorar*

T28 - Sugestão - § 3. *Pense num elemento coesivo para unir suas idéias.*

*“Não pretendo dar aulas, eu gostaria de unir os conhecimentos adquiridos com a arte, com o texto, mas, se resolver dar aula vou ensinar literatura.”*

*“Eu não tinha a intenção de dar aulas, acho que de tanto ficarem “buzinando” na minha cabeça. Mas, me agrada a idéia de dar aula. Pretendo dar aula de literatura.”*

Estratégia: *Substituição*

As duas sugestões deste nível pediam a adição de elementos coesivos, os quais não foram apresentados. O segundo exemplo preferiu substituir toda a sentença, ao invés de apenas acrescentar o pedido, já, no primeiro exemplo, nada foi alterado.

**c) Sentença -**

T03 - Sugestão - § 2: *“o primeiro (motivo) foi o Magistério”. Você poderia explicar melhor o que ocorreu nesse curso, tornando-o motivador para esta escolha, no vestibular.*

*“O primeiro deles foi o Magistério feito no 2º grau, já que lecionar e crianças são as partes principais mais importantes da vida e do mundo.”*

*“O primeiro motivo ocorreu por uma reflexão que fiz entre o Magistério feito no 2º grau e meu gosto por lecionar.”*

Estratégia: *Ignorar*

T08 - Sugestão - §9. *Você deixou o assunto em suspenso. Complete o pensamento.*

*“Embora esse profissional não seja tão valorizado a profissão é maravilhosa e fazendo este curso há algumas outras áreas.”*

*Suprimido na segunda versão.*

Estratégia: *Supressão*

No T03, além de ignorar a sugestão, o aluno substituiu a sentença por outra com o mesmo nível de informação. No T08, simplesmente suprimiu a sentença, sem complementar a informação solicitada.

## **2) SUBSTITUIÇÃO**

A operação lingüística de *substituição* ocupa 80% dos casos de sugestões não atendidas pelos alunos, concentrando-se, principalmente, nos níveis de *grafema* e *palavra*.

### **a) Grafema -**

T02 - Sugestão - § 1. *Há um problema de ortografia.*

*“Um curso excelente para se fazer, pois nos trás muitos conhecimentos...”*

***Substituído o parágrafo na segunda versão.***

Estratégia: *Substituição*

T02 - Sugestão - § 4. Reveja (...) a pontuação.

*“Além disto eu admiro uma pessoa que na medida do possível fala corretamente, conheça obras de escritores diversificados, uma bagagem desta vai com certeza facilitar sem dúvidas a vida social, cultural e até econômica, porque não?”*

***Substituído o parágrafo na segunda versão.***

Estratégia: *Substituição*

T07 - Sugestão - § 2- Há um probleminha de concordância.

*“Todos nós sabemos (nós sabemos) que um dos maiores problemas social...”*

***“Todos nós sabemos que um dos maiores problemas social...”***

Estratégia: *Ignorar*

T12 - Sugestão - § 1. Reveja a pontuação.

*“Todo momento em que uma escolha deve ser feita traz consigo expectativas e muita responsabilidade.”*

***“Todo momento em que uma escolha deve ser feita, traz consigo expectativas e muita responsabilidade.”***

Estratégia: *Ignorar*

T17 - Sugestão - § 3. Reveja (...) a pontuação.

*“Conforme os meses iam passando sentia um arrependimento, um vazio no meu coração, que ao mesmo tempo dizia para mim mesmo eu vou voltar no ano que vem para o mesmo curso e com ajuda de Deus não desistirei mas do curso.”*

***“Conforme os meses iam passando sentia um arrependimento, um vazio no meu coração. Ao mesmo tempo dizia para mim mesmo eu vou voltar no ano que vem para o mesmo curso e com ajuda de Deus não desistirei mais do curso.”***

Estratégia: *Ignorar*<sup>15</sup>

T23 - Sugestão - Problemas de pontuação nos parágrafos 2 e 3.

*“Quando me lembro da minha idade de nove anos noto como eu era tímido, mas não podia mesmo ser diferente pois a minha infância foi na cidade de São Paulo, e sempre*

---

<sup>15</sup> Nesse caso, o aluno não fez a pontuação sugerida no comentário; ele apenas trocou a pontuação, suprimindo o elemento *que*, levando à consideração de não atendimento de revisão da questão apontada.

*atrás das grades do quintal de minha casa, eu queria demais ser descoberto por uma das crianças que brincavam nas ruas.*

*Assim quando alguém me dava uma atenção aquela pessoa para mim, era a pessoa mais especial do mundo.”*

***“Quando me lembro da minha idade de nove anos noto como eu era tímido, mas não podia ser mesmo de alguma forma diferente, porque minha infância foi na cidade São Paulo e assim vivi sempre atrás das grades dos muros de meu quintal, eu vivia querendo ser descoberto pelas crianças que vivia na rua. Assim quando alguém me dava uma mínima atenção aquela pessoa para mim era especial.”***

Estratégia: *Ignorar*

T23 - Sugestão - *A troca de letras, em circunstâncias fáceis, dá a entender que passou a limpo com muita pressa.*

4º§ *“Com toda influência que tive noto que eu sempre quise ensinar, ser entendido e assim tenho a certeza que sou um professor.”*

***Suprimido na segunda versão.***

Estratégia: *Supressão*

T25 - Sugestão - *Suas dificuldades de pontuação, especialmente no 1º parágrafo, prejudicam a compreensão.*

*“Estou cursando Letras por ser mais de conversação e por gostar dessa área, pois tenho feito zootecnia por um ano, como atuava na área de ciências, como matemática e biologia não tinha gostado embora não tinha dificuldade e por minha decisão parei e resolvi fazer novamente o vestibular e estudar um curso de outra área.”*

*“Optei pelo curso de Letras por gostar, dessa área pois fiz zootecnica por um ano. Como atuava na área de ciências como biologia e matemática não tinha gostado embora não tivesse dificuldade e por miha decisão parei e optei por outro curso especificamente o de Letras.”*

Estratégia: *Substituição*

T28 - Sugestão - § 1 e 2. Alguns senões quanto à pontuação.

*1º§ “Eu optei pelo curso de Letras por vários motivos. Não foi uma escolha fácil, antes de me decidir, cada dia eu comunicava um curso diferente aos meus pais, chegando ao ponto em que eles nem ouviam mais o que eu falava.”*

*1º§ “Eu optei pelo curso de letras por vários motivos. Não foi uma escolha fácil, cada dia eu queria fazer uma coisa diferente, chegando ao ponto em que eles meus pais nem ouviam mais o que eu falava.”*

Estratégia: *Ignorar*

*2º§ “O curso foi escolhido por eliminatório, eu passava dias inteiros refletindo: medicina? não; odonto? não; psicologia? talvez; física, química, matemática? nem pensar, eu tenho trauma de matemática. Até que um anjo me disse: Tânia você gosta*

*de português, de literatura e de inglês, porque você não faz Letras? Decidi que seria Letras e depois disso jamais cogitei a hipótese de um outro curso.”*

***Substituído o parágrafo na segunda versão.***

Estratégia: *Substituição*

T29 - Sugestão - § 1. Reveja a concordância.

*“E assim que o fazem, têm que escolher o curso que irá seguir no segundo grau.”*

***“E assim que o fazem, têm que escolher o curso que irá seguir no segundo grau.”***

Estratégia: *Ignorar*

T30 - Sugestão - §2. Há um problema ortográfico...

*“Optei também porque nos dias de hoje um curso superior é uma necessidade e sem ela muitas vezes precisamos nos abdicar de muitas oportunidades que surgem. Através deste curso pretendo aprender a escrever e expressar-me bem, tenho dificuldades para pôr meus pensamentos no papel.”*

***Substituído o parágrafo na segunda versão.***<sup>16</sup>

Estratégia: *Ignorar*

T30 - Sugestão - § 2. *Há problemas (...) de pontuação.*

*“Optei também porque nos dias de hoje, um curso superior é uma necessidade e sem ela muitas vezes precisamos nos abdicar de muitas oportunidades que surgem.”*

*“Nos dias de hoje um curso superior é uma necessidade e sem este curso muitas vezes precisamos nos abdicar de oportunidades que surgem.”*

Estratégia: *Ignorar*

Os comentários que tiveram suas sugestões não atendidas dividem-se em 8 de pontuação e 6 de grafia. Neste nível, apresentam-se 3 tipos de estratégias para o não atendimento, com as seguintes ocorrências: 8 de ignorar, 4 de substituição e 2 de supressão.

Nos exemplos, o professor evidencia o problema, assim como nas sugestões atendidas. Pode-se observar que os comentários não contextualizados influenciam no atendimento ou não das sugestões de revisão e reescrita, é o que ensina Zamel (1985:79), ao expressar que os professores devem necessariamente fazer comentários mais apropriados à escrita e ao tipo de aluno com o qual trabalha. O não atendimento desses comentários resultou na supressão, na substituição ou no ignorar<sup>17</sup> do problema.

O desconhecimento do uso adequado da pontuação, e em menor escala da grafia, depende muito do nível de conhecimento dos alunos quanto a essas

---

<sup>16</sup> Neste exemplo, o professor apresenta um equívoco no comentário, uma vez que não há qualquer *problema ortográfico*, no parágrafo; há problemas de expressão de idéias, com sérias dificuldades no emprego da pontuação, por exemplo. Assim, por não haver a questão apontada, o aluno não atendeu a sugestão oferecida, achando por bem ignorá-la.

<sup>17</sup> A falta de paralelismo na nomeação da estratégia *ignorar*, em relação às outras duas, deve-se à dificuldade de encontrar um substantivo adequado ao termo. Os dicionários de língua portuguesa apontam o substantivo *ignorância* como o nome apropriado, contudo, infelizmente, não condiz com o propósito da estratégia levantada. Assim sendo, optou-se pela substantivação da forma infinitiva do verbo *ignorar* para a designação da estratégia citada.

duas questões da construção textual. Nesse sentido, Bartlett (1982), ao comentar sobre os componentes de seu modelo de revisão, atesta que o tipo de maturidade do escritor permite a escolha de estratégias mais adequadas à revisão do texto, em relação ao contexto de sua realização. Desse modo, os alunos que acatam as sugestões oferecidas demonstram ter maior maturidade na construção textual do que aqueles que não aceitam as sugestões, uma vez que os comentários são muito semelhantes em ambos os casos.

### **b) Palavra**

T02 - Sugestão - § 1. *Reveja a flexão do verbo poder e o emprego do pronome relativo que.*

*“... e assim podemos ter argumentos para debater ou dominar qualquer assunto que estejam falando.”*

*Suprimido na segunda versão.*

Estratégia: *Supressão*

T02 - Sugestão - § 2. *O onde não tem o sentido de lugar em que, como seria desejável. Substitua.*

*“... por eu trabalhar em colégio particular onde os alunos...”*

*Substituído o parágrafo na segunda versão.*

Estratégia: *Substituição*

T02 - Sugestão - §4. *Reveja o uso dos verbos...*

*“Além disto eu admiro uma pessoa que na medida do possível fala corretamente, conheça obras de escritores diversificados, uma bagagem desta vai com certeza facilitar sem dúvidas a vida social, cultural e até econômica, porque não?”*

***Substituído o parágrafo na segunda versão.***

Estratégia: *Substituição*

T03 - Sugestão - §3. *“...não se contenta em entender (...) mas sim de poder compreender...” Você usa preposições diferentes para completar o verbo contentar.*

*“... pois sou uma pessoa que não se contenta em entender somente a linguagem nata, mas sim de poder compreender também o mundo.”*

***Suprimido na segunda versão.***

Estratégia: *Supressão*

T05 - Sugestão - § 2- *“Por mais que...” Que forma verbal ficaria melhor aqui?*

*“Por mais que buscamos saber a respeito do que podemos escolher...”*

*Suprimido na segunda versão.*

Estratégia: *Supressão*

T08 - Sugestão - § 3. “cada um optará pela sua facilidade. Facilidade pessoal ou referente ao curso?”

“... cada um optará pela sua facilidade e a mais procurada é a área de Humanas.”

***Suprimido na segunda versão.***

Estratégia: *Supressão*

T08 - Sugestão - § 6 e 10. Pense que você não está escrevendo uma carta, dirigida a alguém em especial.

6º§ “...quando você está cursando percebe que não é bem assim, há um trabalho intelectual, você saberá sobre Literatura de seu País...”

***Suprimido na segunda versão.***

Estratégia: *Supressão*

10º§ “É um curso interessante para aqueles que estão dispostos a ler, escrever...”

***Suprimido na segunda versão.***

Estratégia: *Supressão*

T12 - Sugestão - § 3. *Repense o emprego o verbo haver.*

*“...uma “Reopção” num outro curso onde houveram sobras de vaga.”*

*“...uma “Reopção” num outro curso onde houveram sobras de vaga.”*

Estratégia: *Ignorar*

T18 - Sugestão - *Gostaria que você refizesse os verbos do último parágrafo, em função do mesmo que, com que você o inicia.*

*“Mesmo que lecionar não irá me satisfazer financeiramente, irá culturalmente.”*

*“Sei que lecionar não irá me satisfazer financeiramente, mas me acrescentará muito culturalmente.”*

Estratégia: *Substituição*

T20 - Sugestão - § 1. *“Estava difícil em contornar.”*

*“Estava difícil em contornar a situação mas conseguiram.”*

*“Estava difícil em contornar a situação porque algumas choravam ao mesmo tempo.”*

Estratégia: *Ignorar*

T20 - Sugestão - § 1. onde: reserve para quando equivaler a lugar em que.

*“Em seguida os professores conversaram muito com elas e incentivaram-as nas atividades recreativas onde todas brincaram livremente.”*

***Suprimido na segunda versão.***

Estratégia: *Supressão*

T24 - Sugestão - § 7. Complementos diferentes para o verbo realizar.

*“Tudo aquilo que fazemos com amor, realiza a nós próprios e os outros.”*

***“... tudo aquilo que fazemos com amor dedicação, alcançamos nossos objetivos, e ajudamos os outros a alcança-lo.”***

Estratégia: *Substituição*

T25 - Sugestão - § 4. “...e espero em me adaptar”

*“... e espero em me adaptar em todas as disciplinas...”*

***“... espero em adaptar em todas as disciplinas...”***

Estratégia: *Ignorar*

T28 - Sugestão - § 2. A palavra eliminatório não está bem empregada. Vá ao dicionário.

*“O curso foi escolhido por eliminatório...”*

***Suprimido na segunda versão.***

Estratégia: *Supressão*

T29 - Sugestão - § 2. Emprego do verbo esquecer.

*“... sem se esquecer que fiz mais de vinte cursos.”*

***Suprimido na segunda versão.***

Estratégia: *Supressão*

T29 - Sugestão - § 4. Repense o elemento coesivo e como.

*“...mas para isso deveria ter feito cursinho, e como não foi possível devido o curso de Magistério tomar muito tempo.”*

***Suprimido na segunda versão.***

Estratégia: *Supressão*

T29 - Sugestão - § 5. *Regência do verbo escolher.*

*“E, se escolhi a esse curso...”*

*“E, se decidi fazer o curso...”*

Estratégia: *Substituição*

Na operação de *substituição de palavra*, há um número de 20 ocorrências, sendo que as estratégias empregadas pelos alunos dividem-se em 12 de supressão, 5 de substituição e 3 de ignorar. Ao contrário do nível do *grafema*, neste nível a estratégia de ignorar é a menos utilizada, estando a supressão em primeiro lugar. Apesar de apresentar uma maior contextualização dos problemas, as sugestões não foram atendidas.

**c) *Sintagma* -**

T12 - Sugestão - § 4. *“A par” significa ao lado de, junto a. Não parecer ser esta a idéia que você quer passar.*

*“Então, a par desse recurso, decidi optar para o curso de Letras...”*

*“Então, estando a par desse recurso, decidi optar para o curso de Letras...”*<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Nesta sugestão, o ponto de vista pretendido pelo professor é restrito. Segundo Cegalla (1996:22), “no sentido de *bem informado, ciente*, diz-se *a par* (e não *ao par*) de alguma coisa.” Assim, o não atendimento da sugestão oferecida pelo

Estratégia: *Ignorar*

**d) Oração -**

T23 - Sugestão - § 4. *Verbo apaixonar, pretérito imperfeito do subjuntivo.*

*Refaça o final do §.*

*“...isso fez com que me apaixonasse pelo o dom da palavra.”*

*Suprimido na segunda versão.*

Estratégia: *Supressão*

**e) Sentença -**

T05 - Sugestão - §5 - *Não fica clara para o seu leitor a relação entre a 1ª e a*

*2ª frase.*

*“Nem tudo são flores, quero cuidar de cachorrinho e gatinho também cuidar de porco e de animais feios. É preciso que tenhamos consciência do que realmente lhe satisfaz o curso escolhido.”*

---

professor está adequado por parte do aluno, uma vez que a sugestão é impertinente com a significação pretendida no texto, ou seja, é apropriado o emprego da estratégia de ignorar para a sugestão oferecida.

***Suprimido na segunda versão.***

Estratégia: *Supressão*

T19 - Sugestão - § 4. *Refaça o primeiro período. Parece que faltou algo, ao passar a limpo. Refaça o último também.*

*“Meus conhecimentos são como a palavra define, colegiais e eu quero modificá-los.”*

***“Meus conhecimentos são como a palavra define, colegiais, e eu quero modificá-los.”***

Estratégia: *Ignorar*

*“Me dando dicas que transformarei em propostas e objetivos à uma vida.”*

***“Me dando dicas que transformarei em propostas e objetivos à uma vida.”***

Estratégia: *Ignorar*

T20 - Sugestão - *Reveja o último período. Você pode melhorá-lo.”*

*“Muitas não gostam de ficar em casa, isto é, quando já acostumaram, quando não ficam questionando porque não foram para a Pré-Escola, uma verdadeira “loucura” com este baixinhos que muda a rotina de qualquer um.”*

***Suprimido na segunda versão.***

Estratégia: *Supressão*

T23 - Sugestão - § 3. *O seu pensamento lhe deu experiência? Tente explicar melhor.*

*“Eu se que em meu pensamento já fui um medico, desenhista, músico, com isso ganhei uma certa experiência mas não uma profissão.”*

***Suprimido na segunda versão.***

Estratégia: *Supressão*

A simples sugestão de refacção de uma sentença, sem explicitar qual é exatamente o problema, ou ao menos encaminhar para sua identificação e correção, leva o aluno a não acatar a sugestão do professor. Esta postura normalmente é empregada pelo aluno por não saber o que está sendo pedido. Novamente, retomam-se os pressupostos de Zamel (1985) e Cohen (1987), apresentados no Capítulo 2, os quais certificam que o comentário não pode ser uma anotação desorganizada do que o professor pretende sugerir ao aluno. Os exemplos apresentados até o momento, a respeito das sugestões não atendidas, na maioria dos casos, salvos aqueles que os alunos ignoraram, ajustam-se às asserções dos autores acima. Isso corrobora as afirmações já feitas de que professor e alunos não consideram a reescrita como etapa importante no processo de construção textual, muito menos atentam para o trabalho contínuo existente na prática de reescrita.



### 3) SUPRESSÃO

#### a) *Palavra* -

T05 - Sugestão - *Você faz um texto dissertativo e às vezes confunde com uma carta, como nos parágrafos 2 e 5.*

*“É preciso ter cautela e escolher algo pensando somente em você.”*

*Substituído o parágrafo na segunda versão.*

Estratégia: *Substituição*

*“É preciso que tenhamos consciência do que realmente lhe satisfaz o curso escolhido.”*

*Substituído na segunda versão.*

Estratégia: *Substituição*

T25 - Sugestão - *Você tem dificuldade com o uso de conectores (...) também (§ 4)...*

*“Fiz alguns idiomas como Espanhol e Francês embora falo pouco, por não estar em contato essa línguas, pois também me identifiquei mais com Letras...”*

*“Fiz alguns idiomas como Espanhol e Francês mas tenho muito pouco conhecimento com essas línguas, também identifiquei mais com Letras...”*

Estratégia: *Ignorar*

Os comentários aqui apresentados assemelham-se aos já analisados, não expressando precisamente o problema.

#### **4) DESLOCAMENTO**

##### **a) Parágrafo -**

T02 - Sugestão - *Você construiu seu texto com 6 parágrafos. Poderia haver a junção de alguns deles, segundo uma idéia comum?*

*Primeira versão com 6 parágrafos.*

*Segunda versão com 4 parágrafos, substituindo completamente os parágrafos.*

Estratégia: *Substituição*

O único caso que se enquadrou nessa operação não teve a sugestão acatada por refazer completamente todo o texto, conforme pode ser verificado nos anexos deste trabalho.

O Quadro 3 resume as estratégias empregadas para não atender as sugestões oferecidas. Nele não se pode utilizar a designação de operações lingüísticas, uma vez que não foram efetuadas, recebendo assim a designação de estratégias.

Quadro 3: Estratégias empregadas pelos alunos para não atender as sugestões de revisão		
<i>Estratégias</i>	<i>Textos</i>	<i>Número de Ocorrências</i>
Substituição	T02,05,18,24,25,28,29	13 (26%)
Supressão	T02,03,05,08,20,23,28,29	19 (38%)
Ignorar	T03,04,07,12,17,19,20,23,25,28,29,30	18 (36%)
		Total= 50 (100%)

As estratégias de substituição e supressão ocorrem em 64% das sugestões não atendidas. Já a estratégia de ignorar<sup>19</sup> ocupa um total de 36% das 50 sugestões não atendidas.

O modelo de revisão proposto por Hayes et al. (1987) apresenta a estratégia de ignorar como um possível caminho para o escritor, após detectado determinado problema. O modelo propõe que, ao ignorar o problema, o escritor está deixando transparecer que ele não é importante para ser trabalhado, por ser, no momento, irrelevante ou por ser difícil sua solução. Expandindo essa questão, pode-se afirmar que o escritor também deixa visível sua desatenção<sup>20</sup> como uma das possibilidades de ocorrência dentro da estratégia de ignorar. Nesse sentido, ao examinar o texto, no momento de revisão, mesmo tendo

<sup>19</sup> Ignorar, nesse contexto, tem o sentido de não levar em consideração a sugestão oferecida; simplesmente não tomar ciência de que uma informação foi ofertada.

sugestões diretas para isso, como é o caso dos comentários oferecidos pelo professor, o aluno ignora o problema levantado por falta de atenção. Nesse caso, a questão pode enveredar-se para problemas cognitivos, que não cabem ser discutidos neste trabalho.

As análises aqui efetuadas demonstraram que, além das operações lingüísticas sistematizadas por Fabre (1986), há de se considerar a estratégia de ignorar como uma operação, não lingüística é claro, da qual o aluno faz uso no momento de revisar e reescrever seu texto à luz dos comentários sugeridos pelo professor.

### **3.5 Operações lingüísticas apresentadas nos textos além das sugeridas pelo professor**

Retomando o esquema do modelo de revisão de Bartlett (1981), subseção 1.2.1, e comparando-o com a presente pesquisa, percebe-se que a identificação de problemas é feita, inicialmente, pelo professor ao avaliar o texto do aluno, a qual compara as idéias apresentadas a respeito da opção pelo Curso de Letras, ou outro tema escolhido, e a forma como são expressas. Por outro lado, o aluno, ao ir além da revisão proposta, detecta problemas que não foram encontrados na avaliação inicial, desencadeando, portanto, estratégias metacognitivas de comparação entre o texto existente e o conhecimento que ali se pretende construir.

---

<sup>20</sup> Sobre a questão da atenção no processo de leitura e avaliação de texto, vejam-se Ross (1979), Gibson e Levin (1980), Baker e Brown (1984), Manegassi (1991).

Dessa forma, ao monitorar sua atenção para detectar problemas não apresentados anteriormente, o estudante desenvolve, já neste estágio, uma conscientização do seu processo de construção do texto. Ao comparar as idéias do texto e a maneira como são expostas, o aluno pode encontrar problemas que não foram vistos pelo professor. Contudo, conforme atesta Bartlett, na maioria das vezes, o aluno restringe-se à identificação de aspectos lingüísticos-gramaticais, sem meditar sobre suas origens. Tal procedimento desencadearia, certamente, estratégias mais eficazes de correção e reescrita, o que beneficiaria a construção do texto.

Ao retomar o modelo de Hayes et al. (1987), nota-se que ali se refere explicitamente à questão de o aluno ir além do proposto como sugestão de revisão. Se o estudante avalia a primeira versão do texto sem a interferência das sugestões do professor, ele terá uma tarefa necessariamente mais árdua, uma vez que ativará sua atenção para detectar o problema, e essa detecção poderá ser bem ou mal sucedida<sup>21</sup>.

Nos exemplos desta seção, são analisados os casos de revisão e reescritas que não foram sugeridas pelo professor. Com exceção do T07, que não apresentou qualquer reformulação além das duas sugestões oferecidas pelo professor, todos os demais textos mostram alguma modificação que extrapolou tais comentários.

Um total de 204 reformulações além das sugeridas para revisão foi encontrado nos textos. Comparando-se numericamente os totais apresentados na Tabela 1, seção 3.3, 142 foram as sugestões e 204 as reformulações além. Enquanto a média de sugestões por texto foi de 4,7, a média de reformulações além das sugeridas foi de 6,8, uma diferença visivelmente crescente.

---

<sup>21</sup> Observa-se, nessa situação, que o aluno, ao ativar o monitoramento da atenção, estará desenvolvendo habilidades que enriquecerão o processo de construção do texto, auxiliando em seu amadurecimento como produtor de textos.

O Quadro 4 sintetiza o número de ocorrências das operações e dos níveis lingüísticos levantados nos textos reescritos pelos alunos. As maiores ocorrências enquadram-se nos níveis de *grafema* e *palavra*, mostrando a preocupação do estudante com aspectos da estrutura lingüística do texto em construção.

Quadro 4: Operações lingüísticas empregadas pelos alunos ao irem além das sugestões de revisão					
	<b>Acrécimo</b>	<b>Substituição</b>	<b>Supressão</b>	<b>Deslocament o</b>	<b>Total</b>
<i>Grafema</i>	16	15	13	-	44 (21,57%)
<i>Palavra</i>	13	23	11	1	48 (23,53%)
<i>Sintagma</i>	7	25	3	1	36 (17,65%)
<i>Oração</i>	2	18	3	-	23 (11,27%)
<i>Sentença</i>	2	8	2	3	15 ( 7,35%)
<i>Parágrafo</i>	3	20	11	4	38 (18,63%)
<i>Texto</i>	-	-	-	-	-
<b>Total</b>	43 (21,08%)	109 (53,43%)	43 (21,08%)	9 (4,41%)	204 (100%)

## 1) ACRÉSCIMO

### a) *Grafema* -

T12-

*Título: “Uma chance de evoluir”*

*Título: “Uma chance de evolução.”*

T16-

4º§ “*lingua Inglesa*”

4º§ “*língua inglesa*”

T17-

*Título: “A alegria do retorno”*

***Título: “A alegria do retorno.”***

2º§ “*... fiz o vestibular e consegui passar...*”

2º§ “***... fiz o vestibular, e consegui passar...***”

T18-

6º§ “*... mudamos para Curitiba e lá tentei...*”

6º§ “***... mudamos para Curitiba, e lá tentei...***”

6º§ “*area*”

6º§ “***área***”

T19-

4º§ “*Não que a universidade...*”

4º§ “***Não que a universidades...***”

4º§ “... são como a palavra define, colegiais e eu quero modificá-los.”

**4º§ “... são como a palavra define colegiais, e eu quero modificá-los.”**

5º§ “... cada livro que leio cada texto novo que escrevo...”

**5º§ “... cada livro que leio, cada texto novo que escrevo...”**

T20-

2º§ “... que elas estavam num outro mundo e que a imaginação...”

**2º§ “... que elas estavam num outro mundo, e o que elas pensavam...”**

T21-

3º§ “Ao realizar tal experiência posso até ter sofrido...”

**3º§ “Ao realizar tal experiência, posso ter sofrido...”**

3º§ “... posso até ter sofrido mas estara realizado.”

**3º§ “... posso ter sofrido, mas estarei realizado.”**

6º§ “... escolhi este curso na hora apropriada e pretendo termina-lo...”

**6º§ “... escolhi este curso na hora apropriada, e pretendo terminá-lo...”**

T27-

3º§ “*curso*”

3º§ “***Curso***”

T30-

3º§ “... *compreender o que realmente o autor dizia no texto...*”

3º§ “... *compreender o que realmente o autor dizia nos textos...*”

3º§ “... *com este curso pretendo aprender...*”

3º§ “... *com este curso, pretendo aprender...*”

O maior número de ocorrências neste nível é de pontuação, 11 vezes, num total de 16. Essas alterações demonstram que os alunos têm consciência de que os processos de revisão e reescrita auxiliam na construção do texto. O que lhes falta, provavelmente, são encaminhamentos para exercitar essas etapas com mais precisão, possibilitando certo automatismo criativo<sup>22</sup> no momento de produção do texto.

Por outro lado, as reformulações em questões de grafia de palavras são exclusivamente de estrutura lingüística, sem influência na estruturação interna

---

<sup>22</sup> Automatizar os processos de revisão e reescrita na construção do texto é tornar essas duas etapas do processo de escrita como constantes nas atividades de produção de textos com alunos, sem a necessidade de sempre serem lembradas pelo professor. A escola está, de certa forma, automatizando as etapas de planejamento e execução do texto, contudo ainda não tomou consciência de que a revisão e a reescrita devem ser encaminhadas na mesma vertente. Informações sobre o automatismo no processo de leitura e escrita são encontradas em SCLiar-CABRAL, Leonor. Automatic and creative

das idéias apresentadas nos contextos em que se realizam. São, na realidade, apenas revisões de *efeitos cosméticos*, conforme Nold (1981), citado por Scardamalia & Bereiter (1987).

**b) Palavra-**

T03-

1º§ “... tendo grande parte da certeza que fizemos a escolha certa.”

1º§ “...tendo grande parte da certeza de que fizemos a escolha certa.”

T10-

6º§ “Os desafios estão sempre a nossa volta...”

3º§ “Mas como os desafios estão sempre a nossa volta...”

T12-

4º§ “Então, a par desse recurso, ...”

4º§ “Então, estando a par desse recurso, ...”

T13-

4º§ “... que este curso venha preencher a minha vida...”

4º§ “... que este curso venha preencher cada vez mais a minha vida...”

T16-

4º§ “... também pela língua Inglesa que gosto muito.”

4º§ “... tambem da língua inglesa de que gosto muito.”

T17-

2º§ “*Mas nos meados de maio senti medo...*”

2º§ “*Mas nos meados de maio senti muito medo...*”

T26-

1º§ “*... ,ajudará com certeza a resolver alguns desses problemas.*”

1º§ “*... nos ajudará com certeza a resolver alguns desses problemas.*”

5º§ “*... em alguma disciplina que me chame mais atenção.*”

5º§ “*... em alguma disciplina que me chame mais a atenção*”.

6º§ “*... não foi opção...*”

6º§ “*... não foi uma opção...*”

6º§ “*... e sim vocação.*”

6º§ “*... e sim seguindo minha vocação.*”

T27-

3º§ “*... não é fácil mas farei o melhor.*”

3º§ “*... não é fácil mas farei o meu melhor.*”

T28-

*Título: “Porque Letras?”*

***Título: Por que escolhi Letras?”***

T29-

*3º§ “... que curso fazer na faculdade.”*

***3º§ “... que curso iria fazer na faculdade.”***

O *acréscimo de palavras* restringiu-se a itens como preposição, pronome, artigo, verbo, locução conjuntiva e expressão circunstancial, sem grandes alterações. Esse nível mostra a importância dada pelos alunos ao momento de revisão, atentando a detalhes que o próprio professor não observou, como acréscimo de preposições, pronomes, artigos e verbos. De certa forma, os benefícios são bons, no sentido de mostrar uma preocupação com unidades menores da construção textual.

### **c) Sintagma -**

T03-

*1º§ “... fizemos a escolha certa.”*

***1º§ “... fizemos a escolha certa, pois é comum”***

T04-

*3º§ “... o curso de Letras me trará apoio...”*

**3º§ “... o curso de Letras me trará um grande apoio...”**

T10-

**2º§ “... ser uma Secretária Bilingue...”**

**1º§ “... ser uma Secretária Bilingue ou uma Tradutora.”**

T12-

**6º§ “... compreender melhor os sentimentos das pessoas e nos tornamos indivíduos sensitivos...”**

**6º§ “... compreender melhor os sentimentos das pessoas. É uma tentativa de nos tornarmos indivíduos mais sensíveis...”**

T15-

**7º§ “... o ser humano para se manter ‘moderno’ investe muito capital...”**

**7º§ “... o ser humano para ser “moderno” é necessário que ele invista muito capital...”**

T20-

**1º§ “... a maioria começa a chorar querendo o seus pais.”**

**1º§ “... a maioria choravam querendo seus pais mas isto é normal.”**

T28-

**1º§ “... eles nem ouviam mais o que eu falava.”**

**1º§ “... eles meus pais nem ouviam mais o que eu falava.”**

Os sintagmas adicionados dividem-se em 3 nominais e 4 verbais. Em todos os casos, a reformulação amplia a idéia original. Nem sempre o acréscimo feito leva a uma boa reescrita, como nos casos do T20 e T28, em que a reformulação ficou com qualidade inferior à da primeira versão, pois os sintagmas ali inseridos são desnecessários, já que não contribuem para a melhoria da oração, na qual foram encaixados. Nesses casos, os resultados da reescrita não foram positivos. O texto necessita, certamente, de mais uma versão reescrita. Nesta terceira versão, o professor auxiliaria com orientações diretas sobre o problema, buscando fazer o aluno compreender e exercitar a prática da reescrita como um trabalho contínuo e permanente na construção textual.

#### **d) Oração-**

T10-

*6º§ “... aprender isso a cada dia que se passa.”*

*3º§ “... aprender isso a cada dia que se passa e aproveitar as oportunidades que a vida me oferece.”*

T12-

*5º§ “... o que fez interessar-me muito pelo idioma.”*

*5º§ “... o que fez interessar-me muito pelo idioma, por ser universal e estar intrinsecamente ligado à nossa cultura.”*



**e) Sentença-**

T01-

4º§ - Ø<sup>23</sup>

*4º§ “Como consequência disso, tenho certeza que encontrarei oportunidades cada vez maiores de ascensão em minha carreira e com certeza me realizar profissionalmente.”*

T18-

8º§ - Ø

*8º§ “Terei uma visão melhor do mundo.”*

As orações acrescentadas são complementações das informações apresentadas na primeira versão. Já as sentenças são informações novas, as quais não surgem como complementação; são verdadeiros acréscimos de idéia que auxiliam na construção da mensagem do texto.

**f) Parágrafo-**

T03-

Ø

---

<sup>23</sup> Esse sinal é empregado para indicar a não existência do elemento analisado na primeira versão do texto do aluno.

3º§ *“Visto os ideais acima pretendo alcançar todos os objetivos do curso e ainda especializar-se fazendo pós-graduação, mestrado e, se puder, doutorado em língua inglesa já que é esta a principal matéria que almejo lecionar.”*

T08-

∅

2º§ *“As pessoas podem ser autônomas, terem um curso técnico ou ainda um curso Universitário, no caso da Universidade isso não indica que a profissão será relacionada ao curso feito pois todos precisam realizar-se profissionalmente e economicamente.”*

T15-

∅

11º§ *“Todo homem é moderno como um relógio antigo: sempre atual quando marca a hora certa. Poderia ser “de corda”, “a bateria”, “digital”, mas serve para a mesma coisa que servia quando foi inventado: marcar o tempo, nada mais. Sua essência é a mesma. O tempo avançará, os relógios acompanharão até o quando durarem, não importando ser antigo ou moderno.”*

Nos exemplos dos T03 e T15, os parágrafos são adicionados no final do texto reescrito, já o T08 acrescenta um parágrafo no meio do texto. Esse dado permite inferir que o *acréscimo de parágrafos*, com novas informações, não obedece a uma posição rígida na reescrita, ou seja, sempre ao final do texto.

## 2) SUBSTITUIÇÃO

### a) *Grafema* -

T09-

4º§ “*o Inglês*”

4º§ “*o inglês*”

T15-

2º§ “*Tecnologia*”

2º§ “*tecnologia*”

4º§ “*O homem trabalha, consome, descansa.*”

4º§ “*O homem trabalha, consome e descansa.*”

T16-

4º§ “*Inglesa*”

4º§ “*ingle sa*”

T18-

4º§ “*... a grande profissão de minha vida; aquela que me desse prazer...*”

4º§ “*... a grande profissão de minha vida, aquela que me desse prazer...*”

7º§ “*porque*”

7º§ “*por que*”

T20-

1º§ “... os professores conversaram muito com elas e incentivaram-as...”

1º§ “... os professores conversavam com elas, incentivando-as...”

T21-

3º§ “... posso até ter sofrido mas estara realizado.”

3º§ “... posso ter sofrido, mas estarei realizado.”

6º§ “Toda escolha deve ser feita no momento certo e sei que escolhi este curso...”

6º§ “Toda escolha deve ser feita no momento certo, sei que escolhi este curso...”

T22-

5º§ “... quero aprender o máximo possível, para poder, um dia ...”

5º§ “... quero aprender o máximo possível; para, um dia...”

T27-

3º§ “*curso*”

**3º§ “*Curso*”**

T28-

1º§ “*Letras*”

**1º§ “*letras*”**

T29-

2º§ “*Magistério*”

**2º§ “*magistério*”**

2º§ “... *pude obter muitos conhecimentos, experiências...*”

**2º§ “... *pude obter muitos conhecimentos e experiências...*”**

T30-

1º§ “... *o meu grau de conhecimento, pois através dela...*”

**1º§ “... *saber escrever e expressar-me bem; pois através destes...*”**

A *substituição de grafemas* restringe-se a ocorrências de pontuação e grafia, sem apresentar substanciais reformulações; nos dizeres de Nold (1981), citado por Scardamalia & Bereiter (1987), são simplesmente questões estilísticas, revisão *cosmética* do texto.

**b) Palavra-**

T01-

1º§ “*E ela está principalmente no fato de lidar com uma das armas mais letais existentes: a palavra.*”

1º§ “*E ela reside principalmente no fato de trabalhar com uma das armas mais eficientes: a palavra.*”

3º§ “*... procuro por esse controle.*”

3º§ “*... aspiro a esse controle.*”

T09-

4º§ “*... não pela profissão que é maravilhosa e sim pelo salário.*”

4º§ “*... não pela profissão, que é maravilhosa, mas sim pelo salário.*”

T10-

*Título: “O desafio é a nossa meta.”*

***Título: “O desafio é a minha meta.”***

*3º§ “... de vontade de lutar pelo meu sonho.”*

***1º§ “... de vontade de lutar pelo meu objetivo.”***

*3º§ “... com mais esta tentativa...”*

***2º§ “... com mais esta oportunidade...”***

*6º§ “... temos sempre que aprender isso...”*

***3º§ “... tenho que aprender isso...”***

T12-

*Título: “Uma chance de evoluir”*

***Título: “Uma chance de evolução.”***

*3º§ “... dar prosseguimento no curso desejado.”*

***3º§ “... dar prosseguimento ao curso desejado.”***

T13-

*1º§ "... necessidade de um retorno mais rápido"*

*1º§ "... necessidade de um retorno imediato"*

T15-

*4º§ "... se identifica com quem receberá o mesmo."*

*4º§ "... se identifica com aquele que receberá o mesmo."*

T16-

*4º§ "... e também pela língua Inglesa que gosto muito."*

*4º§ "... e também da língua inglesa de que gosto muito."*

T18-

*6º§ "... trabalhava na área de informática numa empresa."*

*6º§ "... trabalhava na área de informática de uma empresa."*

T23-

*2º§ "... ser descoberto por uma das crianças..."*

*2º§ "... ser descoberto pelas crianças..."*

2º§ “... crianças que brincavam nas ruas.”

2º§ “... crianças que vivia na rua.”

T25-

2º§ “Desde quando eu fazia o segundo grau...”

**2º§ “Desde quando eu cursava o segundo grau...”**

T27-

2º§ “... no tipo de serviço que faço.”

**2º§ “... no tipo de serviço que exerço.”**

T29-

3º§ “... tinha que escolher ...”

**3º§ “... tinha que decidir ...”**

3º§ “... a que curso fazer na faculdade.”

**3º§ “... qual curso iria fazer na faculdade.”**

T30-

1º§ “... através dela abrirão novos caminhos...”

**1º§ “... através destes conhecimentos novos caminhos surgirão...”<sup>24</sup>**

---

<sup>24</sup> Aqui há um exemplo de substituição de palavra e de deslocamento de sintagma, concomitantemente.

3º§ “... com este curso pretendo aprender a interpretá-los.”

3º§ “... com este curso pretendo aprender e interpretar as obras literárias.”

Com um total de 23 ocorrências, esta é a operação lingüística que se apresenta em segundo lugar. A maioria das substituições é de substantivos e de verbos, expressando com isso uma maior precisão no significado declarado na versão reescrita. Dessa forma, verifica-se que a *substituição de palavras* pode representar certa preocupação com o trabalho de construção do texto, buscando apresentar palavras novas, pensando no leitor, ou, muitas vezes, como afirma Geraldí, “o próprio autor é leitor de si mesmo, e é enquanto leitor - ou *outro* de si próprio - que o autor se autocorrige” (1996, p.141). Essa afirmação é similar à de Gehrke (1993), ao atestar que o aluno, em alguns casos, se vê como leitor de seu texto, refletindo com isso o processo de encarar a reescrita como parte pertinente da construção de um trabalho textual. Assim sendo, a *substituição de palavras* pode ser interpretada também como um momento de trabalho crítico, apesar de ser vista, inicialmente, como mero trabalho de permuta.

### c) *Sintagma* -

T01-

*Título: “Porque eu optei pelo curso de Letras”*

*Título: “A minha opção pelo curso de Letras”*

T04-

3º§ “... a maneira de encarar qualquer tipo de leitura.”

3º§ “... a maneira de encarar as palavras.”

3º§ “... um curso realmente rico em cultura.”

3º§ “... um curso riquíssimo em cultura.”

T08-

8º§ “E que maravilha poder orientar as outras pessoas, nunca ninguém esquece do professor.”

5º§ “É maravilhoso poder orientar as outras pessoas e nunca ninguém esquece do professor.”

T09-

3º§ “... estudar a lingua no exterior.”

3º§ “... estudá-la no exterior.”

T12-

3º§ “Mas para esses...”

3º§ “Para esses alunos...”

T14-

*1º§ “... tem que começar a escolher a área que pretende cursar.”*

*1º§ “... há necessidade de se escolher a área que pretende cursar.”*

*3º§ “... é conhecer mais sobre cultura no seu país.”*

*3º§ “É conhecer através da linguagem a cultura do nosso país.”*

T16-

*5º§ “ Usar as palavras nos lugares devidamente certos.”*

*5º§ “... usar as palavras nos seus devidos lugares.”*

T18-

*4º§ “... aquela que me desse prazer e que iria me satisfazer financeiramente.”*

*4º§ “... aquela que me desse prazer e satisfação financeira.”*

T19-

*4º§ “Não que a universidade vá me amadurecer...”*

*4º§ “Não que a universidades vá modificá-lo para mim...”*



4º§ “... vai me ensinar como amadurecê-los...”

4º§ “... vai me ensinar a como modificá-los...”

5º§ “... me sinto mais feliz.”

5º§ “... me sinto preparada para um dia ensinar.”

T20-

1º§ “... a maioria começa a chorar querendo o seus pais.”

1º§ “... a maioria choravam querendo seus pais.”

1º§ “... e incentivaram-as nas atividades recreativas...”

1º§ “... incentivando-as nas atividades recreativas.”

T23-

2º§ “... mas não podia mesmo ser diferente pois a minha infância...”

2º§ “... mas não podia ser mesmo de alguma forma diferente, porque minha infância...”

2º§ “... e sempre atrás das grades...”

**2º§ “... e assim vivi sempre atrás das grades...”**

**2º§ “... do quintal de minha casa...”**

**2º§ “... dos muros de meu quintal ...”**

T24-

**2º§ “... dentro destes aspectos: conhecer, ler, ler, experiências.”**

**2º§ “... dentro destes aspectos: conhecimento, experiências, formação do indivíduo como futuros professores capacitados.”**

**4º§ “Obtive experiências muito boas e gratificantes em meu magistério...”**

**4º§ “Obtive experiências muito boas e gratificantes em minhas salas de aulas.”**

T25-

**2º§ “... mas espero que eu tenha um bom desempenho...”**

**2º§ “... mas espero ter um bom desempenho...”**

**3º§ “... livros que fazem o meu gênero...”**

**3º§ “... livro que seja do meu interesse...”**



5º§ “... tive outro ponto de vista porque estou gostando...”

5º§ “***Pelo meu ponto de vista estou gostando...***”

5º§ “... estou gostando do curso de Letras...”

5º§ “... ***estou gostando desse curso...***”

T30-

1º§ “... pois através dela...”

1º§ “... ***pois através destes conhecimentos...***”

Esta é a operação com maior número de ocorrências, 25 ao todo, demonstrando a preocupação com a reformulação do texto por parte do aluno. Esse cuidado é observado através dos tipos de sintagmas apresentados na reescrita dos textos. Os sintagmas expressos na *substituição* são mais precisos, esclarecendo melhor possíveis dúvidas de leitura, permutando construções de qualidade inferior e, muitas vezes, optando por uma alteração textual, que passa pela expansão e concisão de alguns sintagmas.

Em relação à concisão de sintagmas, essa estratégia conduz a uma objetividade maior do texto pelo aluno, ao menos em aparência. Possivelmente, com mais uma ou duas versões, além das duas aqui apresentadas, o aluno optaria por uma maior concisão, por uma maior objetividade, uma vez que a maturidade na construção do texto estaria em níveis mais elevados.

É questionável se a concisão demonstrada pelos alunos é decorrente da postura adotada pelo professor nos comentários de revisão que apresenta, ou se é uma postura adotada pela escola, pelo sistema de ensino; ou, até mesmo, se é estratégia própria, desenvolvida a partir da premissa escolar de que reescrever é reformular aspectos formais.

Jesus (1997, p.115), ao comentar os exercícios de reescrita nos livros didáticos, explica que as propostas tipificam o trabalho do aluno em níveis de focalização da norma. Esses exercícios apresentam propostas de “corrigir o texto para refletir sobre os erros”, colocando “o aluno como sendo alguém capaz de ‘corrigir ortografia, concordância, acentuação, construção de frase e abertura de parágrafos’ e, depois, finalmente, pensar nas outras dimensões da realização do seu projeto pessoal de produção escrita”. Assim, crê-se que o aluno é capaz de desenvolver estratégias próprias de reescrita, visando mais aos aspectos de estrutura lingüística do texto, tudo a partir do bombardeamento de informações de que estes aspectos são superiores à estruturação interna de idéias na revisão e reescrita.

#### **d) Oração -**

T09-

*4º§ “... mas lecionar estava sempre em segundo plano...”*

*4º§ “... mas nunca pensei em lecionar...”*

T10-

2º§ “... desde que comecei a fazer aulas de inglês este foi sempre o meu desejo.”

**1º§ “Desde que comecei a fazer aulas de Inglês, me interessei pela profissão.”**

T11-

1º§ “... e como todos os caminhos nos utilizamos de desvios e atalhos.”

**1º§ “... como caminho para tais intents.”**

2º§ “... as que buscam a cultura e o entendimento da língua e ainda a atração pela baixa concorrência.”

**2º§ “... a busca pela cultura e entendimento da Língua e a baixa concorrência.”**

T16-

5º§ “E é isto que eu gostaria...”

**5º§ “E é justamente o que eu gostaria ...”**

T20-

1º§ “Estava difícil em contornar a situação mas conseguiram.”

**1º§ “Estava difícil em contornar a situação porque algumas choravam ao mesmo tempo.”**

2º§ “... a imaginação que elas tinham da Pré-Escola não era realmente aquilo, e sim um “Paraíso” para algumas.”

2º§ “... o que elas pensavam da Pré-Escola não era realmente aquilo que estava vivenciando no exato momento.”

3º§ “... eles choravam para não voltar para casa.”

3º§ “... muitos quando vejam que seus pais estão chegando choram para não voltar para casa”

3º§ “É um verdadeiro jogo de cintura que os adultos precisam ter para lidar com as crianças.”

3º§ “... isto é, quando já estão acostumados, para lidar com essas crianças precisamos ter um verdadeiro jogo de cintura.”

T23-

2º§ “... eu queria demais ser ...”

2º§ “... eu vivia querendo ser ...”

3º§ “... aquela pessoa para mim, era a pessoa mais especial do mundo.”

**3º§ “... aquela pessoa para mim era especial.”**

T25-

2º§ “... pois por enquanto eu tenho tempo só para estudar e quero aproveitar o máximo e dedicar bastante.”

**2º§ “... porque o tempo que tenho é só para os estudos.”**

3º§ “... quando estou de férias além de me divertir empresto livros e fico lendo, contudo tenho um ótimo passa tempo.”

**3º§ “... quando tenho tempo aproveito-o lendo para ter um grau de conhecimento.”**

4º§ “... pois colegas me desanimaram sobre o curso de Letras e também quando fiz zootecnia, pois cheguei a conclusão que depende de nós vermos o que é bom e não deixar levar por pessoas.”

**4º§ “... pois sempre há pessoas que nos desanimam sobre o curso mas dependia só de mim.”**

T28-

1º§ “... antes de me decidir, cada dia eu comunicava um curso diferente aos meus pais ...”

**1º§ “... cada dia eu queria fazer uma coisa diferente...”**



T29-

2º§ “... sem se esquecer que fiz mais de vinte cursos.”

2º§ “... através dos diversos cursos que participei fora da sala de aula.”

4º§ “... teria de escolher um ...”

4º§ “... deveria optar para um curso...”

5º§ “... se escolhi a esse curso ...”

5º§ “... se decidi fazer o curso de Letras ...”

e) *Sentença* -

T03-

2º§ “A opção que fiz pelo Curso de Letras - Português/Inglês ocorreu por vários motivos.”

2º§ “Foram muitos os motivos que levaram-me a optar pelo curso de letras - Português/Inglês.

2º§ *“O primeiro deles foi o Magistério feito no 2º grau, já que lecionar e crianças são as partes principais mais importantes da vida e do mundo.”*

**2º§ *“O primeiro motivo ocorreu por uma reflexão que fiz entre o Magistério feito no 2º grau e meu gosto por lecionar.”***

2º§ *“Almejei, então, continuar aquilo que anteriormente havia começado, e, isto tornou-se realidade.”*

**2º§ *“A área escolhida para o 3º grau é o fecho começado anteriormente no Magistério e que se interliga comigo pelo o que almejo.”***

T04-

2º§ *“É o caso de uma obra literária que se apresenta com uma linguagem a qual não estamos acostumados a enfrentar. Ao contrário de um noticiário de jornal que sempre está ao nosso alcance através de palavras acessíveis ao vocabulário popular.”*

**2º§ *“E é essa dificuldade que leva as pessoas a buscarem o conhecimento da língua.”***

T23-

3º§ *“Eu se que em meu pensamento já fui um medico, desenhista, músico com isso ganhei uma certa experiência mas não uma profissão.”*

**2º§ *“Isto fez com que me interessa-se por varias aptidoes.”***

T24-

4º§ “No decorrer destes anos, trabalhei com todas as idades, desde a criança, o adolescentes, jovens e também os adultos (supletivo).”

4º§ **“Trabalhei com todas as idades, desde a criança até o adulto (supletivo).”**

T27-

Título: “O porquê do Curso.”

**Título: “Porquê Letras é o melhor curso para mim”**

T29-

4º§ “No princípio senti vontade de fazer algum curso das áreas Biológicas, mas para isso deveria ter feito cursinho, e como não foi possível devido o curso de Magistério tomar muito tempo.”

4º§ **“Devido a falta de tempo não foi possível me preparar adequadamente para o vestibular.”**

Assim como a operação lingüística de *substituição de sintagma* apresenta a estratégia de concisão como ocorrência na reescrita, as operações de *substituição de oração* e *sentença* também expressam essa estratégia, aliás mais freqüente no nível da *sentença*.

No nível da *oração*, dos 18 exemplos observados, 8 manifestam reescritas de sentença com a estratégia de concisão. Por outro lado, no nível da *sentença*, dentre os 8 exemplos expostos, 5 apresentam concisão na reescrita.

Isso reafirma o comentário feito no nível do *sintagma*, ao demonstrar que a concisão é uma estratégia freqüentemente empregada pelos alunos na refacção de seus textos, no aspecto das reformulações realizadas além das sugestões do professor.

Os exemplos dos níveis de *oração* e *sentença* estão de acordo com os pressupostos de Jesus (1995 e 1997), ao afirmar que um dos objetivos dos alunos no momento de revisão e reescrita é fazer uma *operação limpeza*, ou como denomina a pesquisadora, uma *higienização do texto*.

#### f) *Parágrafo-*

T02-<sup>25</sup>

*1º§ “Um curso excelente para se fazer, pois nos trás muitos conhecimentos, como: ler, escrever e principalmente entender o que pessoas mais instruídas querem transmitir e assim podemos ter argumentos para debater ou dominar qualquer assunto que estejam falando.”*

---

<sup>25</sup> O T02 é um caso especial. Observando-se o último comentário do professor, pode-se notar que o aluno acatou a sugestão ali presente, reformulando completamente o seu texto. Na primeira versão, é apresentado um total de 6 parágrafos, já na segunda versão, o texto apresenta 4 parágrafos.

De todas as sugestões oferecidas, apenas a última é acatada, dando origem à reformulação percebida. O último comentário sugere que *“Poderia haver a junção de alguns deles, segundo uma idéia comum?”*, isto leva a crer que o professor estaria sugerindo que o aluno revisasse alguns parágrafos e os reescrevesse; contudo, não satisfeito, o aluno optou pela total reformulação. Pode-se notar, também, que as sugestões oferecidas nos comentários são todas de estrutura lingüística, não se relacionando a qualquer aspecto da estruturação interna das idéias.

Esse texto chama a atenção pela discrepância com os demais. Nele, observa-se que o aluno tem uma idéia de revisão diferente de reescrita, nos moldes como propõem Hayes et al. (1987:187), ao considerarem a revisão como “estratégia pela qual o escritor abandona a estrutura superficial do texto, tentando extrair a essência, e reescrevê-la em suas próprias palavras. (...) A reescrita pode ser selecionada também quando o revisor não tem uma estratégia adequada para resolver os problemas do texto (...), ou quando o revisor julga que o texto tem muitos problemas que valem a pena fazer revisão (...)”. Assim, a estratégia empregada pelo aluno reflete sua visão dos processos de revisão e reescrita.

*1º§ “Letras esse curso deveria servir de base para todos os outros cursos, principalmente para que as pessoas parendam a ler, e assim falar e escrever melhor.”*

*2º§ “No meu caso, será ainda mais útil por eu trabalhar em colégio particular onde os alunos acham que se é funcionário de colégio deve ser formada e assim nos procuram para esclarecer dúvidas variadas.”*

*2º§ “Para mim em especial a opção por esse curso, foi além de enriquecimento cultural, foi também por gostar de trabalhar com gente, ser comunicativa e o fato de trabalhar em escola com professores e alunos ao meu redor o tempo todo quase me obrigou a procurar instruir-me.”<sup>26</sup>*

*5º§ “Falo isso porque seis anos sem estudar me fizeram muita falta, seja numa roda de amigos, no trabalho enfim na vida.”*

*3º§ “Alguns anos sem estudar dificultou um pouco as coisas, porque tenho muitas idéias mas a falta de leitura não me deixam passar tudo para a escrita de forma correta, na medida do possível, é claro!”*

*6º§ “Este curso é para facilitar o meu o seu dia a dia, ele é a base que todos deveriam ter antes de qualquer outro curso, para que seja realmente um profissional de verdade.”*

---

<sup>26</sup> Aqui há um exemplo de substituição de parágrafo com acréscimo de informações.

**4º§ “Espero que com este curso eu possa aprender realmente a leitura, a escrita em fim tudo o que se relacionar a este curso quero dominar bem, para que eu possa passar para os outros, e facilitar as nossas vidas.”**

T04-

**1º§ “A riqueza das palavras é algo realmente fascinante para aquelas pessoas que estão sempre a procura do saber. E é através dessa procura que senti a necessidade de cursar Letras.”**

**1º§ “A necessidade do conhecimento das palavras sempre foi algo que despertou em mim a vontade de cursar Letras.”**

T05-

**2º§ “Por mais que buscamos saber a respeito do que podemos escolher, as informações nunca são completas. É preciso ter cautela e escolher algo pensando somente em você.”**

**2º§ “Escolher algo o qual não se tem informações suficientes, para que entendamos o que nos espera durante grande espaço de nossas vidas, é correr o risco de perdermos mais tempo, começando um trabalho e parando ao meio.”**

**3º§ “Fazer Letras é optar por uma coisa mais ou menos, consicê, digo consciente. É aprender a ponto de poder ensinar. Não pode ser visto como um fuga e sim como uma opção bem pensada.”**

**3º§ “A escolha deve ser consciente. Tempo não se perde, se ganha. E é pensando assim que optei por Letras. Uma opção consciente, e que me satisfaz.”**

**4º§ “Não é fácil decidir, mas é necessário que se decida certo.”**

**4º§ “É necessário que a escolha seja feita pensando em você mesma, e não, na opinião das pessoas, em relação ao curso escolhido. Não é fácil, mas também não é impossível.”<sup>27</sup>**

T06-

**2º§ “Pra começar nem a tabuada eles sabiam; fui atrás da professora e pedi a ela a tabuada cantada. É uma tabuada com músicas de criança tipo: terezinha de jesus e o cravo brigou com a rosa, e assim por diante.”**

**2º§ “Logo na primeira aula, ninguém sabia o essencial da matemática, a tabuada. Pedi então a professora que me arrumasse a tabuada cantada.”**

**3º§ “Eu me sentia muito bem, por estar ensinando aquelas crianças e fiquei muito contente porque depois das minhas aulas, elas conseguiram acompanhar as matérias sem nenhuma dificuldade.”**

**3º§ “O resultado veio mais rápido do que o esperado, me sentí muito realizada, quando a professora veio dar-me os parabéns, porque agora os alunos conseguem acompanhar as aulas normalmente.”**

5º§ *“Quando eu fiz minha inscrição, meus amigos riam na minha cara; por ser um curso quase sem concorrência, hoje eu estou aqui na UEM, e eles, devem estar em algum cursinho por aí.”*

4º§ *“Quando fiz minha inscrição, muitos amigos riam por eu ter optado letras, ficavam falando que não tinha concorrência nenhuma. Mas hoje, eu estou aqui na UEM, e eles, em algum cursinho por aí.”*

T08-

5º§ *“Por exemplo o curso de Letras a concorrência é pouca mas será que pensando assim teremos bons profissionais? É preciso ter mais consciência na hora da escolha.”*

3º§ *“Por exemplo, o curso de Letras tem uma concorrência baixa, o curso parece fácil, mas será que isso é que vale? Sempre que nos propomos a fazer algo haverá pontos bons e ruins.”*

10º§ *“É um curso interessante para aqueles que estão dispostos a ler, escrever e aprender e saiba que a escolha deste curso é inteligente porém árdua.”*

6º§ *“Pensando nos pontos positivos fica bem mais fácil decidir qual rumo tomar e este curso poderá auxiliar sempre, em aspectos importantes da vida e trará uma grande satisfação pessoal para quem gosta de ler e relacionar-se com os outros.”<sup>28</sup>*

---

<sup>27</sup> Aqui há um exemplo de substituição de parágrafo com acréscimo de orações e sentença.

<sup>28</sup> Outro exemplo de substituição de parágrafo com acréscimo de idéias.



T09-

*5º§ “Imagino que este curso vá me ajudar muito no futuro, e que qual for a área, seja Português ou Inglês, eu consiga dar o melhor de mim.”*

*5º§ “Espero que este curso me ajude posteriormente, quando for trabalhar, e que seja qual for a área escolhida, Português ou Inglês, haja o retorno desejado.”*

T18-

*8º§ “Mesmo que lecionar não irá me satisfazer financeiramente, irá culturalmente.”*

*8º§ “Sei que lecionar irá me satisfazer financeiramente, mas me acrescentará muito culturalmente. Terei uma visão melhor do mundo...”*

T23-

*1º§ “Na maioria das vezes muitos de nós paramos e refletimos, o porquê? de estarmos fazendo isto ou aquilo e assim notamos que precisaríamos voltar a pensar em nosso passado.”*

*1º§ “Com dificuldade de varias ideologias que são difundidas em nossas mentes, as vezes nos encontramos obrigados a retornar em nosso passado e refletir o que nos levava a fazer isto ou aquilo. E notamos uma certa precisão de mudarmos certos conceitos.”*

T25-

*1º§ “Estou cursando Letras por ser mais de conversação e por gostar dessa área, pois tenho feito zootecnia por um ano, como atuava na área de ciências, como*

*matemática e biologia não tinha gostado embora não tinha dificuldade e por minha decisão parei e resolvi fazer novamente o vestibular e estudar um curso de outra área.”*

**1º§** *“Optei pelo curso de Letras por gostar, dessa área pois fiz zootecnia por um ano. Como atuava na área de ciências como biologia e matemática não tinha gostado embora não tivesse dificuldade e por minha decisão parei e optei por outro curso especificamente o de Letras.”*

T28-

**2º§** *“O curso foi escolhido por eliminatório, eu passava dias inteiros refletindo: medicina? não; odonto? não; psicologia? talvez; física, química, matemática? nem pensar, eu tenho trauma de matemática. Até que um anjo me disse: Tânia você gosta de português, de literatura e de inglês, porque não faz Letras? Decidi que seria Letras e depois disso jamais cogitei a hipótese de um outro curso.”*

**2º§** *“Passava dias inteiros refletindo: Medicina? Sim, é o que eu quero, pensando melhor, não. Dúvidas cruéis me atormentaram, exatas me apavoram no segundo grau. Queria algo que não tivesse física, química ou matemática e quando decidi que seria letras, jamais cogitei a hipótese de outro curso.”*

**3º§** *“Não pretendo dar aulas, eu gostaria de unir os conhecimentos adquiridos com a arte, com o teatro, mas se resolver dar aula vou ensinar literatura.”*

**3º§** *“O curso de letras em Maringá tem como objetivo a formação de professores de Português e Inglês. Eu não tinha a intenção de dar aulas, acho que de tanto ficarem*

***“buzinando” na minha cabeça. Mas, me agrada a idéia de dar aula. Pretendo dar aula de literatura.”***

*4º§ “No segundo grau tive professores de literatura maravilhosos e apaixonados pelo que faziam, e despertaram em mim o gosto pela leitura, pela análise de obras. Gostaria de fazer o mesmo com outros jovens.”*

***4º§ “A paixão pela literatura, começou no terceiro ano do segundo grau, quando formamos um grupo e representamos o “Auto da Compadecida” de Ariano Suassuna. Gostaria de fazer por outros jovens o mesmo que meus professores de literatura fizeram por mim, isto é, fizeram-me gostar de literatura.”***<sup>29</sup>

As substituições realizadas demonstram que os estudantes não têm uma noção clara do que seja um parágrafo. Na maioria dos exemplos, a versão reescrita não ficou com melhor qualidade do que a primeira versão.

### **3) SUPRESSÃO**

#### **a) Grafema-**

T02-

*Título: “Amor à profissão”*

***Título: “Amor a profissão”***

---

<sup>29</sup> Nos 3º e 4º parágrafos, há exemplos de substituição com acréscimo de idéias.

T06-

*Título: “A vontade de ensinar.”*

***Título: “A vontade de ensinar”***

T12-

*3º§ “... a barreira do “Vestibular” não permite, a muitos candidatos...”*

***3º§ “... a barreira do “Vestibular” não permite a muitos candidatos ...”***

T15-

*7º§ “Hoje, o ser humano...”*

***7º§ “Hoje o ser humano...”***

T16-

*Título: “A dificuldade em estudar.”*

***Título: “Adificuldade em estudar”***

*2º§ “... devido à casamento, filhos, trabalho ...”*

***2º§ “... devido à casamento, filhos trabalho ...”***

T17-

*2º§ "... e consegui passar, fiquei muito feliz ..."*

*2º§ "... e consegui passar fiquei muito feliz ..."*

T21-

*Título: “Porque opnei pelo Curso de Letras.”*

***Título: “Porque optei pelo Curso de Letras”***

T22-

*5º§ “... um dia passar ao meu filho, todo o meu conhecimento.”*

***5º§ “... um dia passar ao meu filho todo o meu conhecimento.”***

T25-

*3º§ “livros”*

***3º§ “livro”***

*4º§ “linguas estrangeiras”*

***4º§ “língua estrangeira”***

*4º§ “... o que realmente queria, pois...”*

***4º§ “... o que realmente queria pois ...”***

T27-

2º§ “... a concorrência é baixa, chama a atenção...”

2º§ “... a concorrência é baixa chama a atenção...”

Das 13 reformulações levantadas, 10 são de pontuação, 2 de grafia e 1 de crase, mantendo os mesmos tipos de alterações comentados nas operações de *acréscimo* e *substituição*.

**b) Palavra -**

T10-

1º§ “Eu escolhi o curso...”

1º§ “Escolhi o curso...”

6º§ “... entregar aos primeiros problemas...”

3º§ “... entregar aos problemas...”

T15-

4º§ “... presentear os parentes...”

4º§ “... presentear parentes...”

T16-

*1º§ “... resolvi voltar a estudar.”*

***1º§ “... resolvi voltar estudar.”***

*4º§ “... acho que é um curso...”*

***4º§ “... acho que um curso...”***

*5º§ “... para que amanhã ou depois...”*

***5º§ “... para amanhã ou depois...”***

T21-

*3º§ “... posso até ter sofrido...”*

***3º§ “... posso ter sofrido...”***

T22-

*5º§ “... para poder, um dia passar ao meu filho...”*

***5º§ “... para, um dia passar ao meu filho...”***

T25-

3º§ “... a leitura desde jornal e de livros...”

3º§ “... a leitura desde jornal e livro...”

T29-

2º§ “... com o tempo bem restrito...”

2º§ “... com o tempo restrito...”

3º§ “E depois...”

3º§ “Depois...”

As *supressões de palavras* apresentadas são mais de efeito estilístico, sem causar prejuízos às idéias expressas. As palavras retiradas não fazem falta na segunda versão, entretanto, essa supressão acaba sendo uma operação eficaz, na qual, segundo Jesus (1995:54, 1997:102), o aluno realiza apenas uma *higienização* do texto, *limpando* a estrutura lingüística apresentada.

**c) Sintagma -**

T11-

2º§ “... *almejam lecionar, outras influenciadas por características paternas, as que buscam a cultura ...*”

2º§ “... *almejam lecionar, a busca pela cultura...*”

T25-

2º§ “... *incluindo a gramática e literatura que também gostava, mas espero...*”

2º§ “... *incluindo a gramática e a literatura, mas espero...*”

T30-

2º§ “*Optei também porque nos dias...*”

2º§ “*Nos dias...*”

A *supressão de sintagmas* nos exemplos acima melhorou a qualidade da versão reescrita, uma vez que os excessos foram retirados. Os alunos demonstraram certa consciência no trato com essa operação, já que acabam por retirar, nos casos aqui especificados, apenas os sintagmas descartáveis. Desse modo, pode-se afirmar que a operação de *supressão de sintagmas* é melhor desenvolvida do que as operações de *acrécimo* e de *substituição de sintagmas*.



**d) Oração-**

T13-

4º§ “... só incertezas e vontade de ter retornos mais “fáceis” mas que este curso...”

4º§ “... só incertezas, mas que este curso...”

T19-

6º§ “... eu amo a possibilidade e a vastidão do pensar e do saber...”

6º§ “... a vastidão do pensar e do saber...”

T24-

4º§ “... onde trabalhei sete anos...”

*Suprimido na segunda versão.*

A concisão apresentada nos dois primeiros exemplos reafirma a estratégia destacada no nível do *sintagma*, ou seja, na operação de *supressão*, o aluno demonstra ter uma consciência da objetividade no momento da construção do texto.

**e) Sentença -**

T23-

*Título: “Entender e ser Entendido”*

*Suprimido na segunda versão.*

T30-

*2º§ “Através deste curso pretendo aprender a escrever e expressar-me bem, tenho dificuldades para pôr meus pensamentos no papel.”*

*Suprimido na segunda versão.*

A supressão do título no T23 deve ter sido uma falha no momento de apresentá-lo na segunda versão. Já a *supressão de sentença* no T30 é marca da objetividade na construção textual, já comentado anteriormente.

**f) Parágrafo -**

T03-

*4º§ “Sendo o inglês a língua mundial acredito que acertei na opção feita para o curso superior.”*

*Suprimido na segunda versão.*

T05-

5º§ *“Nem tudo são flores, quero cuida de cachorrinho e gatinho também cuida de porco e de animais feios. É preciso que tenhamos consciência do que realmente lhe satisfaz o curso escolhido.”*

***Suprimido na segunda versão.***

T06-

4º§ *“Foi depois disso, que eu comecei a gostar dessa profissão.”*

***Suprimido na segunda versão.***

T08-

2º§ *“Uma dessas decisões começa na adolescência quando é necessário escolher um curso que será sua profissão.”*

***Suprimido na segunda versão.***

3º§ *“Pode haver escolhas na área de exatas, biológicas e humanas, cada um optará pela sua facilidade e a mais procurada é a área de Humanas.”*

***Suprimido na segunda versão.***

4º§ *“Mesmo escolhendo a área ainda fica difícil pois são tantos cursos como Direito, Publicidade, Geografia, Letras...”*

***Suprimido na segunda versão.***

6º§ *“Este curso a princípio parece fácil mas quando você está cursando percebe que não é bem assim, há um trabalho intelectual, você saberá sobre Literatura de seu País, trabalhará com produção de texto, noção de latim, Gramática, Inglês.”*

***Suprimido na segunda versão.***

7º§ *“Há pessoas que escolhem este curso pois já tem um bom conhecimento de Inglês e precisa do curso para lecionar.”*

***Suprimido na segunda versão.***

T10-

5º§ *“A literatura por exemplo é um desafio muito grande pois, gostar de poesia significa que se tenha que gostar de desmontá-la.”*

***Suprimido na segunda versão.***

T20-

4º§ *“Muitas não gostam de ficar em casa, isto é, quando já acostumaram, quando não vão ficam questionando porque não foram para a Pré-Escola, uma verdadeira “loucura” com este baixinhos que muda a rotina de qualquer um.”*

***Suprimido na segunda versão.***



T23-

4º§ “Noto hoje que esses conhecimentos não era o que eu estava procurando, notei que sempre queria era mesmo ser ouvido, com isso conheci o ramo de vendas, isso fez com que me apaixonasse pelo o dom da palavra.”

***Suprimido na segunda versão.***

A supressão desses parágrafos normalmente ocorre devido à avaliação que o aluno faz de seu texto nos momentos de revisão e reescrita. São suprimidos parágrafos com problemas de coerência interna e de articulação com o texto todo. Essa supressão é um ponto positivo nessa fase do processo de construção textual, uma vez que é mostra da consciência que o aluno possui, muitas vezes não aguçada, de que seu texto deve obedecer a certas regras para ser compreendido. Segundo Fabre (1986) e David (1992), a *supressão* é a operação mais empregada no momento de reescrita pelos alunos. No caso específico aqui discutido, a *supressão de parágrafo* é um tipo de reformulação que ocorre na revisão do aspecto da estruturação interna das idéias, não sendo a operação mais escolhida pelos alunos desta pesquisa, no todo, como pode ser observado no Quadro 4.

A escolha pela supressão de parágrafos com problemas, identificados pelos alunos como tal, sem a interferência sugestiva do professor, ocorre, de acordo com o modelo de Bartlett (1982), durante o terceiro componente do processo de revisão, ou seja, no momento de escolher o emprego da estratégia apropriada para correção textual.

No modelo de Hayes et al. (1987), a escolha da estratégia para correção do texto encontra-se no terceiro componente, após a avaliação do problema. Ali o escritor, no caso o aluno, opta pelas estratégias de *revisão* ou de *reescrita*.

Nos exemplos aqui analisados, o aluno optou pela estratégia de reescrita, de modificação textual, suprimindo parágrafo.

Dessa forma, infere-se que os alunos têm mais desenvolvida a estratégia de supressão do que a estratégia de acréscimo de parágrafo. Essa informação leva à constatação de que acrescentar informações no parágrafo, na etapa de reescrita da construção do texto, não é uma estratégia bem desenvolvida pelos alunos, devendo ser melhor trabalhada nas aulas de produção de textos.

Nesse caso, o trabalho com a prática de reescrita não deve se restringir somente a duas versões do texto, pois os estudantes estarão lidando com aspectos mais elevados da textualidade, como é o caso da construção de parágrafos. É possível que várias outras versões sejam feitas, até o professor, ou mesmo o aluno, estar satisfeito com o resultado apresentado. Nem sempre o produto esperado<sup>30</sup> condiz com o produto entregue, porém, o importante é o desenvolvimento de uma prática que não é comum ao sistema de ensino atual: a reescrita de textos com orientação direta do professor.

#### **4) DESLOCAMENTO**

##### **a) *Palavra* -**

T25-

2º§ “... *um bom desempenho não em só uma matéria...*”

2º§ “... *um bom desempenho não só em uma matéria...*”

**b) Sintagma -**

T20-

*1º§ “... retorna às aulas na Pré-Escola Monsenhor Kimura todas as crianças...”*

*1º§ “... todas as crianças retornam às aulas na Pré-Escola Monsenhor Kimura...”*

O deslocamento do sintagma permitiu a apresentação da oração numa ordem direta.

**c) Sentença -**

T15-

*8º§ “Será que o homem não enxerga que todas essa “modernosidade” já está obsoleta?”*

*9º§ “Será que o homem não enxerga que toda essa “modernosidade” já está obsoleta?”*

T24-

*6º§ “No decorrer dos dias, anos que passavam, me sentia realizada, não na parte financeira, mas nos outros aspectos.”*

---

<sup>30</sup> Para a escola, ao final do processo de produção textual, o aluno deve apresentar um produto de qualidade certa, segundo a norma padrão-culta vigente, que é o esperado.

**5º§** *“No decorrer dos dias, anos que se passavam, levando conhecimentos e trazendo experiências de vida, me sentia realizada, não na parte financeira, mas nos outros aspectos.”*<sup>31</sup>

**6º§** *“Este é um dom que Deus me deu.”*

**7º§** *“Tudo aquilo que fazemos com amor, realiza a nós próprios e os outros.”*

**6º§** *“Este é um dos que Deus me deu, porque tudo aquilo que fazemos com amor dedicação, alcançamos nossos objetivos, e ajudamos os outros a alcança-lo.”*

Nos 3 exemplos coletados, deslocaram-se as sentenças de parágrafos. Apenas o segundo exemplo do T24 apresenta o deslocamento de 2 sentenças, as quais aglutinam-se formando uma única sentença.

#### **d) Parágrafo -**

T03-

**2º§ e 3º§**

*“A opção que fiz pelo Curso de Letras - Português/Inglês ocorreu por vários motivos. O primeiro deles foi o Magistério feito no 2º grau, já que lecionar e crianças são as partes principais mais importantes da vida e do mundo. Almejei, então, continuar aquilo que anteriormente havia começado, e, isto tornou-se realidade.*

*Dentro da Universidade, considerando todas as matérias que o curso oferece, tenho especial paixão pela língua inglesa, pois sou uma pessoa que não se contenta em entender somente a linguagem nata, mas sim de poder compreender também o mundo.”*

---

<sup>31</sup> Aqui há um exemplo de deslocamento de sentença com acréscimo de informação na segunda versão.

*2º§ “Foram muitos os motivos que levaram-me a optar pelo Curso de Letras - Português/Inglês. O primeiro motivo ocorreu por uma reflexão que fiz entre o Magistério feito no 2º grau e meu gosto por lecionar. A área escolhida para o 3º grau é o fecho começado anteriormente no Magistério e que se interliga comigo pelo o que almejo. Outro motivo e, talvez, o mais importante é minha paixão pela língua inglesa. Desde pequena procuro fazer o máximo para sabê-la e entendê-la, mas a perfeição mais próxima que encontrei foi a graduação de Letras - habilitação dupla. A necessidade de saber corretamente e entender a própria língua também ajudou muito pela opção.”*

T08-

*9º§ “Embora esse profissional não seja tão valorizado a profissão é maravilhosa e fazendo este curso há algumas outras áreas.”*

*4º§ “Vejam que sempre que se fala em ser professora há uma certa contrariedade pois este profissional não é valorizado, mas é um profissional necessário e que mais cedo ou mais tarde terá seu valor.”*

T15-

*9º§ “Talvez a resposta para todas essas perguntas esteja no mais antigo e incorrigível defeito humano: a estética em sociedades.”*

*10º§ “Talvez a resposta a todas essas perguntas esteja no mais antigo e incorrigível defeito do ser humano, a preocupação exagerada com a vaidade, o “fazer-questão” de se impor em uma sociedade, mesmo que fantasiosamente.”*

T23-

2º e 3º§

*“Quando me lembro da minha idade de nove anos noto como eu era tímido, mas não podia mesmo ser diferente pois a minha infância na cidade de São Paulo, e sempre atrás das grades do quintal de minha casa, eu queria demais ser descoberto por uma das crianças que brincavam nas ruas.*

*Assim quando alguém me dava uma mínima atenção aquela pessoa para mim, era a pessoa mais especial do mundo. Eu se que em meu pensamento já fui um medico, desenhista, músico com isso ganhei uma certa experiência mas não uma profissão.”*

**2º§** *“Quando me lembro da minha idade de nove anos noto como eu era tímido, mas não podia ser mesmo de alguma forma diferente, porque minha infância foi na cidade São Paulo e assim vivi sempre atrás das grades dos muros de meu quintal, eu vivia querendo ser descoberto pelas crianças que vivia na rua. Assim quando alguém me dava uma mínima atenção aquela pessoa para mim era especial. Isto fez com que me interessa-se por varias aptidoes.”*

Os exemplos dos T03 e T23 apresentam agrupamentos de parágrafos; já os T08 e T15, além do deslocamento de posição dos parágrafos nos textos, acrescentam novas idéias.

Os agrupamentos realizados não tiveram boa qualidade, pois os parágrafos da segunda versão apresentam problemas de estruturação, conforme já analisado no item 3.4.1, ao se comentar sobre o deslocamento de textos nas sugestões atendidas.

Aqui se pode questionar até mesmo a noção de parágrafo que os alunos possuem. Como eram alunos egressos de vários tipos de escolas, é possível que tivessem noções diferentes do que seja um parágrafo e de como estruturá-lo. Sobre essa questão, Mamizuka (1977), analisando redações produzidas em

situação de vestibular, realizou estudos sobre a noção de parágrafo apresentada pelos alunos. Os resultados demonstraram que os parágrafos são tidos como “mini-redações, as quais, por se afigurarem unidades de significação completa, são facilmente destacáveis do contexto (corpo da redação), sem que o leitor se dê conta do processo de amputação” (p.42). Nesse sentido, o aluno produz parágrafos com circularidade argumentativa, construídos isoladamente, sem progressão, não permitindo o acréscimo de novos parágrafos que se articulem no todo do texto. Esse fato corrobora a idéia já exposta de que os alunos suprimem mais parágrafos do que acrescentam, uma vez que são, conforme Mamizuka, *mini-redações*.

Assim, a noção de parágrafo que os alunos possuem, infelizmente, reflete a postura do ensino de produção de textos na escola, ou seja, muitas vezes uma redação escolar é um texto fragmentado em parágrafos, os quais juntos formam uma redação.

### **3.6 Comparações gerais entre as operações lingüísticas empregadas pelo professor e pelos alunos**

O Quadro 5 apresenta os resultados gerais do emprego de operações lingüísticas pelo professor e pelos alunos. Esses dados foram exibidos nos Quadros 1, 2 e 4, sendo que, aqui, são comparados os resultados referentes às sugestões oferecidas pelo professor e os resultados apresentados pelos alunos para irem além dessas sugestões.

Quadro 5: Operações lingüísticas empregadas pelo professor e pelos alunos		
	<b>Pelo Professor</b>	<b>Pelos Alunos</b>
<i>Operações</i>	<i>Número de Ocorrências</i>	<i>Número de Ocorrências</i>
Acréscimo	25 (17,61%)	43 (21,08%)
Substituição	93 (65,49%)	109 (53,43%)
Supressão	20 (14,08%)	43 (21,08%)
Deslocamento	4 (2,82%)	9 (4,41%)
	142 (100%)	204 (100%)

A operação lingüística mais empregada pelo professor foi a *substituição*, sendo também a mais utilizada pelos alunos. Rosat (1991) e Abaurre et al. (1995) atestam que a influência da revisão proposta pela escola nos alunos é marcante. Assim, a maior utilização da operação de *substituição* deve-se ao emprego, primeiramente, pelo professor, conforme expresso na seção 3.4.1. Os comentários de *substituição*, por serem em maior número, acabam conduzindo os alunos à utilização dessa operação, mostrando a influência da proposta escolar de revisão na própria reescrita do aluno. Percentualmente, o professor faz mais uso da operação de *substituição* (65,49%) do que os alunos (53,43%). Já em relação às operações de *acréscimo* e *supressão*, estas são mais empregadas pelos alunos do que pelo professor, assim como a operação de *deslocamento*.

Essas diferenças percentuais permitem concluir que o professor não tem demonstrado consciência do tipo de operação lingüística empregada em seus comentários, restringindo-se, em 65,49% dos casos, à utilização de apenas um tipo de operação. Por outro lado, os alunos, ao irem além das sugestões de revisão, buscam um aprimoramento do texto em construção através do uso mais variado das operações lingüísticas. É possível que esse uso seja inconsciente, contudo é profícuo.

Com exceção da operação de *substituição*, as demais apresentaram maior emprego pelos alunos, inclusive a operação de *deslocamento*, apesar de os resultados ali expostos na reescrita não terem sido de boa qualidade.

As diferenças numéricas entre as operações lingüísticas sugeridas pelo professor (142) e as efetuadas pelos alunos além das sugestões (204) demonstram que os alunos encaram os momentos de revisão e reescrita como valiosos no processo de construção textual, mesmo que nem sempre os resultados sejam positivos, na versão reescrita. A simples tentativa é mostra da consciência existente de que revisar é reescrever e reescrever é construir o texto.

O Quadro 6 apresenta a distribuição das operações e dos níveis lingüísticos empregados pelo professor e pelos alunos na revisão e reescrita dos textos.

Quadro 6: Distribuição das operações lingüísticas empregadas pelo professor e pelos alunos										
	Acréscimo		Substituição		Supressão		Deslocament o		Total	
	Prof.	Alunos	Prof.	Alunos	Prof.	Alunos	Prof.	Alunos	Prof.	Alunos
<i>Grafema</i>	12	16	23	15	6	13	-	-	41	44
<i>Palavra</i>	5	13	39	23	12	11	-	1	56	48
<i>Sintagma</i>	3	7	6	25	1	3	-	1	10	36
<i>Oração</i>	2	2	10	18	-	3	-	-	12	23
<i>Sentença</i>	3	2	8	8	1	2	-	3	12	15
<i>Parágrafo</i>	-	3	7	20	-	11	1	4	8	38
<i>Texto</i>	-	-	-	-	-	-	3	-	3	-
<b>Total</b>	25	43	93	109	20	43	4	9	142	204

Esse quadro resume as ocorrências analisadas nas subseções anteriores. Nele estão dispostos os números de operações e níveis lingüísticos encontrados

nos comentários e textos revisados e reescritos pelos alunos, de forma a visualizar as diferenças.

Na operação de *acréscimo*, o nível do *grafema* foi o mais empregado, tanto pelo professor quanto pelos alunos, tendo o nível da *palavra* em segundo lugar. Já na operação de *substituição*, o nível da *palavra* foi o mais escolhido, estando o nível do *grafema* em segundo lugar. Na operação de *supressão*, o nível da *palavra* continuou sendo o preferido pelo professor, sendo que os alunos empregaram mais os níveis de *grafema*, *palavra* e *parágrafo*.

No total geral, o nível da *palavra* foi o mais trabalhado na revisão e na reescrita dos textos, tanto nas sugestões do professor, como pelos alunos, tendo o nível do *grafema* em segundo lugar.

O maior índice de ocorrências nas operações lingüísticas analisadas está nos níveis de unidades menores como o *grafema* e a *palavra*, sendo que os níveis de unidades como o *parágrafo* e o *texto* apresentam certas diferenças de tratamento entre o professor e os alunos.

O professor oferece um número maior de sugestões que se relacionam a unidades mais básicas da construção do texto. Por outro lado, os alunos distribuem-se nos níveis de construção, principalmente na operação lingüística de *substituição*; por exemplo, enquanto o professor sugere 6 revisões de *substituição de sintagma*, o aluno, nas reformulações além das oferecidas, trabalha com 25 *substituições de sintagma*; enquanto o professor sugere 7 revisões de *substituição de parágrafos*, os alunos efetuam 20 reformulações neste nível. Dessa forma, percebe-se que os alunos distribuem-se mais nos níveis lingüísticos do que o professor, isto é, durante a reescrita, os alunos empregam-nos mais do que o professor, ao fazerem seus comentários, comprovando que a reescrita é uma etapa importante da construção textual. Isto pode ser observado nos níveis do *sintagma*, da *oração* e do *parágrafo*, nos

quais há um maior número de ocorrências, se comparados aos números do professor.

Apesar de o maior número de comentários de revisão encontrar-se nos níveis de *grafema* e de *palavra*, as sugestões mais claras e precisas são percebidas nos níveis de unidades maiores, como *oração* e *sentença*. Essa afirmação leva a um questionamento: os comentários imprecisos encontram-se justamente nos níveis menores, principalmente no nível do *grafema*? Esse questionamento surge a partir da observação das análises expostas nas subseções anteriores. Essa imprecisão, ligada mais a questões de estrutura lingüística do texto, expressa-se justamente em elementos que não são explicitados com clareza nos comentários: problemas de pontuação, ortografia, crase.

Os comentários mais precisos apresentam uma constituição que os qualifica como tal, ou seja, são compostos pela apresentação do problema, sua localização, o contexto em que o problema ocorre e, principalmente, alguma diretriz que leve à sua reformulação; no entanto, são poucos os comentários assim completos.

Apesar da má estruturação de muitos comentários, estes conduzem os alunos à revisão e posterior reescrita do texto, atestando sua importância. Na realidade, a escola propicia ao aluno um padrão de escrita; portanto, os padrões de revisão e reescrita aqui levantados também advêm desse ambiente. Dessa forma, esse padrões são incorporados às estratégias de escrita dos alunos, sendo empregados no trabalho de reescrita, mesmo nas reformulações propostas além das apresentadas pelo professor.

Assim, os comentários são importantes na construção do texto, contudo devem ser também considerados como relevantes pelo produtor, no caso o professor. Há momentos em que o professor comete equívocos, expressando

sugestões que fogem à norma padrão-culta e em alguns momentos não destina a devida atenção a aspectos relevantes, como, por exemplo, o nível da argumentação proposta, o tipo de exemplificação apresentado e, até mesmo, a estrutura oferecida no texto para expor essas informações, em níveis de *sintagma, oração, sentença, parágrafo e texto*.

Em muitos casos, o aluno busca uma reformulação de seu texto, mesmo sem o professor sugerir. Essas incursões às vezes são vantajosas; outras tantas são desvantajosas. Entretanto, o simples fato de exercitar a revisão e a reescrita já é sinal da importância dessas etapas no trabalho de construção do texto, que normalmente não recebem o devido respeito pela escola. Assim, nem sempre o produto final está dentro do padrão proposto como condizente, mas se aproxima gradativamente através do exercício da prática de reescrita que deve ser desenvolvido na escola. Um exemplo disto é a objetividade observada nas reformulações além das propostas, prova de que os alunos apresentam interesse em reformular seus textos, em rescrevê-los.

## **CAPÍTULO 2**

### **COMENTÁRIOS DO PROFESSOR EM TEXTOS DE ALUNOS**

Os conceitos aqui apresentados têm subsídios nas concepções da Lingüística Aplicada, mais especificamente nos trabalhos sobre a influência dos comentários do professor sobre a revisão do texto do aluno, com ênfase nos pressupostos de Zamel (1982, 1985, 1987), Cohen (1987), Cavalcanti & Cohen (1990), Cohen & Cavalcanti (1991) e Ferris (1995, 1997), complementando a teoria psicolingüística apresentada no capítulo anterior.

Os comentários que os professores apresentam aos alunos nos textos produzidos têm papel relevante no processo de construção da linguagem escrita. Esses comentários podem orientar, auxiliar, como também dificultar a construção do texto.

Ao se colocar no papel de leitor-corretor-avaliador, o professor faz comentários sobre o texto de forma escrita ou oral. Na maioria das vezes, os comentários são apresentados por escrito no final do texto ou nas margens dos parágrafos. No caso desta pesquisa, interessam os comentários oferecidos aos alunos no final do texto da primeira versão. Os comentários apresentados no final do texto demonstram alguma organização por parte do professor, influenciando de certa forma o próprio trabalho de revisão e reescrita do aluno.

Segundo Cavalcanti & Cohen (1990) e Cohen & Cavalcanti (1991), a falta de clareza, imprecisão e desequilíbrio dos comentários demonstram, muitas vezes, uma quebra de expectativas entre o esperado pelo aluno e o oferecido pelo professor. Isso leva a pensar que nem sempre os comentários são estímulos favoráveis à revisão e posterior reescrita do texto analisado<sup>1</sup>. Nesse sentido, Cavalcanti & Cohen (p.08) afirmam que “uma revisão da pesquisa sobre escrita em língua materna mostra que o feedback<sup>2</sup> do professor é mais eficaz se é focalizado e seguido de revisão por parte do aluno”.

O processo de revisar a partir dos comentários do professor pode desencadear novas idéias que contribuem para a construção do texto, já que a maturidade do aluno deve aqui ser considerada. Esse fato leva a crer que a reescrita do texto sempre será diferente da versão original, uma vez que, a cada nova experiência em sua vida, o autor do texto acumula informações que o fazem crescer; conseqüentemente, alterará o seu texto em construção, podendo apresentar uma versão melhor ou pior do que a original; na maioria das vezes essa versão é pior. O problema é que o aluno não atenta aos

---

<sup>1</sup> Muitas vezes, os comentários oferecidos induzem a uma reescrita que torna a segunda versão do texto com menos qualidade do que a primeira, sendo o contrário também verdadeiro.

<sup>2</sup> O termo “feedback” deve ser entendido aqui como comentário realizado pelo professor em textos de alunos.

comentários como deveria, ou, pelo menos, não lê mais do que uma única vez as observações do professor (Zamel, 1985; Cohen, 1987), “quando não joga fora na cesta de lixo assim que recebe o texto” (Gerald, 1985, p.54). Por outro lado, o aluno que atenta aos comentários muitas vezes acaba por extrapolá-los, indo além das sugestões oferecidas. Isto leva a dois caminhos: 1º) o texto reescrito apresenta elementos extras a partir das sugestões oferecidas como revisão pelo professor, sendo que estes elementos necessariamente não qualificam a versão reescrita como melhor, em comparação com a primeira; 2º) o texto reescrito pode ser de melhor qualidade (em termos de estruturação interna de idéias e de estruturação lingüístico-gramatical, nos planos morfo-sintático e vocabular), ou até mesmo de qualidade inferior à primeira versão. Como se percebe, tudo depende do tipo de atenção e de leitura dado aos comentários.

O professor, compreendendo a importância de seus comentários na construção textual dos alunos, conscientiza-se de que deve melhorar a qualidade das observações, o que invariavelmente é refletido na avaliação do texto, tanto por parte do aluno, como por parte do professor.

Com o intuito de verificar a importância desta questão, Zamel (1985) realizou pesquisa com 15 professores de inglês como segunda língua<sup>3</sup> em meio universitário, observando comentários, reações e marcas feitos nas avaliações de 105 textos de seus alunos. Os resultados das análises demonstraram que os professores fazem comentários nos textos como se fossem versões finais do processo e não uma etapa da construção,

---

<sup>3</sup> Travaglia et al. (1984) afirmam que muito dos estudos desenvolvidos para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras são aplicáveis ao ensino de língua materna, consideradas as adaptações necessárias. Nesse sentido, a literatura de Lingüística Aplicada vem apresentando a utilização e a adaptação de estudos de língua estrangeira e segunda língua como suporte teórico a pesquisas em língua materna. Essa utilização tem apenas o intuito de aproveitar os resultados encontrados e adaptá-los à realidade das pesquisas em língua materna. Dessa forma, aqui, a relevância de estudos de língua

“reforçando uma noção radicalmente construída de composição”(p.79)<sup>4</sup>, de que os comentários devem aparecer no produto final e não nas versões que formam as etapas de produção do texto. A pesquisadora observou, também, que as marcas e comentários dos professores normalmente são vagos e indiretos, dificultando a compreensão dos mesmos por parte dos alunos. Sobre os resultados, Zamel (1985, p.79) comenta que “os professores, portanto, necessitam fazer comentários mais apropriados à escrita dos alunos. Eles precisam facilitar a revisão, pensando a escrita como um trabalho em progressão, ao invés de julgá-la como um produto final acabado”<sup>5</sup>. A partir dessa idéia, pode-se afirmar que o professor deve colocar-se na posição de leitor-avaliador e não simplesmente de juiz e avaliador, como normalmente tem sido o seu papel. Colocando-se nesse papel, ele poderá demonstrar ao aluno a importância da avaliação do texto e a necessidade de revisão e reescrita da produção que está sendo feita. Isso implica declarar que o processo de conscientização do uso dos comentários de revisão na construção textual é responsabilidade primária do professor, estendendo-se aos alunos de forma natural.

Na mesma linha de trabalho e com preocupações semelhantes, Cohen (1987) pesquisou 217 estudantes da Universidade de New York, observando quantos alunos não atentam para os comentários oferecidos pelo professor. Os resultados enfocam que a população que não lê os comentários e não os atende é formada por alunos com maiores dificuldades de aprendizagem. Já os que atentam direcionam-se mais a questões formais de estruturação

---

estrangeira e segunda língua refere-se às experiências sobre comentários de revisão, sem necessariamente importar-se com a questão de língua estrangeira, segunda língua e língua materna.

<sup>4</sup> “...reinforcing an extremely constructed notion of composing...”

lingüístico-gramatical, sendo justamente os alunos com menores dificuldades de aprendizagem.

Sobre os comentários analisados, Cohen explica que “o comentário do professor que é de difícil interpretação envolve enunciados vagos, sem clareza e com confusão, uso de setas indicadoras sem qualquer explanação, alusão a mudança sem qualquer exemplo” (p.65)<sup>6</sup>. O uso de simples palavras e frases curtas não esclarece as dúvidas dos alunos e não estimula a revisão do texto. Em virtude disto, o estudo de Cohen observou que os alunos possuem limitadas estratégias para processar as observações do professor. Na sua maioria, fazem anotações mentais para modificação dos textos, sem, na realidade, concretizá-las; isto é, os alunos mentalmente levantam alguns pontos para consideração, análise e modificação, contudo não extrapolam o nível abstrato, não concretizam essas incursões mentais através de anotações escritas, as quais permitiriam uma reescrita mais qualificada, culminando em uma versão melhor do texto. Tal fato explica a falta de estratégias para o processamento dos comentários oferecidos. De certa forma, o professor, cômico dessa situação, é conivente com o aluno, oferecendo, também, pequenas anotações (palavras, frases curtas) que mais sugerem ser anotações mentais colocadas a esmo no papel.

Corroborando as idéias de Zamel (1985), Cohen (1987) afirma, a partir de seus achados, que os comentários dos professores só passam a ter sentido se o aluno revisar o texto à luz dessas observações. Na mesma linha de raciocínio, ele explana que esses comentários têm impacto limitado nos alunos, muito mais do que o professor deseja e espera. Em grande parte dos

---

<sup>5</sup> “...teachers therefore need to develop more appropriate responses for commenting on student writing. They need to facilitate revision by responding to writing as work in progress rather than judging it as a finished product.”

<sup>6</sup> “...teacher feedback that was difficult to interpret involved vague statements about clarity or confusion, use of arrows without explanation, allusion to transition without an example...”

casos, as reformulações são no campo da forma, devido ao tipo de comentários oferecidos.

Cohen conclui o estudo afirmando que “ há lugar tanto para o aprendiz considerar as várias estratégias disponíveis para lidar com os comentários do professor, como para o professor apresentar comentários mais eficientes ao aluno-escritor” (p.67)<sup>7</sup>. Crê-se que o momento para o início da conscientização do professor da importância dos comentários para contribuir na construção do texto do aluno é na sua formação universitária, quando está apto a receber conteúdos que solidificarão sua carreira. É certo que o desenvolvimento de cursos de extensão aos docentes, com finalidade de apresentar novos conteúdos, contribui para reverter o quadro até aqui exposto. Todavia, o trabalho nos cursos de graduação afigura-se mais sólido, uma vez que os futuros profissionais não receberam informação que lhes possibilite enveredar por caminhos mais difíceis na avaliação textual<sup>8</sup>.

Os outros estudos já mencionados de Cavalcanti & Cohen (1990) e Cohen & Cavalcanti (1991) analisaram comentários em composições de nível universitário de alunos de língua materna e de inglês como língua estrangeira (duas professoras e seis alunos, no primeiro estudo, e três professoras e nove alunos, no segundo); os estudiosos perceberam que os professores focalizam mais determinadas categorias nos comentários do que outras, mais a estruturação lingüístico-gramatical do que a estruturação interna das idéias. Os pontos destacados, segundo os autores, são a gramática, ortografia e pontuação, estando em “conformidade com o padrão relatado na literatura,

---

<sup>7</sup> “...there is room both for learner training regarding the various strategies available for handling teacher feedback and for teacher training with respect to more effective feedback for student writers...”

<sup>8</sup> Em relação aos professores de ensino fundamental, que no Brasil não passam necessariamente por uma formação universitária, essa problemática deve ser levantada quando de seus estudos e sua formação no ensino médio.

isto é, maior atenção a essas questões em detrimento de outras” (Cavalcanti & Cohen, 1990, p.17). De acordo com a literatura, o foco dos comentários apresentados pelos professores são

- vocabulário e organização;
- indicação do problema, sem indicar sua natureza;
- solicitação de reescritura;
- dúvidas sobre a utilidade dos comentários apresentados.

Outros resultados dos estudos demonstraram que os alunos com certas dificuldades de aprendizagem anseiam por receber comentários dos professores sobre seus textos e não os discutem. Contudo, os dados mostraram que o aluno com menores dificuldades recebe maior número de comentários, embora não os aceite. Já o aluno intermediário recebe mais comentários do que o com dificuldades, aceita-os com relutância, e não quer reescrever.

Assim como Cohen (1987), os dois estudos citados observaram que os alunos realizam comentários mentais sobre os pontos que apresentam dúvidas, solicitando explicações aos professores, porém sem reescrever o texto ou anotar tais dúvidas. Sobre a questão da reescritura advinda da revisão a partir dos comentários, os autores, citando Hillocks (1986), explicam que “a insistência na reescritura seria consistente com resultados de pesquisa sobre produção de textos em primeira língua que geralmente favorece tanto os comentários focalizados do professor como a revisão subsequente pelo aluno” (Cavalcanti & Cohen 1990, p.19).

Analisando as estratégias empregadas pelos alunos perante os comentários recebidos, as pesquisas demonstraram que a reescrita não é uma

das mais utilizadas. Dividindo essa estratégia em duas subestratégias, encontraram-se os seguintes resultados com os alunos de língua materna:

- reescrever incorporando apenas os comentários do professor:

frequentemente = 0                      às vezes = 47,37%                      raramente = 36,84%

- reescrever revisando e expandindo:

frequentemente = 26,32%                      às vezes = 26,32%                      raramente = 31,58%

Observe-se que a reescrita a partir da revisão e expansão possui um percentual menor de ocorrência. Apesar desses dados, nota-se que os alunos universitários empregam muito pouco as estratégias de reescrita, preferindo a revisão, sem expansão na reescrita.

Finalizando o trabalho, os autores oferecem uma sugestão sobre as questões até aqui apresentadas:

... sugerimos que se procedimentos de feedback efetivamente interativos estiverem em ação, os professores, por um lado, poderão observar nos alunos os efeitos de seus comentários no desenvolvimento da produção de textos e nas suas atitudes face a essa produção, e por outro lado, os alunos poderão aproximar-se desse feedback focalizando os benefícios potenciais dele decorrentes. (Cavalcanti & Cohen, 1990, p.20).

Por outro lado, Fathman & Whalley (1991), através da análise de composições de 72 estudantes universitários, perceberam que o aluno deseja receber comentários sobre a produção realizada, obrigando o professor a fornecê-los. Essa obrigação não deveria acontecer, na realidade. Ela deveria

simplesmente existir por força da presença do papel do professor na construção do texto do aluno, em sala de aula, no momento de avaliar e oferecer sugestões. Os resultados encontrados por Fathman & Whalley chamam a atenção justamente pela obrigatoriedade que os universitários impõem ao professor um quesito que já deveria estar automatizado no sistema de ensino, principalmente no ensino universitário, em questão.

Analisando os comentários, os pesquisadores notaram que as modificações na forma da composição são feitas quando o professor faz comentários sobre esse aspecto. Já sobre o conteúdo, os resultados demonstraram que o aluno faz mais modificações também quando o professor o comenta. Assim, os autores concluem que há maior crescimento dos alunos e, conseqüentemente, do texto, quando os comentários enfocam os aspectos do conteúdo e da forma, concomitantemente, quando oferecem subsídios para reflexão sobre a estruturação das idéias e sobre a estrutura lingüística apresentadas nos textos.

Outro aspecto abordado é sobre o número de versões definidas na produção do texto. Segundo Fathman & Whalley (op. cit.), apenas duas versões devem ser realizadas: uma original e uma reescrita, a partir da revisão sugerida pelo professor. No sistema de ensino atual, quando o professor trabalha com duas versões, o texto final apresenta resultados melhores. Contudo, por uma série de fatores já levantados nesta seção, o professor, na maioria dos casos, restringe-se a uma única versão. É certo que o trabalho com a segunda versão é mais profícuo, pois desenvolve no aluno estratégias de revisão e reescrita que normalmente são relegadas a planos inferiores, se consideradas em relação às fases de planejamento e execução. A questão de o número de versões de produção dever ser dois é também discutida por Dahlet

(1994) e Ferris (1997), no entanto, nada impede que este número seja maior- o ideal é que nunca menor.

Em pesquisa mais recente, Cavalcanti & Cohen (1993), comparando composições de um aluno com o restante da classe, notaram que os alunos esperam modelos preestabelecidos de escrita que demonstrem valores importantes no modo de produção textual.

Suas pesquisas apresentam a revisão como uma forma de modificação do texto original, levando à reescrita. De acordo com os autores, essa revisão é preferida pelos professores durante o processo de composição textual, quando oferecem comentários que a suportam. Por outro lado, os alunos preferem esses comentários na versão final do texto, como forma de avaliação do produto e não como parte do processo. Essa postura é coerente com a avaliação normalmente apresentada pela escola: sugestões de revisão somente na versão final, culminando em uma reescrita, cuja versão não recebe comentários, pois está acabada, segundo as visões do professor e dos alunos. É certo que os alunos optam por ter os comentários na versão final, uma vez que não desejam qualquer interferência do professor durante o processo, o qual os fará refletir e reestruturar o texto durante sua construção. Como estão acostumados com essa metodologia, os alunos certamente não escolherão outra diferente.

Em estudos bem atuais, Ferris (1997) observou os efeitos dos comentários do professor sobre a revisão de estudantes universitários de inglês como segunda língua. Empregando a metodologia de solicitar duas versões (uma primeira versão acompanhada dos comentários do professor e uma segunda com a revisão realizada) aos alunos, a pesquisadora chegou às seguintes conclusões: a) os alunos esforçam-se para atender as sugestões do

professor em suas revisões; b) alguns tipos de comentários conduzem a mudanças mais satisfatórias do que outros; c) os alunos, algumas vezes, são incapazes de incorporar as sugestões oferecidas, devido à inabilidade dos professores na apresentação dos comentários; d) muitas vezes, os alunos suprimem partes do texto identificadas com problemas pelo professor, ou ignoram os comentários.

A partir das conclusões apontadas por Ferris (1997) em a), surgem duas dúvidas: 1<sup>a</sup>) as sugestões oferecidas podem levar o aluno a produzir um texto com qualidade inferior à primeira versão; 2<sup>a</sup>) apesar de os alunos esforçarem-se para atender as sugestões de revisão, o texto reescrito pode ter a mesma qualidade da primeira versão, sem apresentar modificações acentuadas. Dessa maneira, o professor deve auxiliar seus alunos a aprender como processar as observações oferecidas como sugestões de revisão.

Em outro estudo, Ferris et al. (1997) observaram como os comentários de 4 professores afetaram a revisão de 47 acadêmicos que tinham o inglês como língua materna e outros 47 que tinham o inglês como segunda língua. Também neste estudo foi empregada a metodologia de coletar apenas duas versões, como no caso anterior. Os resultados da pesquisa demonstraram que há diferenças entre os comentários oferecidos aos alunos e os efeitos destes comentários na revisão, o que leva a pensar em padrões distintos de comentários para textos revisados em língua materna e em segunda língua.

O que se nota, a partir da explanação até aqui apresentada, é que os comentários de revisão contribuem para a construção do texto do aluno. É certo que sua apresentação deve ser cuidadosa, pois um comentário vago e impreciso não auxilia o aluno. Justamente por haver um grande número de comentários desse tipo nos textos escolares, é que os alunos não atentam

como deveriam para seus conteúdos. O ato de “lê-los e jogar fora”, como constata Geraldí (1985), talvez seja decorrência do fato de o professor não desenvolver no aluno a estratégia de trabalhar com as sugestões oferecidas nos comentários, por não ter, ele próprio, essas estratégias desenvolvidas.

A partir das informações teóricas aqui elencadas, pode-se perceber que a postura de oferecer comentários ao aluno durante a construção de seu texto permite observar que, na reescrita, os comentários contribuem para que o aluno reflita sobre seu processo de escrita, amadurecendo-o. Entretanto, se os comentários apenas apontarem o problema, ou até mesmo, apenas o local do problema, o aluno deverá utilizar-se de outras estratégias inicialmente. Estas dizem respeito à interpretação dos comentários dados, para compreensão das falhas apontadas no texto, para só então reformulá-lo. Nota-se, nesta questão, que o aluno deve fazer uma certa acrobacia mental para chegar aos fins desejados pelo professor. Dessa forma, arrisca-se afirmar que às vezes os comentários atrapalham o aluno na construção do texto. Por outro lado, ao forçar um exercício mental por parte do aluno, o professor, muitas vezes inconscientemente, está auxiliando no processo de amadurecimento desse aluno e contribuindo sobremaneira com a reflexão necessária na reescrita.

O professor, consciente do papel que os comentários têm no processo de produção do texto, pode optar por duas estratégias de oferecimento de informações: a) oferecer sugestões através de comentários objetivos, em que se aponte o problema encontrado, localizando-o no texto e identificando-o; b) oferecer sugestões através de comentários curtos, em que apenas se cita a existência de um problema, que pode ou não ser apontado, localizando-o no texto, mas não o identificando.

Por outro lado, o aluno, ao receber esses comentários, terá que optar por estratégias que se mostrem propícias. Estas podem ser: a) aceitar a

sugestão e reformular o pedido; b) aceitar a sugestão e reformular parcialmente o pedido; c) aceitar a sugestão e ir além, apresentando outra reformulação além da sugerida; d) apresentar reformulações além das sugeridas - estas podem ser decorrentes das sugestões ou não; e) não aceitar as sugestões, ignorando-as conscientemente, ou não acatá-las por não conseguir entender o sugerido ou por não conseguir reformular seu texto.

A escolha de uma dessas estratégias auxilia o aluno na revisão e reescrita do texto; auxilia-o no processo de construção textual. É claro que as estratégias citadas no parágrafo anterior podem ser empregadas pelo aluno em um único texto. Da mesma forma, o professor também pode, em um único texto, oferecer sugestões, apontar, localizar e identificar objetivamente o problema encontrado ou apenas citar a existência de um problema, sem identificá-lo; tudo depende da noção que o professor possui do que seja o processo de construção de um texto por seu aluno.

## CAPÍTULO 1\*

### OS PROCESSOS DE ESCRITA, REVISÃO E REESCRITA

#### 1.1 O processo de escrita

A partir de estudos sobre a construção do texto escrito, realizados na década de 80, no Brasil, iniciou-se uma preocupação em observar a produção do texto e seu produto final como um processo que se compõe de etapas interligadas e recursivas e não como um mero ato de escrita, como até então se propunha.

Os estudos realizados, especialmente em centros de pesquisas americanos e ingleses, demonstraram, a partir de experiências em laboratórios de produção de textos, que o processamento de construção de um texto passa por três grandes etapas: *o planejamento, a execução e a revisão*. Para

---

\* Todas as citações referentes a textos em língua estrangeira foram traduzidas pelo autor da pesquisa.

compreender essa visão processual, foram concebidos modelos teóricos de base cognitiva que pretendem dar conta de como o processamento da escrita ocorre no homem.

Esses modelos foram criados com fim ilustrativo, para explicar um processamento cognitivo que muitas vezes não obedece rigidamente às etapas sistematicamente propostas; são apenas referências visuais para a compreensão dos modelos teóricos, servindo como apoio didático. Caso assim não sejam vistos, eles servirão possivelmente de estímulo a um treinamento mecânico da escrita, devido ao modo como as etapas são propostas. Um leitor desavisado, sem tal consciência, que no caso pode ser um professor, fará interpretações equivocadas, tendendo a compreender a escrita como um conjunto de etapas rigidamente estabelecidas.

Conforme anunciado no capítulo anterior, entre os modelos teóricos existentes, esta pesquisa adota os trabalhos de ponto de vista cognitivo postulados por Hayes & Flower (1980 a, b), Collins & Gentner (1980), Bartlett (1982), Hayes et al. (1987), Serafini (1992) e White & Arndt (1995). Essa base teórica, por sua vez, tem suporte nos subsídios da ótica psicolinguística sobre o processo de escrita, sendo as fontes principais os trabalhos de Kintsch (1974) e Rumelhart (1975).

Todo esse embasamento teórico serve como suporte para a compreensão das operações lingüísticas existentes na reescrita do texto, proposta de Fabre (1986), apresentadas na seção 1.5.1 deste capítulo.

### **1.1.1 Modelos cognitivos de processamento da escrita**

Os modelos de processamento de escrita aqui empregados (Hayes & Flower, 1980 a, b; Collins & Gentner, 1980; Serafini, 1992; White & Arndt, 1995) podem ser divididos em dois grupos: um que se reveste de caráter mais teórico, buscando explicar o processamento da escrita em bases cognitivas, postulado por Hayes & Flower e por Collins & Gentner; outro, que se reveste de caráter mais didático, no qual a preocupação com o aluno como escritor é marcante, postulado por Serafini e por White & Arndt.

Os modelos do primeiro grupo apresentam certos aspectos que se direcionam à construção do texto, porém, especificamente, estes não fazem parte do processo. Nestes aspectos enquadram-se o objetivo proposto pelo escritor, a imagem do interlocutor do texto e o conhecimento de estruturas textuais que auxiliam no cumprimento dos objetivos.

Nesse grupo, há uma divisão clara entre duas grandes partes do processo de escrita: o *planejamento* e a *execução* do texto. Hayes & Flower propõem três etapas: *planejamento*, *tradução* e *revisão*; já Collins & Gentner apresentam apenas duas: *produção de idéias* e *produção do texto*. A diferença entre eles está na etapa de *revisão*, que não é explicitamente proposta por Collins & Gentner, todavia suas idéias permitem enquadrar tal etapa na *produção do texto*.

Ambos os modelos detêm-se no estudo do planejamento textual, explicando cada aspecto e, muitas vezes, exemplificando com estratégias que facilitam a realização dessa fase. É notória a preocupação dos autores com essa etapa, elevando-a a uma categoria maior do que a posterior, a *execução* da escrita do texto, como se o planejamento fosse a etapa mais importante de todo o processo.

Por outro lado, a etapa de *execução* é muito pouco desenvolvida por Hayes & Flower, que se limitam a afirmar que ela transforma as orientações do

*planejamento* em “sentenças escritas aceitáveis” (1980a, p.15)<sup>1</sup>. Collins & Gentner (op. cit.) tecem comentários sobre o momento que denominam *produção de texto*, através de listas de itens que devem ser observados ao se escrever o texto. Tais listas apresentam uma série de considerações formais, que se enquadram nos níveis da oração, da sentença e do texto.

Na verdade, a *execução* não é bem explorada pelos autores, limitando-se a esclarecer que ela tem por subsídios o *planejamento*, momento em que o escritor transforma as idéias geradas em material lingüístico compreensível. Assim, crê-se que, por ser uma fase muito produtiva e extremamente cognitiva e idiossincrática, os teóricos não se arriscam a enveredar em seara tão árdua.

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

Os dois modelos desse grupo teórico nada comentam sobre a *reescrita* oriunda da *revisão* do texto, que é um aspecto revestido de importância na construção textual e, portanto, é parte do processo de escrita.

O outro grupo, formado pelos modelos de Serafini (1992) e de White & Arndt (1995), com características mais didáticas e menos teóricas, apresenta as mesmas três etapas básicas do grupo anterior.

Ambos os modelos tomam por consideração a produção de textos em situação de ensino em sala de aula, característica não especificada pelos modelos do grupo anterior. Também se preocupam com o tempo disponível para a realização da produção do texto, afirmando que a escrita não é considerada como tarefa comum de sala de aula, mas é relegada a tarefa caseira. Produzir textos como tarefa de casa não é problema se houver uma

---

<sup>1</sup> “acceptable written English sentences”

boa condução anterior em sala de aula. Contudo, é praxe pedir uma redação como “dever de casa”, sem a preocupação com o processo ali existente, sem o devido trabalho de preparação. Desse modo, a escola relega o processo de construção textual, na maioria das vezes, ao ambiente doméstico, onde o aluno não tem um acompanhamento necessário para auxiliá-lo nessa construção, interessando somente o texto final, a redação.

Serafini propõe quatro etapas: *plano, produção de idéias, produção do texto e revisão*, sendo as duas primeiras etapas pertencentes ao *planejamento*. Por sua vez, White e Arndt propõem seis etapas: *geração de idéias, focalização, estruturação, esboço, avaliação e re-vendo (revisão)*, sendo as três primeiras pertencentes ao *planejamento*.

Nesse grupo, também se nota uma preocupação marcada com o *planejamento* do texto. É certo que o *planejamento* permite a realização de um bom texto, ao menos teoricamente, contudo não é a etapa primordial do processo. Ao se considerar que em situação de ensino essa etapa é negligenciada na maioria das vezes pelo aluno e pelo professor, não é notoriamente a mais importante nessa situação específica. Dessa feita, a *revisão* acaba por tornar-se mais significativa até do que o *planejamento*.

No grupo de modelos com características didáticas, percebe-se que a *revisão* toma aspectos mais amplos do que no grupo anterior. Aqui, ela é enfocada sob os aspectos do conteúdo e da forma.

Quanto à etapa da *execução*, os dois modelos são, com certeza, mais específicos do que os anteriores, contudo, persistem na mesma forma de apresentação, ou seja, através de listas de itens a serem considerados quando da execução do texto.

Assim, a *revisão* e a *reescrita* são fases importantes e pouco discutidas pelos teóricos que propõem modelos de processamento de escrita.

O quadro sinótico a seguir apresenta as características dos modelos comentados nesta seção e oferece, visualmente, um panorama da teoria exposta até o momento.

**Quadro 1:** Quadro sinótico dos modelos teóricos do processo de escrita

ETAPAS → MODELOS ↓	PLANEJAMENTO	EXECUÇÃO	REVISÃO
HAYES & FLOWER (1980)  COLLINS & GENTNER (1980)	1) <b>Planejamento</b> a) Geração b) Organização c) Estabelecimento de metas  1) <b>Produção de idéias</b> a) Apreensão de idéias b) Manipulação de idéias	2) <b>Tradução</b>  2) <b>Produção do texto</b> a) Os diferentes objetivos da escrita b) Os diferentes mecanismos para alcançar os objetivos c) Os operadores de editoração	3) <b>Revisão</b> a) Leitura b) Editoração  —
SERAFINI (1992)	1) <b>O plano</b> a) Distribuição do tempo b) Identificação das características do texto  2) <b>Produção de idéias</b> a) Seleção das informações b) Organização das informações c) Roteiro	3) <b>Produção do texto</b> a) Parágrafos b) Melhor mostrar que declarar c) Os conectivos d) A pontuação e) A introdução e a conclusão	4) <b>Revisão</b> a) Do conteúdo b) Da forma
WHITE & ARNDT (1995)	1) <b>Geração de idéias</b> a) Levantamento de idéias b) Uso de questões c) Uso de anotações d) Uso de recursos visuais e) Uso de interpretação e simulação  2) <b>Focalização</b> a) Descobrir as idéias centrais b) Considerar o propósito c) Considerar o interlocutor d) Considerar a forma textual  3) <b>Estruturação</b> a) Ordenação de informações b) Experimentação com a organização de informações c) Relação da estrutura com a idéia central	4) <b>Esboço</b> a) Esboço realizado pelo professor b) Iniciar, adicionar e finalizar  5) <b>Avaliação</b> a) Avaliação do esboço b) Ler e responder c) Conferir	6) <b>Re-vido</b> a) Verificar o contexto b) Verificar os conectivos c) Verificar as divisões d) Avaliar o impacto e) Editar, corrigir e marcar f) Avaliação final do produto

Neste quadro, pode-se notar que a reescrita não é considerada pelos teóricos, no máximo a enquadram na etapa de revisão. No presente trabalho, pretende-se demonstrar que a reescrita é uma etapa do processo de escrita, devendo fazer parte do Quadro 1, após a revisão. Na Conclusão, essa questão é retomada e discutida. Assim, aqui, a *revisão* e a *reescrita* no processo de construção do texto são objetos de pesquisa. Para tanto, as próximas seções tratarão especificamente desses aspectos.

## **1.2 O processo de revisão**

A etapa de revisão consiste em um processo próprio, que se compõe, por sua vez, de elementos auxiliares na construção do texto. Para esclarecer essa etapa, dois modelos teóricos, de base cognitiva, são comentados nas subseções seguintes.

### **1.2.1 O modelo de revisão de Bartlett**

Bartlett (1982, p.346) afirma que a revisão é um processo complexo, porém essencial à construção do texto, uma vez que se distingue da etapa de execução, por envolver “processos explícitos de comparação, geralmente entre algum segmento do texto (palavra, sentença, parágrafo etc.) e alguma representação de um conhecimento ou intenção do escritor”<sup>2</sup>. Essa

---

<sup>2</sup> “... explicit processes of comparison, generally between some segment of a text (a word, phrase, sentence, paragraph, etc.) and some representation of a writer’s knowledge or intention...”

comparação acaba por resultar em alguma mudança no texto, devido aos resultados dali advindos, uma vez que o escritor faz uma leitura avaliativa do seu próprio texto.

Na verdade, essas mudanças, na maioria das vezes, são produzidas pelos alunos no nível das palavras ou das frases, relacionando-se diretamente a problemas de grafia, de sintaxe ou de escolha lexical. Isto se deve, possivelmente, ao fato de, no sistema de ensino atual, a revisão ser pouco requerida do estudante e, quando este a realiza, “restringe-se a pouco mais do que meras correções de erros mecânicos” ( p.347)<sup>3</sup>.

Para que possa ser bem realizado, o processo de revisão deve envolver a correção e a avaliação do texto, resultando em sua reescrita, com as reformulações necessárias à sua construção, fazendo-se presente, segundo Bartlett, três componentes: *o processo de detecção, o processo de identificação e as estratégias de correção*. Esses componentes ocorrem concomitante e recursivamente, entretanto podem ser observados em separado, já que “os três processos diferentes são passíveis de diferentes habilidades ao mesmo tempo, apresentando aos alunos diferentes graus de dificuldades” (p.348)<sup>4</sup>, o que aqui vale afirmar é que cada um dos processos age de forma própria, mas no conjunto assumem um considerável papel no processo de construção do texto.

Esquemáticamente, tem-se o seguinte modelo proposto por Bartlett:

---

<sup>3</sup> “...it usually amounts to little more than corrections of mechanical errors...”

<sup>4</sup> “...three different processes are likely to require different sorts of skills while at the same time presenting students with different sorts of difficulties...”

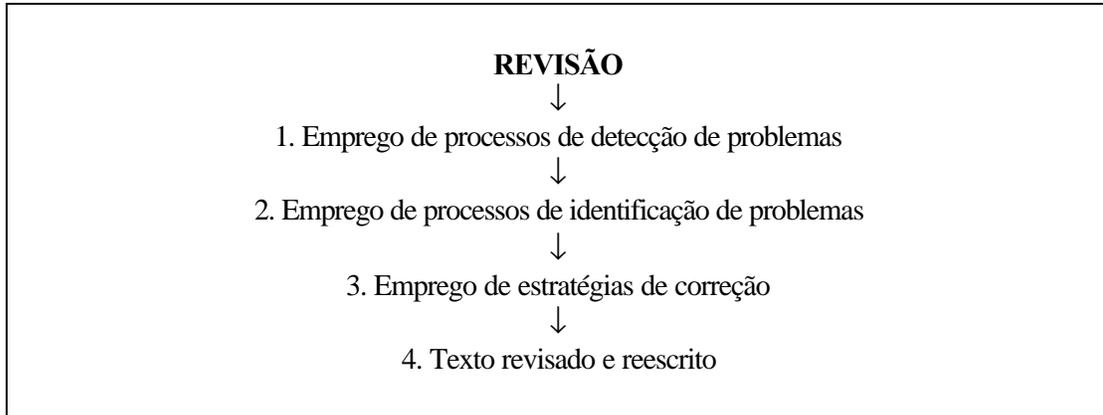


Figura 1. Modelo de revisão proposto por Bartlett (1982)

O primeiro componente, *a detecção de problemas*, é, na realidade, a identificação de violação da convenção escrita, envolvendo diferentes tipos de conhecimentos, como a comparação entre o texto existente e o conhecimento que ali é construído, ou seja, entre as idéias apresentadas e a maneira como são expressas. *A detecção de problemas* nesse nível permite uma identificação melhor e uma posterior correção mais adequada.

De acordo com a autora, os alunos encontram maiores facilidades na detecção de problemas em textos alheios do que em seus próprios textos, o que é corroborado por algumas pesquisas que serão comentadas nas próximas seções. Nessa perspectiva, Bartlett conduziu experiências com alunos de quarta e quinta séries<sup>5</sup>, comparando a detecção de problemas em seus próprios textos e em textos produzidos por outros escritores. Os resultados demonstraram que a detecção de problemas em textos de outras pessoas é mais visível do que em seus próprios textos, principalmente na

<sup>5</sup> As séries aqui destacadas referem-se ao sistema americano de ensino, correspondendo a uma faixa etária de 9 a 10 anos. Relacionando essas séries com o sistema brasileiro, têm-se também a quarta e a quinta séries, no entanto, a idade se altera para 10 e 11 anos.

questão da ambigüidade, sugerindo que “a habilidade de detectar ambigüidade e anomalia sintática pode exigir algumas estratégias adicionais” (p.352)<sup>6</sup>.

O segundo componente do modelo proposto é a *identificação dos problemas* detectados anteriormente. Muitas vezes, a detecção e a identificação de problemas no texto ocorrem em conjunto; contudo, há casos em que os estudantes são conscientes da existência de problemas, porém não conseguem identificá-los, ocasionando certas dúvidas na revisão, levando-os a ignorar o problema.

A identificação, na maioria das vezes, restringe-se a problemas formais, não chegando à reflexão sobre a sua natureza, ou seja, sobre como se originaram. Sobre essa questão, Bartlett comenta:

A identificação de problemas não envolve, necessariamente, uma habilidade de nomear ou defini-los. Na verdade, não há dúvida de que muita revisão é feita tão rapidamente que os escritores possivelmente não têm a chance de articular ou refletir sobre a natureza do problema. Todavia, é possível que o desenvolvimento da prática de revisão seja acompanhada por uma habilidade crescente para articular e refletir sobre problemas textuais específicos e que, de fato, o desenvolvimento de novas estratégias de revisão inicia-se com a habilidade para refletir sobre um novo tipo de problema. (p.354)<sup>7</sup>

A reflexão surgida nessa etapa da revisão permitiria uma melhor correção e avaliação, culminando na reescrita do texto que está sendo construído, uma vez que a reflexão sobre a revisão da escrita permite ao produtor desenvolver estratégias próprias de revisão, possibilitando, portanto, uma ampliação nos seus conhecimentos sobre produção de textos.

---

<sup>6</sup> “...the ability to detect ambiguity and syntactic anomaly may require some additional skills...”

<sup>7</sup> “Identification of problems need not involve an ability to name or define them. Indeed, there is no doubt that much revision is accomplished so swiftly that writers could not possibly have had a chance to articulate or reflect on the nature of the problem. Nonetheless, it is possible that the development of revision skill is accompanied by an increasing ability to articulate and reflect on specific text problems and that in fact development of new revision skills begins with an ability to reflect on a new type of problem.”

O terceiro componente do modelo é o uso de *estratégias de correção*. Detectado e identificado o problema, deve o autor corrigi-lo, como forma de superar as falhas do texto. No entanto, a *detecção* e *identificação* não ocasionam necessariamente uma *correção* apropriada, pois dependem do objetivo, do interesse e dos conhecimentos de emprego de estratégias, por parte do escritor, para cumprir tal intento.

O emprego de determinada estratégia, nessa fase, está aliado à maturidade e escolha do escritor, em relação ao contexto da realização da revisão. Não se estendendo muito, a autora comenta que “uma revisão eficaz depende de estratégias de correção efetivas e que a geração dessas depende, provavelmente, de um grande número de fatores” (p.360-61)<sup>8</sup>, citando o contexto restrito da revisão, no caso de alunos, como um dos principais. Isto equivale a afirmar que os alunos não conhecem estratégias de correção no processo de revisão, por não ter o hábito de revisar seus textos na escola.

O ponto principal na proposta de Bartlett é o uso de estratégias adequadas na detecção, identificação e correção de problemas no processo de revisão. Em todas as quatro etapas de seu modelo, a autora enfatiza a necessidade de o escritor ter estratégias prontas para revisar o texto. No entanto, faltam-lhe elementos que expliquem melhor que tipos de estratégias podem ser aplicadas e desenvolvidas em cada fase. Uma explicação melhor dessa questão permitiria compreender com eficácia como é o processamento das etapas ali propostas. Apesar disso, a contribuição de Bartlett é reconhecida pela literatura da área por ter sido uma das primeiras

---

<sup>8</sup> “...effective revision depends on effective correction strategies and that generation of effective strategies is likely to depend on a number of factors...”

pesquisadoras a apresentar a revisão como um processo próprio dentro do amplo decurso da escrita.

## 1.2.2 O modelo de revisão de Hayes et al.

Tendo por base os resultados de pesquisas com protocolo verbal<sup>9</sup>, Hayes et al. (1987) desenvolveram um modelo teórico de cunho cognitivista sobre o processo de revisão em textos escritos.

Antes de apresentar o modelo, os autores comentam quatro pontos que a literatura estabelece sobre a revisão:

1. Há grandes diferenças no volume de revisões que os escritores fazem. Os escritores experientes fazem mais revisões do que os principiantes.
2. Os revisores experientes atentam para problemas mais globais do que os principiantes.
3. Os escritores têm mais dificuldades em detectar suas próprias falhas quando revisam seus textos do que quando revisam textos de outros.
4. A habilidade de detectar problemas textuais parece estar separada da habilidade de resolvê-los. (op. cit. p.176)<sup>10</sup>

Pelas observações acima, percebe-se que a revisão tem um caráter diferenciador entre os escritores experientes e os principiantes<sup>11</sup>. Os autores do modelo demonstram, assim como Bartlett (1982), que, no próprio texto, o escritor tem mais dificuldades de revisão do que no texto de outros, chegando

---

<sup>9</sup> Protocolo verbal é um método de coleta de dados que utiliza o relato oral como instrumento. No caso da escrita, o sujeito pesquisado relata oralmente o que está pensando ao mesmo tempo em que produz um texto. A partir desses dados, pode-se analisar o processamento cognitivo da escrita no indivíduo. O levantamento e a análise de um determinado número de protocolos verbais possibilitaram a Hayes et al. (1987) a proposição de um modelo de processamento de escrita.

<sup>10</sup> “1. There are large differences in the amount of revising writers do. Experts make more revisions than do novices.

2. Expert revisers attend to more global revising problems than do novices.

3. Writers have more difficulty detecting faulty referring expressions when revising their own text than when revising the texts of other writers.

4. The ability to detect text problems appears to be separate from the ability to fix these problems.”

<sup>11</sup> A literatura utiliza as designações *experiente* (*expert*) e *principiante* (*novice*) para referir-se a pessoas que já possuem certo domínio de escrita e a pessoas que não possuem tal domínio ou estão iniciando o processo, respectivamente. Fiad (1997:72) esclarece que os escritores experientes, ou proficientes como denomina, são “aqueles que dominam os recursos da modalidade escrita da linguagem de modo que são capazes de explorar esses recursos devidamente quando escrevem”.

ao ponto de separar as habilidades de detecção e de correção de problemas no texto.

A teoria proposta pelos pesquisadores explica que o escritor, ao escrever seu texto, deve coordenar uma série de subprocessos que funcionam simultânea e recursivamente como forma de auxiliar a construção textual. De acordo com essa idéia, a revisão é um desses subprocessos, podendo, desta forma, incidir no ato de escrita a qualquer momento em que o escritor sentir necessidade.

Esse modelo é uma elaboração mais sofisticada da etapa *revisão* do modelo proposto em Hayes & Flower (1980 a, b), comentado na subseção 1.1.1. Nele há uma divisão básica em duas categorias principais: uma denominada *processos*, na qual o escritor se engaja, e outra denominada *conhecimentos*, que influencia a primeira categoria, por ser as experiências que o escritor possui sobre a tarefa. A Figura 2 apresenta o modelo.

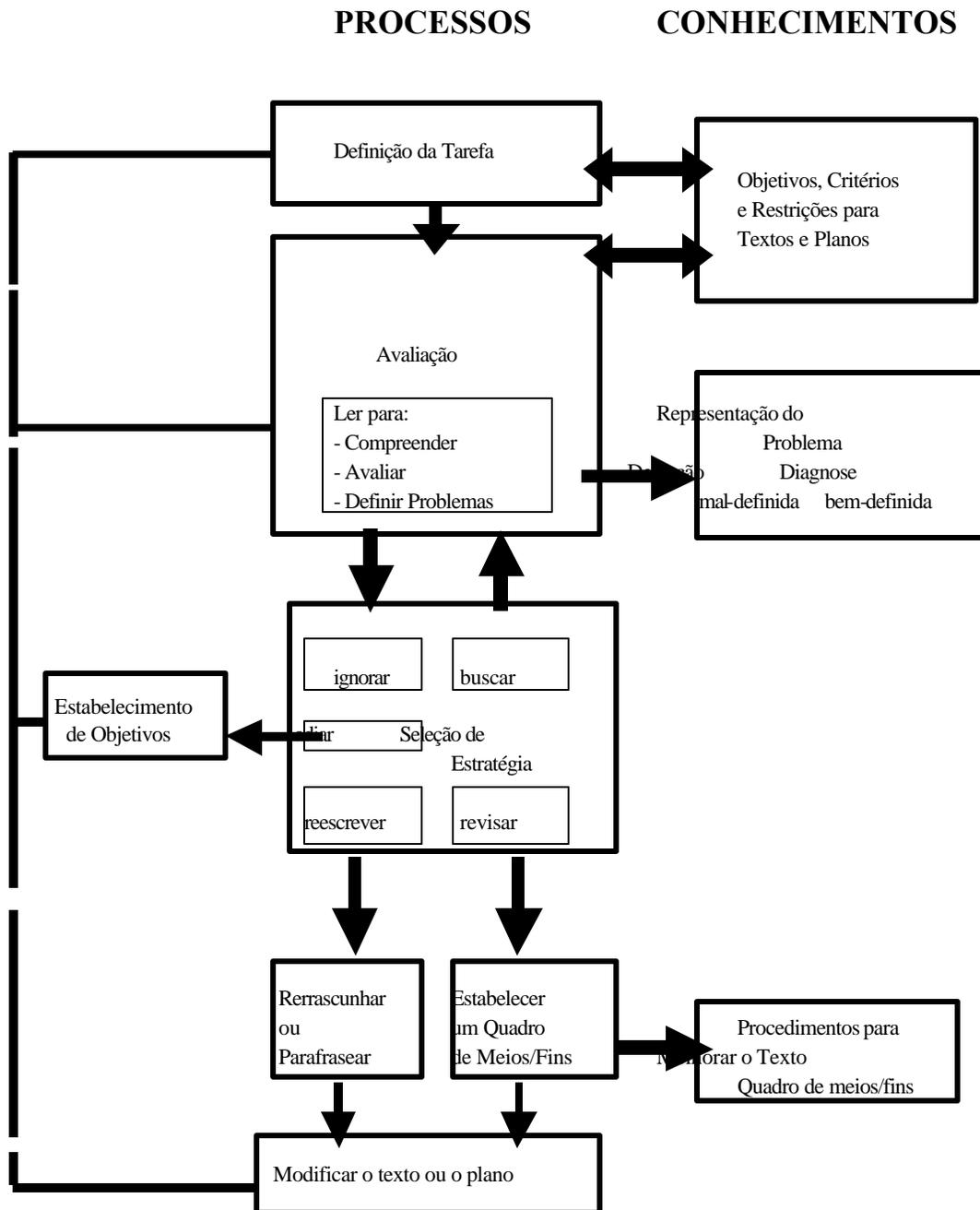


Figura 2. Modelo cognitivo de revisão proposto por Hayes et al. (1987, p.185).

Na categoria *processos*, o primeiro componente é a *definição da tarefa de revisar*, a qual deve especificar, entre outras coisas, os objetivos do revisor<sup>12</sup> para o texto, por exemplo, revisão para esclarecimento ou por elegância. As características do texto devem ser levadas em conta para que se tenha uma idéia completa da tarefa de revisão que se pretende realizar. É certo que o revisor pode modificar o objetivo da tarefa durante o processo, assim como a definição de revisão pretendida, pois essa noção altera de pessoa para pessoa. Para que o componente *definição da tarefa* seja ativado, o revisor deve trazer da categoria *conhecimentos* alguns elementos de sua própria noção do que é revisar. Estes elementos são “os objetivos, os critérios e as restrições para textos e planos” (p.185)<sup>13</sup>, que também podem ser modificados durante a revisão, de acordo com o andamento da reconstrução textual e das intenções do revisor.

O segundo componente da categoria *processos* é a *avaliação*. É o momento em que o processo de leitura aponta para alguma importante descoberta que influencia a revisão, operando através das seguintes etapas: compreensão do texto lido, avaliação e definição de problemas no texto. Na verdade, essa categoria emprega objetivos e critérios relevantes para que o escritor defina sua tarefa de revisar o texto. Nesse momento, a categoria *conhecimentos* também opera através das informações do revisor, apresentando duas possibilidades de representação de problemas na tarefa: a) a detecção mal definida de problema, isto é, detecta-se a existência de algum tipo de problema, contudo, sua natureza não é especificada; b) o diagnóstico bem definido de problema; ao contrário de a), o problema aqui é detectado, definido e conhecida sua natureza, podendo, futuramente, ser trabalhado.

---

<sup>12</sup>Entenda-se, aqui, “revisor” como o escritor executando o papel de analisador, avaliador de um texto, seja o seu ou de outrem.

<sup>13</sup> “goals, criteria and constraints for texts and plans”

Dependendo do problema detectado, o revisor escolhe entre uma *seleção de estratégias* para iniciar o trabalho de revisão propriamente, sendo este o terceiro componente da categoria *processos*. Duas das principais estratégias são: “1) as que modificam e controlam o próprio processo de revisão: ignorando o problema, adiando ações, buscando maiores informações para esclarecer o problema ali representado; 2) as que modificam o texto: revisando ou reescrevendo-o” (p.187)<sup>14</sup>.

Ao *ignorar* o problema, mesmo após ser detectado, o escritor está afirmando que não é uma questão importante a ser trabalhada, por ser irrelevante ou por ser difícil sua solução. Por outro lado, *adiando* a ação, o escritor volta aos planos iniciais, reavalia e reformula os seus objetivos. Tal procedimento exige do revisor atenção redobrada, uma vez que retornará, posteriormente, ao problema cuja solução resolveu adiar.

Já a *busca* por maiores informações ocorre quando o diagnóstico não é suficientemente específico para sugerir uma ação clara ao problema. Essa busca tem por objetivo transitar entre a detecção mal definida de um problema e transformá-la em uma diagnose bem definida, com fim de resolver a questão levantada, como forma de auxiliar no trabalho de revisão.

A segunda estratégia, a escolha entre a *reescrita* e a *revisão*, é empregada quando o revisor decide modificar o texto. Os autores apresentam a *reescrita* como uma estratégia efetuada através de duas possibilidades: a reelaboração de rascunho (*redraft*) ou a paráfrase.

Sobre a *revisão*, o modelo propõe ser uma estratégia na qual o revisor procura resolver o problema preservando o máximo possível o texto original ou, como afirmam os autores: “acreditamos que uma revisão bem sucedida

---

<sup>14</sup> “1. Those that modify or control the revision process itself: ignoring the problem, delaying action, searching for more information to clarify the problem representation; 2) Those that modify the text: revising the text or rewriting the text”

requer que o escritor diagnostique os problemas do texto e resolva-os sem reescrevê-lo completamente” (p.188)<sup>15</sup>.

Optando pela *revisão*, o escritor poderá escolher entre as várias formas de aperfeiçoar o texto a partir dos conhecimentos que possui sobre a tarefa. Nessa fase, o escritor experiente lança mão de complexos e detalhados mecanismos que possui, diferenciando-se de escritores menos experientes, ou principiantes. O resultado final de todas essas fases é a modificação do texto, segundo a estratégia escolhida.

Esse modelo, de base cognitiva, centrado no processo da escrita, fornece subsídios teóricos para a compreensão da revisão que o aluno efetua. A tarefa proposta ao/pelo aluno deve ser definida de início, para que a revisão ocorra a contento. Como pode ser observado no primeiro componente da categoria *processos*, a definição da tarefa delimitará o tipo de revisão a ser efetuada. Essa revisão pode ser individual, quando o escritor a realiza sem qualquer orientação, colaborativa, quando recebe sugestões orais de outras pessoas, no caso do aluno, de seus pares ou professor, e orientada, quando recebe sugestões por escrito, que direcionam a revisão a ser realizada.

### 1.3 Revisão como processo recursivo

A linearidade de apresentação das etapas no processo de construção do texto<sup>16</sup> não atesta que a revisão seja empregada sempre ao final do processo.

---

<sup>15</sup> “...we assume that succesful revising requires that the writer diagnose the text’s problems and fix them without completely rewriting the text...”

Alguns autores, como Britton e seus colaboradores (1979), propõem que a revisão ocorre somente na última etapa de produção textual. Todavia, apesar de didaticamente ser proposta como uma das últimas etapas nos modelos de processamento estudados (Hayes & Flower, 1980, Collins & Gentner, 1980, Serafini, 1991, White & Arndt, 1995), a revisão é recursivamente utilizada em todas as etapas da construção textual.

A visão de não recursividade da revisão é comum no sistema escolar, uma vez que os próprios manuais didáticos encaram-na como uma etapa que ocorre apenas após a versão definitiva do texto (cf. Witte, 1989), contribuindo para a concepção de que se deve revisar e corrigir somente após o seu término, obrigatoriamente obedecendo as etapas de planejamento-execução-revisão. Assim, a revisão pode ocorrer em vários momentos da produção do texto, contudo, a recursividade da revisão é mais desenvolvida em escritores experientes.

Sobre essa questão, Hinckel (1991) afirma que “a revisão é, então, considerada como um processo que pode intervir a todo momento no curso da atividade de produção escrita, por meio da manipulação e da modificação do texto” (p. 139)<sup>17</sup>. Essa consideração permite entender a revisão como um componente central do processo de produção textual, trabalhando, inclusive, com função de monitor, detectando, ao mesmo tempo em que o texto está sendo construído, os problemas passíveis de serem identificados e, possivelmente, solucionados.

Para ter-se uma idéia dessa recursividade, retoma-se aqui a proposta de White & Arndt (1995), apresentada na subseção 1.1.1, que elege o

---

<sup>16</sup> Conforme comentado na seção 1.1, a linearidade das etapas, que foram destacadas nos modelos de escrita, tem apenas um fim ilustrativo. A apresentação estanque de cada etapa é apenas didática, para servir como modo de visualização de um processamento cognitivo.

componente *revisão* como um “monitor” do processo de escrita, interligando-se a quase todos os componentes do modelo proposto. Nesse sentido, é de interesse neste momento somente o componente *revisão*.

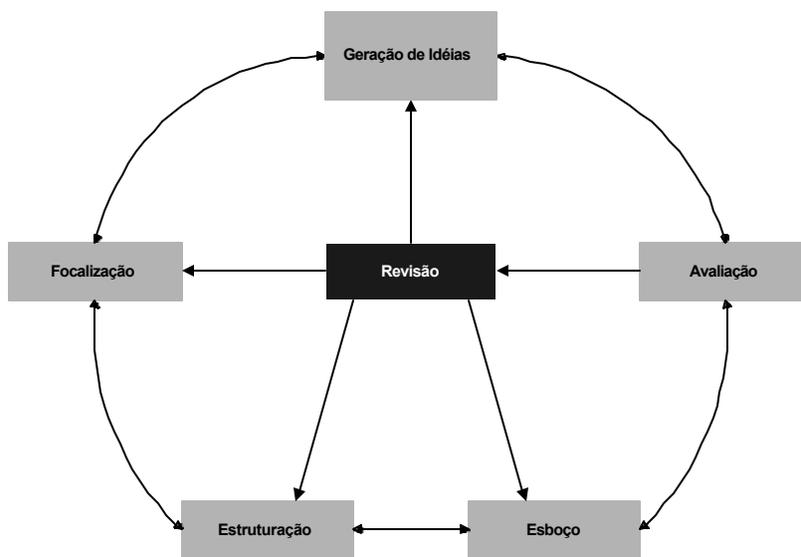


Figura 3: Diagrama do processo de escrita proposto por White e Arndt (1995, p.136).

Nesse diagrama, pode-se observar que a revisão está interligada a quase todos os componentes do processo, com exceção da avaliação, que o precede, exercendo uma função de monitor: a falha em uma das etapas pode despertar o processo de revisão e, conseqüentemente, uma busca de estratégias para reparar o desvio encontrado.

Sobre a importância da função da revisão, os autores citados comentam:

---

<sup>17</sup>“La révision est alors considérée comme un processus pouvant intervenir à tout moment au cours de l’activité de production écrite, à travers la manipulation et la modification du texte”

Devemos ter em mente a noção de que escrever é reescrever; que revisão - vendo com novos olhos - tem um papel central na criação de um texto, e não é meramente um enfadonho exercício de checagem de erros; e, acima de tudo, que a avaliação não compete somente ao professor no estágio final do processo, mas é igualmente de interesse e responsabilidade do escritor em qualquer estágio. (op. cit. p.5)<sup>18</sup>

Essas afirmações permitem entender o processo de revisão como recursivo, percorrendo as etapas que compõem a construção do texto.

Para que a revisão ocupe o papel de monitor no processamento do texto, segundo White & Arndt, algumas sub-etapas devem ser observadas:

- 1) Verificar o contexto, considerando o objetivo pretendido, o interlocutor e a forma empregada.
- 2) Verificar os conectivos e seu papel (lógico e lingüístico) na apresentação de elementos claros ao leitor.
- 3) Verificar as divisões, que auxiliam o leitor a compreender os pensamentos e argumentos do autor.
- 4) Avaliar o impacto que terá o texto.
- 5) Editar, corrigir e marcar - Como se manifestam os autores, “ a editoração é o estágio final no processo de complementação da última versão a qual o escritor submeterá ao leitor e é, portanto, executada pelos próprios alunos. Correções e marcações, por outro lado, são formas de comentários aos alunos pelo professor, envolvendo o aperfeiçoamento de pontos específicos no texto e, também, a atribuição de uma nota ou um conceito.” (p.172)<sup>19</sup>.
- 6) Avaliação final do produto, à luz das sub -etapas anteriores.

---

<sup>18</sup>“What we have to get across is the notion that writing is re-writing; that re-vision - seeing with new eyes - has a central role to play in the act of creating a text, and is not merely a boring error - checking exercise; and above all, that evaluation is not just the province of the teacher alone at the final stage of the process, but that it is equally the concern and responsibility of the writer at every stage.”

<sup>19</sup>“Editing is the final step in the process of completing the final draft which the writer will submit to the reader, and is thus carried out by the students themselves. Correctings and marking, on the other hands, are forms of feedback to the

A observação desses elementos permite ao redator perceber a revisão como um componente fundamental e recursivo no processo de escrita e não como sua última etapa.

Spoelders & Yde (1991) também atestam que há muitos professores com a noção de que o processo de escrita obedece a uma rígida série de estágios discretos, dos quais o último envolve revisar um texto completo<sup>20</sup>. Essa crença é incorreta e não auxilia o aluno a compreender o processo de escrita, uma vez que o próprio professor não o compreende. A respeito do papel do aluno na revisão de seus textos e suas concepções sobre o assunto, Spoelders & Yde observam que

Em geral, entretanto, a disposição para examinar o texto quanto às inadequações e assumir o papel de leitores é fraca. Os alunos consideram a revisão como uma tarefa sem nenhuma função senão a de agradar o professor. Como consequência, alguns alunos deliberadamente recorrem à escrita de um mau texto para o primeiro rascunho a fim de apresentar o rascunho “real” como o texto “revisado”. Eles mantêm tanto do texto original quanto possível e somente revisam seus “rascunhos” a fim de satisfazer a exigência do professor mais do que seus próprios estilos de escrita. Outros consideram o segundo e o terceiro rascunho simplesmente como cópias esmeradas do rascunho original. (ibidem p.51)

Desse modo, pode-se considerar que o aluno tem consciência da revisão como processo recursivo? Obviamente, não! A responsabilidade por essas noções deturpadas é da escola<sup>21</sup>, que não tem bem definido qual o papel da escrita em seu currículo; não há, também, por parte do professor, um

---

students from the teacher, the one involving the amending of specific points in the text, and the other, the provision of a grade or mark”

<sup>20</sup> A esse respeito, vejam-se os comentários apresentados no início da seção 1.1 e na primeira nota desta seção.

<sup>21</sup> A escola, aqui, deve ser entendida nas suas várias instâncias, quadros e clientelas.

conceito exato do processo de construção do texto e nem a noção clara de revisão como um processo recursivo, não-linear, que ocorre nos vários momentos da produção.

A conscientização dessas noções de processo permitirá à escola compreender que o processo de revisão é cognitivo, utilizando-se de suporte lingüístico para ser executado, pois, segundo Hinckel (1991, pp.139-40), “desde os trabalhos de Bartlett, o processo de revisão é considerado como sendo constituído de três principais operações mentais: a comparação ou a Avaliação, o Diagnóstico, e a Correção; o termo correção está sendo tomado aqui no sentido de reescritura ou modificação da escrita”<sup>22</sup>. Dessa forma, uma visão cognitivo-lingüística, empregada na escola, possibilitará compreender melhor a revisão e entender que ela se faz a partir de operações de avaliação e de diagnóstico culminando com a reescrita.

Sobre a importância de o professor conhecer o processo de escrita e o seu papel neste, a próxima seção tratará especificamente.

#### **1.4 O papel do professor na revisão**

Apesar de ser comum a idéia de que a avaliação do texto do aluno deve ficar a cargo do professor, White & Arndt (1995) propõem três grupos de avaliação para o momento da revisão. Nessa tipologia, enquadram-se os papéis do professor e do aluno, como avaliadores. Para os autores, os alunos “devem ser seus próprios avaliadores, uma vez que sem uma noção do que

está errado com o texto, há pouca chance de estarem aptos a reformulá-lo” (p. 116)<sup>23</sup>.

A tipologia de avaliação acima destaca três atividades que colaboram com a revisão do texto: “a primeira é uma resposta individual e pessoal do professor ao aluno-escritor. A segunda é uma resposta pública do professor ao trabalho de um aluno, como uma atividade para a classe toda. A terceira envolve as respostas dos estudantes aos trabalhos de outros alunos” (p. 124)<sup>24</sup>.

No primeiro tipo de avaliação, o professor assume o papel de estimulador da reescrita do aluno, a partir de revisões sugeridas. Sobre essa questão, White & Arndt (p.125) citam um roteiro proposto por Diffley & Lapp (1988)<sup>25</sup> que auxilia o professor a avaliar o texto, levando o aluno à reescrita:

- . Avalie a lápis ou com caneta de cor preta. Canetas vermelhas podem ser ameaçadoras;
- . Escreva comentários e notas nas margens e evite comentários sobre aspectos gramaticais ou mecânicos;
- . Todos os comentários devem ser específicos e relacionados ao conteúdo. Evite comentários que se aplicam a qualquer texto;
- . Releia suas anotações e questione-se se fazem sentido;
- . Solicite aos alunos que comentem as avaliações feitas;
- . Reaja como um genuíno e interessado leitor ao invés de um juiz e avaliador.<sup>26</sup>

---

<sup>22</sup>“...depuis de les travaux de Bartlett (...), le processus de révision est considéré comme étant constitué de trois principales opérations mentales: la comparaison ou l’Evaluation, le Diagnostic, et la Correction; le terme de correction étant pris ici, dans le sens de réécriture ou modification de l’écrit...”

<sup>23</sup>“...have to be their own evaluators, for without a sense of what is wrong with a text, there is little hope of being able to put it right...”

<sup>24</sup>“The first is a personal and individual response by the teacher to the student writer. The second is a public response by the teacher to the work of one student as a whole class activity. The third involves students responding to each other’s work.”

<sup>25</sup> A referência na obra de White e Arndt (1995) é: DIFFLEY, F. and LAPP, R.. 1988. Responding to student writing : teacher feedback for extensive revision - a workshop presented at TESOL, Chicago.

<sup>26</sup>

“Respond in pencil ou black ink. Red pens can be treating.”

No segundo tipo de avaliação, o professor trabalha com a classe, em conjunto, estimulando os alunos a revisar o texto. Infelizmente, nesse tipo de atividade, o professor tem certos limites, haja vista a necessidade de um trabalho coletivo e não apenas o levantamento individual de sugestões de revisão, como no primeiro tipo de avaliação.

No terceiro tipo, o aluno avalia os textos de seus pares, com o intuito de aprimorar o processo de revisão e, conseqüentemente, de construção do texto<sup>27</sup>.

O papel do professor na revisão do texto do aluno é, segundo Zamel (1982), o de interventor no processo de construção textual, instruindo e interferindo quando necessário; segundo ela, “o professor, que tradicionalmente fornece comentários após o fato, intervém de modo a guiar os estudantes através do processo” (p.206)<sup>28</sup>. Na verdade, a revisão deveria ser vista como um dos componentes principais do processo de produção do texto e o professor é responsável, com papel delimitado, pela instrução desse componente. Para que isso possa ser possível, Zamel afirma que o professor deve conhecer o seu próprio processo de escrita, para ensinar escrita aos alunos. Esse conhecimento necessariamente passa pela reflexão das etapas envolvidas e, conseqüentemente, uma consciência das relações desse processo com o ensino-aprendizagem de produção de textos na escola.

- . Write comments and notes in the margins and avoid comments which correct spelling grammar and mechanics.
- . All comments should be specific and content -related. Avoid comments which can apply to any text.
- . Reread your responses and ask yourself if they make sense.
- . Ask students for feedback on the responses given to them.
- . Respond as a genuine and interested reader rather than as a judge and evaluator.”

<sup>27</sup> O presente trabalho de pesquisa optou pelo primeiro tipo de avaliação, em que o professor oferece sugestões ao aluno como maneira de estimular a reescrita do texto em processo. Neste caso, o professor exerce o papel de agente mediador no percurso de crescimento do aluno (cf. Góes, 1993).

<sup>28</sup>“...the teacher, who traditionally provides feedback after the fact, intervenes to guide students through the process...”

Sob outra perspectiva, Serafini (1992) analisa o papel do professor apenas pelo ponto de vista da correção do texto. Vale ressaltar que a própria autora diferencia avaliação de correção e, nesta última, enquadra o papel do professor durante o processo de revisão.

Por vários motivos, entre eles a questão temporal, o professor não consegue corrigir todos os textos, permitindo uma maior interação com o aluno. Nesse caso, restringe-se à apresentação de uma série de “erros”, que normalmente aparecem agrupados e catalogados. A partir disso, o aluno deve ser estimulado a rever as correções feitas, compreendê-las e sobre elas trabalhar, como maneira de melhorar a construção do texto. Sobre tal conduta, Serafini (idem) ensina que há três maneiras de se lidar com o aluno para rever as correções apresentadas, compreender e trabalhá-las, permitindo, a partir da revisão, chegar a uma adequada reescritura. São elas:

- a) Pedir ao aluno que copie **só os trechos do texto que foram corrigidos pelo professor.**
- b) Pedir ao aluno que reescreva algumas partes da redação, **obedecendo às diretrizes específicas dadas pelo professor...**
- c) Pedir ao aluno para criar uma nova versão do seu texto, **usando todas as correções apontadas e seguindo todos os conselhos.** (p.110-111).[Sem grifos no original]

Observa-se, através dos grifos, que as especificações são sempre em cima do que o professor delimitou. Será que o aluno não vai além do estabelecido pelo professor? Que elementos extras são possíveis de se encontrarem na reescrita do texto, além dos apontados na correção do professor? Tem-se a pretensão de responder a esses questionamentos ao longo do presente trabalho.

Serafini finda suas observações sobre o papel do professor na revisão, afirmando que se devem corrigir poucos erros em cada texto, o professor deve estar disposto a aceitar o texto do aluno e a correção deve ser adequada à capacidade do educando. Isso posto, percebe-se que a postura da autora não considera o professor como um interlocutor do texto do aluno, mas sim, como um juiz-avaliador, papel proposto pela escola tradicional.

Os aspectos até aqui comentados permitem ao escritor revisar melhor seu texto, seja através de sugestões de outrem ou através de sua própria consciência do processo. Os resultados advindos desses tipos de revisões conduzem à reescrita do texto, questão central da próxima seção.

## **1.5 A reescrita**

Partindo da concepção de que a revisão é um processo recursivo, mostrando a idéia do texto em progressão, observa-se a reescrita como oriunda dessa configuração; isto é, a reescrita nasce a partir de revisões efetuadas no texto. Segundo Gehrke (1993), a reescrita é vista como um processo presente na revisão, como um produto que dá continuação a esse processo. Na verdade, é um produto que dá origem a um novo tipo de processo, permitindo uma nova fase na construção do texto.

Revisão e reescrita caminham paralelamente, uma vez que os processos ali presentes permitem uma melhor produção do texto em construção. No entanto, Hayes et al. (1987) definem essas duas fases como estratégias distintas na produção textual. De acordo com seus conceitos, na revisão, “o escritor tenta consertar o problema do texto enquanto preserva o máximo

possível do texto original” (p.188)<sup>29</sup>, sem necessariamente reescrevê-lo. Por outro lado, conceituam reescrita como

a estratégia pela qual o escritor abandona a estrutura superficial do texto, tentando extrair a essência, e reescrevê-la em suas próprias palavras. A reescrita pode ser feita em um nível relativamente local, quando o revisor parafraseia sentenças individuais, ou em um nível global, quando o revisor refaz uma seção maior do texto. A reescrita pode ser selecionada também quando o revisor não tem uma estratégia adequada para resolver os problemas do texto (como freqüentemente acontece com os principiantes), ou quando o revisor julga que o texto tem muitos problemas que valem a pena fazer revisão (como é no caso dos experientes). (p. 187)<sup>30</sup>

Nota-se que as diferenças estão no esforço de manter a estrutura superficial do texto a mais próxima da original. A intenção de modificar essa estrutura leva o escritor a escolher a reescrita, segundo Hayes et al., como estratégia adequada. Nessa escolha, pode-se optar pela refacção da versão original ou pela paráfrase desta versão. Com a refacção da versão original, o autor reestrutura a proposta inicial, na maioria das vezes. Já, com a estratégia de parafrasear, o autor mantém a proposta da versão original, utilizando uma nova estrutura formal. De acordo com esses pesquisadores, a segunda estratégia é a mais utilizada na reescrita de textos de universitários.

Essa proposta de separação entre revisão e reescrita não é empregada pela maioria dos autores, que encaram essas fases do processo de produção textual como intercambiáveis.

---

<sup>29</sup>“...the writer attempts to fix the text problem while preserving as much of the original text as possible...”

<sup>30</sup> “...the strategy by which the writer abandons the surface structure of the text, attempts to extract the gist, and rewrites that gist in his or her own words. Rewriting may be done at a relatively local level when the reviser paraphrases individual sentences or at a global level when the reviser redrafts a large section of the text. Rewriting may be chosen either when the reviser does not have an adequate strategy for fixing the text problem (as a frequently the case for novices) or when the reviser judges that the text has too many problems to make revision worthwhile (as is often the case with experts).”

De acordo com Gehrke (1993), a reescrita, muitas vezes, se confunde com a revisão, por estar presente no processo desta. Nesse momento, o autor está produzindo, ao mesmo tempo, a leitura de seu próprio texto, ou seja, está analisando, refletindo e recriando sobre sua construção<sup>31</sup>.

A noção proposta por Gehrke possibilita entender a reescrita como um processo reconstrutor em que o escritor analisa e avalia seu trabalho, levando-o a um crescimento pessoal. As reflexões dali surgidas permitem encarar essa etapa como uma construção do significado, em que se ultrapassam “os limites da revisão para ajustar o texto às convenções lingüísticas” (p. 128). Assim, pode-se afirmar que o processo de reescrita, principalmente aquela que vai além das sugestões de revisão do professor, aumenta o desempenho em leitura do aluno. Essa afirmação toma por base a noção de que ao reescrever, o aluno está lendo seu próprio texto, conseqüentemente, analisando e refletindo sobre sua produção, o que o leva a aumentar o desempenho em leitura, uma vez que a reescritura<sup>32</sup> é “uma resposta à leitura que foi feita do texto” (p. 146).

Além de aprimorar a leitura, a reescrita auxilia a desenvolver e melhorar a escrita, de acordo com Chenoweth (1987), ajudando o aluno-escritor a esclarecer melhor seus objetivos e razões para a produção de textos. Nessa perspectiva, esse autor considera que reescrever seja um processo de descoberta da escrita pelo próprio autor, que passa a enfocá-la como forma de trabalho, auxiliando o desenvolvimento do processo de escrever do aluno.

---

<sup>31</sup> Fiad e Mayrink-Sabinson (1991) denominam a escrita como trabalho, nessa fase, já que o autor labora sobre sua própria construção cognitiva.

<sup>32</sup> Os termos reescrita e reescritura são usados similarmente neste trabalho.

Em consonância com Rosat (1991), Abaurre et al. (1995), em pesquisas sobre a escrita inicial de crianças, abordam a revisão e reescrita no contexto escolar:

As modificações mais comumente encontradas nos textos de aprendizes de escrita dizem respeito à correção ortográfica. Este aparente trabalho com a ortografia decorre muito mais, no entanto, das exigências da escola sobre o que considera um avanço qualitativo da escrita infantil, do que com uma real preocupação das crianças com a correção ortográfica. Assim, as correções nas escritas iniciais freqüentemente refletem a postura do professor, que foi habituado a marcar (geralmente com a temida caneta vermelha) as “violações” cometidas contra as convenções da escrita (ortografia, uso de maiúsculas, pontuação, etc.). (op. cit. p. 13)

Observa-se que a noção de revisão formal já é oferecida ao aluno no início de sua vida escolar.

Ainda sobre esse ponto, os estudos de Seguy & Tauveron (1991), sobre o discurso avaliativo de alunos, tendo seus próprios textos e o texto de um colega como análise, demonstram que as observações que levam à reescrita são, na sua maioria, relacionadas a aspectos formais, a correções gramaticais. Em levantamento sobre os comentários dos alunos, esses estudiosos evidenciaram que os termos utilizados para designar as operações de reescritura eram: “trocar, corrigir, apagar, organizar, retificar, modificar, continuar, juntar, ampliar, ordenar, desenvolver, melhorar, aumentar e precisar” (p. 134)<sup>33</sup>. Nota-se que esses termos refletem a visão de revisão e reescrita dos alunos envolvidos na pesquisa, sendo que a maioria diz respeito a reestruturações formais, a correções ortográficas, corroborando o exposto até o momento.

---

<sup>33</sup>“...changer, corriger, barrer, arranger, rectifier, modifier, continuer, rajouter, agrandir, mettre plus, développer, améliorer, rallonger et préciser...”

Para que a reescrita possa ser efetuada, algumas operações lingüísticas são necessárias. Na próxima subseção, essas operações são comentadas.

### 1.5.1 Operações lingüísticas de reescrita

A literatura sobre reescrita aponta para uma tipologia de operações lingüísticas encontradas neste momento específico da construção do texto escrito.

Petit (1977), ao examinar as correções efetuadas por escritores literários, a partir da observação de textos definitivos e seus originais, encontrou as operações de *supressão*, *acrécimo* e *substituição* nas revisões efetuadas, sendo que na operação de substituição acha-se também o *deslocamento*. Dentre essas operações empregadas pelos escritores, a *supressão* é a mais utilizada. No mesmo caminho seguiu Bellemin-Noel (1977), ao citar a classificação das três operações acima no processo de revisão textual.

Grésillon & Lebrave (1983) empregam as operações lingüísticas afirmando que “todos os estudiosos da escrita concordam em distinguir os seguintes casos: a *adição* (ou *acrécimo*), a *supressão* sem substituição do termo suprimido ou com substituição; o *deslocamento* ou permutação de elementos” (p.08)<sup>34</sup> (sem grifos no original).

Esses autores consideram que essas operações são, de um ponto de vista lingüístico, todas *variantes de substituição*. Ao contrário de Petit e de

---

<sup>34</sup>“Tous les manuscriptologies s'accordent à distinguer les cas suivants: l'addition (ou ajout); la biffure sans remplacement du terme biffé (suppression) ou avec remplacement (substitution); le déplacement ou la permutation d'éléments.”

Bellemin-Noel, Grésillon & Lebrave afirmam que a *substituição* é a operação mais empregada na revisão de textos.

Tendo por apoio as terminologias propostas pelos autores acima, Fabre (1986) sistematizou as operações em quatro tipos:

- a) Adição, ou acréscimo: pode tratar-se do acréscimo de um elemento gráfico, acento, sinal de pontuação, grafema (...) mas também do acréscimo de uma palavra, de um sintagma, de uma ou de várias frases.
- b) Supressão: supressão sem substituição do segmento suprimido. Ela pode ser aplicada sobre unidades diversas, acento, grafemas, sílabas, palavras sintagmáticas, uma ou diversas frases.
- c) Substituição: supressão, seguida de substituição por um termo novo. Ela se aplica sobre um grafema, uma palavra, um sintagma, ou sobre conjuntos generalizados.
- d) Deslocamento: permutação de elementos, que acaba por modificar sua ordem no processo de encadeamento. (p. 69)<sup>35</sup>

Através de análise de 100 textos (versão original e versão definitiva), recolhidos durante um ano escolar, com alunos entre 6 e 7 anos, na França, Fabre (1986) observou que as modificações produzidas na revisão dividem-se entre os quatro tipos de operações, aparecendo na seguinte ordem de frequência: *supressão-substituição-deslocamento-acréscimo*, sendo as duas primeiras as mais freqüentes.

O levantamento de Fabre (idem) sobre as estratégias encontradas na supressão durante a revisão mostram que os alunos suprimem:

- grafemas em posição final de palavra,
- grafemas em posição mediana de palavra,

---

35

‘a) L’addition, ou ajout: Il peut s’agir de l’ajout d’un élément graphique, accent, signal de ponctuation, graphème (...) mais aussi de l’ajout d’un mot, d’un syntagme, d’une ou de plusieurs phrases.

b) La suppression: biffure sans remplacement du segment biffé. Elle peut porter sur des unités diverses, accent, graphème, syllabe, mot syntagme, une ou plusieurs phrases.

c) La substitution: suppression, suivie du remplacement par un terme nouveau. Elle porte sur un graphème, un mot, un syntagme, ou sur des ensembles plus étendus.

- lexemas que se reduplicam à direita,
- lexemas e sintagmas.

Em relação à substituição, as estratégias são:

- substituição sem alteração significativa; por exemplo:

*O senhor professor virá hoje, no turno vespertino!*

*O senhor mestre chegará à tarde!*

---

d) Le déplacement: permutation d'éléments, qui aboutit à modifier leur ordre dans la chaîne."

- substituição com alteração significativa; por exemplo,

*Os pais buscam as crianças na escola sempre às 17h, para levá-las para casa.*

*Os pais sempre deixam seus filhos na escola até o final do expediente, por comodidade, e muitas vezes não os levam para casa, indo para o clube ou outro lugar de interesse próprio.*

Em 1992, através de outro experimento, Fabre observou que as modificações decorrentes das operações empregadas na revisão são, normalmente, inserções de frases já citadas.

Rey-Debove (1987) afirma que é possível, apesar de difícil, propor uma *tipologia lingüística formal de correções* para a revisão de textos, tendo por base os *acréscimos*, as *supressões*, os *deslocamentos* e as *substituições* (estes são uma supressão acompanhada de um acréscimo), ou seja, ela segue a mesma linha anterior de operações lingüísticas de revisão.

Fabre (1987) conduziu uma outra pesquisa com crianças de 7 a 10 anos, verificando apenas a operação de *acrécimo* na revisão e reescrita. Essa operação ocorre tanto no nível superficial da reescrita como na alteração do conteúdo do texto, podendo acontecer em uma palavra ou em um parágrafo inteiro. Apesar de nessa idade as crianças terem a tendência de marcar mais a reescrita com modificações formais, os acréscimos representam alterações de conteúdos importantes.

Em visão semelhante, o trabalho de Gebhardt & Rodrigues (1989) conclui que o rascunho de um texto e sua versão definitiva, quando analisados à luz das revisões efetuadas, apresentam modificações como:

- *reorganização* : de idéias - parágrafos - sentenças - frases - palavras
- *acréscimos* : de idéias - parágrafos - sentenças - frases - palavras
- *substituição* : de idéias - parágrafos - sentenças - frases - palavras
- *supressão* : de idéias - parágrafos - sentenças - frases - palavras

Nota-se que o termo *reorganização* é aplicado com o mesmo sentido de *deslocamento* apresentado pelos autores anteriores. Gebhardt & Rodrigues, ao exporem as possibilidades de *modificações textuais de revisão*, como denominam os tipos de operações lingüísticas efetuadas nessa etapa, afirmam que seu emprego altera o texto revisado, uma vez que “qualquer mudança afeta o todo textual” (ibidem p.104). Isto implica observar que a revisão e a reescrita, e possivelmente a aplicação de uma das operações (acréscimo, supressão, deslocamento, substituição), devem cuidar de cada parte precedente e seguinte à passagem avaliada, pois a alteração em uma única palavra pode modificar o texto nos trechos correspondentes à sua localização, seja ela anterior ou posterior.

No Brasil, Fiad (1991), utilizando-se de alunos do 1º ano do curso de Letras, analisou textos produzidos em duas versões (texto original e texto reformulado), com orientações de revisão do professor e de um monitor. Tendo por base a classificação das operações lingüísticas apontadas por Fabre (1986 e 1987), Fiad notou que as operações de *substituição* e *adição* ocorrem com mais freqüência do que as operações de *deslocamento* e *supressão*.

Sobre a *adição*, a autora a vê como uma das operações “diretamente relacionadas às observações feitas pelos leitores aos autores dos textos” (op. cit. p. 94), afirmando que os comentários do professor influenciam nesse tipo de operação de revisão e reescrita. A respeito da operação de *substituição*, Fiad comenta que “os casos mais significativos de substituição são aqueles (...) em que as mudanças ocorridas refletem mais claramente a reflexão do autor como leitor de seu texto” (p. 95).

Brassart (1991), também se utilizando da classificação apontada por Fabre, analisou 28 pares de textos (1ª e 2ª versões) de 14 alunos. Observou a pesquisadora que as quatro operações ocorrem na revisão efetuada na 1ª versão e a reescrita apresentada na 2ª versão do texto. Dentre essas operações, a *substituição* é a mais empregada, seguida dos *acréscimos*.

Por outro lado, David (1992), observando a reescrita em crianças de 6 a 7 anos, notou que as operações de *supressão* e *substituição* são mais usadas nessa idade, corroborando os estudos de Fabre (1986), afirmando que “as crianças dessa idade se contentam, muito freqüentemente, em modificar seus textos nos aspectos mais superficiais: reparos ortográficos, substituições lexicais” (p. 35)<sup>36</sup>.

Dheram (1995) conduziu uma experiência com universitários de inglês como língua estrangeira através de questionário, entrevista, observações na sala de aula e escrita dos sujeitos, para observar a revisão entre uma versão original e o texto definitivo. Seus resultados demonstram a apresentação de quatro operações de modificações textuais na reescrita dos alunos: *adição*, *supressão*, *mudança*, *substituição* de detalhes. Ao final, lista uma série de

---

<sup>36</sup>“Les enfants de cet âge se contentent, bien souvent, de modifier leur texte dans ses aspects les plus superficiels: arrangements orthographiques, substitutions lexicales.”

princípios que auxiliam no ensino de revisão e reescrita em sala de aula, denominando-os de *Princípios Gerais*, assim especificados:

- 1- Os estudantes podem ser treinados a apreciar a revisão.
- 2- A revisão deveria ser uma parte essencial da pedagogia da escrita.
- 3- Os estudantes podem ser treinados a apreciar a revisão como um processo de descoberta de novos significados.
- 4- Comentário entre pares encoraja os alunos a escrever textos para leitores específicos.
- 5- Comentário entre pares na primeira versão auxilia o aluno a valorizar o professor e seus colegas como colaboradores e não como avaliadores.
- 6- É necessária uma abordagem em três versões para as tarefas iniciais.
- 7- É importante monitorar uma consciência crescente a fim de modificar os procedimentos em sala de aula.
- 8- Comentários deveriam ser priorizados e estendidos a todas as versões, e o conteúdo deveria ser reconhecido como prioridade.
- 9- A conscientização dos procedimentos forma uma parte essencial do ensino de escrita. (p. 164-7)<sup>37</sup>

Esta lista de princípios deveria ser discutida com professores de vários graus do ensino, uma vez que consta de muitas informações relevantes sobre o processo de construção do texto, mais especificamente sobre as duas etapas tratadas no presente trabalho: a revisão e a reescrita.

Já Dahlet (1994) classifica três operações apenas: *acréscimo*, *supressão* e *permutação*, denominando-as de *operações cognitivo-lingüísticas* de

---

<sup>37</sup> “1- Students can be trained to appreciate revision.

2- Revision should form an essential part of the pedagogy of writing.

3- Students can be trained to appreciate revision as a process of discovering new meaning.

4- Peer feedback encourages students writing reader-based texts.

5- Peer feedback on the first draft helps the student appreciate both the teacher and peers as collaborators rather than evaluators.

6- A three-draft approach to initial tasks is necessary.

7- It is important to monitor growing awareness in order to modify classroom procedures.

8- Comments should be prioritized and spread over drafts, and content should be recognized as the first priority.

9- Consciousness-raising procedures form an essential part of teaching writing.”

revisão. Infelizmente, suas explicações restringem-se a citá-las, sem as descrever.

As operações lingüísticas de revisão e reescrita aqui comentadas são encontradas nos textos produzidos na escola. Para compreender melhor como as etapas de revisão e reescrita são realizadas em situação de ensino, a próxima subseção apresenta uma série de experiências conduzidas em sala de aula, que reflete as maneiras como essas etapas estão sendo trabalhadas.

### **1.5.2 Revisão e reescrita na escola: algumas experiências**

A questão da revisão e reescrita de textos na escola é explorada por várias pesquisas, que foram realizadas com alunos a partir de 6 anos, até professores com grande prática pedagógica. As experiências aqui comentadas são apresentadas levando-se em consideração a época de publicação, ou seja, a partir de 1989 até 1997.

Fiad (1989) realizou experiências de reescrita com professores de Língua Portuguesa compreendendo dois momentos: escrita individual, e sua reescrita, e reescrita em grupos de um dos textos do grupo. Seus resultados demonstram que na reescrita individual o autor não altera seu posicionamento, apenas modifica a superfície textual, sem comprometer o sentido original do texto, apesar de querer torná-lo mais claro.

Já na reescrita coletiva, a versão final apresenta maiores reflexões, mostrando mudanças mais globais, nos planos sintático, morfológico e vocabular, devido às interferências “dos interlocutores que são leitores e também autores do texto” (p.75).

Essa pesquisa demonstra que a reflexão oriunda do trabalho de reescrita permite ao professor refletir sobre a construção de sua escrita, adquirindo, portanto, “um significado de produção efetiva” (p.78), fazendo o professor refletir sobre seu próprio trabalho como professor de escrita e como agente que a utiliza.

Nascimento (1991) conduziu um experimento com alunos de 2ª série do ciclo básico (8 a 9 anos), partindo da concepção de que a revisão é um processo recursivo durante a produção de textos. Seu intuito era fazer com que os alunos percebessem suas falhas, reescrevessem o texto e, a partir de seus progressos, comparassem o texto da 1ª versão com o texto reescrito. Toda a experiência teve como suporte a idéia de que os trabalhos de revisão e reescrita propiciam condições de refletir sobre a construção do texto. Essa reflexão ocasiona um maior acesso ao conhecimento da escrita.

Os resultados demonstraram que dois tipos de conduta de revisão e reescrita (individual e coletiva) levam a caminhos diferentes. A reescrita individual deu-se mais nos aspectos superficiais, como, ortografia, pontuação, troca de expressões. Já na reescrita coletiva, as mudanças são sentidas na elaboração dos textos, que foram mais profundas, talvez pela interferência dos interlocutores, que eram leitores e co-autores do texto. Esses resultados corroboram a pesquisa de Fiad (1989).

Em relação às mudanças efetuadas, Nascimento sugere que o processo de escrita seja, no sistema escolar, escrita/revisão/reescrita, sempre a partir de uma prática constante desse processo em sala de aula. Ela comenta, referindo-se ao aluno:

. no início, as correções que fazia nos textos eram mais superficiais: de retirada de palavras escritas em excesso, de sinais de pontuação, de uso

indevido de letras maiúsculas e minúsculas, de concordância, de ortografia;

. mas com a prática constante de escrita/revisão/reescrita, aliada à leitura diária de material variado, essas correções não se prendiam somente as acima citadas, mas passaram a ser de estruturação, de coesão e coerência do texto, enfim houve uma preocupação com o “outro”, o leitor. (p.103)

Fiad e Mayrink-Sabinson (1991) denominam a revisão como momento de *pós-escritura*, atribuindo a ela a condição de momento de reflexão sobre o já escrito. As autoras realizaram observações com universitários de 1º ano do curso de Letras, conduzindo situações de reescrita “ou provocadas explicitamente (a partir de observações feitas pelo professor ou por algum colega), ou espontâneas (a partir de comentários gerais sobre os textos com a classe)” (p.56). A finalidade dessa prática era construir nos alunos a visão de que a produção de textos é um trabalho em que o aluno “se constitui como autor e em que o seu texto é constituído” (p.56). Após o trabalho com a prática de reescritura oriunda da revisão, conduzida ou não, as autoras levantaram uma questão primordial: “quando reescrevem (*os alunos*), que mudanças fazem?”, tendo como resposta as seguintes observações:

em primeiro lugar, as mudanças são uma resposta a alguma observação feita pelo leitor (professor ou colega) ao texto ou parte dele, em segundo lugar, as mudanças efetuadas não são de natureza superficial (como, por exemplo, mudanças de ortografia, correções gramaticais), mas são mudanças que remetem geralmente a uma maior clareza e organização ao tipo do texto exigido. (p.59)

Na verdade, essas mudanças são provocadas pelo professor, ao corrigir o texto do aluno, pois este, geralmente, não encara a escrita como um momento de trabalho.

Góes (1993), através de pesquisas com alunos de 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries do 1<sup>o</sup> grau, com idade entre 8 a 13 anos, observou que a revisão e a correção em sala de aula são carregadas de práticas comuns que exploram as alterações superficiais do texto, em virtude das avaliações e correções efetuadas nesse ambiente.

A pesquisa de Góes foi conduzida de maneira que os alunos examinassem textos com intenção de revisar e refletir sobre suas escritas, ocorrendo sob três formas de coleta:

a) Explicitação individual - resultando em alterações espontâneas de correções ortográficas. Segundo Góes, “tal restrição a aspectos de superfície, quase exclusivamente ortográfico, parece refletir a experiência das crianças com as práticas de correção e avaliação de texto em sala de aula” (p. 106). Essa afirmação leva ao questionamento de como se daria o processo com adultos.

b) Explicitação em duplas - resultando em correções referentes à ortografia e à omissão de palavras, reconhecimento difícil da grafia de palavras, indicadas inadequações morfológicas, relativas à flexão do número em substantivos e adjetivos e à terminação verbal. Tais manifestações refletem “as práticas de correção de sala de aula” (p.107).

c) Explicitação dirigida - os problemas examinados dizem respeito à coesão referencial e à coesão sequencial. Em verdade, a participação da

entrevistadora, no caso Góes, acabou assumindo “uma postura de negociação de sentidos frente aos enunciados do escritor iniciante” (p.115).

Os resultados de Góes vão ao encontro do estabelecido por Serafini (1992) sobre a correção de textos. Em Serafini, o aluno deve restringir-se aos apontamentos do professor; em Góes, o aluno demonstra que suas correções são semelhantes às restrições apontadas pelo professor. Essas considerações permitem inferir que há uma prática de correção e avaliação de textos em sala de aula, a qual conduz os alunos a não observar a revisão como uma das etapas mais importantes de construção do texto. Nesse sentido, o professor deveria questionar o seu papel e refletir se é condizente com as necessidades apresentadas por seus alunos. Ser um mero juiz-avaliador não permite um crescimento adequado. Ser um interlocutor participante possibilita a ampliação e o crescimento, por parte do aluno, do seu processo de produção de textos.

Gehrke (1993) considera a revisão como um processo recursivo, não estanque a um momento, associando-se a idéia de “um texto em progresso”. Junto a ela encontra-se a reescrita e, algumas vezes, com ela se confunde. Com essas noções, a autora realizou um experimento com acadêmicos do 1º ano do curso de Letras, coletando três produções com reescrita. Cada texto foi apresentado sob duas formas: uma versão inicial e uma final, reescrita, sem interferência do professor, apenas a revisão do próprio aluno.

Os resultados da pesquisa foram relacionados com a questão da leitura, ou seja, a autora defende a tese de que “à medida que aumenta o desempenho em leitura, aumenta o desempenho na reescrita” (p.146). Em outras palavras, “ao se enfatizar essa interação, quer-se mostrar a reescrita como sendo o produto de um processo que envolve tanto habilidades de leitura quanto de

escritura. A leitura que o escritor faz do texto afeta o que nele será melhorado. Assim, a reescritura desse texto é, em parte, uma resposta à leitura que foi feita do texto” (p.146).

O escritor, no caso o aluno, deve colocar-se no papel de leitor virtual de seu texto, para encontrar possíveis falhas, reformulá-lo e reescrevê-lo. Por outro lado, a pouca reescrita realizada pelos alunos pode ser explicada pelo fato de muitos deles, ao lerem seus próprios textos, sentirem-se satisfeitos com a produção, julgando não ser necessária qualquer mudança, conforme afirma Gehrke. Por isso, se o escritor não se deslocar da posição de produtor, a revisão que fará será parcial, pois somente se preocupa com sua “auto-expressão” (idem p.147).

Em outra pesquisa conduzida por Fiad (1994), a reescrita foi observada em uma estudante de 7<sup>a</sup> série e em um estudante de 3<sup>o</sup> colegial, com considerações do professor e também sem interferência de um interlocutor. Segundo a autora, “os estudantes que dominam a língua se colocam como leitores de seus próprios textos, reelaborando-os, refazendo-os a partir dos conhecimentos sobre a escrita que já dispõem” (idem p.366). Esse tipo de aluno já possui uma vivência maior com a produção de texto, conseqüentemente, uma maior maturidade sobre o processo de escrita, o que não é senso comum na escola, atualmente. No bojo dessas questões, Fiad declara:

O trabalho de reescrita, quando ocorre na escola, é direcionado, seja pelo professor, seja pelo material didático que o mesmo utiliza. Esse direcionamento pode ser mais explícito e enfático, quando o professor aponta aspectos a serem refeitos nos textos de seus alunos, ou mais implícito, quando é sugerido ao aluno que releia seu texto e o refaça, sem nenhuma interferência de um interlocutor. (1994, p.362)

Os dois momentos possibilitam reflexões sobre a escrita por parte do aluno. Com o direcionamento explícito, o educando reflete a partir de observações fornecidas. Já com a revisão sem direcionamento do professor, o aluno pode apresentar maiores reflexões sobre a escrita, ou não apresentá-las, por não saber fazer sem direcionamento, como é hábito na escola.

Grillo (1995), partindo do princípio de que as orientações do professor moldam a reescrita do aluno, conduziu uma pesquisa com alunos de 7<sup>a</sup> série do 1<sup>o</sup> grau de ensino supletivo, em que foram coletadas duas versões do texto: uma original, com os comentários escritos da professora e a versão definitiva, a reescrita orientada. A pesquisadora observou que, enquanto professora, seus comentários nos textos dos alunos exerciam grande influência sobre as modificações efetuadas na revisão, chegando a afirmar que “é de suma importância que o professor saiba em que momentos e como interferir nos textos dos alunos, provocando a reflexão deles sobre a escrita” (p.38). Em alguns casos, os educandos modificaram seus textos, indo além dos comentários do professor, porém, na maioria das vezes, a dificuldade de revisão<sup>38</sup> é atenuada pela interferência do professor nos textos, através desses comentários.

Os dados registrados foram os seguintes, observados a partir da comparação entre a 1<sup>a</sup> e a 2<sup>a</sup> versões:

57,14% responderam aos comentários da professora

7,14% não responderam aos comentários da professora

---

<sup>38</sup> Considera-se que a escola não propicia boas condições de revisão ao aluno: não emprega estratégias adequadas, não dispõe de tempo para a atividade de revisão, não a encara com a devida importância.

17,86% foram além dos comentários da professora

17,86% apresentaram problemas que aluno e professora não viram

Os resultados acima demonstram a influência das orientações da professora nas modificações efetuadas na revisão do texto. De acordo com Grillo, “os alunos com uma maior familiaridade com a escrita conseguiram responder adequadamente às minhas instruções ou mesmo ultrapassá-las, enquanto que os alunos pouco familiarizados com a escrita não conseguiram atender às minhas orientações, pois faltou-lhes [sic] conhecimentos dos recursos coesivos da escrita necessários para a reformulação de seus textos” (idem p.38).

Grillo notou que as modificações apresentadas nas reescritas refletem o “pressuposto de que a ortodoxia da gramática deve se sobrepor aos outros aspectos do texto”(p.68). Dessa forma, a própria escola cria no aluno a imagem de que revisar e reescrever é modificar a forma do texto, ou, como cita a autora, é uma “tarefa de pescar na superfície do texto os indícios de transgressão” (p.110), sempre tendo como modelo a reescrita padronizada na escola. Esses resultados permitem concluir que o aluno, ao reformular além das orientações, mostra que começa a ver a escrita como um processo que exige reflexão e, conseqüentemente, oferece mais de uma versão para o texto.

Jesus (1995 e 1997) conduziu uma pesquisa com alunos de 3<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries sobre a reescrita, coletando dados nos textos produzidos nos cadernos dos alunos, na produção coletiva realizada na lousa e em textos individuais. Seu intuito foi observar a *higienização da escrita* realizada nos textos analisados. Segundo a autora, essa *higienização do texto do aluno* ocorre na reescrita, quando se realiza uma espécie de

‘operação limpeza’, onde o principal consistia em eliminar as ‘impurezas’ previstas pela profilaxia lingüística. Ou seja, os textos são analisados apenas no nível da transgressão ao estabelecido pelas regras de ortografia, concordância e pontuação, sem se dar a devida importância às relações de sentido emergentes na interlocução. Como resultado, temos um texto, quando muito, ‘lingüisticamente correto’ mas prejudicado na sua potencialidade de realização. (1995, p.54, 1997, p.102)

Em relação à reescrita individual, a pesquisa demonstrou que os alunos centraram a atenção nas observações do professor ou de um colega, apagando os erros apontados, sem a preocupação com a questão do significado do texto reescrito.

**ANEXOS**

***CORPUS***

## TEXTO 01

### 1ª Versão

#### Porque eu optei pelo curso de Letras

Como qualquer outro curso, o curso de Letras tem a sua importância. E ela está principalmente no fato de lidar com uma das armas mais letais existentes: a palavra.

Com ela construímos e destruimos, contratamos e despedimos, persuadimos ou desencorajamos. O controle sobre ela é algo parecido com um estrategista competente em uma guerra; com ele se alcança a vitória.

Eu, como qualquer outra pessoa que espera um pouco mais de sua vida profissional, procuro por esse controle. É um fator imprescindível na minha carreira como na minha vida pessoal.

Sendo uma professora de línguas, a minha necessidade aumenta ainda mais, pois com o curso poderei crescer, me reciclar e sem falar no fato que tenho certeza que ele me proporcionará oportunidades interessantes a minha carreira.

#### Sugestões de revisão

Adriana, seu texto está bom, mas pode melhorar.

- . Esclareça a comparação estabelecida no § 2.
- . § 3 - Faça uma correlação mais precisa entre “carreira” e “vida pessoal”.
- . § 4 - “Ele” refere-se ao curso?
- . Faltam alguns acentos.

### 2ª Versão

#### A minha opção pelo curso de Letras

Como qualquer outro curso, o curso de Letras tem a sua importância. E ela reside principalmente no fato de trabalhar com uma das armas mais eficientes: a palavra.

Com a dominação da palavra, adquirimos poder de influência e argumentação com as pessoas. Esse domínio, portanto, nos ajuda nos relacionamentos interpessoais de nosso dia a dia.

Eu, como qualquer pessoa que espera um pouco mais de sua vida profissional, aspiro a esse controle. É um fator imprescindível na minha carreira, pois lido com a comunicação oral, e também na minha vida pessoal, pois a comunicação é a base do relacionamento humano.

Sendo uma professora de línguas, a minha necessidade aumenta ainda mais, pois com o curso poderei crescer, me reciclar e estarei mais preparada para o magistério. Como consequência disso, tenho certeza que encontrarei oportunidades cada vez maiores de ascensão em minha carreira e com certeza me realizar profissionalmente.

## TEXTO 02

### 1ª Versão

#### Amor à profissão

Um curso excelente para se fazer, pois nos trás muitos conhecimentos, como: ler, escrever e principalmente entender o que pessoas mais instruídas querem transmitir e assim podemos ter argumentos para debater ou dominar qualquer assunto que estejam falando.

No meu caso, será ainda mais útil por eu trabalhar em colégio particular onde os alunos acham que se é funcionário de colégio deve ser formada e assim nos procuram para esclarecer dúvidas variadas.

Sem falar no enriquecimento cultural e até uma promoção de cargo no colégio.

Além disto eu admiro uma pessoa que na medida do possível fala corretamente, conheça obras de escritores diversificados, uma bagagem desta vai com certeza facilitar sem dúvidas a vida social, cultural e até econômica, porque não?

Falo isso porque seis anos sem estudar me fizeram muita falta, seja numa roda de amigos, no trabalho enfim na vida.

Este curso é para facilitar o meu o seu dia a dia, ele é a base que todos deveriam ter antes de qualquer outro curso, para que seja realmente um profissional de verdade.

### Sugestões de revisão

Adriana, vamos tentar melhorar o seu texto?

§ 1. Há um problema de ortografia. Reveja a flexão do verbo poder e o emprego do pronome relativo que.

§ 2. O onde não tem o sentido de lugar em que, como seria desejável. Substitua.

§ 4. Reveja o uso dos verbos e a pontuação.

Você construiu seu texto com 6 parágrafos. Poderia haver a junção de alguns deles, segundo uma idéia comum?

### 2ª Versão

#### Amor a profissão

Letras esse curso deveria servir de base para todos os outros cursos, principalmente para que as pessoas aprendam a ler, e assim falar e escrever melhor.

Para mim em especial a opção por esse curso, foi além de enriquecimento cultural, foi também por gostar de trabalhar com gente, ser comunicativa e o fato de trabalhar em escola com professores e alunos ao meu redor o tempo todo quase me obrigou a procurar instruir-me.

Alguns anos sem estudar dificultou um pouco as coisas, porque tenho muitas idéias mas a falta de leitura não me deixam passar tudo para a escrita de forma correta, na medida do possível, é claro!

Espero que com este curso eu possa aprender realmente a leitura, a escrita em fim tudo o que se relacionar a este curso quero dominar bem, para que eu possa passar para os outros, e facilitar as nossas vidas.

## TEXTO 03

### 1ª Versão

A escolha correta.

Ao prestar um vestibular, o objetivo maior que temos é vencê-lo, tendo grande parte da certeza que fizemos a escolha certa.

A opção que fiz pelo Curso de Letras - Português/Inglês ocorreu por vários motivos. O primeiro deles foi o Magistério feito no 2º grau, já que lecionar e crianças são as partes principais mais importantes da vida e do mundo. Almejei, então, continuar aquilo que anteriormente havia começado, e, isto tornou-se realidade.

Dentro da Universidade, considerando todas as matérias que o curso oferece, tenho especial paixão pela língua inglesa, pois sou uma pessoa que não se contenta em entender somente a linguagem nata, mas sim de poder compreender também o mundo.

Sendo o inglês a língua mundial acredito que acertei na opção feita para o curso superior.

### Sugestões de revisão

Alessandra, seu texto merece ser aperfeiçoado. Vamos lá?

-§ 1. Tente refazer. Você não expõe com muita clareza a sua idéia. Um conector poderia ajudar.

-§ 2: “o primeiro (motivo) foi o Magistério”. Você poderia explicar melhor o que ocorreu nesse curso, tornando-o motivador para esta escolha, no vestibular.

-§ 3. “... não se contenta em entender (...) mas sim de poder compreender...” Você usa preposições diferentes para completar o verbo contentar.

-§ 2: Você fala em vários motivos. Espera-se que mencione alguns, mas expõe apenas um. Quer pensar em acrescentar algum(uns) outro(s)?

### 2ª Versão

A escolha correta.

Ao prestar um vestibular, o objetivo maior que temos é vencê-lo, tendo grande parte da certeza que fizemos a escolha certa, pois é comum nos dias de hoje encontrarmos pessoas que começam e param vários cursos de graduação por achar que não é o que realmente queriam.

Foram muitos os motivos que levaram-me a optar pelo curso de Letras - Português/Inglês. O primeiro motivo ocorreu por uma reflexão que fiz entre o Magistério feito no 2º grau e meu gosto por lecionar. A área escolhida para o 3º grau é o fecho começado anteriormente no Magistério e que se interliga comigo pelo o que almejo. Outro motivo e, talvez, o mais importante é minha paixão pela língua inglesa. Desde pequena procuro fazer o máximo para sabê-la e entendê-la, mas a perfeição mais próxima que encontrei foi a graduação de Letras - habilitação dupla. A necessidade de saber corretamente e entender a própria língua também ajudou muito pela opção.

Visto os ideais acima pretendo alcançar todos os objetivos do curso e ainda especializar-me fazendo pós-graduação, mestrado e, se puder, doutorado em língua inglesa já que é esta a principal matéria que almejo lecionar.

## TEXTO 04

### 1ª Versão

#### A necessidade de cultura

A riqueza das palavras é algo realmente fascinante para aquelas pessoas que estão sempre a procura do saber. E é através dessa procura que senti a necessidade de cursar Letras.

Não existe nada mais emocionante que por exemplo revirar um texto e dentro dele encontrar muitas surpresas como a harmonia das palavras, o que elas querem passar para o leitor. Muitas vezes, um texto ou qualquer outro meio de leitura, torna-se difícil de entender por apresentar-se de uma maneira diferente daquela que estamos acostumados a ver. É o caso de uma obra literária que se apresenta com uma linguagem a qual não estamos acostumados a enfrentar. Ao contrário de um noticiário de jornal que sempre está ao nosso alcance através de palavras acessíveis ao vocabulário popular.

Acredito sinceramente que o curso de Letras me trará apoio no que diz respeito: a maneira de encarar qualquer tipo de leitura. Esse é o motivo mais forte que me fez optar por um curso realmente rico em cultura.

#### Sugestões de revisão

Alessandra,

.Está bom o seu texto, embora apresente um ou outro probleminha, como uso da crase e pontuação. . Seu § 2 está bastante longo e contém idéias que poderiam ser desmembradas. Vamos tentar?

### 2ª Versão

#### A necessidade de cultura

A necessidade do conhecimento das palavras sempre foi algo que despertou em mim a vontade de cursar Letras.

Não existe nada mais emocionante que, por exemplo, revirar um texto e nele encontrar uma riqueza muito grande de palavras que expressam vida no que lemos. Muitas vezes, quando não entendemos um texto, ele se apresenta de uma maneira difícil sobre o que ele quer dizer. E é essa dificuldade que leva as pessoas a buscarem o conhecimento da língua.

Acredito sinceramente que o curso de Letras me trará um grande apoio no que diz respeito a maneira de encarar as palavras. Esse é o motivo mais forte que me fez optar por um curso riquíssimo em cultura.

## TEXTO 05

### 1ª Versão

#### A terrível hora da escolha

Não é fácil optar por coisas que não conhecemos.

Por mais que busquemos saber a respeito do que podemos escolher, as informações nunca são completas. É preciso ter cautela e escolher algo pensando somente em você.

Fazer Letras é optar por uma coisa mais ao menos, consciê, digo consciente. É aprender a ponto de poder ensinar. Não pode ser visto como uma fuga e sim como uma opção bem pensada.

Não é fácil decidir, mas é necessário que se decida certo.

Nem tudo são flores, quero cuida de cachorrinho e gatinho também cuida de porco e de animais feios. É preciso que tenhamos consciência do que realmente lhe satisfaz o curso escolhido.

### Sugestões de revisão

Andréa, seu texto pode melhorar. Algumas sugestões:

- . Você faz um texto dissertativo e às vezes confunde com uma carta, como nos parágrafos 2 e 5.
- . § 2 - “Por mais que ...” Que forma verbal ficaria melhor aqui?
- . § 5 - Não fica bem clara para o seu leitor a relação entre a 1ª e a 2ª frase.
- . Num texto pequeno você faz 5 parágrafos. Tente agrupar idéias comuns.

### 2ª Versão

#### A terrível hora da escolha

Não é fácil optar por coisas que não conhecemos.

Escolher algo o qual não se tem informações suficientes, para que entendamos o que nos espera durante grande espaço de nossas vidas, é correr o risco de perdermos mais tempo, começando um trabalho e parando ao meio.

A escolha deve ser consciente. Tempo não se perde, se ganha. E é pensando assim que optei por Letras. Uma opção consciente, e que me satisfaz.

É necessário que a escolha seja feita pensando em você mesma, e não, na opinião das pessoas, em relação ao curso escolhido. Não é fácil, mas também não é impossível.

## TEXTO 06

### 1ª Versão

A vontade de ensinar.

Porque eu sempre gostei de ensinar outras pessoas, desde o começo do 2º grau, eu dava aulas de matemática para os alunos da 5ª e 6ª série, que não conseguiam acompanhar as aulas.

Pra começar nem a tabuada eles sabiam; fui atrás da professora e pedi a ela a tabuada cantada. É uma tabuada com músicas de criança tipo: terezinha de jesus e o cravo brigou com a rosa, e assim por diante.

Eu me sentia muito bem, por estar ensinando aquelas crianças e fiquei muito contente porque depois das minhas aulas, elas conseguiram acompanhar as matérias sem nenhuma dificuldade.

Foi depois disso, que eu comecei a gostar dessa profissão.

Quando eu fiz minha inscrição, meus amigos riam na minha cara; por ser um curso quase sem concorrência, hoje eu estou aqui na UEM, e eles, devem estar em algum cursinho por aí.

Não depende da faculdade que você faz e sim da sua competência e vontade de vencer na vida, e isso eu tenho e muito, se você for um bom profissional, todas as portas se abriram a seu favor.

### Sugestões de revisão

Carla, algumas sugestões para melhorar o seu texto:

- . No 1º parágrafo você responde à questão proposta, mas seu leitor não teria tido acesso a ela.
- . Alguns problemas de pontuação dificultam a compreensão do seu texto. Pense com calma e refaça.
- . Você confunde dissertação com carta, no § 6.

### 2ª Versão

A vontade de ensinar

Quando eu estava cursando o 2ª grau, eu dava aulas de matemática para alunos de 5ª e 6ª série. Começou assim a vontade de ser professora.

Logo na primeira aula, ninguém sabia o essencial da matemática, a tabuada. Pedi então a professora que me arrumasse a tabuada cantada.

O resultado veio mais rápido do que o esperado, me sentí muito realizada, quando a professora veio dar-me os parabéns, porque agora os alunos conseguem acompanhar as aulas normalmente.

Quando fiz minha inscrição, muitos amigos riam por eu ter optado letras, ficavam falando que não tinha concorrência nenhuma. Mas hoje, eu estou aqui na UEM, e eles, em algum cursinho por aí.

Não depende da faculdade que faremos e sim da nossa competência, da vontade de vencer na vida, essa vontade eu tenho muita, porque quando a pessoa é um bom profissional, terá suas portas abertas.

**TEXTO 07****1ª Versão**

Ocupação : Professora

Sempre gostei de conhecer e de falar outros idiomas, por isso, o meu maior sonho era ser intérprete e tradutora. Uma verdadeira poliglota. Esse sonho me acompanhou até um pouco antes de ingressar no 2º grau, no qual optei por Magistério.

Todos nós sabemos (nós sabemos) que um dos maiores problemas social do nosso país é o desemprego. Face a este problema e vendo o amplo campo de trabalho que o Magistério oferece, decidi ser professora de línguas. No momento, eu já havia terminado o curso de espanhol e iniciado o de alemão (não cheguei a concluí-lo por falta de professor) e estava começando a adquirir alguma prática pedagógica com a pré-escola, onde atuei por 1 ano e meio.

Durante o 2º grau, eu havia decidido fazer faculdade de Letras para ser professora de inglês e de português, mas chegando ao final do curso eu estava tão envolvida com a pré-escola (maternal) que até fiquei um pouco dividida entre Letras ou Pedagogia.

Meus pais sempre foram muito legais comigo, não interferindo na minha escolha profissional. Minha mãe, formada em Pedagogia, agiu como uma excelente orientadora vocacional, apoiando-me nas minhas dúvidas.

Hoje, sinto-me profundamente realizada no curso de Letras anglo-portuguesa e acredito que ser professora é muito mais gratificante do que ser tradutora ou intérprete. Ensinar é uma arte, é ajudar alguém a crescer.

**Sugestões de revisão**

Carla, está muito bom o seu texto. São poucas as observações:

§ 2 - Há um probleminha de concordância.

O emprego de face a não é recomendado pelos gramáticos.

**2ª Versão**

Ocupação : Professora

Sempre gostei de conhecer e de falar outros idiomas, por isso, o meu maior sonho era ser intérprete e tradutora. Uma verdadeira poliglota. Esse sonho me acompanhou até um pouco antes de ingressar no 2º grau, no qual optei por Magistério.

Todos nós sabemos que um dos maiores problemas social do nosso país é o desemprego. Diante deste problema e vendo o amplo campo de trabalho que o Magistério oferece, decidi ser professora de línguas. No momento, eu já havia terminado o curso de espanhol e iniciado o de alemão (não cheguei a concluí-lo por falta de professor) e estava começando a adquirir alguma prática pedagógica com a pré-escola, onde atuei por 1 ano e meio.

Durante o 2º grau, eu havia decidido fazer faculdade de Letras para ser professora de inglês e de português, mas chegando ao final do curso eu estava tão envolvida com a pré-escola (maternal) que até fiquei um pouco dividida entre Letras e Pedagogia.

Meus pais sempre foram muito legais comigo, não interferindo negativamente na minha escolha profissional. Minha mãe, formada em Pedagogia, agiu como uma excelente orientadora vocacional, apoiando-me nas minhas dúvidas.

Hoje, sinto-me profundamente realizada no curso de Letras anglo-portuguesa e acredito que ser professora é muito mais gratificante do que ser tradutora ou intérprete. Ensinar é uma arte, é ajudar alguém a crescer.

## TEXTO 08

### 1ª Versão

Uma decisão nada fácil.

Há momentos na vida que é preciso tomar certas decisões que provavelmente farão parte da existência toda, por isso quando decidir por algo é necessário escolher muito bem.

Uma dessas decisões começa na adolescência quando é necessário escolher um curso que será sua profissão.

Pode haver escolhas na área de exatas, biológicas e humanas, cada um optará pela sua facilidade e a mais procurada é a área de Humanas.

Mesmo escolhendo a área ainda fica difícil pois são tantos cursos como Direito, Publicidade, Geografia, Letras ...

Por exemplo o curso de Letras a concorrência é pouca mas será que pensando assim teremos bons profissionais? É preciso ter mais consciência na hora da escolha.

Este curso a princípio parece ser fácil mas quando você está cursando percebe que não é bem assim, há um trabalho intelectual, você saberá sobre Literatura de seu País, trabalhará com produção de texto, noção de latim, Gramática, Inglês.

Há pessoas que escolhem este curso pois já tem um bom conhecimento de Inglês e precisa do curso para lecionar.

E que maravilha poder orientar as outras pessoas, nunca ninguém esquece do professor.

Embora esse profissional não seja tão valorizado a profissão é maravilhosa e fazendo este curso há algumas outras áreas.

É um curso interessante para aqueles que estão dispostos a ler, escrever e aprender e saiba que a escolha deste curso é inteligente porém árdua.

### Sugestões de revisão

Cristiani, vamos trabalhar algumas questões referentes ao seu texto?

- . § 1. É preciso tomar certas decisões na vida. Que proposição você usaria aqui?
- . § 2. "...um curso que será sua profissão". Tente dizer isto de outra forma.
- . § 3. "... cada um optará pela sua facilidade. Facilidade pessoal ou referente ao curso?
- . § 5. Preste atenção na pontuação.
- . § 6 e 10. Pense que você não está escrevendo uma carta, dirigida a alguém em especial.
- . § 9. Você deixou o assunto em suspenso. Complete o pensamento.
- . O texto está organizado em dez parágrafos. Tente reorganizá-lo de forma que idéias afins possam ser agrupadas.

### 2ª Versão

Uma decisão nada fácil.

Há momentos que é preciso tomar certas decisões que provavelmente estarão presente em toda existência, uma dessas decisões começa na adolescência quando é necessário escolher uma profissão.

As pessoas podem ser autônomas, terem um curso técnico ou ainda um curso Universitário, no caso da Universidade isso não indica que a profissão será relacionada ao curso feito pois todos precisam realizar-se profissionalmente e economicamente.

Por exemplo, o curso de Letras tem uma concorrência baixa, o curso parece fácil, mas será que isso é que vale? Sempre que nos propomos a fazer algo haverá pontos bons e ruins.

Vejamos que sempre que se fala em ser professora há uma certa contrariedade pois este profissional não é valorizado, mas é um profissional necessário e que mais cedo ou mais tarde terá seu valor.

É maravilhoso poder orientar as outras pessoas e nunca ninguém esquece do professor.

Pensando nos pontos positivos fica bem mais fácil decidir qual rumo tomar e este curso poderá auxiliar sempre, em aspectos importantes da vida e trará uma grande satisfação pessoal para quem gosta de ler e relacionar-se com os outros.

## TEXTO 09

### 1ª versão

#### Decisão de Vida.

A escolha do curso de Letras, já estava veiculada na minha vida há muito tempo.

Dediquei quase três anos da minha vida à Língua Inglesa e sempre tive muito sucesso. Com a Língua Portuguesa não foi diferente, no primeiro e segundo graus tive ótimos professores, que fizeram despertar em mim grande interesse pela Gramática e Literatura.

Quando escolhi o curso de Letras, pensei em me especializar na Língua Inglesa, pois tenho planos de no término do curso, estudar a língua no exterior.

Minha vida sempre esteve voltada para o Inglês, mas lecionar estava sempre em segundo plano, não pela profissão que é maravilhosa e sim pelo salário. Pensava em ser intérprete, tradutora ou algo parecido, mas vejo que na atual crise que enfrentamos, qualquer oportunidade de trabalho não pode ser desperdiçada.

Imagino que este curso vá me ajudar muito no futuro, e que qual for a área, seja Português ou Inglês, eu consiga dar o melhor de mim.

#### Sugestões de revisão

Edvânia, seu texto está muito bom.

. Você pode melhorar a pontuação, nos parágrafos 2, 3 e 4.

. No § 5 você poderia deixar sua idéia mais clara, trabalhando melhor em função dos que. Tente.

### 2ª Versão

#### Decisão de Vida

A escolha do curso de Letras, já estava veiculada na minha vida há muito tempo.

Dediquei quase três anos da minha vida à Língua Inglesa e sempre tive muito sucesso. Com a Língua Portuguesa não foi diferente. No primeiro e segundo graus, tive ótimos professores que fizeram despertar em mim grande interesse pela Gramática e Literatura.

Quando escolhi o curso de Letras, pensei em me especializar na Língua Inglesa pois tenho planos de no término do curso, estudá-la no exterior.

Minha vida sempre esteve voltada para o inglês, mas nunca pensei em lecionar, não pela profissão, que é maravilhosa, mas sim pelo salário. Pensava em ser intérprete, tradutora ou algo parecido, mas vejo que na atual crise que enfrentamos, qualquer oportunidade de trabalho não pode ser desperdiçada.

Espero que este curso me ajude posteriormente, quando for trabalhar, e que seja qual for a área escolhida, Português ou Inglês, haja o retorno desejado.

## TEXTO 10

### 1ª Versão

O desafio é a nossa meta.

Eu escolhi o curso de Letras porque é o que mais se aproxima do meu desejo e realização profissional.

Pretendo assim que terminar o curso ser uma Secretária Bilingue; desde que comecei a fazer aulas de inglês este foi sempre o meu desejo.

Só que me faltou um pouco mais de garra, de vontade de lutar pelo meu sonho. Espero que agora com mais esta tentativa eu não desista novamente.

É difícil você lutar com coisas que você não se identifica, não é porque se escolhe um curso, que você seja obrigado a gostar de todas as disciplinas que o envolvem.

A literatura por exemplo é um desafio muito grande pois, gostar de poesia significa que se tenha que gostar de desmontá-la.

Os desafios estão sempre a nossa volta, o importante é não se entregar aos primeiros problemas que surgem, temos sempre que aprender isso a cada dia que se passa.

### Sugestões de revisão

Elany, vamos melhorar um pouco mais o seu texto?

§ 1. “Aproxima do meu desejo e realização...” Reflita sobre as idéias que o e está ligando.

§ 2. Trabalhe mais a pontuação.

§ 4. Este parágrafo estaria mais adequado numa carta.

§ 6. Você está usando a primeira pessoa do plural. Repense, portanto, o emprego do pronome se, na 2ª linha.

. Releia o texto inteiro e verifique se é possível reunir idéias afins, diminuindo o número de parágrafos.

### 2ª Versão

O desafio é a minha meta.

Escolhi o curso de Letras porque é o que mais se aproxima do que almejo profissionalmente. Pretendo assim que terminar o curso, ser uma Secretária Bilingue ou uma Tradutora. Desde que comecei a fazer aulas de Inglês, me interessei pela profissão. Só que me faltou um pouco mais de garra, de vontade de lutar pelo meu objetivo.

Espero que agora com mais esta oportunidade eu não desista novamente, pois é difícil de lutar com coisas que não me identifico, algumas disciplinas do curso por exemplo não me atraem.

Mas como os desafios estão sempre a nossa volta, o importante é não me entregar aos problemas que surgem, tenho que aprender isso a cada dia que passa e aproveitar as oportunidades que a vida me oferece.

## TEXTO 11

### 1ª Versão

“Os caminhos rentáveis da cultura”.

Quando alcançamos a maturidade pensamos em uma profissão, questão financeira, sonhos e realizações. Objetivamos na escolha pré-universitária, e como todos os caminhos nos utilizamos de desvios e atalhos.

A opção pelo curso de Letras geralmente atrai pessoas vindas do magistério que almejam lecionar, outras influenciadas por características paternas, as que buscam a cultura e o entendimento da língua e ainda a atração pela baixa concorrência.

Tomando uma posição pessoal, procuro um apoio basal para que possa alcançar a carreira medicinal, que tendenciosamente está distante por deficiências do ensino público, de tal forma o curso de Letras poderia se tornar auxiliar a sensibilidade à redação e interpretação de textos e a rentabilidade financeira. Pois, creio que passados alguns anos o professor será um profissional requisitado e valorizado.

Em suma, a opção só tende a ser propícia e gratificante, pois, se enveredo-me pelos caminhos do Magistério sou uma profissional, se opto pela Medicina tenho acesso a língua culta.

### Sugestões de revisão

Élery, vamos trabalhar um pouco mais o seu texto?

§ 1. “Objetivamos na escolha”. Tente dizer de outra forma.

§ 2. É a opção que atrai, ou é o curso?

Observe como ocorre a complementação ao verbo atrair.

“pessoas...” “outras...” “as que buscam” e “ainda a atração...” Repense a última complementação.

§ 3. Há expressões que poderiam ser melhoradas: “apoio basal”, “carreira medicinal”, “tornar auxiliar a sensibilidade à redação”... Fale de maneira mais simples.

Procuro um apoio... Pois, creio... Repense a pontuação.

§ 4. Tente explicar melhor suas idéias. Não fica muito clara a relação entre o magistério e a medicina versus profissão e cultura.

### 2ª Versão

“Os caminhos rentáveis da cultura”.

Quando alcançamos a maturidade, pensamos em uma profissão, questão financeira, sonhos e realizações, e vemos a universidade como caminho para tais intenc.

O curso de Letras geralmente trás pessoas vindas do magistério que almejam lecionar, a busca pela cultura e entendimento da Língua e a baixa concorrência.

Tomando uma posição pessoal, optei pelo curso de Letras com finalidade de melhorar a escrita e interpretação de textos, pretendendo prestar vestibular novamente, mas desta vez para medicina, e em uma visão mais futurista uma boa remuneração, pois creio que o professor será um profissional requisitado e valorizado.

Em suma, a opção intenciona a aprendizagem da Língua culta até que eu consiga a carreira médica, pois acho o caos um médico falando errado.

## TEXTO 12

### 1ª Versão

#### Uma chance de evoluir

Todo momento em que uma escolha deve ser feita, traz consigo expectativas e muita responsabilidade: É assumir um compromisso que no caso dos alunos do primeiro ano do curso de Letras, com a Língua Portuguesa e a Língua Inglesa.

O curso de Letras, na verdade, não foi uma primeira escolha, já que prestei o vestibular para o curso de Direito. A decisão inicial era estudar a estrutura do Código Legal Brasileiro e não o Código Lingüístico do Português e do Inglês.

Porém, a barreira do “Vestibular” não permite, a muitos candidatos, dar prosseguimento no curso desejado. Mas para esses, aja tentativa de ingresso obteve fracasso, a Universidade Estadual de Maringá oferece uma “Reopção” num outro curso onde houveram sobras de vaga.

Então, a par desse recurso, decidi optar para o curso de Letras pois seria de enorme ajuda no curso de Direito que pretendo um dia cursar.

Além disso, como muitos outros companheiros de sala que ingressaram em Letras por opção própria, cursei Inglês durante seis anos consecutivos, na própria universidade, o que fez interessar-me muito pelo idioma.

Sendo assim, apesar da decepção com o resultado do concurso Vestibular, minhas expectativas com relação ao curso de Letras são as melhores, já que este procura fazer compreender melhor os sentimentos das pessoas e nos tornamos indivíduos sensitivos; verdadeiros “seres humanos”, o que há muito já tem-se perdido.

### Sugestões de revisão

Eliane, seu texto tem momentos bons, mas pode melhorar.

§ 1. Reveja a pontuação.

§ 3. Talvez você tenha esquecido alguma palavra, ao passar a limpo: “Mas para esses, aja tentativa de ingresso obteve fracasso.

Repense o emprego do verbo haver.

§ 4. “A par” significa ao lado de, junto a. Não parece ser esta a idéia que você quer passar.

§ 6. A palavra sensitivo tem outro significado. Confira.

### 2ª Versão

#### Uma chance de evolução.

Todo momento em que uma escolha deve ser feita, traz consigo expectativas e muita responsabilidade. É assumir um compromisso que no caso dos alunos do primeiro ano do curso de Letras, com a Língua Portuguesa e a Língua Inglesa.

O curso de Letras, na verdade, não foi uma primeira escolha, já que prestei o vestibular para o curso de Direito. A decisão inicial era estudar a estrutura do Código Legal Brasileiro e não a do Código Lingüístico do Português e do Inglês.

Porém, a barreira do “Vestibular” não permite a muitos candidatos, dar prosseguimento ao curso desejado. Para esses alunos, cuja tentativa de ingresso obteve fracasso, a Universidade Estadual de Maringá oferece uma “Reopção” num outro curso onde houveram sobras de vaga.

Então, estando a par desse recurso, decidi optar para o curso de Letras pois seria de enorme ajuda no curso de Direito que pretendo um dia cursar.

Além disso, como muitos outros companheiros de sala que ingressaram em Letras por opção própria, cursei Inglês durante seis anos consecutivos, na própria universidade, o que fez interessar-me muito pelo idioma, por ser universal e estar intrinsecamente ligado à nossa cultura.

Sendo assim, apesar da decepção com o resultado do concurso Vestibular, minhas expectativas com relação ao curso de Letras são as melhores, já que este procura fazer compreender melhor os sentimentos das pessoas. É uma tentativa de nos tornarmos indivíduos mais sensíveis às emoções; verdadeiros “seres humanos”, o que há muito já tem-se perdido.

## TEXTO 13

### 1ª Versão

#### A procura de mudança.

Optar por alguma coisa hoje em dia é uma decisão muito difícil, talvez pela incerteza do que se fazer, ou em outros casos, necessidade de um retorno mais rápido.

Incerta ou confusa não sei direito como definir só sei que quando eu me vi na necessidade de escolher um curso foi um “caos”, porém na mais difíceis das análises que por mim teve que ser feita optei pelo curso de Letras pois foi o que chegou mais perto de minhas necessidades de complementar o curso do magistério.

Embora a situação hoje em dia não seja tão favorável espero com este curso ter um retorno imediato não só financeiro mas acima de tudo culturalmente.

Em virtude do que eu mencionei espero não poder ter passado só incertezas e vontade de ter retornos mais “fáceis” mas que este curso venha preencher a minha vida, sanar as minhas indecisões e que me torne uma pessoa cada vez mais a altura de enfrentar este mundo quebrando e lutando com as dificuldades que me vierem pela frente.

### Sugestões de revisão

Elizabethy, seu texto está bom, está claro.

. Vale a pena reler com calma e rever alguns probleminhas quanto à pontuação e ao emprego da crase.

§ 3. Você atribui complementos diferentes a retorno imediato: não só financeiro mas (...) culturalmente.

### 2ª Versão

#### A procura de mudança.

Optar por alguma coisa hoje em dia é uma decisão muito difícil, talvez pela incerteza do que se fazer, ou, em outros casos, necessidade de um retorno indispensável.

Incerta ou confusa não sei direito como definir só sei que quando eu me vi na necessidade de escolher um curso foi um “caos”, porém na mais difíceis das análises que por mim teve que ser feita optei pelo curso de Letras pois foi o que chegou mais perto de minhas necessidades de complementar o curso de magistério.

Embora a situação não seja tão favorável financeiramente, o retorno que eu procuro e cito como indispensável, seria a necessidade de aprender a ler as entrelinhas.

Em virtude do que eu mencionei espero não poder ter passado só incertezas, mas que este curso venha preencher cada vez mais a minha vida, sanar minhas indecisões e que me torne uma pessoa cada vez mais à altura de enfrentar este mundo quebrando e lutando com as dificuldades que me vierem pela frente.

## TEXTO 14

### 1ª Versão

#### A opção adequada

Quando está no último ano do segundo grau, tem que começar a escolher a área que pretende cursar. Não que deve deixar para a última hora é uma questão de ser mais exato.

A iniciativa é perceber quais as matérias lhe satisfaz, em termos de notas e conhecimento. Verificando os anos de escola a escolha foi o Português.

Estudar a Língua Portuguesa, é aprender sobre o seu modo de falar, a sua maneira de expressar é conhecer mais sobre cultura no seu país. Não é Geografia ou História, mas a língua de comunicação do país.

Existe alguma outra maneira de ser sábio ao se comunicar? Pode ser médico, mas não ter palavras exatas para compor um texto que não seja científico ou biológico.

Sendo assim, a opção pelo curso de Letras foi visando o lado de satisfação pessoal, de conhecimento e não o financeiro.

#### Sugestões de revisão

Fabiana, vamos trabalhar mais um pouquinho?

. Principalmente no início você tem dificuldade em escolher a maneira mais adequada de se incluir no texto: eu ou um se impessoal.

§ 2. “lhe satisfaz”. Aqui você confunde seu texto com uma carta.

§ 3: alguns probleminhas de pontuação.

§ 4. Um descuido de concordância.

### 2ª Versão

#### A opção adequada

Quando as pessoas estão no último ano do segundo grau, há necessidade de se escolher a área que pretende cursar. Não que se deve deixar para a última hora, é uma questão de ser mais exato.

A iniciativa é perceber quais as matérias são satisfatórias, em termos de notas e conhecimentos. Verificando os anos de estudo a minha escolha foi o Português.

Estudar a Língua Portuguesa é aprender sobre o seu modo de falar, a sua maneira de expressar. É conhecer através da linguagem a cultura do nosso país. Não é Geografia ou História, mas a língua de comunicação do país.

Existe alguma outra maneira de ser sábio ao se comunicar? Pode ser médico, mas não ter palavras exatas para compor um texto que não seja científico ou biológico.

Sendo assim, a opção pelo curso de Letras foi visando o lado de satisfação pessoal, de conhecimento e não o financeiro.

## TEXTO 15

### 1ª Versão

#### “Multimedia Obsoleta”

As descobertas científicas são como água corrente, uma puxa a outra e não há como contê-las.

Basta um piscar de olhos e a Tecnologia avança rápido como o tempo.

Desde que o mundo entrou na “era industrial” produzir é o lema e tudo mais é consequência disso.

O homem trabalha, consome, descansa. Como se fosse artesanato o homem busca, entre objetos de uso pessoal, aqueles industrializados “personalizados”, até mesmo na hora de presentear os parentes e amigos procura-se uma “grife” que se identifica com quem receberá o mesmo.

Hoje já existem recursos para que a produção industrial e a satisfação pessoal sejam assimilados e desenvolvidos com mais rapidez. Um bom exemplo disso é a multimedia que se tornará cada vez mais necessária conforme o crescimento populacional do mundo.

Porém levando em consideração o homem antropológico, nossos descendentes não pareciam estar preocupados com tais problemas há três séculos, e mesmo com tantas dificuldades e empirismo sobreviveu ao tempo.

Hoje, o ser humano para se manter ‘moderno’ investe muito capital para estes e outros fins.

Será que a essência do homem moderno é tão diferente assim do seu ancestral? Será que o homem moderno e toda a sua racionalidade não percebe que é o consumismo que é uma cadeia que só cessa quando se abstém dela? Será que o homem não enxerga que toda essa “modernidade” já está obsoleta?

Talvez a resposta para todas essas perguntas esteja no mais antigo e incorrigível defeito humano: a estética em sociedades.

### Sugestões de revisão

Fábio, seu texto está interessante, mas vale a pena notar:

§ 4. O homem busca... como se (ele) fosse artesanato. Repense.

§ 8. “que é o consumismo que é uma cadeia”. Evite a repetição do que.

§ 9. Por que seria a “estética em sociedade” o “mais antigo e incorrigível defeito humano? E seria causa dessa “modernidade”, que “já está obsoleta”?

### 2ª Versão

#### “Multimédia Obsoleta”

As descobertas científicas são como água corrente, uma puxa a outra e não há como contê-las.

Basta um piscar de olhos e a tecnologia avança tão rápido como o tempo.

Desde que o mundo entrou na “era industrial” produzir é o lema e tudo mais é consequência disso.

O homem trabalha, consome e descansa. Usa objetos industrializados “personalizados como se fossem artesanato, ou seja, como se fossem feitos especialmente para ele; até mesmo na hora de

presentear parentes e amigos procura-se uma “grife” que se identifica com aquele que receberá o mesmo.

Hoje já existem recursos para que a produção industrial e a satisfação pessoal sejam assimilados e desenvolvidos com mais rapidez. Um bom exemplo disso é a multimídia que se tornará cada vez mais necessária conforme o crescimento populacional do mundo.

Porém levando em consideração o homem antropológico, nossos descendentes não pareciam estar preocupados com tais problemas há três séculos, e mesmo com tantas dificuldades e empirismo sobreviveu ao tempo.

Hoje o ser humano para se manter “moderno” é necessário que ele invista muito capital para estes e outros fins.

Será que a essência do homem moderno é tão diferente de seu ancestral? Será que o homem moderno e toda a sua racionalidade não percebe o quanto o consumismo é presente, e é uma cadeia que só cessa quando se abstém da mesma?

Será que o homem não enxerga que toda essa “modernosidade” já está obsoleta?

Talvez a resposta a todas essas perguntas esteja no mais antigo e incorrigível defeito do ser humano, a preocupação exagerada com a vaidade, o “fazer-questão” de se impor em uma sociedade, mesmo que fantasiosamente.

Todo homem é moderno como um relógio antigo: sempre atual quando marca a hora certa. Poderia ser “de corda”, “a bateria”, “digital”, mas serve para a mesma coisa que servia quando foi inventado: marcar o tempo, nada mais. Sua essência é a mesma. O tempo avançará, os relógios acompanharão até o quanto durarem, não importando ser antigo ou moderno.

## TEXTO 16

### 1ª Versão

#### A dificuldade em estudar.

Parei de estudar há 13 anos, fiz o 2º grau em uma cidade pequena que quase não havia recursos para continuar estudando, era um pouco longe e dependia muito de ficar indo e voltando. Agora estou aqui em Maringá mais ou menos uns 7 anos e resolvi voltar a estudar.

Foram longos anos sem estudo, devido à casamento, filhos, trabalho, enfim por vários motivos.

Sou uma pessoa que nunca havia dado muito valor em português que agora (sei) venho reconhecer o que é uma linguagem cultural.

Optei pelo curso de letras porque acho que é um curso que iria gostar, e também pela língua Inglesa que gosto muito.

Acho muito bonito uma pessoa falar o português correto. Usar as palavras nos lugares devidamente certos. E é isto que eu gostaria de carregar uma Bagagem cultural, para que amanhã ou depois possa ensinar para meus alunos tudo aquilo que aprendi.

### Sugestões de revisão

Fátima, você pode melhorar seu texto. Algumas sugestões:

. Você tem dificuldades em empregar o pronome relativo que, no 1º, 3º e 4º parágrafos.

.§ 1. “Estou em Maringá mais ou menos...” O que faltou?

.§ 5. Reveja a pontuação.

### 2ª Versão

#### A dificuldade em estudar

Parei de estudar há 13 anos, fiz o 2º grau em uma cidade pequena na qual quase não havia recursos para continuar estudando, era um pouco longe e dependia muito de ficar indo e voltando. Agora estou aqui em Maringá há mais ou menos uns 7 anos e resolvi voltar estudar.

Foram longos anos sem estudo, devido à casamento, filhos trabalho, enfim por vários motivos.

Sou uma pessoa que nunca havia dado muito valor em português, agora venho reconhecer o que é um linguagem cultural.

Optei pelo curso de letras porque acho um curso que iria gostar, e também da língua inglesa de que gosto muito.

Acho muito bonito uma pessoa falar o português correto, usar as palavras nos seus devidos lugares. E é justamente o que eu gostaria de carregar, uma bagagem cultural, para amanhã ou depois possa ensinar para meus alunos tudo aquilo que aprendi.

## TEXTO 17

### 1ª Versão

#### A alegria do retorno

Ao passar do tempo senti necessidades de aprofundar meus conhecimentos no estudo da língua portuguesa. Por isso escolhi o curso de Letras, o qual traz muitos benefícios nos conhecimentos da escrita, oral, falar, escutar e porque adoro as disciplinas de português e inglês.

No ano passado fiz o vestibular e consegui passar, fiquei muito feliz, pois é o curso que escolhi para ser uma professora de português e inglês no futuro. Mas nos meados de maio senti medo e resolvi desisti do curso.

Conforme os meses iam passando sentia um arrependimento, um vazio no meu coração, que ao mesmo tempo dizia para mim mesmo eu vou voltar no ano que vem para o mesmo curso e com ajuda de Deus não desistirei mas do curso.

Contudo, as pessoas devem lutar pelos seus ideais de vida e nunca desistir de nada, para que todos possam vencer no futuro.

### Sugestões de revisão

Flávia, seu texto está bom, mas merece algumas modificações.

§ 1. “Senti necessidade ... ao passar do tempo”. Encontre outra maneira de empregar a circunstância de tempo.

“... o curso de Letras (...) traz muitos benefícios nos conhecimentos da escrita, oral, falar, escutar...” Tente utilizar complementos semelhantes para conhecimentos.

§ 2. “Resolvi desisti”. Falta alguma coisa?

§ 3. Repense o emprego do que. Reveja a ortografia e a pontuação.

Há uma diferença entre mas e mais. Confira.

§ 4. O conector contudo não está adequado aqui, pois o que consta neste parágrafo não é uma idéia contrária às expostas nos parágrafos anteriores.

### 2ª Versão

#### A alegria do retorno.

Com o passar do tempo senti necessidades de aprofundar meu conhecimentos no estudo da língua portuguesa. Por isso escolhi o curso de Letras, o qual traz muitos benefícios nos conhecimentos da escrita, oralidade, fala, audição e porque adoro as disciplinas de português e inglês.

No ano passado fiz o vestibular, e consegui passar fiquei muito feliz, pois é o curso que escolhi para ser uma professora de português e inglês no futuro. Mas nos meados de maio senti muito medo e resolvi desistir do curso.

Conforme os meses iam passando sentia um arrependimento, um vazio no meu coração. Ao mesmo tempo dizia para mim mesmo eu vou voltar no ano que vem para o mesmo curso e com ajuda de Deus não desistirei mais do curso.

As pessoas devem lutar pelos seus ideais de vida e nunca desistir de nada, para que todos possam vencer no futuro.

## TEXTO 18

### 1ª Versão

#### A difícil escolha

Honestamente nunca imaginei que um dia viria fazer o Curso de Letras, pois desde menina dizia que um dia seria médica ou dentista (achava bonito o vestuário branco), mas nunca professora.

É claro que, no decorrer dos anos, nem lembrava mais daquelas duas profissões, pois foram pensamentos que a maioria das crianças idealizam.

No último ano do curso colegial, quando percebi que não havia decidido meu caminho profissional, entrei em pânico.

Na verdade, eu esperava ainda descobrir a grande profissão de minha vida; aquela que me desse prazer e que iria me satisfazer financeiramente. Puro engano, pois nem sempre é possível unirmos o útil ao agradável.

Bem, tentei o Curso de Tradutor-Intérprete numa faculdade em São Paulo só porque fiz curso de inglês. Não deu certo. Desisti do curso e resolvi “dar um tempo” nos estudos.

Vários anos se passaram e acabei me casando. Eu e meu marido mudamos pra Curitiba e lá tentei cursar Processamento de Dados, pois trabalhava na área de informática numa empresa.

Agora... porque estou cursando Letras? Será que finalmente me descobri? Sim, estou realizada.

Mesmo que lecionar não irá me satisfazer financeiramente, irá culturalmente.

#### Sugestões de revisão

Você escreve bem, Gisele. Encontrei apenas um ou outro probleminha de pontuação.

Gostaria que você refizesse os verbos do último parágrafo, em função do mesmo que, com que você o inicia.

### 2ª Versão

#### A difícil escolha

Honestamente, nunca imaginei que um dia iria fazer o Curso de Letras, pois desde menina dizia que um dia seria médica ou dentista (achava bonito o vestuário branco), mas nunca professora.

É claro que, no decorrer dos anos, nem me lembrava mais daquelas duas profissões, pois foram pensamentos que a maioria das crianças idealizam.

No último ano do curso colegial, quando percebi que não havia decidido meu caminho profissional, entrei em pânico.

Na verdade, eu esperava ainda descobrir a grande profissão de minha vida, aquela que me desse prazer e satisfação financeira. Puro engano, pois nem sempre é possível unirmos o útil ao agradável.

Bem, tentei o Curso de Tradutor-Intérprete numa faculdade em São Paulo só porque fiz curso de inglês. Não deu certo. Desisti do curso e decidi “dar um tempo” nos estudos.

Vários anos se passaram e acabei me casando. Eu e meu marido mudamos para Curitiba, e lá tentei cursar Processamento de Dados, pois trabalhava na área de informática de uma empresa.

Agora... por que estou cursando Letras? Será que finalmente me descobri? Sim, estou realizada.

Sei que lecionar não irá me satisfazer financeiramente, mas me acrescentará muito culturalmente. Terei uma visão melhor do mundo...

## TEXTO 19

### 1ª Versão

Amor incontestável.

Todo jovem, “pós adolescente e pré adulto”, provavelmente idealiza coisas sobre sua vida e seu futuro.

Poucos destes conseguem chegar as beiras de um universo tão maravilhosamente idealizado que são as universidades.

Aos vinte anos consigo dizer que finalmente descobri que a vida não tem barreiras, nada tem limite. Com grande infantilidade e desejo de conhecimento, quando estamos no primeiro e segundo graus sempre vemos o vestibular como o fim. Talvez ele realmente signifique um fim, mas o fim de uma etapa e não de tudo.

Meus conhecimentos são como a palavra define, colegiais e eu quero modificá-los. Não que a universidade vá me amadurecer, mas vai me ensinar como amadurecê-los sozinha. Me dando dicas que transformarei em propostas e objetivos à uma vida.

A cada palavra nova que aprendo, cada livro que leio cada texto novo que escrevo me sinto mais feliz. Eu amo a cultura, eu amo a possibilidade e a vastidão do pensar e do saber.

E é isso que busco. Busco o saber para um dia poder dizer que sei e que posso mostrar aos outros esse amor através do ensinar.

### Sugestões de revisão

Está bom o seu texto, Heloize. Algumas sugestões:

§ 3. Gostaria que pensasse sobre a afirmação que faz no primeiro período e a relação com o restante do parágrafo.

§ 4. Refaça o primeiro período. Parece que faltou algo, ao passar a limpo. Refaça o último também.

§ 6. “... poder dizer que sei e que posso...” Procure tornar mais claro o seu pensamento.

### 2ª Versão

Amor incontestável.

Todo jovem, “pós adolescente e pré adulto”, provavelmente idealiza coisas sobre sua vida e seu futuro.

Poucos destes conseguem chegar as beiras de um univeso tão maravilhosamente idealizado que são as universidades.

Aos vinte anos consigo dizer que finalmente descobri que a vida não tem barreiras, nada tem limite. Com grande satisfação vejo hoje que quando estava no primeiro e segundo graus sempre via o vestibular como o fim. Talvez ele realmente signifique um fim, mas o fim de uma etapa e não de tudo.

Meus conhecimentos são como a palavra define, colegiais, e eu quero modificá-los. Não que a universidades vá modificá-lo por mim, mas vai me ensinar a como modificá-los sozinha. Me dando dicas que transformarei em propostas e objetivos à uma vida.

A cada palavra nova que aprendo, cada livro que leio, cada texto novo que escrevo me sinto preparada para um dia ensinar. Eu amo a cultura, a vastidão do pensar e do saber.

E é isso que busco. Busco uma complementação e uma afirmação no curso de letras para educar corretamente meus futuros alunos.

## TEXTO 20

### 1ª Versão

#### Retorno às aulas

Na tarde do dia 05 de fevereiro de 1996 retorna às aulas na Pré-Escola Monsenhor Kimura todas as crianças (isto é) a maioria começa a chorar querendo o seus pais. Estava difícil em contornar a situação mas conseguiram. Em seguida os professores conversaram muito com elas e incentivaram-as nas atividades recreativas onde todas brincaram livremente.

A distração foi tanta que poderíamos observar que elas estavam num outro mundo e que a imaginação que elas tinham da Pré-Escola não era realmente aquilo, e sim um “Paraíso” para algumas.

Foi chegando à tarde os pais começam a buscar o seus filhos, eles choravam para não voltar para casa. É um verdadeiro jogo de cintura que os adultos precisam ter para lidar com as crianças.

Muitas não gostam de ficar em casa, isto é, quando já acostumaram, quando não vão ficam questionando porque não foram para a Pré-Escola, uma verdadeira “loucura” com este baixinhos que muda a rotina de qualquer um.

### Sugestões de revisão

Lucimar, gostaria de lhe sugerir algumas modificações

§ 1. “Todas as crianças... retorna às aulas...”

“Querendo o seus pais.”

“Estava difícil em contornar.”

onde: reserve para quando equivaler a lugar em que.

§ 2. O termo “imaginação” não está bem empregado.

§ 3. “Os pais começam a buscar...” Quando?

. Reveja o último período. Você pode melhorá-lo.

### 2ª Versão

#### Retorno às aulas

Na tarde do dia 05 de fevereiro de 1996 todas as crianças retornam às aulas na Pré-Escola Monsenhor Kimura a maioria choravam querendo seus pais mas isto é normal. Estava difícil em contornar a situação porque algumas choravam ao mesmo tempo. Em seguida os professores conversavam com elas, incentivando-as nas atividades recreativas.

A distração foi tanta que poderíamos observar que elas estavam num outro mundo, e o que elas pensavam da Pré-Escola não era realmente aquilo que estava vivenciando no exato momento.

Foi chegando à tarde os pais começam a buscar seus filhos na Pré-Escola a partir das cinco horas da tarde, muitos quando vejam que seus pais estão chegando choram para não voltar para casa, isto é, quando já estão acostumados, para lidar com essas crianças precisamos ter um verdadeiro jogo de cintura.

## TEXTO 21

### 1ª Versão

Porque opnei pelo Curso de Letras.

Não foi por ser um dos cursos menos concorridos, mas por ser um curso que vai trazer mais que conhecimentos, vai trazer cultura.

A questão social, (monetária) que o curso oferece após sua conclusão não me desanima, porque meu interesse é de aprender e no futuro transmitir meus conhecimentos à (gera) outras gerações.

Ao realizar tal experiência posso até ter sofrido mas estara realizado.

Sei que o curso não vai ser fácil, e a vida profissional também. Mas sei que é gratificante poder ensinar e saber que outras pessoas aprenderam.

Pretendo concluir o curso com um vocabulário culto e que o saber faça parte da minha vida, e que simples interpretações se tornem um vínculo para minha caminhada no futuro.

Toda escolha deve ser feita no momento certo e sei que escolhi este curso na hora apropriada e pretendo termina-lo com meus objetivos alcançados.

### Sugestões de revisão

Marcelo, algumas sugestões para você melhorar o seu texto:

. Há alguns problemas de emprego de letras. Não entendi o que vem depois de porque, no título, e depois de “se tornem um”, no § 5.

§ 2. Repense a crase.

§ 3. Há um problema ortográfico.

§ 4. Você ficou em dúvida quanto à última palavra. Busque uma certeza.

§ 5. Há um problema ortográfico. Além disso, o e está ligando complementos de natureza diferente.

### 2ª Versão

Porque optei pelo Curso de Letras

Não foi por ser um dos cursos menos concorridos, mas por ser um curso que vai trazer mais que conhecimentos, vai trazer cultura.

A questão social, (monetária) que o curso oferece após sua conclusão não me desanima, porque meu interesse é de aprender e no futuro transmitir meus conhecimentos a outras gerações.

Ao realizar tal experiência, posso ter sofrido, mas estarei realizado.

Sei que o curso não vai ser fácil, e a vida profissional também. Mas sei que é gratificante poder ensinar e saber que outras pessoas aprenderão.

Pretendo concluir o curso com um vocabulário culto para que o saber faça parte da minha vida, e que simples interpretações se tornem um vínculo para minha caminhada no futuro.

Toda escolha deve ser feita no momento certo, sei que escolhi este curso na hora apropriada, e pretendo terminá-lo com meus objetivos alcançados.

## TEXTO 22

### 1ª Versão

Aprender foi a minha opção!

Uma vontade muito grande de querer aprender, principalmente, foi que me obstinou a fazer o curso de Letras.

Sempre gostei de estudar a língua portuguesa, quando cursava o 2º grau, sendo a literatura, uma das partes que mais me chamava a atenção, e mais tarde, depois de terminar o 2º grau, comecei a fazer um cursinho de Inglês, no qual, me interessei muito mais pelo curso de Letras.

O horário diurno escolhido por mim, foi por motivo de trabalho, pois trabalho até as 20:00 horas.

Fazem quatro anos que terminei o 2º grau, talvez, por este motivo venha a ter dificuldades no decorrer do curso, pois já não me lembro de determinadas matérias.

Tenho certeza, de que o curso irá atender meus interesses, pois quero aprender o máximo possível, para poder, um dia passar ao meu filho, todo o meu conhecimento.

### Sugestões de revisão

Marciléia, gostaria que você revisse alguns pontos do seu texto:

. Você tem alguns problemas com pontuação, especialmente nos parágrafos 2,4 e 5.

§ 1. Está bem empregado esse “obstinou”?

§ 4. “Fazem quatro anos...” Confira o emprego do verbo fazer aqui.

### 2ª Versão

Aprender foi a minha opção!

Uma vontade muito grande de querer aprender, principalmente, foi que me levou a fazer o curso de Letras.

Sempre gostei de estudar a língua portuguesa quando cursava o 2º grau, sendo, a literatura, uma das partes que mais me chamava a atenção, e, mais tarde, depois de terminar o 2º grau, comecei a fazer um cursinho de Inglês, no qual, me interessei muito mais pelo curso de Letras.

O horário diurno escolhido por mim, foi por motivo de trabalho, pois trabalho até às 20:00 horas.

Faz quatro anos, que terminei o 2º grau, talvez, por este motivo venha a ter dificuldades no decorrer do curso pois, já não me lembro de determinadas matérias.

Tenho certeza, de que o curso irá atender meus interesses, pois quero aprender o máximo possível; para, um dia passar ao meu filho todo o meu conhecimento.

## TEXTO 23

### 1ª Versão

#### Entender e ser Entendido

Na maioria das vezes muitos de nós paramos e refletimos, o porquê? de estarmos fazendo isto ou aquilo e assim notamos que precisaríamos voltar a pensar em nosso passado.

Quando me lembro da minha idade de nove anos noto como eu era tímido, mas não podia mesmo ser diferente pois a minha infância foi na cidade de São Paulo, e sempre atrás das grades do quintal de minha casa, eu queria demais ser descoberto por uma das crianças que brincavam nas ruas.

Assim quando alguém me dava uma mínima atenção aquela pessoa para mim, era a pessoa mais especial do mundo. Eu se que em meu pensamento já fui um medico, desenhista, músico com isso ganhei uma certa experiência mas não uma profissão.

Noto hoje que esses conhecimentos não era o que eu estava procurando, notei que sempre queria era mesmo ser ouvido, com isso conheci o ramo de vendas, isso fez com que me apaixonasse pelo o dom da palavra.

Com toda influência que tive noto que eu sempre quis ensinar, ser entendido e assim tenho a certeza que sou um professor.

### Sugestões de revisão

Rogério, seu texto está interessante. Algumas sugestões:

. A troca de letras, em circunstâncias fáceis, dá a entender que passou a limpo com muita pressa.

§ 1. "... e refletimos..." Repense o complemento a isto.

. Problemas de pontuação nos parágrafos 2 e 3.

. § 3. O seu pensamento lhe deu experiência? Tente explicar melhor.

. § 4. Verbo apaixonar, pretérito imperfeito do subjuntivo. Refaça o final do §.

. § 5. Verbo querer.

Você está seguro de que quer ser professor. É isto?

### 2ª Versão

Com a dificuldade de varias ideologias que são difundidas em nossas mentes, as vezes nos encontramos obrigados a retornar em nosso passado e refletir o que nos levava a fazer isto ou aquilo. E notamos uma certa precisão de mudarmos certos conceitos.

Quando me lembro da minha idade de nove anos noto como eu era tímido, mas não podia ser mesmo de alguma forma diferente, porque minha infância foi na cidade São Paulo e assim vivi sempre atrás das grades dos muros de meu quintal, eu vivia querendo ser descoberto pelas crianças que vivia na rua. Assim quando alguém me dava uma mínima atenção aquela pessoa para mim era especial. Isto fez com que me interessa-se por varias aptidoes.

Mas em sintese o que me levou a querer ser professor foi notar que eu conseguia entender e mudar as pessoas e hoje eu desejo lutar por um mundo e seres melhor.

## TEXTO 24

### 1ª Versão

#### Conhecimentos, experiências...

A minha opção pelo curso de letras, está dentro daquilo que fiz e pretendo continuar fazendo.

O curso de letras está dentro destes aspectos: conhecer, ler, ler, experiências.

Desde a minha juventude, sinto que falar, ensinar, ministrar, levar a palavra, levar conhecimentos e também adquiri-la, está muito dentro de minha pessoa.

Obtive experiências muito boas e gratificantes em meu magistério, onde trabalhei sete anos. No decorrer destes anos, trabalhei com todas as idades, desde a criança, o adolescentes, jovens e também os adultos (supletivo).

Levava conhecimentos e trazia experiencias de vida, foi muito gratificante.

No decorrer dos dias, anos que se passavam, me sentia realizada, não na parte financeira, mas nos outros aspectos. Este é um dom que Deus me deu.

Tudo aquilo que fazemos com amor, realiza a nós próprios e os outros.

### Sugestões de revisão

Está bom o seu texto, Rosemeire. Reveja apenas alguns senões:

§ 1. Pontuação.

§ 4. Emprego do onde (deveria ser específico para lugar em que).

§ 7. Complementos diferentes para o verbo realizar.

Tente melhorar o título, deixando-o menos vago.

### 2ª Versão

#### A escolha certa

A minha opção pelo curso de letras está dentro daquilo que fiz e pretendo continuar fazendo.

O curso de letras está dentro destes aspectos: conhecimentos, experiências, formação do indivíduo como futuros professores capacitados.

Desde a minha juventude, sinto que falar, ensinar, ministrar, levar a palavra, levar conhecimentos e também adquiri-la, está muito dentro de minha pessoa.

Obtive experiências muio boas e gratificantes em minhas salas de aula. Trabalhei com todas as idades, desde a criança até o adulto (supletivo).

No decorrer dos dias, anos que se passavam, levando conhecimentos e trazendo experiências de vida, me sentia realizada, não na parte financeira, mas nos outros aspectos.

Este é um dom que Deus me deu, porque tudo aquilo que fazemos com amor dedicação, alcançamos nossos objetivos, e ajudamos os outros a alcança-lo.

## TEXTO 25

### 1ª Versão

#### Porque fiz Letras

Estou cursando Letras por ser mais de conversação e por gostar dessa área, pois tenho feito zootecnia por um ano, como atuava na área de ciências, como matemática e biologia não tinha gostado embora não tinha dificuldade e por minha decisão parei e resolvi fazer novamente o vestibular e estudar um curso de outra área.

Desde quando eu fazia o segundo grau o que eu mais adaptava era a matéria de português incluindo a gramática e literatura que também gostava, mas espero que eu tenha um bom desempenho não em só uma matéria como em todas, pois por enquanto eu tenho tempo só para estudar e quero aproveitar o máximo e dedicar bastante.

Porém eu aprecio muito a leitura desde jornal e de livros que fazem o meu gênero, quando estou de férias além de me divertir empresto livros e fico lendo, contudo tenho um ótimo passa tempo.

Fiz alguns idiomas como Espanhol e Francês embora falo pouco, por não estar em contato essas línguas, pois também me identifiquei mais com Letras por eu gostar de línguas estrangeiras, tive dificuldade em decidir o que realmente queria, pois colegas me desanimaram sobre o curso de Letras e também quando fiz zootecnia, pois cheguei a conclusão que depende de nós vermos o que é bom e não deixar levar por pessoas.

Contudo tive outro ponto de vista porque estou gostando do curso de Letras e espero em me adaptar em todas as disciplinas e ter como professores e colegas de sala como amigos.

### Sugestões de revisão

Rosemeire, algumas sugestões para você melhorar o texto:

- . Pense sobre o tempo verbal, no título.
- . Suas dificuldades de pontuação, especialmente no 1º parágrafo, prejudicam a compreensão
- . Você tem dificuldade com o uso de conectores, como porém (§ 3), contudo (§ 3), e também (§ 4) e contudo (§ 5).
- . Alguns senões, talvez decorrentes da pressa em passar a limpo:
  - § 1. “Embora eu não tinha dificuldade...”
  - § 2. “O que eu mais adaptava...”
  - § 4. “... embora falo pouco...”
    - “... por não estar em contato essas línguas...”
    - “... e espero em me adaptar”

### 2ª Versão

#### Porque Letras

Optei pelo curso de Letras por gostar, dessa área pois fiz zootecnia por um ano. Como atuava na área de ciências como biologia e matemática não tinha gostado embora não tivesse dificuldade e por minha decisão parei e optei por outro curso especificamente o de Letras.

Desde quando eu cursava o segundo grau o que mais gostava era a matéria de português incluindo a gramática e a literatura, mas espero ter um bom desempenho não só em uma matéria como em todas porque o tempo que tenho é só para os estudos.

Aprecio muito a leitura desde jornal e livro que seja do meu interesse, quando tenho tempo aproveito-o lendo para ter um grau de conhecimento.

Fiz alguns idiomas como Espanhol e Francês mas tenho muito pouco conhecimento com essas línguas, também identifiquei mais com Letras por eu gostar de língua estrangeira como o Inglês, tive dificuldade em decidir o que realmente queria pois sempre há pessoas que nos desanimam sobre o curso mas dependia só de mim.

Pelo meu ponto de vista estou gostando desse curso, espero em adaptar em todas as disciplinas e ter como professores e colegas de sala como amigos.

**TEXTO 26****1ª Versão**

Minha escolha.

Atualmente, nós jovens estamos preocupados com nosso futuro, com tantos problemas sociais e econômicos a serem resolvidos, temos que recorrer por uma escolha definitiva que além de nos acompanhar pelo resto de nossa vida, ajudará com certeza a resolver alguns desses problemas.

Particularmente a minha escolha foi o curso de Letras, pois foi a única que se encaixou às minhas aptidões e que provavelmente será o caminho da minha vitória.

Conscientemente a profissão que irei exercer, não está sendo valorizada, mais sei que com muito esforço e dedicação passarei por todas as barreiras.

Dedicação é o que jamais faltará.

Minhas expectativas é que um dia eu possa me especializar em alguma disciplina que me chame mais atenção.

Tenho a impressão de que não foi opção e sim vocação.

**Sugestões de revisão**

Seu texto está bom, Rosimeire. Você pode, no entanto, aperfeiçoá-lo. Seguem algumas sugestões:

- . Reveja a pontuação, no 1º parágrafo.
- . Há dois problemas ortográficos, no § 3.
- . Concordância, no § 5.

**2ª Versão**

Minha escolha.

Atualmente, nós jovens estamos preocupados com nosso futuro. Com tantos problemas sociais e econômicos a serem resolvidos, temos que recorrer por uma escolha definitiva, que além de nos acompanhar pelo resto de nossa vida nos ajudará com certeza a resolver alguns desses problemas.

Particularmente a minha escolha foi o curso de Letras, pois foi a única que se encaixou às minhas aptidões e que provavelmente será o caminho da minha vitória.

Conscientemente a profissão que irei exercer, não está sendo valorizada, mas sei que com muito esforço e dedicação passarei por todas as barreiras.

Dedicação é o que jamais faltará.

Minhas expectativas são que um dia eu possa me especializar em alguma disciplina que me chame mais a atenção.

Tenho a impressão de que não foi uma opção e sim seguindo minha vocação.

## TEXTO 27

### 1ª Versão

#### O porquê do Curso

O Curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá (U.E.M.) não é o mais desejado pela maioria dos estudantes. Também por este fato busquei o curso, mas não posso negar que o motivo maior foi a minha formação em Inglês no Instituto de Línguas (I.L.G.) da U.E.M.

Claro que um curso onde a concorrência é baixa, chama a atenção de muitas pessoas, assim como chamou a minha, mas é óbvio que eu pretendo aprimorar meus conhecimentos não só em Língua Portuguesa mas também em Língua Inglesa, a qual me ajuda muito no tipo de serviço que faço.

Com isto, esclareço que optei o melhor para mim e que o fato de ser pouco concorrido ajudou-me muito e também sei que depois do vestibular o curso não é fácil mas farei o melhor.

#### Sugestões de revisão

Susana, pense o seu título. Tente deixá-lo mais esclarecedor.

§ 2. Falta alguma coisa; “Claro que um curso...”

Reveja o emprego do pronome relativo onde.

§ 3. “... optei o melhor” Repense o complemento ao verbo.

Você une, aqui, idéias diferentes em um único período.

Seria melhor subdividi-lo.

### 2ª Versão

#### Porquê Letras é o melhor curso para mim

O Curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá (U.E.M.) não é o mais desejado pela maioria dos estudantes. Também por este fato busquei o curso, mas não posso negar que o motivo maior foi a minha formação em Inglês no Instituto de Línguas (I.L.G.) da U.E.M.

É claro que em um curso no qual a concorrência é baixa chama a atenção de muitas pessoas, assim como chamou a minha, mas é óbvio que eu pretendo aprimorar meus conhecimentos não só em língua Portuguesa mas também em Língua Inglesa, a qual me ajuda muito no tipo de serviço que exerço.

Com isto, esclareço que optei pelo melhor para mim e que o fato de ser pouco concorrido ajudou-me muito. E também sei que depois do vestibular o Curso não é fácil mas farei o meu melhor.

## TEXTO 28

### 1ª Versão

#### Porque Letras?

Eu optei pelo curso de Letras por vários motivos. Não foi uma escolha fácil, antes de me decidir, cada dia eu comunicava um curso diferente aos meus pais, chegando ao ponto em que eles nem ouviam mais o que eu falava.

O curso foi escolhido por eliminatório, eu passava dias inteiros refletindo: medicina? não; odonto? não; psicologia? talvez; física, química, matemática? nem pensar, eu tenho trauma de matemática. Até que um anjo me disse: Tânia você gosta de português, de literatura e de inglês, porque você não faz Letras? Decidi que seria Letras e depois disso jamais cogitei a hipótese de um outro curso.

Não pretendo dar aulas, eu gostaria de unir os conhecimentos adquiridos com a arte, com o texto, mas, se resolver dar aula vou ensinar literatura.

No segundo grau tive professores de literatura maravilhosos e apaixonados pelo que faziam, e despertaram em mim o gosto pela leitura, pela análise de obras. Gostaria de fazer o mesmo com outros jovens.

### Sugestões de revisão

Tânia, seu texto está bom, mas pode melhorar.

. Título: pronome interrogativo junto?

§ 1 e 2. Alguns senões quanto à pontuação.

§ 2. A palavra eliminatório não está bem empregada. Vá ao dicionário.

§ 3. Pense num elemento coesivo para unir suas idéias.

### 2ª Versão

#### Por que escolhi Letras?

Eu optei pelo curso de letras por vários motivos. Não foi uma escolha fácil, cada dia eu queria fazer uma coisa diferente, chegando ao ponto em que eles meus pais nem ouviam mais o que eu falava.

Passava dias inteiros refletindo: Medicina? Sim, é o que eu quero, pensando melhor, não. Dúvidas cruéis me atormentavam, exatas me apavoram no segundo grau. Queria algo que não tivesse física, química ou matemática e quando decidi que seria letras, jamais cogitei a hipótese de outro curso.

O curso de letras em Maringá tem como objetivo a formação de professores de Português e Inglês. Eu não tinha a intenção de dar aulas, acho que de tanto ficarem “buzinando” na minha cabeça. Mas, me agrada a idéia de dar aula. Pretendo dar aula de literatura.

A paixão pela literatura, começou no terceiro ano do segundo grau, quando formamos um grupo e representamos o “Auto da Compadecida” de Ariano Suassuna. Gostaria de fazer por outros jovens o mesmo que meus professores de literatura fizeram por mim, isto é, fizeram-me gostar de literatura.

## TEXTO 29

### 1ª Versão

Decisões.

Poucas são as pessoas que conseguem terminar o primeiro grau. E assim que o fazem, têm que escolher o curso que irá seguir no segundo grau.

Sendo uma difícil escolha, dei preferência para o curso de Magistério. Passei muitas alegrias, tristezas, satisfações e pude obter muitos conhecimentos, experiências, sem se esquecer que fiz mais de vinte cursos. Por tudo isso tive uma vida bem agitada, com o tempo bem restrito, mas consegui passar direto em todos os anos.

E depois de me divertir em minha formatura, tinha outra etapa à ser cumprida, ou seja, tinha que escolher a que curso fazer na faculdade.

No princípio senti vontade de fazer algum curso das áreas Biológicas, mas para isso deveria ter feito cursinho, e como não foi possível devido o curso de Magistério tomar muito tempo. Então, teria de escolher um que tivesse poucos concorrentes e que eu gostasse é claro.

Portanto, o curso de letras sempre me encantou, pois gosto muito de literatura, de ler e principalmente entender a nossa língua portuguesa. E, se escolhi a esse curso, pretendo me sair muito bem e irei até o fim.

### Sugestões de revisão

Tatiani, você poderia introduzir algumas melhoras no seu texto:

§ 1. Reveja a concordância.

§ 2. Emprego do verbo esquecer.

§ 3. Uso da crase e complemento adequado ao verbo escolher.

§ 4. Repense o elemento coesivo e como.

Divisão silábica.

§ 5. Portanto é um conector que indica conclusão. Não é o que se observa aqui, em relação às idéias anteriores.

Regência do verbo escolher.

### 2ª Versão

Decisões.

Poucas são as pessoas que conseguem terminar o primeiro grau. E assim que o fazem, têm que escolher o curso que irá seguir no segundo grau.

Sendo uma difícil escolha, dei preferência para o curso de magistério. Passei por muitas alegrias, tristezas, satisfações e pude obter muitos conhecimentos e experiências através dos diversos cursos que participei fora da sala de aula. Por tudo isso tive uma vida bem agitada, com o tempo restrito, mas consegui passar direto em todos os anos.

Depois de me divertir em minha formatura, tinha outra etapa a ser cumprida, ou seja, tinha que decidir qual o curso iria fazer na faculdade.

Devido a falta de tempo não foi possível me preparar adequadamente para o vestibular. Então, deveria optar para um curso que tivesse poucos concorrentes e que eu gostasse é claro.

Pensando nisso, o curso de Letras sempre me encantou, pois gosto muito de literatura, de ler e principalmente entender a nossa língua portuguesa. E, se decidi fazer o curso de Letras, pretendo me sair muito bem e irei até o fim.

## TEXTO 30

### 1ª Versão

#### O meu Curso

Escolhi o curso por vários motivos, para aumentar o meu grau de conhecimentos, pois através dela abrirão novos caminhos para o meu futuro.

Optei também porque nos dias de hoje um curso superior é uma necessidade e sem ela muitas vezes precisamos nos abdicar de muitas oportunidades que surgem. Através deste curso pretendo aprender a escrever e expressar-me bem, tenho dificuldades para pôr meus pensamentos no papel.

Quando iniciei os estudos sobre literatura no colegial tive muitas dificuldades, não conseguia compreender o que realmente o autor dizia no texto, agora com este curso pretendo aprender a interpretá-los.

### Sugestões de revisão

Vilma, algumas sugestões para melhorar seu texto:

§ 1. Você fala em vários motivos e apresenta apenas um.

§ 2. "... e sem ela muitas vezes". Não fica claro qual o antecedente deste ela.

Há um problema ortográfico e alguns de pontuação.

§ 3. "... interpretá-los". A que se refere este os?

### 2ª Versão

#### O meu Curso

Escolhi o curso por vários motivos, para aprofundar nos estudos sobre literatura, dominar a língua Inglesa, saber escrever e expressar-me bem; pois através destes conhecimentos, novos caminhos surgirão para o meu futuro.

Nos dias de hoje um curso superior é uma necessidade e sem este curso muitas vezes precisamos nos abdicar de oportunidades que surgem.

Quando iniciei os estudos sobre literatura no colegial tive muitas dificuldades, não conseguia compreender o que realmente o autor dizia nos textos, agora com este curso, pretendo aprender e interpretar as obras literárias.