REVISÃO COLABORATIVA NA PRODUÇÃO DE UM TEXTO ACADÊMICO EM LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO DE CASO *

Sheila Costa de Farias

1. Introdução

A habilidade da escrita tem sido considerada uma das mais difíceis, tanto para alunos, quanto para professores (Walter apud Billerberc, 1995), e talvez, em virtude disso, alguns professores não têm dado muita ênfase a essa prática em sala de aula. Por outro lado, quando praticada, é feita sob a abordagem que focaliza apenas o produto final, que tem como um dos princípios a não "aceitação" do erro.

Neste tipo de abordagem, os estudantes são estimulados a fazer composições controladas, ou ainda, exercícios gramaticais ditos de escritura, mas que, de fato, são meros exercícios gramaticais que, ao serem corrigidos pelos professores, são devolvidos aos alunos com correções não claras, ou com observações não pertinentes (Raimes, 1986).

Ultimamente, têm surgido estudos que percebem o erro como parte integrante do processo de aprendizagem da escrita (Ur, 1996), preocupando-se não apenas com a versão final, mas também, com o processo de reescrita, até alcançar a última versão do texto.

Tais estudos valorizam o processo de construção do significado do texto, através de uma atitude de descoberta por parte do escritor, em que este utiliza, de forma recursiva, a prática de pré-escritura, escritura e pós-escritura.

Neste artigo, não nos voltaremos para a discussão ampla sobre todo o processo de escrita, focalizaremos apenas a etapa da pós-escritura, aqui denominada de revisão. Analisaremos especificamente o uso das operações lingüístico-textuais (adição, supressão, deslocamento e substituição) pelo aluno ao revisar o seu texto, ocorrentes nas categorias de um abstract, lidando com variantes de um mesmo texto.

* Este artigo é resultado de um trabalho monográfico desenvolvido no Curso de Especialização em Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa, sob a orientação das professoras Maria Augusta M. Reinaldo e Niedja M. Góes.

1. A Produção Escrita no Contexto de Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira

Segundo Raimes (1987), a escrita como aprendizagem, um dos objetivos pedagógicos considerado pelo professor ao solicitar que o aluno desenvolva um evento de escrita, trata-se de uma categoria onde toda atividade da escrita é vista como um instrumento tanto para o desenvolvimento sobre um tópico a ser abordado numa produção textual, quanto para a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Este objetivo engloba três elementos do triângulo da comunicação: escritor, leitor e texto, tornando-se de fato uma relação interativa e comunicativa. Nesse tipo de objetivo, o professor e alunos iniciam a tarefa de escrita com o conteúdo, não com a forma. Partindo de uma prática de leitura e escrita, os alunos escrevem diários, textos de tema livre, estórias, respostas a questões sobre sumários de leitura, construção de sumários de leitura, descrições, rascunhos e a versão final do texto.

O papel do professor neste objetivo é o de instrutor, examinando cuidadosamente todo o processo da produção escrita do aluno, posicionando-se e sugerindo mudanças, fornecendo elementos estruturais à elaboração do texto e fazendo exercícios que auxiliam na resolução de problemas gramaticais, partindo dos produtos dos alunos, e contribuindo com a expansão do repertório de técnicas.

Durante todo esse processo, os alunos escrevem rascunhos que são lidos tanto pelo professor quanto pelos colegas de sala, que sugerem mudanças face à produção elaborada, a qual é revisada pelo aluno, considerando a forma de organização das idéias, fazendo mais leitura, análise e imitação da estrutura retórica. Finalmente, anterior à editoração, o professor observa o estilo, a sintaxe e os erros, fornecendo tempo e roteiro para a reescritura do texto.

2. A Utilização do Componente Revisão na Reescritura de um Texto

Baseando-se em Flower e Hayes (1980), Kato (1987) afirma que os componentes do processo de escritura são três: o contexto da tarefa, a memória de longo termo e o processo de escrita propriamente dito, o qual é subdividido em três componentes: planejamento, tradução e revisão. Estes são controlados por um monitor que desempenha o papel de supervisionar a

passagem de um para outro componente, e as operações procedidas dentro de um mesmo componente. Dentre estes, nos voltaremos para o estudo da revisão que apresenta como função a avaliação do produto, considerando sua adequação ao objeto, à audiência, ao plano anterior, aos mecanismos formais e às convenções de escrita estabelecidas pela norma culta.

2.1. A operacionalização do componente revisão

Considerando que a nossa análise focalizará o componente da revisão no processo de reescrita de um texto acadêmico, tomaremos como base as contribuições teóricas dadas por Fabre (1986; 1987), no que se refere à investigação das operações lingüístico-textuais ocorrentes em rascunhos escritos em língua materna.

Na operacionalização da revisão de um texto, estas operações exercem, segundo Fabre (op. cit.), uma função de grande importância, uma vez que elas refletem o como se escreve, permitindo até certo ponto estrever a complexidade inerente ao ato da escrita.

Tais operações apresentam-se sob a forma de adição, supressão, substituição e deslocamento (Fabre, 1986), e estão presentes, na medida em que o autor também exerce, ao mesmo tempo, a função de leitor, fazendo o movimento de idas ao texto no momento em que faz a sua revisão.

2.1.1. A adição

A primeira operação lingüística, adição, diz respeito ao acréscimo de um elemento gráfico, acento, sinal de pontuação, grafema, assim como de uma palavra, um sintagma, ou ainda, uma ou várias frases.

Segundo Fabre (1987), esta operação que tende a focalizar o conteúdo, deve aumentar no texto de acordo com a maturidade escrita do produtor.

2.1.2. A supressão

A operação da supressão refere-se à rasura do segmento riscado sem deslocamento. Esta operação ocorre sob várias maneiras, partindo de uma unidade de sentido mínima até frases inteiras, podendo ser suprimidos acentos, grafemas, sílabas, palavras, sintagmas, uma ou várias frases.

Portanto, diante de uma dificuldade que não fora resolvida, ou

insatisfação não sanada no ato da produção textual, os elementos escritos são totalmente descartados, impedindo, dessa forma, o seu reaproveitamento.

2.1.3. A substituição

Diferentemente da operação anterior, quando em situações de dificuldade ou insatisfação, ao utilizar a substituição, o escritor tenta modificar os termos, embora, às vezes, substitua um elemento por ele próprio, atitude esta plausível entre os escritores iniciantes e os já proficientes.

Além desta modificação específica, o mesmo pelo mesmo, também busca-se a substituição pelo diferente, funcionando então esta variante como a correção propriamente dita, objetivando o melhoramento do produto. Daí poder afirmar-se, segundo Fabre (op. cit.), que a operação da supressão pode ser seguida da substituição por um termo novo, tendo em vista aperfeiçoar a forma escrita, podendo ser a mudança de um grafema, uma palavra, um sintagma ou frases maiores.

2.1.4. O deslocamento

Por fim, o deslocamento, que consiste na transposição, quer antecipada ou repetida, da organização de segmentos amplos, sintagmas ou proposições, ou ainda de unidades menores, tais como grafemas, grupos de grafemas e lexemas. A permutação de tais elementos permite que seja modificada a ordem dos mesmos no seqüenciamento das idéias.

Por acreditarmos que as operações supracitadas também são aplicáveis aos aprendizes de língua estrangeira, optamos por utilizá-las na explanação do componente revisão, nos moldes aqui descritos, para elaboração de um texto acadêmico.

3. Metodologia

A experiência aqui relatada foi desenvolvida com três alunos. Dentre estes, uma aluna, na condição de sujeito revisor (estudante de pós-graduação *stricto sensu*) que relatou já ter lido abstracts em língua inglesa. No entanto, nunca havia escrito textos deste gênero.

Ao contrário, os dois outros alunos que participaram da revisão na condição de avaliadores, afirmaram ter experiência como leitores de *abstracts* tanto em língua portuguesa quanto em língua inglesa. Todavia, haviam escrito apenas textos deste gênero em sua língua materna.

Baseamo-nos na metodologia desenvolvida por Keh(1990), na qual o aluno passa por diferentes etapas ,até alcançar a versão final, dentre as quais utilizamos no presente trabalho as seguintes:

3.1. Input : momento em que foram lidos 02(dois) artigos: um em língua portuguesa, e outro, em língua inglesa. Além destes, foram lidos 04(quatro) *abstracts* com a finalidade de observar a superestrutura desse gênero textual e as categorias nele ocorrentes.

3.2. Elaboração da primeira versão : etapa em que a aluna selecionou do texto-base (artigo em língua inglesa) aquelas informações consideradas por ela como relevantes.

3.3. Revisão em trio : etapa em que 02(dois) colegas da aluna, orientados por um roteiro elaborado pela professora, avaliaram a primeira versão e forneceram sugestões para mudanças.

3.4. Elaboração da segunda versão : etapa em que, tomando como base as sugestões dadas pelos colegas, a aluna reelaborou o seu texto.

3.5. Conferência entre professora e aluna : momento em que a forma foi verificada, com base no pressuposto de que o *abstract* é um texto científico elaborado com o fim de ser publicado e divulgado no meio acadêmico.

3.6. Elaboração da versão final : etapa em que o sujeito reescreveu o seu texto considerando as sugestões dadas pela professora.

4. Análise dos Dados

A princípio, iremos caracterizar a primeira versão, transcrita a seguir, a fim de melhor elucidar as mudanças ocorrentes nas duas versões subseqüentes:

4.1. Características da primeira versão:

(01) SUSTAINABILITY IS NOT ENOUGH

A B S T R A C T

1 This paper question the definition of
2 sustainability of the modern agriculture, it shows
3 the necessity to include this concept enhancement
4 of productivity, due to growing population and
5 enchance revenues. It relates who the progress
6 of the unite "science and tecnology" in modern
7 agriculture, are perilous to the future of the
8 humananity and environment, needing of the a
9 reform in agricultural research, including
10 a methodology and a technology.
11 Justify across examples traditional sustai-
12 nable sustems "bankrupts" the necessity to
13 enchancing and to maintaing productivity,
14 to respond to modern rates growth.
15 The paper end relating the implications
16 for research, to coming to many decision:
17 who is need before doing scientifical evaluation
18 to after adoption of agricultural practices;
19 sustainability will be a more useful guide
20 to research tran to pratice, it must include
21 models that facilitate the susbititution of
22 biological techology for chemical technology.

Key – words: Sustainability, reform agricultural research

Nesta transcrição a aluna deu ao seu *abstract* o mesmo título do texto-base e o construiu em 03(três) parágrafos. Além disso, acrescentou palavras-chave ao final do texto.

Ao fazer a mencionada tripartição, a aluna sugere que pretendia demonstrar que cada um dos parágrafos correspondia a uma categoria superestrutural do *abstract* , quais sejam: o primeiro – colocação do problema; o segundo – justificativa e o terceiro – conclusão.

Verifica-se ainda que, no primeiro parágrafo, a aluna colocou bem tanto o problema (linhas 1 a 4 – até *productivity*) quanto a justificativa (linhas 4 a 5 – a partir de *due to* até *revenues*).

No entanto, o restante do texto apresentou informações irrelevantes, exceto aquelas contidas nas linhas 15 e 16 (até o vocábulo *research*) que se tratava da categoria conclusão.

Registra-se a predominância do uso de língua distante da variedade institucionalizada, o que truncou muitas vezes a compreensão das idéias, como é o caso das estruturas *this paper question* (linha 1) e *enchance revenues* (linha 5).

4.2. Modificações decorrentes da revisão em trio:

(02) SUSTAINABILITY IS NOT ENOUGH

A B S T R A C T

1 This paper question the definition of
2 sustainability of the modern agriculture, it
3 shows the necessity to include this concept
4 (encha) enhancement of productivity, due
5 to growing population and enchance re-
6 venues. It relates who the progress of the
7 unite "science and tecnology" in modern
8 agriculture, are perilons to the future of the a
9 humanity and environment, needing of the a
10 reform in agricultural research, including
11 a methodology and a technology. (Justify,
12 showing the necessity to enchanging and
13 to maintaing productivity). The paper
14 end relating the implications for research.

Key-words: Sustainability, reform agricultural research

Uma das mudanças relevantes desta etapa foi a organização do *abstract* da aluna em apenas um parágrafo, como pôde ser observado anteriormente.

Esta mudança ocorreu em virtude do *feedback* escrito dos dois alunos avaliadores, conforme ilustra a passagem seguinte:

"Embora as idéias estejam dentro do contexto, existem 2 parágrafos (referindo-se aos 3 parágrafos do texto da aluna), o que não é aceito em abstracts."

Quanto à relevância das informações, foi enfatizada a operação da supressão, pontualizando a retirada de exemplos, como vemos a seguir:

"Não é recomendável mencionar exemplos do autor no interior do texto." (feedback escrito)

Além desta observação específica, os alunos avaliadores também verificaram o texto como um todo e sugeriram o seguinte:

"essa metade do texto ((referindo-se aos parágrafos 2 e 3)) ficou um pouco confusa ... não é ?"(feedback oral)

Como efeito, a aluna suprimiu por completo os segundo e terceiro parágrafos da primeira versão, deslocando apenas deste último a frase correspondente à conclusão que passou a ocupar as linhas 13 e 14 da segunda versão.

4.3. Modificações decorrentes da conferência professora/ aluna:

(03) *SUSTAINABILITY IS NOT ENOUGH*

A B S T R A C T

1 This paper questions the definition of
2 sustainability in the modern agriculture and
3 it shows the necessity to include in this
4 concept the enhancement of productivity,
5 due to growing population and enchancement
6 of revenues. The article ends relating
7 *the implications of this definition for research*

Em decorrência da interação professora/aluna ocorreram algumas reformulações no plano da microestrutura, uma vez que o texto da aluna precisava de ajustamentos para ser considerado uma obra publicável. Prevaleceu neste plano o uso das operações adição (6 ocorrências) e substituição (4 ocorrências).

A seguir estão 2(dois) exemplos ilustrativos de mudanças associadas com as suas respectivas sugestões:

4.3.1. Adição do grafema *s* ao verbo *to question* (transcrição (03), linha 1):

P - *"veja bem... tem assim... this paper... aí... tá aqui oh... questiona... aqui... aqui não é a terceira pessoa do singular ? não é o tempo presente ? te lembras o que tu fazes com esse verbo ? não ?*

A - o esse ((referindo-se à letra s))

P - pronto... isso mesmo... exatamente...

A – o essezinho... terceira pessoa do singular.

4.3.2.Substituição do substantivo *paper* pelo substantivo *article* (transcrição (03), linha 6):

P – "olhe... como você pôs aqui... this paper ((referindo-se à transcrição (02), linha 1)) e tem aqui the paper de novo... ((referindo-se à transcrição (02), linha 13)) a gente poderia substituir the paper por outro nome... entende?

A – o artigo.

P – eh... pra... isso... pra não ficar a mesma coisa... seria uma opção... ou senão substituir por um pronome... tá?

Além destas operações, a aluna fez uso da supressão, no momento em que retirou a última informação irrelevante que ainda constava na segunda versão (transcrição (02), linhas 6 a 13 – a partir de *it relates* até *productivity*).

Ocorreu também a supressão das palavras-chave que se deu por iniciativa pessoal da aluna.

5. Considerações Finais

Foi dito, na introdução do presente artigo, que pretendíamos descrever a atuação do aluno ao utilizar operações lingüístico–textuais na revisão de variantes de um abstract.

Para a realização de tal tarefa, o sujeito revisor recebeu feedback dos colegas avaliados, assim como da professora. Com o intuito de explicitar a relevância destes momentos, dividiremos esta seção em 2(duas) partes:

5.1 A importância da revisão em trio

Apesar de os alunos avaliadores terem dado apenas sugestões de supressão (6 (seis) ocorrências na segunda versão), operação esta que não exige muita desenvoltura na produção textual, visto que o escritor não

reelabora os seus escritos, ao contrário, os descarta (Fabre, 1987), estas contribuições foram de grande valia para a reformulação do texto da aluna, uma vez que a segunda versão expressou melhor as idéias relevantes da mensagem fonte, distribuídas em uma produção mais concisa, características estas essenciais para um texto ser considerado abstract (Rino, 1996).

Além da supressão, ocorreu o deslocamento de uma frase que representa a conclusão do texto, atitude esta tomada pela aluna.

Daí, na segunda versão, repetiram-se as 3(três) categorias textuais – colocação do problema, justificativa e conclusão – mencionadas na primeira versão, condizentes com as do texto-base.

Provavelmente, isto decorre da capacidade da aluna de julgar a importância de certas informações de textos em língua materna com relação ao quadro referencial como um todo, ou seja, ela apresenta uma competência razoável ao utilizar regras de redução semântica em língua portuguesa, fato este que talvez permitiu que ela transferisse estratégias desta língua para língua inglesa.

Posto isto, verificamos o quanto é importante a interação entre alunos ao revisar um texto, pois o outro, dotado de certas habilidades, age como cooperador permitindo que o seu par, possuidor de outros talentos, progrida na produção. Dessa forma, este progresso é proveniente da intersecção de conhecimentos permitida através da interação válida entre alunos, como afirmou o sujeito em questão, ao tratar no questionário final sobre a importância da avaliação do colega na reescrita do seu texto:

"foi válido... assim... valeu... entendeu? não é o suficiente a avaliação...total ... mas lhe dá uma visão e ajuda..."

5.2. A importância da conferência professora/aluna

Em virtude desta negociação, a aluna teve a oportunidade de corrigir o seu texto atentando para a variedade lingüística padrão, daí a razão da maior incidência na utilização das operações adição (6 (seis) vezes) e substituição (4 (quatro) vezes) a nível de microestrutura. A outra operação utilizada foi a de supressão: 1 (uma) no plano da superestrutura, advinda de atitude individual, e outra na macroestrutura.

Segundo Fabre (1987), a utilização da operação adição depende da maturidade escrita do produtor, daí podermos afirmar que esta operação exige maior elaboração de raciocínio.

Não temos a pretensão de afirmar que a aluna revisora era uma produtora proficiente, uma vez que as propostas de adição foram concedidas pela professora.

Porém, intentamos ressaltar que a sua habilidade como leitora auxiliou a mesma para incorporar as sugestões dadas pela professora.

Também é provável que, ao fazer as substituições em seu texto, usou a habilidade mencionada, que resultou na melhoria do seu produto.

A relevância dessa etapa consiste no fato de que, como os alunos avaliadores não deram sugestões a nível de forma e o texto da aluna precisava de ajustamentos para ser considerado como obra publicável, a professora contribuiu atentando para estes aspectos.

Tal atitude encontra amparo teórico em Raimes (1991: 421) quando diz:

"... quando nós ensinamos a escrever temos que equilibrar quatro elementos: a forma, o escritor, o conteúdo e o leitor".

A partir dos resultados obtidos, acreditamos que as duas modalidades de revisão colaborativa – com os colegas e com a professora – refletiram positivamente sobre o produto final da aluna revisora. Isso nos faz crer que "independentemente de quem sejam os parceiros e de suas experiências em relação à linguagem, os sujeitos são capazes de perceber dissonâncias entre a intenção e a execução e promover melhorias nos textos" (Lucena, 1996: 155).

6. BIBLIOGRAFIA

BILLERBERC, Lúcia Maria Nunes. **Manifestações do sujeito : uma análise discursiva - diários dialogados em LE** . Campinas, 1993. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Campinas.

FABRE, Claudine. Des variantes de brouillon en cours préparatoire **. Études de Linguistique Apliquée,** Paris, Société Nouvelle Didier Érudition, 1986.

_____. La reécriture dans l'écriture. **Études de Linguistique Apliquée**. Paris, Société Nouvelle Didier Érudition, 1987.

Flower, Linda S. e Hayes, John R. The dynamics of composing : making plans and juggling constraints. In : **Cognitive Processes in Writing** , ed. Por L. W. Gregg e E. R. Steinberg. Hillesdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, 1980.

Kato, Mary. **No mundo da escrita** . São Paulo : Ática, 1987.

LUCENA, Ana Maria Cardoso. **Revisão Colaborativa de textos no 2 º grau**. Pelotas, 1996. Dissertação de Mestrado – Universidade Católica de Pelotas.

RAIMES, Ann. Teaching ESL writing : fitting what we do to what we know. In: **The writing instructor** . New York, 1986.

_____ . Why Write? From purpose to pedagogy. **English Teaching Forum** , V. XXV, n º 4, 1987.

_____ . Out of the woods : emerging traditions in the teaching of writing. **TESOL Quartely** , v. 25, n º 03, 1991.

RINO, L. H. M. **Modelagem de discurso para o treinamento da concisão e preservação da idéia central na geração de textos** . São Carlos, 1996. Tese de Doutorado – Universidade de São Paulo.

UR, Penny. **A course in language teaching practice and theory** . London: Cambrid