

CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO NA PUCRS (MESTRADO)

Instituto de Letras e Artes

- Teoria de Literatura
 - Linguística Aplicada
 - *Recredenciado pelo Parecer nº 846/85 do C.F.E. de 05/12/85
- Informações: ILA - Fone: (051) 339-1511 - Ramal 3176

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

- História Ibero-Americana
 - História do Brasil
 - Arqueologia
 - *Recredenciado pelo Parecer nº 710/88 do C.F.E. de 02/08/88
- Informações: IFCH - Fone: (051) 339-1511 - Ramal 3295

- Antropologia Filosófica
 - *Recredenciado pelo Parecer nº 516/92 do C.F.E. de 06/10/92
- Informações: IFCH - Fone: (051) 339-1511 - Ramal 3189

Instituto de Biociências

- Zoologia
 - *Credenciado pelo Parecer nº 916/87 do C.F.E. de 09/11/87
- Informações: IBIO - Fone: (051) 339-1511 - Ramal 3148

Faculdade de Odontologia

- Cirurgia e Traumatologia Bucomaxilofacial
 - *Recredenciado pelo Parecer nº 123/86 do C.F.E. de 21/02/86
- Informações: FO - Fone: (051) 339-1511 - Ramal 3123

Faculdade de Educação

- Administração da Educação Brasileira
 - Desenvolvimento da Pessoa e Educação
 - Educação Brasileira e seus Dominantes
 - Educação, Saúde e Comunidade
 - Ensino e Educação de Professores
 - *Recredenciado pelo Parecer nº 816/89 do C.F.E. de 03/10/89
- Informações: FED - Fone: (051) 339-1511 - Ramais 3220 e 3235

NA LEITURA, A GÊNESE DA RECONSTRUÇÃO DE UM TEXTO

Nara Augustin Gehrke
UFSM

RESUMO

O presente artigo é o relato de uma pesquisa que aborda a interação entre leitura e escritura sob a ótica da reescrita de textos próprios. Com o objetivo de verificar se a qualidade da reescrita está associada ao desempenho em leitura, analisaram-se cento e oitenta e três textos, produzidos por trinta e dois universitários do Curso de Letras. Nos textos, estudaram-se as alterações qualitativas promovidas durante a reescrita. A hipótese de que existe uma correlação positiva entre a qualidade da reescrita e o desempenho em leitura foi avaliada positivamente. Os resultados apontam para a promoção da leitura na revisão como fator de melhoria na escritura e na escrita.

ABSTRACT

The present paper reports a research that deals with the interaction between reading and writing using the approach of rewriting self-made texts. One hundred and eighty-three texts, produced by thirty two students, were analyzed in order to verify whether the quality of rewriting is associated to the performance in reading. The qualitative changes observed during the rewriting were analyzed. There was given empirical evidence to the correlation between the quality of rewriting and the performance in reading. The results point to the importance of reading in rewriting, as a factor of improvement of writing.

Atualmente é crescente o interesse em se estudar a leitura e a escritura do ponto de vista de seus pontos convergentes. A tese de que ambos os processos são interrelacionados tem encontrado, com o número cada vez maior de pesquisas, respaldo em dados científicos. Essas pesquisas mostram que a leitura e a escritura não são processos isomórficos, porém uma interação entre ambos pode ser conjecturada já que tanto ler quanto escrever são considerados processos de construção do significado que compartilham naturezas semelhantes: são processos cognitivos e sociais.

Nesse contexto, a reescritura de textos próprios apresenta-se como um lugar privilegiado para o estudo da interação entre leitura e escritura. Na reescritura, o leitor e escritor se reúnem no mesmo momento e na mesma pessoa. A reescritura mostra-se, assim, um processo de natureza híbrida no qual se podem investigar os comportamentos e estratégias de quem, para produzir um texto escrito, tem como exigência também produzir leitura.

Acredita-se que, na composição de um texto, a leitura desempenha um importante papel, pois, ao engajar-se na compreensão e na avaliação de seu texto, o escritor adquire conhecimentos para definir os problemas e para buscar soluções, as quais serão incorporadas ao texto em contínua (re)construção. Além disso, ao ler o que escreveu, o escritor pensa sobre a escrita e a escritura, engajando-se num importante processo de pensamento, a reflexão. Salienta-se ainda o envolvimento do escritor em outro importante processo, a descentração. O escritor, para avaliar seu texto, toma a perspectiva de seu leitor, descentrando-se de seu papel de produtor para o de receptor. Desse modo, a leitura realizada ao se construir/reconstruir o texto oportuniza ao escritor o exercício da crítica da reflexão e da descentração.

Ao se investigar a reescritura, está-se abordando um subprocesso importante da escritura, a revisão. A maioria dos estudos sobre revisão tem focado a reescritura principalmente em relação a habilidades/competência em escrita (SOMMERS, 1982; HAYES et alii, 1985; NOLD, 1982; SPOELDEERS e YDE, 1991).

Este texto, no entanto, é o relato de uma pesquisa que investiga a reescritura sob a ótica da leitura. Esta pesquisa oportunizou estudar-se o processo de revisão no qual o leitor se engajou ao promover alterações no seu próprio texto e foi orientada pelo objetivo de se verificar se a competência em leitura contribui para a qualidade do texto reescrito.

No que se segue, inicialmente, apresenta-se a fundamentação teórica que embasa esse trabalho; a seguir, descreve-se a metodologia utilizada na condução da pesquisa para, no próximo momento, discutirem-se os resultados a que se chegou. Encerra-se o artigo com o registro das conclusões mais significativas conseqüentes da análise dos dados.

2.1. Escritura e leitura - pontos convergentes

Baseando-se em pesquisas que apontam para a interação entre leitura e escritura (TIERNEY e PEARSON, 1983; SQUIRE, 1983; SPIVEY e KING, 1989; FITZGERALD, 1989) e respeitando-se as diferenças, pode-se considerar a leitura e a escritura como duas situações de comunicação verbal que compartilham naturezas semelhantes: ambas são resultado de atividades psíquicas, cognitivas e sociais.

Os dois processos são processos mentais de construção do significado: tanto leitor quanto escritor estão empenhados em construir um objeto com significado, embora fazendo uso de procedimentos inversos: o escritor parte das idéias, do sentido e constrói o texto; o leitor, a partir do texto escrito, tenta recuperar as idéias do escritor para construir o seu texto.

Além disso, é de destacar que, ao engajarem-se nesses processos, tanto leitor quanto escritor devem estar motivados a realizar suas tarefas. Ambos desempenham suas tarefas motivados por alguma necessidade e orientados por um objetivo. (FLOWER e HAYES, 1981; GOODMAN, 1991). A atenção, o interesse e o engajamento com que escritor e leitor se empenham na tarefa de composição do significado são diretamente proporcionais ao seu grau de motivação. É oportuno lembrar MURRAY (1982:142) quando este afirma "(...) escrever é uma atividade intelectual executada num ambiente emocional."

Além do envolvimento com a composição, de ambos, leitor e escritor, são exigidas habilidades cognitivas que os capacite a gerar uma expressão significativa que veicule, coesa e coerentemente, as idéias, os conceitos e as informações com que lidam. Essas habilidades são a capacidade de fazer inferências, de estabelecer relações lógicas, de utilizar estruturas sintático-semânticas e esquemas textuais apropriados, de confrontar e acomodar as informações novas com as que já possuíam, entre outras.

Finalmente, o aspecto social, ou interativo, das tarefas de ler e escrever é flagrado ao se compreender que seu fim primeiro é estabelecer comunicação.

O processo comunicativo que se instaura entre escritor e leitor baseia-se no estabelecimento de algum tipo de relação: o escritor pretende que o leitor compreenda o seu texto, e o leitor, por sua vez, predispõe-se a compreender o texto que tem nas mãos. Nesse contexto, desempenha um importante papel o texto, entendido aqui como elemento mediador das intenções do escritor e do leitor. O texto é, pois, como um avalista para o propósito da comunicação.

O comprometimento mútuo entre leitor e escritor se estabelece com base no Princípio da Cooperação (GRICE, 1975): ambos empenham-se em facilitar a tarefa um do outro. O texto a ser produzido por ambos será em

grande parte determinado pela observância a esse princípio.

O escritor, consciente do seu papel de facilitar a interação com o leitor, procura atender às necessidades deste, prever as expectativas e esquemas conceituais traduzidos pelo leitor para o texto, orientar a leitura pretendida como a adequada, impondo limites à liberdade de compreensão do leitor, e construir seu texto de tal modo que ofereça "pistas" que facilitem a tarefa do seu leitor.

Vê-se, pois, que o escritor organiza seu texto não só a partir de seus objetivos, conhecimentos e necessidades, mas também a partir da perspectiva do seu leitor. A redação do texto é orientada por uma "imagem" que o escritor cria do seu leitor virtual, e a coerência do texto terá como um dos parâmetros a adequação a ela.

A escolha que o escritor faz, por exemplo, por uma determinada estrutura frasal é consequência da atenção que ele dispensa ao seu leitor. Da imagem que o escritor tem do leitor resultará um texto mais simples ou mais complexo em estrutura e/ou informação, mais explícito ou mais implícito nas suas relações lógico-sintáticas e semânticas, mais ou menos "leitável", e assim por diante.

Considerar a leitabilidade do texto (vocabulário, sintaxe, transições) e a estrutura lógica da escrita é um fator que, na opinião de BEACH (in SUDOL: 1992), revela a preocupação por parte do escritor com as habilidades do seu leitor e com o julgamento que este fará a seu respeito pois, se os leitores experienciam dificuldades de compreensão, eles podem julgar o status, a informação e as habilidades do escritor negativamente.

Assim, de um certo ângulo, o leitor co-escreve o texto ao restringir a liberdade do escritor quando este tem presente a guiar-lhe, na construção de seu texto, as expectativas e necessidades do leitor. NYSTRAND (apud FITZGERALD, 1989:42) acentua a percepção do escritor de que seu leitor tem crenças, expectativas e objetivos ao ler quando afirma que "nós escrevemos com as premissas do leitor."

Por seu lado, o leitor, consciente de que o escritor com ele quer cooperar, procura engajar-se na tarefa de construir o significado do texto. Para tanto, ele lança mão de certas estratégias. Ele se coloca na perspectiva do escritor, assumindo seus objetivos e necessidades; outras vezes, tenta recuperar o percurso discursivo através da análise das opções feitas, das estruturas utilizadas e das "pistas" deixadas no texto; além disso, ele pode se valer também do conhecimento da situação comunicativa em que ambos se encontram.

Para enfatizar o aspecto cooperativo do ato de ler, pode-se novamente recorrer às palavras de NYSTRAND (apud FITZGERALD, 1989:43) quando este afirma que "nós lemos com as premissas do escritor".

Em consequência dessas observações, pode-se conjecturar que a escrita, entre outros aspectos, é o resultado de hipóteses sobre o leitor e a sua leitura, e a leitura, por sua vez, conforme propõem GOODMAN (1976,1991), SMITH (1983,1989) e POERSCH & AMARAL (1989), é a formulação e a avaliação das hipóteses sobre o escritor e seu escrito.

Embora as fronteiras e mesmo as semelhanças entre os atos comunicativos e cognitivos desencadeados através da leitura e da escritura não estejam unanimemente estabelecidas, sabe-se que, no processo da produção do significado, ambos – leitor e escritor – empregam vários tipos de conhecimentos. RUBIN e HANSEN (1984) sistematizaram em cinco categorias esses diferentes tipos de conhecimento: conhecimento informacional, estrutural, estético, transacional e de processo.

2.2.1. O conhecimento informacional

O conhecimento informacional refere-se ao conhecimento de mundo, conceitos, vocabulário. Os leitores, ao compor, extraem informações tanto do texto quanto de sua experiência. Os escritores, por sua vez, têm informações que desejam compartilhar e usam o texto para veiculá-las.

2.2.2. O conhecimento estrutural

Esse conhecimento refere-se ao conhecimento da estrutura ("gramática") do texto e das fórmulas de redação (por exemplo, modos de introduzir e concluir um texto). Esse tipo de conhecimento é ativado tanto na produção do texto quanto na leitura, já que o escritor produz um texto com uma determinada estrutura, e o leitor usa essa estrutura quando constrói o significado. Ambos, leitor e escritor, sabem que aos diferentes tipos de textos estão associadas diferentes convenções.

2.2.3. O conhecimento estético

O conhecimento sobre os recursos que a linguagem verbal apresenta, como sons e rimas, faz parte dessa categoria e é uma das linhas fortes de conexão entre leitura e escrita.

Um importante aspecto desse tipo de conhecimento é o lado afetivo da comunicação. O domínio afetivo refere-se ao envolvimento que ler e escrever requerem. Descobriu-se que crianças que escolhem seus próprios temas de redação tornam-se mais envolvidas emocionalmente e freqüentemente escrevem narrativas pessoais. Elas, por outro lado, desenvolvem também a percepção de que o autor tem importantes mensagens a compartilhar. RUBIN e HANSEN (1984:16) mostram que as crianças, quando encontram um texto que não se ajusta a elas, "ou abandonam-no ou lêem-no elaborando-o de modo que se envolvam com ele ou partem para questionar o propósito do autor e a sua técnica".

O conhecimento transaccional apóia-se na crença de que o texto é um meio de comunicação entre o escritor e o leitor. A relação desencadeada entre leitor e escritor permite discutir o propósito de escrever e ler. O que o autor quer veicular? Por que o leitor está lendo? Leitor e escritor levam em conta as razões um do outro quando estão tentando construir o significado?

GRAVES e HANSEN (1983) revelam que os leitores são capazes de questionar sobre as decisões do autor, mostrando com isso que o leitor envolve-se ativamente na sua tarefa. Uma descoberta importante desses pesquisadores é a de que a consciência de que os autores tomam decisões e fazem escolhas está diretamente relacionada ao desenvolvimento do senso de autoria. O conceito de autoria ("authorship"), salientam GRAVES e HANSEN (1983:18), afeta a competência da escrita tanto quanto da leitura: "De algum modo, leitores que são também escritores desenvolvem um senso de autoria que os ajuda nos processos de composição."

Outro aspecto a que se refere o conhecimento transaccional é a consciência da audiência. A escolha do tópico, do tipo de texto e das estratégias de sua composição, salienta BEACH (in SUDOL:1982), é feita levando-se em conta também as necessidades do público.

2.2.5. O conhecimento de processo

A esta categoria pertence todo tipo de conhecimento relacionado ao processo da leitura e da escritura.

É fundamental tanto para o leitor quanto para o escritor a consciência de que a escritura é um processo bastante complexo, que inclui várias etapas que se sobrepõem, coocorrem ou se seguem no momento da produção. O escritor tem diante de si sucessivos produtos desse processo, ou seja, os textos intermediários que, continuamente, vão-se formando. Dessa forma, ele pode observar seu trabalho, analisar suas decisões, proceder a escolhas, revisar, alterar, reescrever, etc. O produto da leitura, ao contrário, é interno e, portanto, mais difícil de acompanhar. RUBIN e HANSEN (1984:16) afirmam que

"Somos capazes de descrever o processo de escrever - escolher um tópico, gerar idéias, rascunhar, organizar idéias, revisar, editar e publicar - dá-nos uma metáfora para descrever e examinar a leitura. Ver o paralelismo entre os dois pode enfatizar para o leitor a natureza construtiva da compreensão em leitura."

2.3. A revisão

Tradicionalmente, a revisão era entendida como a etapa subsequente à produção escrita. No entanto, hoje, com base nos estudos sobre escritura, que mostram essa atividade como caracteristicamente recursiva, abandonou-se a concepção de etapas lineares no processo de composição.

2.3.1. As investigações sobre revisão

Consultando a bibliografia na área de revisão, verifica-se que as perspectivas de se abordar esse tema são muito vastas. Estudos têm aproximado a revisão de uma atividade reflexiva e expressiva (BOIARSKY, 1982); outros a identificam com o exercício do pensamento crítico que conduz à descoberta e à redução da entropia (MARDER, 1982); HALL(1982) pleiteia ser a revisão mais bem descrita como um conjunto de processos iguais: o processo releitura/revisão, e FITZGERALD (1989) defende que a revisão na escrita e a leitura crítica são dois processos espelhando-se um no outro. Já NOLD (1982) vê a revisão como uma tarefa de ajustar intenções e convenções; BEACH (1982) define a revisão como a pragmática da auto-avaliação do mesmo modo que SPEAR (1982) enfatiza a empatia ou a adoção da perspectiva do outro como o aspecto fundamental da revisão.

Consideradas essas várias óticas de olhar o mesmo objeto, a revisão parece ser tratada mais comumente como um processo ou de resolução de dissonância entre o que se pretendia escrever e o texto escrito (NOLD, 1982; SOMMERS, 1982; SCARDAMALIA e BEREITER, 1983), ou como propõem HAYES e seus colaboradores (1985), de dissonância entre os planos e os objetivos estabelecidos para um determinado texto e os planos e objetivos do escritor para a escrita em geral.

Consensualmente entende-se a revisão como sendo a atividade de rever e retrabalhar um texto. SOMMERS (1982:27) registra que "o processo de revisão é simplesmente definido como uma seqüência de mudanças na composição." Pra a autora, pistas ("cues") dão início a essas mudanças que podem ocorrer continuamente através da escritura. As pistas são as dissonâncias ou os desajustes percebidos pelo escritor ao comparar a intenção com a execução.

2.3.2. A revisão como processo recursivo

No modelo de escritura de FLOWER e HAYES (1981), a revisão, juntamente com o planejamento e a tradução, compõe os três subprocessos cognitivos centrais da escritura, que correspondem aos processos internos da mente funcionando durante a escritura. Neste modelo, a revisão comporta outros dois subprocessos: leitura e editoração.

Nesse modelo, a escritura é entendida como uma solução para um complexo problema de comunicação. Quando escreve, o escritor tem de coordenar uma série de subprocessos, que funcionam tanto simultânea

quanto recursivamente, em padrões nem sempre regulares e previsíveis.

A revisão é um desses subprocessos que, assim considerada, pode interromper o processo da escrita em qualquer ponto, o que implica que ela pode ser encaixada em outros subprocessos. Nessa perspectiva, a revisão se associa à idéia de um texto em progressão.

2.3.3. O modelo cognitivo da revisão

Dentro da mesma orientação cognitivista do modelo da escrita, HAYES e seus colaboradores (1985) desenvolveram uma proposta para o processo da revisão que evidencia três subprocessos centrais: definição da tarefa, avaliação e estratégia de seleção. Esses subprocessos influenciam e são influenciados pelos conhecimentos do revisor sobre objetivos, critérios e restrições para textos e planos.

A figura abaixo mostra esse modelo. À esquerda, são apresentados os subprocessos cognitivos nos quais o revisor se envolve e, à

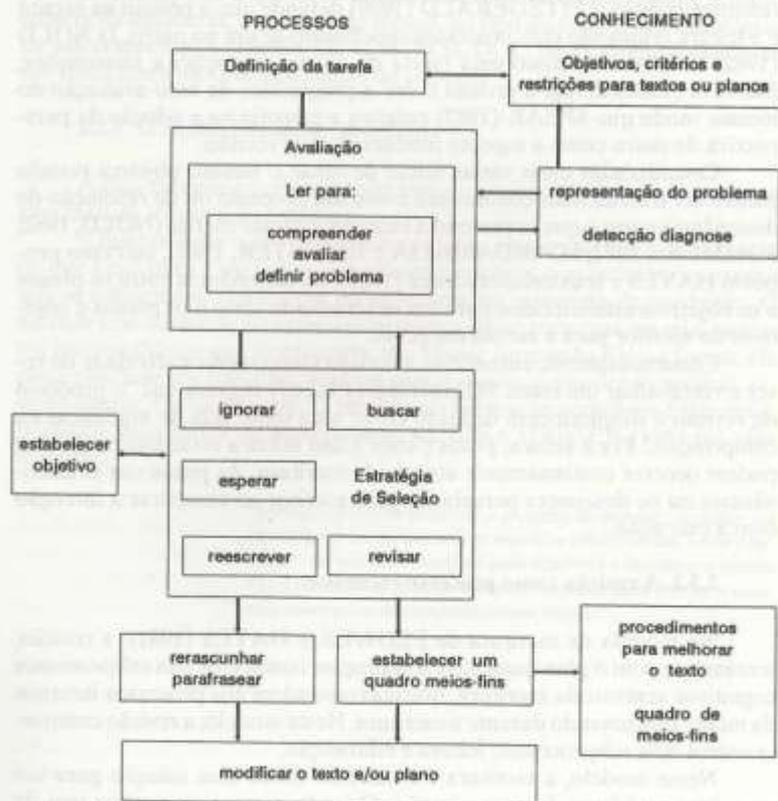


Figura 2.1: O modelo cognitivista da revisão proposto por HAYES et alii.

direita, as categorias de conhecimento que influenciam esses subprocessos ou que resultam de sua ação. As setas indicam a natureza interativa dos subprocessos entre si e dos subprocessos com as categorias de conhecimento.

Para realizar a sua tarefa, o revisor, inicialmente, deve ter uma definição da tarefa a ser executada. Nessa etapa, especificam-se, entre outras coisas, os objetivos do escritor (revisar pela clareza ou pela elegância, por exemplo); os traços do texto a serem examinados (globais ou locais); o procedimento de execução (revisar em um passo ou em vários, por exemplo).

Este subprocesso é a base de todas as outras habilidades de revisão, pois ele reflete as concepções subjacentes do que significa revisar, de quais atividades particulares estão envolvidas e também a concepção de como esses subprocessos devem ser gerenciados. O produto da definição da tarefa são os objetivos, os critérios e as restrições que guiarão o processo da revisão.

A definição da tarefa envolve conhecimento metacognitivo uma vez que ela implica controle sobre o uso de outros tipos de conhecimento.

No momento seguinte, a avaliação, o revisor passa a aplicar os objetivos e critérios determinados pela definição da tarefa. Na avaliação, a leitura desempenha papel fundamental: lê-se com três objetivos: compreender, avaliar e definir problemas. O produto dessa leitura é uma representação do problema e, algumas vezes, importantes descobertas que influenciam o processo da revisão.

A representação do problema, por sua vez, manifesta-se através de dois subprodutos: detecção e diagnose. Por detecção entende-se a simples percepção dos problemas, sem se ter uma clara especificação da sua natureza. Já a diagnose está baseada em ricas informações sobre o problema.

A representação dos problemas e as descobertas geradas pela avaliação fazem com que o revisor selecione estratégias tanto para gerenciar o processo (ignorar o problema, esperar/retardar a solução ou buscar mais informações para clarificar o problema) quanto para modificar o texto (reescrever ou revisar).

No processo da revisão, escritores podem ser diferenciados pelos objetivos e critérios que trazem para a tarefa de revisar, pelos tipos de problemas que são capazes de identificar e pela sofisticação dos métodos de solucionar os problemas. Pode-se pensar em cada revisor como tendo um quadro de meios-fins ("means-ends tables"), no qual o problema a ser solucionado (os fins) estão associados com regras, máximas e procedimentos apropriados para a solução (os meios).

2.3.4. A leitura presente na revisão

Quando um revisor lê um texto para revisá-lo, sua tarefa não se limita a construir uma representação do significado do texto (compreensão). Na revisão, o revisor constrói uma representação da resposta do leitor e uma representação dos problemas do texto. Assim, tem-se três objetivos durante a leitura na revisão: compreender, criticar/avaliar e definir problemas.

A representação dos problemas do texto é basicamente o resultado do esforço de ler para detectar e caracterizar os problemas. No momento se-

guinte, o revisor procura resolver os problemas melhorando o texto em todos os níveis, desde o léxico até a estrutura global do texto. Isso mostra uma atitude ativa em relação ao texto. A procura por melhorias pode conduzir a descobertas associadas com os vários níveis do processo da leitura.

A análise de protocolos verbais de sujeitos engajados no processo de revisão permitiu a HAYES e seus colaboradores (1985) discriminar oito habilidades presentes na leitura para avaliar. Esse tipo de leitura é, segundo esses autores (1985:28), "melhor entendida como uma extensão do processo familiar de ler para compreender." Desse modo, propõe-se que as habilidades de ler implicadas na revisão são as mesmas de ler para compreender, porém com as exigências adicionais de avaliar e definir problemas.

A figura abaixo mostra o modelo de leitura para avaliar derivado do estudo desses pesquisadores. No centro da figura, encontra-se discriminado o processo de ler para avaliar; à direita, exemplificam-se alguns dos problemas que podem ser detectados paralelamente à avaliação ou como decorrência dela e, à esquerda, soluções possíveis para os problemas detectados.



Figura 2.2 Esquema das habilidades de ler para avaliar proposto por HAYES et alii.

Quando o revisor lê o texto, ele procura não só compreendê-lo, como também criticá-lo e definir seus problemas.

Ao engajar-se na construção da representação interna do texto e da resposta do leitor virtual, o leitor/revisor emprega um certo número de sub-processos que interagem em muitos níveis.

Na compreensão, o leitor decodifica palavras, recuperando seu significado da memória. A estrutura gramatical da sentença é também identificada e sobre ela o leitor aplica regras semânticas a fim de interpretá-las. Como o significado é construído, freqüentemente o leitor faz inferências para resgatar informações implícitas. Para a recuperação e compreensão do significado, o leitor traz para o texto esquemas conceituais e seu conhecimento de mundo. Estes favorecem a acomodação e a integração das novas informações do texto às que o leitor já tem armazenadas.

Na tarefa de compreender, o leitor também confronta esquemas textuais, isto é, ele sabe que aos diferentes gêneros estão associadas diferentes convenções. Além da mobilização dessas habilidades, é necessário que o leitor identifique a essência ("gist") do texto e faça inferências sobre as funções do texto, as intenções e o ponto de vista do autor.

No entanto, a figura da página anterior mostra que, concomitante à compreensão, ocorre a avaliação e a definição de problemas. Essas duas atividades adicionais fazem com que o comportamento do leitor/revisor seja diferente do leitor comum. O revisor está mais interessado em detectar e diagnosticar problemas do texto e mais ativamente engajado na busca por soluções alternativas para esses problemas.

Além dessas considerações, observa-se, na figura 2.2, a interação entre a detecção dos problemas, os níveis de leitura e as descobertas de soluções alternativas para os problemas. Assim, quando o revisor encontra erros de ortografia, estes são o resultado do confronto entre a forma lida e a forma armazenada na memória, que é recuperada na decodificação. Como produto dessa detecção, surgem as alternativas para a solução dos problemas. No caso acima, o revisor corrige o problema com uma nova grafia. A leitura que o revisor empreende tem como resultado tanto a definição do problema quanto a busca por sua solução.

É interessante notar que as três atividades de leitura discriminadas como parte do processo de avaliação – compreensão, avaliação e definição – produzem resultados diferentes, que vão desde detecções automáticas, como, por exemplo, "caedira" que o leitor que compreende reconhece rapidamente como "cadeira", passando por julgamentos avaliativos, como "este exemplo não é convincente" até a definição dos problemas, isto é, a construção de diagnoses elaboradas do problema.

Como última observação, registra-se que os três tipos de leitura envolvidos no processo de avaliação estão associados às diferenças entre revisores experientes e revisores inexperientes. Estes, comumente, lêem para compreender e subsidiariamente para detectar os problemas, enquanto aqueles definem o problema através de diagnoses bastante informativas não apenas sobre o problema como também sobre as soluções alternativas.

2.4. A reescritura

Na maioria dos estudos já referidos anteriormente, os termos "revisar" e "reescrever" são empregados intercambiavelmente, à exceção do estudo de HAYES et alli (1985), que mostra essas duas tarefas como estratégias empregadas pelos revisores distintamente.

Para os objetivos deste trabalho e à semelhança de outros estudos, tratar-se-á a reescritura como um processo que está presente na revisão e que, muitas vezes, com ela se confunde.

No que segue, apresentar-se-á o escopo pelo qual se estuda a reescritura. Este é um procedimento tentativo no sentido de que a reescritura é entendida como constituindo o processo da revisão, sendo ela própria um produto desse processo. No entanto, a reescritura é aqui tratada como um processo autônomo que participa da natureza recursiva da escritura e onde se pode abordar a interação entre leitura e escritura.

2.4.1. O escopo da reescritura

A reescritura é o processo presente na produção de um texto escrito em que se pode flagrar a troca constante entre os papéis de leitor e de escritor. Desse modo, a reescritura é o momento da produção de um texto em que paralelamente também se produz leitura.

Pode-se entender a reescritura como um processo reconstrutor que é desencadeado pela leitura do texto. Nesse momento, o escritor-leitor lê o texto com os objetivos de compreender, avaliar e definir os problemas. No momento seguinte, o leitor cede lugar ao escritor, que deve recriar o texto inicial orientado pelos julgamentos do leitor. As soluções para os problemas, descobertas subsequente ou paralelamente à leitura, serão "traduzidas" na reescrita. Essa "tradução" evidencia-se através dos ajustes ou mudanças não só na forma do texto mas também no significado. Desse modo, reescrever implica análise, reflexão e recriação.

A reescritura, em consequência, será o processo resultante da interação entre as estratégias do leitor para abordar o texto e as habilidades do escritor de conformar a sua expressão aos julgamentos do seu outro-leitor.

Numa situação ideal de reescritura, o leitor/analista seria capaz de se colocar numa metaposição e avaliar isentamente o texto. Disso decorre que a proficiência em reescritura pode ser definida como a conjugação entre a capacidade de o leitor/analista alcançar essa metaposição e a capacidade de o escritor recriar o objeto-texto inicial de tal modo que este seja a resposta adequada às avaliações do leitor.

2.4.2. As exigências da reescritura

Para se focar a reescritura da perspectiva de suas exigências, inicialmente é oportuno focar o próprio ato de redigir. Essa atitude se justifica porque o primeiro obstáculo que se coloca à frente do escritor é uma certa

concepção de escritura, fortemente arraigada nos pré-conceitos de muitos redatores, de que o texto é consequência de um momento de inspiração, que a redação é resultado de um esforço inicial, único e suficiente, que não precisa ser retomado e trabalhado. FIAD (1991) defende que se desmistifique essa crença de texto acabado, de que a escrita é automática e se passe a considerar o texto escrito como resultado de um trabalho consciente, deliberação, planejado e repensado.

Quando o escritor engaja-se na reescritura, parece evidenciarem-se dois momentos: a análise ou avaliação do leitor e as respostas do escritor aos julgamentos do leitor/analista.

O primeiro momento já foi discutido ao se abordar a leitura do revisor (ver 2.3.4). Para se abordar o segundo momento, centrar-se-á a atenção no escritor. O texto rescrito será uma resposta às reflexões feitas durante ou após a definição dos problemas. A figura 2.4 (p. 45) mostra a complexidade com que lida o revisor/leitor: compreende, avalia, identifica e define problemas, pensa sobre eles e descobre soluções. O revisor/escritor também executa uma tarefa complexa: ele terá de encontrar a forma e o significado adequados para expressar as reflexões derivadas da leitura. Deve-se salientar que a reescritura é também construção do significado, ultrapassando os limites da simples revisão para ajustar o texto às convenções lingüísticas.

Nesses dois momentos do processo, do revisor são exigidas habilidades de leitor e de escritor proficientes. Tudo que está envolvido nos processos de produção (escritura) e de recepção (leitura) é atualizado no momento em que se quer reescrever um texto.

2.4.4. A qualidade da reescrita

A eleição de critérios através dos quais se julga a qualidade de um texto não é uma tarefa fácil, quando considerada a complexidade dos fatores que interferem não só nos julgamentos como também nas tarefas de ler e de escrever um texto.

Com vistas a delimitar um referencial para avaliar a qualidade dos textos, propõem-se nove questionamentos, apresentados a seguir:

1. O texto estabelece comunicação? O texto sensibiliza de alguma forma o leitor? Algum tipo de interação é estabelecida?
2. O texto constitui um meio de manifestação personalizada e um veículo de informações relevantes para o leitor?
3. O texto ajusta-se a uma representação lógico-semântico-cognitiva coerente? O texto apresenta essa representação de modo claro?
4. O texto mostra um posicionamento claro do produtor frente ao que declara?
5. O texto apresenta argumentos suficientes e consistentes com o que é defendido no/pelo texto?
6. O texto revela por parte do produtor que há um bom domínio de conhecimentos lingüísticos?

7. O texto conforma-se às exigências da produção de um texto escrito no padrão formal?

8. O texto foi produzido explorando-se os recursos expressivos da linguagem verbal?

9. O texto conforma-se às exigências da situação comunicativa proposta (objetivo, público e veículo)?

O trabalho de Rubin e Hansen a respeito dos tipos de conhecimento empregados pelo leitor e pelo escritor, apresentado anteriormente (ver 2.2), avalia o estabelecimento dessas questões. Para um referencial teórico mais focalizado, mais específico para a avaliação de textos (re)escritos por aluno do segundo ou terceiro graus, tem-se à disposição os trabalhos de COSTA VAL (1991), SERAFINI (1992), PÉCORA (1986) e GARCIA (1985).

A proposta de COSTA VAL (1991:16) baseia-se na crença de que "a unidade textual se constrói no aspecto sociocomunicativo, através de fatores pragmáticos, no aspecto semântico, através da coesão."

A autora, ao avaliar as redações do seu corpus, considerou três aspectos: o pragmático, analisando o texto como uma unidade de linguagem atuando informacional e comunicativamente; o semântico-conceitual, observando os requisitos para a produção de um texto coerente e, por último, o formal, avaliando os mecanismos gramaticais e lexicais responsáveis pela unidade formal do texto.

Quando se propõe o questionamento sobre a efetividade da interação estabelecida pelo texto (questão 1) e sobre a abordagem original do conteúdo sob o recorte da informação (questão 2), está-se avaliando o aspecto pragmático. Já o julgamento da coerência da representação lógico-semântico-cognitiva construída no texto (questão 3) recobre o aspecto semântico-conceitual da proposta de COSTA VAL.

Considerar o texto como "uma unidade de linguagem atuando informacional e comunicativamente" traz à discussão o aspecto da informatividade, amplamente discutido pela Teoria da Informação.

COSTA VAL (1991:14) acredita que a medida adequada é o texto "se manter num nível mediano de informatividade, no qual se alternam ocorrências de processamento imediato, que falam do conhecido, com ocorrências de processamento mais trabalhoso, que trazem novidade." Desse modo, o texto deve apresentar um equilíbrio entre a informação nova e a que o leitor já possui. O conteúdo do texto deve acrescentar informações ao repertório do leitor, porém mediatizando esse novo conhecimento com o já conhecido.

A autora, além de considerar o equilíbrio entre as informações novas e as conhecidas, acrescenta uma outra exigência para que o texto seja um veículo de informação efetiva: a suficiência dos dados. O texto deve conter todas as informações necessárias para ser compreendido com o sentido que o produtor pretendeu. O leitor não pode ficar frustrado em sua expectativa de encontrar no texto as informações necessárias e suficientes para garantir que sua tarefa de construir uma representação significativa e coerente do texto seja bem sucedida.

Em relação a esse aspecto, o escritor proficiente estrutura seu texto

com base em informações explícitas, o novo do texto, e informação implícitas, as informações já compartilhadas com o leitor e, portanto, sob o domínio de ambos.

Quando se avalia a coerência da representação lógico-semântico-cognitiva e a clareza com que o escritor a apresenta (questão 3), está-se tratando com dois domínios: o plano pragmático, no sentido de oferecer um texto claro ao leitor, e o plano semântico-conceitual, no sentido de oferecer ao leitor uma representação compatível e coerente com esquemas lógico-semântico-cognitivos consensualmente aceitos no mundo do escritor e no do leitor.

As meta-regras de CHAROLLES (1978), repetição, progressão, não-contradição e relação, são o referencial para se avaliar a coerência do texto. Complementando a questão 3, avalia-se também o aspecto da clareza com que a representação lógico-semântico-cognitiva é apresentada no texto.

Um fator que contribui para que a comunicação se instaure é segundo GRICE (1975), a observação do Princípio da Cooperação. Por este princípio, escritor e leitor comprometem-se a engajar-se, cooperativamente, nos processos de produção e recepção. O esforço cooperativo é concretizado, ainda conforme GRICE, pela observação de algumas máximas: seja informativo o suficiente, seja sincero, seja relevante e seja claro.

Vê-se, pois, que o modo claro como o texto é construído demonstra, por parte do escritor, que este quer cooperar com o seu leitor e, por parte do leitor, configura-se numa condição importante para que ele possa (re)construir a representação lógico-semântico-cognitiva do texto. No esforço conjunto de cooperar, respeitar a máxima da clareza favorece a comunicação.

A questão 4 propõe que se avalie a clareza de posicionamento do produtor do texto. Aqui não se trata da clareza do modo de apresentar o posicionamento, mas de o produtor apresentar pelo texto sua posição.

Em estreita relação com esse aspecto, aparece a questão 5, que aborda a argumentação nos recortes da suficiência e consistência dos argumentos.

Pela apresentação das questões 4 e 5, nota-se que se está abordando a construção de um texto com elevado grau de argumentatividade e a exigência de o escritor desse texto apresentar uma tese e defendê-la com uma argumentação consistente. SERAFINI (1992:44) registra que "Há quem pense ser possível apenas descrever o problema sem tomar partido algum, mas na realidade o leitor gosta de ver surgir nossa opinião e de ler um texto claro e coeso pela presença de uma tese."

A existência de uma tese é uma condição, nas palavras dessa autora (1992:82), para a eficiência do texto: "A eficiência de uma dissertação depende em boa parte da capacidade de apresentar e defender uma tese (...)". Recomenda-se que a tese deve emergir com clareza e facilidade, cuidando-se para que não se destaquem idéias secundárias. O fato de se realçar demasiadamente uma idéia que se justifica no texto como suporte da idéia principal pode confundir o leitor a ponto de ele tomar essa idéia como uma nova tese.

Porém não basta a apresentação de uma tese que será claramente per-

cebida pelo leitor; é necessário fundamentá-la com dados, raciocínios corretos, exemplos, declarações autorizadas, fatos, etc., que constituem as "provas" ou argumentos para persuadir o leitor da exatidão e pertinência da tese. Segundo GARCIA (1985:370) "Argumentar é, em última análise, convencer ou tentar convencer mediante a apresentação de razões, em face da evidência das provas e à luz de um raciocínio coerente e consistente." Igualmente, em SERAFINI (1992:52), verifica-se a preocupação com o aspecto argumentativo: "Para conseguir que o leitor compreenda nossas idéias, é preciso apresentar explicações suficientes e usar argumentos que possam ser compartilhados ou relacionados com sua experiência pessoal."

Outra fonte de estudo sobre argumentação é o trabalho de PÉCORA (1986). Em sua pesquisa, o autor categorizou algumas das estratégias à que os estudantes recorrem para escamotear a argumentação. PÉCORA refere-se a essas estratégias como "estratégias de preenchimento". Na sua opinião, essas estratégias constituem, na realidade, problemas de argumentação. O autor, retomando termos de PERELMANN (1970), classificou os problemas de argumentação em quatro grupos: problemas de emprego de noções confusas, problemas de emprego de noções de totalidade indeterminada, problemas de emprego de noções semi-formalizadas e problemas de emprego do lugar-comum.

Essa taxonomia recobre as ocorrências a noções como "liberdade", "justiça" e "democracia", cuja especificidade semântica ficou esvaziada pela diversidade de empregos; "coisa", "conjuntura", "organismo", que carecem de uma referência determinada pois elas compõem um discurso extremamente genérico; e a recorrência a construções como "a união de todos para a construção de uma sociedade mais justa" ou "a generosidade da mãe Natureza", que são fragmentos congelados pelo domínio do emprego comum, do muitas vezes repetido.

O trabalho de PÉCORA mostra que o freqüente emprego dessas noções e do lugar-comum denuncia um comportamento; o aluno utiliza essas expressões como uma estratégia de preenchimento que mascara a falta de uma contribuição pessoal para a reflexão do tema. Ao escamotear o esforço pessoal de construir uma reflexão, o aluno produz, nas palavras de PÉCORA (1986:82) um texto onde "não há nada aí que testemunhe a ação particular de um sujeito de linguagem."

Os questionamentos 6 e 7 revelam a necessidade de o escritor ater-se a exigências de ordem sistêmica. Ao se produzir um texto circunscrito numa situação comunicativa que implica a conformação às normas da língua escrita, devem-se observar a adequação às regras gramaticais e a adequação a normas de construção de um texto escrito no padrão formal.

Dentro dessas exigências, aspectos como existência de elementos coesivos, constituição frasal coerente com os padrões da Língua Portuguesa, concordância e regência adequadas, presença de sinais de pontuação necessários, paragrafação adequada e seqüenciação de parágrafos ajustada à lógica dos fatos são considerados.

O questionamento 8 aborda o domínio do conhecimento estético. Um texto, além dos aspectos já discutidos, apresenta uma configuração estética

que confere a ele um status de manifestação única, personalizada. Esse caráter expressivo da linguagem, como a seleção do léxico, os processos de coordenação e subordinação, períodos simples/compostos, sinais de pontuação e figuras de linguagem, entre outros.

Por último, o questionamento 9 enfatiza a exigência, por parte do escritor, de produzir um texto que se ajuste à situação comunicativa delineada. Em relação a este aspecto, itens como observar o objetivo do texto, atender às necessidades e especificidades do público e considerar as características do veículo onde o texto será publicado orientam a construção do texto.

3. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA E DISCRIMINAÇÃO DAS VARIÁVEIS

Ao se abordar a reescritura de textos próprios, procura-se investigar se a qualidade da reescrita está associada ao desempenho em leitura.

Para se alcançar esse objetivo, avaliou-se a hipótese de que existe uma correlação positiva entre a qualidade da reescrita e o desempenho em leitura. O desempenho em leitura corresponde à variável independente, e a qualidade da reescrita, à variável dependente.

A variável independente é caracterizada em relação aos escores obtidos nos testes de leitura, e a variável dependente é definida pela variação positiva do escore atribuído pelos juízes aos textos. Essa variação é obtida confrontando-se os escores das versões iniciais dos textos com os escores das versões reescritas.

4. PROCEDIMENTOS

4.1. População e amostra

Definiu-se a população da pesquisa como formada por alunos do segundo semestre do Curso de Letras. A amostra constituiu-se de duas turmas de alunos freqüentando a disciplina Português II, no segundo semestre de 1992. O total de sujeitos foi de trinta e dois (32).

4.2. Instrumentos de coleta de dados

Utilizaram-se como instrumentos de coleta de dados três testes de leitura e três redações, com suas respectivas versões.

Os testes de leitura distribuíram-se em dois grupos: testes de leitura compreensiva e testes de leitura analítica. O termo *leitura analítica*, na falta de um termo consagrado pela literatura, foi empregado para designar o tipo de leitura realizada na tarefa de ler para revisar (ver 2.3.4).

Os testes de leitura compreensiva apresentaram-se sob duas formas: um teste de múltipla escolha, constituído de 21 itens e um teste cloze com 20 lacunas. Por sua vez, o instrumento para avaliar a leitura analítica foi um teste de múltipla escolha, dividido em duas partes: a primeira com 14 itens e a segunda com 24 itens.

As redações foram produzidas em função de uma determinada situação comunicativa (ver, a seguir, 3.2.3.2). Cada produção textual apresentou-se sob duas formas: uma versão inicial e uma versão final. A versão inicial foi lida e, em consequência dessa leitura, sofreu ou não alterações. A versão final do texto foi considerada o produto desse processo.

4.3. Elaboração dos instrumentos

Abaixo, indicam-se os princípios orientadores da construção dos testes de leitura e apresenta-se a situação comunicativa em que a produção textual esteve inserida.

4.3.1. Testes de leitura

A construção dos testes de leitura, tanto compreensiva quanto analítica, obedeceu à orientação geral de se observarem os tipos de conhecimento empregados pelo leitor (ver 3.2) e as exigências de leitura para revisão (ver 2.4).

Assim, o teste de múltipla escolha para leitura compreensiva apresentou questões que propiciaram ao aluno utilizar seu conhecimento de mundo e do sistema linguístico e questões que exigiram que ele fizesse inferências, estabelecesse referências e correferências, que recuperasse as idéias principais e as relações de sentido entre elas e que se colocasse na perspectiva do autor para resgatar suas intenções.

Já o teste cloze, por sua natureza, exige do aluno que ele construa uma representação estrutural e semântica do texto, isto é, ative uma determinada configuração que se ajuste a uma representação do sentido e da estrutura do texto. Basicamente, é um teste que recobre o conhecimento informacional e o estrutural, discutidos anteriormente (ver 2.2).

Para o teste de leitura analítica, utilizaram-se textos do mesmo autor

dos textos utilizados nos testes de leitura compreensiva e inseridos na mesma situação comunicativa. As exigências da leitura analítica são semelhantes à da leitura compreensiva, porém existe a saliência de um enfoque: ler para criticar. Os sete itens discriminados para esse tipo de leitura buscaram verificar a habilidade de o aluno julgar aspectos relativos

- a) à diferença entre fato e juízo;
- b) ao relacionamento que se estabelece entre os recursos lingüísticos selecionados e as intenções do autor;
- c) ao estabelecimento da coerência global;
- d) ao estabelecimento da coerência localizada (coesão);
- e) à constituição de parágrafos;
- f) à adequação do texto ao público e
- g) à correção gramatical e à seleção do léxico.

Esclarece-se que, além de se observar as exigências de ler para criticar, a seleção desses itens sofreu restrições dos textos. Dessa maneira, construíram-se questões que os textos permitiram abordar.

Feitas essas considerações, reforça-se que cada um dos itens elencados, de a até g, esteve associado pelo menos a um dos aspectos descritos na figura 2.1. Desse modo, considerou-se que os itens a e b exigiam que o leitor fizesse inferências sobre as intenções e o ponto de vista do autor; que o item c requeria do leitor o emprego de esquemas e conhecimento de mundo; que o item d exigia do leitor aplicar conhecimento gramatical e semântico; que o item e tratava de convenções sobre o texto escrito e que os itens f e g requeriam do leitor avaliar a adequação do texto às necessidades do público.

Chama-se a atenção para um aspecto importante: o que se discriminou acima foi o aspecto mais saliente de cada item, porém não se pode considerar um item como referindo exclusivamente a um aspecto da leitura analítica. Os aspectos desse tipo de leitura se sobrepõem; não existe uma relação de mão única entre o item e o aspecto da leitura analítica que pode ser ativado. Um item pode enfeixar vários aspectos. Pode-se, por exemplo, considerar que, para diferenciar fato de juízo, o leitor recorra a seu conhecimento de mundo.

Uma última observação relativa aos testes de leitura analítica é seu caráter provisório. O pesquisador não teve à sua disposição um modelo de teste de múltipla escolha que servisse de referencial para medir esse tipo de leitura.

4.3.2. Redações

Para a coleta de dados referentes às redações, foram produzidos seis textos: três versões iniciais, ou textos-base, e três versões finais, ou textos reescritos. Foram abordados três temas, estabelecendo-se a mesma situação comunicativa: o aluno deveria produzir um texto que explorasse um aspecto problemático do tema com o objetivo de levar o leitor a refletir sobre a problemática levantada. Para atingir esse objetivo, o produtor deveria equilibrar

seu texto entre dois pólos, a informação e a persuasão. Os textos tinham como público-alvo uma comunidade escolar e seriam veiculados no jornal da escola, ou do curso.

4.4. Aplicação dos instrumentos

Os testes de leitura foram aplicados em quatro sessões consecutivas, a partir do segundo encontro com os alunos.

As redações foram produzidas após uma seqüência de dez encontros em que se sensibilizou os alunos para a importância da reescritura de textos. Procurou-se vivenciar o processo da escritura como constituindo-se de três importantes etapas: planejamento, produção e revisão. Aos alunos foi salientado que a natureza do processo é complexa: as etapas nem sempre se desenvolvem linearmente, elas freqüentemente co-ocorrem ou justapõem-se. Assim, mesmo quando já se iniciou a redação de um texto, pode-se interrompê-la para se reavaliar o plano inicialmente traçado e ajustá-lo a novas exigências que o texto até então produzido impõe. A revisão, por exemplo, pode ocorrer em qualquer momento da produção, até mesmo no planejamento.

Após a prática de redigir pequenos textos ou parágrafos e a consequente discussão do seu processo de produção, foi solicitada a produção de três textos para coleta de dados.

Cada produção de texto correspondeu ao período de uma semana, com encontros nas segundas, quartas e sextas-feiras. No primeiro encontro da semana, o produtor recolhia e selecionava informações e planejava seu texto, registrando suas intenções em esquemas, anotações ou pequenos esboços de textos. No segundo, o aluno produzia a primeira versão, ou rascunho do texto, muitas vezes já o revisando. Esse comportamento foi detectado pelas rasuras nas redações. Após o término da tarefa, o pesquisador recolhia os textos para fotocopiá-los. No terceiro encontro, os textos eram devolvidos aos alunos a fim de que estes fizessem uma leitura crítica da sua produção e, se julgassem necessário, procedessem à sua escritura. Os textos foram novamente fotocopiados.

Para diminuir a complexidade da análise da reescritura, o pesquisador considerou apenas o texto final como objeto de estudo. As rasuras nas primeiras versões dos textos, índices do processo de revisão, não foram consideradas.

4.5. Levantamento e tratamento dos dados

Abaixo, apresenta-se o tratamento a que os testes de leitura e as redações foram submetidos.

4.5.1 Testes de leitura

Inicialmente, os teste de leitura foram corrigidos observando-se a estrutura do teste. Para os testes de múltipla escolha, foi feita uma simples verificação das alternativas corretas, somando-se os acertos de cada teste. Para a correção do teste cloze, estabeleceu-se como critério que a resposta correta seria a palavra que o texto original apresentava.

Em seguida, os escores dos testes em leitura foram padronizados através de uma simples transformação linear, passando todos os escores a assumir valores no intervalo de 0,00 a 10,00. Essa padronização foi necessária pois cada teste de leitura apresentava um número diferente de questões (21, 20, 14 e 24).

Com os dados obtidos, construiu-se a TABELA I, apresentada a seguir.

TABELA I - APRESENTAÇÃO DAS MÉDIAS DOS 32 SUJEITOS EM RELAÇÃO AO DESEMPENHO NOS TESTES DE LEITURA COMPREENSIVA E ANALÍTICA E EM RELAÇÃO AO DESEMPENHO GERAL NOS TESTES DE LEITURA

SUJEITOS	MÉDIA DO DESEMPENHO NOS TESTES DE LEITURA		MÉDIA DO DESEMPENHO GERAL NOS TESTES DE LEITURA
	COMPREENSIVA	ANALÍTICA	
1	7,77	9,47	8,62
2	6,08	5,26	5,67
3	5,83	5,26	5,54
4	6,10	4,73	5,42
5	5,89	4,73	5,31
6	5,10	2,10	3,60
7	4,86	4,73	4,80
8	6,83	7,63	7,23
9	5,63	5,52	5,57
10	6,58	7,36	6,97
11	7,04	5,52	6,28
12	5,60	5,00	5,30
13	7,04	4,73	5,89
14	5,85	3,42	4,63
15	7,29	6,84	7,06

16	4,63	5,00	4,81
17	2,90	5,78	4,34
18	6,09	5,26	5,67
19	7,05	5,78	6,42
20	6,84	5,26	6,05
21	5,38	5,00	5,19
22	6,60	6,84	6,72
23	7,29	8,94	8,12
24	4,65	6,05	5,35
25	4,88	6,57	5,72
26	4,65	4,73	4,69
27	3,40	5,52	4,46
28	4,89	5,00	4,94
29	7,04	5,00	6,02
30	5,61	3,94	4,78
31	6,33	7,36	6,85
32	5,85	6,57	6,21

4.5.2 Redações

Cada um dos trinta e dois (32) sujeitos produziu três (3) textos, totalizando noventa e seis (96) textos. Esses, por sua vez, deviam ser reformulados numa versão definitiva, a reescrita. A reformulação ficou a critério de o autor julgá-la necessária ou não. Assim, o total de textos foi de cento e oitenta e três (183), já que nove (9) alunos não reformularam um dos três textos solicitados.

Essas redações foram analisadas em relação à qualidade da reescrita. A seguir, explicitar-se-ão os princípios básicos através dos quais se delimitou a qualidade da escrita.

4.5.2.1. A qualidade da reescrita

As redações, na versão inicial e na final, foram avaliadas por dois juízes. O julgamento das redações obedeceu à orientação geral de os juízes fazerem uma avaliação com vistas a verificar a qualidade dos textos. Cada juiz realizou sua tarefa independentemente, sendo assessorado pelo pesquisador. Ao final desse trabalho, foi feita uma média entre os julgamentos dos juízes.

A orientação básica foi a de se avaliar os textos globalmente e não a de localizar microestruturalmente inadequações ou incorreções (COSTA

VAL, 1991). Tendo presente essa diretriz, porém necessitando uma sistematização dos julgamentos dos juízes, elaborou-se uma ficha de avaliação. Esta ficha foi proposta com o intuito de se uniformizarem os critérios de modo que a avaliação dos juízes fosse feita com base em parâmetros semelhantes. Somando-se a isso, a ficha constituiu-se numa tentativa de delimitar um referencial para o juízo "qualidade do texto".

Para a ficha de avaliação da versão inicial, foram selecionados nove itens através dos quais se julgava, numa escala de 1 a 5, a qualidade dos textos. Para a ficha de avaliação da versão final, utilizou-se a mesma ficha da utilizada para a versão inicial, porém acrescentando-se dois itens, resultando em onze itens para o julgamento das alterações promovidas nos textos reescritos. Em anexo, encontra-se o modelo da ficha de avaliação para a versão reescrita dos textos.

A escala de 1 a 5 corresponde, em ordem crescente, aos conceitos de insuficiente, suficiente, regular, bom e muito bom. O fato de que os itens sobre o público e sobre o veículo fazem parte somente da ficha de avaliação da versão final é explicado pois esses dois aspectos são considerados, mais detidamente, no momento de se revisar o rascunho.

Ao todo foram atribuídos quarenta e cinco (45) pontos para a versão inicial e cinquenta e cinco (55) para a versão final. Para se obter os escores dos textos, dividiu-se o número de pontos pelo número de itens. Considere-se um exemplo. Um escritor totalizou, na primeira versão do texto, quarenta e três (43) pontos que, divididos por nove (9) itens, resultam no escore de quatro ponto sete (4.7). Esse mesmo escritor, ao reescrever o texto, totalizou cinquenta e três (53) pontos que, divididos por onze (11) itens, deram como escore final do texto quatro ponto oito (4.8).

Ainda com base no caso exemplificado acima, explicar-se-á como se obteve a medida da qualidade da reescrita. A qualidade da reescrita foi medida através da diferença (variação) entre o escore da escrita e o escore da reescrita. No exemplo, a reescrita registrou uma variação de (+ 0.1). Essa variação indica que o escritor promoveu alterações em um dos 11 itens avaliados. A variação positiva indica que a reescrita apresenta qualidade, medida que a variação do escore aumentar, aumentará a qualidade da reescrita. Desse modo, quanto maior for a diferença positiva entre os escores da escrita e os da reescrita, mais qualidade apresentará o texto reescrito.

Por fim, salienta-se que a análise em separado, por itens, deve aqui ser bem compreendida: utilizaram-se procedimentos analíticos, porém as avaliações foram conduzidas no sentido de não se perder a idéia do todo: assim, os itens foram julgados em confronto com a globalidade, com a totalidade do texto. A discriminação por itens e a sua observação é justificada pela necessidade de uma relativa objetividade a uma tarefa que por natureza é subjetiva, avaliar.

A seguir, apresentam-se os itens da ficha de avaliação e uma breve descrição do alcance de cada um. Subsidiariamente, discute-se a ficha complementar que acompanha a ficha de avaliação e onde são elencados alguns dos possíveis problemas em relação ao item em foco.

O primeiro item – visão global do texto – atendeu ao objetivo da avaliação holística em uma tentativa de se resgatar a leitura dos juízes como uma leitura descompromissada com uma avaliação por critérios pré-estabelecidos. Os outros itens, cre-se, atendem à necessidade de i) avaliara a adequação de um produto circunscrito em uma determinada situação comunicativa, com objetivo, público, veículo e uma orientação de estrutura de texto determinados e ii) julgar-se a observação de certas máximas conversacionais (GRICE, 1975): ser claro, informativo, pertinente e relevante.

Concomitantemente, procurou-se também balizar os julgamentos tendo em mente que a leitura de um texto envolve o estabelecimento de transações entre leitor e escritor. Por extensão, o julgamento de um texto passa pelo julgamento de sua efetividade em estabelecer comunicação, ou como diz KLEIMAN (1989), de configurar-se num lugar de intersubjetividade.

Em relação ao item 2 – abordagem original do conteúdo, informação efetiva – avaliaram-se as redações considerando que um bom texto deve ser informativamente relevante para o leitor. Entende-se que um texto é "informativamente relevante" quando atende a duas condições: imprevisibilidade de informação (incluída aqui a novidade e a elaboração pessoal da informação) e suficiência de dados.

A proposta do sub-item elaboração pessoal da informação decorreu de, em se considerando a situação comunicativa estabelecida para a redação, julgar-se importante a análise de um aspecto estreitamente ligado à informatividade de um texto: a contribuição pessoal do produtor.

Propôs-se que os juízes verificassem se o texto converte-se numa manifestação personalizada de quem produziu o texto. Entende-se como "manifestação personalizada" um texto cujo conteúdo é abordado de maneira criativa no sentido de que se opõe ao texto que apenas reduplica informações do senso comum, sem nenhuma contribuição pessoal do seu produtor. Desse modo, a elaboração pessoal do conteúdo é um fator que aumenta o grau de informatividade do texto.

A previsibilidade das informações e a insuficiência dos dados foram elencados como possíveis problemas em relação ao item 2.

Para se avaliar o item 3 – clareza na exposição de fatos e conceitos – valeu-se do recorte da coerência. O que se buscou avaliar foi a clareza do texto quanto ao plano conceitual, isto é, se a escolha de uma determinada representação lógico-semântico-cognitiva contribuiu para a clareza das idéias e dos conceitos. Para o julgamento deste item, empregou-se o mesmo referencial de COSTA VAL (ver 2.4.4.).

Na ficha de avaliação, optou-se por tratar as meta-regras em relação ao plano conceitual (coerência) e ao plano de expressão (coesão) em itens distintos. Essa opção justifica-se unicamente por uma questão metodológica, para facilitar a avaliação dos juízes ao se preocuparem primeiro com a coerência das idéias e depois, tendo em vista os muitos mecanismos lingüísticos disponíveis, verificarem a coesão. Assim o item 3 trata da clareza das idéias e dos conceitos, e o item 6 – desempenho lingüístico – recobre a manifestação formal desse plano conceitual. Acredita-se que o conhecimento das regras específicas que determinam o emprego dos mecanismos coesivos seja parte

da gramática do usuário, relacionando-se, pois, com o seu desempenho lingüístico.

Finalmente, o item 3 apresenta como fator problemático a não observância às meta-regras, podendo-se registrar a falta de continuidade, a circularidade, a contradição e a falta de articulação como contribuindo para prejudicar a clareza do texto.

Os itens 4 – clareza na apresentação da tese – e 5 – consistência e suficiência dos argumentos – referem-se à exigência de o produtor de um texto argumentativo apresentar em seu texto uma tese e defendê-la com uma argumentação consistente.

Em relação ao item 4, na ficha auxiliar, foram abordados como possíveis problemas a falta de um posicionamento claro da parte do produtor, isto é, não existe uma tese claramente percebida e a presença de mais de uma tese no texto.

O item 5 contempla o recorte da argumentação e apresenta como possíveis problemas a insuficiência de argumentos, o emprego de declarações vagas, imprecisas ou genéricas, a utilização de argumentos não procedentes e a recorrência a noções confusas e ao lugar-comum.

O item 6 – desempenho lingüístico – foi abordado dentro da orientação básica de se proceder a uma avaliação mais globalizada, sem os juízes detem-se em minúcias. Desse modo, listaram-se sete itens básicos, orientadores dos julgamentos. Esses itens encontram-se discriminados na ficha auxiliar, uma vez que a desconsideração ou a infração de algum deles caracteriza um problema de desempenho em relação ao domínio lingüístico.

A seleção desses tópicos derivou-se de serem estes a fonte das dificuldades lingüísticas mais comumente percebidas na análise das redações, nas aulas de Português II. Passa-se, a seguir, a identificar o que se considerou pertinente em relação a cada item.

Os itens que se referem à coesão tratam dos mecanismos lingüísticos que permitem a retomada da referência (coesão referencial) e possibilitam o encadeamento de fragmentos do texto (coesão seqüencial/relacional). Deve-se aqui entender o encadeamento como tratando de relações lógico-semânticas e de relações estruturais, o encadeamento propriamente dito. Na coesão referencial, julgou-se se o emprego ou a ausência de pronomes, substantivos, advérbios e artigos dificultou a composição do texto em relação à retomada de elementos. Na coesão seqüencial/relacional, verificou-se se o emprego ou a ausência de operadores lógico-semânticos (se...então, logo, desse modo), operadores argumentativos (mas, embora, já que, caso) e operadores discursivos (por um lado / por outro lado, este aspecto / outro aspecto, primeiramente / a seguir / logo após) revelou algum tipo de inadequação.

A pontuação e a adequação vocabular foram considerados dois itens importantes para se verificar o desempenho lingüístico. Considera-se a pontuação uma orientadora de sentidos e a adequação vocabular um meio de garantir a continuidade temática.

A colocação dos termos na oração e das orações no período e a construção frasal foram outros dois tópicos escolhidos dada a relevância desses

itens para a expressão clara das idéias. O primeiro aspecto trata da ordem dos elementos (palavras, sintagmas, orações) e o segundo da ocorrência de todos os elementos funcionais (sujeito, predicado, complementos, etc.) necessários à expressão de unidades de linguagem em uma forma claramente percebida como pertencendo ao padrão da Língua Portuguesa.

Como último item, selecionaram-se aspectos que, comumente, estão associados ao desempenho lingüístico: concordância, regência e ortografia. Optou-se por considerar esses aspectos, pois muitas vezes eles tornam-se um fator de dificuldade para a leitura.

O item 7 – adequação à estrutura formal de texto – referia-se à observação de exigências mínimas para se produzir um texto escrito no padrão culto da língua. Essas exigências referem-se primeiramente a uma estrutura básica de texto, com determinadas especificidades, ou da dissertação ou da narração. Requer-se, em seguida, que as diversas partes do texto estejam distribuídas em parágrafos e, finalmente, que os parágrafos obedeçam a uma seqüenciação lógica.

A configuração básica de texto foi determinada pela situação comunicativa envolvida. Ao aluno foi solicitada a produção de um texto que possibilitasse uma reflexão sobre um aspecto problemático do tema para ser veiculado em jornal, para um público com bom nível de escolaridade (comunidade escolar/universitária). Embora não se tenha especificado uma determinada estrutura textual, o texto produzido configura-se predominante como uma dissertação ou como uma narração, ambas com orientação argumentativa.

Elencaram-se a não-observância das convenções tipológicas, paragrafação inadequada e a não observância do seqüenciamento lógico das partes como possíveis problemas em relação ao item 7.

O item 8 – emprego de recursos estilísticos para enfatizar o ponto de vista – refere-se ao domínio do conhecimento estético. Aqui, observou-se a habilidade de o aluno explorar três possibilidades estilísticas para enfatizar suas idéias: a pontuação, os processos de coordenação e subordinação e uma seleção vocabular adequada, capaz de conferir vigor ao texto e despertar a atenção do leitor. Selecionaram-se esses três aspectos por se constituírem nos recursos, de uso mais freqüente, segundo observações das redações produzidas na disciplina Português II.

Esse item pretendeu avaliar a exploração dos recursos expressivos da linguagem, a construção de recursos que imprimem ao texto uma configuração particular, sensível à manifestação pessoalizada do autor.

A não-exploração ou o emprego inadequado de recursos como pontuação, processos de coordenação e subordinação ou recursos léxicos foram considerados como possíveis problemas em relação a esse item.

O item 9 – adequação ao objetivo estabelecido para a situação comunicativa – refere-se à consideração por parte do produtor do propósito do texto. Um problema que pode comprometer esse item é o estabelecimento de um objetivo paralelo, que acaba por redirecionar a produção do texto, incorrendo o produtor na desconsideração do objetivo inicial.

O principal problema que pode relacionar-se a esse item é o estabele-

cimento de outro objetivo para a produção textual.

O item 10 - adequação do texto ao público - é o que melhor caracteriza o aspecto transacional dos processos de produção/recepção de textos. O produtor do texto deve considerar as necessidades e as exigências de seu público. A imagem que o produtor tem do seu leitor o dirige na escritura; ela orienta suas escolhas, como o vocabulário, o padrão frasal, o tratamento, a modalização que serão empregados, e o faz considerar a pertinência e a compatibilidade das informações veiculadas pelo seu texto com o conhecimento que ele imagina ou sabe que seu leitor tem.

Em relação a esse item, procurou-se avaliar se o texto adequava-se ao público pretendido. Esse item é um dos que mais revela a interdependência com outros itens: um texto sensibilizará o público-alvo se for informativamente relevante (item 2), se apresentar uma forma linguística dentro dos padrões do registro culto (item 6) e se revelar uma preocupação com aspectos estilísticos (item 8), entre outros.

Em relação à adequação do texto ao público, a incompatibilidade das informações com o conhecimento prévio do leitor, a inadequação do vocabulário e da constituição frasal e o tratamento ou posição em que se coloca o autor foram relacionados como possíveis fatores problemáticos.

O item 11 - adequação do veículo - atendeu a necessidade de o produtor do texto ater-se a preocupações com o veículo em que seu texto será veiculado. Desse modo, aspectos como um título interessante, um texto nem muito longo nem muito curto, a escolha de um padrão frasal que possibilite uma leitura fácil, sem necessidade de interrupções, por exemplo, foram considerados.

Por último, orientou-se os juízes para registrarem qualquer ocorrência ou observação que não tivesse sido contemplada na discussão dos itens da ficha ou na discriminação dos problemas por assinalar a opção "outro fator".

Terminada a avaliação por parte dos juízes, foi feita uma média aritmética entre os escores atribuídos por cada juiz para a versão inicial (escrita) e para a versão final (reescrita), obtendo-se o escore médio de cada juiz. O próximo passo foi fazer novamente uma média aritmética, porém com o objetivo de reunirem os escores médios dos dois juízes em um único escore. A TABELA II, a seguir, apresenta o escore final da escrita e da reescrita.

A fim de padronizar os escores envolvidos neste estudo, procedeu-se a uma transformação linear dos escores da escrita e da reescrita, à semelhança do que fora feito com os escores de leitura.

Com base nos dados já obtidos, pôde-se construir a TABELA II, que apresenta as médias do desempenho dos sujeitos em relação à leitura, escrita e reescrita, ordenando-se os sujeitos a partir do melhor desempenho em leitura.

4.6. Avaliação da hipótese

A hipótese de que existe uma correlação positiva entre a qualidade da reescrita e o desempenho em leitura foi avaliada positivamente, encontrando-se o valor de +0,57 para o coeficiente de correlação (r) de Pearson.

TABELA II - REGISTRO DAS MÉDIAS DO DESEMPENHO DOS 32 SUJEITOS NA LEITURA, NA ESCRITA E NA REESCRITA

SUJEITOS	LEITURA	ESCRITA	REESCRITA
1	8.62	9.20	9.40
23	8.12	8.40	8.80
8	7.23	7.00	7.80
15	7.06	7.00	8.00
10	6.97	6.20	6.60
31	6.85	6.40	7.60
22	6.72	7.80	8.40
19	6.42	7.20	7.60
11	6.28	6.20	6.40
32	6.21	5.60	6.00
20	6.05	5.40	5.60
29	6.02	4.80	5.60
13	5.89	5.20	5.80
25	5.72	6.00	7.00
18	5.679	7.20	7.20
*2	5.673	5.20	5.40
9	5.57	7.20	7.80
3	5.54	5.80	6.20
4	5.42	8.60	9.60
24	5.35	5.4	6.40
5	5.31	4.80	5.20
12	5.30	5.60	6.40
21	5.19	8.00	8.20
28	4.94	4.00	3.80

16	4.81	6.40	6.60
7	4.80	5.60	5.60
30	4.78	6.60	7.00
26	4.69	6.00	6.40
14	4.63	6.40	6.80
27	4.46	6.40	6.60
17	4.34	4.00	4.80
6	3.60	5.60	5.60

* Desempenho médio dos testes de leitura

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Analisando os dados da TABELA II relativos aos desempenhos em leitura e reescrita, construiu-se o quadro abaixo, que é o ponto de partida para a análise e discussão dos resultados. Através da análise dos dados constantes do quadro, quer-se discutir, inicialmente, a interação entre leitura e reescrita. Em seguida, passa-se a abordar uma interação que se mostrou pertinente para a análise dos dados e que constitui o terceiro vértice do triângulo que neste trabalho se estuda, a escrita.

Quadro 5.1 - COMPORTAMENTO DOS 32 SUJEITOS CONFRONTADOS SEUS DESEMPENHOS EM LEITURA E EM REESCRITA.

VARIACÃO	DESEMPENHO NA LEITURA	
	ACIMA DO DESEMPENHO MÉDIO	ABAIXO DO DESEMPENHO MÉDIO
+ 1.2	+	
+ 1.0	+	+
+ 0.8	+	+
+ 0.6	+	+
+ 0.4	++++	+++++
+ 0.2	++++	+++
0.0	+	+
- 0.2		+

O quadro da página anterior mostra que, dos dezesseis (16) leitores que melhor se desempenharam nos testes de leitura, sete (7) obtiveram uma variação do escore entre a qualidade da escrita (versão inicial) e a qualidade da reescrita (versão final) igual ou superior a (+0.6). A melhora no escore se relaciona à melhora nos itens constantes da ficha de avaliação. A melhora em cada item corresponde a um aumento no escore em (+0.2).

Entre esses leitores, um (1) realizou mudanças que conferiram uma melhora na qualidade da escrita de (+1.2), a variação mais alta registrada entre o total dos sujeitos; dois (2) variaram em (+1.0); dois (2) em (+0.8) e dois (2) em (+0.6). Esses resultados podem ser considerados bons índices da qualidade da reescrita, pois indicam que os leitores/reescritores melhoraram seu desempenho em pelo menos três itens.

Dentre os outros nove (9) leitores com melhor desempenho em leitura, quatro (4) promoveram modificações que melhoraram o texto em (+0.4), quatro (4) em (+0.2) e um (1) não registrou melhora na qualidade da escrita ao reescrever seus textos.

Observando o desempenho dos outros dezesseis (16) leitores, aqueles que obtiveram um escore nos testes de leitura abaixo do escore médio, verifica-se que estes desempenharam-se um pouco menos produtivamente na reescrita. Cinco (5) leitores registraram uma variação na escrita inicial igual ou superior a (+0.6). Dentre estes, dois (2) variaram em (+1.0), dois (2) em (+0.8) e um (1) em (+0.6).

Dentre os outros onze (11) leitores, cinco (5) registram uma variação de (+0.4), três (3) em (+0.2), dois (2) não registraram melhora na qualidade dos textos ao reescrevê-los e um (1) registrou uma variação negativa, (-0.2), que significa que o texto inicial apresentou uma qualidade superior ao reescrito.

Pela inspeção do quadro, é-se levado a crer que o comportamento dos

leitores/reescritores é bastante semelhante. No entanto, é interessante notar que, ao comparar os desempenhos em leitura e em reescrita (TABELA II), verifica-se que, dos doze (12) reescritores que mais contribuíram para a melhora da qualidade dos textos, quatro (8, 15, 22 e 31) encontram-se entre os sete melhores escores de leitura, três (13, 25 e 29) entre o décimo e o décimo terceiro melhor escore, quatro (4, 9, 12 e 24) abaixo, porém próximos ao escore médio de leitura e apenas um (17) com um baixo escore em leitura.

O levantamento acima confirma o que se havia apurado com o coeficiente de correlação de Pearson: pode-se defender uma associação entre o desempenho em leitura e o desempenho na reescrita, isto é, à medida que aumenta o desempenho em leitura, aumenta o desempenho na reescrita.

O fato de se ter encontrado uma correlação positiva entre o desempenho em leitura e a melhora na qualidade da reescrita reforça a crença de que existe uma interação entre leitura e escritura. No entanto, ao se defender essa interação não se está propondo que os dois processos sejam determinantes um do outro mas que, possivelmente, habilidades envolvidas em um processo contribuam para o desempenho no outro processo.

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 reescrita desse texto é, em parte, uma resposta à leitura que foi feita do texto.

HAYES et alii (1985) mostram que escritores proficientes, ao ler para revisar um texto, estabelecem, pelo menos, dois objetivos: compreender e avaliar. Através do primeiro objetivo, eles constroem uma representação do significado do texto e, através do segundo, uma representação dos problemas.

No presente estudo, os testes de leitura utilizados na fase de levantamento de dados abordavam tanto a leitura compreensiva quanto a leitura analítica, que recobre o objetivo de avaliar. Parece pertinente, no momento em que se está analisando o desempenho dos leitores em relação à reescrita, verificar se o bom/mau desempenho na reescrita esteve associado a um dos dois tipos de leitura. Os dados relativos aos desempenhos em leitura compreensiva e leitura analítica foram retirados da TABELA I.

Entre os doze sujeitos com melhor desempenho em reescrita, seis (4, 9, 12, 13, 15 e 29) desempenharam-se melhor na leitura compreensiva e os outros seis (8, 17, 22, 24, 25 e 31) desempenharam-se melhor na leitura analítica. O primeiro grupo contribui para a melhora na qualidade do texto reescrito com uma variação total de (+ 4,8), e o segundo, com uma variação total de (+ 5,6). Esses dados indicam que, entre os melhores reescritores, (i) parece não haver predominância de um tipo de leitura e (ii) os leitores "analíticos" foram mais produtivos, apresentando uma diferença de (+ 0,8).

Porém, quando se focaliza a atenção nos onze sujeitos que menos contribuíram para a melhora da qualidade dos textos reescritos, a situação muda. Entre esses, sete (2, 6, 7, 11, 18, 20 e 21) desempenharam-se melhor na leitura compreensiva e apenas quatro (1, 16, 27 e 28) desempenharam-se melhor na leitura analítica. Esses dados indicam que, entre os reescritores

que menos contribuíram para a melhora da qualidade dos textos, existe a predominância de leitores "compreensivos".

Com base nessas constatações, talvez se possa hipotetizar que um dos aspectos relacionados à leitura que contribuiu para o mau desempenho em reescrita dói o mau desempenho na leitura analítica.

Retornando ao quadro apresentado no início do capítulo, nota-se um fato que merece atenção. Nove (9) leitores com um escore igual ou superior ao escore médio promoveram mudanças que contribuíram em apenas (+ 0,4) ou (+ 0,2) ou não contribuíram para a qualidade do texto reescrito.

Ao analisar esses dados, uma questão que se apresenta é a de como o revisor leu o texto. O escritor que, no momento de revisar, traveste-se de leitor, deve, inicialmente, ler a si mesmo e, posteriormente, ler como o leitor a quem o texto se destina.

Se o revisor/escritor não se descentrar de sua posição de produtor, a revisão que fará o seu texto será parcial: ele preocupar-se-á unicamente com a sua auto-expressão.

A pouca produtividade da reescrita pode ser explicada também por esse aspecto: muitos escritores, lendo a si mesmos, sentem-se satisfeitos com o texto produzido e julgam não ser necessárias mudanças. São escritores que se colocam somente no plano da expressão, desconsiderando aspectos como as necessidades expectativas do seu público, que se situam no plano da recepção. Pode-se hipotetizar que os sujeitos, embora tenham se desempenhado bem em leitura, não realizaram uma leitura adequada pois permaneceram somente no plano da expressão, orientando sua leitura pelo objetivo de verificar unicamente se o texto ajustava-se às suas intenções e idéias.

Ao se refletir sobre o desempenho dos nove sujeitos com bom desempenho em leitura, porém com pouca contribuição na melhoria da qualidade do texto reescrito, não se pode deixar de considerar uma importante questão que talvez tenha interferido nos resultados, o próprio processo da escritura. Aqui se precisa alargar um pouco o foco da análise que vinha sendo proposto e ir-se em direção ao desempenho na escrita.

Inicialmente, registra-se que, entre esses nove sujeitos, cinco (1, 10, 11, 19 e 23) tiveram o escore da versão inicial situado no intervalo de 6.20 a 9.20, isto é, pode-se considerar seus textos como sendo regulares, bons ou muito bons. Essa constatação talvez explique, parcialmente, a baixa produtividade da reescrita desses sujeitos, mesmo sendo considerados proficientes em leitura.

Quando se desloca a discussão da baixa produtividade da reescrita para o âmbito da escritura, está-se trazendo à baila uma concepção bastante arraigada nos preconceitos de muitos redatores e que, na verdade, constitui um sério obstáculo para o escritor - a crença de que o texto é consequência de um momento de inspiração e resultado de um esforço inicial único e suficiente, que não precisa ser retomado e revisado.

O escritor com domínio da prática redacional é um redator que considera a revisão como uma oportunidade de melhorar o seu texto. Em contrapartida, o escritor que não tem consciência da produtividade e da necessidade de ler o texto, procurando melhorá-lo, é um escritor com pouca fa-

miliaridade com o ato de compor.

Um aspecto a destacar aqui é o envolvimento do escritor com a tarefa de revisar. Pesquisas demonstram que escritores profissionais, embora em momentos diferentes da produção do texto, gastam bastante tempo com a revisão, considerando suas decisões em relação ao tratamento, ponto de vista, estilo e organização.

Assim, retornando ao caso em discussão, vê-se que o bom desempenho dos cinco sujeitos na escrita não justificaria o seu pouco envolvimento com a reescrita. Porém, considerando que, normalmente, a revisão não faz parte da prática redacional que a escola possibilita ao aluno, é de se considerar que talvez o bom desempenho na escrita explique o pouco envolvimento com a reescrita.

Levando em conta a situação em que os sujeitos produziram os textos, dentro do ambiente escolar, "ficcionalizando-se" uma situação de comunicação real, talvez se possa encontrar uma outra explicação para a pouca contribuição da reescrita na melhoria da qualidade dos textos.

Se o envolvimento na revisão é dependente de se estar inserido em uma situação real de comunicação, em que, efetivamente, o redator sinta necessidade de produzir um texto que se converta numa unidade de linguagem "atuando sociocomunicativamente", como propõe COSTA VAL (1991), o produtor de um texto escolar pode não sentir necessidade de engajar-se na revisão justamente porque não vivencia as demandas de uma situação de comunicação real.

Uma outra questão que se coloca para discussão é em que medida o aluno sente-se um autor. Essa indagação é pertinente porque o envolvimento com o processo de compor, tanto na leitura quanto na escritura, cresce à medida que aumenta a consciência do que é ser autor e, segundo GRAVES E HANSEN (1983), a competência em leitura e escritura é afetada pelo senso do que é ser autor. Por sua vez, o conceito de "autoria" (authorship) está estreitamente vinculado à descoberta do sentido de opção (HANSEN, 1983). Assim, por exemplo, ter-se consciência que a escritura envolve um exercício de opções ajuda a entender melhor o que é ser autor. Por extensão, torna-se pertinente aceitar-se como próprio do autor promover ajustes e melhorias no texto.

No entanto, conceber-se a escritura como exercício de opções parece não fazer parte do cotidiano em que se insere a prática redacional dos alunos. Para grande parte destes, escrever ainda é entendido como deixar-se levar pelos caprichos da inspiração. Somente conduzido pela inspiração, o aluno sente-se capaz de produzir um texto.

Para esses alunos a inspiração é a fonte ao mesmo tempo que é a limitação do processo de escrever. Ao terminar o texto em sua primeira tentativa, o aluno acredita que sua tarefa está concluída. O texto está acabado, terminado, pronto. Se bom ou ruim, depende da inspiração. O direito e a necessidade de exercitar opções, como faz um verdadeiro autor, não é considerado, pois se está sob a ditadura da inspiração.

Aqui também pode estar uma possível explicação da pouca contribuição para a reescrita de alguns dos sujeitos. Se o conceito de autor afeta a

competência tanto da leitura quanto da escritura, o aluno que acredita ser da competência do autor somente "inspirar-se" verá a escritura como busca de inspiração e nada terá a exercitar durante a revisão; já o aluno que acredita ter o autor outras competências além da de sintonizar-se com a inspiração, verá a escritura como exercício de várias competências, entre elas, a de fazer escolhas e promover mudanças.

6. CONCLUSÕES

Os dados levantados indicam que a leitura oportuniza ao escritor melhorar o seu texto.

Através da compreensão e, principalmente, da avaliação, o leitor constrói uma representação dos problemas do texto, ponto de partida para a descoberta das soluções. Nesse processo, para que o leitor-escritor tenha êxito, é necessário que ele revise seu texto tanto da perspectiva de sua auto-expressão, verificando se o texto ajusta-se às suas intenções e idéias, quanto da ótica do seu público, avaliando se o texto ajusta-se às intenções, objetivos e expectativas do seu leitor virtual.

Aspectos relacionados com o próprio processo da escritura, como as concepções do que é escrever e ser autor, o conhecimento dos subprocessos da escritura e o envolvimento com eles e a ficcionalização das situações de escritura propostas na escola podem interferir no modo como o leitor aborda e reescreve seu texto.

7. BIBLIOGRAFIA

- BEACH, Richard. The pragmatics of self-assessing. In: SUDOL, Ronald A. (Ed.). *Revising, new essay for teachers of writing. Reading an Communication Skills*. Urbana, National Council of Teachers of English, 1982.
- BOIARSKY, Carolyn. *Model for Analyzing Revision*. Detroit, Conference on College Composition and Communication, 1983.
- CHAROLLES, Mihel. Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue Française*. Paris, Larousse, 38, p. 7-41, mai, 1978.
- COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e Textualidade*. São Paulo, Martins Fontes, 1991.
- FIAD, Raquel Salek. Operações lingüísticas presentes nas reescritas de textos. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*. Associação das Universidades de Língua Portuguesa, nº 4, p. 91-97, 1991.
- FTITZGERALD, Jill. Enhancing two related thought process: revision in writing and critical

- reading. *The Reading Teacher*, v. 39, nº 1, p. 42-48, October, 1989
- FLOWER, Linda & HAYES, John R. A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, nº 32, p. 365-387, 1981.
- GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. 12 ed., Rio de Janeiro, Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1985.
- GOODMAN, K. Reading, a psycholinguistic guessing game. *Theoretical models and processes of reading*. Newmark, International Reading Association, p. 497-508, 1976. *Unidade na leitura - um modelo psicolinguístico transaccional*. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 26, nº 4, p. 9-43, 1991.
- GRAVES, D. H. & HANSEN, J. The author's chair. *Language Arts*, v. 60, nº 2, p. 176-183, 1983.
- GRICE, H. P. Logic and Conversation. In: COLE, P & MORGAN, J. L. (Eds.) *Syntax and Semantics*, v. 3. New York, Academic Press, 1975.
- HAYES, John R. and Others. *Cognitive Processes in Revision*. CDC Technical Report nº 12, Carnegie-Mellon University, Pittsburg, April, 1985.
- KATO, Mary. *No mundo da escrita - uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo, tica, 1986.
- KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, Pontes, 1989. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, Pontes, 1989.
- MARDER, Daniel. Revision as discovery and the reduction of entropy. In: SUDOL, Ronald A. (Ed.) *Revising, new essay for teachers of writing*. *Reading and Communication Skills*. Urbana, National Council of Teachers, p. 3-12, 1982. of *English*, p. 24-34, 1982.
- MURRAY, D. M. Teaching the Other Self: The writer's First Reader. *College Composition and Communication*, v. 33, nº 2, May, 1982.
- NOLD, Elen. Revision: intentions and conventions. In: SUDOL, Ronald A. (Ed.) *Revising, new essay for teachers of writing*. *Reading and Communication Skills*. Urbana, National Council of Teachers of English, p. 24-34, 1982.
- PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. 2. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1986.
- PERELMAN, Ch. *Le Champ de l'Argumentation*. Bruxelas, PUB, 1970.
- POERSCH, José Marcelino & AMARAL, Maria Porto do. Como as categorias textuais se relacionam com a compreensão em leitura. *Veritas*, Porto Alegre, v. 85, p. 77-89, março 1989.
- RUBIN, Andee & HANSEN, Jane. Reading and Writing: How Are the First Two "R's" Related? *Reading Education Report* Nº 51, Champaign, IL: Center for the study of Reading, 1984.
- SCARDAMALIA, M. & BEREITER C. The development of evaluative, diagnostic and remedial capabilities in children's composing. In: MARTLEW, M. (Ed.) *The Psychology of Written Language: A Development Approach*. London: John Wilwy and Sons, 1983.
- SERAFINI, Maria Teresa. *Como escrever textos*. 2 ed. Rio de Janeiro, Globo, 1992.
- SMITH, F. *Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1978. *Reading like a writer*. *Language Arts*. Urbana, National Council of Teachers of English, v. 60, nº 5, p. 558-567, May, 1983.
- SOMMERS, Nancy. Revision Strategies of student writers and experienced adult writers. *College Composition and Communication*, nº 31, p. 378-387, 1980.
- SPIVEY, Nancy Nelson & KING, James R. Readers as writers composing from sources. *Reading Research Quarterly*, v. 24, nº 1, p. 7-26, 1989.
- SPOELDERS, M & YDE, PH. O comportamento de escritores principiantes na revisão de seus textos - algumas implicações educacionais. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 26, nº 4, 1991.
- SQUIRE, James R. Composing and comprehending: two sides of the same basic process. *Language Arts*. Urbana, National Council of Teachers of English, v. 60, nº 5, p. 581-589, May, 1989.

- TIERNEY, Robert & Pearson, P. David. Toward a composing model of reading. *Language Arts*. Urbana, National Council of Teachers of English, v. 60, nº 5, p. 568-580, May, 1983.
- WALL, Susan. In the writer's eye: learning to teach the rereading/revision Process. *English Education*, v. 14, nº 1, p. 6-17, Feb., 1982.

**FICHA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO
NA PRODUÇÃO ESCRITA**

NOME DO ALUNO: _____

TEXTO EM AVALIAÇÃO: T1 T2 T3

Marque, para cada um dos itens abaixo, numa escala de 1 a 5, o escore que corresponde a sua avaliação.

FATORES DE AVALIAÇÃO	ESCORE DE AVALIAÇÃO				
	1	2	3	4	5
1. Visão global do texto					
2. Abordagem original do conteúdo, informação efetiva					
3. Clareza na exposição dos fatos e conceitos					
4. Clareza na apresentação de tese					
5. Consistência e suficiência dos argumentos					
6. Desempenho lingüístico					
7. Adequação à estrutura formal de texto					
8. Emprego de recursos estatísticos para enfatizar o ponto de vista					
9. Adequação ao objetivo estabelecido para a sit. comunicativa proposta					
10. Adequação do texto ao público					
11. Adequação do texto ao veículo					

Discriminação do Escore:

- 1: insuficiente
- 2: deficiente
- 3: regular
- 4: bom
- 5: muito bom

Listagem de Problemas

2. Em relação à abordagem original, ocorreram problemas devido à
 - () previsibilidade das informações
 - () insuficiência de dados
 - () outro fator
3. Em relação à clareza na exposição dos fatos e conceitos, os problemas ocorreram devido à
 - () circularidade
 - () falta de articulação
 - () contradição
 - () outro fator:
4. Em relação à apresentação da tese, os problemas foram devidos
 - () à falta de um posicionamento claro do autor em relação ao que declara
 - () à presença de mais uma idéia principal (tese)
 - () outro fator:
5. Em relação à suficiência e consistência dos argumentos, os problemas ocorreram devido
 - () à insuficiência de argumentos
 - () ao emprego de declarações vagas, imprecisas e/ou genéricas
 - () à utilização de argumentos não precedentes
 - () a recorrência a noções confusas e ao lugar-comum
 - () outro fator:
6. Em relação ao desempenho lingüístico, os problemas detectados são relativos à
 - () coesão referencial
 - () coesão seqüencial
 - () pontuação
 - () adequação vocabular
 - () colocação dos termos na oração e das orações no período
 - () constituição frasal
7. Em relação à estrutura formal de texto, os problemas foram devido
 - () à não observância de convenções tipológicas
 - () à paragrafação
 - () à não observância de um seqüenciamento lógico das partes
 - () a outro fator:
8. Em relação ao emprego de recursos estilísticos, os problemas foram devido à não-exploração dos
 - () sinais de pontuação
 - () processos de coordenação e subordinação
 - () recursos léxicos
 - () outro fator:

9. Em relação à adequação ao objetivo, o problema detectado explica-se
- pelo estabelecimento de outro objetivo
 - outro fator:
10. Em relação à adequação do texto ao público, os problemas foram devidos
- à incompatibilidade das informações com o conhecimento prévio do leitor
 - à constituição frasal
 - ao tratamento/posição em que se coloca o autor
 - ao vocabulário
 - outro fator:
11. Em relação à adequação do texto ao veículo, ocorreram problemas devido
- à extensão do texto
 - à escolha do padrão frasal
 - a falta de elementos com função fática
 - outro fator: