

A ESCRITA EM CONTEXTO ACADÊMICO: PROCESSOS DE REVISÃO NA PRODUÇÃO TEXTUAL

*Kaline Jurema Jambeiro Rocha**

RESUMO

Investigou-se, neste estudo, se estudantes universitários, ao realizarem o subprocesso de revisão da escrita acadêmica, com auxílio de *feedbacks* efetuados pela pesquisadora, redigiram textos mais elaborados, conscientes e próximos ao escritor especializado. Participaram da pesquisa quatro universitários do primeiro semestre. Foi produzido o gênero resenha crítica. O procedimento envolveu sete fases, a saber: a) apresentação das condições de produção textual, videoregistro e entrega da primeira versão textual; b) primeira análise; c) primeiro *feedback*; d) primeira reescrita com uso do *feedback* e entrega da segunda versão textual; e) segunda análise; f) segundo *feedback*; g) segunda reescrita e entrega da versão final do texto. As análises concluem que o uso de pautas e guias produzidas e utilizadas individualmente leva o escritor à conscientização do processo de revisão que se desenvolve ao longo da construção do texto, a revisão *on-line*, assim como a textos mais elaborados.

Palavras-chave: Escrita acadêmica. Produção de texto. Revisão textual.

WRITING IN ACADEMIC CONTEXT: REVIEW PROCESSES IN TEXTUAL PRODUCTION

ABSTRACT

This study investigated if university students, when carrying out the subprocess of revision of academic writing, aided by feedback from the researcher, produced texts more elaborate, conscious and closer texts to those of a specialized writer. Four university students from the first semester took part in the research. They

* Doutoranda em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), pesquisadora (bolsista de doutorado) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). ORCID: 0000-0003-4552-5137. Correio eletrônico: rocha.kaline@yahoo.com

produced a critical review. The process involved seven phases: a) presentation of the conditions for textual production, video recording and delivery of the first textual version; b) first analysis; c) first feedback; d) first rewrite with use of the feedback and delivery of the second textual version; e) second analysis; f) second feedback; g) second rewrite and delivery of the final version of the text. The analysis concludes that the use of schedules and guidelines produced and used individually leads the writer to raise awareness to the revision process that takes place during the production of texts and online reviews.

Keywords: *Academic writing. Text production. Textual review.*

LA ESCRITA EN CONTEXTO ACADÉMICO: PROCEDIMIENTOS DE REVISIÓN EN LA PRODUCCIÓN TEXTUAL

RESUMEN

Se investigó en este estudio si estudiantes universitarios al ejecutar el subdesarrollo de revisión de escrita académica, con ayuda de feedbacks efectuados por la investigadora, realizarán textos más elaborados, conscientes y próximos al escritor experto. Participaron de la investigación cuatro estudiantes universitarios del primer semestre. Fue producido el género reseña crítica. El procedimiento involucró siete fases: a) presentación de las condiciones de producción textual, video registro y entrega de la primera versión textual; b) primer análisis; c) primer feedback; d) primera reescrita con el uso de feedback y entrega de segunda versión textual; e) segundo análisis; f) segundo feedback; g) segunda reescrita y entrega de la versión final del texto. Los análisis concluyen que el uso de pautas y guiones producidos y utilizados individualmente lleva al escritor a la concientización del proceso de revisión que se desarrolla a lo largo de la construcción del texto, la revisión en línea, bien como, textos más elaborados.

Palabras clave: *Escrita académica. Producción de texto. Revisión textual.*

1 INTRODUÇÃO

Considerando o contexto das universidades, a escrita acadêmica tem geralmente como destinatário primeiro os professores, enquanto orientadores ou avaliadores da produção de textos acadêmicos. Em períodos iniciais do curso superior, o estudante é considerado, do ponto de vista da escrita acadêmica, um escritor iniciante.

Com foco no contexto universitário, o presente estudo visou investigar se estudantes universitários, enquanto escritores iniciais de textos acadêmicos, ao realizarem o subprocesso de revisão de escrita acadêmica com auxílio de *feedbacks* efetuados pela pesquisadora, obteriam, em decorrência disso, a realização

de textos mais elaborados, escritos mediante reflexão feita pelo estudante sobre a sua própria escrita, de maneira consciente, permitindo aproximações do processo de escrita, considerado próprio do escritor especializado.

Como motivação última do estudo, houve o interesse de gerar/testar um tipo de *feedback* da escrita acadêmica, passível de ser administrado por professores de disciplinas regulares de cursos de graduação ao utilizarem a produção de textos acadêmicos como parte das atividades regulares de ensino-aprendizagem em suas respectivas disciplinas. Embora a produção textual acadêmica pelos estudantes seja frequente em diferentes cursos universitários, observa-se que tais textos tendem a ser solicitados pelos docentes sem que instruções ou *feedbacks* específicos sejam dados ao aluno quanto à qualidade de seu texto e/ou do seu processo de escrita. Os *feedbacks* dos docentes tendem a se concentrar, em geral, no conteúdo (correção dos conceitos) e na estrutura dos textos.

Para a caracterização do que seria a produção de textos mais elaborados, levando em consideração a relevância do processo de revisão textual, Castelló (2007) aponta o papel de três atividades cognitivo-discursivas inter-relacionadas: a) detectar o que parece estar incorreto ou inadequado; b) diagnosticar os motivos daquilo que levou às razões do que parece estar incorreto ou inadequado; c) desenvolver soluções para decidir se conserta, elimina e/ou modifica o erro no texto.

Partindo dessa discussão, objetivou-se analisar o processo de revisão textual na produção escrita de estudantes universitários. Para tanto, buscou-se identificar em que momento da produção textual o universitário realiza a revisão textual, se antes, durante ou depois da fase da escrita propriamente dita, bem como investigar se, após o recebimento de *feedbacks*, o escritor modifica o modo como realiza o processo de revisão textual.

1.1 A produção textual como processo dialógico

No que tange ao processo de produção textual, as perspectivas dialógica (Bakhtin, 1895-1975) e sócio-histórica (Vygotsky, 1924-1934) dissertam quanto ao impacto da linguagem, do contexto de produção e das interações do escritor/leitor com este meio. Diante do contexto universitário, é de suma relevância o papel do professor como receptor da produção textual acadêmica.

Desta forma, considera-se que é possível ao professor, nas diferentes áreas do conhecimento em que atua, orientar o estudante em sua produção textual, levando-o a assumir a posição de escritor e leitor reflexivo de seu próprio texto (CAMPS, 2001). Na condição de escritor, o estudante universitário, assim como outros escritores, é também um leitor do seu próprio texto. Como leitor, tem uma relação com o texto considerada *relação revisora*, assumindo tal situação para se autoavaliar e então revisar o seu próprio texto.

A interação entre os papéis de escritor e leitor assume características que podem ser compreendidas como uma espécie de *diálogo*. O sentido de *diálogo* destacado aqui não está ligado ao sentido de interação verbal face a face, entre indivíduos, mas, sim, a um sentido de discutir com “vozes de outros” (BAKHTIN, 1997), inevitavelmente trazidas para o texto, bem como “discutir consigo mesmo” sobre um tema e sobre o próprio processo da escrita. Desta maneira, o diálogo é visto, do ponto de vista psicológico, como um processo de natureza característi-

camente metacognitiva (SANTA-CLARA; LEITÃO, 2011) e como exigência mesma do próprio processo da escrita.

Importa destacar que, diante do papel de escritor, o estudante o efetiva de uma determinada forma, em um determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução nas quais produz seu discurso.

Os discursos não são produzidos aleatoriamente, sendo antes decorrentes das condições de sua produção. Sendo assim, a escolha do gênero parte de procedimentos de estruturação e seleção de recursos linguísticos, entendendo-se que o discurso se realizará por meio destes recursos e será manifestado através do texto. Ao escrever dentro de um determinado gênero, o discurso/texto se constituirá como uma resposta ao que o escritor já leu ou entrou em contato em algum momento; por sua vez, esse novo texto escrito irá suscitar respostas, no processo de produção textual acadêmica, marcadas pela *intertextualidade discursiva* (CASTELLÓ, 2007).

Na intertextualidade, o escritor, outrora leitor, ao entrar em contato com outros textos, age, por sua vez, sobre o mundo ao produzir textos e sentidos para outras pessoas (CAMPS, 2002). Para isso, aquele que escreve mobiliza necessariamente capacidades linguísticas, cognitivas e metacognitivas, com o principal objetivo de levar outra pessoa a produzir sentidos diante do gênero discursivo então produzido.

Além da intertextualidade, ainda há outras características que necessitam ser destacadas, a saber: textura e finitude. A *textura* implica relações de construção das partes do texto como um todo e se expressa por meio das relações discursivas de caráter global, comunicando-se, desse modo, com a coesão e a coerência do texto. Já a *finitude* remete à limitação do texto, indicando assim que todo texto apresenta um limite.

1.2 Os gêneros discursivos e a escrita acadêmica

No presente estudo, buscou-se a consideração de um gênero próprio do contexto social acadêmico e um dos mais solicitados em meio universitário: a resenha crítica. Este gênero textual foi ainda solicitado pelo docente de uma das disciplinas acadêmicas cursadas pelos estudantes participantes da pesquisa.

Observando as situações de uso de textos acadêmicos, como aqueles focalizados no presente estudo, percebe-se claramente como estes possuem algumas propriedades (intertextualidade, textura e finitude) que lhe conferem o caráter dialógico anteriormente referido. Neles se estabelece um diálogo entre aqueles considerados professores (que, no presente caso, é quem solicita aos alunos a produção dos textos-alvo do estudo), as referências da comunidade científica e o escritor enquanto leitor, o que leva toda essa necessidade comunicativa a determinar o gênero discursivo produzido e seu processo de produção (CAMPS, 1995).

De acordo com Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004), a resenha exige que a produção textual traga informações centrais quanto aos conteúdos e quanto a outros aspectos de outro(s) texto(s) lido(s). Atrelados a essas exigências, inserem-se comentários relevantes do resenhista no que diz respeito às informações supracitadas.

1.3 Revisão textual: subprocesso da escrita

É uma questão geralmente aceita por estudiosos do tema que o processo da escrita textual possui subprocessos (planejamento, escrita em si e revisão) que devem ser distinguidos e considerados (ALAMARGOT; CHANQUOY, 2001). Tais estudiosos, ao mesmo tempo que enfatizam a identidade de cada subprocesso, consideram que os subprocessos da escrita dificilmente podem ser tratados de forma isolada ou como se ocorressem de forma linear; pelo contrário, eles se alternam de maneiras diversas ao longo do processo de produção, sendo, desta maneira, considerados recursivos. Ou seja, é possível (e mesmo esperado), por exemplo, o planejamento antes de iniciar uma produção textual, mas tal subprocesso também se estende ao longo da própria escrita, podendo ocorrer ainda durante a escrita.

Semelhantemente, embora possa haver (e seja, em geral, desejável que haja) uma revisão ao final do texto produzido, a revisão pode igualmente ocorrer durante o próprio processo de escrita, considerada revisão *on-line* (ALAMARGOT; CHANQUOY, 2001; CASTELLÓ, 2007), ou, ainda, no próprio planejamento (revisão do conteúdo a ser incorporado ao texto, por exemplo).

Mesmo que os subprocessos apontados sejam considerados constituintes básicos do processo da escrita textual, nem sempre é possível planejar e revisar da mesma maneira em textos diferentes, pois há uma relação de dependência destes subprocessos concernentes a um número de variáveis de ordem mais geral, que fazem parte do processo global da escrita: domínio do tema ou conteúdo sobre o que se escreve; gênero discursivo a que pertence o texto que está sendo escrito; leitor que espera aquela produção, ou, ainda, o modo como é interpretada a própria tarefa da escrita (CASTELLÓ, 2007).

Baseando-se em Flower (1989) e Cassany (1995), é possível lembrar que o subprocesso de revisão, enquanto parte do processo da produção escrita, pode ser desenvolvido de modo sistemático, levando em consideração suas características, as quais envolvem o seguinte: objetivo, extensão, técnicas e tipos de revisão. O *objetivo* diz respeito à melhoria global do texto, não somente àquela revisão que se limita a corrigir erros; a *extensão* remete aos fragmentos extensos que existem no texto e à estrutura, não só a palavras e frases isoladas; as *técnicas* envolvem o uso de diferentes recursos de acordo com o tipo de problema, o diagnóstico preciso do escritor e o uso sistemático que este faz de resoluções possíveis; por fim, os *tipos de revisão*, podendo estes serem assim caracterizados - revisão planejada, quando faz parte do processo de escrita; processo revisório que envolve diferentes níveis de revisão e diagnóstico; revisão recorrente; revisão que consome muito tempo; e revisão guiada pelos objetivos da escrita.

Castelló (2007) chama a atenção para o fato de que não existe um processo único e correto de escrever, pois, enquanto processo, a escrita é flexível, dinâmica e diversa em função das diferentes situações discursivas em que se escreve. A escrita acadêmica, interesse específico presente, é, portanto, um processo complexo e recursivo, que exige etapas a serem seguidas (planejamento, escrita em si e revisão), bem como idas e vindas, e nas quais quase nunca a primeira versão do texto produzido é a versão final.

Focalizando este princípio da recursividade, aplicado à revisão, enquanto um dos subprocessos mais complexos do processo da escrita, o presente estudo

procura aliar às idas e vindas que caracterizam a revisão textual retornos ou *feedbacks* que levem o escritor-estudante à posição de pensar sobre o próprio texto, revisar sua escrita e reescrevê-la, tomando como referência características básicas dos gêneros acadêmicos produzidos. Esse propósito específico do *feedback* se justifica, sobretudo, diante da observação de que, quando comparados quanto à forma como revisam seus textos, escritores menos e mais experientes tendem a se comportar de modo diverso (TEBEROSKY, 2007).

Em se tratando da revisão, um primeiro aspecto útil e necessário ao escritor é saber quando este subprocesso pode ser dado como finalizado. Este é um ponto importante que diferencia o escritor considerado experiente e o estudante-escritor que inicia sua escrita em textos acadêmicos. Observa-se, com frequência, que o texto produzido pelo iniciante, e por ele considerado como terminado, para o escritor experiente não passaria da primeira ou segunda versão a ser considerada (TEBEROSKY, 2007).

Para Castelló (2007), mesmo escritores considerados especialistas enfrentam grandes dificuldades ao tentar dizer quando o texto está realmente finalizado, visto que para estes escritores uma produção textual sempre estaria sujeita a melhoras.

Estudantes universitários, vistos como escritores iniciantes, apresentam dificuldades em considerar o texto de modo global, relacionando objetivos e o processo de revisão, e se limitam à correção de erros “menores”, como, por exemplo, colocação de vírgulas ou trocas de palavras, por achar que esteticamente aquela troca seria bem-vinda. Ao agir desse modo, tornam suas atividades de revisão limitadas, em comparação com aquelas realizadas pelo escritor experiente.

Diante do acima exposto, considera-se que, do ponto de vista psicológico (desenvolvimento de uma competência escritora) e educacional, a questão relevante que se coloca presente seria não apenas constatar diferenças nos processos de revisão de escritores iniciantes e especialistas, mas, principalmente, indagar-se sobre tipos de intervenções que possam auxiliar os estudantes na transição para processos de escrita - e de revisão, em particular - que lhes possibilitem a produção de textos qualitativamente melhores.

Castelló (2007) observa atentamente a necessidade da emissão, por parte do revisor de textos (entenda-se, o escritor quando assume o papel de revisor de seu próprio texto), de um diagnóstico preciso, de modo a facilitar a solução de problemas detectados (situações como as supramencionadas). O diagnóstico estaria relacionado ao levantamento de pontos do texto que precisariam ser, de fato, revistos.

Um exemplo claro do diagnóstico preciso, trazido pela autora, estaria na tomada de consciência, pelo escritor, de que uma palavra colocada em seu texto poderá levar o leitor a realizar interpretações dúbias, necessitando ser modificada ou mesmo retirada. Neste caso, o diagnóstico preciso tornaria mais fácil uma tomada de decisão por parte do escritor-revisor, levando-o ao uso sistemático de diferentes técnicas de revisão.

Diante do exposto, objetiva-se investigar situações de uso de técnicas de revisão - na forma de *feedback* dado durante a produção de seus textos acadêmicos - que possam eventualmente contribuir na transformação do processo de produção textual realizado por escritores iniciantes, levando-os a avançar em relação, especificamente, ao modo como lidam com o subprocesso da revisão.

Acredita-se que, ao auxiliar o estudante universitário a tomar consciência da importância de revisar a própria produção textual, fazendo uso de técnicas para isso, haja a promoção de benefícios mais amplos ao processo de produção textual. Ações dessa ordem favorecem o desenvolvimento metacognitivo na medida em que estimulam o escritor à reflexão, de modo consciente, diante de sua própria escrita textual.

Percebe-se ainda que esse tipo de reflexão pode proporcionar a escritores iniciantes a visualização do subprocesso de revisão como fazendo parte essencial da produção textual - e não como algo fora do processo da escrita, que deve ser realizado à parte, caso haja sobra de tempo. Levar o iniciante a planejar a atividade de revisão, prevendo um tempo e modos para sua realização, poderia, por conseguinte, contribuir no sentido de torná-lo gradativamente mais próximo do escritor especialista em textos acadêmicos, melhorando qualitativamente suas produções textuais.

Castelló (2007, p. 69) aponta algumas etapas hierárquicas no modo como os escritores mais experientes procedem quanto à revisão e que podem ser vistas como referência para um trabalho psicopedagógico com escritores menos experientes:

Primero focalizan en el nivel textual: se revisan los aspectos estructurales y de contenido de todo el texto. Para ello, resulta imprescindible recuperar y tener presentes los objetivos de la escritura, aquello que se pretendía. En segundo momento, los expertos focalizan en el análisis y revisión de los párrafos (frases, sintaxis, conectores, etc.), lo que supone un nuevo nivel de revisión. Finalmente, pueden ya dedicarse al nivel formal y modificar o pulir el léxico, la puntuación, los aspectos formales, tipográficos, etc.

Embora considerados hierárquicos quanto à sua relevância no subprocesso da revisão, estes diferentes níveis se misturam, podendo proporcionar ao escritor experiente uma maior utilidade, uma vez que, ao mesmo tempo que detecta um problema num nível hierárquico, pensa num tipo de solução para problemas de outro nível hierárquico.

Considera-se, então, que revisar textos, e, no presente caso, revisar textos acadêmicos, implica um movimento que requer daquele que produz o texto um contínuo retorno à sua produção, de maneira reflexiva, o que caracteriza a revisão textual como atividade eminentemente metacognitiva (CAMPS, 2001).

2 MÉTODO

A maioria das pesquisas adota uma metodologia de estudos em que se busca compreender o processo de produção textual de acordo com questões referentes ao produto textual, ou seja, ao texto final. O fato de as investigações serem feitas após o processo de produção textual impede que este seja capturado e, desta forma, sejam investigadas questões como as marcas presentes durante a produção do texto.

Diante da reflexão, o estudo foi desenvolvido e fundamentado, essencialmente, numa metodologia em que alguns dos instrumentos de pesquisa permitiram ao participante realizar interrupções do processo de produção textual, com

a captura total deste processo, sendo possível acompanhar os subprocessos da sua produção do texto, em especial, da revisão, e ainda refletir quanto aos *feedbacks* orientados a cada estudante.

2.1 Participantes

Participaram da pesquisa dois alunos do primeiro semestre acadêmico de um curso de graduação numa universidade federal. Estar cursando o primeiro semestre de curso de graduação e não apresentar graduação anterior, ou simultânea, no currículo escolar constituiu os critérios adotados na seleção dos participantes.

2.2 Procedimento

Todos os participantes, doravante denominados de P1 e P2, foram orientados a produzir seus textos referentes ao gênero solicitado pelo docente da disciplina acadêmica - resenha crítica. O processo de produção ocorreu em sessões videogravadas com o auxílio do *software Lotus ScreenCam*¹. *Feedbacks* sobre a qualidade da produção textual foram dados aos participantes pela pesquisadora; logo após, os estudantes eram incentivados à reescrita dos textos originalmente produzidos, tendo podido utilizar os retornos guiados anteriormente realizados.

A construção dos dados considerou sete fases cumpridas. Na fase I, foram, inicialmente, apresentadas a cada participante as condições de produção textual. Foi explanado para o estudante que ele deveria realizar a escrita do gênero que lhe fora solicitado pelo professor num computador localizado num lugar fixo nas dependências da universidade, com a utilização do *software Lotus ScreenCam*, que registraria a escrita e as reescritas do texto em questão, bem como imagens do participante. Logo após, o estudante ficaria sozinho para dar início à produção de uma primeira versão do texto (T1), que, ao ser concluída, seria disponibilizada para a pesquisadora.

A fase II caracterizou-se pela análise, realizada por pesquisadora, da primeira versão escrita entregue pelo aluno (T1), bem como dos primeiros registros computadorizados realizados durante a produção do texto. Na escrita do aluno, foram analisadas características que se encontram descritas no guia de revisão apresentado em Castelló (2007). Esse guia é fundamentado em Cassany (1995), Castelló (2002) e Ribas (1997; 2001), e, a partir dele, buscou-se verificar o seguinte: a) se o escritor estaria realizando o subprocesso da revisão e como estaria sendo feita; b) qual a importância que ele atribuía à revisão no processo de escrita e c) se a revisão estaria sendo feita no início, durante ou ao final da produção textual. Tal análise foi realizada ainda com apoio nas Características do Processo de Revisão (CASSANY, 1995; FLOWER, 1989).

Na fase III, foi fornecido o primeiro *feedback* (*Feed I*) ao estudante, que consistiu num retorno orientado, com base nas análises realizadas na fase II. Nesta

¹ *Software* versão 2.1.1 com acesso liberado por alguns dias para conhecimento e análise de compra pelo usuário. Disponível em: <<http://ziggi.uol.com.br/downloads/screencamera-free>>. Este *software* captura imagens simultâneas do participante e do editor de texto.

mesma fase, juntamente com o primeiro *feedback*, foi devolvida ao aluno a primeira versão do seu texto (T1).

Na fase IV, o participante reescreveu a primeira versão do seu texto fazendo uso do *feedback I*, produzindo a versão 2 do texto (T2). Na fase V, foi realizada (por pesquisadora) uma análise da versão reescrita (T2) e do processo dessa revisão registrado pelo *software*. Na fase VI, foi fornecido o segundo *feedback* (*Feed II*), nas mesmas condições do *Feed I*. Por fim, na Fase VII, ficou registrada a segunda reescrita do texto (produção do texto final - TF) pelo estudante, que, depois de gerado, foi entregue à pesquisadora e ao docente.

Os *feedbacks* fornecidos aos estudantes tiveram o objetivo de levá-los à reflexão sobre a produção escrita que estavam realizando, ajudando-os a evoluir no manejo do subprocesso da revisão, chamando sua atenção, notadamente, para aquela que se realiza *on-line*, de modo consciente e planejado.

3 RESULTADOS

Ao longo da coleta de dados, análises parciais aconteciam com o objetivo de entregar aos participantes o retorno orientado, outrora denominado *feedback*. A análise final visou investigar se o processo de revisão efetuado pelos participantes se alteraria e em que medida. Tais alterações foram capturáveis a partir de indicadores qualitativos (por ex.: tipos de revisão realizada). Todos os participantes deste estudo passaram pelas fases supramencionadas. Como resultado, tem-se a construção do *corpus* abaixo:

Quadro 1 - Corpus

Participantes	Gênero	Produção Escrita	N.º total de sessões videogravadas, por participante
P1	Resenha Crítica	T1/ T2/ TF	1/2/3/ <i>Feed I</i> /4/ <i>Feed II</i> /5/6
P2	Resenha Crítica	T1/ T2/ TF	1/ 2/ <i>Feed I</i> /3/4/ <i>Feed II</i> /5/6/7

Legenda: T1 = texto 1; T2 = texto 2 (reescrita 1); TF = texto final (reescrita 2); *Feed I* = *Feedback I*; *Feed II* = *Feedback II*.

Fonte: Rocha (2014).

Como se pode observar no Quadro 1, embora os dois participantes tenham produzido três versões do mesmo texto (T1; T2 e TF), houve diferenciações quanto ao número de sessões realizadas no processo de escrita de cada participante.

Deverá ser caracterizado o subprocesso de produção textual, a revisão, envolvendo as etapas que dizem respeito ao *processo*, o caminho realizado pelos participantes para chegar ao *produto*, ao texto propriamente dito e finalizado.

Devido ao grande volume dos dados coletados de todos os participantes, foi selecionado, a título de apresentação dos resultados, partes dos dados do participante 1 (P1) no Quadro 2 abaixo, abrangendo o objetivo da presente pesquisa.

Quadro 2 – Resultado de participante (P1)

FASES	AÇÕES DO PARTICIPANTE
<p>FASE I</p> <p>Sessões de escrita do texto inicial (T1)</p>	<p>SESSÃO 1</p> <p>Abre arquivo do Word / inicia escrita [...] escreve no texto / corrige palavra com corretor ortográfico do computador (repete ação 3 vezes) [...] escreve um parágrafo / lê (movimento realizado com os olhos e boca) / apaga o que escreveu em parágrafo / lê parágrafo após apagar (movimento realizado com os olhos) [...] escreve... (CONTINUA)*.</p>
<p>FASE II</p> <p>Versão I do texto (T1) / Análise de T1</p>	<p>Trecho de T1: [...] O texto... inicia-se em um tom emotivo, fazendo menção ao motivo do nome dado ao auditório... motivo que iria acompanhar por toda a história daquele prédio. [...] “[...] há vinte e dois anos... esta parede aqui de trás desabou... soterrou dois jovens candangos... para recordá-los... Auditório dos Dois Candangos...” (CONTINUA).</p> <p>Trecho da análise parcial com guia para revisar textos acadêmicos adaptado de Castelló (2007):</p> <p><i>Estrutura, organização do texto e progressão temática:</i></p> <p>5. A estrutura é clara (sessões, posição da informação relevante)?</p> <p>5. Estrutura do texto (mediante gênero resenha crítica) encontra-se um tanto confusa por conta das citações. Faltam sessões, como: a contextualização da obra, do autor e do tema, crítica justificada do participante e indicação da obra.</p>
<p>FASE III</p> <p>Feedback I</p>	<p>[...] <i>Pesquisador:</i> [...] olha, há algo no texto que é importante você considerar, que é o leitor do texto como aquele que não conhece o texto original que está sendo resenhado.</p> <p><i>PI:</i> [...] humm, entendi... preciso ser claro em minhas posições então.</p> <p>[...]</p> <p><i>Pesquisador:</i> A revisão tem um papel na escrita, ela não é apenas formatação de texto ou correção de erros ortográficos. Revisar significa reescrever o texto. [...] é interessante você revisar enquanto estiver escrevendo, reescrevendo os parágrafos. Serão revisões do texto em geral e não somente ao final de cada parágrafo já escrito e também revisões ortográficas e de formatação.</p> <p><i>PI:</i> Pensei que revisar texto fosse apenas consertar os erros de gramática.</p>
<p>FASE IV</p> <p>Sessões de reescrita de T1, isto é, produção do texto 2 (T2)</p>	<p>SESSÃO 4</p> <p>Abre arquivo do Word / inicia leitura [...] move barra de rolagem para baixo / seleciona, corta e cola parágrafo no início do texto / modifica palavras / lê [...] lê parágrafo / deleta frase / lê versão I do texto impresso com observações do <i>feedback I</i> / deleta palavra / insere palavra / lê versão I do texto impresso com observações do <i>feedback I</i>... (CONTINUA).</p>
<p>FASE V</p> <p>Versão II do texto (T2) / Análise de T2</p>	<p>Trecho de T2: [...] Apesar de soar como uma carta fúnebre, demonstrava com júbilos a passagens de tais personagens incríveis e insubstituíveis. Contudo, a obra antes de ser fechada discutiu e exemplifica a necessidade organizacional do Brasil, a economia e a educação, problemas que continuam sendo atuais. (CONTINUA).</p> <p>Trecho da análise parcial com guia para revisar textos acadêmicos adaptado de Castelló (2007):</p> <p><i>Estrutura, organização do texto e progressão temática:</i></p> <p>5. A estrutura é clara (sessões, posição da informação relevante)?</p> <p>5. Apenas algumas partes do gênero resenha crítica estão adequadas, pois faltam sessões, como, por exemplo, a crítica da resenha.</p>
<p>FASE VI</p> <p>Feedback II</p>	<p><i>Pesquisador:</i> Veja, estou com as duas versões do texto já produzidas, o que você acha?</p> <p><i>PI:</i> [...] as citações, o texto está limpo.</p> <p>[...]</p> <p><i>Pesquisador:</i> Lembra que nós conversamos quanto ao melhor entendimento do leitor no que diz respeito à crítica da resenha?! Percebi uma maior frequência sua em realizar revisões em sua escrita, ponto este verificado em imagens de vídeo. Estas revisões foram importantes na construção do texto com maior qualidade. E então o que você acha?</p> <p><i>PI:</i> Me sinto mais seguro para escrever uma resenha crítica e agora estou mais tranquilo ao escrever, pois sei que não é preciso correr para acabar logo, mas que, com calma e revisando o texto, vou me sair muito melhor.</p>

(continuação Quadro 2)

<p>FASE VII</p> <p>Sessões de reescrita de T2 / Versão final do texto (TF)</p>	<p>SESSÃO 5</p> <p>Abre arquivo do Word / inicia leitura / reescreve parágrafo / inclui informação / lê versão II do texto impresso com observações do <i>feedback</i> II / move barra de rolagem para baixo / altera / deleta / escreve / lê / conserta erro ortográfico com corretor do Word / deleta palavra / deleta frase / escreve / lê [...] lê versão II do texto impresso com observações do <i>feedback</i> II / copia parágrafo / cola parágrafo / verifica a apresentação do parágrafo... (CONTINUA).</p> <p>VERSÃO FINAL DO TEXTO (TF)</p> <p>Trecho de TF: [...] De forma sólida e bem articulada, o autor (protagonista dos fatos ocorridos) discutiu ideais e pensamentos sócios filosóficos necessários para criação de uma universidade, tendo como subsídio a necessidade de inovação no meio educacional apesar da censura sofrida... (CONTINUA).</p>
--	---

* Continuação das transcrições das sessões, da produção textual escrita, dos *feedbacks* e das análises parciais.

Fonte: Rocha (2014).

4 DISCUSSÕES

Nos parágrafos que se seguem, serão apresentadas as discussões dos resultados supramencionados do participante (P1), em que consta a produção do gênero resenha crítica para uma leitura global da evolução dos estudantes quanto ao subprocesso da revisão textual.

4.1 O participante 1 (P1)

O participante 1 (P1) produziu o gênero discursivo resenha crítica num total de seis sessões, sendo que, para chegar à versão final, a sua produção do texto foi reescrita duas vezes, gerando, desta maneira, três versões do mesmo texto. O caminho para a versão final da resenha crítica do estudante seguiu as etapas de três sessões iniciais referentes ao processo da primeira versão do texto (T1), analisada e fornecido *feedback* I ao participante 1. Em seguida à sessão 4, referente ao processo de reescrita que resultou como produto a segunda versão do texto (T2), novamente analisada e fornecido *feedback* II. Por fim, este produz a versão final do texto em duas sessões (sessão 5 e sessão 6), tornando possível a última versão do texto (TF).

Percebe-se, nos resultados da sessão 1, que o participante P1, de acordo com as *Características do Processo de Revisão* (CASSANY, 1995; FLOWER, 1989), faz revisões de texto de modo simples, com o objetivo de corrigir erros, verificando palavras e frases isoladas sem o uso de técnicas ou realização de diagnósticos que facilitem o processo de revisão no texto.

Em análise das imagens de vídeo, notou-se que era realizada uma sequência escrita de todo o parágrafo e, logo que finalizada essa escrita, era feita a leitura deste. Nas sessões 2 e 3, o participante P1 pouco realizava a leitura do texto que estava escrevendo, focalizando suas breves leituras apenas nos parágrafos que estavam sendo escritos, procurando revisões que tivessem por objetivo a correção de erros, formatação do texto e verificação de palavras e frases isoladas.

As revisões de texto realizadas pelo participante nos vídeos supramencionados se destacam pouco quanto ao planejamento do processo de escrita (FLOWER,

1989), visto não ter ocorrido, nas imagens, o diagnóstico das informações a serem revisadas. P1 lê e reescreve palavras e frases de parágrafos isolados.

Abaixo é apresentado um trecho da primeira versão do texto produzido por P1:

[...] há vinte e dois anos... esta parede aqui de trás desabou... soterrou dois jovens candangos... para recordá-los... Auditório dos Dois Candangos...

Tal relato é apenas usado para demonstrar claramente a necessidade de ter orgulho pela história de criação,

[...] extraordinário milagre... Presidente Juscelino Kubitschek deu a nossos descontentes a tarefa de conceder a universidade nova na nova capital... esta nação que exige pelo menos uma universidade de verdade... que possa dominar todo o saber humano...,

Frei Mateus Rocha, que mais tarde seria o Vice-Reitor e Reitor da UnB, salvou, recorrendo ao Papa João XXIII, conseguindo dele o compromisso de apoiar primeira universidade pública que, depois da Revolução Francesa, criaria o instituto de Teologia Católica... (versão I, P1).

Após a análise da primeira versão do texto (T1), foi realizado o primeiro *feed-back* com o estudante. Alguns pontos foram discutidos, a saber: a) a estrutura apresentada em T1 possui excesso de citação e faltam algumas partes características da resenha crítica; b) a relevância (para o processo de revisão) de P1 considerar-se escritor e leitor do texto produzido; c) a consideração do objetivo principal de uma resenha crítica - a crítica; d) a relevância de considerar a revisão textual como fazendo parte do processo da escrita, revisar de modo planejado, verificando pontos que precisam ser rescritos durante a produção.

Na sessão 4, é possível perceber que P1 realiza frequentemente leituras do texto enquanto produz, bem como lê os pontos discutidos com a pesquisadora, na versão I, como material de apoio. Tais situações foram observadas em vídeo (quando, ao abrir o editor de texto, o participante faz a busca e foca parágrafos por longos períodos).

Desta maneira, realiza as ações de ler e reescrever palavras, frases e até mesmo parágrafos, ações consideradas como parte do processo de revisão *on-line*. Nota-se ainda que o estudante considera alguns dos pontos levantados no *feed-back* I e planeja suas exclusões, alterações e reescritas. Por exemplo, as muitas citações existentes em T1 foram excluídas, e algumas informações presentes nas citações foram inseridas com as palavras do participante em outros parágrafos.

Na sessão 4, foi observado que P1 tentou realizar o processo de revisão textual de modo a melhorar globalmente o texto, não somente corrigir erros, ação verificada em vídeo com o crescimento do número de leituras e reescritas no texto e diminuição no uso do corretor ortográfico do Word, atingindo toda a sua extensão, estrutura e ideias principais, além de frases, palavras e parágrafos.

Porém, P1 ainda não utiliza técnicas para realizar sua revisão textual. Há uma tentativa de planejar a revisão, mas sem muito sucesso, visto que o estudante logo desiste de dar continuidade aos pontos que devem ser rescritos e escreve novos parágrafos.

Abaixo é possível verificar parte da segunda versão do texto (T2) do estudante:

Na obra Darcy Ribeiro explana e define o real papel das Universidades Brasileiras, que devem estar intimamente ligadas a três ideais, a lealdade com o saber científico, ter o país como objeto e causa de estudo e o respeito recíproco, ideais que foram os alicerces para criação da UnB.

Iniciando de forma melancólica, faz uma menção ao motivo do nome dado ao auditório (Auditório dos dois Candangos – fazendo referência a dois trabalhadores mortos em um soterramento) no discurso inaugural da universidade, fato que iria acompanhar por toda a história daquele prédio [...]. Apesar de soar como uma carta fúnebre demonstrava com júbilos a passagens de tais personagens incríveis e insubstituíveis. (versão II, P1).

Diante da análise da reescrita do texto 1 (T2), o *feedback II*, planejado e elaborado nas mesmas condições do *feedback I*, considerou pontos como os seguintes: a) formatação de acordo com ABNT; b) a importância da crítica no gênero solicitado; c) o desenvolvimento, a fluidez e a continuidade nos parágrafos da ideia principal; d) a importância de atrair o interesse do leitor; e) a criação de parágrafos não muito longos e cansativos; f) a coesão entre parágrafos; g) o uso da referência no texto de modo adequado. Ao final, foram levantados os pontos que ele conseguiu atingir em T2, mostradas as duas versões do mesmo texto e discutido com P1 o quanto ele evoluiu no que tange à revisão textual (podendo ser comprovado, comparando-se os trechos das versões I e II do mesmo texto), o quanto ele realizou leituras e reescreveu seu texto de modo consciente.

Logo após os *feedbacks*, proporcionou-se um espaço para que ele pudesse se colocar diante do retorno orientado fornecido. Este espaço foi utilizado por ele para dizer o quanto estava feliz por ter mudado a sua maneira de enxergar o que é revisar um texto e que, da forma como foi colocado, por meio de *feedbacks*, ficou muito mais fácil entender como se escreve, sabendo que a revisão faz parte da escrita.

Dando continuidade ao processo de revisão, P1 produziu o texto em sua versão final (TF) em mais duas sessões (sessão 5 e sessão 6). Em ambas, nas imagens capturadas, percebe-se que P1, antes de iniciar a escrita do texto, realiza a leitura do que foi escrito anteriormente (ação percebida por meio da fixação por um longo período na tela e movimentação ocular). Na sessão 6, P1 lê e modifica o texto, com exclusões, inclusões ou alterações de palavras, frases ou parágrafos.

Nota-se que a revisão textual realizada no início da produção escrita, e anteriormente ao primeiro *feedback*, consistia de revisões pontuais, rápidas e simples, objetivando corrigir erros gramaticais, ortográficos e de estrutura, sem planejamento ou recursividade por parte do escritor. Com os *feedbacks* fornecidos, trava-se uma evolução no que diz respeito à função de realizar revisão textual na produção da resenha crítica por P1. O estudante passa a revisar o texto com o objetivo relevante de melhorar as ideias principais. Ao final do processo da escrita, o participante coloca em prática a revisão *on-line* de modo recursivo ao escrever, ler e reescrever durante a produção do texto.

4.2 Reflexões diante da reescrita

Observou-se um padrão de uso da revisão textual semelhante ao descrito nos estudos de Castelló (2007). Quando discute sobre as revisões textuais dos estudantes universitários, a autora explicita tratar-se de revisões simples e, em

sua grande maioria, pós-textual. No presente estudo, percebeu-se tal situação descrita; porém, no decorrer das sessões, de modo orientado e objetivo, a revisão evoluiu, passando a ser realizada de modo mais recorrente e baseada em critérios que foram tornados conscientes ao escritor.

4.2.1 Como se caracterizou esta capacidade nos casos estudados

Destaca-se, nas sessões pós-*feedback*, em especial pós-*feedback II*, que os estudantes observados passaram a reescrever o texto ao mesmo tempo que decidiam, por meio da leitura do que estavam escrevendo, o que deveria ser reescrito, pautando-se em decisões do que deve ou não ser revisado. Acredita-se que, em situações desta magnitude, seja possível falar de uma espécie de apropriação do subprocesso de revisão por parte dos estudantes, o que lhe possibilita produzir textos mais elaborados.

Com relação à produção de textos mais elaborados, existiu uma evolução orientada, conforme foi discutido no caso apresentado, dos textos iniciais até chegar aos textos finais.

4.2.2 Comparações entre os estudantes

Os dados mostraram que os participantes realizavam revisões em todos os três momentos: anteriormente ao primeiro *feedback* da pesquisadora; após o primeiro *feedback* e antes do segundo *feedback*; após o segundo *feedback*, concentrando a ocorrência destas nas sessões da última versão do texto, logo após o *feedback II*.

Já quanto ao tipo de revisão, se *on-line* ou pós-texto, os dados mostraram que, já logo após o fornecimento do *feedback I*, houve uma concentração de revisões alternadas entre *on-line* e pós-texto, sendo que, somente após o fornecimento do *feedback II*, a revisão do tipo *on-line* apresentou maior incidência, conforme destacado nas análises, o que pôde auxiliar na produção de textos mais elaborados.

Assim, os dados sugerem que, no que toca ao papel do *feedback*, este teve relevância para a apropriação, pelos participantes, de novos aspectos do subprocesso de revisão. Com o uso do guia (CASTELLÓ, 2007), foi possível favorecer, nos escritores iniciantes, uma espécie de conscientização diante das revisões realizadas por estes, promovendo assim o desenvolvimento e a evolução da metacognição.

Por fim, as observações quanto às revisões realizadas pelos participantes corroboram Castelló (2007), quando ela salienta que o uso de pautas e guias, elaboradas e utilizadas de forma pessoal, proporciona ao escritor iniciante a conscientização do processo de revisão. Este passaria a ser entendido não apenas como a ação de revisar o que já está posto - o que é produto da escrita, a revisão pós-texto -, mas também como o processo que se desenvolve ao longo da própria construção do texto, a revisão *on-line*, característica do escritor maduro, podendo levar a produção de textos mais elaborados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscou-se investigar a revisão de textos acadêmicos no contexto do ensino universitário, visto acreditar-se que intervenções podem ser feitas

no contexto das disciplinas regulares da graduação e podem ter uma grande contribuição na produção de textos mais bem elaborados pelos alunos. Outro foco importante da pesquisa foi a abordagem da revisão de textos enquanto *processo*, temática pouco estudada pelo público universitário.

As conclusões obtidas neste estudo sugerem que o uso de pautas que orientem os estudantes universitários a revisar suas produções textuais podem ser recursos eficazes na condução diante da reflexão crítica acerca da própria escrita textual. Embora realizado em contexto laboratorial, acredita-se que o procedimento e os recursos adotados sejam igualmente exequíveis no contexto da sala de aula, na forma de *feedbacks* individuais ou coletivos.

Nestes termos, um trabalho pedagógico focalizado na atenção ao processo de produção de textos que são parte já do contexto acadêmico poderia levar o aluno a estar atento aos modos como realiza suas produções textuais, de maneira a perceber a revisão como parte necessária do processo da escrita.

O processo ensino-aprendizagem da revisão de textos deve considerar que revisar auxilia os estudantes universitários a produzir textos mais elaborados, pois assim conseguem detectar o que há de incorreto no texto para que possa ser corrigido, diagnosticando as razões que justifiquem o que parece estar incorreto, permitindo-lhes então decidir qual a melhor solução para que aquele erro seja acertado, e o texto, de modo global, consiga ser melhorado.

É fundamental que os professores atentem para problemas relacionados às produções textuais dos estudantes universitários e se preocupem com sua parcela de responsabilidade na formação de escritores acadêmicos e maduros presentes no contexto da academia.

Diante do exposto, torna-se relevante a realização de investigações que considerem tanto o processo quanto o(s) consequente(s) produto(s) da revisão de textos. Nessa direção, pesquisas futuras podem auxiliar docentes e estudantes no subprocesso de revisão textual, o que promoverá a produção de textos acadêmicos mais elaborados e conscientes. Desta forma, propõe-se que outros estudos sejam efetuados com a intenção de amadurecer e ampliar as reflexões aqui apresentadas.

REFERÊNCIAS

ALAMARGOT, D.; CHANQUOY, L. *Through the models of writing*. London: Kluwer Academic Press, 2001.

BAKHTIN, M. N. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2002.

BRAIT, B. PCN, gêneros e ensino de línguas: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (Org.). *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCN*. Campinas: Educ, 2005. p. 21-49.

CAMPS, A. Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. In: CAMPS, A. *Comunicación, lenguaje y educación*. [S.l. : s.n.], 1995. p. 17-40.

- CAMPS, A. (Coord.). *El aula como espacio de investigación y de reflexión: investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó, 2001.
- CASSANY, D. *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama, 1995.
- CASTELLÓ, M. Comunicar el coneixement. Escriture a la universitat. In: MONEREO, C. (Coord.). *Aprender a estudiar a la universitat*. Barcelona: Ediuoc, 2002. p. 83-101.
- CASTELLÓ, M. El proceso de composición de textos académicos. In: CASTELLÓ, M. (Coord.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona: Graó, 2007. p. 47-82.
- FLICK, U. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FLOWER, L. *Problem solving strategies of writing*. 3. ed. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich, 1989.
- MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S. *Resenha*. São Paulo: Parábola, 2004.
- RIBAS, T. *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*. Barcelona: Graó, 1997.
- RIBAS, T. La regulación del proceso de composición escrita en grupo: análisis de la utilización de las pautas de revisión. In: CAMPS, A. (Coord.). *El aula como espacio e investigación y reflexión*. Barcelona: Graó, 2001. p. 33-57.
- ROCHA, K. J. J. *Escrita em contexto acadêmico: um estudo sobre processos de revisão na produção textual*. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.
- SANTA-CLARA, A.; LEITÃO, S. Escrita como fórum dialógico-argumentativo de constituição do conhecimento. *Psicologia: reflexão e crítica* (UFRGS. Impresso), v. 24, p. 394-402, 2011.
- VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2001.