

O DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE DE ESCREVER: OS PROCESSOS DE REVISÃO DO TEXTO

JOSÉ ANTÓNIO BRANDÃO CARVALHO
(Universidade do Minho)

O modelo de Flower e Hayes (1981) fornece-nos uma descrição detalhada dos processos mentais que decorrem no acto de escrita. Pressupondo-o como um conjunto de processos mentais, hierarquicamente organizados, controlados pelo sujeito que escreve através da definição e redefinição constante de objectivos de natureza mais geral ou mais concreta, este modelo põe em causa a concepção do acto de produção de um texto escrito como uma sucessão de fases - pré-escrita, escrita e reescrita - ao destacar a natureza recursiva de cada uma das componentes do processo.

O modelo integra três domínios: o do contexto da tarefa; o da memória de longo prazo do escrevente; o do processo de escrita propriamente dito.

Este envolve três sub-processos: a planificação, a redacção e a revisão. A planificação consiste na construção da representação interna do saber; a redacção é a transformação das ideias em linguagem visível; a revisão, a análise do texto já produzido e a sua eventual transformação.

Todo o processo é controlado por um mecanismo, designado como *monitor*, que determina a passagem de um sub-processo a outro, o que envolve decisões que são condicionadas pelos objectivos de quem escreve e pelos seus hábitos de escrita e estilo pessoal. Dada a natureza interactiva do processo e o seu carácter recursivo, planificação, redacção e revisão não podem ser consideradas como fases, já que não ocorrem linearmente, mas antes como actividades que, em diferentes momentos, com maior ou menor intensidade e em relação a diferentes níveis textuais, têm lugar quando se escreve.

A Revisão

Terceira componente do processo de escrita, a revisão consiste num movimento de retrocesso levado a cabo para avaliar a adequação do texto ao objectivo inicial (Humes, 1983). Flower e Hayes (1981) definem-na como o processo no decurso do qual o sujeito que escreve decide ler o que foi escrito previamente, quer como ponto de partida para uma nova fase de redacção, quer com o objectivo de o avaliar e, eventualmente, alterar. Analisando o processo de escrita a partir do seu modelo hierárquico, os referidos autores consideram que a revisão envolve dois sub-processos, a avaliação e a reformulação, e chamam a atenção para o facto de se tratar de um processo que normalmente é conscientemente activado, embora também possa ser, por vezes, inconscientemente despoletado.

Outros autores analisam a revisão em termos de fases. Para Fayol e Schneuwly (1987), a revisão integra três fases: a detecção do erro, a identificação da sua natureza, a correcção. De acordo com Scardamalia e Bereiter (1983), o processo inicia-se com a comparação de duas representações, o texto real e o texto ideal, passa pelo diagnóstico do problema e pela acção de correcção. Fitzgerald (1987), num texto síntese sobre a questão, refere três momentos: a detecção de discrepâncias entre o texto real e o texto ideal, a sua identificação ou diagnóstico, a produção das alterações.

Os conceitos de texto real e texto ideal são fundamentais na análise da questão da revisão dado que correspondem a duas representações diferentes que estão subjacentes à produção de um texto escrito, a primeira referente ao texto produzido até ao momento e a segunda ao texto desejado (Scardamalia e Bereiter, 1983). O processo de revisão partirá da comparação entre estas duas representações e iniciar-se-á logo que alguma diferença entre elas seja detectada (Fayol e Schneuwly, 1987).

Assim, a revisão não se deve circunscrever a uma simples releitura do texto, não deve ser um mero acto de reparação de problemas, nem algo que ocorre apenas após a conclusão da redacção do texto. Pelo contrário, ela pode ocorrer em qualquer momento do processo de escrita, dando, eventualmente, origem a novos ciclos de planificação e redacção. A revisão, dada a natureza recursiva do processo de escrita, não acontece num único momento nem constitui o momento final do processo (Kucer, 1985). Pode mesmo ter lugar antes do próprio processo de redacção se iniciar, quando incide não sobre o texto já materializado no papel, mas sobre um texto planificado no plano mental, pois, como Flower e Hayes (1981) salientam, "people revise written as well as unwritten thoughts or statements" (p.937).

De tudo o que foi dito sobre a revisão, podemos concluir, com Hayes (1989), que a revisão constitui um processo que se reveste de elevada complexidade pois implica considerar os objectivos do texto, prever até que

ponto o texto os permite atingir e propor alternativas que permitam a sua consecução. Matshuashi (1987) reafirma essa complexidade, demonstrando que a revisão permite não só solucionar problemas mas também reavaliar o texto e a representação mental que dele temos, funcionando assim como um motor do próprio processo de escrita e ocorrendo quando se perde a noção do sentido que pretendemos transmitir ou quando pretendemos confirmar ou alterar uma rede de sentidos já construída. A complexidade do processo de revisão acentua-se se considerarmos que ele, a exemplo do que acontece no processo de planificação, implica a consideração de entidades que existem apenas no plano mental, pelo que exige, naturalmente, uma certa capacidade de abstracção para poder ser levada a cabo.

Há diferenças sensíveis entre a revisão feita pelos sujeitos que desenvolveram plenamente a capacidade de escrever e a que é normalmente realizada pelos escreventes em desenvolvimento, na sua maioria crianças e adolescentes. Essas diferenças são sensíveis nos diferentes sub-processos cognitivos envolvidos no processo de revisão: representação da tarefa, avaliação, representação dos problemas, detecção, diagnóstico, selecção de estratégias de remediação (Hayes, Flower, Schriver, Stratman e Carey, 1987). Como refere Yagelsky (1995), a revisão que os adultos fazem é muito mais global do que a feita pelas crianças e adolescentes, que tem um carácter muito mais concreto e pontual.

Nestes, a revisão limita-se normalmente à correcção de pequenos erros na estrutura superficial do texto, praticamente apenas os de natureza ortográfica (Humes, 1983; Matshuashi e Gordon, 1989). Rever a níveis mais profundos implica a capacidade de construção de certas representações mentais inerentes à operação, capacidade essa que crianças e adolescentes, naturalmente, não desenvolveram plenamente (Bereiter e Scardamalia, 1987). Rever exige a confrontação de duas representações, a comparação entre o texto existente, já escrito ou não, e o texto pretendido, a colocação de quem escreve no papel do alocutário, tudo isto a um nível abstracto. A criança, para além dos problemas que as operações abstractas lhe levantam, sendo egocêntrica por natureza, tem dificuldade em colocar-se na posição do outro (Bartlett, 1982; Fayol e Schnewly, 1987; Fitzgerald, 1987).

Além disso, e de acordo com Scardamalia e Bereiter (1983), as crianças raramente revêem porque estão demasiado absorvidas pelas actividades de produção de texto, canalizando para elas todos os recursos cognitivos disponíveis, e porque não dispõem dos conhecimentos de carácter retórico e da capacidade mental exigida pelas tarefas inerentes à revisão. Segundo estes autores, as crianças, embora demonstrem alguma capacidade para detectarem problemas, mostram-se depois incapazes de encontrar as causas das anomalias detectadas e de seleccionarem uma estratégia de remediação.

O estudo

A presente comunicação pretende dar conta dos processos de revisão do texto escrito desenvolvidos por alunos dos quinto e nono anos de escolaridade. A análise desses processos foi feita a partir de um estudo (Carvalho, 1998) no qual se aplicava uma estratégia de ensino da escrita que visava o desenvolvimento da capacidade de adequar o texto à situação de comunicação. Os alunos eram convidados a rever os textos, à medida que os iam produzindo, com o apoio de um mecanismo de *facilitação do procedimento*, isto é, de um elemento provocador da tarefa de revisão que, através do uso cíclico de fichas que suscitam a avaliação do texto e a sua eventual reformulação, é integrado no processo de escrita que o sujeito normalmente desenvolve. Na concepção dessa estratégia considerou-se que o desenvolvimento da capacidade de escrever passa pela progressiva automatização de tarefas nele implicadas, o que permite considerar gradualmente dimensões de natureza cada vez mais complexa. Após a automatização dos aspectos relacionados com a motricidade e a ortografia, de natureza mais superficial, o escrevente em desenvolvimento pode passar a ter em atenção aspectos relativos à linearização das ideias e à estruturação do texto, essenciais à tarefa de redacção, e, progressivamente, desenvolve outras componentes do processo, a planificação e a revisão. É no âmbito destas duas componentes que dimensões mais profundas, como os objectivos da comunicação e as necessidades informativas do leitor, são normalmente tidas em consideração.

A necessidade de automatização de determinados procedimentos para permitir a realização de outros tem a ver com a capacidade limitada dos mecanismos de processamento de informação, que condiciona o volume de informação que pode ser retida na memória de curto prazo e o tempo dessa retenção. O sujeito só pode, portanto, em determinado momento, prestar atenção a um determinado número de objectos. Dada a diversidade de factores em interacção no acto de escrita que reclamam a atenção do escrevente, este não pode considerá-los todos simultaneamente. Além disso, a necessidade de coordenar a atenção que deve prestar a cada um deles constitui uma dificuldade acrescida.

Com base neste pressuposto, procurámos desenhar uma estratégia de ensino-aprendizagem que promovesse a capacidade de adequar o texto à situação de comunicação. Essa estratégia procurava que o aluno atendesse a níveis mais profundos e mais abstractos sem descurar aqueles aspectos que habitualmente exigem a concentração da sua atenção e sem provocar um bloqueio dos mecanismos de processamento de informação.

Atendendo à especificidade do processo de escrita e às suas implicações de natureza cognitiva, ela não se centra na explicitação directa dos conteúdos

envolvidos, mas na introdução de uma actividade facilitadora cuja prática sistemática procura levar à progressiva interiorização de uma atitude reflexiva no decorrer do processo de escrita, visando uma avaliação do texto produzido a partir da consideração daquilo que o leitor precisa de saber. Na linha de Bereiter e Scardamalia (1983), optámos por uma estratégia facilitadora do procedimento que tornasse possível considerar uma realidade ausente e, por outro lado, não sobrecarregasse os mecanismos de processamento de informação. A estratégia implica a rotinização de uma actividade de revisão do texto, realizada ciclicamente ao longo do processo de construção, em que se fomenta a avaliação do texto já produzido em função da informação explicitada e das necessidades de informação do receptor. Essa avaliação é feita com o recurso a fichas que apoiam o sujeito na avaliação do texto já produzido e na escolha de soluções alternativas em função dos juízos formulados. Desse modo, promove-se a revisão do texto e a atenção às necessidades informativas do destinatário, tarefas que, normalmente, os escreventes em desenvolvimento têm dificuldade em realizar, pelas razões que anteriormente referimos. Procura-se que, pela repetição desta tarefa, os alunos interiorizem estes procedimentos e os incorporem na realização de novas tarefas. Para além disso, a introdução de um mecanismo deste tipo pode, eventualmente, funcionar como um elemento promotor do próprio desenvolvimento cognitivo na medida em que o recurso a mecanismos deste tipo, que têm um carácter auto-regulador, pode ser progressivamente automatizado.

Passemos, então, à descrição da estratégia.

Criaram-se dois conjuntos de seis fichas, cada uma delas de cor diferente das outras. Desse modo, permitia-se a identificação das fichas sem o recurso a qualquer processo que, de algum modo, pudesse indiciar uma ordem pela qual devessem ser usadas, o que aconteceria se elas fossem identificadas por números ou letras.

O primeiro conjunto, o das fichas de avaliação, identificado pelo número um, tinha como objectivo levar o aluno a reflectir sobre a parte do texto que acabava de produzir. Incluía as fichas cujo conteúdo e cor constam do quadro seguinte (Quadro nº 1):

Quadro nº 1 - Fichas de avaliação do texto

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Acho que está tudo bem. (verde)- Não acho que isto seja importante. (cor de laranja)- Estou a repetir. (branca)- Acho que falta referir um aspecto importante. (cor de rosa)- Quem ler, poderá achar isto pouco claro. (amarela)- Não é o momento mais adequado para referir isto. (azul) |
|--|

O segundo conjunto, que incluía as fichas de reformulação, identificadas pelo número dois, tinha como objectivo sugerir alterações ao texto, a partir do movimento da avaliação levado a cabo pelo confronto do texto com as fichas do primeiro conjunto. As fichas e as respectivas cores constam do Quadro nº 2:

Quadro nº 2 - Fichas de reformulação do texto

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Não altero nada. (amarela) - Vou retirar. (azul) - Vou acrescentar... (verde) - Vou substituir a(s) palavra(s)... por... (cor de laranja) - Vou reestruturar esta parte do texto. (cor de rosa) - Vou referir isto noutra parte do texto (antes ou depois). (branca) |
|---|

Na selecção do conteúdo das fichas foi tida em conta a natureza do texto que se estava a trabalhar, o texto predominantemente informativo.

Pretendia-se que os alunos, à medida que iam escrevendo o seu texto, recorressem às fichas de forma cíclica e sistemática. Assim, no final de cada período escrito, sempre que se usava um ponto final, a produção do texto era interrompida e o que acabava de ser produzido era confrontado com as fichas do conjunto identificado com o número um, as fichas de avaliação. A partir da selecção de uma ficha, o aluno deveria, então, proceder, ou não, a alterações com base nas fichas de reformulação que integravam o conjunto identificado com o número dois.

Havia, naturalmente, que controlar o trabalho realizado por cada aluno em cada momento. Foi pedido aos sujeitos que participaram na experiência que, em relação a cada movimento de avaliação/reformulação, assinalassem as fichas que tinham utilizado. É por esse motivo que cada ficha apresentava uma cor diferente o que permitia diferenciá-las sem as hierarquizar de algum modo. Ao mesmo tempo, era importante recolher dados que permitissem o confronto da versão original com a versão corrigida e a análise dos movimentos realizados em termos da sua adequação. Para isso, era fornecida aos alunos uma folha de papel com dois tipos de linha que alternavam, uma contínua e outra tracejada. Na contínua, era escrita a primeira versão, na tracejada, as eventuais alterações. Cada aluno trabalhava com duas esferográficas, uma de cor azul, outra vermelha, a primeira destinada à primeira versão, a segunda às correcções. Quando o sujeito desejava eliminar determinada parte do texto, colocava-a entre parênteses. Sempre que desejava transpor determinada passagem para outra parte do texto, colocava-a entre parênteses e identificava-a com uma letra ou número, após o que a reescrevia no local desejado, a vermelho, nas linhas a tracejado, assinalando-a com a letra que lhe atribuíra. Vejamos um exemplo (nesta transcrição, o texto

resultante das alterações, e que, portanto, foi escrito a vermelho nas linhas tracejadas, está em itálico):

"Aqui nesta figura estou a ver uma menina a dar de comer as pombas(.)[verde/amarelo], *(a) e a menina e pequena e esta vestida com um casaco azul e grande e uma borra na cabeça branca.*

(Nesta figura) (t)Também estão a passar muitas pessoas na estrada.[branca/azul]

Na mesma figura tem uma casa grande mas não sei o que é. [verde/amarelo]

Tem muitas pombas a andar na estrada(.)[verde/amarelo].*(b) e as pombas tem varias cores e são muito lindas.*

(a)(A menina e pequena e esta vestida com um casaco azul e uma borra na cabeça.) [azul/branca]

Na estrada tem varios candieiros de ruas. [verde/amarelo]

(b) (As pombas tem muitas cores lindas e são variadas).[azul/branco]" (1).

Para além de facilitar o controle da actividade, ao permitir uma análise do processo de construção dos textos de todos os alunos da turma no decurso de uma aula, este mecanismo tornou possível a recolha de um valioso conjunto de dados sobre os ciclos de revisão realizados que permitem estabelecer comparações entre os dois níveis de escolaridade envolvidos no estudo. Com base nesses dados, sabemos o número médio de ciclos de revisão por texto produzido e a frequência com que se recorre a cada uma das fichas de avaliação e de reformulação. Podemos, também, conhecer o grau de correspondência entre a ficha de avaliação e a de reformulação utilizadas num determinado momento e entre esta e o resultado da sua aplicação, bem como determinar se as alterações, quando se verificam, afectam o conteúdo do texto ou são meramente formais.

Para além disso, é possível, a partir da informação recolhida, formular juízos de valor sobre as alterações efectuadas. Estas foram classificadas como aceitáveis, discutíveis e não aceitáveis.

A classificação como não aceitável atribuiu-se a alterações de que resultam uma estruturação deficiente ou uma menor definição do conteúdo resultante da omissão de certas passagens ou da sua substituição por expressões menos claras. Por exemplo:

"O basquetebol é um jogo em que duas equipas (de 5 jogadores jogam) *jogam uma contra a outra.* (laranja/azul)"(15);

"A casa nova nos forrinhos tem um depósito e um painel solar, e a velha não tem painel solar.(laranja/amarelo)

(A casa nova) tem os vidros limpos e a casa velha tem os vidros todos partidos. (branca/azul)” (11).

A classificação como discutível refere-se a alterações que embora produzam modificações positivas em termos da informação contida no texto e do modo como está organizada, provocam simultaneamente incorrecções:

“Tem muitas pombas a andar na estrada(.) , (b) e as pombas tem várias cores e são muito lindas. (verde/amarela) Na estrada tem vários candeeiros de ruas. (verde amarelo)

(b)(As pombas tem muitas cores lindas e são variadas.) (azul/branca)” (1);

“Lá fora tem um lago com peixes e flores à volta do lago e tem um jardim pequeno. (verde/verde)” (4).

Foram realizadas seis sessões, uma por semana, correspondentes a aulas de cinquenta minutos, ao longo do terceiro período do ano lectivo de 1994/95, concretamente entre o final de Abril e o princípio de Junho de 1995. Na primeira sessão, destinada à preparação do trabalho, o texto foi produzido no quadro com a ajuda do investigador. A partir da segunda sessão, cada aluno trabalhou individualmente.

Os textos produzidos tinham todos um carácter predominantemente informativo. Foram as seguintes as instruções que deram origem à sua produção: um texto, destinado a um folheto informativo, descrevendo a escola; a descrição de uma imagem; a redacção de uma carta a um familiar, na qual se descrevia o interior de uma casa; a comparação entre duas imagens; um texto, destinado a um folheto de divulgação turística, descrevendo a terra onde viviam; a explicação das regras de um jogo.

Resultados

Com base nos valores obtidos em relação aos diferentes aspectos acima referidos, traduzidos em percentagens médias com excepção do primeiro aspecto, cujo valor se refere à média, comparámos o comportamento das duas turmas envolvidas no estudo, a do quinto ano de escolaridade e a do nono.

Número médio de ciclos de revisão por texto

Vamos referir, em primeiro lugar, os valores referentes ao número médio de ciclos de revisão efectuados por texto produzido. Cada ciclo de revisão implica, como atrás descrevemos, o recurso a uma ficha de avaliação, seguido da selecção de uma ficha de reformulação, dele podendo, eventualmente, resultar uma alteração do texto produzido.

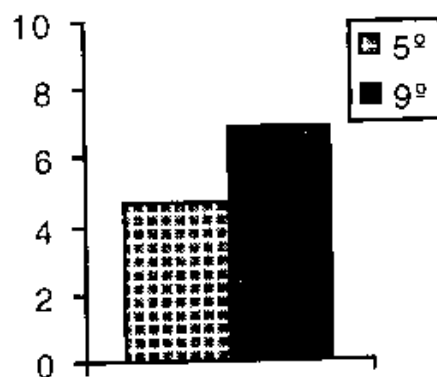
OS PROCESSOS DE REVISÃO DO TEXTO ESCRITO

Os números correspondentes a este aspecto são diferentes nas duas turmas experimentais, como se pode comprovar pela análise do Gráfico nº 1. De facto, a uma média de 4,7 revisões por texto no quinto ano de escolaridade, corresponde um valor de 6,9 na do nono.

Os alunos do 9º ano realizaram, assim, em média, mais dois ciclos de revisão em cada texto do que os seus colegas mais novos. Essa diferença, que de acordo com o *teste t para amostras independentes* e do *teste U de Mann-Whitney* é considerada estatisticamente significativa, poderá, eventualmente, estar associada ao facto de os textos produzidos pelos alunos do nono ano de escolaridade serem normalmente mais longos que os escritos pelos sujeitos que integravam a turma do quinto ano.

Gráfico nº 1 - Número médio de ciclos de revisões por texto

(N = 53; 5º - n. = 23; 9º - n = 30)



Recurso às fichas de avaliação

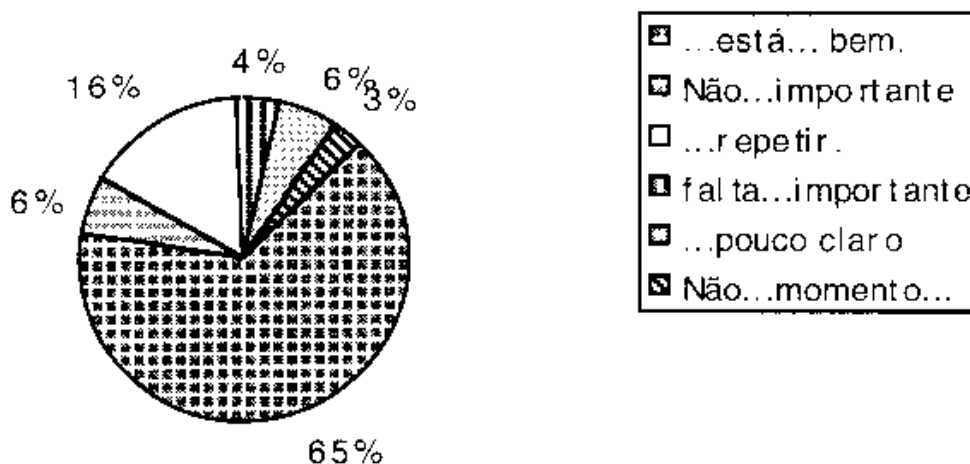
Se a diferença entre as duas turmas no que diz respeito ao número médio de revisões efectuadas por texto é evidente, tal já não se verifica, como se depreende da leitura dos Gráficos nº 2, referente à turma do quinto ano, e nº 3, relativo à do nono ano, no que concerne à selecção das fichas de avaliação, sobretudo em relação à ficha verde (Acho que está tudo bem.), aquela que é seleccionada com maior frequência (65% no quinto ano e 67% no nono).

Também no que se refere ao recurso às fichas cor de rosa (Acho que falta referir um aspecto importante.), cor de laranja (Não acho que isto seja importante.) e amarela (Quem ler, poderá achar isto pouco claro.) não se verificam diferenças entre os dois grupos.

Regista-se alguma diferença, estatisticamente relevante de acordo com os testes realizados, no que diz respeito à selecção da ficha branca (Estou a repetir.) e da ficha azul (Não é o momento mais adequado para referir isto.). Enquanto aquela é mais vezes escolhida pelos alunos do quinto ano (16% contra 9%), esta é seleccionada pelos sujeitos do nono com maior frequência (6% contra 3%).

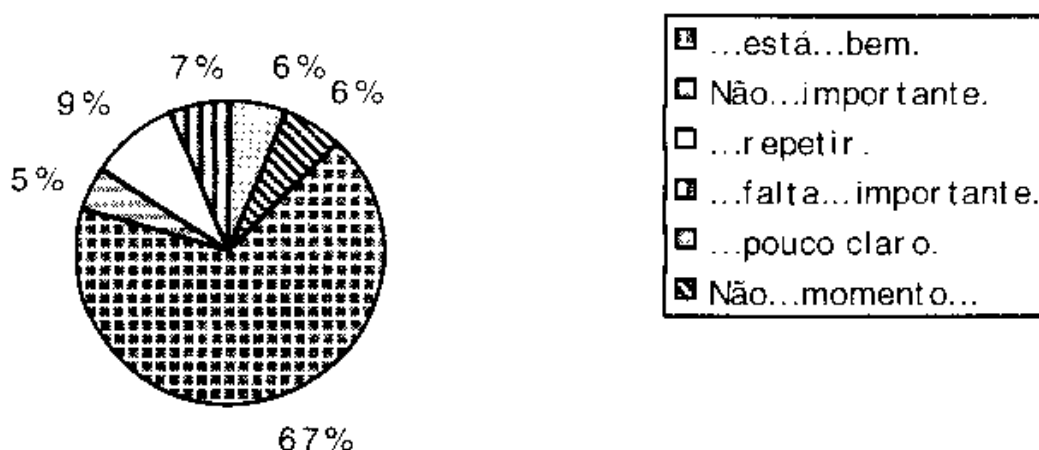
**Gráfico nº 2 - Recurso às fichas de avaliação (%)
(5º ano de escolaridade)**

(n. = 23)



**Gráfico nº 3 - Recurso às fichas de avaliação (%)
(9º ano de escolaridade)**

(n = 30)



Recurso às fichas de reformulação

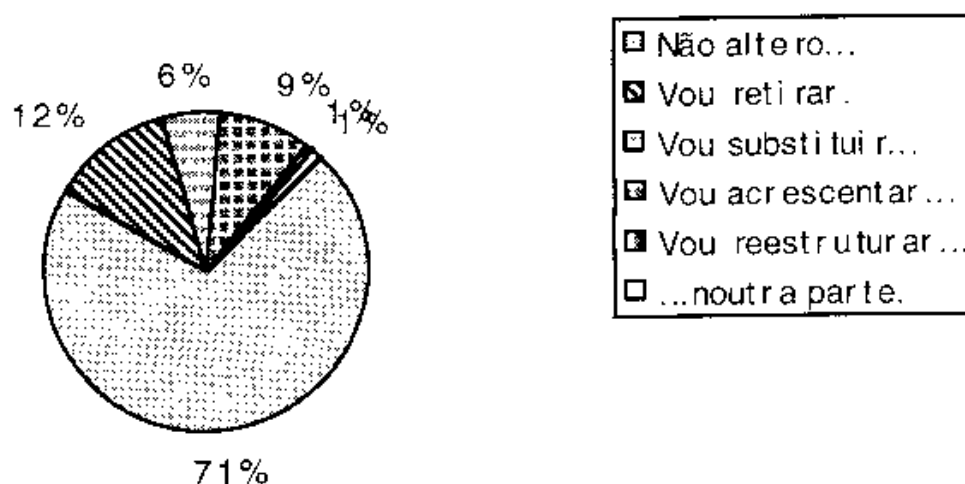
Como se verifica pela leitura dos Gráficos nº 4 e nº 5, também no que se refere à selecção das fichas de reformulação do texto há uma ficha, a amarela (Não altero nada.), que é escolhida na maioria dos ciclos de revisão, quer pelos sujeitos do quinto, quer pelos do nono ano de escolaridade (71% e 67%, respectivamente). Esta ficha corresponde, aliás, à ficha de avaliação mais utilizada, a que correspondia a um juízo positivo acerca da passagem que era alvo de atenção, concretamente a ficha verde (Está tudo bem.).

No que diz respeito ao recurso às outras fichas, destacamos as diferenças, estatisticamente significativas, no que concerne à ficha azul (Vou retirar.), mais utilizada no quinto ano (12%) do que no nono (8%), à ficha cor de rosa (Vou reestruturar esta parte do texto.), cujos valores são 1% no quinto ano e 4% no nono, e à ficha branca (Vou referir isto noutra parte do texto), a que os sujeitos do nono ano recorrem mais frequentemente (5%) do que os do quinto (1%).

Menos claras, são as diferenças relativas ao uso das outras duas fichas, a verde (Vou acrescentar...) e a cor de laranja (Vou substituir a(s) palavra(s)... por ...). A primeira regista uma percentagem de 9% no quinto e de 8% no nono ano. Para a última, os valores são de 6% e 8%, respectivamente.

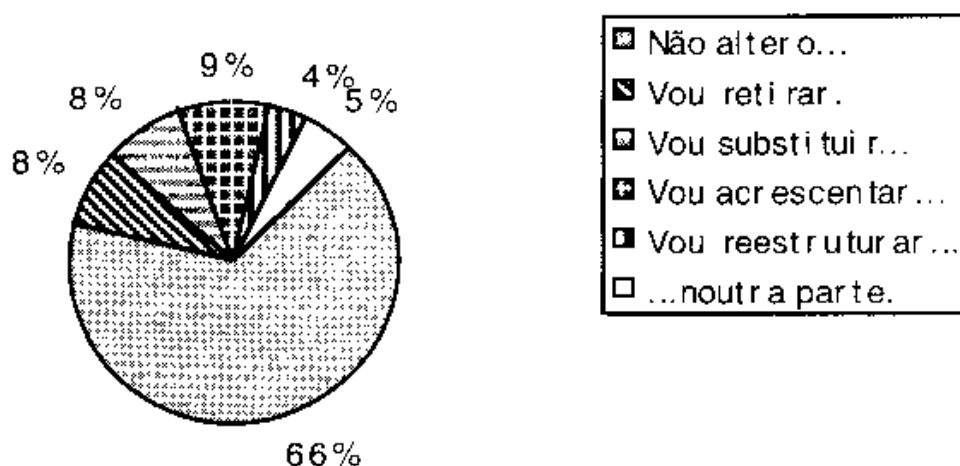
**Gráfico nº 4 - Recurso às fichas de reformulação (%)
(5º ano de escolaridade)**

(n = 23)



**Gráfico nº 5- Recurso às fichas de reformulação (%)
(9º ano de escolaridade)**

(n =30)



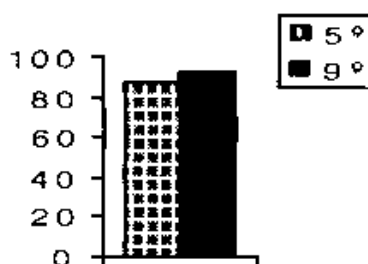
Adequação entre ficha de avaliação e ficha de alteração

A selecção das fichas de reformulação está, naturalmente, condicionada pela ficha de avaliação previamente escolhida. Isso mesmo foi evidente nos números referentes a um e outro aspecto, que acabámos de apresentar, e é confirmado pelos relativos à correspondência entre fichas de avaliação e fichas de reformulação, registados no Gráfico nº 6.

Esses números mostram que, em ambos os grupos, na grande maioria dos ciclos de revisão (87%, no quinto ano, 92%, no nono), a selecção da ficha de reformulação estava de acordo com o juízo previamente formulado com base na ficha de avaliação.

Gráfico nº 6 -Correspondência entre a ficha de avaliação e a ficha de reformulação (%)

(N = 53; 5º - n. = 23; 9º - n = 30)



Correspondência entre a ficha de reformulação e a alteração realizada

Do mesmo modo se regista uma elevada correspondência entre a ficha de reformulação seleccionada e a alteração realizada, ou não realizada se essa fosse a opção tomada. Os números referentes a este aspecto são efectivamente ainda mais elevados, em qualquer das turmas, do que os relativos à correspondência entre fichas. Na turma do quinto ano, verifica-se uma percentagem de 90%, sendo de 95%, a que se regista na do nono ano (Gráfico nº 7).

Gráfico nº 7 - Correspondência entre a ficha de reformulação e a alteração realizada (%)

(N = 53; 5º - n. = 23; 9º - n = 30)

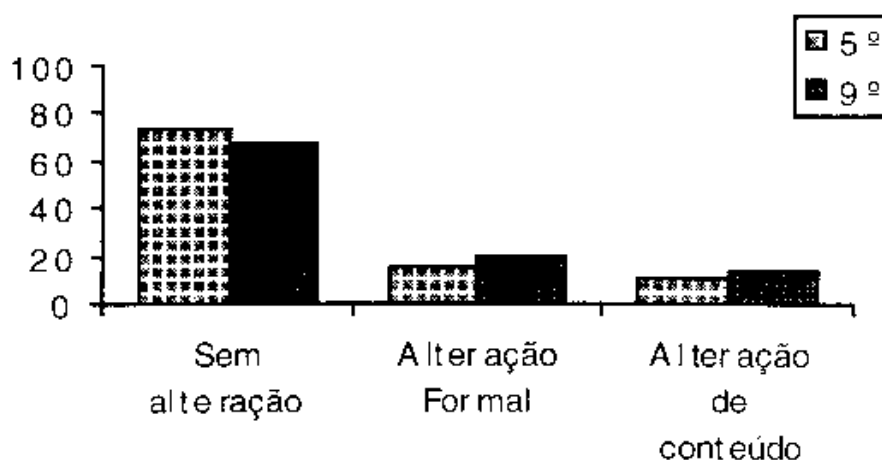


Efeitos dos ciclos de revisão

Como se pôde deprender da análise dos valores relativos à selecção das fichas de avaliação e de reformulação, mais de dois terços (73%, no quinto ano e 67%, no nono) dos ciclos de revisão realizados não conduzem a qualquer alteração do texto produzido. No quinto ano, 15% dos ciclos de revisão dão origem a alterações formais e 11% produzem alterações de conteúdo. No nono ano, os valores são, respectivamente, de 19% e 14% (Gráfico nº 8).

Gráfico nº 8 - Efeitos dos ciclos de revisão (%)

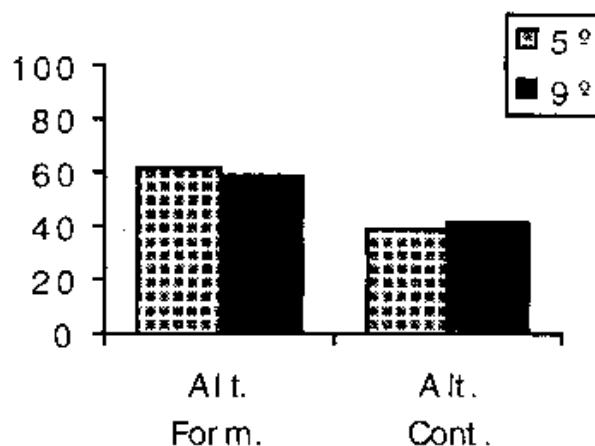
(N = 53; 5º - n. = 23; 9º - n = 30)



Se tivermos como referência apenas os ciclos de revisão de que resultam alterações nos textos, verificamos que, em qualquer dos anos de escolaridade, cerca de 60% dos movimentos de revisão (61%, no quinto, 59%, no nono ano) dão origem a alterações formais, situando-se, conseqüentemente, à volta dos 40% (39%, no quinto, 41%, no nono ano), a percentagem daqueles que conduzem a alterações de conteúdo (Gráfico nº 9).

Gráfico nº 9 - Natureza das alterações (%)

(N = 53; 5º - n. = 23; 9º - n = 30)



Adequação da alteração realizada

Analisa-se, por fim, a adequação das alterações efectuadas.

Estas foram classificadas como aceitáveis, discutíveis e não aceitáveis. A classificação de não aceitável atribuiu-se às alterações de que resulta uma estruturação deficiente ou uma menor definição do conteúdo, em consequência da omissão de certas passagens ou da sua substituição por expressões menos claras. A classificação como discutível refere-se às alterações que, embora produzam modificações positivas em termos da informação contida no texto e do modo como está organizada, provocam simultaneamente incorrecções.

Os valores referentes a este aspecto, a exemplo do que acontece com os que respeitam à natureza das alterações efectuadas que acabámos de referir, foram calculados em relação ao número total de ciclos em que do recurso às fichas resultou alguma alteração no texto.

Da comparação do Gráfico nº 10, referente ao quinto ano, com o Gráfico nº 11, respeitante ao nono, constata-se que a turma do nono ano apresenta percentagens de alterações classificadas como aceitáveis ou como discutíveis ligeiramente superiores à turma do quinto ano (85% de alterações aceitáveis e 14% de alterações discutíveis, contra 80% e 9%, respectivamente). A maior diferença entre os dois grupos, estatisticamente significativa, é a referente às alterações classificadas como não aceitáveis. O seu valor é reduzido no que diz respeito ao grupo experimental do nono ano (apenas 1%), atingindo um valor de 11% no do quinto ano de escolaridade.

**Gráfico nº 10 - Adequação da alteração realizada (%)
(5º ano de escolaridade)**

(n = 23)

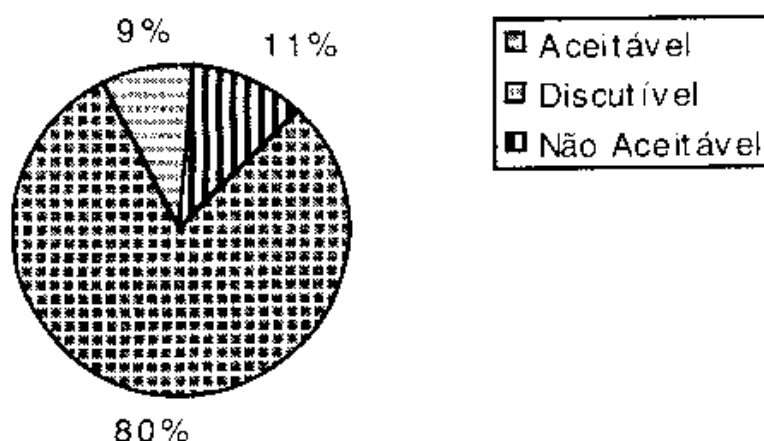
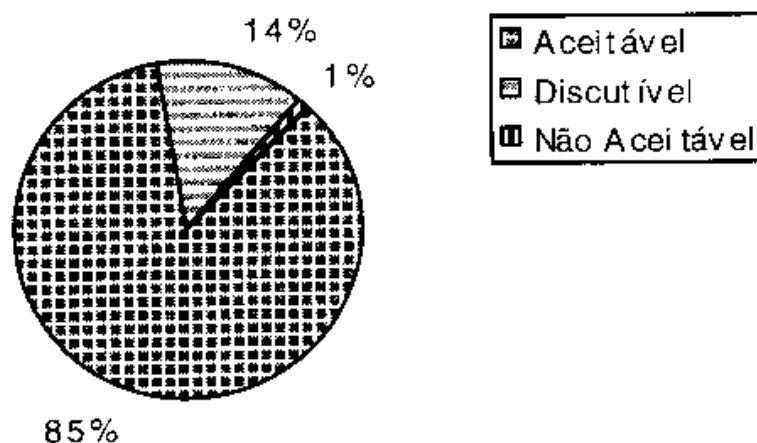


Gráfico nº 11 - Adequação da alteração realizada (%)
(9º ano de escolaridade)

(n = 30)



Interpretação dos resultados

A análise dos dados relativos aos ciclos de revisão do texto que os sujeitos participantes no estudo realizaram revela, em primeiro lugar, que o número médio de revisões efectuadas pelos alunos do nono ano de escolaridade em cada texto produzido é superior ao dos seus colegas do quinto ano. A diferença traduz-se, em média, em mais duas revisões por texto produzido e, como já tivemos oportunidade de referir, poderá estar relacionada com o facto de os textos do nono ano serem normalmente mais longos que os do quinto.

Dos dados recolhidos há um que adquire imediata relevância. É o que se refere ao número elevado de movimentos de revisão (no quinto ano, 73%, no nono, 67%) que não conduziram a qualquer alteração do texto, o que significa que pelo menos dois em cada três movimentos de revisão levados a cabo não produziram qualquer efeito no texto produzido. Tão elevada percentagem resulta, com efeito, do recurso frequente à ficha de avaliação verde (Acho que está tudo bem.) e à ficha de reformulação amarela (Não altero nada.), como se pode verificar pelos valores relativos a cada uma delas que não andam distantes dos que acima referimos.

Estes dados poderão indiciar alguma dificuldade em efectuar movimentos de revisão, o que é, como vimos, característico dos escreventes em desenvolvimento. Normalmente, estes não os realizam, ou, se o fazem, circunscrevem-nos às dimensões mais superficiais e ao nível da frase. As fichas propostas visavam, sobretudo, a avaliação do conteúdo do texto e da sua adequação ao destinatário. Essa avaliação implica dimensões mais profundas do processo de escrita, no âmbito das quais se compara, mentalmente, o texto produzido e um texto ideal, cujas características dependem de factores como os

objectivos da comunicação, o leitor e as suas necessidades de informação. Esses são factores a ter em conta na revisão do texto que, assim, pressupõe não só um certo nível de desenvolvimento da capacidade de escrever que passa pela automatização de algumas tarefas, mas também determinado nível de desenvolvimento cognitivo que possibilite a consideração, num plano abstracto, de entidades ausentes.

Contudo, uma análise dos valores referentes ao recurso às outras fichas revela algumas diferenças entre os sujeitos do quinto e os do nono ano de escolaridade. Assim, ao nível do quinto ano destaca-se o recurso com relativa frequência (16%) à ficha de cor branca (Estou a repetir.). No entanto, o uso desta ficha não significa, normalmente, qualquer alteração em termos da informação que o texto contém, mas apenas uma revisão superficial. Traduz-se geralmente na detecção do uso de uma mesma palavra ou expressão na mesma frase ou em frases contíguas e a sua eliminação ou substituição por outra. O uso desta ficha de avaliação está associado ao uso da ficha de reformulação cor de laranja (Vou substituir...) e, sobretudo, da ficha azul (Vou retirar...). Esta ficha é usada pelos alunos do quinto ano de escolaridade em 12% dos ciclos de revisão efectuados. Vejamos os exemplos:

“Ela tem uns sapatos pretos e um casaco, com uma meia calça. (verde/amarelo) (Ela) *A menina* está na cidade a onde estão muitas pessoas.(branco/laranja)” (3);

“Nesta gravura vejo uma menina a dar de comer às pombas. (verde/amarelo)

(Esta menina) *Ela* está vestida com um vestido azul. (branco/azul)” (4);

“A minha freguesia é muito bonita. (verde/amarelo)

Também tem casas muito bonitas e altas. (verde/amarelo). (A minha freguesia) tem muitos supermercados.” (branco/azul)”(17).

No que diz respeito à turma do nono ano, salientemos o recurso à ficha de avaliação azul (Não é o momento mais adequado para referir isto.) e à ficha de reformulação que lhe está associada, a branca (Vou referir isto noutra parte do texto). O seu uso é exemplificado nos extractos seguintes:

“Na imagem está uma menina no meio de uma praça. (rosa/verde) *dando comida às pombas que a rodeiam. a) São várias as pombas que vêm ao encontro da menina.*

Devido às roupas que (a menina) *ela* veste pode-se ver que está frio (branco/laranja).

a) (São várias as pombas que vêm ao encontro da menina.) (verde/amarelo) (azul/branco)” (30);

“Nesta imagem podemos observar uma praça extensa. (verde/amarelo).a)
Ao fundo pode-se ver um grande edifício .

Nela situa-se uma menina dando pão aos pombinhos. (verde/amarelo)

a) (Ao fundo (da figura) pode-se ver um grande edifício)
(laranja/azul)(azul/branco)” (32);

“A casa que eu encontrei é muito espaçosa, tem 8 divisões.
(verde/amarelo)

a) *é muito interessante.*

Ela tem um corredor...

[...]

Também nela existe 2 casas de banho como já tinha referido acima, uma é grande com uma janela e que fica no fundo do corredor a outra fica logo à entrada e é pequena a) (o que faz a casa ser mais interessante).
(azul/branco)” (36).

O recurso mais frequente a estas fichas por parte dos alunos do nono ano poderá indiciar maior atenção, por parte destes, a um aspecto que, situando-se ainda a um nível superficial e não tendo grandes implicações em termos do volume de informação que o texto contém, já ultrapassa o nível da palavra e da frase e tem em conta a dimensão textual. Está subjacente ao uso deste par de fichas uma ideia de texto enquanto estrutura coesa e coerente, em que o conteúdo a transmitir deve estar organizado de acordo com certos princípios.

Uma outra ficha no recurso à qual o nono ano se distingue do quinto é a cor de rosa (Vou reestruturar esta parte do texto.). Associada, por vezes, à ficha de avaliação amarela (Quem ler, poderá achar isto pouco claro.), o seu uso revela, por parte do escrevente, uma preocupação em utilizar expressões que, do seu ponto de vista, serão mais claras das que as que foram escritas na primeira versão. Da selecção da ficha que sugere a reestruturação resulta, com alguma frequência, a substituição de uma expressão por outra que diz o mesmo, numa operação meramente formal que podia ser, igualmente, realizada a partir da ficha de reformulação cor de laranja (Vou substituir a(s) palavra(s)... por...). Vejamos os exemplos:

“A casa em si (tem bastantes divisões) *é bastante espaçosa.*
(amarelo/rosa)” (27);

“Ao entrarmos, deparamos com um grande corredor (através do qual chegamos às outras divisões) *que serve de acesso a todas as outras divisões.* (amarelo/rosa)” (31);

“(Eu nesta imagem observo uma menina a dar migalhas de pão às pombas que se encontram junto dela.) *Olhando para esta figura, reparo que nela*

existe uma menina que se encontra a dar migalhas de pão aos pombos. (amarelo/rosa)” (36).

Há casos, menos frequentes, porém, em que a reestruturação é mais complexa, com implicações no próprio conteúdo do texto:

“(A cozinha e o quarto são amplos mas tanto a casa-de-banho que está à entrada como a outra são pequenas.) A cozinha é a primeira divisão à direita, é ampla mas a banca da cozinha só tem uma pia. O quarto é a primeira divisão à esquerda também é amplo mas tem pouca mobília. A casa tem duas casas de banho uma das quais logo à entrada que é tão pequenina que só serve para lavar as mãos antes das refeições, quanto à outra também não é muito grande mas para o dia-a-dia chega. (amarelo/rosa)” (47);

“É um postal de uma beleza simples, sem espectacularidades, (sem deslumbramentos. Este retrata o gesto singular e amoroso de uma miúda a atirar grãos de pão a várias pombas numa praça pública.) ilustrado por uma miúda que em pé, no meio de uma praça, atira grãos de uma saca aos pombos que a rodeiam. (amarelo/rosa)” (50).

A selecção de uma ficha de reformulação adequada à ficha de avaliação escolhida previamente parece não levantar grandes problemas, o mesmo acontecendo no que diz respeito à correspondência entre a ficha de reformulação seleccionada e a reformulação efectivamente realizada (ou não, no caso da ficha escolhida ser a amarela). Os valores respeitantes a estes aspectos situam-se, em qualquer dos grupos, próximo ou acima dos 90%, sendo os referentes à turma do nono ano superiores em 5% aos da turma do quinto.

Como já foi referido, apenas cerca do 30% dos ciclos de revisão conduzem a efectivas alterações no texto. A maioria dessas alterações (cerca de 60%, em qualquer das turmas) são de natureza formal, traduzindo-se, frequentemente, na eliminação ou na substituição de uma palavra ou expressão por outra com o mesmo sentido, com o objectivo de evitar repetições:

“A casa é muito grande e muito espaçosa (verde/amarelo)

(A casa) é (muito) bonita (branco/azul)” (7);

“A casa tem...

(A) Essa casa é grande e bonita. (branco/laranja)

(A casa) Ela tem 1 pequeno lago e 1 jardim à volta. (branco/laranja)” (2);

“Nesta figura podemos ver uma menina a dar de comer às pombas.

Elas juntam-se todas no mesmo sítio para poderem comer o que (a menina) ela lhe está a dar. (branco/laranja)

Por detrás da (menina) *criança* vemos pessoas...(branco/laranja)" (39).

Nalguns casos, as alterações formais resultam, como referimos atrás ao analisarmos o uso da ficha de reformulação cor de rosa (Vou reestruturar esta parte do texto.) associado ao da ficha de avaliação amarela (Quem ler, poderá achar isto pouco claro.), da preocupação em clarificar o sentido de determinada palavra ou expressão:

"À direita da porta principal, existe uma pequena casa-de-banho, (na porta seguinte é a cozinha) *e a porta seguinte dá acesso à cozinha.* (amarelo/rosa)" (31).

As reformulações que afectam o conteúdo do texto (à volta do 40%) resultam, normalmente, das decisões de acrescentar algo, a partir ficha de reformulação verde (Vou acrescentar...), na sequência da constatação da sua falta pelo recurso à ficha de avaliação cor de rosa (Acho que falta referir um aspecto importante):

"[...] é giro, lá dá para fazer piqueniques... *Na segunda feira de Páscoa faz-se uma festa lá...*" (rosa/verde)" (1);
"Algumas pessoas estão a passear(.) *e vejo uma menina a deitar comida às pombas.* (rosa/verde)" (12);
"Ao lado direito, quem sai da casa tem um lago com peixes *rodeado de flores* e quem caminha para a parte de trás da casa, pela parte direita encontra uma floreira, *com uma série de lindas flores.* (rosa/verde)" (27);
"[...] e a porta seguinte dá acesso à cozinha, *por sinal, muito bem equipada, com todos os acessórios indispensáveis.* (rosa/verde)" (31).

Por vezes, as alterações de conteúdo consistem na eliminação de informação que não é considerada importante:

"Tem muitos supermercados e cafés.(verde/amarelo)
(Tem um campo de futebol.) (laranja/azul)
Há oficinas de madeira e muitas mais oficinas (verde/amarelo)" (16);
"Todos os compartimentos possuem janelas (até mesmo as casas de banho). (laranja/azul)" (37).

A maioria (acima de 75% nos dois níveis de escolaridade envolvidos no estudo) dessas alterações resultantes dos movimentos de revisão realizados foi, dentro dos critérios definidos, considerada aceitável. No tocante a este aspecto, é de realçar a percentagem baixa (inferior a 1%) de reformulações que no nono ano

receberam a classificação de não aceitável, que, de algum modo, contrasta com a obtida pelos sujeitos do quinto ano (11%). Neste nível, assiste-se, por vezes, à substituição de passagens que podem ser consideradas correctas por outras que claramente o não são. Isto poderá indiciar a existência de dificuldades na manipulação da linguagem escrita e no domínio das estruturas que lhe são próprias. Os exemplos que se seguem ilustram este problema:

"A primeira casa [...] e a segunda ...

O portão da (primeira casa) está novo e o da (segunda) *o portão da casa velha está velho*. (branco/laranja)" (4);

"(Na casa da direita) *Na outra casa suja* as telhas estão partidas." (branco/laranja)" (8);

A tulipa

O jogo da (tulipa) é a correr e o que fica a caçar ... (amarelo/azul)" (8)

"(...) tem um quarto com uma cómoda, um guarda-fatos, (uma) cama, duas mesinhas de cabeceira... (branco/azul) (11).

Da análise dos movimentos de revisão realizados, poderemos destacar, em síntese, dois aspectos.

O primeiro é a dificuldade em rever o texto produzido ou a restrição dessa revisão a aspectos superficiais e formais o que é, como dissemos, característico das crianças e adolescentes em fase de desenvolvimento da sua capacidade de escrever. Esta limitação é referida por diferentes autores (Humes, 1983; Bereiter e Scardamalia, 1986; Matshuashi e Gordon, 1989) e deriva, em certa medida, da dificuldade na construção das diferentes representações mentais implicadas na operação, nomeadamente a construção das representações mentais do texto existente e do texto ideal. A representação deste texto ideal deverá considerar os objectivos da comunicação, o leitor e seus conhecimentos. É do confronto destas duas representações, o texto real e o texto ideal, e da detecção de discrepâncias entre elas que resulta o processo de alteração do texto (Humes, 1983; Bereiter e Scardamalia, 1983; Fayol e Schneuwly, 1987).

Um segundo ponto a salientar seria o de uma certa evolução no sentido de considerar aspectos que vão além do nível da frase e implicam a dimensão textual e o modo como a informação está estruturada. Tal evolução é visível no recurso mais frequente a determinadas fichas (Vou referir isto noutro lugar; Vou reestruturar esta parte do texto.) por parte dos alunos mais velhos.

Referências Bibliográficas

- BARTLETT, E. (1982). "Learning to Revise: Some Component Processes". In M. Nystrand (ed.), *What Writers Know: The language, process and structure of written discourse*. New York: Academic Press, pp.345-363.

- BEREITER, C. e SCARDAMALIA, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- CARVALHO, José A. Brandão (1998). *A Adequação do texto escrito à situação de comunicação. Da análise da questão ao desenvolvimento de capacidades em contexto escolar*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- FAYOL, M. e SCHNEUWLY, B. (1987). "La mise en texte et ses problèmes". In J. Chiss, J. Meyer, J. Laurent, H. Romian e B. Schneuwly (eds.), *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*. Bruxelas: De Boeck, pp.223-239.
- FITZGERALD, J. (1987). "Research on Revision in Writing". In *Review of Educational Research*, 57 (4), pp.481-506.
- FLOWER, L. e HAYES, J. (1981). "A Cognitive Process Theory of Writing". In *College Composition and Communication*, 32 (4) (publicado, sob permissão, em R. Ruddell, M. Ruddell e H. Singer (eds.) (1994), *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark: I.R.A., pp.928-950).
- HAYES, J. (1989). "Writing Research: The Analysis of a Very Complex Task". In D. Klatt e K. Kotovsky (eds.), *Complex Information Processing*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp.209-234.
- HAYES, J.; FLOWER, L.; SCHRIEVER, K.; STRATMAN, J. e CAREY, L. (1987). "Cognitive Processes in Revision". In S. Rosenberg (ed.), *Advances in Applied Psycholinguistics, volume II: Reading, writing and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.176-240.
- HUMES, A. (1983). "Research on The Composing Process". In *Review of Educational Research*, 53 (2), pp.201-216.
- KUCER, S. ((1985). "The making of meaning. Reading and Writing as Parallel Processes". In *Written Communication*, 2, pp.317-336.
- MATSHUASHI, A. (1987). "Revising the Plan and Altering the Text". In A. Matshuashi (ed.) *Writing in Real Time. Modeling Production Processes*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, pp.197-223.
- MATSHUASHI, A. e GORDON, E. (1985). "Revision, Addition and the Power of the Unseen Text". In S. Freedman (ed.), *The Acquisition of Written Language. Response and Revision*. Norwood: Ablex Publishing Corporation, pp.226-249.
- SCARDAMALIA, M. e BEREITER, C. (1983). "The Development of Evaluative, Diagnostic and Remedial Capabilities in Children's Composing". In M. Martlew (ed.), *The Psychology of Written Language. Developmental and Educational Perspectives*. Chichester: John Wiley & Sons, pp.67-95.

OS PROCESSOS DE REVISÃO DO TEXTO ESCRITO

YAGELSKY, R. (1995). "The Role of Classroom Context in the Revision Strategies of Student Writers". In *Research in the Teaching of English*, 29 (2), pp.216-238.