



**Veredas Atemática**

**VOLUME 16 nº 2 - 2012**

---

### **Movimentos de revisão do leitor no processo de escritura acadêmica**

Cínthya da Silva Martins (UECE)  
Nukácia M. Silva Araújo (UECE)

**RESUMO:** As sugestões de revisão apresentadas por um leitor no decorrer do processo de escritura têm sido apontadas, em estudos sobre o ato de revisar, como um fator fundamental na reescrita de textos acadêmicos. Com base na visão sociocognitivo-interativa de escrita (HAYES et al., 1987; CHENOWETH, 1987; GARCEZ, 1998; MENEGASSI, 1998, 2001, 2006; KOCH e ELIAS, 2011), neste trabalho, examinamos movimentos de revisão de professores-orientadores em dissertações de mestrado em produção. Na análise, verificamos que as ações de revisão centraram-se especialmente em aspectos relativos ao potencial de textualização do escrito e evidenciaram a necessidade de (re)construção da progressividade do texto.

Palavras-chave: revisão; reescrita; gênero *dissertação*; revisor; revisor-leitor.

### **Introdução**

A trajetória das pesquisas científicas sobre a escrita tem sido marcada, nas últimas décadas, por uma alteração de foco investigativo. Até a década de 80, a ênfase investigativa concentrava-se no produto final da escrita, ou seja, no texto produzido. Desenvolviam-se, até então, pesquisas de natureza experimental/positivista.

Após a década de 80, porém, o foco dos estudos deslocou-se do produto para o processo de escritura e o interesse central das pesquisas passou a ser a análise dos processos mentais ativados por um escritor durante o exercício da escrita. Os estudos passaram a pautar-se, a partir de então, em pressupostos teórico-metodológicos de base cognitivista.

No final da década de 80, ainda outro aspecto da escrita passou a ser colocado em destaque nas pesquisas sobre o ato de escrever: o processo dialógico envolvido na atividade de produção textual. Com base em pressupostos sociointeracionistas da linguagem, passou-se, pois, a dar ênfase ao papel do leitor, que, segundo a visão sociointeracionista, atuaria no processo de escritura como fator fundamental.

De acordo com o foco predominante nos estudos da escrita, eles poderiam, conforme proposto por Garcez (1998), ser agrupados em três grandes vertentes teórico-metodológicas: a experimental/positivista; a cognitivista; e a sociointeracionista. Atualmente, no entanto, em vez de apontarem-se divergências conceituais entre essas vertentes, tem-se integrado suas proposições teóricas, a fim de dar conta da complexidade do fenômeno da produção escrita.

Em estudos recentes que tratam de escrita, tem-se adotado, portanto, a concepção sociocognitivo-interativa, partindo-se do pressuposto de que na produção textual estão implicados aspectos linguísticos, cognitivos e sociointerativos, como, por exemplo: o conhecimento linguístico; o controle e gerenciamento cognitivo de subprocessos ativados durante a produção escrita; a interação entre autor e leitor (esteja ele presente ou não); a efetivação de atividade de (re)leitura sob diferentes perspectivas (autor e leitor); entre outros<sup>1</sup>.

No que diz respeito a delineamento metodológico, as investigações de cunho sociocognitivo-interativo sobre a atividade de escrita têm como método base a análise dos procedimentos de revisão adotados por escritores durante a reescrita de textos. Analisa-se, especialmente em situações de escrita experimentadas em contexto escolar, o processo de revisão realizado sob a perspectiva do próprio autor do texto (o aluno-escritor), com ou sem a mediação de um leitor presente fisicamente, como o professor ou outro aluno.

Neste trabalho, orientados pela concepção sociocognitivo-interativa da escrita, analisamos o processo de revisão de texto realizado sob a perspectiva do leitor (do *outro*), com o propósito de verificar como se realizaria a revisão efetuada por um revisor na condição de leitor (*revisor-leitor*), ou seja, por um revisor que não fosse o próprio autor do texto.

Para tanto, recorreremos a produções escritas desenvolvidas no contexto da orientação acadêmica individualizada, em que se conta, na construção de textos, com dois tipos de revisão: a revisão na perspectiva do autor (o próprio aluno se coloca como revisor) e a revisão na perspectiva do leitor (o professor-orientador se coloca como revisor). O *corpus* constituído para análise é composto de recortes de cinco dissertações de mestrado em progresso, escritas por alunos-mestrandos e revisadas por professores-orientadores vinculados a Programas de Pós-graduação em Linguística de universidades públicas brasileiras.

Dentro dessa situação de produção escrita acadêmica, a partir de uma análise qualiquantitativa dos movimentos de revisão de *revisores-leitores*, examinamos em que aspectos do texto centraram-se as revisões, quais estratégias de revisão foram adotadas, e quais operações linguísticas de reescrita foram sugeridas para solucionar os problemas identificados nos textos em progresso.

Organizamos o relato da pesquisa em duas partes. Primeiramente, discorreremos acerca da escrita acadêmica e da importância do processo de revisão nessa tarefa; em seguida, tratamos dos movimentos de revisão identificados no *corpus* analisado, apresentando e discutindo as estratégias (revisão indicativa e resolutiva) e operações (acréscimo, supressão, substituição e deslocamento) selecionadas e as inadequações formais e textuais detectadas com maior recorrência na revisão realizada pelos *revisores-leitores*.

---

<sup>1</sup> Cf. Hayes et al., 1987; Chenoweth, 1987; Garcez, 1998; Menegassi, 1998, 2001, 2006; Koch e Elias, 2011.

## 1. A participação do leitor no processo de escritura acadêmica

Na universidade, autores (pesquisadores, professores, estudantes) constantemente – a cada leitura efetuada, a cada evento acadêmico-científico organizado, a cada atividade de escrita proposta – registram por escrito o resultado de suas pesquisas e leituras. Nesse registro, espera-se que os autores, ao escreverem sobre fontes textuais diversas, não apenas reproduzam conhecimentos, mas também os discutam e os transformem, de forma que se possam entrever, por exemplo, intertextos e interdiscursos. Poderíamos dizer que a escrita acadêmica é, então, um espaço de discussão polifônico, por meio do qual autores e leitores se aproximam, debatem e desenvolvem saber.

A escrita no ambiente acadêmico propicia, portanto, que, por meio de um círculo de interação entre sujeitos titulados doutores, mestres e estudantes de graduação e pós-graduação, ocorra a disseminação do conhecimento. A propósito, nesse círculo de interação, não podemos perder de vista o estudante que, ao ingressar na universidade, terá de inserir-se nesse ambiente de produção, de pesquisa e de conhecimento, o que não se constituiria uma inserção tão simples quanto parece.

Geralmente, o aluno recém-ingresso na universidade não dispõe das habilidades necessárias para desenvolver, com êxito, as atividades de leitura e de escrita de textos do domínio discursivo acadêmico que lhe são propostas. Por outro lado, isso não seria um problema a ser, necessariamente, considerado, se pudéssemos nos conformar em dizer que a dificuldade em leitura e escrita na universidade é vivenciada apenas pelos recém-ingressos. Resultados de pesquisas<sup>2</sup> realizadas no contexto acadêmico mostram, contudo, que a realidade não é bem essa.

Os dados que têm se configurado nas pesquisas mostram que tanto estudantes em nível de graduação quanto em nível de pós-graduação apresentam as seguintes tendências: a) dificuldade de produzir textos a partir de outros textos, de processar leitura de textos conceitualmente densos e, conseqüentemente, de organizar e integrar conceitos, temas e ideias e delimitar, na sua produção escrita, um ponto de vista sobre o assunto lido (APRÁ, 2008); b) desconsideração do potencial epistêmico da escritura; c) dificuldade para escrever tendo em conta a perspectiva do leitor; d) propensão a revisar os textos somente em forma linear, centrando-se em aspectos locais e pouco substanciais (CARLINO, 2004b, 2005b).

Considerando o desempenho e as características dos alunos constatados em pesquisas, Carlino (2008) aponta uma prática didática que, em seus experimentos de escrita com estudantes de graduação e pós-graduação, tem se mostrado eficaz no aperfeiçoamento da escrita: a revisão entre pares. De acordo com a autora, a escrita de um texto acadêmico, mais especificamente de textos produzidos em longo prazo, como monografias, dissertações e teses, requereria algo próprio de um escrito científico: a necessidade de receber comentários de um leitor com quem discutir textos-rascunhos.

Referindo-se a uma situação de escrita do gênero acadêmico *tese*, a autora afirma que a produção desse escrito requereria sucessivas preparações de versões de texto e a consideração da perspectiva do leitor. Esse leitor, na visão da pesquisadora, não se trataria do

---

<sup>2</sup> Como referencial de pesquisa sobre o processo de escritura acadêmica, citamos as investigações realizadas por Carlino (2004a, 2004b, 2005a, 2005b, 2007, 2008). A pesquisadora tem investido em uma série de estudos contrastivos, iniciados a partir de 2000, em que têm sido analisadas e confrontadas as práticas pedagógicas de ensino de leitura e de escritura em universidades anglo-saxônicas e argentinas.

virtual leitor, mas de “leitores de carne e osso que se pareçam com a variedade de leitores virtuais a que a tese será dirigida”<sup>3</sup> (CARLINO, 2008, p. 22).

Se considerarmos o lugar que a escrita ocupa na universidade, poderíamos dizer que nesse contexto a atividade de revisão se mostra fundamental, uma vez que, sob o ponto de vista adotado neste estudo (escrita como processo e como um evento textual-dialógico), o resultado do processo de revisão seria um texto em que autor e leitor dialogam com clareza, na medida em que o autor atende às expectativas do leitor e o leitor consegue reconstruir o sentido pretendido pelo autor no texto. Promover esse diálogo através da escrita é característica marcante do ambiente acadêmico e é nesse sentido, portanto, que a revisão constitui-se parte integrante e indispensável do processo de escritura acadêmica.

## 2. Movimentos de revisão do leitor

As versões de textos revisados que serviram de objeto para nossa análise foram recortadas de cinco dissertações de mestrado em progresso, escritas por alunos-mestrandos e revisadas por professores-orientadores vinculados a Programas de Pós-graduação em Linguística de universidades públicas brasileiras.

Em cada dissertação, selecionamos para análise o tópico com maior concentração de movimentos de revisão. Os cinco tópicos selecionados somaram um total de 72 páginas de textos revisados (TRs). Nas 72 páginas de TRs, foram encontradas 368 sugestões de revisão feitas pelos *revisores-leitores*. Essas sugestões apresentaram-se de quatro formas diferenciadas e quantitativamente divididas da seguinte forma:

- a) 259 sugestões já apresentavam uma solução para o problema detectado no texto;
- b) 94 apenas indicavam o problema e a operação a ser realizada no texto;
- c) 09 não indicavam com precisão qual o problema detectado no texto e qual a operação a ser realizada pelo aluno para solucioná-lo; e
- d) 06 sugeriam (não indicavam) o problema detectado no texto e também não indicavam com precisão a operação a ser realizada para solucioná-lo.

Tendo em vista que as sugestões citadas nos itens *a* (revisão resolutiva) e *b* (revisão indicativa) se apresentaram em maior número, focamos nossa análise nessas sugestões, observando como elas se configuraram nos TRs.

Na definição de categorias de análise dos movimentos de revisão dos *revisores-leitores* (professores-orientadores), tomamos como base o trabalho de Serafini (1998). A autora, ao discutir a atuação do professor como corretor do texto do aluno, aponta duas tendências comumente verificadas durante a intervenção do professor no processo avaliativo de produção textual escolar: a correção indicativa e a correção resolutiva.

Embora tratemos, neste trabalho, de uma condição de produção escrita distinta da referenciada por Serafini (1998) – estamos investigando o processo de revisão de escrita acadêmica e não a avaliação de produção escrita no contexto escolar –, reconhecemos, nas sugestões de revisão dos *revisores-leitores*, essas duas tendências, as quais, neste trabalho, julgamos conveniente chamar:

- a) *Revisão indicativa*, em que um problema identificado no texto é apenas indicado;

---

<sup>3</sup> “lectores de carne y hueso que se parezcan a la variedad de lectores potenciales a los que está dirigida la tesis” (tradução nossa).

- b) *Revisão resolutive*, em que já é apresentada uma solução para o problema identificado no texto.

Nos cinco TRs analisados, os movimentos de revisão indicativa e resolutive foram registrados ou em versão eletrônica dos textos, através do recurso de revisão do programa *Microsoft Office Word* (4 TRs foram revisados em versão eletrônica), ou em versão impressa, de modo manuscrito (apenas 1TR foi revisado em versão impressa).

Na análise das operações linguísticas sugeridas (por meio de revisão indicativa) ou já concretizadas (por meio de revisão resolutive), por sua vez, adotamos a taxionomia de operações linguísticas de revisão, que foi sistematizada por Fabre (1986) e que já tem sido comumente utilizada em trabalhos<sup>4</sup> que se propõem a examinar o processo de revisão e reescrita de textos, qual seja:

- a) *Acréscimo*: operação em que se acrescentam, em uma versão de texto em processo de reescrita, elementos que solucionem os problemas identificados durante a revisão, como, por exemplo, ausência de sinal de pontuação, de acento gráfico ou, até mesmo, de palavras, de orações e de parágrafos;
- b) *Supressão*: operação em que se retiram do texto, sem necessidade de substituição, unidades configuradas como problema, como, por exemplo, palavras, frases, parágrafos vazios de sentido, como também acentos e sinais de pontuação inadequados;
- c) *Substituição*: operação em que se trocam unidades consideradas problemáticas, que não podem ser suprimidas, por outras mais adequadas, como acentos gráficos, vocábulos, ou expressões inadequadas, como também orações ou parágrafos com construção sintática complexa ou inapropriada;
- d) *Deslocamento*: operação em que se fazem alterações no posicionamento dos elementos, mudando de posição, por exemplo, uma palavra dentro de uma oração, uma oração dentro de um parágrafo e/ou um parágrafo dentro de um texto.

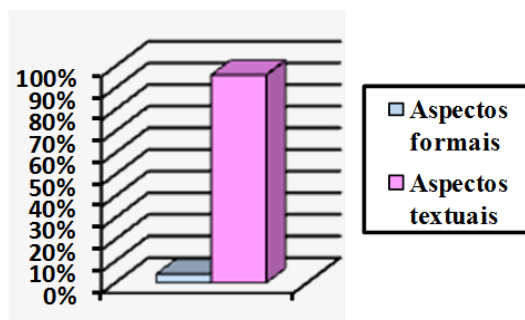
Vejamos, a seguir, quais movimentos de revisão foram efetuados pelos *revisores-leitores* para solucionar os problemas por eles identificados nos textos em progresso no momento da revisão.

## 2.1. Revisão indicativa

Nas 72 páginas de TRs analisadas, foram encontradas 94 revisões indicativas. Desse total, 96% indicaram problemas de natureza textual, enquanto apenas 4% indicaram problemas de natureza formal. No gráfico 1, a seguir, podemos visualizar como as indicações de revisão de aspectos textuais do escrito propostas pelos *revisores-leitores* se sobrepuseram às indicações de revisão de aspectos formais do texto.

---

<sup>4</sup> Como exemplos desses trabalhos, citamos: Menegassi (1998, 2001, 2006); Soares (2003); Oliveira (2005).

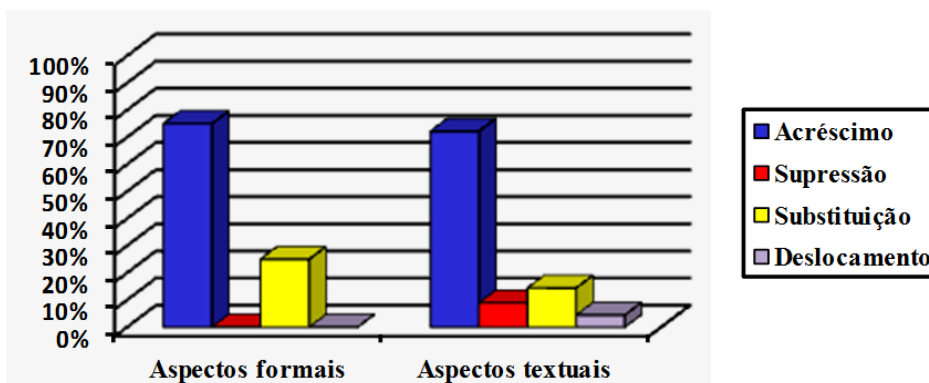


**Gráfico 1** - Percentual de revisões indicativas de aspectos formais e de aspectos textuais propostas pelo *revisor-leitor*

Veremos mais adiante, na subseção 2.2, que o fato de as revisões indicativas apontarem mais problemas de textualidade nos TRs não significa que os *revisores-leitores* não atentaram também para os problemas de ordem formal. Eles o fizeram, ainda que em menor medida – se comparados aos problemas de textualidade identificados –, usando outro tipo de revisão, a resolutive. Portanto, o que esse quadro percentual de revisões indicativas sugere é que os *revisores-leitores* optaram mais por indicar (e não por solucionar) a seus alunos-orientandos determinados problemas de ordem textual identificados em seus textos.

Do total de revisões indicativas referentes a aspectos formais, 75% indicaram operação de acréscimo e 25% indicaram operação de substituição. Não foi indicada pelos *revisores-leitores* nenhuma operação de supressão nem de deslocamento envolvendo aspectos formais do texto.

Do total de revisões indicativas referentes a aspectos de textualidade, por seu turno, 72,2% indicaram operação de acréscimo; 8,9%, operação de supressão; 14,4%, operação de substituição; e 4,4%, operação de deslocamento. As operações que foram indicadas com maior recorrência podem ser melhor visualizadas no gráfico 2, a seguir.



**Gráfico 2** - Percentual de operações linguísticas de revisão de aspectos formais e de aspectos textuais propostas pelo *revisor-leitor* em revisões indicativas

Vejamos agora, a partir de exemplificações, quais aspectos formais e textuais precisariam ser acrescentados, suprimidos, substituídos, e/ou deslocados, conforme as revisões indicativas propostas pelos *revisores-leitores*, para que os problemas contidos nos TRs fossem solucionados.



No que se refere a aspectos formais do texto, observamos que as revisões indicativas propostas pelos *revisores-leitores* requeriam, em sua maioria, informações prévias a serem disponibilizadas pelos autores do texto ou requeriam pesquisa/consulta para que fossem realizadas. Vejamos o seguinte exemplo:

(01)

Mesmo inconscientemente, o cérebro trabalha ativamente na busca pelo significado, pois nós leitores, sempre pressupomos o texto como um veículo portador de ideias coerentes, por ser ele o mediador da comunicação entre o autor e o leitor. Dessa forma, o processo de leitura “ativa uma determinada rede de conhecimentos da memória”.

**Comentário:** ?

(TR-5)

O exemplo (01) mostra o problema de ordem formal apontado, com maior recorrência, nas revisões indicativas dos *revisores-leitores*: pontuação. Nesse trecho, o *revisor-leitor* indica a ausência do fechamento das aspas ao final da frase e, com o ponto de interrogação, deixa ao encargo do autor do TR-5 verificar se as aspas finais devem ser acrescentadas ou se as aspas iniciais devem ser suprimidas, uma vez que esse trecho não trazia referência da fonte de que teria sido retirada a afirmação aspeada. Nesse caso, o *revisor-leitor* não poderia, portanto, acrescentar as aspas ausentes, pois o autor do texto teria de ser primeiramente consultado para informar o porquê do uso das aspas nesse contexto.

Vejamos ainda uma outra ocorrência de revisão indicativa envolvendo aspecto formal:

(02)

- a) Reconhecer as palavras rapidamente;
- b) Reconhecer as marcas tipográficas do texto;
- c) Usar o conhecimento enciclopédico ou de mundo;
- [...]

**Comentário:** Na p. 13, os itens de lista começam com inicial minúscula. Afinal, qual é a norma/regra?

(TR-3)

Nota-se, no exemplo (02), que o *revisor-leitor* contrasta as duas formas de emprego de iniciais maiúscula e minúscula usadas pelo autor do TR-3 na enumeração de itens. A solução para esse problema requereria a observância de um manual de normalização de trabalhos acadêmicos. Nesse caso, o *revisor-leitor*, ao indicar (e não solucionar) o problema diagnosticado, atribuiu ao autor a pesquisa/consulta a ser realizada para solucionar o problema de uso de inicial maiúscula ou minúscula identificado em seu texto.

Ao que parece, os *revisores-leitores* optaram por indicar (e não solucionar), quando a solução do problema de ordem formal detectado requeria operações que somente poderiam ser realizadas pelos autores dos TRs, ou operações que a eles competiam, tendo em vista serem eles os autores do texto em progresso.

Vejamos agora ocorrências de movimentos de revisão indicativa envolvendo problemas de ordem textual identificados pelos *revisores-leitores* nos TRs analisados.

No que se refere a aspectos textuais do escrito, observamos que as revisões indicativas propostas pelos *revisores-leitores* envolveram, em sua maioria, aspectos relativos à progressão referencial e à progressão sequencial do texto. Vejamos o exemplo (03), a seguir:

(03)

Para Bloom (1995, p.19), o mundo literário não foi mais o mesmo após Shakespeare. Segundo o autor, vir depois de Shakespeare que escreveu a melhor “prosa” (aspas minhas) e melhor poesia na tradição ocidental, é um destino complexo, uma vez que a originalidade se torna singularmente difícil em tudo que mais importa.

**Comentário:** Existem autores que questionam essa originalidade de Shakespeare. Vc vai deixar só o pensamento de Bloom? Não merecia uma melhor discussão? Contrastes de ideias? Por que ele é tão estudado? Lido? Não deveria se levar em conta aspectos contextuais?

(TR-1)

No exemplo (03), o *revisor-leitor* indica a necessidade de o autor do TR-1 se empenhar mais no processo de textualização de seu escrito e sugere a realização da operação de acréscimo.

A indicação “Existem autores que questionam essa originalidade de Shakespeare” sugere que o nível de informatividade do texto precisa ser reconsiderado. O conceito apresentado pelo autor do TR-1 já é uma informação conhecida do leitor (o leitor, nesse caso, está sendo o próprio *revisor-leitor*). O *revisor-leitor*, o qual já tem conhecimento de outros conceitos que confrontam o apresentado pelo autor do TR-1, indica, pois, que outras ideias sejam acrescentadas, a fim de que distintos conceitos sejam discutidos. A indicação “Por que ele é tão estudado? Lido? Não deveria se levar em conta aspectos contextuais?” também sugere que as informações contidas no TR-1 acerca do objeto de estudo são insuficientes para satisfazer as expectativas do leitor.

Ainda no exemplo (03), vemos na indicação “Vc vai deixar só o pensamento de Bloom?” que o *revisor-leitor* sugere que discursos sejam relacionados entre si no texto, o que corresponderia à intertextualidade explícita, em que as fontes dos intertextos seriam nomeadas (KOCH, 2004).

Não podemos deixar de fazer referência também, no exemplo (03), à situacionalidade do escrito. A necessidade de se considerar esse aspecto aparece indicada pelo *revisor-leitor* através das sugestões de revisão no nível da informatividade e da intertextualidade. A situacionalidade desse escrito, no caso, remete ao contexto de produção escrita acadêmica, cuja característica essencial seria o embate de ideias. Para que isso se configure em um texto, faz-se necessário que ele apresente intertextos e um nível razoável de informatividade.

Como podemos observar, o problema de natureza textual indicado no exemplo (03) requereria leitura e pesquisa para que fosse solucionado, o que sugeriria, talvez, a razão pela qual ele foi indicado (e não solucionado) pelo *revisor-leitor*. Além disso, a ativação da operação de acréscimo, nesse caso, ficaria mais restrita ao autor do texto, uma vez que o atendimento à indicação feita pelo *revisor-leitor* implicaria assimilação dos conceitos a serem estudados e referenciados no texto e, principalmente, implicaria delimitação do ponto de vista sob o qual a discussão seria direcionada.

Sobre a delimitação de um ponto de vista na abordagem de um tema, é importante considerar que os posicionamentos do professor-orientador e do aluno-orientando acerca de



um determinado assunto podem divergir, o que indicaria possíveis critérios no modo de proceder na execução da tarefa de revisão, quando realizada sob perspectivas diversas (autor e leitor).

Por exemplo, um revisor, na condição de leitor do texto, poderia operar, no momento da revisão, revisões resolutivas. Porém, o campo de operação dessas revisões estaria restrito a toda e qualquer reformulação que não viesse a alterar o sentido pretendido pelo autor em seu texto. Já o revisor, na condição de autor, ao revisar seu texto, pode encontrar novas perspectivas de abordagem de um tema, pode assumir novos posicionamentos acerca de distintas ideias, e, diante disso, pode ele mesmo, como revisor e autor do texto, operar as reformulações necessárias para construir o novo sentido que pretende dar ao texto.

Neste ponto, é possível levantar a seguinte hipótese: é provável que *revisores-leitores* indiquem (e não solucionem) problemas, cuja solução encontra-se na dimensão da autoria do texto. Ou é provável ainda, no caso específico da escrita acadêmica, que o fato de o *revisor-leitor* colocar a resolução do problema para o aluno-orientando indique que o *revisor-leitor* (professor) reconhece que o autor (aluno) deve dominar o assunto e os conceitos de que resolveu tratar em seu escrito científico e que, em decorrência disso, deve passar a escrever com propriedade sobre ele.

Ainda no que se refere a aspectos textuais do escrito, também foram indicadas pelos *revisores-leitores* operações de supressão, substituição e deslocamento, conforme já apresentado no gráfico 2, como solução eficaz para que problemas relativos à construção da progressividade do texto fossem eliminados. Vejamos o exemplo (04), a seguir, em que o *revisor-leitor* indica o processamento de operação de supressão.

(04)

Ao acessarem os diversos gêneros dispostos na Internet os seus propósitos comunicativos servem de guia para os usuários quanto ao uso dos diversos recursos linguísticos oferecidos pelos ambientes virtuais.

**Comentário:** Esse parágrafo está deslocado e não faz conexão com nada que está ao seu redor. Aliás, ao retirá-lo, tente deixar um gancho no anterior a fim de garantir continuidade no subsequente.

(TR-2)

No exemplo (04), o *revisor-leitor* indica problemas de articulação entre as ideias expostas no TR-2. De acordo com Val (1994), a presença e a pertinência da articulação entre as ideias trabalhadas em um escrito constituem-se como condição para que a coerência, como critério de textualidade, seja considerada. Nas palavras da autora, a articulação, como requisito de coerência, se refere “à maneira como os fatos e os conceitos apresentados no texto se encadeiam, como se organizam, que papéis exercem uns com relação aos outros, que valores assumem uns em relação aos outros” (VAL, 1994, p. 27).

Tendo em conta a colocação de Val (1994), vemos, no exemplo em análise, que o *revisor-leitor*, em sua leitura do TR-2, atentou para o modo como o autor articulou as ideias em seu texto. Ao que parece, a leitura processada pelo *revisor-leitor* durante a revisão configurou-se nos parâmetros da leitura avaliativa conceituada por Hayes et al. (1987), na qual o leitor, na atuação de revisor, não apenas lia o texto para compreender, mas também para avaliar o modo como ele foi escrito e diagnosticar problemas nele contidos.

É importante observar também, ainda no exemplo (04), que o *revisor-leitor*, embora tenha diagnosticado o problema, não o soluciona, mas apenas indica a operação a ser efetuada para solucioná-lo. Esse comportamento alimentaria a hipótese de que a intervenção do *revisor-leitor* no texto do autor respeitaria a dimensão da autoria.

No exemplo (05), a seguir, vemos uma ocorrência de indicação de operação de substituição envolvendo o nível de informatividade do texto e a situacionalidade do escrito:

(05)

Mediante tal realidade, a comunidade escolar e acadêmica vem cada vez mais se preocupando e lançando projetos, reflexões e estudos para encontrar o porquê de a leitura ainda ser o calcanhar de Aquiles das escolas.

**Comentário:** Clichê. O registro é o acadêmico, melhor trocar por outra coisa.

(TR-3)

No exemplo (05), o *revisor-leitor*, em consideração ao contexto de produção escrita acadêmica, sugere a substituição do clichê usado no texto. Os clichês, bem como os esteriótipos, as frases feitas, as afirmações sobre o óbvio, têm sido representados como ocorrências de elevada previsibilidade em um texto (VAL, 1994). De acordo com Koch (2004), quanto maior o nível de previsibilidade, menor o nível de informatividade do texto. Considerando, pois, o critério da informatividade, o problema indicado, no exemplo (05), configurar-se-ia um problema de baixa informatividade.

Ainda nesse exemplo, vemos a indicação “O registro é o acadêmico, melhor trocar por outra coisa”. Essa indicação aponta para a questão da situacionalidade do escrito. Como, nesse caso, o contexto de escrita é o acadêmico, espera-se que o texto se configure como um evento textual que se propõe a ser informativo, ou seja, que se propõe a acrescentar informações novas que ampliem o conhecimento do leitor.

No exemplo (06), a seguir, vemos uma ocorrência de indicação de deslocamento envolvendo a disposição de informações no texto:

(06)

Aproximando-se mais do objetivo de nossa pesquisa, Cunha (2005) trata em seu artigo sobre a interação na educação a distância...

Na mesma esteira Schuelter (2005) em seu artigo sobre as mudanças na metodologia em cursos virtuais e o papel do professor...

Compartilhando de ideias semelhantes as de Cunha (2005) e Schuelter (2005) no que se refere ao uso didático do chat, Abreu (2002) refletiu sobre o papel do professor diante do chat educacional...

**Comentário:** Veja que Abreu veio primeiro... é melhor reorganizar a sequência das referências em que apareceram os autores... No caso, são os outros que compartilham as ideias de Abreu.

(TR-2)

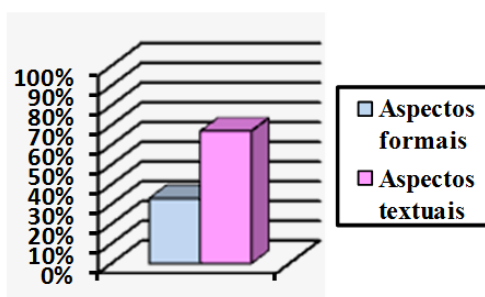
No exemplo (06), o *revisor-leitor* indica ao autor do TR-2 que os intertextos foram apresentados e associados no texto sem que a ordem cronológica de suas produções fosse considerada. Nesse caso, o *revisor-autor* teria de deslocar as informações, apresentando-lhes dentro de uma sequência temporal, e, a partir disso, fazer as correlações possíveis entre elas.

Essa seria uma operação mais complexa, no sentido de que ela pode envolver todas as demais operações linguísticas (acréscimo, supressão e substituição) e, ainda, reativar todo o processo de escrita, pois o autor teria que planejar, executar, e ainda revisar o novo texto construído.

Veremos agora como se configuraram, no universo analisado, as revisões resolutivas propostas pelos *revisores-leitores*.

## 2.2. Revisão resolutiva

Nas 72 páginas de TRs analisadas, foram encontradas 259 revisões resolutivas. Desse total, 33% indicaram problemas de natureza formal e 67% indicaram problemas de natureza textual, conforme pode ser visualizado no gráfico 3, a seguir:



**Gráfico 3** - Percentual de revisões resolutivas de aspectos formais e de aspectos textuais propostas pelo *revisor-leitor*

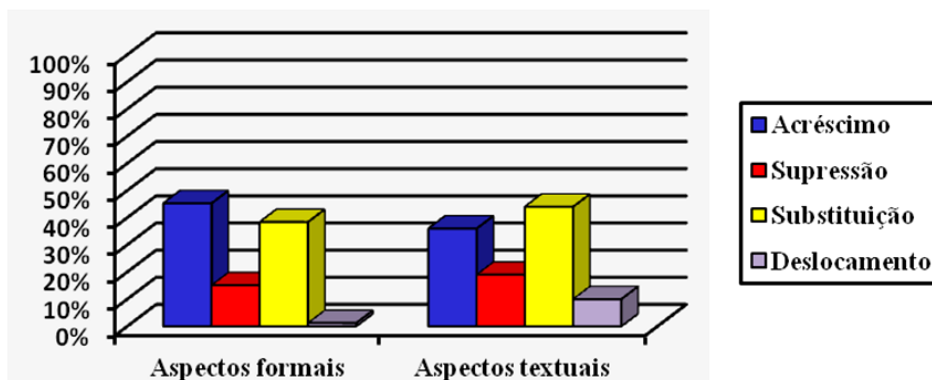
Vemos que as revisões resolutivas referentes a aspectos de textualidade se apresentaram em maior número do que as referentes a aspectos formais do texto. Essa ocorrência também foi verificada nas revisões indicativas. Essa sobreposição de indicações e resoluções envolvendo aspectos de textualidade sugere, possivelmente, que os *revisores-leitores*, no momento da revisão, atentariam mais para problemas relativos ao potencial de textualização do escrito.

Vejamos, então, quais operações linguísticas foram mais realizadas por meio de revisões resolutivas e quais aspectos formais e textuais foram apontados com maior recorrência como problemas a serem considerados pelos autores (alunos-orientandos) durante a tarefa de reescrita.

Do total de revisões resolutivas referentes a aspectos formais, 45,3% indicaram operação de acréscimo; 15,1%, operação de supressão; 38,4%, operação de substituição; e 1,2%, operação de deslocamento.

Do total de revisões resolutivas referentes a aspectos de textualidade, por seu turno, 36% indicaram operação de acréscimo; 19%, operação de supressão; 44%, operação de substituição; e 1%, operação de deslocamento.

No gráfico 4, a seguir, podemos visualizar quais operações foram efetuadas com maior recorrência pelos *revisores-leitores* para solucionar os problemas detectados nos TRs.



**Gráfico 4** - Percentual de operações linguísticas de revisão de aspectos formais e de aspectos textuais propostas pelo *revisor-leitor* em revisões resolutivas

Vejamos agora, a partir de exemplificações, como se configuraram as revisões resolutivas propostas pelos *revisores-leitores*, analisando por que eles optaram por solucionar (e não apenas indicar) determinados problemas contidos nos TRs, e o que eles acrescentaram, suprimiram, substituíram e deslocaram visando à busca pela melhoria da qualidade do texto.

No que se refere a aspectos formais do texto, observamos que as revisões resolutivas propostas pelos *revisores-leitores* envolveram ações passíveis de serem processadas em caráter imediato, sem necessidade de prévia recorrência ao autor do texto, como podemos ver nos seguintes exemplos:

(07)

**Supressão:** o uso d

a) os vídeos com atividades de compreensão em L2 são apontados como eficientes para a aprendizagem de novo vocabulário;

b) pelo seu valor autêntico e didático, ~~o uso do~~ vídeo legendado se faz importante como forma de alcançar uma boa competência comunicativa;

c) o currículo atende aos princípios comunicativos à medida que requer o ensino de um L2 com atividades de compreensão e produção oral num contexto significativo e realista;

[...]

**Deslocamento:** b) o vídeo legendado se faz importante como forma de alcançar uma boa competência comunicativa, *pelo seu valor autêntico e didático*;

(08)

Dessa forma, a leitura só iria aparecer no final do curso, quando os alunos já possuísem conhecimento gramatical e vocabulário suficientes para compreender um texto.

**Acréscimo:** desinência de número (-s)

(TR-5)

No exemplo (07), vemos que o *revisor-leitor*, para solucionar a quebra de paralelismo sintático, operou deslocamento e supressão. O trecho inicial do item *b* (“pelo seu valor autêntico e didático”) foi deslocado para o final do período e o trecho “o uso d” foi suprimido. No exemplo (08), por sua vez, o *revisor-leitor* acrescentou ao adjetivo “suficiente” a

desinência nominal de número -s, para que a regra de concordância nominal fosse considerada.

Os demais problemas formais solucionados pelos *revisores-leitores* envolveram os seguintes aspectos: acentuação gráfica, ortografia, concordância verbal, regência nominal e verbal, emprego de tempo verbal, emprego de conector intrafrasal e emprego de vírgula.

Vejamos agora ocorrências de movimentos de revisão resolutive envolvendo problemas de ordem textual identificados pelos *revisores-leitores* nos TRs analisados.

No que se refere a aspectos textuais do escrito, observamos que as revisões resolutive propostas pelos *revisores-leitores* envolveram, em sua maioria, assim como ocorreu nas revisões indicativas, aspectos relativos à progressão referencial e à progressão sequencial do texto. Vejamos o exemplo (09), a seguir:

(09)

Os textos permitem que diferentes leitores construam leituras diferentes devido aos espaços vazios que são deixados propositalmente pelos autores, embora qualquer interpretação não possa ser, a priori, válida para qualquer contexto.

**Acréscimo:** embora qualquer interpretação não possa ser, a priori, válida para qualquer contexto.

(TR-5)

No exemplo (09), o *revisor-leitor* acrescenta uma informação que limita as possíveis interpretações a que poderia chegar um provável leitor considerando o que foi afirmado pelo autor do TR-5: “os textos permitem que diferentes leitores construam leituras diferentes”. A informação acrescida pelo *revisor-leitor* esclarece que o provável leitor, mencionado pelo autor do TR-5, poderia sim construir leituras diferentes, mas essas leituras teriam de apresentar-se adequadas ao contexto em que elas seriam realizadas. O *revisor-leitor* acrescentou, pois, uma informação que somada à apresentada pelo autor apresentasse elementos necessários à compreensão do provável leitor.

De acordo com Val (1994, p. 32), um texto apresenta suficiência de dados quando “ele fornece ao receptor os elementos indispensáveis a uma interpretação que corresponda às intenções do produtor, sem se mostrar, por isso, redundante ou rebarbativo”. No caso do exemplo (09), o *revisor-leitor* provavelmente teria identificado, como leitor do texto, que a informação dada não era suficiente para construir a interpretação desejada.

O procedimento de somar informação ao texto do autor mostrou-se, nos TRs analisados, uma operação recorrentemente utilizada pelos *revisores-leitores*, ação que pode ser verificada também no exemplo (10), a seguir:

(10)

Se considerarmos com Marcuschi (2002, p. 20) que a evolução tecnológica interfere nas atividades diárias de comunicação e, por isso, promove o surgimento de “formas discursivas novas”, é razoável a nossa hipótese de que quanto mais hipertextual for a interface do Orkut, mais padrões genéricos são usados na constituição do *scrap*.

**Acréscimo:** Se considerarmos com Marcuschi (2002, p. 20) que a evolução tecnológica interfere nas atividades diárias de comunicação e, por isso, promove o surgimento de “formas discursivas novas”, é razoável a nossa hipótese de que

(TR-4)

No exemplo (10), o *revisor-leitor* acrescenta um intertexto que dá força argumentativa ao que está sendo afirmado pelo autor (o aluno-orientando) em seu texto. Ao fazer isso, o *revisor-leitor* transforma a afirmação apresentada pelo autor do TR-4 em uma expressão de hipótese. Ao efetuar tal ação, o *revisor-leitor* talvez tenha tentado conferir ao texto produzido características próprias do gênero dissertação de mestrado, dando a ele um caráter mais científico, considerando que um trabalho científico somente “afirma” a partir de fenômenos experimentalmente constatados.

Vejamos agora o exemplo (11), a seguir, em que o *revisor-leitor* efetua operação de supressão.

(11)

[...] apresentaremos as características do texto que o fazem ser um produto sempre inacabado, necessitando, por isso, da participação cooperativa do leitor ~~para completá-lo~~.

**Supressão:** para completá-lo

(TR-5)

O exemplo (11) nos remete novamente à colocação feita por Val (1994, p. 32), que diz que um texto suficiente em dados não precisa configurar-se como um texto redundante. Vemos que nesse exemplo o *revisor-leitor* elimina palavras que não precisavam constar no texto, uma vez que, quando o autor do TR-5 anuncia que um texto é sempre um produto inacabado e precisa da participação cooperativa do leitor, isso já permite fazer inferências de que o leitor, através de sua participação cooperativa, completaria o texto que até então estaria inacabado.

Na solução de problemas de ordem textual, a substituição foi a operação efetuada em maior número pelos *revisores-leitores*. Os problemas solucionados com maior recorrência através dessa operação trataram da articulação entre ideias e entre parágrafos e da adequação ao gênero. Vejamos a seguir exemplos que ilustram tais ocorrências:



(12)

Desse modo, é importante que invistamos cada vez mais no estudo de questões acerca da complexidade que é o ambiente digital, responsável por um novo modo de construir significado, tendo em vista conseguir envolver, em um único habitat, os mais variados modos de enunciação. Talvez esta seja a principal característica do hipertexto, e não as características acima elencadas, já que todas elas, com exceção da ubiqüidade, já foram encontradas, embora de forma pouco constante, em outros textos. Tudo isso não quer dizer, de forma nenhuma, que o hipertexto é superior ao texto impresso.

Frente a isso, faz-se mister estudar...

**Substituição:** ao debate acadêmico sobre o tema

(TR-4)

(13)

**Substituição:** a nossa breve contextualização histórica

Retomemos ao nosso breve passeio no tempo, depois de vermos que obras influenciaram um dos mais importantes movimentos da história.

(TR-1)

No exemplo (12), o *revisor-leitor* situa o leitor no andamento da discussão. Sendo assim, usa uma expressão nominal definida através de que constrói o objeto do discurso “debate acadêmico sobre o tema”, que termina por encapsular todas as informações dadas anteriormente e sugerir ao leitor a direção argumentativa do texto. No exemplo (13), por sua vez, o *revisor-leitor* substitui “ao nosso breve passeio no tempo” por “a nossa breve contextualização histórica”, efetuando uma reescrita com uma linguagem mais adequada ao gênero e ao registro que deve ser adotado em um trabalho acadêmico.

## Considerações finais

Neste trabalho, analisamos movimentos de revisão realizados por professores-orientadores durante a revisão de dissertações de mestrado em progresso. Vimos que, como *revisores-leitores*, os professores ora optaram por indicar inadequações formais ou textuais, ora optaram por solucioná-las.

A partir da análise das revisões indicativas e resolutivas propostas pelos *revisores-leitores*, verificamos que a revisão por eles realizada envolveu níveis complexos e distintos dos textos, uma vez que suas sugestões de revisão apontaram inadequações formais e textuais contidas nos TRs.

Os dados da pesquisa sugerem que os professores-orientadores, durante a revisão do texto dos alunos-orientandos, buscaram verificar, especialmente, quais sentidos foram produzidos no texto, quais articulações foram feitas entre as ideias e os conceitos trabalhados,

qual posicionamento estaria sendo defendido e como ele estava sendo argumentado, dentre outros aspectos relativos ao potencial de textualização do escrito.

Neste ponto, podemos observar a relevância em se realizar a revisão do texto, uma vez que o diagnóstico dos problemas contidos nos textos dos autores (alunos) decorreu da revisão realizada pelos *revisores-leitores* (professores-orientadores). Vimos que as sugestões dos *revisores-leitores*, no caso desse estudo, professores-orientadores de pesquisa, apresentaram-se de forma a contribuir para que o autor (aluno) viesse a reescrever seu texto com propriedade sobre o assunto e sobre os conceitos trabalhados em sua pesquisa.

ABSTRACT: The suggestions of revision proposed by a reader during the writing process have been identified in studies about the act of revising as a fundamental factor in the rewriting of academic texts. Based on interactive social and cognitive view of writing (HAYES et al., 1987; CHENOWETH, 1987; GARCEZ, 1998; MENEGASSI, 1998, 2001, 2006; KOCH; ELIAS, 2011), in this paper, we analyzed movements of revision of academic advisors in dissertations in production. In the analysis, we found that the actions of revising focused especially aspects related to the potential of textualization of the written text and evidenced the necessity of (re)construction of the progressive of the text.

Keywords: revision; rewriting; genre *dissertation*; reviser; reader reviser.

## Referências

APRÁ, A. V. La producción de textos académicos a partir de fuentes múltiples y aprendizaje en la universidad: exigencias de la tarea, dificultades de los estudiantes. In: NARVÁEZ CARDONA, E.; CADENA CASTILLO, S. (Org.). *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*. Colombia: Universidad Autónoma de Occidente, 2008.

CARLINO, P. Culturas académicas contrastantes en Australia, EE.UU. y Argentina: representaciones y prácticas sobre la escritura y sobre la supervisión de tesis en el grado y el posgrado universitarios. *Actas Electrónicas de la Reunión Internacional "Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje*, febr., 2004a. Disponível em: <<http://crub1.uncoma.edu.ar/novedades/trabajos/Carlino.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2011.

\_\_\_\_\_. El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, ano 8, n. 26, p. 321-327, ago./sept., 2004b.

\_\_\_\_\_. La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *Anales del Instituto de Lingüística*, v. 24-26, p. 41-62, 2005a. Disponível em: <[http://www.escrituraylectura.com.ar/posgrado/articulos/Carlino\\_La%20experiencia%20de%20escribir%20una%20tesis.pdf](http://www.escrituraylectura.com.ar/posgrado/articulos/Carlino_La%20experiencia%20de%20escribir%20una%20tesis.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. ¿Por qué no se completan las tesis em los posgrados? Obstáculos percebidos por maestrands em curso y magistri exitosos. *Educere*, ano 9, n. 30, p. 415-420, jul./ago./sept., 2005b.

\_\_\_\_\_. ¿Qué nos dicen lãs investigaciones internacionales sobre escritura en la universidad? *Cuadernos de psicopedagogia*, n. 4, p. 21-40, sept., 2007.

\_\_\_\_\_. Revisión entre pares em la formación de posgrado. *Lectura y Vida*, v. 29, n. 2, p. 20-31, jun., 2008.

CHENOWETH, N. A. The need to teach rewriting. *ELT Journal*, v. 41, n. 1, p. 25-29, jan., 1987.

FABRE, C. Des variantes de brouillon au cours préparatoire. *Études de Linguistique Appliquée*, v. 62, p. 59-79, avril-juin., 1986.

GARCEZ, L. H. do C. *A escrita e o outro*. Brasília: Unb, 1998.

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

KOCH, I. G. V. *Introdução à lingüística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MENEGASSI, R. J. *Da revisão à reescrita: operações e níveis lingüísticos na construção do texto*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino do Português) – Universidade Estadual Paulista, Assis, São Paulo, 1998.

\_\_\_\_\_. Da revisão à reescrita: operações lingüísticas sugeridas e atendidas na construção do texto. *Mimesis*, Bauru, v.22, n.1, p. 49-68, 2001.

\_\_\_\_\_. Interação, escrita e metaconsciência na formação inicial de professores. *Signum*. Estudos de Linguagem, Londrina, Paraná, v. 9, n.2, p. 151-168, 2006. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3943/3152>>. Acesso em: 10 fev. 2012.

OLIVEIRA, R. M. L. *A retificação em textos infantis*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

SERAFINI, M.T. *Como escrever textos*. 9.ed. São Paulo: Globo, 1998.

SOARES, M. V. *A tarefa de reformulação de textos*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.

VAL, M. G. da C. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Data de envio: 27/04/2012

Data de aprovação: 21/09/2012

Data de publicação: 06/02/2013