

# *A Prática de Revisão Orientada de Dissertações de Mestrado: as Sugestões do Revisor-Leitor, as Estratégias do Revisor-Autor*

LA PRATIQUE DE LA RÉVISION GUIDÉE DE LA THÈSE DU MASTER: LES  
SUGGESTIONS DU RÉVISEUR-LECTEUR, LES STRATÉGIES DU RÉVISEUR-AUTEUR

Cínthya da Silva **MARTINS\***  
Nukácia Meyre Silva **ARAÚJO\*\***

**Resumo:** No processo de revisão orientada de dissertações de mestrado, as reescritas do texto efetuadas pelo *revisor-autor* (o aluno-orientando) são geralmente norteadas pelas sugestões de revisão apresentadas por um *revisor-leitor* (o professor-orientador). Neste trabalho, com base na visão sociocognitivo-interativa da escrita, examinamos como *revisores-autores* responderam às sugestões de revisão que lhes foram propostas por *revisores-leitores* no processo de revisão orientada. O *corpus* constituído para análise é composto de recortes de cinco dissertações de mestrado em progresso, revisadas por professores-orientadores e reescritas por alunos-orientandos vinculados a Programas de Pós-graduação em Linguística de universidades públicas brasileiras. A partir da análise, verificamos que é maior o percentual de revisões ignoradas do que de revisões atendidas. Em relação ao tipo de revisão atendida, as indicativas (em que um problema identificado no texto é apenas indicado) estão em maior percentual. Por

---

\* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará. Bolsista CAPES. Bacharela em Letras Português pela Universidade Estadual do Ceará (2009). Contato: cinthyasister@gmail.com.

\*\* Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará. Colaboradora na equipe da Diretoria de Educação a Distância do Instituto Federal de Educação do Ceará, nos cursos da Universidade Aberta do Brasil. Doutora em Educação (2008) e mestra em Linguística (1998) pela Universidade Federal do Ceará. Contato: nukacia@gmail.com.

outro lado, ao contrário do esperado, as revisões resolutivas (em que já é apresentada uma solução para o problema identificado no texto) são as menos atendidas pelos *revisores-autores*.

**Palavras-chave:** Revisão orientada. *Revisor-autor*. Gênero *dissertação*.

**Resumé:** Dans le processus de révision guidée de la thèse du master, les réécritures du texte fait par le *réviseur-auteur* (l'étudiant-orienté) sont généralement guidées par les suggestions de révision présentée par un *réviseur-lecteur* (l'enseignant-conseiller). Dans ce travaille, basé sur la vision sociocognitive-interactive d'écriture, nous avons examinés comme les *réviseurs-auteurs* ont répondu aux suggestions de révision que leurs ont ens proposées par le *réviseur-lecteur* dans le processus de révision guidées. Le *corpus* d'analyse est constitué de coupures de cinq thèses, que ne sont pas finis, révisées par les enseignants-conseillers et réécrit par les étudiants assortis à des Programmes de Troisième Cycle en Linguistique des universités publiques brésiliennes. A partir de cette analyse, nous avons constaté que le pourcentage des révisions ignorés est plus élevé que le pourcentage des révisions respectées. En ce qui concerne le type de révision respectées, l'indicatif (dont un problème identifié est uniquement indiqué dans le texte) sont à un pourcentage plus élevé. Dans l'autre coté, aux contrairement du attendu, les révisions résolutives (où est présenté une solution pour le problème identifié dans le texte) sont le moins respectées par les *réviseurs-auteurs*.

**Mots-clés:** Révision guidée. *Réviseur-auteur*. Genre thèse du master.

## Introdução

No ambiente acadêmico, leitores e autores constroem e reconstróem sentidos a partir de diferentes exercícios de escrita que se realizam em gêneros específicos desse domínio discursivo, como monografia, dissertação, tese, artigo, resenha, resumo, entre outros. Na escrita de gêneros acadêmicos cuja extensão é mais longa e que demandam mais tempo e mais habilidades na execução da tarefa, dificuldades relativas à execução de etapas específicas do processo de escrita, como a revisão do texto, por exemplo, podem tornar-se um empecilho para a produção de textos adequados para as diversas situações de interação verbal de que participam na universidade professores e alunos de graduação e de pós-graduação.

No que diz respeito a investigações sobre leitura e escrita acadêmicas, alguns resultados de pesquisas realizadas em universidades estrangeiras sugerem 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)<sup>1</sup>.

As constatações de Aprá (2008) e Carlino (2004b, 2005b) levaram-nos a indagar sobre como se dá o processo de revisão de texto realizado por estudantes brasileiros, na condição de *revisores-autores*, em situação de escrita de dissertação de mestrado, a partir de revisão inicial feita por professores-orientadores, na condição de *revisores-leitores*.

Neste artigo, apresentamos parte do resultado da investigação empreendida em que analisamos as estratégias de revisão adotadas pelo *revisor-autor* (aluno) a partir daquilo que foi indicado na revisão feita pelo *revisor-leitor* (orientador). 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.

Organizamos este escrito em duas partes principais. Na primeira, discorreremos sobre a perspectiva cognitiva de estudos sobre revisão. Nessa seção, apresentamos os estudos fundadores de Hayes et al. (1987), que

---

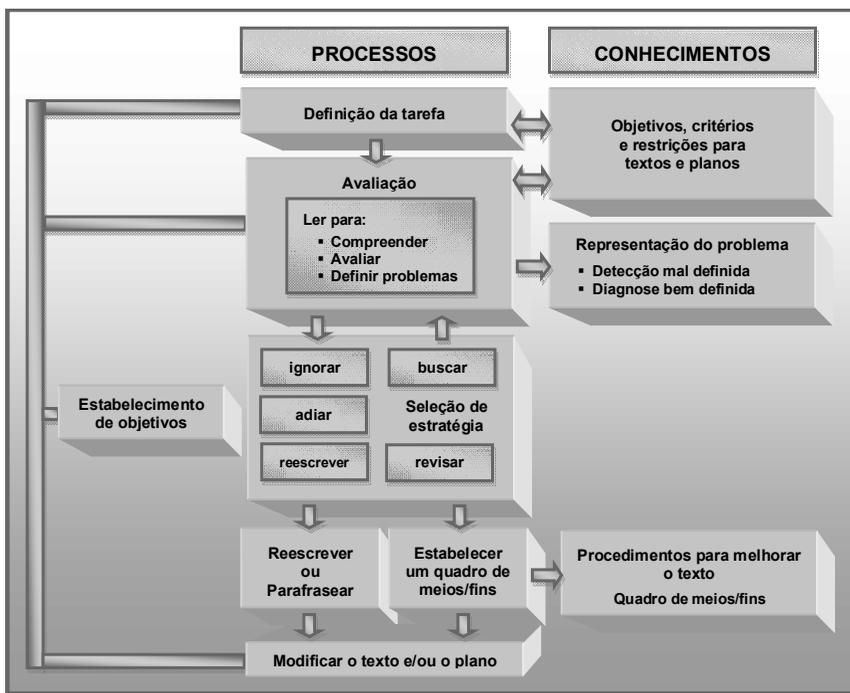
<sup>1</sup> Conferir mais estudos sobre escrita acadêmica em Carlino (2004a, 2004b, 2005a, 2005b, 2007, 2008). A pesquisadora tem investido em uma série de estudos contrastivos, iniciados a partir de 2000, em que têm sido analisadas e confrontadas as práticas pedagógicas de ensino de leitura e de escritura em universidades anglo-saxônicas e argentinas.

descrevem a tarefa de revisar e as estratégias usadas pelo revisor, seja ele autor ou leitor, na execução da tarefa. As estratégias de revisão são retomadas na análise dos dados. Na segunda parte do artigo, examinamos os dados, acrescentando à discussão um olhar sociointeracionista a partir do qual se discute a consideração do outro (audiência) pelo *revisor-autor* na própria tarefa de reescrita.

A assunção de dois pontos de vista teóricos na investigação se dá pelo fato de se reconhecer nas pesquisas atuais sobre o processo de escrita que essas perspectivas (cognitivista e sociointeracionista) não se oporiam necessariamente, mas se complementariam, e que, por isso mesmo, não haveria como tratar da tarefa de escrever desconsiderando os aspectos cognitivos ou os aspectos sociointerativos nela envolvidos.

## **1 O Processamento Cognitivo da Atividade de Revisão de Textos**

No modelo cognitivo de revisão estruturado por Hayes et al. (1987), encontramos dois domínios implicados na atividade de revisão: o primeiro domínio, denominado *processos*, reuniria os procedimentos a serem efetuados pelo escritor-revisor nessa tarefa; e o segundo domínio, denominado *conhecimentos*, reuniria o saber ou a experiência que o escritor-revisor possui para realizar tal tarefa. Vejamos na figura 1, a seguir, a que *processos* e *conhecimentos* Hayes et al. (1987) se referiam, quando propuseram seu modelo.



**Figura 1** – Estrutura do modelo cognitivo de revisão a partir de Hayes et al. (1987, p. 185)

Segundo Hayes et al. (1987), esses dois domínios (*processos* e *conhecimentos*) estariam correlacionados, uma vez que os *conhecimentos* influenciariam na efetuação dos *processos* ou resultariam de sua efetuação. No caso de um escritor-revisor que não tenha experiência no ofício de revisar, esses *conhecimentos* poderiam advir, na visão dos autores, dos *processos* ativados durante a revisão, e, no caso de um escritor-revisor já experiente, esses *conhecimentos* poderiam influenciar no modo como esses *processos* seriam ativados.

No domínio que corresponde aos *processos*, encontramos três subprocessos a serem ativados no decorrer da revisão de textos: *definição da tarefa*, *avaliação*, e *seleção de estratégia*, os quais direcionariam, de acordo com a concepção que o escritor-revisor constrói sobre o ato de revisar, as possíveis modificações a serem efetuadas no texto em progresso.

As várias setas identificadas nesse modelo indicariam, segundo Gehrke (1993, p. 123), “a natureza interativa dos subprocessos entre si e dos subprocessos com as categorias de conhecimento”. Isso significa, portanto, que esse modelo não visa apresentar o processo de revisão como uma atividade desenvolvida por estágios sequenciais, mas sim como uma atividade em que vários procedimentos interligados e recursivos estariam envolvidos, como veremos a seguir.

## 1.1 A definição da tarefa de revisão: objetivos, critérios e restrições

Conforme pode ser visualizado na figura 1, o procedimento de *definição da tarefa* é apresentado como o passo primordial do processo de revisão. Nessa etapa, o escritor especificaria os seguintes aspectos relativos à tarefa de revisar: a) por que ou para que revisar? b) o quê revisar? e c) como revisar?

Segundo Hayes et al. (1987), o modo de processar a *definição da tarefa* seria distinto para cada escritor-revisor. Em se tratando de um escritor-revisor experiente, ele traria da categoria *conhecimentos* um conjunto de conceitos pré-estabelecidos acerca dos *objetivos*, *critérios* e *restrições* relacionados ao ato de revisar. Os procedimentos de revisão efetuados por esse escritor-revisor experiente atenderiam, pois, a esse conjunto de conceitos. Em se tratando de um escritor-revisor inexperiente, por sua vez, o estabelecimento de *objetivos*, *critérios* e *restrições*, os quais direcionariam sua revisão, resultariam como produto da etapa de *definição da tarefa*.

A respeito do subprocesso de *definição da tarefa*, o que se faz importante observar é a forma como os autores acentuaram, em seu modelo, a necessidade de o escritor, seja ele experiente ou não, definir, de imediato, as diretrizes que mapearão o percurso a ser tomado no momento da revisão. De acordo com Gehrke (1993, p. 123), no modelo de Hayes et al. (1987), o subprocesso de *definição da tarefa* se configuraria como “a base de todas as outras habilidades de revisão, pois ele reflete as concepções subjacentes do que significa revisar, de quais atividades particulares estão envolvidas e também a concepção de como esses processos devem ser gerenciados”.

Assim, os procedimentos adotados pelo escritor-revisor no momento da revisão respondem ao entendimento que eles têm do que seja realizar uma revisão de texto. Os posicionamentos dos que teorizaram sobre essa etapa da escrita são convergentes, uma vez que esses teóricos conceituaram

o ato de revisar como um processo que visa à diminuição das incongruências geralmente verificadas entre a intenção do autor e a execução do texto no primeiro rascunho escrito<sup>2</sup>. O ato de revisar corresponderia, então, a um exercício em que o escritor precisaria desenvolver e aplicar as operações necessárias para que o produto final de sua escrita apresentasse realmente aquilo que inicialmente ele intentara registrar.

## **1.2 A avaliação do texto-rascunho: ler para compreender, avaliar e definir problemas**

Estabelecidos os objetivos, critérios e restrições para a tarefa de revisão, o escritor-revisor, de acordo com o modelo de Hayes et al. (1987), procederá a avaliação de seu texto-rascunho.

O subprocesso de *avaliação* corresponderia ao momento da revisão em que o escritor-revisor leria seu texto, motivado por três objetivos: *compreender, avaliar e definir problemas*. Essa leitura não se trataria, então, de uma leitura descompromissada, mas sim de uma leitura atenta, crítica e, principalmente, avaliativa. Nesse caso, o próprio autor do texto pode ser o revisor-avaliador, ou, por outro lado, o revisor pode tratar-se também de outra pessoa que se disporia a realizar a atividade de revisão do texto de outrem. O que importa destacar é que, segundo o modelo de Hayes et al. (1987), a leitura para revisar, independente de quem seja o revisor (se o próprio produtor do texto ou se um outro leitor), deve ser processada para fins de avaliação, ou seja, para fins de julgamento do texto-rascunho.

Ao discutir acerca dos tipos de leitura a serem processadas no momento da revisão, Gehrke (1993, p. 123) pondera que “quando um revisor lê um texto para revisá-lo, sua tarefa não se limita a construir uma representação do significado do texto (compreensão)”. Segundo o autor, no decorrer dessa leitura, o revisor precisaria construir também “uma representação da resposta do leitor” ao que de fato foi escrito em seu texto-rascunho.

A leitura avaliativa é enfatizada no modelo de Hayes et al. (1987), uma vez que, segundo os autores, seria ela que permitiria ao escritor-revisor

---

<sup>2</sup> Exemplos de teóricos da escrita que compartilham essa visão seriam: Bartlett (1982), Hayes et al. (1987), Chenoweth (1987), Spoelers e Yde (1991), White e Arndt (1995) e Serafini (1998).

efetuar com êxito a *representação do problema* por ele encontrado no momento da revisão. Conforme o modelo estruturado pelos pesquisadores, os problemas encontrados no texto-rascunho poderiam ser representados de duas formas na mente do escritor: 1) como uma *deteção mal definida*, em que o escritor-revisor perceberia que existe um problema no texto-rascunho, porém não saberia classificar com exatidão a natureza desse problema; ou 2) como uma *diagnose bem definida*, em que o escritor-revisor perceberia a existência de um problema no texto-rascunho e, ainda, identificaria sua natureza.

Quanto à ação de identificar ou não a natureza dos problemas encontrados no texto-rascunho, Bartlett (1982) afirma que não se faz necessário que o escritor-revisor saiba diagnosticar todas as inadequações detectadas em seu texto. Contudo, na visão da autora, a habilidade de identificar problemas textuais específicos auxiliaria no processamento satisfatório da revisão, uma vez que refletir sobre tais problemas ajudaria o escritor-revisor a selecionar e a desenvolver estratégias de revisão do texto.

### **1.3 A seleção de estratégias: ignorar, adiar, pesquisar, reescrever e/ou revisar**

Ainda no modelo de Hayes et al. (1987), a *seleção da estratégia* a ser utilizada no decorrer da revisão resultaria do modo como o problema foi representado. Os autores apontam cinco estratégias que poderiam ser selecionadas pelo escritor-revisor diante de um problema por ele detectado ou diagnosticado no texto-rascunho: 1) *ignorar* o problema; 2) *adiar* o esforço para resolver o problema; 3) *pesquisar* mais informações para resolver o problema; 4) *reescrever* o texto através de reformulações ou paráfrases; e 5) *revisar* o texto a partir do problema diagnosticado.

As três primeiras ações (ignorar, adiar, e pesquisar) ajudariam o escritor no gerenciamento do processo de revisão, no esclarecimento da representação do problema detectado Hayes et. al (1987), e na definição das operações a serem aplicadas em problemas textuais específicos. As outras duas ações (reescrever e revisar), por sua vez, descreveriam meios a serem operados na modificação do texto-rascunho.

Podemos observar, a partir do modelo de Hayes et al. (1987), que não existe uma fórmula pronta de se proceder à execução da revisão. O que esse modelo nos traz, na verdade, são ações estratégicas a serem selecionadas,

no momento da revisão, de acordo com o problema representado no texto-rascunho e a forma como a tarefa de revisar seria definida pelo escritor-revisor.

Com o intuito de observar as estratégias de revisão adotadas por distintos escritores na revisão de textos, Hayes et al. (1987) acompanharam o processo de revisão realizado por 14 sujeitos. Dentre esses sujeitos, 7 eram universitários (2 destes eram identificados pelos professores como habilitados escritores; os outros 5, por sua vez, como escritores inexperientes); 3 eram escritores-editores que frequentemente faziam revisões e 4 eram experientes instrutores de escrita que tinham também experiência com editoração.

A esses sujeitos, que adotaram o papel de *revisores-leitores*, foi proposta uma tarefa prática que trouxesse uma demanda completa de revisões retóricas e de estilo. O texto a ser revisado tratava-se de uma carta em que se discutiam as razões pela qual na faculdade as mulheres eram relutantes em participar de esportes. A carta deveria ser revisada e transformada em um folheto destinado a estudantes calouras.

O intuito de Hayes et al. (1987), na proposição dessa tarefa, era criar uma situação de escrita que exigisse tanto níveis complexos quanto superficiais de revisão, pois implicitamente a atividade proposta, segundo os autores, requeria mudanças em voz, gênero, postura retórica, público e estilo. Para além dessas operações de retextualização (MARCUSCHI, 2007), os sujeitos teriam de atentar também para os problemas formais e textuais contidos no texto, pois os pesquisadores haviam implantado no escrito erros referentes a estilo e formas gramaticais, incluindo ortografia, pontuação, entre outros.

No que se refere às ações que foram efetuadas por esses sujeitos no momento da revisão, Hayes et al. (1987) observaram, através dos textos revisados e de protocolos verbais dos sujeitos, que as cinco estratégias de revisão (ignorar, adiar, pesquisar, reescrever e revisar) foram utilizadas pelos sujeitos, cada uma delas, entretanto, em situações específicas, que apresentamos a seguir.

### 1.3.1 A estratégia de 'ignorar'

De acordo com Hayes et al. (1987), o escritor aplicaria a estratégia de *ignorar* inadequações contidas em um texto em processo de revisão, sempre que detectasse problemas que ele julgasse não serem dignos de considerável atenção.

Os pesquisadores observaram, em seu experimento, que escritores experientes e inexperientes frequentemente usavam a estratégia de *ignorar* determinados problemas dos textos baseados em um destes dois critérios: 1) “ignorar esse problema não criará confusão para o leitor”; ou 2) “encontrar uma solução para esse problema é muito difícil e não vale o esforço”. Também foi observado pelos pesquisadores que, em alguns momentos, ambos os critérios foram utilizados simultaneamente. Mediante os resultados do experimento, os pesquisadores chegaram às seguintes constatações acerca da aplicação da estratégia *ignorar*.

- a) a decisão efetiva sobre o que ignorar depende da habilidade de saber quando aplicar esses critérios;
- b) a habilidade de exercitar essa discriminação é um fator que separa escritores inexperientes de escritores experientes;
- c) a ação de ignorar pode ser uma estratégia sofisticada para controlar o processo de revisão, mas que frequentemente age como uma estratégia de fuga nas mãos de escritores inexperientes.

### 1.3.2 A estratégia de ‘adiar’

A adoção da estratégia de *adiar* estaria relacionada, segundo Hayes et al. (1987), à decisão consciente dos escritores em dividir o processo de revisão em partes. Essa ação de adiar permitiria ao escritor focar sua atenção seletivamente em uma parte da tarefa, enquanto ele estivesse, por exemplo, determinando o objetivo de lidar, posteriormente, com outra parte. Em seu experimento, os pesquisadores observaram que essa estratégia é usada quando:

- a) o escritor escolhe priorizar a atividade de revisão, lidando, assim, de modo hierárquico, com uma classe de problemas por vez, como, por exemplo: revisar primeiro os aspectos relacionados com o significado do texto; em segundo lugar, revisar os aspectos gramaticais e estilísticos; e, por último, aspectos relacionados à polidez;
- b) o escritor precisa reler o texto para avaliar se o problema é maior ou menor em relação às outras modificações que devem ser feitas;
- c) o escritor não tem um procedimento pronto para remediar o problema do texto e, por isso, escolhe adiar o problema até a solução se tornar aparente;

- d) o escritor precisa avaliar o texto mais criticamente para descobrir a melhor forma de proceder;
- e) o escritor precisa revisar uma seção particular do texto antes de saber como resolver problemas em outras seções do texto.

### 1.3.3 A estratégia de ‘pesquisar’

Segundo Hayes et al. (1987), a estratégia de *pesquisar* seria utilizada para redefinir e elaborar a *representação do problema*. Através dessa estratégia, o escritor se esforçaria por definir de modo mais esclarecido qual a natureza do problema por ele detectado no texto. Na visão dos autores, essa estratégia forneceria uma melhor ideia de como solucionar o problema, até então, mal detectado, uma vez que resultaria desse processo de pesquisa a *diagnose bem definida*.

De acordo com os autores, a representação de um problema envolveria muitos processos, dentre os quais os mais importantes seriam a pesquisa na memória e a pesquisa no texto. Quanto à pesquisa na memória, os autores fazem referência ao processo de resgatar experiência e conhecimento relevantes para representação do problema. Esse processo de pesquisa na memória ocorreria, conforme os autores, rapidamente. Já a pesquisa no texto, tratar-se-ia, na visão dos autores, de um processo no qual o revisor examinaria o escrito para ter um melhor entendimento do problema encontrado.

Na estratégia de *pesquisar*, a releitura com objetivos definidos ajudaria, ainda conforme Hayes et al. (1987), a especificar melhor o problema e a encontrar todas as suas instâncias. Os autores observaram, em seu experimento, quais os objetivos delimitados pelos escritores experientes antes de pesquisar o texto. Alguns desses objetivos seriam:

- a) apontar a localização das asserções contraditórias;
- b) verificar as informações redundantes ou ausentes;
- c) avaliar a organização e a coerência;
- d) localizar os argumentos que possam impactar inconvenientemente os leitores;
- e) verificar a consistência dos subtítulos e de outros marcadores estruturais internos;
- f) verificar a variedade de “abridores” de sentenças e estruturas das sentenças;

- g) verificar a frequência com a qual uma frase, palavra ou conceito específico foi usado.

#### 1.3.4 A estratégia de 'reescrever'

A estratégia de *reescrever* tratar-se-ia, segundo Hayes et al. (1987), de uma ação a que recorrem escritores-revisores, cujo propósito, no exercício de revisão, não seria necessariamente salvar o texto em progresso, mas sim tentar preservar seu significado. Esses escritores não trabalhariam, pois, na busca por soluções para os problemas detectados. Eles seguiriam uma estratégia diferenciada: reescrever o texto-rascunho, através da reformulação ou paráfrase.

Hayes et al. (1987) observaram que os escritores-revisores, ao optarem por reformular o texto, esforçam-se apenas em extrair do escrito sua essência, para, então, começar a reescrevê-lo novamente. Os que optam pela paráfrase, por sua vez, esforçam-se em expressar o significado do texto, utilizando-se de outras combinações linguísticas e de outra estruturação de orações e parágrafos. Na reformulação, portanto, o escritor, depois de recuperada a essência do texto, produziria um novo escrito. Na paráfrase, por sua vez, o escritor, depois de recuperado o significado de uma oração ou de um parágrafo, transformaria a escrita do texto. Em seu experimento, os autores verificaram que os escritores inexperientes são mais propensos a parafrasear do que a reformular.

#### 1.3.5 A estratégia de 'revisar'

A estratégia de *revisar* referir-se-ia, conforme Hayes et al. (1987), a uma ação a que recorre o escritor-revisor, quando ele acredita que muito do texto pode ser salvo. Na efetuação dessa estratégia, o escritor, ainda segundo os autores, diagnosticaria o problema e, depois disso, buscaria um meio de solucioná-lo.

Os autores observaram, em seu experimento, que essa foi a segunda estratégia mais recorrente durante a tarefa por eles proposta aos sujeitos-revisores. Tanto os escritores experientes quanto os inexperientes que participaram da pesquisa de Hayes et al. (1987) escolheram fazer diagnósticos e, então, selecionar procedimentos de solução para os problemas diagnosticados. De acordo com os autores, optar pela estratégia de revisão

não significa descartar a possibilidade de o escritor diagnosticar, durante a aplicação dessa estratégia, problemas que requeiram uma maior elaboração. Nesse caso, os autores verificaram que as habilidades de um escritor experiente o colocariam em uma posição que lhes permitiria decidir, no momento da revisão, sobre qual das duas estratégias de modificação propriamente dita do texto usar, se a de *reescrever* ou se a de *revisar*.

A seleção da estratégia pode ser, pois, alternada no decorrer da atividade de revisão. A condição de escrita do texto, ou seja, o modo como ele se encontra elaborado e os problemas nele contidos, é que direcionarão a estratégia a ser selecionada em cada ponto específico do escrito ou diante de cada inadequação nele identificada.

A partir do modelo de revisão de Hayes et al. (1987) e dos modos de aplicação de estratégia verificados em seu experimento, vê-se que o ato de revisar é complexo. A execução da tarefa de revisão implicaria trabalho consistente no texto-rascunho, gerenciamento cognitivo, conhecimentos, disposição de tempo e aplicação de estratégias distintas e eficazes para detectar, diagnosticar e solucionar problemas contidos em diferentes níveis do texto em progresso, tendo em conta a audiência a que se destina o texto e o gênero em que ele se realiza.

Tratemos, a partir de então, da tarefa de revisar no contexto da revisão orientada de dissertações de mestrado.

## **2 A Prática de Revisão Orientada de Dissertações de Mestrado**

Em experimento de escrita com universitários e pós-graduados, Carlino (2008) reconhece – na escrita de textos mais extensos e produzidos a longo prazo, como monografias, dissertações e teses –, a necessidade de os produtores dos textos receberem comentários de um leitor a respeito de seus 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 autora, não se trataria do virtual leitor, mas de “leitores de carne e osso que se pareçam com a variedade de leitores virtuais a que a tese será dirigida” (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 nesse 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.

A constatação da importância da revisão na escrita de textos acadêmicos e de que a tarefa de revisar é um exercício de resolução de problemas fizeram-nos nortear nossa pesquisa a partir de algumas indagações, entre as quais estão: a) De que modo *revisores-autores* (mestrandos) procederiam a revisão de seus textos a partir de revisões feitas por *revisores-leitores* (orientadores)? e b) Em que aspectos do texto eles concentrariam suas revisões?

As versões de textos revisados que serviram de objeto para a 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.

De cada dissertação, coletamos duas versões de texto: a versão de texto revisado pelo professor-orientador, a que chamaremos *texto revisado* (TR) e a versão de texto reescrito pelo aluno-orientando, a que chamaremos *texto reescrito* (TRE). Na seleção dos fragmentos de dissertação para análise, que partiu dos TRs, consideramos, em cada dissertação, o tópico com maior concentração de movimentos de revisão. Foram então selecionados cinco tópicos, que somaram um total de 72 páginas de TRs, e que equivaleram, na versão reescrita pelos *revisores-autores*, a um total de 85 páginas de TREs.

## **2.1 As sugestões do revisor-leitor**

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 revisão resolutiva, ou seja, uma solução para o problema detectado no texto;

- b) 94 apresentavam revisão indicativa, ou seja, apenas indicavam o problema e a operação a ser realizada no texto;
- c) 9 não indicavam com precisão qual o problema detectado no texto e qual a operação a ser realizada pelo aluno para solucioná-lo; e
- d) 6 sugeriam (não indicavam) o problema detectado no texto e também não indicavam com precisão a operação a ser realizada para solucioná-lo.

Como as sugestões de revisão resolutive (item *a*) e de revisão indicativa (item *b*) se apresentaram em maior número, focamos a análise nessas sugestões, observando como elas foram consideradas pelos *revisores-autores* no processo de reescrita das dissertações.

A taxionomia *revisão indicativa* e *revisão resolutive*<sup>3</sup> é usada nas seguintes acepções:

- a) *Revisão indicativa*, aquela em que um problema identificado no texto é apenas indicado;
- b) *Revisão resolutive*, aquela 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 feitos pelo *revisor-leitor* (orientador) em versão eletrônica dos textos, usando-se o recurso de revisão do programa *Microsoft Office Word* (4 TRs foram revisados em versão eletrônica), e em versão impressa, de modo manuscrito (apenas 1 TR foi revisado em versão impressa).

Os *revisores-leitores* apontaram várias inadequações formais e textuais nos textos dos *revisores-autores*. Algumas das sugestões de revisão foram indicadas (o aluno teria que solucioná-la) e outras foram solucionadas pelos próprios *revisores-leitores* (o aluno teria apenas que aceitá-las).

As revisões indicativas e resolutivas propostas pelos *revisores-leitores* apontaram para o processamento das seguintes operações linguísticas de reescrita:

---

<sup>3</sup> A exemplo do que faz Serafini (2008) que, 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 na escola: a correção indicativa e a correção resolutive.

- 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;
- b) *Supressão*: operação em que se retiram do texto, sem necessidade de substituição, unidades configuradas como problema;
- c) *Substituição*: operação em que se trocam unidades consideradas problemáticas, que não podem ser suprimidas, por outras mais adequadas;
- d) *Deslocamento*: operação em que se fazem alterações no posicionamento dos elementos, mudando-os de posição.

As revisões que foram indicadas (revisão indicativa), ao invés de solucionadas, requeriam dos *revisores-autores* disposição para realizar a tarefa, uma vez que as soluções para os problemas indicados não se mostravam, em sua maioria, tão aparentes. As revisões indicativas de problemas de textualidade mais recorrentes apontaram para operações de acréscimos de intertextos, de ideias, de argumentos, o que implicaria atividade prévia de leitura e pesquisa. As revisões resolutivas, por sua vez, não exigiriam empenho por parte do *revisor-autor*, mas somente a aceitação.

A partir da análise comparativa entre os TRs e os TREs coletados para esse estudo, verificamos que os *revisores-autores* não atenderam a um número considerável de indicações e resoluções propostas pelos *revisores-leitores* para solucionar problemas contidos em seus textos. Pelo contrário, eles ignoraram mais e atenderam menos, como veremos a partir de então.

## 2.2 As estratégias do *revisor-autor*

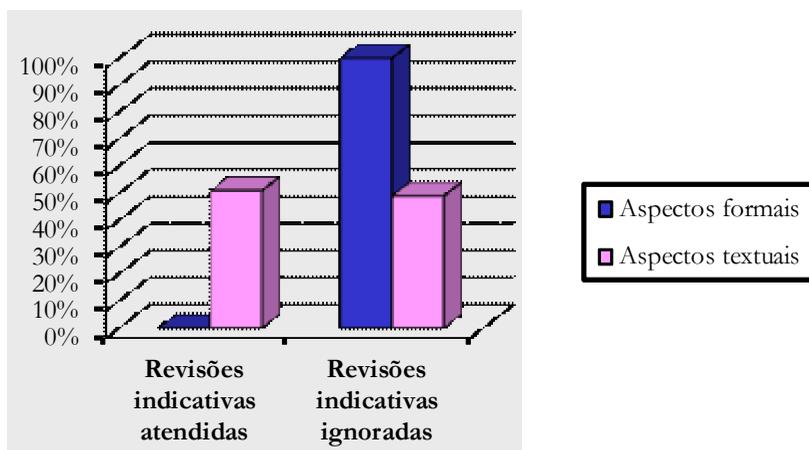
Neste tópico, analisaremos os procedimentos de revisão adotados pelos *revisores-autores*. O intuito dessa análise é verificar quais estratégias foram adotadas pelos *revisores-autores* diante das sugestões de revisão propostas pelos *revisores-leitores* e quais aspectos do texto foram mais considerados pelos *revisores-autores* durante a tarefa de reescrita de seus textos, se os aspectos de natureza formal ou se os aspectos de natureza textual.

Trataremos primeiramente das revisões indicativas propostas pelos *revisores-leitores* que foram atendidas ou ignoradas pelos *revisores-autores*. Em seguida, discutiremos as revisões resolutivas que foram atendidas ou ignoradas pelos *revisores-autores*.

## 2.2.1 Revisões indicativas atendidas e ignoradas

Como vimos antes, foram analisadas, neste estudo, 72 páginas de TRs, em que foram encontradas 94 revisões indicativas propostas pelos *revisores-leitores*. Desse total, 4% indicavam problemas de natureza formal e 96% indicavam problemas de natureza textual.

Do total de indicações envolvendo problemas de natureza textual, 51% foram atendidas e 49% foram ignoradas pelos *revisores-autores*. Quanto às revisões indicativas de natureza formal, nenhuma foi atendida, como se pode ver no gráfico 1, a seguir.



**Gráfico 1** – Revisões indicativas atendidas e ignoradas pelo *revisor-autor*

Conforme se pode ver no gráfico 1, houve equilíbrio entre atender ou ignorar sugestões de revisão envolvendo aspectos textuais. Em contrapartida, no que se refere às sugestões de revisão que envolviam aspectos formais, a estratégia predominante foi ignorar.

Considerando o quadro percentual encontrado, as indagações que surgem são: o que levaria os *revisores-autores* a atender ou a ignorar problemas apontados em seus textos? Por que todas as indicações de problemas relacionados a aspectos formais do texto foram ignoradas?

O índice aproximado de indicações atendidas (51%) e ignoradas (49%) envolvendo aspectos textuais leva-nos a pensar que possa, talvez, ter havido algum critério que no modelo de levantamento e tratamento dos dados que adotamos nesta pesquisa não foi possível observar. Mesmo assim, é possível levantar algumas hipóteses que explicariam resultado tão surpreendente.

Antes de demonstrarmos as ocorrências de indicações atendidas e ignoradas pelos *revisores-autores*, faz-se importante retomarmos as observações feitas por Hayes et al. (1987) a partir do experimento de revisão de texto com escritores especialistas, editores e universitários.

Os pesquisadores observaram que a estratégia de ignorar era usada tanto pelos escritores experientes quanto pelos inexperientes quando eles detectavam problemas que julgavam não serem dignos de atenção. Na opção por essa estratégia, eles se baseavam em dois critérios: 1) “ignorar esse problema não criará confusão para o leitor”; ou 2) “encontrar uma solução para esse problema é muito difícil e não vale o esforço”. A diferença entre escritores inexperientes e experientes no modo de usar a estratégia *ignorar* seria, segundo os pesquisadores, a habilidade que os experientes têm para discriminarem quando esses critérios podem ser aplicados. Os pesquisadores afirmaram que ignorar pode ser uma estratégia de fuga nas mãos de escritores inexperientes.

O primeiro critério para se optar por ignorar e não solucionar um problema detectado no texto seria, então, considerar a audiência (ignorar esse problema não criará confusão para o leitor). Se aplicarmos as observações feitas por Hayes et al. (1987) a nossa pesquisa, poderíamos sugerir, pois, que os *revisores-autores* julgaram que não precisariam atentar para alguns problemas indicados pelos *revisores-leitores*, porque tais problemas não criariam confusão para o leitor. Contudo, não podemos esquecer que, ao ignorar as indicações e resoluções propostas pelos *revisores-leitores*, os *revisores-autores* estavam desconsiderando a audiência, uma vez que os problemas foram detectados pela própria audiência (o professor-leitor) e não por eles próprios (alunos-autores).

O segundo critério que levaria o revisor a ignorar problemas no texto seria a complexidade em achar uma solução para eles (encontrar uma solução para esse problema é muito difícil e não vale o esforço). Quanto a esse critério, é provável que os *revisores-autores*, diante de tantos problemas que foram apontados pelos *revisores-leitores*, tenham deparado com inadequações que eles não conseguiram solucionar e, talvez, por isso, ignoraram o problema.

Feitas essas considerações, confrontemos agora três ocorrências de sugestões de revisão indicativa apontadas no TR-1 com a reescrita apresentada no TRE-1, dentre as quais duas foram ignoradas e uma atendida. Vejamos se é possível fazer inferências quanto às estratégias utilizadas pelos *revisores-autores* no processo de reescritura de suas dissertações.

**Indicação 1:**  
IGNORADA

Texto revisado pelo *revisor-leitor*

**Acrés cimo:** A academia perde, o público ganha (BRODE, 2000, p.12)

Brode (2000) sustenta que Shakespeare foi feito para ser representado, não lido. O autor vai mais longe ao afirmar que o cinema trouxe o bardo para mais perto do povo, mesmo que os acadêmicos estremecessem diante de tal acontecimento. Depois das adaptações, o mundo pôde “ver” Shakespeare. **A academia perde, o público ganha (BRODE, 2000, p.12).**

**Comentário:** Explicar melhor essa ideia. Por que a academia perde? Perder em que sentido? Não seria um discurso conservador demais?

(TR-1)

Texto reescrito pelo *revisor-autor*

Brode (2000) sustenta que Shakespeare foi feito para ser representado, não lido. O autor vai mais longe ao afirmar que o cinema trouxe o bardo para mais perto do povo, mesmo que os acadêmicos estremecessem diante de tal acontecimento. Depois das adaptações, o mundo pôde “ver” Shakespeare. **A academia perde, o público ganha (BRODE, 2000, p.12).**

**Supressão:** A academia perde, o público ganha (BRODE, 2000, p.12)

(TRE-1)

**Indicação 2:**  
ATENDIDA

Texto revisado pelo *revisor-leitor*

De acordo com Santos (2004, p.35), a identidade é um evento posicionado dentro das relações socioeconômicas, estando subordinados a formas de poder, com as quais as pessoas têm que se confrontar dia a dia. As identidades absorvem alguns traços sociais e repelem outros, quase sempre, em termos de oposição. De acordo com o autor, um homem que nasce negro não nasce com uma identidade social da raça negra, esta lhe é imposta dentro da sociedade, da mesma forma que o bebê, ao nascer embora possua a marca biológica que distingue seu sexo, só aprende a se comportar como homem ou mulher dentre os construtos da sociedade.

Dessa forma, a identidade tem caráter múltiplo (SANTOS, 2004), estando ligada a noções de etnia, gênero, orientação sexual, etc.

**Comentário:** Você não vai falar sobre Stuart Hall? “Identidade na Pós-Modernidade”

(TR-1)

Texto reescrito pelo *revisor-autor*

Segundo Hall (2006, p.10), existem três concepções resumidas de sujeito. O sujeito do Iluminismo, o qual estava baseado em um indivíduo centrado e unificado, cujo centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa; o sujeito sociológico, cujo núcleo interior era formado por relações interativas constantes com outras pessoas, sendo a identidade formada da interação do eu e da sociedade; e o sujeito pós-moderno, fragmentado e composto de várias identidades, sendo o processo de identificação mais provisório, variável e problemático.

Sob esse ponto de vista, para Lacan, a identidade se forma ao longo do tempo, por longos processos inconscientes. Sempre há uma falta de inteireza, a qual será preenchida a partir do nosso exterior, por formas pelas quais imaginamos sermos vistos por outros

**Acréscimo:** dois intertextos

(TRE-1)

**Indicação 3:  
IGNORADA**

Texto revisado pelo *revisor-leitor*

Shakespeare combina sua noção de megera com a de seu público. Como havia mencionado, a megera era um símbolo da época e muitos escritores utilizavam essa temática em suas peças. No entanto as personagens megeras de outros autores eram bem diferentes de Katherine. Segundo Saccio (1984), a “domação” (aspas minhas) de Katherine é bem menos violenta e abusiva do que a de histórias de megeras pré-shakespeareanas. Em uma das outras fontes, o marido espancava sua mulher insensatamente e enrolava seu corpo ensanguentado na pele de seu cavalo. Portanto, podemos observar que Shakespeare havia “sua vizado” a noção de megera.

**Comentário:** ACRESCENTAR VISÕES OPOSTAS

(TR-1)

Texto reescrito pelo *revisor-autor*

Shakespeare combina sua noção de megera com a de seu público. Como havia mencionado, a megera era um símbolo da época e muitos escritores utilizavam essa temática em suas peças. No entanto as personagens megeras de outros autores eram bem diferentes de Katherine. Segundo Saccio (1984), a “domação” (aspas minhas) de Katherine é bem menos violenta e abusiva do que a de histórias de megeras pré-shakespeareanas. Em uma das outras fontes, o marido espancava sua mulher insensatamente e enrolava seu corpo ensanguentado na pele de seu cavalo. Portanto, podemos observar que Shakespeare havia “sua vizado” a noção de megera.

(TRE-1)

Na indicação 1, o *revisor-leitor* acrescentou ao texto do *revisor-autor* um intertexto que já havia sido referenciado pelo *revisor-autor*. A indicação do *revisor-leitor* é que o *revisor-autor* amplie a discussão. Isso é evidenciado na indicação “Explicar melhor essa ideia”. O *revisor-autor* ignora a sugestão e também o acréscimo feito pelo *revisor-leitor*.

Na indicação 2, vemos, no TR-1, que o *revisor-autor* havia apresentado apenas um intertexto para discorrer acerca do tema em questão no texto e, logo em seguida, encerrou a “discussão”. Em função disso, o *revisor-leitor* sugeriu que outro intertexto fosse abordado. No TRE-01, vemos que o *revisor-autor* acrescentou não apenas o intertexto indicado, mas trabalhou em seu texto também outro intertexto além do que havia sido sugerido.

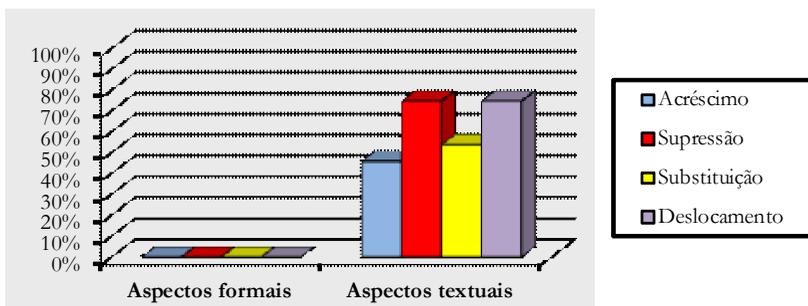
E na indicação 3, o *revisor-autor* desenvolve sua abordagem a partir de um único intertexto. Em função disso, o *revisor-leitor* sugere que o *revisor-autor* acrescenta visões opostas, contudo, o *revisor-autor* ignorou a sugestão do *revisor-leitor*.

É interessante notar que as três indicações envolvem a mesma questão: acréscimo de intertextos. Porém o *revisor-autor* atende apenas a uma das sugestões. Vários fatores podem estar implicados nesse comportamento do *revisor-autor*. Difícil seria, no entanto, afirmar ao certo o critério utilizado pelo *revisor-autor* para atender à indicação 2 e ignorar as demais. É possível que o *revisor-autor* não tenha considerado necessário o acréscimo de discussão na indicação 1. No caso da indicação 3, pode ser que a falta de indicação precisa de que visões opostas acrescentar tenha influenciado para que o *revisor-autor* decidisse ignorar.

Não podemos deixar de considerar também a complexidade da tarefa de revisar um texto. É possível que o nível de dificuldade de realização da revisão a ser feita, principalmente quando o problema se encontra na dimensão da textualidade, seja uma variante influente na decisão da estratégia a ser utilizada no momento da revisão (ignorar o problema ou solucioná-lo).

Embora o índice de revisões indicativas de natureza textual atendidas não tenha se configurado como uma solução para os diversos problemas que foram apontados nos TRs, não podemos deixar de ter em conta que as operações realizadas pelos *revisores-autores* para atender às sugestões propostas foram significativas.

Vejam agora quais operações linguísticas foram mais atendidas ou ignoradas pelos *revisores-autores*. O gráfico 2, abaixo, mostra o percentual de revisões indicativas atendidas pelo *revisor-autor*.

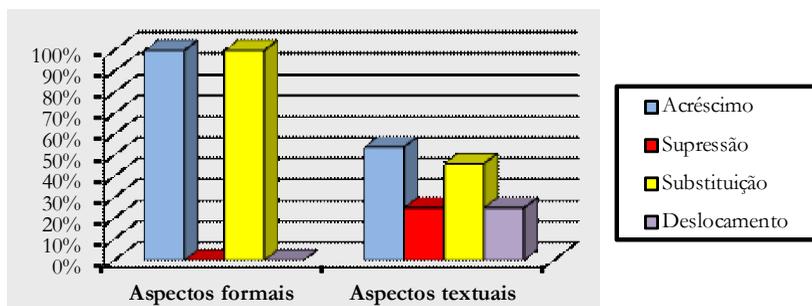


**Gráfico 2** – Revisões indicativas atendidas pelo *revisor-autor*

Vemos que nenhuma das revisões indicativas de caráter formal foi atendida (não houve indicação de supressão nem deslocamento). Das revisões indicativas de natureza textual, o percentual de operações atendidas correspondeu a 51% das indicações do *revisor-leitor*. Do total de revisões atendidas pelo *revisor-autor*, 46% corresponderam a operações de acréscimo; 75%, a operações de supressão; 54%, a operações de substituição; 75%, a operações de deslocamento.

É possível perceber que as operações de supressão e de substituição foram as mais atendidas. Esses dados sugeririam que o *revisor-autor* opta por atender às sugestões cujas operações linguísticas indicadas sejam de mais rápida execução, como é o caso da supressão e substituição.

Vejamos agora o quadro percentual de revisões indicativas ignoradas pelo *revisor-autor*, no gráfico 3, a seguir:



**Gráfico 3** – Revisões indicativas ignoradas pelo *revisor-autor*

Vemos, no gráfico 3, que todas as revisões indicativas de natureza formal foram ignoradas (não houve indicação de supressão nem deslocamento).

Das revisões indicativas de natureza textual, o percentual de operações ignoradas correspondeu a 49% das indicações do *revisor-leitor*. Do total de revisões ignoradas pelo *revisor-autor*, 54% corresponderam a operações de acréscimo; 25%, a operações de supressão; 46%, a operações de substituição; 25%, a operações de deslocamento.

Esses dados confirmam a hipótese levantada anteriormente de que as operações linguísticas de rápida execução são as mais atendidas. Os dados mostram que das revisões indicativas de natureza textual, as operações de acréscimo foram as mais ignoradas.

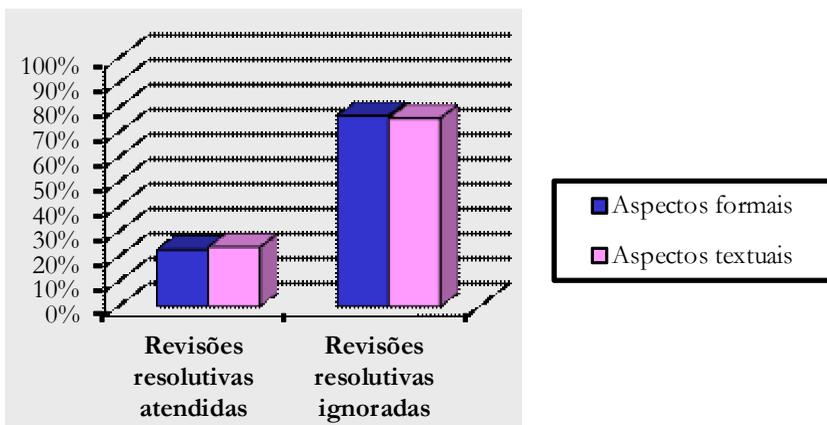
As operações de acréscimo envolvendo aspectos de textualidade são as que mais requerem empenho por parte do *revisor-autor*, pois as indicações dessa natureza, como já vimos, tratam do acréscimo de intertextos, de novas ideias, de ampliação de discussão do assunto tratado no texto.

No que se refere ao atendimento ou não às revisões indicativas, é possível concluir que os *revisores-autores* tendem a ignorar sugestões cuja execução da operação indicada se dê a médio/longo prazo, em razão das atividades de leitura e pesquisa que tal operação requererá.

### 2.2.2 Revisões resolutivas atendidas e ignoradas

Nas 72 páginas de TRs analisadas, foram encontradas 259 revisões resolutivas. Desse total, 33% indicavam problemas de natureza formal e 67% indicavam problemas de natureza textual.

Do total de resoluções envolvendo problemas de natureza formal, 23% foram atendidas e 77% foram ignoradas pelos *revisores-autores*. Quanto às revisões resolutivas de natureza textual, 24% foram atendidas e 76% foram ignoradas como se pode ver, no gráfico 4, a seguir.

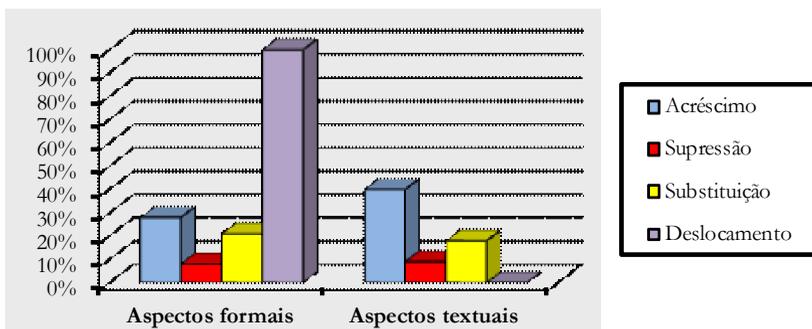


**Gráfico 4** – Revisões resolutivas atendidas e ignoradas pelo *revisor-autor*

Como é possível observar, o baixo índice de revisões resolutivas atendidas causa surpresa, pois se esperava que elas fossem mais atendidas do que as revisões indicativas, uma vez que a solução do problema encontrado já é fornecida pelo *revisor-leitor* ao *revisor-autor*.

A estratégia de ignorar revisões resolutivas pode sugerir que os alunos (*revisores-autores*) se consideram autônomos e, por isso, acreditam que seus textos já apresentam o que é suficiente e não consideram o que o professor diz. Outra possibilidade é que os alunos não tenham entendido a revisão do professor e, por isso, talvez tenham-na concebida como inadequada.

Para melhor compreender esse fato, observemos os dados percentuais por operação linguística de revisão. No gráfico 5, a seguir, veem-se quais operações foram mais atendidas pelos *revisores-autores*:



**Gráfico 5** – Revisões resolutivas atendidas pelo *revisor-autor*

Das revisões resolutivas de natureza formal, o percentual de operações atendidas correspondeu a 23% das resoluções efetuadas pelo *revisor-leitor*. Do total de revisões resolutivas atendidas pelo *revisor-autor*, 28% corresponderam a operações de acréscimo; 8%, a operações de supressão; 21%, a operações de substituição; 100%, a operações de deslocamento.

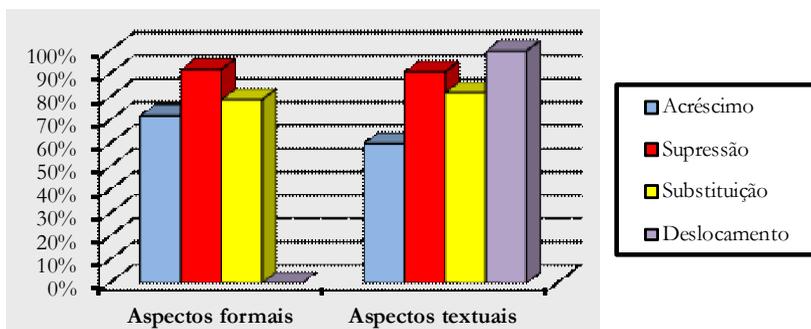
Das revisões resolutivas de natureza textual, o percentual de operações atendidas correspondeu a 24% das resoluções efetuadas pelo *revisor-leitor*. Do total de revisões resolutivas atendidas pelo *revisor-autor*, 40% corresponderam a operações de acréscimo; 9%, a operações de supressão; 18%, a operações de substituição; 0%, a operações de deslocamento.

É importante observar nesses dados que a operação resolutiva efetuada pelos *revisores-leitores* que foi menos atendida foi a de supressão. Isso sugere que nossa hipótese acerca da autonomia assumida pelo *revisor-autor* faz sentido. A operação de supressão elimina informações, frases, parágrafos. Como vemos, essa eliminação não foi bem recebida pelos *revisores-autores*. A segunda operação menos atendida, a de substituição, mostra-nos que o *revisor-autor* não responde bem às mudanças que visam à adequação ao gênero que o *revisor-leitor* faz. Quanto à operação de acréscimo e de deslocamentos, ambas não retiram nenhuma informação do texto do *revisor-autor*, mas somente acrescentam e deslocam.

Quanto a esses resultados, é interessante relatar uma conversa informal que tivemos com um dos *revisores-autores*. Ao constatarmos que durante a reescrita esse *revisor-autor* tinha ignorado quase todas as indicações e resoluções propostas pelo *revisor-leitor*, indagamos-lhe o que havia lhe motivado a

ignorá-las. O *revisor-autor* explicou, então, que não tinha entendido as sugestões de revisão propostas pelo *revisor-leitor* e que achou que as intervenções realizadas por ele em seu texto não produziam o mesmo sentido que ele intentara construir. O *revisor-autor* ainda disse que somente durante o encontro de orientação acadêmica individualizada foi que ele compreendeu o porquê das sugestões de alteração de seu texto. Embora essa conversa informal não tenha sido instrumento da pesquisa, ela nos fez ver que além de observar os textos revisados e reescritos pelos autores, a resposta aponta para a necessidade de um estudo sobre perspectiva de revisão de leitores e autores. Parece que a própria concepção de revisão e da própria tarefa de escrita pelo *revisor-autor* influencia na escolha de aceitar ou não as soluções propostas pelo *revisor-leitor*.

Vejamos agora o quadro percentual de revisões resolutivas ignoradas pelo *revisor-autor*, no gráfico 6, a seguir:



**Gráfico 6** – Revisões resolutivas ignoradas pelo *revisor-autor*

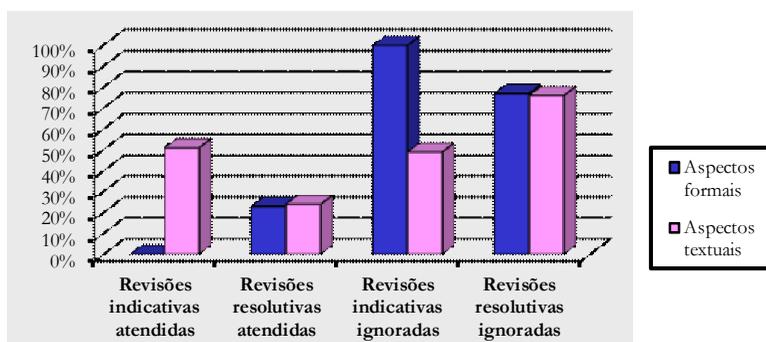
Das revisões resolutivas de natureza formal, o percentual de operações ignoradas correspondeu a 77% das resoluções efetuadas pelo *revisor-leitor*. Do total de revisões resolutivas atendidas pelo *revisor-autor*, 72% corresponderam a operações de acréscimo; 92%, a operações de supressão; 79%, a operações de substituição; 0%, a operações de deslocamento.

Das revisões resolutivas de natureza textual, o percentual de operações ignoradas correspondeu a 76% das resoluções efetuadas pelo *revisor-leitor*. Do total de revisões resolutivas atendidas pelo *revisor-autor*, 60%

corresponderam a operações de acréscimo; 91%, a operações de supressão; 82%, a operações de substituição; 100%, a operações de deslocamento.

A partir desses dados, vemos que os *revisores-autores* tendem a ignorar as resoluções aplicadas *pelos revisores-leitores* em seus escritos. Talvez eles realmente não compreendam as operações que os *revisores-leitores* efetuam em seus textos, como, por exemplo, a substituição de termos técnicos próprios da linha de investigação, a supressão de palavras vazias de sentido, dentre outras.

Vejamos ainda um quadro comparativo de revisões indicativas e resolutivas atendidas e ignoradas, no gráfico 7, a seguir:



**Gráfico 7** – Revisões indicativas e resolutivas atendidas e ignoradas pelo *revisor-autor*

No gráfico 7, é possível contrastar o desequilíbrio entre as indicações e resoluções atendidas e ignoradas. Esses dados sugerem que os *revisores-autores* tendem a ignorar as sugestões dos *revisores-leitores*, tanto as indicativas quanto as resolutivas. Talvez os alunos não compreendam que, no contexto de produção escrita do gênero dissertação, em que professor norteia a revisão a ser feita pelo aluno, é natural que o professor-orientador seja parcimonioso em suas revisões, uma vez que o gênero dissertação pede um autor que discuta um problema, à luz de teorias, e que apresente caminhos passíveis de serem trilhados a partir da contribuição da própria pesquisa.

A partir da análise dos movimentos de revisão dos *revisores-autores* (aluno-orientando), observamos que os efeitos produzidos pela revisão orientada do professor não foram os esperados. Nos TRES, encontramos

comentários escritos pelos *revisores-leitores* que corroboram nossa colocação. Dentre eles, vale citar: “Veja o que faltou. Em minha opinião, quase tudo. Você não incorporou quase nada das alterações sugeridas. Você não fez a revisão para reforçar quais os teóricos importantes para o seu trabalho. Veja os pontos e incorpore-os, depois mande o texto para a revisão” (TRE-1). Vemos, pois, que a revisão realizada pelos *revisores-autores* envolvidos em nosso estudo não atendeu à situação de produção do gênero dissertação. Ao que parece, esses alunos-pesquisadores não veem que o exercício de escrita contribui para que eles aprendam mais sobre seu próprio trabalho e sobre a escrita acadêmica. Faz parte da avaliação desse aluno-pesquisador saber dizer por escrito tudo o que discutiu/fez na pesquisa.

### **Considerações Finais**

No estudo aqui apresentado, discutimos a revisão como uma etapa da escrita acadêmica. A partir da análise de fragmentos de dissertação de mestrado, examinamos os tipos de revisão propostos pelo *revisor-leitor* (professor) ao *revisor-autor* (aluno) e o comportamento do *revisor-autor* em relação à aceitação ou não das sugestões feitas pelo professor. Os resultados mostram que o aluno tende a desconsiderar a revisão feita pelo professor e, em seu processo de reescrita do texto, assume comportamento autônomo segundo o qual desconsidera até as sugestões em que o problema já se apresenta resolvido, mesmo no caso daquelas revisões que seriam mais dispendiosas do ponto de vista de refacção da tarefa, como é o caso da revisão de aspectos de textualidade.

A partir dos dados, é possível inferir que o *revisor-autor* parece desconsiderar a existência de outro a quem se dirigiria sua escrita e para quem o texto deveria estar adequado. A nosso ver, isso se daria pela visão de que a tarefa de revisão não teria importância devida na escrita de um texto longo como é o caso de uma dissertação e também pela própria desconsideração de aspectos importantes na interação verbal, como, por exemplo, a situação de interação em que o texto circulará, o gênero textual em que será vazado, os interlocutores envolvidos, o propósito comunicativo do texto, o suporte em que será veiculado, dentre outros.

## 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. (Orgs.). *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*. Colombia: Universidad Autónoma de Occidente, 2008.

BARTLETT, E. J. Learning to revise: some component processes. In: NYSTRAND, M. (Org.). *What writers know: the language, process, and structure of written discourse*. New York: Academic Press, 1982. p. 345-363.

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.

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

CARLINO, P. 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: 13 out. 2011.

CARLINO, P. ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. *Educere*, a. 9, n. 30, p. 415-420, jul./sept. 2005b.

CARLINO, P. ¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre escritura en la universidad? *Cuadernos de Psicopedagogía*, n. 4, p. 21-40, sept. 2007.

CARLINO, P. Revisión entre pares en 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.

GEHRKE, N. A. Na leitura, a gênese da reconstrução de um texto. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 28, n. 4, p. 115-154, dez. 1993.

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.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

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

SPOELDERS, M.; YDE, P. O comportamento de escritores principiantes na revisão de seus textos – algumas implicações educacionais. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 26, n. 4, p. 45-57, dez. 1991.

WHITE, R. V.; ARNDT, V. *Process writing*. London: Longman, 1995.