

-- SEÇÃO VIII --

ENSINO E APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA ESTRANGEIRA

POSTER*

A INFLUÊNCIA DO 'FEEDBACK' ESCRITO PELO PROFESSOR NOS PROCESSOS DE REVISÃO DE SEUS ALUNOS DE ESCRITURA EM INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Adriana de Carvalho Kuerten DELLAGNELO (UFSC)

ABSTRACT: The present study was designed to address the effectiveness of teacher written feedback on students' revisions. It proposes an analytical model for text evaluation, composed of a set of rules encapsulating content, form, textual organization, grammar and mechanics. The results suggest that writers value and profit from this strategy. In attempting to respond to most of the problems pointed out by the teacher, positive changes were introduced to the revised texts. The conclusions indicate that, although teacher feedback cannot resolve all the problems encountered in writers' texts, it can help learners to improve their capacity of text production.

0. Introdução

Partindo de uma pedagogia processual do ensino de escritura, pesquisadores e instrutores vêm, durante as duas últimas décadas, focalizando os processos nos quais escritores se engajam no ato de compor. Neste contexto, professores de escritura vêm encorajando seus alunos a escreverem múltiplas (ou pelo menos duas) versões de seus textos. Adicionalmente, várias formas de responder ao aluno têm sido usadas na tentativa de ajudá-lo a fazer revisões eficientes, que resultem em textos bem elaborados.

Dentre as técnicas mais comumente utilizadas na produção textual estão a revisão individual, na qual o professor estimula seus alunos a fazerem leituras atenciosas de seus textos para que possam detectar possíveis falhas (Leffa, a ser publicado; Fathman & Whalley, 1990); revisão colaborativa e interação oral professor-aluno, onde o escritor tem a oportunidade de discutir e negociar com um colega, no primeiro caso, e com o professor, no segundo, aspectos de suas composições (Mendonça & Johnson, 1994; Gehrke, 1993); revisões baseadas em erros apontados por programas de computador (Liou 1992); etc. Porém, parece lícito dizer que, para muitos profissionais do ensino de escritura, comentários escritos em textos intermediários ainda são um método privilegiado de resposta, além de terem um papel importante no sentido de encorajar e motivar alunos-escritores a revisarem seus textos.

Apesar de algumas pesquisas em L1 e L2 reportarem a ineficiência do 'feedback' escrito por instrutores de escritura (Zamel, 1982; Leki, 1990), Fathman & Whalley (1990), assim como Ferris (1995, 1996, 1997a, 1997b) argumentam que, de acordo com suas pesquisas, estudantes de escrita tanto valorizam quanto se beneficiam deste método de análise.

Dada a fundamental importância ao 'feedback' proporcionado por estes instrutores, é surpreendente que tão poucos estudos tenham proposto modelos analíticos que ajudem os profissionais desta área a responderem aos textos de seus estudantes.

Considerando esta lacuna, o presente estudo pretende verificar a eficiência do 'feedback' escrito pelo professor, fornecido em textos intermediários, a partir de

* Sessão de Posteriores Coordenados "Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira I".

uma análise das versões finais destes textos. Para tanto, foi desenvolvido um modelo de análise de textos composto por comentários referentes a questões gramaticais, lexicais, organizacionais e de conteúdo, de forma clara e transparente, uma vez que pesquisadores como Enginarlar (1993) nos apontam o 'feedback' escrito pelo professor como sendo tradicionalmente vago e conflitante. Adicionalmente, considerando que Ferris (1996) argumenta que a resposta do professor tende a variar de aluno para aluno, e de acordo com o momento (início, meio ou fim de um curso de escritura) em que os textos são avaliados, o modelo aqui proposto visa ser consistente na medida em que elimina variações de 'feedback', ou seja, todos os textos são respondidos de forma convencionalizada.

A idéia de elaborar este modelo surgiu de um estudo feito por Selinker & Kumaravadivelu (1995), onde eles sugerem melhorias nos textos de seus alunos lhes provendo regras para a correção dos mesmos. Uma vez que o corpus do presente estudo é composto por textos escritos em inglês como língua estrangeira por alunos de competência pós-intermediária, buscou-se detectar os tipos de erros que estudantes brasileiros com este perfil cometem. Para tanto, foi desenvolvido um estudo baseado na correção de 86 textos. Originaram-se desta análise 45 regras referentes aos problemas encontrados, as quais foram divididas em 3 categorias de análise, como propõe Smalzer (1996) em seu livro didático relacionado ao ensino da escrita: conteúdo e idéias, organização e forma, e convenções da escrita; sendo que este último item consta, basicamente, de problemas mecânicos e gramaticais. O modelo sugerido segue abaixo:

MODELO ANALÍTICO PARA ANÁLISE DE TEXTOS
CONJUNTO DE REGRAS

Conteúdo e idéias

01. O título do seu texto não corresponde ao conteúdo do mesmo, levando o leitor a criar falsas expectativas.
02. Você não preenche o objetivo do seu texto. Ao contrário, você cria expectativas no seu leitor que não são preenchidas ao longo do texto.
03. Você apresenta problemas de audiência. Parece que você não tem um leitor ideal em mente.
04. Esta idéia precisa ser desenvolvida. Você não dá informações suficientes ao seu leitor.
05. Alguma informação importante foi esquecida. O leitor pode mal interpretar suas idéias.
06. A informação incluída é irrelevante, distraindo o seu leitor.
07. A informação fornecida é errada.
08. Isto parece ambíguo. O leitor pode interpretar mal a informação dada.
09. Você não está sendo econômico, mas repetitivo e redundante.
10. Eu vejo alguma incoerência nesta sentença.
11. Esta sentença não está clara. O leitor não é capaz de compreendê-la.
12. A palavra usada está fora de contexto.

Organização e forma

13. Seu texto não tem um parágrafo introdutório onde você deveria apresentar o tópico e as linhas gerais do mesmo.
14. Seu texto não tem um parágrafo conclusivo, onde você deveria avaliar, sumarizar e/ou concluir suas idéias.
15. Você não usa conectivos para integrar estas frases/sentenças.
16. Você não usa conectivos para integrar estes parágrafos.
17. Você usou um conectivo errado na junção destas sentenças.
18. Há falta de transição entre estas diferentes idéias.
19. Seu texto não parece claro. Ele se move em diferentes direções.
20. Você introduz idéias diferentes em um mesmo parágrafo.
21. Uma vez que as idéias são relacionadas, não há razão para diferentes parágrafos.
22. As idéias não estão bem organizadas. Não está claro no seu texto quais são os pontos principais e os secundários.

Convenções da escrita

23. Esta sentença não está bem estruturada.
24. O paralelo estabelecido na junção destas idéias não está bem estabelecido.
25. A escolha de vocabulário não é adequada ao sentido desejado.
26. A ordem das palavras nesta sentença não está correta.
27. O tempo verbal usado está errado.
28. Você não está sendo consistente no uso de tempos verbais.
29. A forma de verbo usada está incorreta.
30. Há problema(s) de concordância verbal nesta sentença.
31. Há problema(s) de concordância nominal nesta sentença.
32. Seu texto apresenta problemas com relação a palavras contáveis e incontáveis.
33. Esta parte do seu texto apresenta problemas de referência.
34. Você se refere a informações novas como se elas já tivessem sido apresentadas.
35. A conjunção usada não está adequada ao contexto.
36. Você apresenta problema(s) de pontuação nesta parte do texto.
37. Há problema(s) de ortografia neste segmento.
38. O pronome utilizada não está adequado.
39. O pronome está inserido no lugar errado.
40. Nesta parte do texto, você apresenta problemas com o uso de preposições.
41. O advérbio usado não é adequado.
42. O adjetivo usado não está na sua forma correta (superlativo, comparativo).
43. O artigo usado não está correto.
44. Você apresenta problemas com o sujeito desta sentença.
45. Em algum lugar desta sentença, você esqueceu de usar um verbo.

1. Metodologia

O modelo descrito acima foi utilizado com 17 alunos e alunas da sexta fase do Curso de Letras-Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina. Com exceção de um, todos os sujeitos já haviam feito cursos particulares de Inglês por pelo menos um ano antes de seu ingresso no curso de Letras. Foram analisadas 68 composições (34 pares de primeiras versões e suas respectivas revisões) escritas em L2, neste caso o inglês, sendo que as revisões foram feitas uma semana após a escritura das primeiras versões, as quais foram devolvidas aos(as) alunos(as) com base no conjunto de regras ilustrado anteriormente.

Não houve restrições de tempo para as atividades de escritura e reescritura, nem tampouco um número mínimo ou máximo de palavras, linhas ou parágrafos.

Apenas foi pedido aos estudantes que produzissem composições com início, meio e fim. Os sujeitos levaram entre 25 e 40 minutos para a escritura de suas primeiras versões, e em torno de 60-70 minutos para as revisões. Os tópicos selecionados para os textos foram escolhidos em comum acordo com os alunos e alunas: "Pessoas acima de 70 anos deveriam ser forçadas a se aposentar?" e "Um(a) verdadeiro(a) amigo(a)." Ambos os tópicos foram previamente trabalhados em sala de aula em forma de leitura de texto ou de discussão sobre o tema baseado em curiosidades, dúvidas e/ou informações sobre o assunto.

A professora que coletou os dados para este estudo treinou os estudantes a usarem as regras, lendo e explicando cada uma delas. Quando necessário, esta forneceu alguns exemplos dos tipos de problemas apontados no conjunto de regras para uma melhor compreensão por parte dos sujeitos. Adicionalmente, ao receberem suas composições com o 'feedback' escrito pela professora, os estudantes receberam também um texto com as seguintes instruções:

Prezados(as) alunos(as),

Seu texto foi corrigido de acordo com o conjunto de regras que vocês receberam. Na composição, vocês verão que suas sentenças e parágrafos foram numerados com números cardinais (1, 2, 3 etc.) e romanos (I, II, III etc.) respectivamente.

Você pode notar que, grampeado em sua composição, há um papel onde os problemas existentes em suas sentenças (S), parágrafos (P), título (T) e/ou a composição (C) como um todo são apontados.

Para rescrever o seu texto, você deve tentar fazer as mudanças sugeridas. Por exemplo, se você ler em seu papel S1#7, isto significa que, na sentença 1, você está fornecendo alguma informação incorreta ao seu leitor (veja regra de número 7). A simbologia P1#15 sugere que os parágrafos I e II não estão bem integrados (veja regra de número 15). Cabe a você detectar aonde na sentença, parágrafo, título e/ou composição está o problema apontado no 'feedback' recebido.

Boa sorte!

A forma apontada acima de informar ao aluno, em um papel aparte ao texto, como proceder no uso das regras, somado às explicações fornecidas pela professora do grupo sobre as mesmas, parece ter viabilizado uma avaliação com comentários claros e explanatórios, sem ter comprometido a aparência visual dos textos. Como apontado acima, no bilhete da professora, as sentenças e parágrafos foram numerados com algarismos cardinais e romanos respectivamente, o que também contribuiu para a devolução de textos não rasurados.

Os efeitos dos comentários escritos pela professora nos textos revisados foram acessados não somente na medida em que os comentários foram endereçados nas revisões, mas também em uma análise qualitativa na qual se examinou a extensão de melhoras ocorridas nos textos revisados. Em alguns casos, na tentativa de melhorar algum problema apontado pela professora, os sujeitos criaram novos problemas de outra ordem. Outras vezes, os alunos se sucederam em suas tentativas.

2. Apresentação e discussão dos resultados

A proposta principal desta pesquisa foi de investigar o efeito do 'feedback' escrito pela professora em textos produzidos por alunos brasileiros de inglês como língua

estrangeira. A análise desenvolvida através do modelo analítico aqui proposto foi baseada no modelo de revisão sugerido por Hayes, Flower e seus colaboradores (1987).

Este modelo sugere que, durante a revisão de textos, escritores se engajam em avaliações dos seguintes tipos: 1) avaliação de gramática, ortografia e clareza; 2) reflexão sobre planos e, se necessário, a rejeição dos mesmos; 3) avaliação de intenção versus execução. Segundo os autores, este último tipo de avaliação ocorre devido ao fato de que escritores depositam, na memória de longo prazo, duas representações mentais de seu texto: uma que representa os seus planos e intenções e a outra que simboliza o seu texto escrito até o momento. Um contraste entre estas duas representações pode iniciar o processo de revisão, no qual a leitura é imperativa. O revisor lê textos tanto para compreender quanto para avaliar. O resultado deste processo são representações de problemas, as quais podem variar de acordo com a quantidade de informação que o processo de avaliação produz. Revisores podem reconhecer a existência de problema(s), cuja natureza não é suficientemente clara a ponto de solucioná-lo(s) ou, ao contrário, podem também ter diagnósticos bastante específicos do problema detectado e, conseqüentemente, resolvê-lo com certa facilidade. Entre estes dois extremos estão representações de problemas nem tão vagas nem tão específicas.

Se o resultado do processo de avaliação requer modificações textuais, revisores têm duas formas de fazê-lo: revisando e/ou rescrevendo. A rescritura, neste caso, se refere à estratégia de abandonar o texto original, extraindo somente a sua essência, o que pode ser feito através de paráfrases (rescritura a nível relativamente local de sentenças individuais) ou de uma rescritura mais global na qual grande parte do texto é retrabalhada. A rescritura, de modo geral, acontece quando revisores não são capazes de solucionar o(s) problema(s) detectado(s) ou quando há muitos problemas no texto. A revisão, neste contexto, se refere à forma restrita a qual revisores solucionam o(s) problema(s), preservando ao máximo a forma original de seus textos. Resumindo, leitura e reconhecimento de problemas são condições necessárias para que revisões aconteçam, o que não significa que estas transformem os textos em obras de arte. Muitas vezes, durante o processo de revisão, novos problemas são gerados.

No presente estudo, a revisão dos textos resultou em 05 pares de composições completamente reescritos. Por esta razão, os números a serem apresentados na análise que se segue se referem somente aos 29 pares restantes, uma vez que a metodologia aqui apresentada se adapta somente a textos revisados, aqueles que mantêm a sua forma original. No caso dos 5 pares citados acima, estes foram bastante alterados. Isto demonstra que poucos foram os casos de escritores que julgaram seus textos fracos a ponto de retrabalhá-los como um todo. Porém, nem mesmo estes 5 pares de textos revisados mudaram a essência de suas composições. Planos, portanto, não foram rejeitados.

Os resultados que se seguem contrastam as duas versões de cada texto e as categorias de análise. Uma vez que diferenças individuais não são de interesse neste estudo, os resultados dos sujeitos são apresentados conjuntamente.

Tabela 1: Alterações feitas entre as versões 1 e 2, com relação a todas as categorias de análise

TABELA 1	V 1	V 2	%	Novos problemas
Conteúdo e Idéias	60	42	70%	8
Organização e Forma	62	38	61.29%	11
Convenções da escrita	513	279	54.38%	73

V1: número de problemas que os sujeitos apresentaram na primeira versão de seus textos

V2: número de problemas corrigidos na segunda versão das composições

%: percentagem dos problemas solucionados nos textos revisados

Novos problemas: problemas gerados nas revisões

Como se pode perceber, o número de problemas encontrados em convenções da escrita é bastante superior às outras categorias de análise. Porém, vale salientar que o número de regras relacionadas a esta categoria é também superior às outras.

As tabelas 2, 3 e 4 apresentam a distribuição dos problemas encontrados nas duas versões dos textos com relação a cada categoria de análise. O número de problemas apresentado na coluna 'Versão 2' das tabelas se refere aos problemas não solucionados nas revisões.

Tabela 2 - Conteúdo e idéias

Reg a	Versão 1	Versão 2	Problemas gerados na revisão
Título não corresponde ao conteúdo	--	--	--
Objetivo não preenchido	01	--	--
Problemas de audiência	--	--	--
Falta de desenvolvimento	14	04	02
Informação importante excluída	05	02	02
Informação irrelevante incluída	06	01	01
Informação errada	02	01	--
Ambiguidade	--	--	--
Repetição / redundância	08	03	01
Incoerência	08	03	01
Falta de clareza	13	03	01
Palavra fora de contexto	03	01	--
TOTAL	60	18	08

Tabela 3 - Organização e forma

Reg a	Versão 1	Versão 2	Problemas gerados na revisão
Falta de introdução	09	02	--
Falta de conclusão	07	01	--
Falta de conectivos na integração de frases/sentenças	04	02	02
Falta de conectivos na integração de parágrafos	--	--	--
Uso de conectivo errado	03	02	--
Falta de transição entre idéias diferentes	07	02	02
Movimentação do texto em diferentes direções	08	03	--
Idéias diferentes em um mesmo parágrafo	06	03	03
Idéias relacionadas em diferentes parágrafos/sentenças	12	05	02
Má organização de idéias	06	04	02
TOTAL	62	24	11

Tabela 4 - Convenções da escrita

Regra	Versão 1	Versão 2	Problemas gerados na revisão
Má estruturação	23	12	--
Paralelismo	08	06	--
Escolha de vocabulário	54	17	08
Ordem das palavras	19	8	02
Tempo verbal	42	13	04
Inconsistência no uso de tempos verbais	04	02	02
Forma de verbo	73	35	06
Concordância verbal	05	01	--
Concordância nominal	28	09	03
Contáveis X incontáveis	01	00	01
Referência	12	08	01
Informações novas X velhas	02	01	--
Conjunção	13	07	03
Pontuação	85	39	24
Ortografia	50	19	07
Pronome inadequado	05	03	--
Pronome no lugar errado	--	--	--
Preposições	38	23	06
Advérbio	02	01	--
Adjetivo	--	--	--
Artigo	28	15	03
Problemas com o sujeito	22	12	01
Falta de um verbo	05	03	02
TOTAL	513	234	73

Os exemplos que seguem elucidam alguns dos problemas apontados acima.

1. Problemas solucionados nas revisões

1.1 Falta de clareza (conteúdo e idéias)

Versão 1: "Today, many things have changed and a broad vision friendship has although the idea of friendship is the same."

Versão 2: "Today, many things have changed although the idea of friendship is the same."

* Através de paráfrase, a segunda versão da idéia inicialmente exposta está mais clara e mais legível.

1.2 Falta de conclusão (organização e forma)

Versão 1: "A true friend is someone... That's the reason friends are required for moments of trouble more than for moments of joy. Poor friends! But, what are friends for? When in trouble, many of us think about a friend before thinking about a relative. Friends are good listeners and always prepared for bad things that good ones."

Versão 2: "A true friend is someone... When in trouble, many of us think about a friend before thinking about a relative. Friends are good listeners and always prepared for bad things as well as good ones. That's the reason friends are required for bad and good moments. Poor friends! But, what are friends for?"

* Esta escritora, ao aplicar algumas técnicas de reescritura, como a movimentação de idéias dentro do texto e paráfrases, fez com que sua composição ganhasse uma maior organização textual.

1.3 Concordância verbal (convenções da escrita)

Versão 1: "There is people who..."

Versão 2: "There are people who..."

* Erros básicos como o exemplificado acima são comuns de ser encontrados nos textos dos alunos. É interessante notar, através das tabelas 1 e 4, que alunos-escritores falham bastante na percepção deste tipo de problemas (convenções da escrita), mesmo sendo esses apontados pela professora.

2. Problemas não solucionados nas revisões
- 2.1 Falta de desenvolvimento (conteúdo e idéias)
 Versão 1: "Then, between teenagers many things influence friendship: age, fashion taste, and so on. Teenagers like to form groups, and the groups have some similarities. Of course, there are exceptions. The point is a true friendship can begun in childhood, passed teenager time and go on forever."
 * A sentença sublinhada no exemplo acima representa um ponto interessante no texto da escritora. Porém, este tópico não é desenvolvido, e cria no leitor a expectativa de saber quais as similaridades que adolescentes buscam em seus amigos. As 'exceções' mencionadas pela escritora são também bastante vagas. Como o problema foi apontado pela professora no seu 'feedback' a esse texto, a escritora tentou resolvê-lo através da seguinte paráfrase: "Teenager groups are characterized by having some similarities. Of course there can be exceptions." Todavia, como se pode perceber, o tema ainda não é desenvolvido. O leitor continua sem saber quais as similaridades e as exceções mencionadas pela escritora.
- 2.2 Idéias relacionadas em parágrafos diferentes (organização e forma)
 Versão 1: "It is certainly a embarrassing situation when a person doesn't want to retire and is forced to do it because he or she is not useful anymore. I don't think we would like to hear from someone that we are useless.
 But, on the other hand, an old worker can really be a problem, if he is beginning to forget and change facts because of his advanced age. There is people who really cannot work anymore and this has to be faced."
 * Os dois parágrafos acima tratam do mesmo assunto: a situação de forçar pessoas a se aposentarem. Visto isso, não há razão para parágrafos diferentes. Apesar deste problema ter sido apontado para a escritora, esta não fez modificações na segunda versão de seu texto.
- 2.3 Problema de referência (convenções da escrita)
 Versão 1: "Maybe, it will be better if they discuss the minimun age of getting retire, because many people take advantage. People around their 50 are becoming retire."
 * O 'they' introduzido pela escritora na sentença acima não tem referências anafóricas ou catafóricas no texto que levem o leitor a entender a quem este 'they' diz respeito. A segunda versão foi mantida igual.

A análise dos textos revisados parece demonstrar que escritores tiram proveito da metodologia desenvolvida para este estudo. As tabelas 1, 2, 3 e 4 revelam que os sujeitos fizeram revisões de vários tipos, tanto ao nível lexical e gramatical quanto ao nível de organização textual e de conteúdo. De acordo com a tabela 1, problemas relacionados a conteúdo e idéias foram solucionados em 70%, aqueles referentes à organização e forma sofreram uma melhoria de 61.29% e, ao contrário do que se esperava, os problemas de convenções da escrita foram solucionados em menor escala, 54,38%.

A preocupação primeira dos revisores, portanto, não foi com problemas mecânicos e gramaticais, como normalmente a literatura aponta, mas sim com conteúdo, idéias, organização e forma. Os maiores progressos dos alunos aconteceram a nível de desenvolvimento de idéias, exclusão de informações irrelevantes e organização textual. Na realidade, algumas pesquisas sugerem que redatores experientes tendem a fazer revisões mais textuais, em oposição aos inexperientes, que favorecem revisões superficiais (Ferris, 1997b). Visto que os sujeitos deste estudo já tiveram seis semestres de prática de redação, parece justo considerá-los experientes, apesar de não serem alunos avançados em termos de competência lingüística.

Os escritores, em geral, fizeram sérias tentativas de responder ao 'feedback' escrito pela professora. Porém, na intenção de melhorar seus textos, compositores, algumas vezes, acabaram por gerar novos problemas nas redações revisadas. Este fato pode sugerir que

quando muitas falhas são detectadas, falta aos escritores a habilidade de coordenar várias revisões ao mesmo tempo ou lhes falta uma maior percepção do efeito que certos problemas tem nas composições.

Acredita-se que esta técnica de análise não tenha restringido os alunos a fazerem somente as modificações apontadas pela professora, uma vez que vários textos sofreram alterações além daquelas sugeridas no 'feedback' fornecido. Parece claro que os sujeitos fizeram também revisões individuais.

Os resultados deste estudo, portanto, não corroboram aqueles autores pesquisados por Leki (1990), que sugerem que o 'feedback' escrito é geralmente ineficiente na busca de melhores produções textuais. Ao contrário, esta pesquisa revela que escritores não só tiram proveito desta estratégia como também têm uma reação positiva perante a mesma, corroborando os resultados apontados por Fathman & Whalley (1990), Cohen & Cavalcanti (1990) e Ferris (1997a). Após o uso da metodologia de análise ora proposta, os sujeitos foram entrevistados quanto a sua atitude perante à estratégia desenvolvida, e apesar de ter sido quase unânime que as revisões demandaram bastante trabalho, não só para os alunos como principalmente para a professora, houve um consenso de que a estratégia atingiu resultados positivos.

Finalmente, corroborando os resultados apontados por Matsushashi & Gordon (1985), os sujeitos do presente estudo, assim como outros escritores experientes, gastaram mais tempo revisando seus textos do que escrevendo as primeiras versões dos mesmos, (como se pode ver na seção de metodologia) o que, mais uma vez, parece sinalizar que escritores prestaram atenção ao 'feedback' fornecido pela professora e tentaram responder aos comentários feitos.

A conclusão que se chega com os resultados apontados acima é de que, embora o 'feedback' escrito pela professor não resolva todos os problemas encontrados nos textos dos alunos-escritores, ele pode ajudá-los a desenvolver sua capacidade de produção textual. Os resultados também sugerem que a contribuição de todos aqueles envolvidos no ensino-aprendizagem do processo da escrita é de relevância central para o sucesso destas atividades.

3. Limitações

Vantagens e desvantagens permeiam o uso do conjunto de regras aqui proposto como modelo analítico. Se por um lado, o 'feedback' proporcionado aos alunos é positivamente consistente e coerente, diferenças individuais são desconsideradas. Parece porém, que ainda assim, os resultados do uso da metodologia sugerida são positivos.

A análise da performance de alunos enquanto revisores de textos é uma área crucial, porém negligenciada, em estudos de escritura. Visto que este estudo oferece um número limitado de sujeitos, e ainda de uma mesma competência lingüística e em um único contexto pedagógico, investigações futuras poderiam comparar e contrastar os resultados deste estudo com descrições de opiniões, atitudes e comportamentos de outros escritores em diferentes contextos e em estágios distintos no desenvolvimento da escrita. Acredita-se que, com pequenas alterações a serem elaboradas no conjunto de regras sugerido, em especial no que diz respeito a convenções da escrita, esta pesquisa possa ser replicada inclusive em língua materna, o que seria de grande importância e interesse para os estudiosos da área de escrita.

Apesar das limitações discutidas acima, espera-se que os resultados deste estudo resultem em um maior entendimento e reflexão quanto a 'feedback' e revisão, dois importantes componentes de qualquer contexto elucidativo de uma sala de aula de escritura.

4. Implicações pedagógicas

Os resultados deste estudo, que mostram que escritores se beneficiam das atividades de revisão baseadas no 'feedback' escrito pelo professor, propõem várias aplicações para o ensino de escritura. Os efeitos positivos provenientes destas atividades parecem sugerir que professores devem focalizar sua instrução também em como fazer revisões eficientes.

Vale salientar que as sinceras tentativas dos alunos de responderem ao 'feedback' proporcionado pela professora quando na revisão de seus textos, parecem indicar que junto com o poder do professor vem responsabilidade. Desta forma, instrutores devem ser suficientemente cuidadosos com relação a o que dizer a seus alunos. Ferris (1997a) argumenta que as sugestões, críticas e palavras dos professores estão sujeitas a aparecer nos textos subseqüentes de seus estudantes. Adicionalmente, Ferris (1997b) aponta que 'feedback' de qualidade pode ajudar alunos e alunas a construir suas próprias estratégias de revisão, uma vez que o 'feedback' sozinho não é capaz de oferecer este conhecimento e, conseqüentemente, de oferecer oportunidades de se fazerem revisões cada vez mais eficientes.

Concluindo, acredita-se que devem ser oferecidas a estudantes oportunidades de leituras e práticas que promovam maiores conhecimentos sobre o processo da escrita e a importância da revisão na medida em que estes progridem como escritores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ENGINARLAR, Husnu 1993. "Student response to teacher feedback in EFL writing." In *System* 21,2, pp. 193-204.
- FATHMAN, Ann K. & Whalley, E. 1990. "Teacher response to student writing: focus on form versus content". In *Second language writing: research insights for the classroom*. (pp. 178-190). B. Kroll (ed.). Cambridge. CUP.
- FERRIS, Dana R. 1995. "Student reactions to teacher response in multiple-draft composition classrooms." In *Tesol Quarterly*, 29, 1, pp. 33-53.
- FERRIS, Dana et al 1996. "Teacher commentary on student writing: descriptions and implications." Paper presented at 96 *Catesol State Conference*/San Francisco, CA.
- FERRIS, Dana 1997a. "The effects of teacher commentary on student revision: a case study." Paper presented at AAAL '97/Orlando, FL.
- FERRIS, Dana 1997b. "How teacher response affects revision." Paper presented at '97 *Tesol Convention*/Orlando, FL.
- GEHRKE, Nara A. 1993. "Na leitura, a gênese da reconstrução de um texto." In *Letras de Hoje*, 28, 04, pp. 115-154.
- HAYES, John R. et al 1987. "Cognitive processes in revision" In *Advances in Applied Psycholinguistics, volume 2: reading, writing and language learning*. (pp. 176-240). Sheldon Rosenberg (ed.). Cambridge. CUP.
- LEFFA, Vilson (a ser publicado). "One theme and three variations: rewriting a text in a foreign language." In *The ESPEcialist*. São Paulo, PUC.
- LEKI, Ilona 1990. "Coaching from the margins: issues in written response." In *Second language writing: research insights for the classroom*. (pp. 57-68). B. Kroll (ed.). Cambridge. CUP.
- LIU, Hsien-Chin (1992). "An automatic text-analysis project for EFL writing revision." *System*, 24, 04, pp. 481-492.
- MENDONÇA, Cássia & JOHNSON, Karen E. 1994. "Peer-review negotiations: Revision activities in ESL writing instruction." In *Tesol Quarterly*, 28, 04, pp. 745-769.
- SMALZER, William R. 1996. *Write to be read: reading, reflection, and writing*. New York. CUP.
- SELINKER, Larry & KUMARAVADIVELU B. 1995. "An interlanguage/safe rule approach to teaching academic writing." Paper presented at 96 *Tesol Convention*/Long Beach, CA.
- ZAMEL, Vivian 1982. "Writing: the process of discovering meaning." In *Tesol Quarterly* 16, 2, pp. 195-209.

