

Algumas reflexões em torno de processos de revisão e de reescrita em textos académicos¹

Isabel Margarida Duarte^{a,b}, Alexandra Guedes Pinto^{a,b},
Sónia Valente Rodrigues^{a,b}

a Faculdade de Letras da Universidade do Porto

b Centro de Linguística da Universidade do Porto

1. Introdução

O estudo apresentado inscreve-se no âmbito do desenvolvimento da competência de escrita académica como um trabalho processual e recursivo (Flower & Hayes, 1977; Roussey & Piolat, 2005; Grupo Didactext, 2015), baseado num movimento pendular entre leitura-escrita-revisão-reescrita (Pinto, 2013, 2014). Tem por objeto os efeitos gerados pelos comentários de revisão dos professores na reescrita dos textos dos estudantes universitários.

Foi realizado um estudo empírico conduzido por dois objetivos principais: (i) analisar as instruções de revisão efetuadas pelos professores nos textos dos estudantes; (ii) aferir o grau de influência destes comentários de revisão na reescrita-reformulação dos estudantes.

A partilha dos resultados obtidos e da reflexão consequente está organizada do seguinte modo: na secção 2, é explicitado o enquadramento teórico; na secção 3, é descrito o estudo desenvolvido ao nível da análise de instruções de revisão fornecidas por professores, nos textos dos estudantes

Correio eletrónico: iduarte@letras.up.pt, mapinto@letras.up.pt, srodrigues@letras.up.pt

e dos efeitos produzidos na reescrita destes; posteriormente, são apresentados e discutidos os dados e, por fim, são feitas algumas considerações, apontando novas pistas de investigação.

2. Enquadramento

Desde a década de 90 do século XX, sobretudo, a partir de orientações teóricas diferentes, verificaram-se duas tendências maiores, nas áreas em que enquadrámos o nosso estudo. Por um lado, foi-se constituindo um corpo teórico sólido no domínio dos estudos sobre escrita académica. Por outro, assistimos à explicitação de princípios de funcionamento globais deste tipo de discurso e à identificação de princípios de funcionamento particulares dos vários géneros nele coexistentes (Hyland, 1996, 1999, 2009; Swales, 1990, 2004; Devitt, 2004; Bazerman et al., 2005; Rose & Martin, 2012; Grupo Didactext, 2015; Marquesi, 2019; Pinto, 2018, 2019, entre outros²). Estes avanços na investigação e no ensino dos géneros textuais incluídos na escrita académica permitem-nos desenvolver reflexões teóricas e investigação aplicada que contribuem para o desenvolvimento da “literacia académica” (Silva & Santos, 2020, p. 188), altamente relevante na formação do estudante do Ensino Superior.³ Não se trata apenas, neste nível de ensino, de adquirir conhecimentos, mas, sim, de desenvolver competências, quer no âmbito da restituição dos saberes adquiridos, quer, sobretudo, da construção de conhecimento através da escrita. A escrita, mais do que um meio de provar que se adquiriram os conhecimentos expectáveis, é um modo de avançar e de construir conhecimento novo, desejavelmente com algum grau de originalidade.

A escrita académica situa-se numa zona de proximidade com a escrita científica, mormente no Ensino Superior. Muitos trabalhos que os estudantes deste nível de ensino produzem são pequenos ensaios vazados no formato de artigos científicos, sobretudo quando se trata de estudantes de Mestrado e de Doutoramento. Os géneros textuais que estes devem produzir visam prepará-los para a competência em escrita científica. Será, portanto, oportuna uma reflexão que problematize a relação entre estes dois tipos de escrita, como a que é feita, neste mesmo volume, por Marques (2023), relativamente às aproximações e diferenças entre discurso académico e discurso científico. Como a autora sublinha, “as finalidades e o estatuto sociocomunicativo dos interlocutores constituem parâmetros de

diferenciação” (Marques, 2023, p. 251) entre esses tipos de discurso. Se os membros da comunidade científica são pares cuja relação é de relativa simetria, a situação enunciativa não é a mesma no discurso académico: a relação entre os intervenientes não é simétrica, como esta autora destaca. Aos traços de diferenciação apontados por Marques (2023), acrescentamos outras diferenças pragmáticas entre os dois tipos de discurso, que implicam, por exemplo, que os vários géneros desenvolvidos no interior da escrita académica tenham como objetivo central o cumprimento, por parte dos estudantes, de requisitos de avaliação no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, ao passo que os géneros do discurso científico cumprem objetivos mais alargados, que, envolvendo também etapas de avaliação (neste caso, por pares), se relacionam principalmente com a produção e a partilha de conhecimento em Ciência.

Reconhecendo, assim, em certos géneros da escrita académica, a existência de uma fronteira difusa com géneros aparentados da escrita científica, destacamos também algumas especificidades nestes dois domínios discursivos, o que nos leva, no presente estudo, a falar de discurso / escrita académic(o)a.

As especificidades enunciativas e pragmáticas da produção textual nos géneros académicos implicam que o processo de escrita neste domínio esteja fortemente relacionado com o processo de avaliação por parte dos docentes ou dos orientadores. Tal como noutros níveis de ensino, também na escrita do Ensino Superior as intervenções dos professores se materializam, mormente, em comentários à margem dos textos de estudantes como orientações de reescrita⁴. Embora haja também comentários orais que fornecem *feedback* aos estudantes, o que fica registado nas suas produções escritas é um material acessível para a análise, constituindo um objeto de estudo muito relevante.

Existem vários métodos e modelos de heterorregulação da escrita, nomeadamente no que toca ao tipo e à forma dos comentários feitos pelos professores / orientadores aos textos dos alunos. Na presente secção, faremos referência a três métodos de revisão que estarão na base da nossa reflexão crítica.

Um dos métodos que consideramos relevante abordar é o “método de revisão paramédico” - *paramedic method* - proposto por Richard Lanham (1979, 2006) nas várias obras que publicou sobre o processo de revisão da escrita.⁵ Professor da Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA),

Lanham desenvolveu um método de hetero e autorrevisão que apelidou de “método paramédico”, assente na metáfora de que certas frases podem ser vistas como frases “doentes”, que padecem de problemas como a prolixidade, a falta de clareza, de concisão e de legibilidade, sendo possível aplicar sobre elas uma terapêutica que elimine, ou, pelo menos, que melhore estes problemas. Os procedimentos “paramédicos” aplicáveis sobre as frases “doentes” são descritos por Lanham (1979, 2006) sob a forma de um conjunto de passos muito específicos, que permitem, segundo o autor, reanalisar cada frase do ponto de vista do seu material lexical e da sua organização sintática, eliminando elementos supérfluos, que o autor designa como *lard factor*, e adotando uma organização frásica mais direta e natural, que aumente a clareza e diminua o peso cognitivo na descodificação das mensagens.

Os passos concretos a seguir neste processo de simplificação da escrita são apresentados pelo autor (2006, pp. 14-34) da seguinte forma:

1. *Circle the prepositions.*
2. *Circle the “is” forms.*
3. *Find the action. Who’s kicking who?*
4. *Put this action in a simple (not compound) active verb.*
5. *Start fast – no slow windups.*
6. *Read the passage aloud with emphasis and feeling.*
7. *Write out each sentence on a blank screen or sheet of paper and mark off its basic rhythmic units with a “/”.*
8. *Mark off sentence length with a ”/”.*⁶

São passos que se destinam a fazer o escrevente refletir, de forma sistemática, sobre a organização de cada uma das frases do seu texto, promovendo alterações que reponham, por exemplo, a ordem natural das palavras da frase, focalizando em cada uma delas “Quem faz o quê”, removendo movimentos sintáticos desnecessários, encaixes excessivos de frases subordinadas e eliminando palavras supérfluas, responsáveis pelas redundâncias.⁷

Para tornar os efeitos da terapêutica mais sensíveis, o autor propõe uma equação que mede o grau de *lard factor* existente nas frases “doentes”, tornando, assim, mais objetivos os resultados da intervenção de revisão. Essa equação é expressa pelo autor nos seguintes termos: “dividing the dif-

ference between the number of words in the original and the revision by the number of words in the original” (Lanham, 2006, p. 4)⁸.

Nas palavras de Graça Pinto, este método pressupõe “uma revisão que toma por base a frase [...] tentando economizar a atenção reclamada para ser compreendida” (Pinto, 2012, p. 147).

Na recensão sobre a edição de 2006, a autora descreve o interesse que este método de revisão lhe despertou e os efeitos que o mesmo pode gerar na escrita:

O interesse que despertou em mim esse olhar para a prosa motivou-me uma pesquisa mais aprofundada sobre o assunto recorrendo aos meios de que então dispunha. A possibilidade de se aplicar à prosa um “método paramédico” (ver Lanham 2006: x) para “curar” frases “doentes” contribuiu também para abordar a escrita nas minhas aulas numa outra perspetiva, procurando mostrar aos estudantes até onde se pode ir na revisão das produções escritas sem perder de vista que, assim como acontece com o colesterol (ver Grant-Davie 1995: 1), não é de excluir a existência de gordura boa e de gordura má na prosa. [...] a frequência com que se encontram textos, de alunos e de não alunos, com frases “doentes”, tendo em vista esta forma de examinar a prosa, obriga(-nos) a atuar no intuito de os textos escritos se tornarem mais transparentes, menos obscuros, e, por conseguinte, de compreensão mais fácil.” (Pinto, 2012, p. 147)

A existência de uma “gordura má” e de uma “gordura boa”, para que a autora chama a atenção, estará diretamente relacionada com o género textual trabalhado. Se, em certos géneros textuais, a taxa de *lard factor* tende a diminuir e a qualidade da escrita depende diretamente desta redução, noutros géneros textuais, ela tende a aumentar, fazendo parte integrante das características estilísticas do próprio género. Nos géneros que constituem o nosso *corpus*, uma taxa de *lard factor* alta interfere com a clareza e a transparência que devem predominar, a fim de tornar as ideias fáceis de compreender.

Outras abordagens salientam aspetos diferentes, mas igualmente relevantes, dos métodos de revisão e reescrita de textos. Serafini (1991), por exemplo, propõe três tipos de indicações de reescrita, de acordo com a orientação do comentário efetuado pelo revisor (que, no caso da reflexão da autora, é o professor):

- relevativo – o professor limita-se à deteção do erro, assinalando-o com linhas onduladas horizontais e verticais ou destacando-o a cor diferente;
- resolutivo – o professor corrige os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros, fornecendo a solução ao aluno;
- classificatório – o professor individualiza de modo não ambíguo os erros no texto, usando uma classificação de cada erro, remetendo para a metalinguagem designativa dos fenómenos que os alunos conhecem ou deveriam conhecer, e deixa ao aluno o problema de corrigir o seu erro autonomamente.

Aos tipos de correção de Serafini (1991), Ruiz (2013) acrescenta um outro: a revisão textual-iterativa. Nesta, o professor escreve comentários, apontamentos e recados, num diálogo por escrito com o aluno, numa interação em que poderão ter lugar perguntas, esclarecimentos, explicações, partilha de informação que pode gerar reflexão, elogios, incentivos, recomendações, etc.

Também no Ensino Superior e não apenas em outros graus de ensino, o *feedback* que o docente fornece aos seus estudantes pode ser uma “faca de dois gumes”, na expressão de Kluger e DeNisi (1996), citados por Carvalho et al. (2014), ao corroborarem que “é frequentemente utilizado pelos professores para julgar, acusar e punir” (p. 115), em vez de favorecer a autorregulação das aprendizagens pelos estudantes. Obviamente, não tomamos, neste texto, o *feedback* corretivo como forma de censurar o texto do estudante, mas, pelo contrário, como um incentivo a que este o melhore e se sinta motivado para esse trabalho de reescrita e aperfeiçoamento do texto e o leve a cabo de forma cada vez mais autónoma.

O modo como os docentes intervêm nos textos dos seus estudantes tem consequências claras (1) na qualidade da sua escrita académica, (2) na capacidade de autorreflexão sobre a sua escrita e (3) na capacidade de autorregulação dos seus textos. Estes métodos de heterorrevisão realizados pelos docentes pretendem, sobretudo, servir para o discente melhorar o seu texto, tornando-o mais claro e eficiente, aproximando-o, com frequência, sobretudo nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Superior, do que seriam as características desejáveis de uma escrita científica e já não apenas académica.

Utilizando o enquadramento que acabámos de expor brevemente, na secção que se segue, propomo-nos refletir sobre um conjunto de interven-

ções concretas de professores em textos académicos de estudantes, com vista a produzir pistas relevantes para esta reescrita interativa. Atendendo a que as indicações de reescrita reunidas no *corpus* foram extraídas de trabalhos de estudantes das autoras deste estudo, usaremos a presente reflexão como forma de melhorarmos as nossas próprias práticas docentes, transformando-as em práticas mais eficazes, e, expectavelmente, tornando os estudantes em escreventes mais reflexivos, eficientes e autónomos.

3. Aspetos metodológicos

3.1. *Corpus*

O *corpus* analisado neste artigo é composto por trabalhos académicos longos (relatórios de estágio) e breves (projetos de investigação e introduções de relatórios de estágio, algumas em versões simuladas), realizados em 2020 e 2021, por estudantes da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, a saber:

- 2 trabalhos de projeto de licenciatura no ciclo de estudos de Ciências da Linguagem;
- 5 relatórios de mestrado dos ciclos de estudos Mestrado em Ensino do Português (MEP) e Mestrado em Ensino do Português Língua Segunda / Língua Estrangeira (MPLÉ);
- 5 projetos de doutoramento em Ciências da Linguagem (DCL);
- 6 introduções de relatórios de estágio (simuladas) do ciclo de estudos Mestrado em Tradução e Serviços Linguísticos (MTSL).

Tendo consciência de que estes textos pertencem a géneros diferentes e são marcados por traços mais académicos ou mais científicos, numa espécie de *continuum* entre dois polos prototípicos, incluímo-los, obviamente, na escrita académica, sobretudo porque resultam de um contexto de enunciação marcado por uma relação assimétrica entre os intervenientes, para retomar o critério pertinente de Aldina Marques já referido (2023) e porque, pragmaticamente, são trabalhos requisitados em diferentes provas de avaliação dos respetivos ciclos de estudo.

O *corpus* integra três fases da redação: a primeira versão do texto produzido pelo estudante; os comentários redigidos pelo professor e a versão reescrita pelo estudante⁹.

Os exemplos extraídos do *corpus* para exemplificar o tipo de análise efetuada no nosso estudo constituem uma pequena parcela da totalidade de comentários e processos de revisão que reunimos. Num estudo futuro, prevemos tratar estes processos de revisão de forma mais extensiva.

3.2. Metodologia de análise

Procedemos, a partir deste *corpus*, à análise e classificação dos comentários efetuados pelo professor, agrupando-os em categorias, segundo dois critérios: dimensão sobre a qual incidem e tipo de *feedback* fornecido. No primeiro critério, tivemos em conta três aspetos: (1) conteúdo; (2) aspetos gramaticais da escrita; (3) adequação a parâmetros do género, sendo que, no ponto (2), relativo aos aspetos gramaticais da escrita, nos guiámos pelas instruções de simplificação da escrita preconizadas por Richard Lanham no Método Paramédico, referido na secção 2 do presente estudo.

Quanto ao tipo de *feedback* fornecido, distribuámos os comentários por quatro categorias, inspiradas na tipologia de Serafini (1991) e Ruiz (2013), exposta na secção 2 da presente reflexão, tendo em conta a revisão:

- (1) relevativa;
- (2) resolutiva;
- (3) classificatória;
- (4) textual-interativa.

Fizemos, por fim, uma análise comparativa entre a primeira e a segunda versão dos segmentos revistos e reescritos.

Os comentários ilustrados na secção 4 constituem apenas uma pequena parcela da totalidade de processos de revisão que verificamos no *corpus*. Todos os casos escolhidos se integram no tipo de revisão classificatória e textual-interativa, facto que não implica que este seja o único tipo de comentário ocorrente no *corpus*, nem que seja o tipo mais frequente. Com efeito, no *corpus* ocorrem também as estratégias de revisão resolutiva e relevativa, que não são exemplificadas nem analisadas neste estudo.

4. Resultados

4.1. Apresentação

Nesta secção, exemplificamos e analisamos um conjunto de comentários feitos pelas docentes em textos de estudantes, procedendo a uma classificação do comentário, quanto aos critérios “dimensão sobre a qual incide” e “tipo de *feedback*”.

Os comentários exemplificados nas Figuras 1 e 2 ilustram a “revisão textual interativa”, com incidência no conteúdo, tendo em conta os parâmetros de género. A finalidade do comentário da Figura 1 era levar o estudante a refletir sobre a formulação dos objetivos da tese e a reformulá-los, clarificando-os.

ANTES	<p>Perceber (investigar ou analisar ou avaliar ou diagnosticar) se houve mudança significativa na percepção dos alunos do 6.º ano, no trato com a leitura/compreensão de textos veiculados no ambiente escolar, mediante a aplicação da proposta de análise aqui apresentada (ou: se houve algum contributo significativo para melhorar a percepção dos alunos...).</p>
COMENTÁRIO DO DOCENTE	<p><i>Avaliar a extensão da mudança na percepção sobre leitura? O que quer é ver qual é a percepção sobre leitura que os estudantes têm no início e confrontar com a percepção que têm no final da intervenção?</i></p> <p><i>No caso de ser isto, terá de fazer uma parte introdutória sobre “percepção” e como se avaliam percepções, que são muito subjetivas e interiores.</i></p> <p><i>Se quer avaliar se leem melhor, de forma mais rápida ou mais acertada, tem de fazer um teste de compreensão leitora no início e outro no final e medir as diferenças.</i></p> <p><i>Este objetivo geral não está claro e tem de ficar claríssimo.</i></p>
DEPOIS	<p>Os objetivos gerais deste trabalho são:</p> <ul style="list-style-type: none"> - implementar uma proposta de intervenção em leitura, no âmbito da compreensão textual, utilizando, como instrumento de aplicação, um roteiro de leitura, que inclui análise de texto. Tal intervenção tem como alvo duas turmas de 6.º ano do Ensino Básico, de uma escola pública de Portugal. - Investigar se houve mudança significativa na competência em compreensão de leitura, após a intervenção mencionada no objetivo anterior.

Figura 1 – Revisão textual interativa: conteúdo e parâmetros de género

O exemplo da Figura 2 tinha por finalidade levar o estudante a reformular a questão de investigação.

ANTES	Como consequência desta averiguação, formulou-se a questão: “como promover, de modo intencional, o alargamento vocabular dos alunos durante a etapa da pré-leitura?”
COMENTÁRIO DO DOCENTE	<i>Ver melhor no final se se pode especificar mais a questão de partida.</i> (Foi enviado um texto teórico sobre a formulação de questões de investigação para o estudante ler.)
DEPOIS	Em acréscimo, a indagação sobre as vantagens do ensino explícito do léxico na pré-leitura, que visa a descodificação vocabular previamente à abordagem dos textos, facilitando o processo de compreensão dos mesmos, motiva a seguinte questão de partida: “de que forma o conhecimento lexical, fomentado através de atividades realizadas na pré-leitura, contribui para a compreensão textual dos alunos?”

Figura 2 – Revisão textual interativa: conteúdo e parâmetros de género

Na verdade, quer os objetivos, quer a questão de investigação são parte do género relatório de mestrado condicente com o atual modelo de formação de professores através da execução de um projeto de investigação-ação. No relatório sobre esse projeto de investigação acerca da prática letiva merecem especial atenção a questão de partida e os objetivos de pesquisa que são, por isso, objeto frequente do *feedback* dos docentes. A natureza textual-interativa do comentário da docente é visível na utilização de um discurso dialogal em que têm lugar perguntas, recomendações e partilha de informação que pode gerar reflexão, como no caso do comentário da Figura 2, em que ocorre o envio de documentos complementares ao estudante para ampliar a sua mestria do género.

O exemplo da Figura 3 constitui um comentário de “revisão textual interativa” com incidência nos parâmetros de género. O excesso de citações ou a sua extensão demasiado longa num segmento curto de texto é uma disfunção relevante na escrita académica. A competência em escrita académica pressupõe um equilíbrio entre a identificação das fontes de informação e a capacidade de desenvolver reflexão crítica autónoma. Estamos, no caso da Figura 3, perante um comentário de tipo “revisão textual interativa”, uma vez que a docente esclarece detalhadamente o estudante sobre este aspeto da escrita académica para gerar nele um processo de reflexão. Mais uma vez, a finalidade da docente é adequar a escrita a parâmetros de género do discurso académico, neste caso, um relatório de mestrado.

ANTES	<p>É importante perceber como é que o domínio da escrita foi abordado ao longo dos tempos nos Programas e no currículo até aos dias de hoje:</p> <p>“Até à década de setenta, considerava-se a escrita como uma competência estilístico-literária que assegurava a qualidade dos textos escritos, supondo-se que os alunos escreviam por intuição ou dom ou por uma espécie de transferência automática da leitura e do estudo formal da gramática. (...)” (Niza, Segura e Mota, 2011, pp.9-12)*</p> <p>*A citação prolongava-se por 2 páginas A4.</p>
COMENTÁRIO DO DOCENTE	<p><i>O trabalho não pode ter citações tão longas e tantas citações seguidas de um mesmo autor ou conjunto de autores. Quando fazemos citações é apenas para ilustrar algo que estejamos a expor ou para complementar ou para introduzir um argumento de autoridade que reforce uma tese. Não se pode recorrer a citações atrás de citações só para expor um assunto. Temos de o fazer por palavras próprias, sem plagiar.</i></p> <p><i>Esta parte da visão retrospectiva sobre o modo como foi abordado o domínio da escrita nos programas e no currículo até aos dias de hoje é interessante, mas não é central no seu trabalho.</i></p>
DEPOIS	<p>[Nota de rodapé]</p> <p>3. Para se compreender mais aprofundadamente o modo como as abordagens didáticas se foram diferenciando, sugere-se a obra de Niza, Segura e Mota (2011, pp. 9-12). Ai se refere como os processos de ensino-aprendizagem da escrita se alteraram ao longo do século XX, destacando-se três períodos: antes dos anos 70 (década em que o ensino da escrita se baseava em ditados), entre os anos 70 e os anos 90 e depois dos anos 90 (progressos nos processos de ensino e de aprendizagem, sendo que atualmente o ensino centra-se em práticas pedagógicas alinhadas com o construtivismo através de técnicas de auto e heterocorreção).¹⁰</p>

Figura 3 – Revisão textual interativa: parâmetros de género

Como se comprova na Figura 3, o comentário da docente gerou os efeitos desejados, tendo o estudante reformulado o segmento desviante, através da retenção no corpo do texto de apenas uma breve referência e da remissão do texto restante para uma nota de rodapé.

O exemplo da Figura 4, registado abaixo, é o de um comentário “classificatório” com incidência em aspetos gramaticais da escrita. A sua finalidade foi levar o estudante a simplificar a formulação linguística, eliminando o *lard factor* da sua frase:

ANTES	<p>As conclusões levam a que se possa afirmar que a ferramenta Linguee é uma excelente ferramenta a ser usada no processo de tradução, embora com várias limitações.</p>	<p>Microsoft Office User Rever: perifrased verbal.</p> <p>Microsoft Office User Evitar avaliações no discurso científico. Substituir "excelente".</p>
COMENTÁRIO DO DOCENTE	<p><i>Rever perifrased verbal. Evitar avaliações do discurso científico. Substituir "excelente".</i></p>	
DEPOIS	<p>As conclusões permitem afirmar que a ferramenta Linguee é uma ferramenta útil no processo de tradução, embora possuua várias limitações.</p>	

Figura 4 – Revisão textual interativa: aspetos gramaticais da escrita e parâmetros de género

A classificação da disfunção por parte da docente, identificando a passagem como uma “perífrase verbal”, acompanhada pelo infinitivo de valor instrucional “rever”, pretende ampliar nos estudantes a autonomia na identificação das disfunções e na sua “terapêutica”. Neste caso, está em causa o reconhecimento da perífrase “levam a que se possa afirmar” (que inclui o verbo causativo “levar a que”, seguido de uma perífrase modal “possa afirmar”) como *lard factor* na frase e a sua eliminação como contributo para a clareza da expressão.

No mesmo segmento de texto, a docente introduz ainda um comentário “classificatório” com incidência em parâmetros de género, cuja finalidade consiste em levar o estudante a evitar um estilo avaliativo subjetivo, desadequado ao género académico em causa, a saber, uma introdução de um relatório de estágio. Esta é mais uma falha recorrente nos estudantes que se iniciam no discurso académico e que cabe ao docente assinalar.

Com efeito, a docente regista recomendações para a reescrita, através dos infinitivos com valor instrucional “evitar” e “substituir”, e acrescenta a classificação da disfunção por referência aos parâmetros do género, em que os adjetivos subjetivos avaliativos devem ser evitados.

Um outro exemplo com a mesma finalidade será a sequência da Figura 5, em que existem dois comentários “classificatórios” sobre aspetos gramaticais da escrita: o primeiro, com o objetivo de levar o estudante a simplificar a formulação linguística, eliminando o *lard factor* da frase; o segundo, com o objetivo de evitar repetições lexicais:

Através de pesquisa aprofundada e experiências com a aplicação, espera-se conseguir provar a eficácia deste tipo de aplicação para a comunidade de tradução, como uma ferramenta de trabalho que facilita a comunicação entre os vários tipos de profissionais da área, desde freelancers a gestores de projetos.

Microsoft Office User
Rever conteúdo: o *ajustagi* descreve resumindo um trabalho já efetuado. Não se ajusta falar em expectativas “espera-se” mas sim em concretizações: o que se obteve, o que se realizou.

Microsoft Office User
Rever: perífrase verbal feita de 3 verbos. Redundância.

Microsoft Office User
Rever: repetição lexical “aplicação”.

ANTES	Através de pesquisa aprofundada e experiências com a aplicação, espera-se conseguir provar a eficácia deste tipo de aplicação para a comunidade de tradução, como uma ferramenta de trabalho que facilita a comunicação entre os vários tipos de profissionais da área, desde freelancers a gestores de projetos.
COMENTÁRIO DO DOCENTE	<i>Rever perífrase verbal feita de 3 verbos. Redundância. Rever repetição lexical: “aplicação”.</i>
DEPOIS	Através de pesquisa aprofundada e experiências com a aplicação, esperamos provar a eficácia deste tipo de aplicação para a comunidade de tradução, como uma ferramenta de trabalho que facilita a comunicação entre os vários tipos de profissionais da área, desde freelancers a gestores de projetos.

Figura 5 – Revisão textual interativa: aspetos gramaticais da escrita

No exemplo transcrito na Figura 5, a expressão “espera-se conseguir provar” é alvo de uma instrução de revisão que, identificando-a como uma perífrase verbal, recomenda a sua simplificação. Foi também identificada a repetição lexical da palavra “aplicação”. A reescrita restaura estes dois problemas, mostrando que o estudante descodificou adequadamente a classificação feita pelo professor e encontrou soluções ajustadas para os problemas.

O exemplo da Figura 6 ilustra ainda um fio de comentários com incidência em aspetos gramaticais da escrita, sendo, de novo, um conjunto de anotações de tipo “classificatório”, em que se pretende levar o estudante a clarificar a formulação linguística, já que algumas destas frequentemente, não respeitam a Máxima do Modo, de Grice (1975), sendo pouco claras e menos breves do que deveriam¹⁰.

ANTES	A autora remete assim para o modo ambíguo como podemos olhar para o conceito em análise e para as inúmeras vias que podem ser tomadas quando se quer atingir um nível de fidelidade adequado entre o texto de partida e o texto de chegada independentemente do contexto em que se inserem.
COMENTÁRIO DO DOCENTE	<i>Rever alteração para a voz passiva. Desrespeita paralelismo sintático. Rever alteração para o sujeito indefinido “se”. Desrespeita paralelismo sintático-semântico.</i>
DEPOIS	A autora remete assim para o modo ambíguo como podemos olhar para o conceito em análise e para as inúmeras vias que podemos seguir quando queremos atingir um nível de fidelidade adequado (...).

Figura 6 – Revisão textual interativa: aspetos gramaticais da escrita

O exemplo acima suscitou, pois, uma instrução de revisão focada na quebra de coesão textual decorrente da mudança constante do sujeito das orações. Lanham (2006, p. 14), como vimos na secção 2 do presente estudo, sugere o passo: “Find the action. Who’s kicking who?” como etapa para a escrita de frases mais claras e diretas. Ora, a concentração, numa mesma frase, de três formas gramaticais diferentes para exprimir um sujeito impessoal – primeiro, sob a forma do “nós”: “podemos olhar”; depois, sob a forma

passiva: “as inúmeras vias que podem ser tomadas” e, finalmente, sob a forma do “se” impessoal: “quando se quer atingir” - não favorece a coesão do texto.

A revisão gerou uma sequência reescrita que comprova que o estudante identificou o problema, uniformizando os sujeitos das várias orações para a forma gramatical do “nós” impessoal.

Creemos que os resultados revelados após as intervenções das docentes, nos casos relatados nesta secção, demonstram um avanço na capacidade de os estudantes usarem a escrita académica em alguns dos seus parâmetros fundamentais: clareza, simplicidade, objetividade. Por outro lado, os textos revistos obedecem, mais adequadamente, a parâmetros de género: por exemplo, definição mais eficaz de objetivos e questões de partida.

4.2. *Discussão*

Como pudemos verificar, o conjunto de comentários recolhidos e analisados na secção anterior reparte-se pelas três áreas propostas, a saber: aspetos gramaticais da escrita, parâmetros de género e questões de conteúdo. Por outro lado, todos eles se integram na categoria dos comentários “classificatórios”, havendo alguns de “revisão textual interativa”. Como dissemos anteriormente, este facto não significa que a totalidade dos comentários presentes no *corpus* pertença a estas classes, nem, tampouco, que representem a maioria das estratégias de revisão detetadas, embora ainda não devidamente sistematizadas e contabilizadas, dado o estado exploratório destas primeiras análises. Com efeito, também verificamos a existência das estratégias de revisão resolutiva e relevativa, que não foram, no entanto, contempladas na componente prática deste trabalho.

No conjunto analisado, pudemos confirmar que o comentário de revisão do professor gerou um movimento de reescrita ajustado por parte do estudante, revelando que este reconheceu a falha e interpretou bem a instrução que lhe foi dirigida. Os procedimentos classificatório e/ou de revisão textual interativa parecem, assim, ser produtivos e pedagógicos.

Em estudos futuros, fará sentido fazer uma análise mais extensiva dos comentários ocorrentes no *corpus*, quantificando os tipos mais frequentes e comparando os efeitos gerados pelos tipos classificatório e relevativo, em que o professor assinala simplesmente a “sequência doente”, sem identificar qual a disfunção e sem interpelar o estudante para uma dada reação. Exclui-se desta comparação o tipo resolutivo, atendendo a que este, ao for-

necer ao estudante a solução para o problema, não permite a avaliação imediata dos respetivos efeitos.

Sem dados que o confirmem, aventamos, todavia, a hipótese de os procedimentos relevativo e resolutivo, muitas vezes seguidos pelos professores, por falta de tempo de lidar com todas as áreas problemáticas dos textos, poderem conduzir os estudantes ou a repetir o erro na reescrita, por não conseguirem identificar a disfunção, ou a aceitar acriticamente as correções efetuadas pelo professor, não refletindo sobre elas e não as interiorizando e incorporando na sua competência de escrita.

Parece-nos também que a instrução de reescrita será mais bem-sucedida se contiver o diagnóstico do problema local – procedimento classificatório e de revisão textual interativa – permitindo ao estudante interiorizar a disfunção, que, frequentemente, é recorrente, marcando um estilo pessoal de escrita, ou uma falha ainda não colmatada. O diagnóstico do problema também permite que os estudantes sejam uma parte ativa na procura da “terapêutica” para as suas construções, frases ou sequências de texto “doentes”.

Este tipo de revisão é trabalhoso, mas surte efeitos a longo prazo, porquanto fornece os instrumentos reflexivos necessários para que os estudantes interiorizem e automatizem processos de autorrevisão da sua escrita, tornando-se mais autónomos e podendo prescindir da tutela permanente do professor.

Parece-nos ainda que a instrução de reescrita será mais bem-sucedida se contiver uma orientação diretiva de reformulação em vez de se limitar à expressão de uma crítica, ou à apresentação da solução de um problema.

5. Considerações finais

A comparação entre o “antes” e o “depois” da atividade de revisão e reescrita no *corpus* tratado revela ainda algumas instâncias que não foram referidas nem exemplificadas na componente experimental do presente trabalho, alertando para a necessidade de criar estratégias para as enfrentar. Com efeito, em certos casos, não incluídos neste estudo, os estudantes optam por resoluções mais passivas dos problemas, limitando-se, por exemplo, a eliminar o segmento identificado como problemático. Este comportamento coloca um desafio adicional, relativamente aos já expostos e discutidos ao longo do estudo, que é o de como evitar estas estratégias de

resolução passivas, que não envolvem, por parte do estudante, uma busca de soluções de escrita para o aperfeiçoamento do seu texto e, portanto, não redundam em mais competência de escrita nem em mais capacidade de autorreflexão ou autonomia.

Esta referência conduz-nos à consideração final de que existem ainda muitas questões para desenvolver em estudos futuros. Na continuação do trabalho aqui apresentado, pensado na senda de outros já por nós elaborados e que visam melhorar as nossas próprias práticas docentes ao serviço de um ensino mais eficiente da escrita académica, há passos que gostaríamos ainda de dar. Além de alargarmos o *corpus* a outros géneros académicos (por exemplo, às recensões de textos ou livros) e a outras estratégias de resolução de problemas, pretendemos avançar, tal como enunciado acima, para uma análise quantitativa dos comentários efetuados no trabalho de revisão, segundo os dois tipos de critérios estabelecidos acima e, ainda, para uma análise quantitativa equivalente dos efeitos gerados na reescrita.

Notas

- ¹ Este trabalho é financiado pelo Centro de Linguística da Universidade do Porto, ao abrigo do Programa de Financiamento FCT-UIDB/00022/2020 (Fundação para a Ciência e a Tecnologia).
- ² Num domínio como o da Escrita Académica, que conheceu uma expansão e uma especialização assinaláveis, no interior das disciplinas da Linguística de Texto e da Análise do Discurso, muitos autores ficam inevitavelmente por referir, quando se trata de fazer uma breve referência a contributos relevantes para o desenho da área.
- ³ Não tomaremos partido, no âmbito desta reflexão, pelas diferentes teorias de género que coexistem no âmbito dos estudos do texto e do discurso. A própria escolha entre as designações coocorrentes de *géneros de discurso* e de *géneros de texto* pressupõe opções teóricas subjacentes, que não é oportuno, no quadro deste estudo, desenvolver.
- ⁴ Usamos “reescrita” no sentido atribuído por Gonçalves e Bazarim (2009), que engloba atividades de mudança, reformulação, transformação, adequação do texto ao contexto e ao género, sugeridas ou provocadas por outro sujeito que não o autor do texto, mas levadas a cabo pelo próprio autor, podendo quem sugere dar ou não exemplos de reescrita. Os autores citados distinguem “reescrita” de “refação”, que associam às mudanças geradas autonomamente pelo próprio autor.
- ⁵ Professor da UCLA nos Estados Unidos, Richard Lanham desenvolveu este método de revisão da escrita que apelidou de “método paramédico” em várias obras que publicou ao longo da sua carreira. A primeira edição de *Revising Prose* de Richard Lanham data de 1979; a primeira edição de *Revising Business Prose* data de 1981, sendo baseada no pressuposto de que a “business prose” é um tipo de escrita com especificidades próprias; a quinta edição de *Revising Prose* publicada em 2006 traz a novidade de concentrar as várias formas de escrita num só volume. Graça Pinto resume a história desta quinta edição da seguinte forma: “A quinta edição de *Revising Prose* (2006), como se lê no Prefácio, traz de novo em relação às anteriores o facto de, para além das alterações próprias de uma nova edição, reunir num só volume *Revising Prose* e *Revising Business Prose*, na medida em que o autor deixou de considerar a “business prose” um estilo separado merecedor de um tratamento especial” (Pinto, 2012, p. 148).
- ⁶ Os passos enunciados em 6, 7 e 8 não surgiam na primeira versão de *Revising Prose de Lanham* (1979), aparecendo, na versão de 2006, para reforçar a importância do ritmo e da sonoridade numa escrita “saudável”.
- ⁷ Tal como salienta Pinto (2012, p. 51), os passos definidos por Lanham aplicáveis sobretudo ao inglês podem sofrer ajustamentos de acordo com as línguas: “O seu Método Paramédico deveria ser aplicado às frases que dele carecem, com as devidas adaptações às línguas em análise, para que com essa aplicação se obtenha uma prosa com menos *lard factor* e capaz de atingir os objetivos que qualquer tipo de escrita se propõe. Acabaria reforçando a premência de estudar o que representa o *lard factor* em cada língua.”
- ⁸ A fórmula para calcular a taxa do *lard factor* é, por vezes, representada como uma equação matemática, que poderíamos parafrasear da seguinte forma: $n.^{\circ}$ de palavras do texto original – $n.^{\circ}$ de palavras do texto revisto = X; $X: n.^{\circ}$ de palavras do texto original = taxa do *lard factor*. Nesta fórmula, os sinais “–” e “:” representam, respetivamente, os sinais matemáticos da subtração e da divisão.
- ⁹ Cf. conceito de reescrita apresentado na nota 4.

¹⁰ Note-se que, neste fio de comentários, também ocorre uma observação com incidência nos parâmetros de gênero e de natureza interativa, em que o professor remete para a consulta de um manual de regras de tratamento científico da informação (identificado como “regras APA”), que tinha sido partilhado com os estudantes.

Referências

- Baker, K. M. (2016). Peer review as a strategy for improving students' writing process. *Active Learning in Higher Education*, 17(3), 179–192. <https://doi.org/10.1177/1469787416654794>
- Bardin, L. (2014). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bazerman, Ch., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. Parlor Press.
- Carvalho, C., Conboy, J., Santos, J., Fonseca, J., Tavares, D., Martins, D., Salema, M. H., Fiúza, E., & Gama, A. P. (2014). Escala de percepção dos alunos sobre o feedback dos professores: Construção e validação. *Laboratório de Psicologia*, 12(2), 113-124.
- Cho, K., & MacArthur, C. (2011). Learning by reviewing. *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 73–84. <https://doi.org/10.1037/a0021950>
- Devitt, A. (2004). *Writing genres*. Southern Illinois University.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1977). Problem-solving strategies and the writing process. *College English*, 39, 449-461.
- Gonçalves, A. V., & Bazarim, M. (2009). *Interação, gêneros e letramento: A (re)escrita em foco*. Editora Claraluz.
- Grupo Didactext (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 219-254.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Herrera-Núñez, Y. (2020). Calidad de la escritura académica: Comparación de los efectos de comentarios de pares de escritura y expertos. *Revista Lusófona de Educação*, 49, 11-26. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle49.01>
- Hyland, K. (1996). Talking to the academy: Forms of hedging in science research articles. *Written Communication*, 13(2), 251-281.
- Hyland, K. (1999). Citation and the construction of disciplinary knowledge. *Applied Linguistics*, 20(3), 341-367.
- Hyland, F. (2000). ESL writers and feedback: Giving more autonomy to students. *Language Teaching Research*, 4(1), 33-54. <https://doi.org/10.1177/136216880000400103>
- Hyland, K. (2009). *Academic Discourse*. Continuum.
- Lachner, A., Backfisch, I., & Nuckles, M. (2018). Does the accuracy matter? Accurate concept map feedback helps students improve the cohesion of their explanations. *Education Tech Research and Development*, 66(5), 1051-1067. <https://doi.org/10.1007/s11423-018-9571-4>
- Lanham, R. (2006). *Revising Prose* (5th ed). Purdue University.
- Luaces, O., Diez, J., & Bahamonde, A. (2018). A peer assessment method to provide feedback, consistent grading and reduce students' burden in massive teaching settings. *Computers & Education*, 126(1), 283-295. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.07.016>
- Marques, M. A. (2023). Discurso académico e discurso científico: Aproximações, diferenças e ensino. In P. N. Silva, A. G. Pinto, & C. Marques (Orgs.), *Discurso Académico: Conhecimento disciplinar e apropriação didática* (pp. 227-237). Grácio Editor.
- Marquesi, S. C. (2010). Escritura y reescritura de textos académicos en el posgrado: la retextuali-