

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS**

ELISA CRISTINA AMORIM FERREIRA

**O (NÃO) FUNCIONAMENTO DA REESCRITA EM
TEXTOS PRODUZIDOS POR LICENCIANDOS
EM LETRAS**

SUPRA OMNES LUX LUCES

**CAMPINA GRANDE
2011**

ELISA CRISTINA AMORIM FERREIRA

O (NÃO) FUNCIONAMENTO DA REESCRITA EM
TEXTOS PRODUZIDOS POR LICENCIANDOS
EM LETRAS

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura
Plena em Letras da Universidade Federal de
Campina Grande como requisito para obtenção do
título de graduada em Letras.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Denise Lino de Araújo

CAMPINA GRANDE
2011

ELISA CRISTINA AMORIM FERREIRA

O (NÃO) FUNCIONAMENTO DA REESCRITA EM
TEXTOS PRODUZIDOS POR LICENCIANDOS
EM LETRAS

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura
Plena em Letras da Universidade Federal de
Campina Grande como requisito para obtenção do
título de graduada em Letras.

Aprovada em ____ de junho de 2011

Nota: _____

Comissão Examinadora:

Dr^a Denise Lino de Araújo (orientadora)
Universidade Federal de Campina Grande

Ms Elizabeth Maria Silva (arguidora)
Universidade Federal de Campina Grande

AGRADECIMENTOS

Agradeço a TODOS que dividiram comigo as alegrias e angústias da minha vida acadêmica: agradeço a Deus, aos meus pais, aos meus irmãos, aos meus amigos, aos professores e funcionários da UAL, ao PET e a minha orientadora.

Muito obrigada!

Como é que se escreve? Quando não estou escrevendo, eu simplesmente não sei como se escreve. Se não soasse infantil e falsa a pergunta das mais sinceras, eu escolheria um amigo escritor e lhe perguntaria: como é que se escreve? Por que, realmente, como é que se escreve? Que é que se diz? E como dizer? E como é que se começa? E que é que se faz com o papel em branco nos defrontando tranquilo? Sei que a resposta, por mais que intrigue, é única: escrevendo.

Clarice Lispector

RESUMO

A reescrita tem como objetivo tornar mais acessível aos alunos de ensino fundamental e médio a proficiência na produção textual. Ainda que, de modo geral, estudos apontem para o funcionamento da reescrita enquanto etapa de reflexão, revisão, avaliação e melhoramento do texto e por ser considerada uma atividade cujo exercício colabora para a formação proficiente e crítica do aluno/escritor, diversas pesquisas e experiências empíricas que tivemos com ensino médio indicam que nem sempre a reescrita funciona conforme esperado. A partir dessas constatações, esta pesquisa tem como objeto de estudo atividades de reescrita em nível superior de ensino, de um curso de graduação em Letras, nas quais identificamos sujeitos que, supostamente, deveriam dominar a produção textual, mas que, nos primeiros períodos do curso, revelaram pouco domínio textual, necessitando, portanto, da didatização do processo de reescrita. Na área de Linguística Aplicada existem estudos sobre os gêneros tipicamente acadêmicos, no entanto, ensinar a escrever a um público já escolarizado é um fenômeno de letramento mais recente e ainda pouco estudado. Posto esse pano de fundo, objetivamos identificar e analisar os fatores que contribuem (ou não) para reescrita textual no nível de ensino superior, no curso focalizado, e com isso contribuir para os estudos sobre a reescrita. Os fundamentos teóricos utilizados recuperam os estudos sobre escritura de Kato (1993), Meurer (1997) e Sautchuk (2003), além de trabalhos acerca da reescrita propriamente dita elaborados por Jesus (1995), Ruiz (2001), Antunes (2003), Possenti (2005), entre outros. A metodologia, de inspiração interpretativista, segue os procedimentos dos trabalhos documentais e exploratórios. Os resultados da análise dos dados revelaram a existência de dois fatores complexos e imbricados que contribuem tanto para o funcionamento quanto para o não funcionamento da reescrita textual em nível superior de ensino: a correção do sujeito professor corretor e a experiência do sujeito licenciando produtor com a escritura. Esses fatores foram analisados através de indícios que indicaram os tipos de correção e dos movimentos/operações de reescrita. A análise revelou que há uma tendência da correção quase sempre favorecer a passividade do sujeito licenciando produtor. Todavia, essa função tende a ser interessante reestabelecida pelo engajamento demonstrado pelo sujeito licenciando ao se assumir como produtor na atividade de reescrita.

PALAVRAS-CHAVE: Reescrita. Ensino Superior. Correção de texto

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Organização dos dados.....	12
Figura 2: Esquema gráfico da categorização dos dados.....	13
Figura 3: Modelo (restaurado) de Flower e Hayes.....	15
Figura 4: Modelo de produção textual.....	17
Figura 5: Esquema de Produção Textual.....	20
Figura 6: Esquema de pressões entre sujeitos.....	43
Quadro 1: Esquema das etapas implicadas na atividade de escrita.....	24
Quadro 2: Alterações nas reescritas sem indicação de correção.....	38
Quadro 3: Tipos de correção e movimentos de reescrita.....	44
Quadro 4: Alterações voluntárias e alterações indicadas.....	51

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS	8
2. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	11
2.1. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	11
2.2. SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS.....	12
2.3. PROCEDIMENTOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE	13
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
3.1. TEORIA COGNITIVA	14
3.2. TEORIA SOCIOCOGNITIVA	17
3.3. TEORIA INTERACIONISTA	19
3.4. TRABALHOS SOBRE REESCRITA: PERSPECTIVA DIDÁTICA	23
4. ANÁLISE	30
4.1. QUANDO A REESCRITA FUNCIONA	30
4.2. QUANDO A REESCRITA NÃO FUNCIONA.....	40
4.3. DISCUSSÃO DOS DADOS	50
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS	57
APÊNDICES	60
ANEXOS.....	62

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A escritura¹ pressupõe etapas interdependentes e intercomplementares de realização, cada qual com uma função específica e uma cota de colaborações na versão final do texto produzido. A reescrita textual é uma dessas etapas que foi didatizada, a fim de tornar o processo de escritura mais acessível ao nível dos alunos do ensino fundamental e médio.

Embora, de modo geral, estudos, dentre os quais podemos citar Antunes (2003), Jesus (1995) e Possenti (2005), apontem para o funcionamento da reescrita enquanto etapa de reflexão, revisão, avaliação e melhoramento do que foi escrito e por ser considerada uma atividade cujo exercício colabora para a formação proficiente e crítica do aluno/escritor, dados informais, obtidos a partir de conversas com professores e da própria experiência como escritora e como docente iniciante, indicam que nem sempre a reescrita funciona a contento conforme esperado. Essa constatação do não funcionamento da reescrita encontra respaldo, também, em resultados advindos do acompanhamento que fizemos da escritura de alunos em atividades, realizadas entre os anos de 2008 e 2011 pelo Programa de Educação Tutorial do curso de Letras da Universidade Federal de Campina Grande², guiadas por um trabalho metodológico que teoricamente implicaria numa reescrita de qualidade textual melhor que a escrita (versão inicial); resultado, esse, nem sempre alcançado.

Posto esse pano de fundo, esta pesquisa debruça-se sobre atividades de reescrita em nível superior de ensino, nos primeiros períodos letivos de um curso de graduação de Licenciatura Plena em Letras. Essas são atividades já consolidadas, uma vez que seus escritores estabeleceram que haviam terminado a escritura e também porque são produções já coletadas e analisadas em duas outras pesquisas³ com focos distintos dos propostos para este trabalho que busca responder a seguinte questão de pesquisa:

¹ *Escrita e escritura* são tidas em muitos casos como sinônimos, todavia, alguns autores como Kato (1993, p.78) as apontam como concepções distintas. A primeira corresponde à escrita enquanto produto, já a segunda faria referência ao processo da escritura que compreende etapas de pré-escritura e pós-escritura. Desse modo, nesta pesquisa, concordando com a diferenciação realizada pela autora citada e adotando a perspectiva processual de escritura, utilizaremos as nomenclaturas *escrita* e *escritura* em situações distintas: o termo *escritura* será utilizado quando nos referirmos ao processo composto por três etapas (planejamento, escrita e reescrita), por sua vez, *escrita* será empregada para designar a segunda etapa da escritura. Partindo dessa diferenciação, utilizaremos a terminologia *reescrita* ao nos referirmos à terceira etapa do processo de escritura.

² Site do programa: <<https://sites.google.com/site/petletrasufcg2010/>>.

³ As duas pesquisas, como apresentamos na seção *metodologia* deste trabalho, são uma dissertação de mestrado e uma monografia de graduação. Por motivos éticos, pedimos autorização por escrito aos autores para que seus dados fossem utilizados e preservaremos suas identidades e, conseqüentemente, dos seus sujeitos.

1. Que fatores contribuem para o (não) funcionamento da reescrita em textos produzidos por licenciandos em Letras?

O questionamento proposto para a pesquisa aqui delineada foi redigido com o *não* entre parênteses porque partimos da hipótese prévia de que a reescrita pode ou não funcionar satisfatoriamente dependendo de vários fatores que serão o foco da investigação.

Ao responder a essa pergunta, temos como objetivo geral: *Contribuir para os estudos sobre a reescrita, em nível de ensino superior*. E como desdobramento deste o objetivo específico: *Identificar e analisar os fatores que contribuem ou não para reescrita textual no nível de ensino já referido*.

A relevância desta investigação fundamenta-se na atenção dada recentemente pelos estudiosos à escrita no nível acadêmico, pois, supostamente, quem chegava ao ensino superior tinha proficiência na escrita. Contudo, resultados de pesquisas das mais diversas áreas, por exemplo, Santos (2009) e Souza (2009), mostram que quem tem acesso ao nível superior não necessariamente tem domínio da escrita, muito menos da escrita típica da esfera acadêmica, necessitando de didatização do processo de reescrita. Essa preocupação encontra força se pensarmos nas diversas publicações de materiais de viés didático, específicos para o ensino de gêneros textuais do nível superior, que denunciam a chegada de um aluno sem saber escrever à universidade. Como exemplo desse tipo de material, tem-se a coleção *Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos* (2004) coordenada por Anna Rachel Machado, composta por quatro volumes, e mais recentemente o lançamento da obra *Produção textual na universidade* (2010) de Désirée Motta-Roth e Graciela Rabuske Hendges.

Na área de Linguística Aplicada existem estudos sobre os gêneros tipicamente acadêmicos, no entanto, ensinar a escrever a um público já escolarizado é um fenômeno de letramento mais recente e ainda pouco estudado. A reescrita é, em outras palavras, parte importante para a escritura em contextos iniciais de ensino de escrita. Porém, atualmente, é uma etapa essencial para a escritura de alunos universitários, ou seja, com larga escolarização.

Esta pesquisa foi estruturada a partir do seguinte plano organizacional: três capítulos, além desta introdução e das considerações finais. Inicialmente, expomos o percurso metodológico desta investigação que se situa na grande área, estipulada pelo CNPq, dos trabalhos em Linguística Aplicada no âmbito dos estudos acerca do ensino de língua materna, dentro de um paradigma de natureza interpretativista de cunho documental e exploratório. Em seguida, apresentamos os pressupostos teóricos aqui adotados, para tanto, o subdividimos em seções, nas quais foram abordados estudos sobre escrita de perspectiva cognitiva,

sociocognitiva e interacionista, além de trabalhos de viés didático acerca da reescrita. No próximo capítulo, realizamos a análise dos dados guiada pelas categorias descritas no capítulo metodológico, buscando com isso responder a questão levantada. Por último, tecemos nossas considerações finais a respeito do problema inicialmente delineado e as conclusões decorrentes da análise dos dados.

2. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

2.1. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A investigação realizada insere-se no campo da Linguística Aplicada⁴ e caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa ou interpretativista, uma vez que privilegia a interpretação dos dados, em lugar de sua mensuração e tem como pressuposto “uma relação dinâmica, uma interdependência entre o mundo real, o objeto da pesquisa e a subjetividade do sujeito” (SANTAELLA, 2001, p. 143). Concordamos, assim, com Bortoni-Ricardo (2008, p.34) ao afirmar que essa forma de pesquisa não busca testar relações entre fenômenos ou criar leis universais, mas sim entender e interpretar fenômenos e processos socialmente situados num contexto, num determinado ambiente.

Dentro do paradigma interpretativista, o estudo aqui delineado estabelece-se no âmbito das pesquisas exploratórias de viés documental, a qual “examina documentos a fim de poder comparar usos e costumes, tendências e diferenças etc.” (SANTAELLA, 2001, p.145). Adotamos, para tanto, a concepção de documento apresentada por Chizzotti (1991 apud GONSALVES, 2003, p.32) para o qual, documento corresponde a qualquer informação sob a forma de textos, imagens, sons, sinais etc. sistematicamente organizada e registrada. Em consequência, acreditamos que o documento “não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder” (LE GOFF, 1990, p. 545).

A pesquisa é de tal modo definida, pois seu *corpus* de análise é composto por documentos, mais especificamente atividades de reescrita de alunos em nível superior de ensino, que já foram coletados e estão disponibilizados em uma dissertação de mestrado e em uma monografia de conclusão do curso (doravante *pesquisa 1*⁵ e *pesquisa 2*⁶, respectivamente). Os dados já foram gerados e descritos nos referidos estudos, todavia, partindo da perspectiva saussuriana de que *o ponto de vista que cria o objeto* (SAUSSURE, 1975, p.15), nesta investigação, os examinamos a partir de outro foco investigativo, com o

⁴ Conforme Signorini (1998, p. 101), a *Linguística Aplicada* constitui um campo de estudo não transparente e muito menos neutro que investiga um objeto complexo: a linguagem em interação.

⁵ Cujo o foco de observação foram os impactos exercidos pelo estudo da escrita na produção textual dos alunos.

⁶ Seu foco de estudo foram as características textuais e discursivas dos procedimentos de retextualização evidentes na produção do gênero resenha.

intuito de construir outra análise que atenda aos objetivos propostos e responder à pergunta de pesquisa levantada. Desse modo, os instrumentos de coleta utilizados para a pesquisa são basicamente a recolha, organização e armazenamento dos dados.

2.2. SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS

Os dados os quais nos propomos a analisar, como foi dito, advêm de duas pesquisas selecionadas por investigarem produções escritas de alunos, em contexto de ensino superior em duas disciplinas que denominamos genericamente de *Leitura e Escrita I* (LE I) e *Leitura e Escrita II* (LE II) de um curso de Licenciatura Plena em Letras de uma universidade pública. A *pesquisa 1* tem como foco produções de alunos das disciplinas LE I e LE II, durante os períodos letivos de 2008.1 (diurno) e 2008.2 (diurno), respectivamente. A *pesquisa 2*, por sua vez, volta-se para produções de alunos da disciplina LE II no período letivo de 2009.1 (noturno). Desse âmbito, obtivemos: duas escritas do gênero resumo e duas reescritas; três escritas de análises de provas do vestibular e três reescritas; e vinte e duas escritas de resenhas e o mesmo número de reescritas. Somando, temos um total de dados de 54 documentos, sendo que destes 27 correspondem à primeira escrita e 27 são as reescritas que compõem nosso *corpus*, como podemos observar no organograma a seguir:

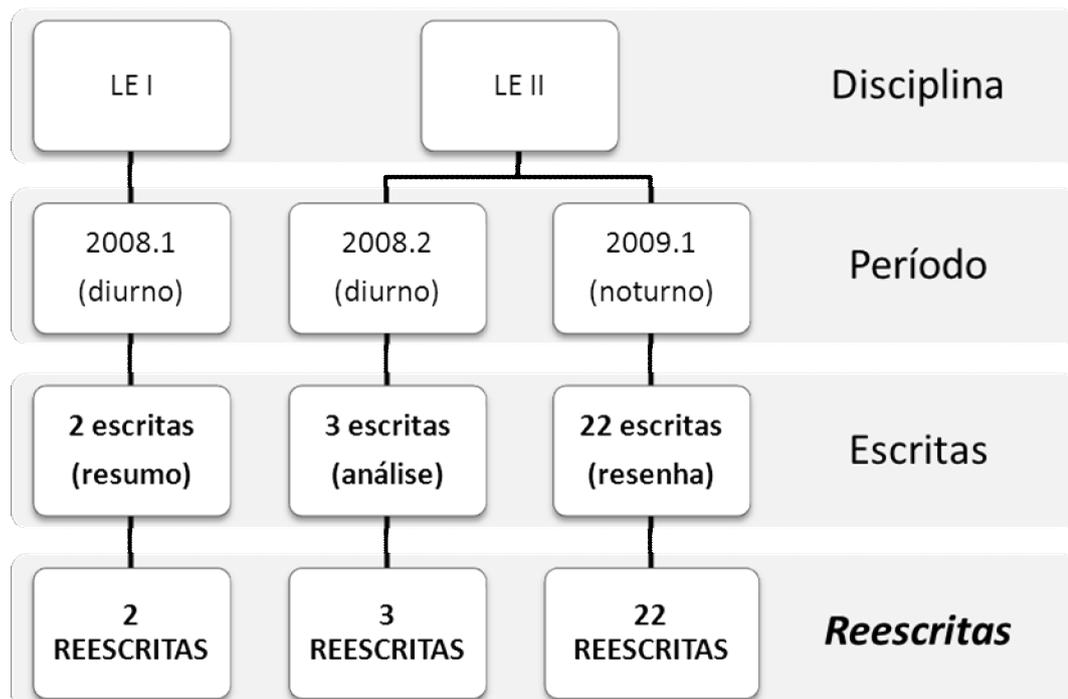


Figura 1: Organização dos dados
Fonte: Elaborada pela autora (2011)

Para facilitar a apresentação e discussão dos dados, nomeamos os documentos de acordo com suas naturezas (escrita - E ou reescrita - R) e, em seguida, por ordem alfabética marcada por numeração crescente. Assim teremos: E1 a E27 e R1 a R27.

À primeira vista, os dados parecem demasiadamente heterogêneos, o que sugeriria a escolha e retirada de alguns desses documentos, todavia essa aparente “não uniformidade” foi mantida por considerarmos que essa heterogeneidade de dados seria mais representativa e significativa para responder à pergunta levantada nesta pesquisa monográfica.

2.3. PROCEDIMENTOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE

De posse dos dados, utilizamos dos seguintes instrumentos: leitura, categorização e análise como pressupõe a metodologia exploratória. Vale salientar que apesar desta ser uma pesquisa interpretativista, utilizamos, devido ao número de documentos analisados, de recursos quantitativos na organização de recorrências importantes, para termos uma visão geral desses dados e, assim, atingir objetivos analíticos qualitativos.

A partir dos dados e das considerações levantadas acima, o processo de categorização utilizado nesta pesquisa, cujo foco de observação são as reescritas das produções, pautou-se em dois grandes grupos representados na figura a seguir:

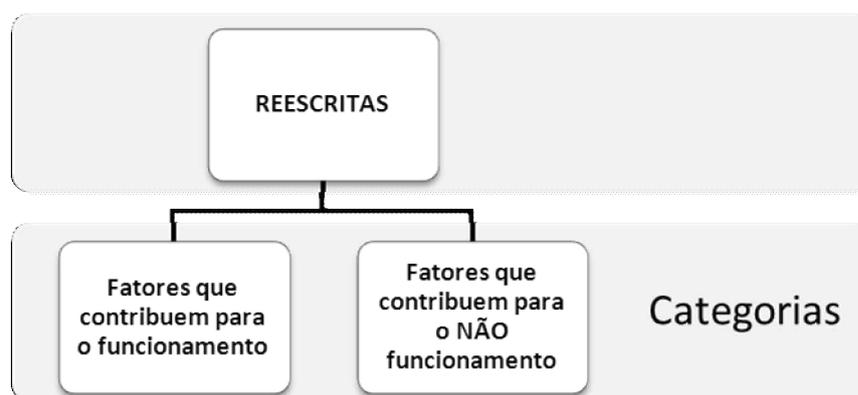


Figura 2: Esquema gráfico da categorização dos dados.
 Fonte: Elaborada pela autora (2011)

Ou seja, temos duas categorias indissociadas de análise que estão diretamente relacionadas com a pergunta e os objetivos desta pesquisa: fatores que contribuem para o funcionamento da reescrita e fatores que contribuem para o não funcionamento da reescrita.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, com a finalidade de revelar a complexidade do objeto que nos propomos analisar e de fundamentá-lo teoricamente, recobriremos as principais teorias de escrita (nas perspectivas cognitiva, sociocognitiva e interacionista) e alguns dos mais conhecidos trabalhos sobre reescrita, guiando-nos pelo questionamento proposto por Marcuschi (1983) em seu livro *Linguística textual: O que é e como se faz?*, o qual, adaptando para nosso enfoque, temos: *Reescrita*⁷: *O que é e como se faz?*. Para tanto, dividimos esse percurso teórico em quatro seções que serão apresentadas a seguir.

3.1. TEORIA COGNITIVA

Não é recente a preocupação dos estudos linguísticos de viés cognitivo com o processo de escritura. Dentro desse quadro investigativo, os autores Hayes e Flower (1980 apud ROJO, 2003, p.188), por desenvolverem um modelo recursivo dos processos de composição da escrita a partir da análise de protocolos verbais de sujeitos adultos e letrados (universitários), constituem uma das principais referências para esse campo de pesquisa. Seguindo a mesma perspectiva teórica e referindo-se a esse modelo, Kato (1993, p.85) afirma que o ato de escrever, dentro de uma visão componencial, compreende meta (objetivo, função), plano, níveis e etapas. Não sendo uma fórmula mágica, mas um trabalho textual que envolve fases ou conjuntos de processos de pré-escrita, escrita e pós-escrita: a primeira corresponde a tudo que precede a escrita, ou seja, é o planejamento a partir de anotações e esquemas que elencam conhecimentos e ideias; a segunda seria a escrita propriamente dita, envolvendo escolhas linguísticas; e a terceira representa o que sucede a escrita, isto é, revisão e ajustes micro e macro estruturais além de aspectos gráficos.

⁷ A noção de *reescrita* é utilizada com diversas nomenclaturas dependendo do autor que a emprega. Por exemplo, Ruiz (2001) utiliza seis terminologias para se referir à reescrita: *refacção* (p.11), *revisão* (p.16), *refazimento* (p.24), *copidescudo* (p.25), *retextualização* (p.37) além de *reescrita* (p.37). Algumas nomenclaturas são empregadas como sinônimos, como no texto da autora citada; todavia, alguns outros autores fazem diferenciações entre elas. Essa questão de nomenclaturas foi mais detalhadamente abordada na seção “Trabalhos sobre reescrita: perspectiva didática” desta pesquisa, no entanto, adiantamos que utilizaremos apenas o termo *reescrita* para nos referirmos à terceira etapa do processo de escritura a fim de evitar ambiguidades e outros termos apenas se estes tiverem significação distinta a da noção de reescrita.

Vejam, a seguir, o modelo de escrita de Hayes e Flower, composto de três quadros principais: o retângulo superior representa o *contexto da tarefa* e, o menor, a *memória do redator*. Já o retângulo maior, entre esses outros dois, é o *modelo do processo da escrita*.

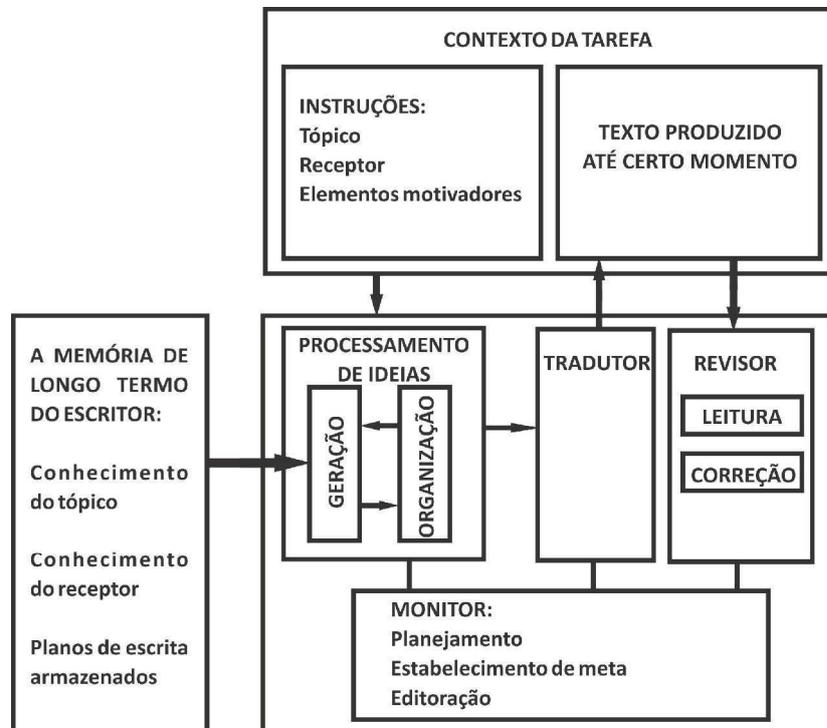


Figura 3: Modelo (restaurado) de Flower e Hayes
Fonte: Kato (1993, p. 9)

Interpretando o modelo, delineamos suas etapas nos seguintes passos: inicia-se a escrita com o *processamento de ideias*, quer dizer, a *geração* e *organização* das ideias alimentadas pela *memória de longo termo de escritor* que, por sua vez, compreende o conhecimento sobre o tema, sobre o provável receptor e as noções de escrita que o escritor tem em sua mente. O *contexto da tarefa* liga-se a todo quadro principal (o maior) influenciando-o. Em seguida, o que foi gerado no *processamento de ideias* (PRÉ-ESCRITA) passa pelo *tradutor* que traduz essas informações geradas e organizadas para a linguagem escrita resultando no que poderíamos denominar *primeira versão do texto* ou *texto produzido até certo momento* (ESCRITA). Por fim, esse texto sofre a ação do *revisor* composto pela *leitura* e *correção* textual (PÓS-ESCRITA). Salienta-se ainda que, durante todo o processo, o *monitor* exerce sua tarefa de planejamento, estabelecimento de metas e editoração, estando ligado, assim, ao *processamento de ideias*, *tradutor* e *revisor*.

As etapas sinalizadas no modelo são distintas, como pudemos ver, porém, podem apresentar certa concomitância de processos e decisões, admitindo, também, recursividade (KATO, 1993, p.86). Em concordância, Rojo (2003, p. 190) expõe que o modelo é

essencialmente recursivo, permitindo uma complexa interassociação de estágios e não um conjunto de fases sucessivas, como supõem outros modelos de escritura. Citando os próprios estudiosos cognitivistas, as tarefas de “planejar, recuperar informações, criar novas ideias, produzir e revisar linguagem” (FLOWER & HAYES, 1980 apud ROJO, 2003, p.191) irão todas interagir durante a composição.

Nesse modelo de cunho cognitivo, a reescrita não é aparentemente delineada nem possui maior destaque nas explanações de Kato (1993), contudo, sua ideia pode ser inferida em duas etapas: no *monitoramento* desempenhado pelo autor em todo o processo e, principalmente, na *revisão*. Em ambas, o autor debruça-se sobre seu texto, lendo-o, monitorando-o a fim de “editorá-lo” e “corrigi-lo” o que de certa maneira nos remete a uma concepção clássica de reescrita. Além disso, especificamente, a *revisão* avalia materiais cognitivos, com respeito às metas de escrita e o *monitor* deslineariza o processo.

Tanto o monitoramento quanto a revisão podem “interromper” outras etapas a qualquer momento do processo de escritura e não apenas no fim da produção. Essas ocorrências, realizadas de maneira consciente ou não, variam qualitativamente conforme a experiência e o grau de proficiência do escritor, dessa forma, são justificáveis as dificuldades enfrentadas por aprendizes de níveis escolares iniciais. Dito de outra maneira, esses aprendizes ainda estão “construindo o autocontrole em relação a suas produções, ainda não têm desenvolvido o grau de automatização necessário ou a capacidade de selecionar estratégias que os liberem de ‘sobrecarga cognitiva’ relacionada ao tratamento de diversos aspectos e níveis da produção escrita.” (ARAUJO, 2004, p.59). Será, então, que a necessidade da didatização da reescrita no ensino superior, como nos propomos a observar, decorre da falta de maturidade e proficiência para a realização textual dos alunos hoje nas universidades? O que implica na má formação escolar? Deixemos essas inquietações para mais adiante.

Ressaltemos, ainda, que o modelo de perspectiva cognitivo configura o que Rojo (op.cit.) chamou de um processo de escrita *ensimesmado*, no qual o único papel do contexto social e histórico é fornecer informações capazes de ativar esquemas cognitivos e lógicos pré-existentes. Com isso, há uma desconsideração do social, da interatividade e do dialogismo envolvidos na construção de textos.

Por fim, a reescrita nesse modelo cognitivo baseia-se na clareza que o produtor de texto tem da tarefa que se impõe. Essa é uma etapa da revisão cuja finalidade é a de aproximar o texto do projeto inicialmente planejado. Tem-se, portanto, uma das limitações da perspectiva cognitiva, provavelmente revertida se considerasse o processo de escrita como

área de modificações e renegociações constantes, e também como palco de interações diversas, com o intuito de revelar a complexidade da escritura.

3.2. TEORIA SOCIOCOGNITIVA

O texto escrito, enquanto manifestação da linguagem, além de sua configuração linguística, conforme a teoria sociocognitiva apresentada em Meurer (1997, p.14), apresenta duas dimensões constitutivas: a *psicológica*, segundo a qual a linguagem é uma forma de cognição; e a *social* que tem a linguagem como instrumento de ação social e interação entre indivíduos e o meio. A primeira dimensão advém da teoria cognitiva sobre escritura, como expusemos na seção anterior desta pesquisa, não sendo uma novidade da teoria sociocognitiva e sim um aspecto da produção escrita já consolidado e inegável com os estudos cognitivos. A segunda dimensão constitui o que cremos ser a contribuição essencial da teoria sociocognitiva para os estudos acerca do processo de escritura. Assim sendo, a “produção e a compreensão de texto envolvem não apenas fenômenos linguísticos mas também sociocognitivos” (MEURER, 1997, p.14), já que quando utilizamos textos fazemos usos de diferentes tipos de conhecimentos para interagir com outros indivíduos em contextos sociais.

Com base nessa perspectiva, o autor supracitado expõe-nos o modelo de produção de textos escritos reproduzido abaixo:

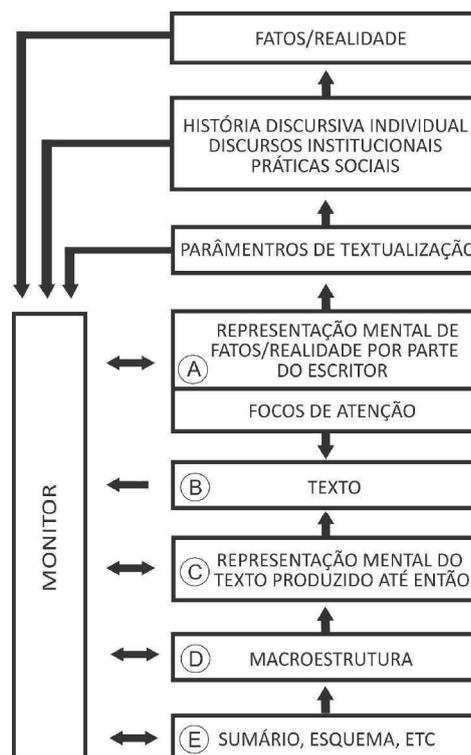


Figura 4: Modelo de produção textual
Fonte: Meurer (1997, p. 25)

O esquema desenvolvido por Meurer apresenta uma visão global dos principais componentes e processos linguísticos e sociocognitivos gerais envolvidos regularmente na produção textual. O modelo caracteriza-se, assim, por módulos interligados simultaneamente que representam os aspectos essenciais da dinâmica geral da escritura. Delineando o modelo temos o seguinte roteiro de produção textual escrita: inicia-se o processo no *estágio A* após a motivação espontânea ou imposta para o surgimento do texto. Nesse estágio o escritor forma uma *representação mental dos fatores/realidade* a que quer se referir influenciando-se pelos *fatos/realidade*, pela *história discursiva individual* do escritor juntamente com os *discursos institucionais e práticas sociais*, e pelos *parâmetros de textualização*. Passa-se, em seguida, ao *estágio B*, no qual a *representação mental* realizada no primeiro estágio é concretizada no *texto*, por partes, a partir dos *focos de atenção*. Ao término dessa primeira parte do modelo de produção (*estágios A e B*), a versão inicial do texto está escrita, passa-se, então, às operações de recomposição e polimento do texto: os *estágios C, D e E*, nos quais o escritor assume o papel de leitor de seu próprio texto, analisando-o cuidadosamente. Além dos módulos expostos, temos a presença do *monitor* que gerencia todo o processo de escritura desde a motivação ao término do texto. Esse aparato mental complexo funciona ora consciente ora inconscientemente, controlando o fluxo de operações cognitivas que levam ao planejamento, criação e reelaboração do texto escrito.

Postas essas breves observações a respeito da perspectiva sociocognitiva de escritura, verificamos que, por ser um olhar fundamentalmente teórico, como a teoria cognitiva, não há definições claras do que seja *reescrita* e sua prática. Percepção que não nos surpreende, pois a *reescrita* é essencialmente uma didatização do processo de escritura. Verificamos, todavia, que a *reescrita* está representada pela última blocagem de estágios do modelo de produção textual apresentado por Meurer (1997), ou seja, corresponde às operações que visam à recomposição e ao polimento do texto (*estágios C, D e E*), e, também, corresponde às ações do monitor.

Ao tratar do papel do monitor, Meurer (op.cit., p.21) revela uma semelhança entre seu modelo e a proposta de Hayes e Flowes (1980); para ele, bem como para os outros autores, o monitor “mantém-se ativo durante todo o percurso de produção, sendo responsável pela geração de ideias, planejamento, organização, execução e editoração das várias partes do texto” (MEURER, 1997, p.21).

No entanto, essa permanente ativação do monitor em ambos os modelos (cognitivo e sociocognitivo) só se dá quando o escritor tem proficiência de escritura, sendo capaz de ler o seu texto, examinando-o e integrando todos os módulos simultaneamente, podendo refazê-lo,

reelaborá-lo quantas vezes o monitor indicar, ações essas que correspondem aos *estágios C, D e E*. A interatividade integrada dos módulos que compõem o modelo é, em outras palavras, garantida pela ação do monitor que, interligada ao acionamento dos estágios acima, resulta em um texto bem produzido do ponto de vista linguístico e sociocognitivo.

Se pensarmos em um escritor não proficiente, a tendência, em muitos casos, é dar por finalizada a produção textual após o *estágio B*. Isso significa que o escritor não realiza os módulos que poderiam corresponder à reescrita textual e, em alguns casos, quando os realizam preocupam-se apenas com aspectos microestruturais. Uma possível solução para esse problema encontra-se na própria teoria sociocognitiva: como o social é considerado parte influenciadora do processo de escritura, outros leitores poderiam auxiliar o processo, agindo como revisores externos. “Essa prática de revisão, infelizmente, não é incentivada em nossas escolas. Sabe-se, entretanto, que a revisão feita por terceiros é normalmente um procedimento obrigatório para a melhoria da qualidade dos textos” (op.cit., p. 26).

É importante, ainda, salientar que modelos de produção textual como os expostos até agora possuem limitações epistemológicas de simplificação e representação parcial da realidade, além de limitações causadas pela subdivisão em etapas, módulos e estágios quando muito do que acontece durante o processo ocorre concomitantemente. Porém, esses modelos se justificam por questões metodológicas de descrição, interpretação e análise e por possibilitarem uma visão global do processo de escritura e suas etapas contribuindo, assim, para seu melhor entendimento.

3.3. TEORIA INTERACIONISTA

A teoria interacionista enfoca não apenas as etapas do processo de escritura, mas também os “seres” nelas envolvidos, assim, não encontramos respostas nítidas e diretas para o questionamento ao qual nos propomos a responder com este percurso teórico — *Reescrita: O que é e como se faz?*. Todavia, nos deparamos com pistas de grande expressividade que nos permitiram fundamentar a pesquisa aqui relatada.

Essa teoria interacionista, de acordo com Sautchuk (2003, p.19), entende o texto como uma unidade linguística, semântico-formal e pragmática. O ato de escrever, por sua vez, é uma produção dialógica, interativa entre dois enunciadorees construídos linguística e psicossocialmente: um emissor (*indivíduo-escritor*) e um receptor (*leitor externo*) que operam

dialogicamente o texto num processo simultâneo cuja missão é produzir sentido. O *indivíduo-escritor* por ser um indivíduo⁸ de face bifurcada age sob dois pontos de vista: o de enunciador que realmente escreve o texto (*escritor ativo*) e o de co-enunciador que lê, monitora e dirige o que deve ser reescrito (*leitor interno*), relação que pode ser vista, abaixo, no esquema didático de produção textual que configura o jogo discursivo do escrever.

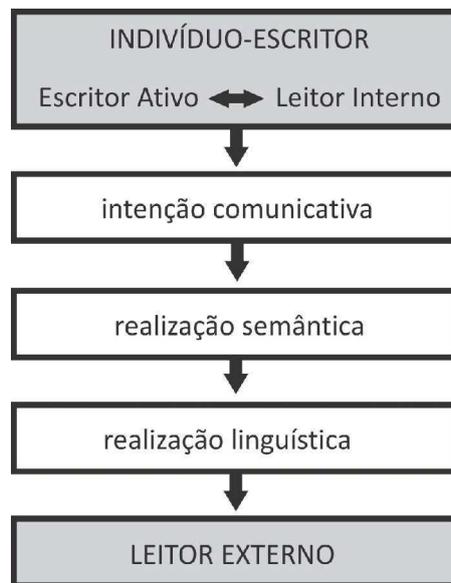


Figura 5: Esquema de Produção Textual
Fonte: Sautchuk (2003, p.21)

O indivíduo-escritor, dentro dessa perspectiva teórica, apresenta maior ou menor grau de proficiência na produção escrita dependendo da sua “capacidade de ativar (ou não) as diversas estratégias cognitivas e metacognitivas de processamento de escritura e da leitura” (SAUTCHUK, 2003, p.5), dentre elas as capacidades de reconhecer a textualidade das sequências linguísticas, reformular, parafrasear, resumir. Capacidades que implicam a possibilidade do falante avaliar a boa ou a má-formação de um texto, “chegando ao ponto de modificá-lo e de adequá-lo em função da situação comunicativa e segundo determinada tipologia textual requerida por essa situação” (op.cit., p.16).

A elaboração de um texto escrito, desse modo, possui aspectos de diferentes etiologias que precisam ser considerados a fim de caracterizá-la e determinar a qualidade do produto final. Explicando de outra maneira, o texto escrito exige o equilíbrio entre o *escritor ativo* e o

⁸ O emprego do termo *indivíduo* quando tratamos da perspectiva interacionista parece-nos um conflito teórico, já que, como sabemos, esse termo era empregado pelos cognitivistas antes da virada linguística em meados da década de 60. Após essa virada, surgiu a noção de *sujeito* (identidade heterogênea, multifacetada influenciada pelo “outro”) a qual foi adotada pelos interacionistas. Porém, manteremos a utilização do termo indivíduo, pois dotamos aqui os postulados de Sautchuk (2003) que faz uso da referida terminologia.

leitor interno e as habilidades de ambos, que derivam de uma série muito complexa de fatores desde os textuais até os de natureza cognitiva. Essa atuação conjunta na produção pode ser a diferença entre o bom e o mau texto.

A partir dessas primeiras exposições, verificamos que o “ser” significativo na etapa de reescrita é, especificamente, o *leitor interno* ao qual cabe fazer a releitura do material escrito, reinterpretar a informação para ver se está de acordo com a interação em processo e confirmá-la. Seria o leitor interno o *monitor* da teoria sociocognitiva. O texto mal elaborado, dessa maneira, surgiria quando o leitor interno não é acionado devidamente e o texto passa a ser escrito apenas na perspectiva do escritor-ativo, ou seja, o texto não passa por uma reescrita consecutiva à escrita ou posterior a ela.

Outro aspecto importante apresentado pela autora para a boa produção textual escrita é o desenvolvimento da competência textual em três capacidades básicas (a formativa, a transformativa e a qualificativa) que permitiriam ao usuário da língua produzir e compreender textos bem formados, isto é, textos que obedecem a princípios de textualidade e suas fases: contextualização, superestruturação, macroestruturação, microestruturação e confirmação. A primeira, de natureza pragmática, é de responsabilidade do indivíduo-escritor, ainda não bifurcado, que busca adequar o texto à intenção comunicativa. Estabelecendo, com isso, recursos mais adequados de seleção e organização de informações, o tipo de superestrutura e o nível de linguagem. A segunda fase, de natureza formal, é desenvolvida pelo indivíduo-escritor assim como a fase anterior. Sua função é definir o tipo formal de texto que subjaz à realização da micro e da macroestrutura subsequentemente. A fase da macroestruturação ou da conectividade conceptual, realizada pelo escritor-ativo, corresponde aos aspectos de natureza semântico-textuais. A quarta fase, também desenvolvida pelo escritor ativo, tem como foco os aspectos microestruturais de conectividade sequencial (linguístico-textuais basicamente sintáticos). E, por fim, a quinta fase corresponde à utilização consciente dos aspectos semântico-linguístico-textuais.

Foquemos na última fase devido ao interesse desta pesquisa. As operações da fase de *confirmação* “são de inteira responsabilidade do leitor interno e resumem-se à utilização consciente e semasiológica dos modelos semântico-linguístico-textuais do indivíduo escritor” (SAUTCHUK, 2003, p.113). Desse modo, os objetivos básicos desse leitor interno seriam: perceber “erros” ou desvios das fases anteriores; identificar a natureza do “erro” (morfologia, sintaxe, coesão, coerência, ortografia); corrigir adequadamente suprimindo, substituindo, deslocando e/ou comutando ocorrências de qualquer natureza; e confirmar o que foi escrito.

Podemos supor que essa fase representa a fase do processo de escritura a qual chamamos de reescrita, devido à sua natureza reflexiva sobre o que foi escrito.

Dentro dessa perspectiva interacionista inscreve-se o *interacionismo sociodiscursivo*, da qual este é, ao mesmo tempo, uma variante e um prolongamento. Conforme Bronckart (2006, p.126), essa perspectiva aliada ao viés sociodiscursivo assume a ideia do *monismo*, quer dizer, da unidade da substância material, e da *continuidade* dos processos que fazem emergir o psiquismo humano e, assim, divulga uma abordagem “descendente”, centrada sobre os efeitos específicos da história coletiva humana e sobre a transformação permanente e correlativa dos fatores sociais, de um lado, e dos fatos psicológicos, de outro. A tese central dessa perspectiva seria, portanto, que “a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (op.cit., 1999, p. 42).

Sob esse aspecto, seguindo Bronckart, defendemos o texto escrito enquanto decorrência de uma ação de linguagem resultante de atividades psicológicas, mas que só se realiza dentro de um contexto social influenciado pelo meio histórico, discursivo e ideológico. Com isso, o produtor de um novo texto encontra-se numa situação de ação de linguagem gerada pelas representações que esse agente construiu e dizem respeito: a) representações do quadro/mundo material ou físico da ação (lugar e momento de produção, emissor e receptor); b) representações do quadro/mundo sociosubjetivo da ação verbal (lugar social, posição social do emissor e do receptor e objetivos da interação); c) representações da situação e os conhecimentos acerca da temática (BRONCKART, 2006, p. 146; BRONCKART, 1999, p.92-98). A reescrita, entendida pelo estudioso como parte integrante da atividade de produção textual, deve, dessa forma, levar em consideração essas representações geradas pelo agente, trazendo-as à tona de maneira evidente por meio de sua checagem, isto é, a reescrita encarrega-se de conferir se todas as representações do mundo físico, do mundo sociosubjetivo, da situação e da temática se materializam efetivamente no texto.

Finalizando esta seção, salientamos a importante constatação de Sautchuk (2003, p.18) acerca dos estudos linguísticos e que comprova a relevância da realização desta investigação. Segundo a autora, raramente os teóricos da língua se detêm na análise de textos escritos, muito menos na investigação da má-formação textual. O foco desses estudiosos costuma ser produções com condições ideais de realização e textos idealmente configurados, assim, resta-nos olhar para essa vertente negligenciada e descobrir por que, muitas vezes, o “jogo discursivo de escrever” não resulta num produto que cumpra com sua função comunicativa.

3.4. TRABALHOS SOBRE REESCRITA: PERSPECTIVA DIDÁTICA

Como dissemos na seção *introdução* desta pesquisa, a reescrita é uma das etapas da escritura que foi didatizada com a finalidade de tornar o processo de escrever mais acessível ao nível dos alunos do ensino fundamental e médio. Essa natureza didatizada da reescrita é uma justificativa para ampliar trabalhos fundamentalmente teóricos. Por exemplo, as teorias apresentadas anteriormente, que não apresentam concepções nem referências claras acerca dessa etapa do processo, quando transpostas para a escola não conseguem explicar diferenças na aquisição da competência de escrita, por isso surgiu a necessidade de didatização. Os estudos de viés didático, por conseguinte, deixam mais nítido nosso objeto e nos permitem responder melhor o questionamento levantado para esta fundamentação teórica: *Reescrita: o que é e como se faz?*.

De acordo com Antunes (2003, p.54), a escrita compreende etapas distintas e interligadas de realização (planejamento, operação e revisão/reescrita), as quais implicam a tomada de várias decisões por parte do escritor. A última etapa, a qual nos interessa, é o momento de análise do que foi escrito, verificação do cumprimento dos objetivos, do atendimento à temática, do desenvolvimento das ideias, do encadeamento das partes do texto, da adequação gramatical e aspectos superficiais do texto (op.cit., p.56). Para facilitar a compreensão e a realização do processo textual e de suas etapas, a autora apresenta-nos um quadro síntese, que foi transcrito a seguir:

1. PLANEJAR	2. ESCREVER	3. REESCREVER
É a etapa para o sujeito:	É a etapa para o sujeito:	É a etapa para o sujeito:
Ampliar seu repertório;	Pôr no papel o que foi planejado;	Rever o que foi escrito;
Delimitar o tema e escolher o ponto de vista a ser tratado;	Realizar a tarefa motora de escrever;	Confirmar se os objetivos foram cumpridos;
Eleger o objetivo, a finalidade com que vai escrever;	Cuidar para que os itens planejados sejam todos cumpridos;	Avaliar a continuidade temática;
Escolher os critérios de ordenação das ideias, das informações;		Observar a concatenação entre os períodos, entre os parágrafos; ou entre os blocos super parágrafos;
Prever as condições dos possíveis leitores;		Avaliar a clareza do que foi comunicado; avaliar a adequação do texto às condições da situação;
Considerar a situação em que o texto vai circular;	Enfim, essa é uma etapa intermediária, que prevê a atividade anterior de planejar e a outra posterior de rever o que foi escrito.	Rever a fidelidade de sua formulação linguística às normas da sintaxe e da semântica, conforme prevê a gramática da estrutura da língua;

Decidir quanto às estratégias textuais que podem deixar o texto adequado à situação;		Rever aspectos da superfície do texto, tais como a pontuação, a ortografia e a divisão do texto em parágrafos.
Estar seguro quanto ao que pretende dizer a seu parceiro; enfim, estar seguro quanto ao núcleo de suas ideias e de suas intenções.	Normalmente, a escola tem concentrado sua atenção na etapa de escrever e tem focado apenas a escrita gramaticalmente correta.	

Quadro 1: Esquema das etapas implicadas na atividade de escrita
Fonte: Antunes (2003, p. 57-58)

Seguindo essa perspectiva sociointeracionista, com a qual concordamos, Jesus (1995, p. 88), uma das primeiras estudiosas da reescrita, diz que essa etapa deve ser vista como uma atividade de exploração das possibilidades de realização linguística. A expectativa, durante a reescrita, é que o texto do aluno seja abordado positivamente, ou seja, que se considere

a relevância dos problemas linguísticos apresentados em função da plenitude dos objetivos do texto, obtida na sua dialogicidade com o conjunto dos interlocutores. Desse modo, a figura do autor/leitor passa a ser vista como a de um agente mobilizador, cujas palavras são propulsoras de ações historicamente constituídas e, portanto, não podem ser apagadas, corrigidas, substituídas, pontuadas e/ou reelaboradas para atender exclusivamente aos reclamos imediatos da gramática pela gramática. (op.cit.)

A citação e o quadro síntese, apresentados anteriormente, revelam que a reescrita é uma atividade de melhoramento do texto, do que foi escrito e do(s) objetivo(s), do trabalho com a temática e com as ideias, da estruturação textual e da microestrutura textual e não apenas correção de erros gramaticais, pois, o texto não é neutro e sim carregado de sentidos, interações, histórias, questões sociais e intenções do escritor.

Quanto à prática da reescrita, Jesus (1995) salienta que essa não é estável ou invariável, ao contrário, varia substancialmente em decorrência dos envolvidos (Quem são? Quantos? Escolaridade), evidenciando o tipo de olhar que esses sujeitos têm sobre o texto e como eles próprios se veem, e do objeto da preocupação linguística (como salienta a citação acima). Em contexto escolar, a reescrita, seguindo essas variáveis, pode se processar individualmente, em dupla, em grupos ou coletivamente com toda a turma, podendo ter como foco a reflexão sobre a composição do texto, aprimorando-o ou corrigindo aspectos superficiais do texto, por exemplo, ortografia, pontuação e concordância. Contudo, quando o trabalho sobre o texto tem como único foco de observação linguística a microestrutura

corresponde a uma *higienização*⁹ textual, quer dizer corresponde a uma “caça” a erros superficiais, e não a uma *reescrita*, atividade muito mais complexa e dinâmica da qual a higienização pode fazer parte, mas não é a etapa prioritária nem mais essencial.

Outra percepção relevante atrelada às anteriores é a de Possenti (2005) que, em sua obra de título bem sugestivo *Aprender a escrever (re)escrevendo*, “insiste na prática de reescrita como uma forma — a mais eficaz de todas — de aprender a escrever textos que não contenham características que os tornem pouco aceitáveis ou mesmo inaceitáveis” (op.cit., p.5). Complementando seu posicionamento, o estudioso diz que a reescrita é uma forma de “dominar normas de gramática e de textualidade, em um dos sentidos de dominar tais normas: domínio efetivo, mesmo que não consciente e explícito, das regras de uma língua e das regras de construção de textos” (op.cit., p.6).

A essa terceira etapa da escritura, Ruiz (2001), ao adotar uma visão de escrita como construção dentro de um modelo que admite etapas recursivas e simultâneas, conforme Hayes e Flower (1980) e Kato (1993), analisa quatro modos de correção de texto e as consequentes reescritas resultantes destas. Essas noções, evidentemente, levam em consideração a reescrita que se faz em ambiente de ensino-aprendizagem sob a orientação do professor.

Antes de focalizar o papel do professor nesse processo de reescrita, convém lembrar que, de maneira geral, as eventuais alterações realizadas concomitantes ao ato de escrever um texto ao a posteriori são decorrentes do trabalho de leitura que o produtor, na sua faceta leitor-produtor (o produtor desempenhando o papel de leitor do seu próprio texto), faz para monitorar sua escrita. Em outras palavras, o produtor do texto é o primeiro leitor de si mesmo. Isto pode ser melhor entendido se tomarmos de empréstimo a Bakhtin (1997) a noção de *outro*, dentro do princípio dialógico que funda a sua concepção de linguagem. Para esse autor, o *dialogismo* é a condição da constituição do *sujeito* e do sentido do texto que existem por haver um *outro*. Logo, “todo discurso é elaborado em função do *outro*, pois é o *outro* que condiciona o discurso do *eu*.” (RUIZ, 2001, p.28). Nessa relação de condicionamento, o primeiro *outro* a influenciar a escritura é o leitor produtor que corresponde ao *leitor interno* delineado por Sautchuk (2003, p. 19) e que faz fronteira também com o *monitor* apresentado por Meurer (1997, p.25) e com o *monitor* e o *redator* exposto por Kato (1993, p. 91) baseada em Flower & Hayer (1980).

Há, todavia, um segundo *outro* envolto na produção textual em situações de ensino-aprendizagem que condiciona a escritura — o professor. Segundo Ruiz (2001), “a mediação

⁹ Termo apresentado por Jesus (1995, p. 89).

do professor é um dos fatores determinantes do sucesso que o aluno possa ter em seu processo de aquisição da escrita” (op.cit., p. 14). Especificando a etapa da reescrita, observamos que o trabalho realizado pelo aluno decorre da interferência do professor efetivada por meio da correção da escrita (primeira versão) do texto do educando.

Correção, por conseguinte, é o trabalho que o docente faz no texto do aluno a fim de chamar a sua atenção para alguns problemas de produção, visando à reescrita do texto do aprendiz. Seria, desse modo, “o texto que o professor faz por escrito no (e de modo sobreposto ao) texto do aluno, para falar desse mesmo texto.” (op.cit., p.27), podendo variar em decorrência do tipo de leitura que o professor faz da produção do aluno: leituras que têm o texto como uma unidade de sentido inserida numa dimensão sociocultural e discursiva são mais significativas, produtivas e garantem uma escritura qualitativamente melhor do que as leituras que têm o texto como partes.

Após essas observações, podemos citar os quatro modos de correção: *indicativa* que consiste em marcar os erros, geralmente limitando-se a erros localizados, como ortografia (op.cit., p.51); *resolutiva*, isto é, corrigir todos os erros (op.cit., p.55); *classificatória* que se fundamenta em identificar e classificar os erros (op.cit., p.60) e *textual-interativa* que se baseia em comentar os erros na forma de pequenos “bilhetes”, incentivando ou cobrando o trabalho de reescrita (op.cit., p.63).

Como dissemos antes, destas formas de correção podem resultar maneiras diferentes de pensar e realizar a reescrita. Seriam elas: a *reescrita pós-indicações* (reescrita pode ou não acontecer, porque o aluno pode não saber dar uma solução para o problema apenas meramente indicado pelo professor ou, até mesmo, o discente pode não compreendê-la); a *reescrita pós-resoluções* (reescrita como simples tarefa de copiar o texto com todas as soluções já apresentadas pelo docente para os problemas, não havendo esforço nem reflexão por parte do aluno), *reescrita pós-classificações* (reescrita que, assim como a *pós-indicações*, pode ou não ocorrer, apesar de trazer resultados melhores que esta) e a *reescrita pós-“bilhete” textual-interativo* (reescrita que tem tido melhores resultados qualitativos em relação ao texto e a aprendizagem, pois os aprendizes reescrevem a medida que respondem aos “bilhetes”, sendo levados, em muitos casos, à reflexão).

Podemos encerrar temporariamente essa questão das relações entre aluno, professor, correção e reescrita com a citação de Ruiz (2001):

ao monopolizar o trabalho da reescrita, o professor passa a ideia de que essa tarefa é sua, não do aluno. Em face disso, este, por sua vez, não se vê no papel de quem tem de ler o texto para encontrar seus possíveis problemas, uma vez que isso já foi

realizado por quem de direito. E, ao que tudo indica, não se sentirá, igualmente, motivado para analisar a natureza linguística de tais problemas, nem para comparar a versão do professor com a sua, a fim de descobrir o porquê das alterações e, assim, aprender o mecanismo da reescrita. (op. cit., p. 78)

A citação pode ser relacionada a algumas questões. Primeira, um trabalho mal realizado com a reescrita não leva adequadamente o aluno a conscientizar-se das filigranas da tessitura textual e da multiplicidade de formas linguísticas. Segunda, o discente não desenvolve estratégias suficientes de autocorreção que lhe garantam um melhor desempenho em outras produções. Terceira, o aluno que sai da escola com essa perspectiva de reescrita tende a carregá-la consigo e não modificá-la ao longo da vida, pois, considerando a reescrita desnecessária ou função do professor, entenderá o texto como algo estanque, não passível de alterações geradas pelo seu autor. E quarta, será que os bloqueios em relação à própria escrita originados na sua vida escolar são os motivos pelos quais os alunos iniciantes nos cursos de graduação apresentam dificuldades na produção textual? Talvez, se o aluno sai da escola com a noção de reescrita apenas como *reescrita pós-resoluções*, ao chegar à universidade, ele não compreende o papel da reescrita, estranhando quando tenha de realizar reescritas que exigem reflexão. Quem sabe seja essa uma das razões para a introdução cada vez mais recorrente de disciplinas do chamado “eixo do usuário”, em cursos de formação de professores, cuja função é complementar/terminar a formação dos graduando em relação à produção textual.

Há ainda, quando se trata da literatura sobre reescrita, uma tipologia de movimentos ou operações linguísticas encontradas nesse momento da construção do texto escrito. Conforme Fabre (1986 apud CÁLIS, 2008, p.61), são quatro essas operações: adição (acréscimo), supressão, substituição e deslocamento. A *adição* é o acréscimo de um elemento gráfico, acento, pontuação ou de palavra, sintagma, frases, etc.. A *supressão* consiste na retirada, sem substituição do seguimento suprimido podendo aplicar-se sobre unidades diversas. Já a *substituição* corresponde a uma supressão seguida da substituição por um novo termo. Tem-se, também, a operação de *deslocamento* é a permutação de elementos, que leva a modificar a ordem de elementos no processo de encadeamento textual. Bezerra e Rodrigues (2011), em pesquisa recente, utilizam as operações como categorias para analisar reescritas e define-as como: operação de substituição – um segmento B é substituído por um segmento A; operação de supressão – um segmento A é apagado; operação de acréscimo – ampliação ou inserção, adição de um segmento A; operação de deslocamento – um segmento A muda de lugar. (op. cit., p. 2423).

Mesmo que indiretamente, distinguimos reescrita de higienização e de correção, restamos ainda tratar de dois termos: reformulação e revisão. A *reformulação*, de acordo com Bessonnat (2000 apud ARAUJO, 2004, p. 68), busca uma relação de equivalência semântica entre a primeira e a segunda versão numa espécie de paráfrase, diferentemente da reescrita que busca o aprimoramento e densificação do texto. Se a reescrita não é o mesmo que reformulação, também não se confunde com revisão; para Bessonnat (op. cit.) a reescrita seria sub-etapa da revisão, a primeira pressupondo a segunda, mas não o contrário. Ou seja, o produtor de um texto pode ser capaz de diagnosticar uma inadequação ou um possível ponto de melhoramento, contudo, pode não saber produzir a reescrita apropriada ou não saber reformular, retomar e modificar o que lhe parece não muito adequado. A revisão e a reescrita, conforme Ruiz (2001, p.34-35), porém, correspondem-se.

Dentro desse impasse, aceitamos a propositura de Bessonnat (op. cit.) que afirma haver a *revisão*, operação não apreensível de volta ao texto, seja durante toda a escritura ou após o término da escrita, e a “*reescrita*”, operação que deixa rastros, indícios (observáveis diretamente no texto ou revelados a partir da comparação entre versões) da revisão efetivada. Em decorrência da linha tênue que as diferenciam e dos grandes laços que as unem, todavia, optamos em adotar *reescrita* (que nos remete diretamente à escrita) com mesma carga semântica assumida por Ruiz: conjunto de operações de retorno e modificação textual apreensíveis e/ou não. Seria o que Araujo (2004, p.209) chama de “equivalência de princípio entre escrever e reescrever”, um processo no qual o produtor põe-se no papel de autor que reflete e modifica, reordena, amplia e reduz, estiliza, em fim, que trabalha o seu texto.

Evitando a prolixidade de apresentar outras concepções acerca da reescrita, podemos “defini-la” simplesmente nos apropriando das palavras de Britto (1991), segundo o qual a atividade de reescrita é “o resultado de um trabalho de reflexão sobre a língua” (op. cit., p.52). Por reflexão, podemos entender a consideração de aspectos formais e contextuais, que constroem os sentidos do texto, tornando-o pleno, textual e discursivamente.

A partir do que foi exposto e de outras leituras realizadas, percebemos que se tornou um consenso o fato de que a reescrita de um texto possibilita a incondicional obtenção de resultados positivos, quer dizer, a *reescrita sempre funciona*, se nos referirmos à suposição posta no título desta pesquisa *o (não) funcionamento da reescrita em textos produzidos por licenciandos em Letras*.

Não negamos o fato de que a reescrita, por seu caráter de ação *com* e *sobre* a linguagem, seja condição indispensável para produção e melhoramento do texto ao mesmo tempo em que auxilia o desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências textuais no

sujeito produtor, como apontam estudos e os próprios parâmetros oficiais. Entretanto, nos apoiando em alguns indícios que contradizem isso e que podem ser colhidos nas teorias e estudos apresentados, inferimos que a *reescrita pode não funcionar* e, assim, resultaria num texto de qualidade igual à versão inicial. Mas será possível também resultar numa versão de qualidade inferior? Como exemplo, a reescrita de um texto poderia torná-lo menos expressivo, neutralizando e suprimindo indícios de individualidade e, conseqüentemente, de estilo e autoria?

Pensar na reescrita não é uma atividade simples, devido à complexidade a ela inerente. Como reflexo disso, discutimos e esboçamos pontos advindos de algumas das principais correntes teóricas relacionadas à reescrita e, por conseguinte, da escrita, além de algumas questões. A análise de alguns fatores tentará responder a essas e outras questões no próximo capítulo deste estudo.

4. ANÁLISE

Nos capítulos anteriores alicerçamos nossa pesquisa teórica e metodologicamente, com isso, delineamos o percurso a ser seguido a fim de responder à indagação levantada na introdução deste estudo. “*Que fatores contribuem para o (não) funcionamento da reescrita em textos produzidos por licenciandos em Letras?*” é uma questão que nos faz vislumbrar duas categorias básicas de análise: 1) fatores que contribuem para o funcionamento da reescrita e, conseqüentemente, 2) fatores que contribuem para o não funcionamento dessa etapa da escritura textual. Categorias aparentemente simples, mas essencialmente imbricadas, como veremos.

4.1. QUANDO A REESCRITA FUNCIONA

A reescrita é uma maneira de aprendermos sobre a escrita e a língua ao passo que trabalhamos nela e com ela na busca de melhoramento textual. Com essa etapa da escritura, tanto o caráter processual do texto ganha destaque, mesmo quando esta é aparentemente “desmembrada” da escrita pela didatização, como o aspecto reflexivo sobre as práticas, operações, procedimentos e estratégias de retorno ao já dito, que inclui retomadas, reelaborações, escolhas, abandonos e mudanças, ganha relevo.

De posse do nosso conjunto de dados, constituído por documentos elaborados por sujeitos licenciandos em Letras dos períodos iniciais, a análise pautou-se na comparação minuciosa entre as escritas (primeiras versões) e as reescritas, atentando, dentre outras aspectos, para as possíveis estratégias realizadas pelo produtor com a finalidade de cumprir com a atividade de reescrever seu texto. Verificamos, com isso, a presença de operações ou movimentos linguísticos descritos na literatura especializada como típicas da reescrita que, conforme dispusemos na seção *Trabalhos sobre reescrita: perspectiva didática* embasando-nos em Fabre (1986 apud CÁLIS, 2008, p.61), constituem-se em quatro tipos: supressão (retirada de um elemento), acréscimo/adição (adição de um elemento), deslocamento (troca de um elemento por outro) e substituição (mudança da ordem entre elementos), os quais podemos observar em R10 (ANEXO A) quando a confrontamos com E10 (ANEXO B). Em outras palavras, somente olhando retrospectivamente de R10 para E10 é que podemos

observar o funcionamento da reescrita textual, foco desta seção de análise, e, posteriormente, o seu não funcionamento. Todavia, para manter o fio cronológico da escritura, apresentaremos em nossas exemplificações, inicialmente, as escritas e, em seguida, as reescritas.

Para observar os movimentos não basta, entretanto, uma leitura rápida, faz-se necessário realizar uma leitura cuidadosa ou então alguns desses movimentos permanecerão obscuros. Isso se dá, pois as ações do sujeito produtor no seu texto ocorrem em diversos níveis linguísticos, desde parágrafos a sinais de pontuação. Cientes dessa relativa dificuldade de observação, expomos abaixo E10 com as sinalizações de correção e R10 com os movimentos de reescrita devidamente demarcados e sinalizados por cores: supressão (vermelho), acréscimo (verde), deslocamento (rosa) e substituição (azul). Foram sinalizadas ainda por sublinhado as operações realizadas voluntariamente pelo sujeito escritor, sem indicação prévia de correção.

ESCRITA: (Sinalizações de correções) E10

(9,5) 107

De cabeça fria ao construir textos

A obra de Irlandé Antunes, - graduada em Línguas Neolatinas pela Universidade Federal do Ceará (1963), mestrado em Lingüística pela Universidade Federal de Pernambuco (1986) e doutorado em Lingüística pela Universidade de Lisboa (1993), professora universitária e pesquisadora na Universidade Estadual do Ceará, é um trabalho sobre coesão e coerência textuais (para a autora, “[..] a coerência do texto é: lingüística, mas é também contextual, extralingüística, pragmática, enfim, no sentido de que depende também de outros fatores que não aqueles puramente internos à língua”.

Falta dizer mais detalhes

/conexão interna entre os vários enunciados presentes no texto, quando seus vários enunciados estão organicamente articulados entre si, quando há concatenação entre eles., de forma simples e de fácil compreensão, oferecendo aos leitores, ao aluno/aluna do ensino fundamental e médio, ao universitário, ou simplesmente aquelas pessoas que precisam escrever e continuar escrevendo ao longo da vida, uma ferramenta. Abordando e expondo o complexo de maneira simples. *estes*

A autora observa o fato de professoras/professores no ensino fundamental e médio deixam comentários como: “falta coesão” ou “não tem coerência”. Porém, como resolver tais questões? É isso que a obra aborda e analisa de forma muito didática. Irlandé desenvolve trabalho sobre essas questões desde o começo da década de 1980, assunto este abordado em sua dissertação de mestrado, e em seguida desenvolvido sua tese de doutorado sobre a coesão textual, que acabou se transformando no primeiro livro dedicado ao assunto em nosso país. Tal intimidade com o assunto deu a autora segurança para produzir um texto pensado para os leitores, mostrando muito bom

humor. Mostrando como usar a língua de maneira adequada nas mais diversas situações da vida, no dia a dia e nos mais diversos graus de formalidade ou informalidade, adequando-se aos variados gêneros textuais aos quais devemos, queremos ou necessitemos produzir.

Nota-se na obra a idéia de que a língua não é uma questão de certo e errado, trata-se de uma atividade social, sendo assim, não se confina às regras gramaticais. Além disto, defende-se que escrever é uma atividade de interação comunicativa, ou seja, tem-se de escrever a um destinatário, tomando-o com ^ointerlocutor. ~~(E)~~ seguindo esta idéia percebe-se que o que mais conta nessa atividade, é o desenvolvimento das idéias, a contextualização, a adequação da escrita, deixando de lado a extrema preocupação com

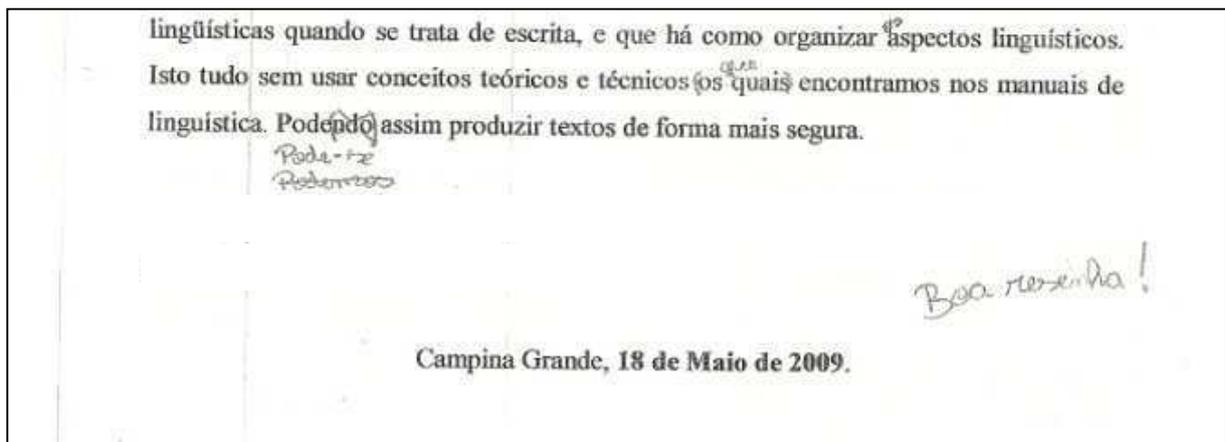
a ortografia e as regras de concordância. Desenvolvendo uma série de argumentos mostrando que, textos são muito mais que simples formas. Norteia para a percepção de que, a atividade de escrita está ligada à lingüística textual e à sócio-interação. Retomando ^{os} processos de coesão e coerência. *→ sobre isso*

Escrever não é combinar formas ou fazer frases isoladas, escrever é ter algo para ler, algo para lerem? Desta forma, a coesão e a coerência têm aspectos voltados não somente para o lingüístico, mas também contexto social, cultural e cognitivo, levando em conta o interlocutor.

Mas o que é coesão? O que é coerência? No livro, "Lutar com palavras: coesão e coerência" ^(ou: importância) estão bem claras, ^{seja} seja pela farta exemplificação, seja pela linguagem simples e acessível. Encontramos ^{na} também, noções básicas acerca da coesão e de sua relação com a coerência, ^{fazendo} fazendo com que através da compreensão dessas noções, desenvolva-se a competência para escrever e ler textos com maior consistência/coesão adequação e relevância. Responder as questões feitas acima, é algo decisivo e de suma importância.

Ao longo do livro notaremos que uma série de mitos serão desmistificados. Como o fato de se pensar que escrever é um dom, porém, todos com o devido esforço são capazes de produzir textos. Outro mito ^{seria que (o fato de)} seria que (o fato de) repetição só ocorre na língua falada, o que não se confirma, pois ^a se encontra ^{em} em diversas produções literárias, jornalísticas. Irandé Antunes mostra que a repetição é um recurso necessário e até de relativa importância em determinados gêneros textuais. Além desses, outros mitos são derrubados ao longo de toda a obra, de forma clara e elucidativa.

Sendo assim, o leitor/ leitora vai conseguir apreender e compreender que a coesão e a coerência não se dão apenas na linearidade da língua. Perceberá que a relação autor - leitor só se dará no ato da escrita, voltando-se para a interação. Finalmente, em "Lutar com palavras: coesão e coerência" aprende-se que, há muito mais que formas



REESCRITA: (Movimentos de reescrita) R10

O complexo torna-se simples (SUBSTITUIÇÃO)

A obra de Irandé Antunes, - graduada em Línguas Neolatinas pela Universidade Federal do Ceará (1963), mestrado em Lingüística pela Universidade Federal de Pernambuco (1986) e doutorado em Lingüística pela Universidade de Lisboa (1993), (ACRÉSCIMO) professora universitária e pesquisadora da (SUBSTITUIÇÃO) Universidade Estadual do Ceará, (ACRÉSCIMO) é um trabalho sobre coesão e coerência textuais (para a autora, “[...] a coerência do texto é: lingüística, mas é também contextual, extralingüística, pragmática, enfim, no sentido de que depende também de outros fatores que não aqueles puramente internos à língua”. / é (ACRÉSCIMO) conexão interna entre os [vários] (SUPRESSÃO) enunciados presentes no texto, quando estes (SUBSTITUIÇÃO) estão organicamente articulados entre si, quando há concatenação entre eles.), de forma simples e de fácil compreensão, oferece (SUBSTITUIÇÃO) uma ferramenta (DESLOCAMENTO) aos leitores, ao aluno/aluna do ensino fundamental e médio, (ACRÉSCIMO) ao universitário, ou simplesmente aquelas (ACRÉSCIMO) pessoas que precisam escrever e continuar escrevendo ao longo da vida. Aborda (SUBSTITUIÇÃO) e expõe (SUBSTITUIÇÃO) o complexo de maneira simples.

A autora observa o fato de professores/professoras no ensino fundamental e médio deixarem (SUBSTITUIÇÃO) em redações ou exercícios intelectuais acerca de uma obra, (ACRÉSCIMO) comentários como: “falta coesão” ou “não tem coerência”. Porém, como resolver tais questões? É isso que a obra aborda e analisa de forma muito didática. Irandé desenvolve trabalho sobre essas questões desde o começo da década de 1980, assunto este abordado em sua dissertação de mestrado, e em seguida desenvolveu (SUBSTITUIÇÃO) sua tese de doutorado sobre a coesão textual, (SUBSTITUIÇÃO) que (SUBSTITUIÇÃO) acabou se transformando no primeiro livro em nosso país (DESLOCAMENTO), dedicado ao tema supracitado (SUBSTITUIÇÃO). Tal intimidade com o assunto deu a autora segurança para produzir um texto pensado para os leitores, revelando (SUBSTITUIÇÃO) muito bom humor. Mostrando como usar a língua de maneira adequada nas mais diversas situações da vida, no dia a dia e nos mais diversos graus de formalidade e informalidade, adequando-se aos variados gêneros textuais aos quais devemos, queremos ou necessitamos produzir.

Nota-se na obra a idéia de que a língua não é uma questão de certo ou errado, trata-se de uma atividade social, sendo assim, não se confina às regras gramaticais. Além disso, defende-se o ato de (SUBSTITUIÇÃO) escrever como (SUBSTITUIÇÃO) uma atividade de interação comunicativa, ou seja, tem-se de escrever a um destinatário, tornando-o como (SUBSTITUIÇÃO) interlocutor. [E] (SUPRESSÃO) Seguindo esta idéia percebe-se que o que mais conta nessa atividade [] (SUPRESSÃO) é o desenvolvimento das idéias, a contextualização, a adequação da escrita, deixando de lado e extrema preocupação com a ortografia e as regras de concordância.

Desenvolve(SUBSTITUIÇÃO)uma série de argumentos mostrando que, textos são muito mais que simples formas. Norteia para a percepção de que, a atividade de escrita está ligada à lingüística textual e a sócio-interação. Retomando **assim**,(ACRÉSCIMO) os processos de coesão e coerência.

Escrever não é combinar formas ou fazer frases **isoladas** (SUBSTITUIÇÃO), escrever é ter algo pra ler, algo **que se faça compreender** (SUBSTITUIÇÃO). Desta forma, a coesão e a coerência têm aspectos voltados não somente para o linguístico, mas também **para o** (ACRÉSCIMO) contexto social, cultural e cognitivo, levando em conta o interlocutor.

Mas o que é coesão? O que é coerência? No livro **[]**(SUPRESSÃO) “Lutar com palavras: coesão e coerência” **as respostas** (ACRÉSCIMO) estão bem claras,(SUBSTITUIÇÃO) **seja** (SUBSTITUIÇÃO) pela farta exemplificação, seja pela linguagem simples e acessível. **Encontramos** (SUBSTITUIÇÃO) também, noções básicas acerca da coesão e de sua relação com a coerência,(SUBSTITUIÇÃO) **fazendo** (SUBSTITUIÇÃO) com que através **da** (SUBSTITUIÇÃO) compreensão dessas noções, desenvolva-se a competência para escrever e ler textos com maior consistência/**coesão** (SUBSTITUIÇÃO), adequação e relevância. Responder as questões feitas acima, é algo decisivo e de suma importância.

Ao longo do livro notaremos **[que]** (SUPRESSÃO)uma série de mitos **sendo** (SUBSTITUIÇÃO) desmistificados. Como o **pensamento de escrita como** (SUBSTITUIÇÃO) dom, **pois** (SUBSTITUIÇÃO),(ACRÉSCIMO) todos com o devido esforço são capazes de produzir textos. Outro mito seria que **a** (ACRÉSCIMO) **[o fato da]** (SUPRESSÃO) repetição só **ocorre** (SUBSTITUIÇÃO) na língua falada, o que não se confirma, pois **a encontramos** (SUBSTITUIÇÃO) em diversas produções literárias, jornalísticas, **artigos científicos** (ACRÉSCIMO). Irandé Antunes **aponta** (SUBSTITUIÇÃO) a repetição **como** (SUBSTITUIÇÃO) um recurso necessário e até de relativa importância em determinados gêneros textuais. Além desses, outros mitos são derrubados ao longo de toda a obra, de forma clara e elucidativa.

Sendo assim, o leitor/leitora **conseguirá** (SUBSTITUIÇÃO) apreender e compreender que a coesão e a coerência não se dão apenas na linearidade da língua. Perceberá que a relação autor – leitor só se dará no ato da escrita, voltando-se para a interação. Finalmente, em “Lutar com palavras: coesão e coerência” aprende-se que **[]**(SUPRESSÃO) há muito mais que formas linguísticas quando se trata de escrita, e que há como organizar **os** (ACRÉSCIMO) aspectos linguísticos. Isto tudo sem usar conceitos teóricos e técnicos os quais encontramos nos manuais de lingüística. **Pode-se** (SUBSTITUIÇÃO) assim produzir textos de forma mais segura.

A resenha do livro *Lutar com palavras: coesão e coerência*, apresentada acima, mesmo em sua escrita (versão inicial) já atendia satisfatoriamente às especificidades do gênero, do aspecto discursivo ao linguístico, tendo sido considerada boa ao ponto de receber quase a nota máxima (9,5) e, ao fim, a apreciação de “Boa resenha!”. Todavia, ainda ganhou sinalizações de correção pelo sujeito corretor como verificamos em E10, marcações de cunho resolutivo em trinta e nove vezes, indicativo em oito vezes e, em terceiro e último lugar, textual-interativo em apenas três aparentes ocorrências.

Salta-nos aos olhos, já de início, ao analisarmos R10, a quantidade de movimentos realizados pelo sujeito licenciando e a presença, mesmo que não homogênea, de todos os quatro movimentos em uma reescrita cuja versão inicial tinha sido considerada boa. Considerando essas ações caracterizadoras da reescrita e apresentadas, todas elas, nesse exemplo, podemos, portanto, dizer que houve um evidente comprometimento com a atividade

de reescrita, na qual o sujeito produtor debruçou-se sobre seu texto, engajado no trabalho de melhorá-lo, realizando modificações textuais guiadas pela correção e por sua autonomia, enquanto escritor, nitidamente marcada pelas doze modificações realizadas sem indicação do corretor, das quais trataremos a posteriori, e pelas manutenções que serão o foco dos comentários que se seguem.

Como vimos, o exemplo R10 apresenta os quatro tipos de movimentos de reescrita descritos na literatura, ocorrência que, ao analisarmos todo o *corpus*, estendeu-se para um grupo de dezesseis das vinte e sete reescritas; as demais (onze) reescritas apresentaram pelo menos uma forma de movimento. Constatamos que essas não foram, todavia, as únicas operações observáveis no *corpus*. Um quinto movimento pode ser identificado, cuja recorrência correspondeu ao triplo do movimento de deslocamento na contagem geral das ações, cerca de 93 casos, revelando-se, assim, um dado significativo. O movimento de *manutenção*, como denominamos, caracteriza-se pela conservação na reescrita de um dado elemento que foi sinalizado pelo corretor como passível de alteração; está sendo também entendido, neste trabalho, como um movimento encapsulador, pois tem a capacidade de apresentar como subtipos os quatro tipos de operações descritos na literatura.

Em decorrência dessas particularidades, a manutenção é um movimento que só pode ser visto nas reescritas cujas versões iniciais (escritas) receberam alguma forma de correção¹⁰ que, geralmente, é realizada por um professor, contrapondo-se, desse modo, à supressão, ao acréscimo, ao deslocamento e à substituição que podem aparecer tanto em reescritas didatizadas, como é o caso das investigadas aqui, quanto nas reescritas processuais não didatizadas, ou seja, as realizadas sem correção prévia por outro sujeito que não o produtor. Em outras palavras, nas reescritas decorrentes das alterações feitas pelo próprio sujeito escritor acreditamos que não podemos falar em manutenção, pois, esse movimento se refere à permanência na versão final de elementos sinalizados pelo corretor, seja por que o sujeito produtor não tenha concordado com a sinalização para modificação, seja por que não tenha entendido o que deveria alterar.

Ainda sobre essa questão vemos que, se a escrita é uma atividade construída essencialmente na interação entre enunciador e leitor, como também pontuamos na fundamentação teórica deste estudo, a reescrita enquanto etapa da escritura, de acordo com Gaffuri e Menegassi (2010), seria um processo no qual “professor e aluno dialogam responsivamente para a construção textual” (op. cit., p. 1), portanto, quando o movimento de

¹⁰ Os tipos de correção e suas relações com os movimentos de reescrita serão discutidos na seção seguinte.

manutenção ocorre implica em falha nesse diálogo entre o *eu* e o *outro*. Tomemos um fragmento de E10 e R10 como exemplificação:

FRAGMENTO 1: E10

Sendo assim, o leitor/ leitora vai conseguir apreender e compreender **que** a coesão e a coerência não se dão apenas na linearidade da língua.

FRAGMENTO 2: R10

Sendo assim, o leitor/leitora conseguirá apreender e compreender **que** a coesão e a coerência não se dão apenas na linearidade da língua

No *fragmento 1: E10* há uma sinalização do corretor para supressão da palavra *que*, todavia, ao passarmos nossa atenção ao *fragmento 2: R10*, fica-nos clara a permanência na reescrita do *que*, não sendo apagado como indicado. Temos, assim, a configuração do não atendimento à sinalização e com isso a falha no diálogo entre os sujeitos envolvidos na atividade: sujeito corretor e sujeito licenciando produtor. Pensemos: se a manutenção corresponde a essa falha no diálogo, como isso poderia ser benéfico para o funcionamento da reescrita?

Quando falamos sobre manutenção, referimo-nos a uma atividade responsiva diferente da esperada pelo corretor na reescrita, que, inicialmente, parece contribuir para o não funcionamento dessa etapa da escritura. Isso se deve à consolidação da ideia de que os comentários e sinalizações de correção do professor são tidos sempre como válidos e úteis para a construção textual, pois este, como escritor proficiente, tem a consciência da importância que suas ações têm no processo de produção do texto; contudo, como podemos comprovar a partir dos fragmentos *1: E10* e *2: R10* essa premissa não parece ser verdadeira.

O sujeito produtor de E10 e R10 demonstrou autonomia para ler e julgar se a sinalização de supressão traria progressos ou não para seu texto; se ele tivesse passivamente acatado a sugestão do corretor, teria afetado negativamente seu texto indo contra os princípios de melhoria da reescrita. No trecho destacado temos três orações: 1ª [o leitor/leitora *conseguirá apreender*], 2ª [e *compreender*] e 3ª [que a coesão e a coerência não se *dão* apenas na linearidade da língua.]. Vemos, sintaticamente, que a primeira é oração coordenada sindética da 2ª e oração principal da 3ª; a segunda é oração coordenada sindética aditiva em relação à 1ª; e a terceira é oração subordinada substantiva objetiva direta em relação à 1ª.

Desse modo, o *que*, presente na terceira oração, é necessário devida à relação estabelecida entre as orações.

Outro aspecto importante advindo da análise dos dados, e que segue a mesma perspectiva autônoma e engajada da manutenção, diz respeito às alterações realizadas pelo sujeito produtor sem indicação de correção, como podemos ver, sinalizadas por sublinhado, em R10 exposta anteriormente. Essas alterações, por serem iniciativas do próprio produtor, apresentam apenas as quatro operações de reescrita descritas na literatura, isto é, a operação de manutenção não ocorre. Apesar disso, ambas (manutenção e alterações sem sinalização) estão interligadas pela autonomia do sujeito produtor que se empenha na tarefa de retrabalhar seu texto, com o intuito de torná-lo mais claro e coeso e ajustar intenções para melhor atingir seu objetivo comunicativo. Quantitativamente, a recorrência dessas alterações voluntárias é significativa, se recorrermos ao exemplo dado (R10) teremos doze alterações desse tipo, das quais se tem uma supressão, um acréscimo, um deslocamento e nove substituições. Ao atentarmos para os números gerais, observando as vinte e sete reescritas, temos um total de 352 alterações do sujeito produtor sem indicação de correção, como podemos vislumbrar no quadro que se segue.

REESCRITA	ALTERAÇÕES SEM SINALIZAÇÃO DE CORREÇÃO			
	SUPRESSÃO	ACRÉSCIMO	DESLOCAMENTO	SUBSTITUIÇÃO
R1	-	-	-	1
R2	3	2	-	4
R3	5	6	2	6
R4	4	2	6	2
R5	2	2	-	2
R6	-	5	2	1
R7	1	7	-	6
R8	2	8	-	10
R9	-	3	1	1
R10	1	1	1	9
R11	5	7	1	3
R12	4	13	1	6
R13	1	1	1	3
R14	-	-	-	-
R15	13	16	1	22
R16	-	-	-	-
R17	3	9	3	7
R18	5	3	5	6
R19	1	4	-	-
R20	-	-	-	-
R21	3	7	-	4
R22	4	8	1	8

R23	4	15	1	6
R24	4	4	1	2
R25	8	7	-	7
R26	1	2	-	3
R27	-	-	-	-
Soma dos movimentos:	74	132	27	119
Soma total:	352			

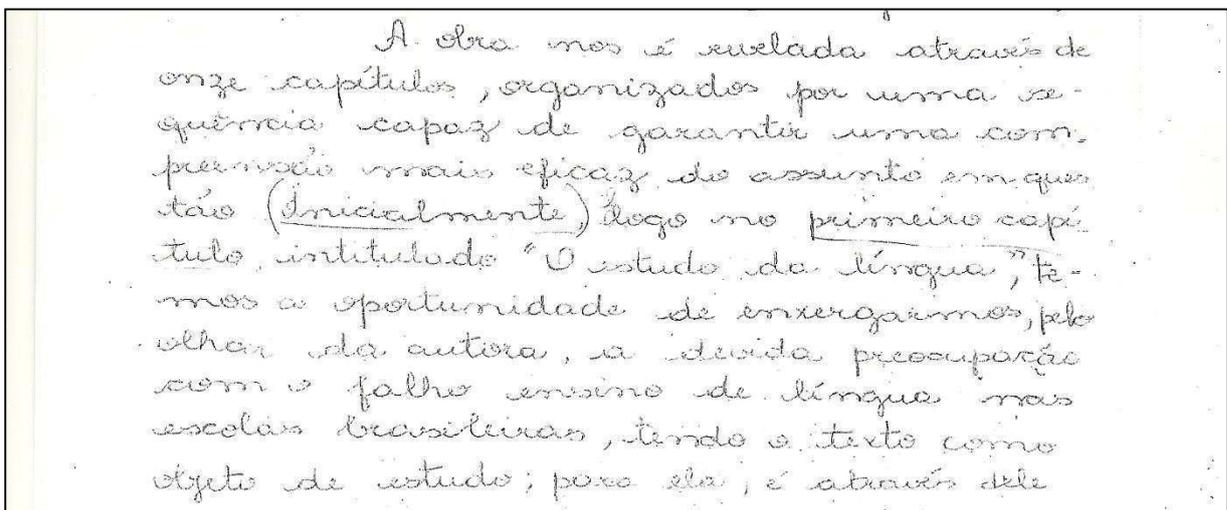
Quadro 2: Alterações nas reescritas sem indicação de correção
Fonte: Elaborado pela autora (2011)

No quadro acima temos à esquerda as reescritas, em seguida, os movimentos de reescrita voluntários de cada uma delas e, ao final, encontram-se as somas desses movimentos, um total de 352. Vejamos que dos vinte e sete sujeitos produtores apenas quatro (R27, R20, R16 e R14) não realizaram essa forma de alteração de reescrita, o que sugere uma preocupação quase coletiva com o melhoramento textual e configura a assunção, por parte desses sujeitos licenciandos, de um papel ativo perante seu texto.

Ao somarmos essas 352 alterações voluntárias aos 93 movimentos voluntários de manutenção sinalizados anteriormente (página 35), temos, então, outro número expressivo: 445 alterações/movimentos de sujeitos pensantes, engajados com a atividade de reescrever, contrapondo-se a 344 operações de reescrita (supressão, acréscimo, deslocamento e substituição) realizadas por sugestões do corretor. Ou seja, uma diferença de 102 mudanças entre o voluntário e o sugerido no *corpus*.

Desse quadro podemos tomar como exemplo R18 (ANEXO C) em comparação com E18 (ANEXO D) que apresenta dezenove alterações realizadas pelo produtor por conta própria, dentre as quais podemos expor os fragmentos abaixo: escrita e, após, reescrita.

FRAGMENTO 3: E18



que a língua manifesta-se na sua totalidade. É, portanto, um meio de interação - proposta que permeia todo o conteúdo da obra.

FRAGMENTO 4: R18

A obra nos é revelada através de onze capítulos, organizados por uma seqüência capaz de garantir uma compreensão mais eficaz do assunto em questão. Logo no primeiro capítulo - "Estudo da língua" - temos a oportunidade de enxergarmos a preocupação da autora com o falho ensino de língua nas escolas brasileiras. Ela apresenta-se pertinente, já que a escola é responsável por possibilitar o acesso dos alunos a uma sociedade letrada.

A proposta de ver o texto como um elemento de interação, nos faz atentarmos para ^{isso} que permeia todo o conteúdo da obra: o texto manifesta-se como a totalidade da língua.

O exemplar 18 do nosso *corpus* é uma resenha também do livro *Lutar com palavras: coesão e coerência* e partilha da mesma nota que a resenha antes analisada. Esses fragmentos destacados são representações de como as alterações de cunho voluntário podem contribuir para o crescimento qualitativo do texto inicial e também para o amadurecimento do sujeito enquanto escritor autônomo.

Há notoriamente diferenças entre R18 e E18, algumas por sugestão do corretor e outras espontâneas, dentre essas duas são mais expressivas. A primeira é o acréscimo do trecho "Ela apresenta-se pertinente, já que a escola é responsável por possibilitar o acesso dos alunos a uma sociedade letrada.", uma modificação importante, já que altera a informatividade e argumentatividade, aspectos essenciais no gênero resenha. A segunda corresponde à substituição de um trecho por um parágrafo, desenvolvendo melhor a ideia contida no trecho inicial. Em outras palavras, temos um sujeito licenciando que leu e refletiu

sobre seu texto agindo em níveis mais profundos da textualidade com o intuito de melhorá-lo, um sujeito que se colocou no lugar do *outro* (leitor do seu texto), ativando, portanto, o que Sautchuk (2003, p.19) denominou *leitor interno*.

Uma apreciação dos significados dessas alterações voluntárias no *corpus*, de modo geral, ratificou o observado a partir de E18 e R18: o melhoramento da reescrita em comparação com a escrita. Além do mais, constatamos que as alterações realizadas sem sugestão de correção apontam para desenvolvimento do sujeito produtor em busca da proficiência textual, usando a reescrita como processamento do texto e não como mera didatização. Relacionado a essas alterações, o movimento de manutenção e o atendimento às sugestões de correção que geram as operações de reescrita (supressão, acréscimo, deslocamento e substituição) são, como vimos, indicativos do funcionamento da reescrita textual em nível do ensino superior.

Podemos, dessa maneira, concluir que esse funcionamento se dá essencialmente pelo engajamento do sujeito produtor nesse importante processo de reflexão sobre o escrito que é a reescrita. E esse engajamento, por sua vez, vai depender do grau de proficiência, de maturidade com a escritura desenvolvida (ou que deveria ter sido) ao longo da experiência escolar¹¹ do sujeito recentemente ingresso no ensino superior e, também, do seu desenvolvimento cognitivo e de sua percepção das relações social-interativas. Fatores que o permitem pensar sobre a tessitura textual, desenvolvendo estratégias eficazes de autocorreção e de melhor aproveitamento da correção realizada pelo professor.

4.2. QUANDO A REESCRITA NÃO FUNCIONA

Como vimos, as percepções que compõem as singularidades advindas dos dados, apresentadas na seção de análise anterior, apontam para um mesmo ponto: o funcionamento da reescrita. Resta, todavia, a outra face de singularidades que esses dados permitem observar: o não funcionamento da reescrita textual. Outra face, pois os fenômenos que a ela pertencem são, em sua maioria, de mesma base dos investigados anteriormente, mas que resultaram, por influências distintas, em aspectos do *não funcionamento* da reescrita textual.

¹¹ Conforme Dolz, Gagnon e Decândio (2010), a aprendizagem da escritura se deve situar ao longo da temporalidade escolar, desde o Ensino Fundamental I ao Ensino Médio, numa progressão sistêmica (p.52).

Destacamos, inicialmente, o movimento de manutenção que, conforme conceituado na seção anterior, é a operação de permanência na reescrita, tal como na escrita de um texto, de elemento sinalizado pelo corretor como alterável. Essa operação pode apresentar fatores favoráveis à reescrita (já analisados), assim como, fatores desfavoráveis, sobre os quais nos debruçamos agora, a partir de alguns fragmentos.

FRAGMENTO 5: E10

Mostrando como usar a língua de maneira adequada nas mais diversas situações da vida, no dia a dia e nos mais diversos graus de formalidade ou informalidade, adequando-se aos variados gêneros textuais aos quais devemos, queremos ou necessitemos produzir.

FRAGMENTO 6: R10

Mostrando como usar a língua de maneira adequada nas mais diversas situações da vida, no dia a dia e nos mais diversos graus de formalidade ou informalidade, adequando-se aos variados gêneros textuais aos quais devemos, queremos ou necessitemos produzir.

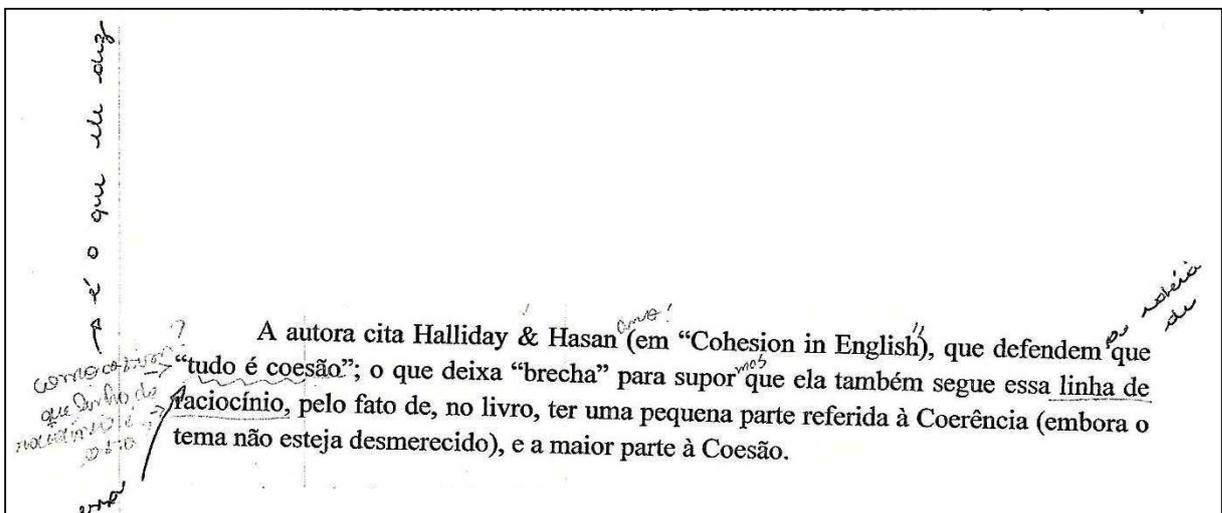
No *fragmento 5: E10*, há uma sinalização do corretor para que seja substituída a palavra *mostrando* por *mostra*; ao que tudo indica a lógica utilizada pelo corretor para o aperfeiçoamento textual do aluno fundamenta-se na mudança da forma nominal em gerúndio do verbo *mostrar* pela forma verbal no presente, isso porque a palavra em questão situa-se no início de uma frase e, conforme convenções da escrita, esse emprego está em desacordo com a linguagem padrão (Cf. BECHARA, 2009). Ao passarmos nossa atenção ao *fragmento 6: R10*, fica clara a permanência da palavra *mostrando* na reescrita, não sendo substituída conforme fora indicado. Em outras palavras, parece que estamos diante de uma resistência do sujeito licenciando produtor em atender à sugestão de alteração do corretor que, diferentemente da manutenção realizada nos fragmentos *1: E10* e *2: R10*, não contribui para a melhoria textual e sim para a manutenção de inadequações que deveriam ter sido solucionadas na reescrita. Três possíveis causas dessa manutenção nos foram reveladas pelos dados: (1) o sujeito produtor não concordou com a sugestão do corretor; (2) o sujeito produtor não compreendeu a sugestão e, por fim, (3) a falta de atenção do sujeito licenciando produtor ao reescrever.

Quanto ao exemplo nos trechos destacados acima, esse se configura como relativo à primeira causa: discordância da correção do corretor. Podemos nos perguntar, como isso

ocorre se a indicação do sujeito corretor está de acordo com as normas do português padrão e adequada às exigências da situação comunicativa que se estabeleceu na produção dos textos analisados? A essa indagação apresentamos duas respostas, encontradas a partir da investigação das particularidades das produções. Uma refere-se a questões de estilo, quando a sugestão é entendida pelo sujeito licenciando produtor como variação de estilo entre ele e corretor, assim, não trazem contribuições para o texto. A outra, mais complexa, relaciona-se à imagem estabelecida entre os sujeitos envolvidos no processo dialógico sobre que é a escritura. Ou seja, por algum motivo o sujeito produtor não tem uma boa imagem do corretor, não o vê como colaborador para o crescimento qualitativo do seu texto e, com isso, desconsidera a correção. No exemplo comentado, parece que estamos diante de uma questão de estilo, porque o licenciando produtor provavelmente não concordou com a sugestão por considerar a regra que orienta o uso de gerúndio questão de estilo.

Vejamos a seguir outro exemplo do uso do movimento manutenção, desta vez vinculado à imagem que provavelmente o produtor faz do corretor. O dado foi colhido na resenha R7 e E7 (ANEXOS D e E) que teve fragmentos destacados a seguir:

FRAGMENTO 7: E7



FRAGMENTO 8: R7

A autora cita Halliday & Hasan (em "Cohesion in English", 1976), que defendem que "tudo é coesão"; o que deixa "brecha" para supormos que ela também segue essa linha de raciocínio, pelo fato de, no livro, ter uma pequena parte referida à Coerência (embora o tema não esteja desmerecido), e a maior parte à Coesão.

No *fragmento 7: E7*, verificamos a presença de duas correções distintas, realizadas por diferentes sujeitos numa mesma produção. Uma é a do corretor “original”, isso é, aquele, provavelmente o professor, que corrigiu todos os textos, a outra é de um terceiro sujeito que apareceu apenas nessa resenha. Essa configuração de três envolvidos foi possivelmente estabelecida pelo próprio sujeito escritor que, por falta de uma imagem positiva do corretor professor, pediu a outro sujeito que lesse a versão inicial (escrita) da resenha, numa atividade compartilhada na qual sujeito produtor escreve e sofre pressões de dois corretores, conforme tentamos demonstrar no esquema abaixo.

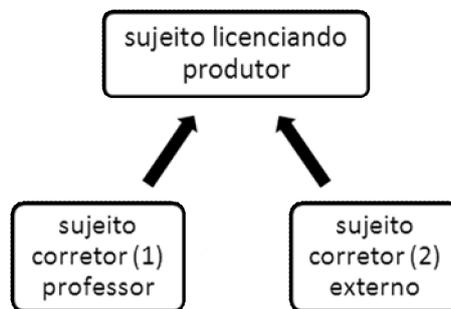


Figura 6: Esquema de pressões entre sujeitos
Fonte: Elaborada pela autora (2011)

Na *figura 6*, temos o sujeito licenciando sofrendo a influência de um corretor professor que sugere alterações (“Como assim? Que linha de raciocínio é essa?”) e um corretor externo que “contesta” o questionamento levantado pelo corretor professor (“é o que ele diz.” / “essa”). No *fragmento 8: R7*, vemos notadamente a manutenção do texto tal qual em E7, cuja correção aceita pelo sujeito licenciando produtor foi a do corretor externo, que talvez seja um colega de curso, mas com certeza detentor de uma imagem mais positiva aos olhos do produtor.

Ainda em relação à manutenção, temos os casos nos quais o sujeito produtor não compreende a correção posta na sua produção inicial e, por falta de maturidade com a escrita, não busca compreender o motivo das indicações. Ou seja, temos uma reescrita que não funciona para o texto, pois a não clareza da correção e a maturidade do produtor não o ajudam a entender o problema sinalizado; conseqüentemente, temos um produto final que não incorpora modificações.

Além desses, parece ainda haver outro fator indicativo: falta de atenção do sujeito licenciando ao reescrever, que mesmo tendo a solução dada pelo corretor para o problema

sinalizado não o corrige e o repete na reescrita; isso é bastante comum quando se trata de elementos menores (pontuação e ortografia, por exemplo).

Independentemente, contudo, da causa do movimento de manutenção, a experiência do sujeito licenciando produtor parece ser o fator comum e definitivo para a incorporação das modificações sugeridas ou para manutenção da proposta inicial. Cabe lembrar que a experiência do produtor aliada à indicação de correção do professor é que determinará se a manutenção é um movimento positivo ou negativo para a versão final do texto. Subtendem-se na manutenção, desse modo, dois fatores contribuintes para o não funcionamento da reescrita: a falta de maturidade e engajamento do sujeito escritor, como já pontuamos, e a correção, aspecto sinalizado no decorrer desta análise, mas que não nos detemos sistematicamente.

A correção, segundo apresentamos na fundamentação teórica deste estudo de acordo com Ruiz (2001), é o trabalho realizado no texto do aluno pelo docente visando chamar a sua atenção para problemas de produção, podendo ser indicativa, resolutive, classificatória e/ou textual-interativa.

Dentre esses quatro tipos de correção, os que trariam melhores resultados para o texto e para o sujeito produtor seriam, em primeiro plano, segundo a autora citada, a textual-interativa, depois a classificatória, seguida da indicativa e da resolutive. Ao analisarmos o *corpus*, atentando para essa questão, percebemos a existência de todas as formas de correção, com exceção da classificatória. Contudo, as três formas de correção não apareceram no *corpus* segundo essa lógica. No quadro a seguir, verificamos que a correção resolutive é mais recorrente, enquanto a textual-interativa é a menos recorrente.

CORREÇÃO	MOVIMENTOS DE REESCRITA					Soma por correção
	SUPRESSÃO	ACRÉSCIMO	DESLOCAMENTO	SUBSTITUIÇÃO	MANUTENÇÃO	
RESOLUTIVA	31	73	3	114	52	273
INDICATIVA	26	17	1	29	26	99
TEXTUAL-INTERATIVA	16	23	0	11	15	65
Soma por movimento	73	113	4	154	93	437

Quadro 3: Tipos de correção e movimentos de reescrita
 Fonte: Elaborado pela autora (2011)

No que se refere à relação entre correção e reescrita, chegamos aos resultados, postos no quadro acima. Averiguando as recorrências, temos a maioria incontestável da correção

resolutiva (273), mais da metade do número total (437), seguida da correção indicativa (99) e, por fim, a correção textual-iterativa (65). Uma relação totalmente inversa à tida como mais produtiva qualitativamente para o texto e para o sujeito, segundo apresentamos anteriormente. O que essa inversão poderia significar? Vejamos um exemplo retirado de E10 e R10.

FRAGMENTO 9: E10

Iran­dê desenvolve trabalho sobre essas questões desde o começo da década de 1980, assunto este abordado em sua dissertação de mestrado, e em seguida desenvolvido sua tese de doutorado sobre a coesão textual, que acabou se transformando no primeiro livro dedicado ao assunto em nosso país.

FRAGMENTO 10: R10

Iran­dê desenvolve trabalho sobre essas questões desde o começo da década de 1980, assunto este abordado em sua dissertação de mestrado, e em seguida desenvolveu sua tese de doutorado sobre a coesão textual, que acabou se transformando no primeiro livro em nosso país, dedicado ao tema supracitado.

No fragmento correspondente à escrita temos, em destaque, uma correção resolutiva, na qual o sujeito corretor dá a palavra adequada (*desenvolveu*) para substituir a palavra tida como problemática (*desenvolvido*). Dessa forma, o sujeito apenas troca uma palavra por outra, o que aparentemente funciona para o texto, mas que na verdade advoga contra a proficiência do sujeito licenciando produtor, já que este é levado à passividade frente a seu próprio texto e não à reflexão como propõe a reescrita.

Essas são justamente as implicações da inversão a que nos referimos anteriormente. O corretor, ao invés de contribuir para o amadurecimento do produtor, favorece, mesmo que involuntariamente, à passividade do sujeito escritor por meio do(s) tipo(s) de correção utilizado(s). Na *correção resolutiva*, como já falamos, há a correção dos erros pelo professor, de modo que reescrever consiste em puramente copiar as soluções não exigindo que o licenciando pense sobre a atividade realizada; na *correção indicativa*, há a indicação do erro por alguma forma de grifo, cabendo ao aluno inferir o que deve ser feito especificamente, assim, ele pode não compreender a sinalização e deixar de realizar a reescrita por falta de entendimento e também por falta de proficiência; e na *correção textual-iterativa*, temos

comentários dos erros em forma de bilhetes. Essa seria, dentre todas as formas de correção, a que traria melhores resultados qualitativos em relação ao texto e ao desenvolvimento de habilidades e raciocínio de escritura, todavia, foi, dentre as três presentes, a correção menos recorrente no *corpus* analisado.

Postas essas considerações, somos levados a concluir que, ao priorizar correções indutoras de uma reescrita de baixo nível reflexivo, em detrimento de um tipo de correção que supostamente traria mais reflexão para o produtor e modificações mais significativas no texto, o sujeito corretor está focado na melhoria das produções, mas não no desenvolvimento da proficiência do sujeito licenciando produtor nem no estímulo ao seu engajamento com a reescrita, já que este é levado a desempenhar um papel passivo.

Com isso, o professor corretor, ao invés de atuar como uma espécie de coautor, monopoliza o trabalho com o texto, tomando para si o dever de ler e de encontrar problemas e soluções, além de passar essa ideia para os graduandos. Dessa forma, nos parece que esses não são levados adequadamente à conscientização do processo de escritura e suas especificações, o que pode acarretar no não desenvolvimento de estratégias de melhoria textual a partir da autocorreção que se desencadearia com a internalização da atividade de reescrita e, como consequência, induziria à proficiência escritora dos sujeitos, ou seja, a reescrita seria tomada como parte do processo de escritura, não necessitando ser didatizada para ser realizada. Em outros termos, o sujeito licenciando produtor ainda não proficiente deixa de perceber a complexidade da escritura e mantém a concepção, trazida provavelmente da escola, de que reescrever é *passar a limpo* um texto, atividade esta basicamente só realizada a pedido do professor e conforme suas correções.

A análise do nosso *corpus* permite-nos também estreitar mais a relação entre os dois produtos do diálogo travado entre os sujeitos envolvidos: correção do professor e movimentos de reescrita do licenciando produtor. Esses produtos podem ser observados, quantitativamente, ao voltarmos ao *quadro 3*, no qual vislumbramos algo que a literatura especializada não sinalizou, a abordagem da atividade de reescrita textual a partir da correlação entre os tipos de correção e os movimentos de reescrita. Observamos que tanto na correção resolutiva, quanto na indicativa, o movimento mais realizado pelos sujeitos produtores é a substituição, como vimos nos fragmentos *9:E10* e *9:R10*. Essa é uma das operações que requer menos esforço intelectual por parte produtor, uma vez que se configura como modificação em nível paradigmático, superficial, geralmente troca por sinônimos, mas que cria a ilusão de que esse sujeito realizou uma reescrita.

Tomando ainda como referência o *quadro 3* anteriormente apresentado, a análise dos dados revela que, no segundo lugar, em números gerais, considerando os três tipos de correção, e em primeiro lugar no âmbito da correção textual-interativa, temos a operação de acréscimo. Não obstante essa coincidência, os dados indicam que essa operação é utilizada com propósitos diferentes. Nas correções resolutiva e indicativa, essa operação consistiu, em sua maioria, de acréscimos microestruturais. Já na correção textual-interativa, aquela que levaria o produtor à reflexão sobre a escrita, o acréscimo ocorre em planos maiores (períodos e trechos), como no exemplo a seguir.

FRAGMENTO 11: E24

Esta obra é inovadora, uma vez que vê o texto, o funcionamento da linguagem e a fala de modo diferente do que já nos foi apresentado anteriormente por meio de outras obras com objetivos bem distintos, onde a teoria exaustiva não apresentava situações onde as mesmas poderiam ser aplicadas de forma clara, interativa e ampla.

argumento final poderia ser mais aprofundado!

FRAGMENTO 12: R24

Esta obra vê o texto, o funcionamento da linguagem e a fala de modo diferente do que já nos foi apresentado anteriormente por meio de outras obras com objetivos bem distintos, onde a teoria exaustiva não apresentava situações onde a mesma poderia ser aplicada de forma clara, interativa e ampla. Pois era apresentado aos professores superficialidades a respeito da produção escrita, esta por sua vez, vista ainda por um ângulo positivista.

Como vemos no *fragmento 12: R24* (ANEXO F), de uma resenha de nota oito, há um acréscimo de aproximadamente duas linhas ao final do parágrafo se o confrontarmos com o *fragmento 11: E24* (ANEXO G), no qual podemos ver a correção textual-interativa através de um comentário: “argumento final poderia ser mais aprofundado!”. Pelo acréscimo na reescrita, supomos que o sujeito produtor do texto se engajou com a atividade, porém, por falta de experiência com o gênero ou com a escrita, não consegue cumprir plenamente com o sugerido pela correção. O sujeito licenciando realiza, assim, um movimento de acréscimo em forma de anáfora discursiva remetendo-se para algo externo ao livro resenhado, quando

deveria aprofundar o já posto no parágrafo. Como vemos, trata-se de uma solução paliativa, isto é, uma saída imediata e atenuante para o problema que requeria mais proficiência desse sujeito. Uma “solução”, portanto, que não contribuiu para a melhoria da produção final.

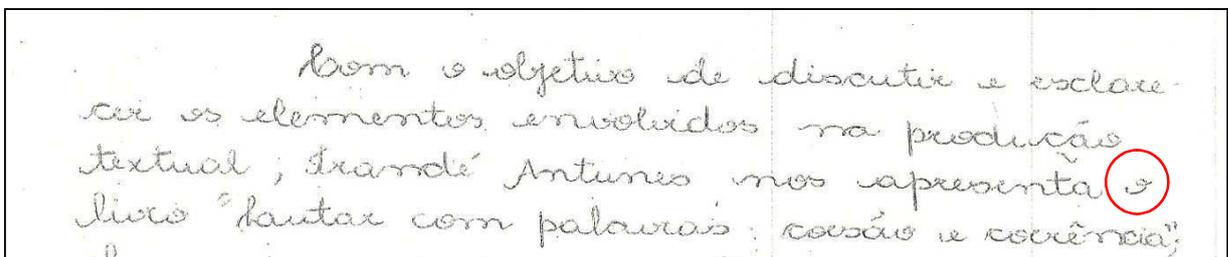
Os dados revelam que, quando se trata da correção textual-iterativa, esses acréscimos superficiais são recorrentes, principalmente se a sugestão é para aprofundamento e reformulações de partes da primeira versão do texto, ou seja, da escrita. Quando essa ação não é realizada, torna-se recorrente a supressão dos trechos problemáticos ou que necessitam de ampliação ou discussão de ideias. Com essa atitude, o licenciando produtor pensa que resolveu o problema posto pela correção, entretanto, essa solução serve apenas para ele, pois, o texto perde, em muitos casos, em informação e argumentatividade.

Ao dar sequência à observação numérica e qualitativa dos dados, verificamos que, seguindo a escala decrescente, conforme o *quadro 3*, anteriormente apresentado, o próximo elemento que nos aparece é a operação de manutenção (terceira colocada nas correções resolutiva e textual-iterativa e empatada em segundo lugar na correção indicativa), cujas motivações já discutimos. Passamos, então, aos penúltimos colocados em recorrência, nos quais observamos a maior variação, visto que na correção resolutiva temos a supressão, na indicativa, o movimento de acréscimo e na textual-iterativa, a substituição. Ocorrências, essas, a primeira vista desconectadas, mas relacionadas logicamente conforme descrevemos a seguir. A resolutiva realiza menos apagamentos, porque se algo é visto pelo corretor como inadequado a tendência é substituir a inadequação por elemento que melhor se encaixe no texto. A correção indicativa, por sua vez, realiza menos acréscimos por ser uma forma de correção de difícil sinalização deste movimento, devido ao fato de ter como recursos apenas sinalizações voltadas para aspectos estruturais do texto. Já a correção textual-iterativa realiza menos substituições, pois é uma operação de difícil realização quando pensamos em trechos que deveriam ser reformulados.

Por fim, temos o movimento de reescrita menos realizado independente do tipo de correção: o deslocamento. Apenas quatro ações de deslocamento foram identificadas nas vinte e sete reescritas, como resultado de movimentos realizados a partir de uma sugestão de correção. Acreditamos que essa baixa incidência se deve à dificuldade de sinalizar e de realizar mudanças topográficas no texto, pois, essa modificação requer maior engajamento por parte do corretor com a tarefa sob sua responsabilidade e preocupação com os efeitos da mesma sobre a ação do escritor durante a reescrita. Além disso, esse mesmo movimento, quando sinalizado na correção, requer proficiência por parte do produtor e engajamento com a atividade de reescrita.

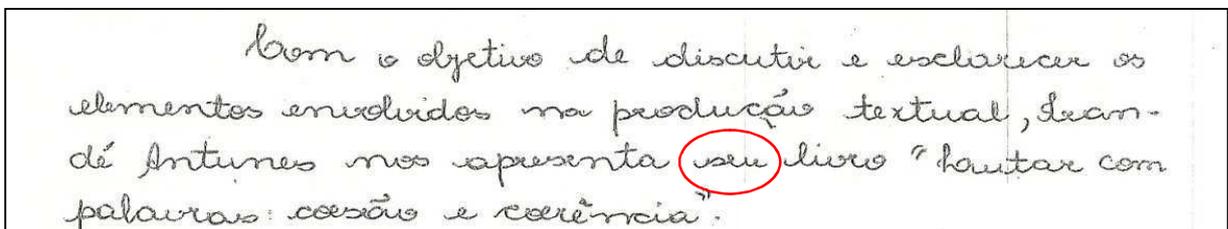
Resta-nos, além desses, outro aspecto influenciador do não funcionamento da reescrita textual na esfera acadêmica, do qual expusemos comentários na seção de análise anterior sendo que na sua vertente positiva à escritura. Esse aspecto corresponde às alterações de reescrita voluntárias, ou seja, sem indicação de correção, que, assim como o movimento de manutenção, podem não contribuir para o funcionamento da reescrita devido à falta de maturidade do sujeito produtor para julgar a eficácia ou não de possíveis modificações, como bem exemplificam os fragmentos a seguir:

FRAGMENTO 13: E18



Com o objetivo de discutir e esclarecer os elementos envolvidos na produção textual, de acordo Antunes nos apresenta o livro "Jogar com palavras: ciência e consciência";

FRAGMENTO 14: R18



Com o objetivo de discutir e esclarecer os elementos envolvidos na produção textual, de acordo Antunes nos apresenta seu livro "Jogar com palavras: ciência e consciência";

A substituição de *o*, no *fragmento 13: E18*, por *seu*, no *fragmento 14: R18*, não traz contribuições significativas para a versão final da resenha, é apenas uma maneira do sujeito licenciando produtor sentir ter realizado a tarefa de reescrita.

Ao finalizar essa segunda seção de análise, salientamos que os fatores que contribuem para o não funcionamento da reescrita estão diretamente relacionados com os fatores contribuintes para o seu funcionamento, mas com focos diferenciados. Em outros termos, é a inexperiência do sujeito licenciando produtor que leva ao não funcionamento dessa terceira etapa da escritura. Aliado a esse fator, constatamos outro tão complexo e responsável pelo (não) melhoramento da reescrita quanto este: a correção realizada pelo sujeito corretor no texto do sujeito licenciando produtor.

No *corpus* analisado, encontramos em cerca de quinze, das vinte e sete escritas (produções iniciais), sugestões de cunho indicativo, resolutivo e textual-interativo, e, em apenas quatro delas, verificamos uma única maneira de correção. Não advogamos que o corretor se utilize de apenas um tipo de correção, uma vez que, conforme demonstram nossos dados, os textos apresentam problemas de natureza diferenciada; mas inferimos que os produtores menos experientes parecem não saber o que privilegiar na reescrita quando se deparam com vários tipos de correção no mesmo trabalho.

Portanto, temos que a clareza da correção assim como a significação negociada do seu papel aliadas à experiência do produtor parecem ser fatores indissociados que contribuem para o (não) funcionamento da reescrita.

4.3. DISCUSSÃO DOS DADOS

Afinal, o que pode ser dito sobre o (não) funcionamento da reescrita em textos produzidos por licenciandos em Letras em seus períodos iniciais da graduação a partir de atividades didáticas de produção de texto, com direito à reescrita como etapa que se realiza após a correção inicial do professor?

Inicialmente, a resposta prévia para uma questão como esta tende a se polarizar e indicar dissociadamente os fatores que funcionam e os que não funcionam. Todavia, consideramos que a resposta é complexa e leva em consideração, de modo indissociado, os mesmos fatores que só podem ser avaliados em relação ao contexto em que foram produzidos. Os dados nos levam a acreditar que se trata de um grupo de sujeitos que passou a se envolver com a atividade de produção textual atribuindo grande importância reescrita, pois, como demonstrado com E10 e R10, mesmo uma produção que havia recebido uma nota alta e poucas sinalizações de reescrita foi retrabalhada pelo licenciando produtor. De modo geral, essa tendência se apresenta nos dados.

Ao lado do engajamento do escritor, vimos que a correção parece ter uma influência significativa sobre a reescrita. O quadro a seguir sintetiza os dois fatores identificados como mais relevantes para o (não) funcionamento da reescrita: a atitude voluntária do escritor e as indicações da correção. Esses fatores estão correlacionados aos movimentos de reescrita, conforme pode ser visto na sequência.

	MOVIMENTOS DE REESCRITA			
	SUPRESSÃO	ACRÉSCIMO	DESLOCAMENTO	SUBSTITUIÇÃO
ALTERAÇÕES VOLUNTÁRIAS	74	132	27	119
ALTERAÇÕES INDICADAS	73	113	4	154

Quadro 4: Alterações voluntárias e alterações indicadas
Fonte: Elaborado pela autora (2011)

Como se pode observar, esse quadro expõe uma síntese entre os dados expostos no *quadro 2* e no *quadro 3*, anteriormente analisados. Numericamente, os resultados desse quadro podem não se considerados expressivos, pois temos nas duas primeiras colunas números aproximados e temos uma diferença significativa na terceira e quarta colunas. São justamente esses dois últimos resultados que nos interessam e ratificam os resultados anteriormente apresentados.

Verificamos que 154 movimentos de substituição realizados nas 27 produções analisadas resultam de indicações da correção. Ora, esse dado ratifica o papel do corretor nos dados analisados, qual seja o da opção pela correção resolutive, pois, se voltarmos ao *quadro 3*, veremos que, dessas 154 substituições, 114 resultam da correção resolutive, ou seja, o corretor opta, consciente ou inconscientemente, por oferecer ao licenciando um papel de maior passividade na atividade de reescrita. Por outro lado, temos 119 correções do tipo substituição que resultam da atitude voluntária dos escritores. Logo, esses dados nos levam a inferir que o movimento de substituição parece ter sido assimilado como aquele que melhor descreve para o grupo em apreço a atividade focalizada. Em outras palavras, substituir parece ser sinônimo de melhorar. A diferença percentual de 23% entre a indicação e a iniciativa revela que os sujeitos acompanhados indiretamente neste estudo mantinham uma atitude pró-ativa em relação à reescrita.

Todavia, os dados relacionados ao deslocamento dão-nos ainda mais indicação dessa atitude pró-ativa, pois temos 27 deslocamentos feitos por iniciativa voluntária dos escritores, na segunda versão de seus textos, contra 4 deslocamentos indicados pelo corretor. Esses dados parecem nos indicar que houve um envolvimento coletivo com a atividade de reescrita por parte do grupo. O deslocamento, ao contrário da substituição, é um movimento mais difícil de ser realizado por que altera topograficamente determinados trechos do texto original, levando, muitas vezes, a outras alterações de ordem sintática e microestrutural. Ou seja,

deslocar de modo a melhorar o texto é um movimento feito por um sujeito engajado com o produto final do seu trabalho e, aparentemente, maduro.

A análise dos dados nos leva a afirmar, em síntese, que uma visão coletiva dos dados permite inferir que os aprendizes se envolveram mais com a atividade de reescrita do que fazia sugerir a correção de texto que lhe foi apresentada. Portanto, o engajamento do escritor associado à maturidade relativa à composição textual parecem ser fatores determinantes para o funcionamento da reescrita como atividade didática.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reescrita textual caracteriza-se por sua essência complexa, tendo em vista a multiplicidade dos fatores nela envolvidos, desde aspectos cognitivos e linguísticos, a aspectos de ordem sociointeracionista, o que nos faz pensá-la como uma importante etapa do processo de produção textual. Sua noção, como expusemos na fundamentação teórica desta pesquisa, ora a apresenta (1) como etapa associada internamente à escritura e realizada concomitante a esta e ora a define (2) como didatização do processo de escritura, efetivada após o “término” da produção por escritores ainda pouco proficientes sob a orientação escrita e não presencial de um corretor. No primeiro caso, é mais comum, dizem os autores, entre escritores com maior domínio do processo de escritura e que, conseqüentemente, já internalizaram a reescrita didatizada. No segundo caso, trata-se de uma tarefa escolar.

Independentemente, entretanto, da maneira de se pensar e realizar a reescrita, um objetivo permanece: reescrever como forma de melhoramento, tanto textual, quanto de formação proficiente e crítica do sujeito produtor. Contrapondo-se a essa perspectiva de melhoramento, contudo, indicativos levaram-nos a pensar que nem sempre a reescrita é bem sucedida, assim nos propusemos a investigar *que fatores contribuem para o (não) funcionamento da reescrita em textos produzidos por licenciandos em Letras?*, guiando-nos por dois objetivos: *Contribuir para os estudos sobre a reescrita, em nível de ensino superior;* e *Identificar e analisar os fatores que contribuem ou não para reescrita textual no nível de ensino já referido.*

Em virtude da indagação, dos objetivos mencionados e do nosso objeto de estudo, realizamos essa investigação de natureza interpretativista de cunho documental e exploratório a partir das categorias de análise, contempladas no capítulo anterior: 1) fatores que contribuem para o funcionamento da reescrita e 2) fatores que contribuem para o não funcionamento dessa etapa da escritura textual. Assim, nos debruçando na análise em busca de indícios e recorrências relevantes do fenômeno que procuramos compreender e com base neles formulamos prováveis causas explicativas que não foram apreendidas diretamente, mas recuperáveis através desses indícios recorrentes.

A análise dos dados, articulada nas duas categorias, revelou a existência de dois fatores complexos e imbricados que contribuem tanto para o funcionamento quanto para o não funcionamento da reescrita textual em nível superior de ensino: a correção do sujeito docente corretor e a experiência do sujeito licenciando produtor.

Os dados mostram que a correção juntamente com a consigna de reescrita exercem influência sob o texto do licenciando, pois determinam o “caminho” que deve ser seguido, indicam que há uma tarefa a ser cumprida. Apesar de ter sido didatizada, entretanto, não encontramos comandos claros, explícitos de reescrita, esses foram, na maioria das vezes, tácitos, revelados por alguma interação face-a-face, de modo que os escritores não proficientes iniciantes do ensino superior não foram devidamente guiados como pressupõe uma reescrita didatizada. Verificamos, também, que uma mesma escrita recebeu do mesmo corretor diferentes tipos de correção, ou seja, o sujeito corretor não tinha um tipo de correção específico, isso não é por si só um fator negativo nem positivo, todavia, quando observamos os tipos mais recorrentes, constatamos um favorecimento à passividade do sujeito licenciando produtor.

A forma de correção quantitativamente mais expressiva foi a resolutiva que significa um trabalho menor do ponto de vista da reflexão para quem reescreve, isso porque o corretor já soluciona a inadequação restando ao escritor apenas o exercício de copiar. A correção indicativa, a segunda numericamente identificada, apesar de apresentar alguma diferença em relação à resolutiva, também contribui para a passividade. Por fim, tivemos a correção textual-interativa, essa é apontada há algum tempo como a que melhor cumpre com os objetivos da reescrita textual, entretanto, foi a menos utilizada pelo corretor.

Em oposição a esse, aparece o outro fator determinante, isto é, a experiência com a escritura por parte do sujeito produtor que o leva a criar uma tensão com o processo de escritura e leva-o a romper com passividade. O lugar estabelecido pelo corretor para o sujeito escritor é de quase sempre passividade, no qual ele está desligado da sua função de produtor. Todavia, essa função tende a ser interessantemente reestabelecida pelo engajamento demonstrado pelo sujeito licenciando ao se deparar com a atividade de reescrita. Esse sujeito empenha-se, como apresentamos na análise dos dados, a tal ponto que realiza alterações mesmo sem sugestão de correção e movimentos voluntários de manutenção que superam, numericamente, as operações realizadas de maneira a cumprir com uma correção do professor.

Esse engajamento, do qual falamos, alia-se à experiência, à proficiência do produtor, ou seja, o sujeito está lidando ao mesmo tempo com o tema, estilo e composição numa esfera específica (a academia), para um interlocutor específico que é o professor, assim tem que dar demonstrações de maturidade. Portanto, só o engajamento, a vontade de reescrever não são fatores que garantam uma boa reescrita, essa deve estar associada à proficiência dos

produtores que os guiará na atividade de ler, refletir, ponderar, buscar a melhoria linguística e discursiva dos seus textos.

Quando não se tem essa maturidade associada à forma de correção preponderante, o sujeito tende a não realizar a reescrita enquanto atividade de melhora da qualidade do texto. A reescrita é feita, mas parece manter-se num nível de atividade escolar, na qual o sujeito elimina um problema, mantém o problema ou simplesmente passa a limpo, porque já tem a resposta. Comparativamente, outros sujeitos, mesmo com o auxílio apenas de uma correção indicativa, que é tida como menos expressiva do ponto de vista didático, realizaram uma boa reescrita, dando demonstrações que ela passou de uma atividade pedagógica de ensino de escrita para uma etapa do processo de escritura.

A hipótese inicial deste trabalho, qual seja a do não funcionamento da reescrita, de certa forma encontra respaldo nos dados, pois nos deparamos com sujeitos no ensino superior que já passaram por pelo menos onze anos de escolaridade básica, mas ainda enfrentavam a reescrita como uma atividade dissociada das práticas linguísticas, sociais e discursivas, realizando-a com movimentos de supressão, substituição e manutenção, como se estivessem pela primeira vez se deparando com essa terceira etapa da escritura. Os dados nos levam a pensar que o não funcionamento da atividade não está ligado à sua natureza intrínseca, mas a sua utilização pelo sujeito, cuja experiência com a escrita não o ajuda a avançar muito na atividade. Dentre outros motivos, também destacamos a dificuldade do produtor de se distanciar do texto para relê-lo, tomá-lo como objeto de análise, ocupando simultânea ou alternadamente o lugar de produtor e leitor/revisor. Lembremos, todavia, que a quantidade de modificação não significa necessariamente um texto melhor ou um texto problemático.

A hipótese inicial ao mesmo tempo em que encontrou respaldo, também foi negada a partir da análise dos dados. Pois, a reescrita funciona, como dissemos, se pensarmos no engajamento dos sujeitos licenciandos produtores e nas demonstrações de proficiência.

Logo, corroborando com as análises e discussões levantadas, podemos dizer que a reescrita parece funcionar mais pela maturidade linguístico-cognitivo-interacional dos sujeitos produtores que pelo estímulo do corretor. Com essa conclusão nos vem uma indagação: se a reescrita depende essencialmente da proficiência e engajamento do sujeito licenciando produtor, então se este sujeito não tiver essa característica não conseguirá reescrever seu texto? Aqui é que se faz importante a relação dialógica estabelecida entre licenciando e professor, a reescrita pode desenvolver as habilidades do licenciando não proficiente quando for guiada por uma correção que auxilia essa construção de novas competências textuais por parte do sujeito.

Um mesmo fator, assim, pode funcionar e pode não funcionar. Em outros termos, a reescrita em si não é boa nem é má ela vai funcionar ou não dependendo desses dois grandes fatores instáveis que dependem dos dois sujeitos envolvidos: correção do professor e experiência individual do licenciando, de maneira que afirmar positiva ou negativamente sem considerar esses fatores é negar a complexidade do processo de escritura. Tal consideração nos permite, em um sentido mais amplo, pensar que a reescrita não existe por si só, independente dos sujeitos que as utilizam em situações diversas e com propósitos igualmente variados. Ao contrário, essa etapa textual resulta das relações estabelecidas entre sujeito produtor e seu leitor interno, sujeito corretor e o texto, envolvendo complexamente aspectos de níveis diversos.

As considerações que levantamos implicam também que o exercício pedagógico da reescrita parece necessitar ser mais bem trabalhado no curso de Letras, apesar de termos consciência de que a maturidade textual é um processo não homogêneo e individual que começa a ser desenvolvido, ou não, desde as séries iniciais da escolarização. Esse seria uma vertente para estudos posteriores, analisar o desenvolvimento das habilidades de reescrita extra-academia que influenciaram os sujeitos na academia. Podemos vislumbrar, também, outra possibilidade, verificar se os sujeitos licenciandos dos períodos iniciais, ao passo que avançam na vida acadêmica, desenvolvem (como e por que) estratégias de reescrita. Isso permitiria novas contribuições para os estudos sobre reescrita e sobre a escrita em nível superior de ensino.

A reescrita, por fim, convoca um saber-fazer, saberes linguísticos e extralinguísticos de articulação e negociação visando melhorar e retrabalhar o texto ao mesmo tempo em que desenvolve esse saber-fazer. Uma relação de mão dupla que nos remete a resposta, em poucas palavras, de uma pergunta levantada por Clarice Lispector na epígrafe dessa pesquisa: “como é que se escreve?”. “Escrevendo” se escreve, e reescrevendo apropria-se da escritura, internalizando seu processo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português** – encontros & interações. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARAÚJO, Liane Castro de. **Reescrevendo a escrita na escola: A prática de revisão e reescrita textual medida por pares**. 2004. 307 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador, Bahia. 2004. Disponível em: < <http://www.faced.ufba.br/not2/104.htm> > Acesso em: 9 out. 2010

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BEZERRA, Lidiane de Moraes Diógenes; RODRIGUES, Maria das Graças Soares. O trabalho com a reescrita: uma análise da produção de texto no ensino superior. *In*: VII CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN. 2011. Curitiba. **Anais**. Curitiba: PR, 2011. 1 CD-ROM

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa quantitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Fugindo da norma**. Campinas: Átomo, 1991.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. (Coleção Ideias sobre linguagem)

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos** – por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo. EDUC, 1999.

CÁLIS, Orasir Guilherme Teche. **A reescrita como correção: sobras, ausências e inadequações na visão de formandos em Letras**. 2008. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa). – Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, SP. 2008. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-15092008-145159/pt-br.php> > Acesso em: 9 out. 2010.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

GAFFURI, Priscila; MENEGASSI, Renilson José. Responsividade na revisão e reescrita: a quebra dos elos no diálogo escrito. *In*: 1º COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS / 4º COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS. 2010. Maringá. **Anais**. Maringá: UEM, 2010. Disponível em: <<http://www.cielli.com.br/downloads/589.pdf>> Acesso em: 16 jan. 2011.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 3ª ed. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2003.

JESUS, Conceição Aparecida de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. *In*: CHIAPPINI, Lígia (coord.). **Aprender e ensinar com textos**. São Paulo: Marca d'Água, 1995. p. 87-100.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática. 1993.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. *In*: **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios)

LISPECTOR, Clarice. Como é que se escreve?. *In*: **A Descoberta do Mundo**. Rio de Janeiro. Editora Rocco. 1999.

MACHADO, Anna Rachel (coord.). **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. vol. 1. (Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos).

_____. **Resenha**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. vol. 2. (Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos).

_____. **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. vol. 3. (Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos).

_____. **Trabalhos de pesquisa: diários de leitura para revisão bibliográfica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. vol. 4. (Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística Textual: o que é e como se faz?** . Recife: Editora Universitária da UFPE, 1983.

MEURER, José Luiz. Esboço de um modelo de produção de textos. *In*: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). **Parâmetros de textualização**. Santa Maria: Editora da UFSM, 1997.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

POSSENTI, Sírio. **Aprender a escrever (re)escrevendo**. São Paulo: Unicamp/MEC, 2005. (Coleção Linguagem e letramento em foco) Disponível em: <<http://www.iel.unicamp.br/cefiel/imagens/cursos>>. Acesso em: 30 out. 2010.

ROJO, Roxane. Revisitando a produção de textos na escola. *In*: VAL, Maria da Graça Costa; ROCHA, Gladys (orgs.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003. (Coleção Linguagem e educação).

RUIZ, Eliana Maria Severino Donoio. **Como se corrige redação na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001. (Coleção Ideias sobre Linguagem).

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação e Pesquisa**. São Paulo: Hacker, Editores, 2001.

SANTOS, Joelma da Silva. **Impactos do estudo da escrita produzidos nos textos de graduandos em Letras**. 2009. 219f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Linguagem e Ensino). – Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Campina Grande, Paraíba. 2009.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1975.

SAUTCHUK, Inez. **A produção dialógica do texto escrito: um diálogo entre escritor e leitor interno**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção Texto e Linguagem).

SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em linguística aplicada. *In*: Signorini, Inês e Cavalcanti, M. C. (orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SOUZA, Clara Regina Rodrigues de. **A escrita do gênero resenha em contexto de ensino acadêmico: uma prática de retextualização**. 2009. 147f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras). – Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Campina Grande, Paraíba. 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este é um termo de consentimento para a realização da pesquisa, desenvolvida por Elisa Cristina Amorim Ferreira, aluna do Curso de graduação de Licenciatura plena em Letras da Universidade Federal de Campina Grande, sob a orientação da Prof^a Dr^a Denise Lino de Araújo, neste mesmo estabelecimento de ensino.

O objetivo geral da pesquisa é *contribuir para os estudos sobre escrita, mais especificamente sobre a reescrita, em nível de ensino superior*; e de maneira mais específica *identificar e analisar os fatores que contribuem ou não na reescrita textual no nível de ensino já referido*. A pergunta de pesquisa é *Que fatores contribuem para o (não) funcionar da reescrita em textos produzidos por licenciandos em Letras?*

Solicitamos a sua autorização para a utilização, na pesquisa referida acima, do *corpus* coletado por você no estudo “_____”.

Pedimos, também, a sua autorização para apresentar os resultados dessa pesquisa em eventos da área de Linguística e/ou publicá-los em revistas científicas. Por ocasião da apresentação e publicação, os nomes dos sujeitos envolvidos em seu estudo, assim como o seu nome, serão mantidos em sigilo ou substituídos por nomes fictícios.

Informamos que este estudo não oferece quaisquer riscos para os demais sujeitos nem quaisquer forma de remuneração.

Esclarecemos, ainda, que sua participação na pesquisa é voluntária e que a pesquisadora estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Desde já, agradecemos sua colaboração. Caso necessite de maiores informações sobre a presente pesquisa, favor entrar em contato com a pesquisadora Elisa Cristina Amorim Ferreira no endereço Rua São Malaquias, Bairro Bodocongó, CEP 58109-505, Campina Grande - Paraíba, ligar para o telefone (83) 8814 7432 ou enviar um e-mail para elisacristina@msn.com.

Autorização

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecida e dou o meu consentimento para a realização da pesquisa e para a publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia deste documento.

Elisa Cristina Amorim Ferreira - Pesquisadora responsável

Campina Grande, _____ de _____ de 2011.

ANEXOS

ANEXO A – R10

O complexo torna-se simples

É outro título, talvez

A obra de Irandé Antunes, - graduada em Línguas Neolatinas pela Universidade Federal do Ceará (1963), mestrado em Lingüística pela Universidade Federal de Pernambuco (1986) e doutorado em Lingüística pela Universidade de Lisboa (1993), professora universitária e pesquisadora da Universidade Estadual do Ceará - é um trabalho sobre coesão e coerência textuais (para a autora, “[..] a coerência do texto é: lingüística, mas é também contextual, extralingüística, pragmática, enfim, no sentido de que depende também de outros fatores que não aqueles puramente internos à língua”. / é conexão interna entre os enunciados presentes no texto, quando estes estão organicamente articulados entre si, quando há concatenação entre eles.), de forma simples e de fácil compreensão, oferece uma ferramenta aos leitores, ao aluno/aluna do ensino fundamental e médio, ao universitário, ou simplesmente àquelas pessoas que precisam escrever e continuar escrevendo ao longo da vida. Aborda e expõe o complexo de maneira simples.

A autora observa o fato de professoras/professores no ensino fundamental e médio deixarem em redações ou exercícios intelectuais acerca de uma obra, comentários como: “falta coesão” ou “não tem coerência”. Porém, como resolver tais questões? É isso que a obra aborda e analisa de forma muito didática. Irandé desenvolve trabalho sobre essas questões desde o começo da década de 1980, assunto este abordado em sua dissertação de mestrado, e em seguida desenvolveu sua tese de doutorado sobre a coesão textual, que acabou se transformando no primeiro livro em nosso país, dedicado ao tema supracitado. Tal intimidade com o assunto deu a autora segurança para produzir um texto pensado para os leitores, revelando muito bom humor. Mostrando como usar a língua de maneira adequada nas mais diversas situações da vida, no dia a dia e nos mais diversos graus de formalidade ou informalidade, adequando-se aos variados gêneros textuais aos quais devemos, queremos ou necessitemos produzir.

Nota-se na obra a idéia de que a língua não é uma questão de certo e errado, trata-se de uma atividade social, sendo assim, não se confina às regras gramaticais. Além disto, defende-se o ato de escrever como uma atividade de interação comunicativa, ou seja, tem-se de escrever a um destinatário, tomando-o como interlocutor. Seguindo esta idéia percebe-se que o que mais conta nessa atividade é o desenvolvimento das idéias, a contextualização, a adequação da escrita, deixando de

lado a extrema preocupação com a ortografia e as regras de concordância. Desenvolve uma série de argumentos mostrando que, textos são muito mais que simples formas. Norteia para a percepção de que, a atividade de escrita está ligada à lingüística textual e a sócio-interação. Retomando assim, os processos de coesão e coerência.

Escrever não é combinar formas ou fazer frases isoladas, escrever é ter algo pra ler, algo que se faça compreender. Desta forma, a coesão e a coerência têm aspectos voltados não somente para o lingüístico, mas também para o contexto social, cultural e cognitivo, levando em conta o interlocutor.

Mas o que é coesão? O que é coerência? No livro "Lutar com palavras: coesão e coerência" as respostas estão bem claras, seja pela farta exemplificação, seja pela linguagem simples e acessível. Encontramos também, noções básicas acerca da coesão e de sua relação com a coerência, fazendo com que através da compreensão dessas noções, desenvolva-se a competência para escrever e ler textos com maior consistência/coesão, adequação e relevância. Responder as questões feitas acima, é algo decisivo e de suma importância.

Ao longo do livro notaremos uma série de mitos sendo desmistificados. Como o pensamento de escrita como dom, pois, todos com o devido esforço são capazes de produzir textos. Outro mito seria que a repetição só ocorre na língua falada, o que não se confirma, pois a encontramos em diversas produções literárias, jornalísticas, artigos científicos. Irandê Antunes aponta a repetição como um recurso necessário e até de relativa importância em determinados gêneros textuais. Além desses, outros mitos são derrubados ao longo de toda a obra, de forma clara e elucidativa.

Sendo assim, o leitor/leitora conseguirá apreender e compreender que a coesão e a coerência não se dão apenas na linearidade da língua. Perceberá que a relação autor - leitor só se dará no ato da escrita, voltando-se para a interação. Finalmente, em "Lutar com palavras: coesão e coerência" aprende-se que há muito mais que formas lingüísticas quando se trata de escrita, e que há como organizar os aspectos lingüísticos. Isto tudo ^{sem usar} sem usar conceitos teóricos e técnicos os quais encontramos nos manuais de lingüística. Pode-se assim produzir textos de forma mais segura.

Campina Grande, 25 de Maio de 2009.

ANEXO B – E10

De cabeça fria ao construir textos

9,5

107

A obra de Irlandé Antunes, - graduada em Línguas Neolatinas pela Universidade Federal do Ceará (1963), mestrado em Lingüística pela Universidade Federal de Pernambuco (1986) e doutorado em Lingüística pela Universidade de Lisboa (1993), e professora universitária e pesquisadora da Universidade Estadual do Ceará, é um trabalho sobre coesão e coerência textuais (para a autora, “[...] a coerência do texto é: lingüística, mas é também contextual, extralingüística, pragmática, enfim, no sentido de que depende também de outros fatores que não aqueles puramente internos à língua”.

Falta dizer o contexto?
/conexão interna entre os vários enunciados presentes no texto, quando seus vários enunciados estão organicamente articulados entre si, quando há concatenação entre eles.), de forma simples e de fácil compreensão, oferecendo aos leitores, ao aluno/aluna do ensino fundamental e médio, ao universitário, ou simplesmente aquelas pessoas que precisam escrever e continuar escrevendo ao longo da vida, uma ferramenta. Abordando e expondo o complexo de maneira simples. *estes*

A autora observa o fato de professoras/professores no ensino fundamental e médio deixam comentários como: “falta coesão” ou “não tem coerência”. Porém, como resolver tais questões? É isso que a obra aborda e analisa de forma muito didática. Irlandé desenvolve trabalho sobre essas questões desde o começo da década de 1980, assunto este abordado em sua dissertação de mestrado, e em seguida desenvolvido sua tese de doutorado sobre a coesão textual, que acabou se transformando no primeiro livro dedicado ao assunto em nosso país. Tal intimidade com o assunto deu a autora segurança para produzir um texto pensado para os leitores, mostrando muito bom humor. Mostrando como usar a língua de maneira adequada nas mais diversas situações da vida, no dia a dia e nos mais diversos graus de formalidade ou informalidade, adequando-se aos variados gêneros textuais aos quais devemos, queremos ou necessitemos produzir.

Nota-se na obra a idéia de que a língua não é uma questão de certo e errado, trata-se de uma atividade social, sendo assim, não se confina às regras gramaticais. Além disto, defende-se que escrever é uma atividade de interação comunicativa, ou seja, tem-se de escrever a um destinatário, tomando-o com interlocutor. Seguindo esta idéia percebe-se que o que mais conta nessa atividade, é o desenvolvimento das idéias, a contextualização, a adequação da escrita, deixando de lado a extrema preocupação com

a ortografia e as regras de concordância. Desenvolvendo uma série de argumentos mostrando que, textos são muito mais que simples formas. Norteia para a percepção de que, a atividade de escrita está ligada à lingüística textual e à sócio-interação. Retomando os processos de coesão e coerência. *→ pronomes relativos*

Escrever não é combinar formas ou fazer frases isoladas, escrever é ter algo para ler, algo para lerem. [?] Desta forma, a coesão e a coerência têm aspectos voltados não somente para o lingüístico, mas também contexto social, cultural e cognitivo, levando em conta o interlocutor.

Mas o que é coesão? O que é coerência? No livro, "Lutar com palavras: coesão e coerência" ^(os: coesão) estão bem claras, ^{Seja} seja pela farta exemplificação, seja pela linguagem simples e acessível. Encontrando também, noções básicas acerca da coesão e de sua relação com a coerência, fazendo com que através da compreensão dessas noções, desenvolva-se a competência para escrever e ler textos com maior consistência/coesão adequação e relevância. Responder as questões feitas acima, é algo decisivo e de suma importância.

Ao longo do livro notaremos que uma série de mitos serão desmistificados. Como o fato de se pensar que escrever é um dom, porém todos com o devido esforço são capazes de produzir textos. Outro mito ^{mito da repetição} seria que ^(o fato de) a repetição só ocorre na língua falada, o que não se confirma, pois ^{o encontramos} se encontra em diversas produções literárias, jornalísticas. Irandé Antunes mostra que a repetição é um recurso necessário e até de relativa importância em determinados gêneros textuais. Além desses, outros mitos são derrubados ao longo de toda a obra, de forma clara e elucidativa.

Sendo assim, o leitor/ leitora vai conseguir apreender e compreender que a coesão e a coerência não se dão apenas na linearidade da língua. Perceberá que a relação autor - leitor só se dará no ato da escrita, voltando-se para a interação. Finalmente, em "Lutar com palavras: coesão e coerência" aprende-se que, há muito mais que formas lingüísticas quando se trata de escrita, e que há como organizar aspectos lingüísticos. Isto tudo sem usar conceitos teóricos e técnicos ^{que} os quais encontramos nos manuais de lingüística. Podendo assim produzir textos de forma mais segura.

*Podem ser
Repetidos*

Bom resenha!

ANEXO C - R18

A produção textual através de uma visão interativa e acessível.

ANTUNES, Irandé: "Lutar com palavras: coesão e coerência". São Paulo: Parábola, 2005.

Com o objetivo de discutir e esclarecer os elementos envolvidos na produção textual, Irandé Antunes nos apresenta seu livro "Lutar com palavras: coesão e coerência". Ele surge como um auxílio a professores de ensino fundamental e médio, assim como também para alunos e demais pessoas, pois dedica-se em tornar claras as definições acerca dos termos coesão e coerência, essenciais para uma construção bem sucedida. Segundo o linguista Marcuschi, no prefácio, o livro "é sobretudo, um exercício de tradução (...) daqueles conceitos teóricos e técnicos que aparecem nos usuais manuais de linguística".

A obra nos é revelada através de onze capítulos, organizados por uma sequência capaz de garantir uma compreensão mais eficaz do assunto em questão. Logo no primeiro capítulo - "O estudo da língua" - temos a oportunidade de enxergar nos a preocupação da autora com o falho ensino de língua nas escolas brasileiras. Ela apresenta-se pertinente, já que a escola é responsável por possibilitar o acesso dos alunos a uma sociedade letrada.

A proposta de ver o texto como um elemento de interação, nos faz atentarmos para ^{isso} que permeia todo o conteúdo da obra: o texto manifesta-se como a totalidade da língua.

Em capítulos, como "A coesão do texto" e "como se faz a coesão", adentramos no universo da coesão propriamente dita, onde é definida sua função e garantida que o texto tenha continuidade.

Em certos momentos, sentimos a falta de uma reparação entre os conceitos de coesão e coerência, mas ela é compensada, logo depois, com uma definição específica em que coloca o sujeito como participante do sentido do texto.

De uma maneira didática, temos expostas as possibilidades gradadas a partir do conhecimento dos recursos textuais. A distribuição dos tópicos na ordem em que aparecem, nos faz sentir o cuidado em que foi feita, facilitando a leitura e o entendimento dos termos expressos. Semes levados, também, a refletirmos sobre conceitos antigos e questionamentos existentes durante a produção de um texto, como o fato de saber se repetir uma palavra faz com que ele ^{o texto} pareça mal elaborado e sem criatividade. Perguntas como estas são respondidas, comprovando a eficácia do processo da repetição lexical, por exemplo.

Para facilitar uma maior intimi

dade com o leitor, foram usados exemplos retirados de jornais, revistas, da literatura, de anúncios publicitários e obras nacionais. Com isso, a identificação dos elementos abordados adequa a teoria à prática. Outro fator que torna a obra peculiar é o uso da linguagem simplificada dos termos científicos, decisivo para a acessibilidade a todos os que pretendem expandir o conhecimento textual.

As final, temos uma bibliografia ampla para oferecer mais subsídios aos interessados no assunto.

Pelo equilíbrio entre conhecimentos lingüísticos e extralingüísticos, demonstrados por Grandé Antunes, vemos o texto envolvido por um caráter social e interativo. Por esses aspectos citados e tantos outros, "Lautar com palavras: coesão e coerência", merece destaque na lista dos livros essenciais para quem deseja produzir bons textos, enquanto usuário da língua.

ANEXO D - E18

lutar com palavras: coesão e coerência

ANTUNES, Irandé. São Paulo: Parábola, 2005.

Com o objetivo de discutir e esclarecer os elementos envolvidos na produção textual, Irandé Antunes nos apresenta o livro "lutar com palavras: coesão e coerência"; ele surge como um auxílio aos professores de ensino fundamental e médio, assim como também para alunos e as demais pessoas, pois dedica-se em tornar claras as definições acerca dos termos coesão e coerência; essenciais para uma construção textual bem sucedida. Segundo o linguista Marcusschi, no prefácio, o livro "é sobretudo um exercício de tradução (...) daqueles conceitos teóricos e técnicos que aparecem nos séculos manuais de linguística".

A obra nos é revelada através de onze capítulos, organizados por uma sequência capaz de garantir uma compreensão mais eficaz do assunto em questões (Inicialmente) logo no primeiro capítulo intitulado "O estudo da língua", temos a oportunidade de emergarmos, pelo olhar da autora, a devida preocupação com o falho ensino de língua nas escolas brasileiras, tendo o texto como objeto de estudo; para ela, é através dele

que a língua manifesta-se na sua totalidade. É, portanto, um meio de interação - proposta que permeia todo o conteúdo da obra.

Nos capítulos seguintes: "A coesão do texto" e "Como se faz a coesão", adentraremos no universo da coesão propriamente dita, onde é definida e exposta que sua função é garantir que o texto tenha continuidade. Também mostram as relações que possibilitam esse aspecto textual - reiteração, associação e conexão.

De uma maneira didática, este capítulo "Procedimentos e recursos da coesão", busca transparecer as possibilidades que cada uma delas ^{tem}, levando-nos a fazermos escolhas conscientes do uso da coesão. Isso se dá pela ligação entre os capítulos posteriores: "Recursos da repetição", "Recursos da substituição", "A coesão semântica entre as palavras" e "A coesão pela conexão". Talvez, a linguista os tenha distribuído de maneira previdencial, para facilitar a leitura e o entendimento da divisão de cada termo.

Ainda relacionado aos tópicos anteriores, somos levados a refletir sobre conceitos antigos, os aprendidos na escola; o fato de repetir ou substituir uma palavra ainda é considerado erro? A repetição torna o texto repleto de sentido se usada com consciência. Como ajuda, temos os elemen-

gramaticais - os conectores. A partir disso, o próximo capítulo - "A coesão, o léxico e a gramática" - nos faz atentar para o fato de a gramática estar unida ao léxico, onde dispomos de possibilidades para um uso adequado da língua.

Ao chegarmos ao item que trata da coesão mais nitidamente, percebemos a dificuldade em diferenciá-la da coesão. Sua função está ligada ao sentido. A relação entre os dois aspectos textuais é discutida durante toda a exploração do conteúdo; mas em "A coesão e a coerência", é enfatizado que o sentido é permeado por fatores de interação entre interlocutores.

Já no último capítulo, somos levados a enfrentar batalhas em meio à produção textual e, diante do que foi apresentado, Antunes expõe seu desejo de que "a luta não seja vã" - título do mesmo.

Ao final, temos as referências dos exemplos utilizados na obra e uma bibliografia ampla para quem quiser mais subsídios aos interessados no assunto. Outro fator que torna peculiar é o uso da linguagem simplificada dos termos científicos, decisivo para a acessibilidade de professores e todos que pretendem expandir o conhecimento textual. É importante ressaltar o uso de exemplos retirados de jornais, revistas, da literatura, de anúncios publicitários e de rádios nacionais; facili-

tando a identificação dos elementos textuais abordados, adequando assim, a teoria à prática.

É inevitável falar de equilíbrio que André Antunes faz entre conhecimentos lingüísticos e extralingüísticos, para estabelecer o papel social e interativo do texto. Por estes aspectos citados e tantos outros, Autar com palavras: sessão e colômbia merece destaque na lista dos livros essenciais para qualquer indivíduo, enquanto usuário da língua.

ótimo resumo!
vai pro blog!

ANEXO D – R7

ANTUNES, Irlandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.

Coesão e coerência em todos os textos (e para todas as pessoas)



O livro “Lutar com palavras: coesão e coerência” de Irlandé Antunes trata de um dos assuntos mais estudados e preocupantes na vida dos produtores de texto – sejam eles da área de letras ou de qualquer outra área que utilize a palavra (ou o conjunto dela) como objeto de trabalho.

A Linguísta, com uma maneira inovadora de escrever um livro, utiliza uma linguagem simples e uma forma bem sutil de ‘conversar’ ^{como se} com+nós – leitores – passando o conteúdo como uma verdadeira aula de português. Ela escreve, muitas vezes, com tom de oralidade; nos deixando empolgados e reflexivos diante de tantos exemplos e demonstrações (e por que não comprovações?) do que ela está expondo.

Antunes inicia seu livro (e continua ao longo do mesmo) fazendo leves críticas ao ensino da Língua Portuguesa nas escolas; a insuficiência na didaticidade e no processo de aprendizado da escrita. Em seguida, ela nos traz justificativas e argumentos para a criação de um (bom) texto, com exemplos, citações de teóricos, técnicas; também desmistifica a falsa idéia que temos de que escrever é um “dom”, assim como define o que seria a escrita e como se dá o processo – “um ato de idas e vindas”.

A autora cita Halliday & Hasan (em “Cohesion in English”, 1976), que defendem que “tudo é coesão”; o que deixa “brecha” para supormos que ela também segue essa linha de raciocínio, pelo fato de, no livro, ter uma pequena parte referida à Coerência (embora o tema não esteja desmerecido), e a maior parte à Coesão.

A partir do capítulo dois, a autora inicia a discussão sobre Coesão (como reconhecer um texto coeso, quais as suas características, os procedimentos, recursos – ^{o reconhece} ela admite como sendo um texto que produz uma sequência lógica, uma continuidade de maneira articulada, com conectivos, conjunções, por exemplo); no capítulo nove, ela começa a fazer uma relação (e defende bem essa relação e interação) entre coesão e coerência; mostra também, posteriormente, características da coerência (que seria um texto com sentido – e ela deixa claro, que é um assunto relativo, que nem todo texto aparentemente sem sentido, realmente ^é), as regras (^{por} Charolles, 1978) e como reconhecer no texto a falta de coerência, ~~(classificando-as)~~.

No final da obra, Irlandé Antunes ^{faz} uma espécie de mensagem ao leitor com uma reflexão sobre a língua no que diz respeito à ~~de~~ produção textual, citando dois poemas (um de Adélia Prado e outro de Carlos Drummond de Andrade) e reforçando o título do livro de maneira intertextual – junto a Drummond – para que esse seja tomado como referência para as pessoas que lidam com a linguagem no cotidiano.

Trata-se, portanto, de um livro extremamente aconselhável para quaisquer pessoas que se interesse¹ pelo assunto, (de modo que) será de grande valia², por ser um livro com linguagem acessível e uma interação texto-leitor que é fundamental para que a idéia central e o objetivo da autora sejam, de fato, concretizados.

ANEXO E – E7

ANTUNES, Irlandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.

Coesão e coerência em todos os textos (e para todas as pessoas)



O livro “Lutar com palavras: coesão e coerência” de Irlandé Antunes trata de um dos assuntos mais estudados e preocupantes na vida dos produtores de texto – sejam eles da área de letras ou de qualquer outra área que utilize a palavra (ou o conjunto dela) como objeto de trabalho.

A Linguísta, com uma maneira inovadora de escrever um livro, utiliza uma linguagem simples e uma forma bem sutil para ‘conversar’ ^{conversar} com+nós* leitores – passando o conteúdo como uma verdadeira aula de português. Ela escreve, muitas vezes, ^{como se fosse uma conversa?} como sendo até uma prática de oralidade; nos deixa empolgados e reflexivos diante de tantos exemplos e demonstrações (e porque não comprovações) do que ela está expondo.

Antunes ^{do início ao fim do livro longe do texto, etc} (inicia seu livro (e continua ao longo do mesmo)) fazendo leves críticas ao ensino da Língua Portuguesa nas escolas; a insuficiência na didaticidade e no processo de aprendizado da escrita. Em seguida, ela nos traz justificativas para a criação de um (bom) texto, com exemplos, citações de teóricos, técnicas; também desmistifica a falsa idéia que temos de a escrita ser um “dom”. Define o que seria a escrita e como se dá o processo – (sendo, portanto,) “um ato de idas e vindas”.

A autora cita Halliday & Hasan (em “Cohesion in English”), que defendem que ^{como?} “tudo é coesão”; o que deixa “brecha” para supor ^{mas?} que ela também segue essa linha de raciocínio, pelo fato de, no livro, ter uma pequena parte referida à Coerência (embora o tema não esteja desmerecido), e a maior parte à Coesão.

A partir do capítulo dois, a autora inicia a discussão sobre Coesão (como reconhecer um texto coeso, ^{grais} as suas características, os procedimentos, recursos), a partir do capítulo nove, ela (já) começa a fazer uma relação (e defende bem essa relação e interação) entre coesão e coerência; mostra também, posteriormente, características da coerência e suas regras, finalizando com uma espécie de mensagem ao leitor e uma reflexão sobre a língua, citando dois poemas e reforçando o título do livro para que seja ^{como?} feito de referência para as pessoas que se utilizam do texto para suas vidas, nos seus cotidianos.

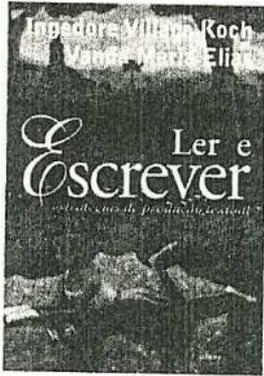
tomado como referência por quem lida com o linguagema no cotidiano?

A é o que ele sug.

como é que se dá o processo de escrita?

que é o texto?

ANEXO F – R24

Entendendo profundamente o texto

A editora Contexto lança neste ano de 2009 o livro *Ler e Escrever- estratégias de produção textual* – das linguistas Ingedore V. Koch e Vanda Maria Elias. Um livro interativo, didático e repleto de exemplos, que ajuda professores de todos os níveis de ensino e estudantes de língua portuguesa, estrangeira e pedagogia nas práticas de ensino de produção textual.

As autoras trazem em oito capítulos, bem distribuídos, exemplos comentados dos mais diversos gêneros como: tirinhas, reportagem, crônica, carta, música, propagandas, poemas e também várias produções de alunos de idades e séries diversas, abordando a escrita associada à interação, práticas comunicativas, contextualização, intertextualidade, progressão referencial, progressão sequencial e coerência.

A didaticidade e os detalhes apresentados sobre as estratégias de produção textual, mostrando-as numa perspectiva interacionista sociodiscursiva e o estabelecimento de uma relação entre as teorias e as práticas em sala de aula fazem com que haja entendimento sobre as peculiaridades do texto escrito e recorrentes problemas internos e/ou externos a ele.

Esta obra vê o texto, o funcionamento da linguagem e a fala de modo diferente do que já nos foi apresentado anteriormente por meio de outras obras com objetivos bem distintos, onde a teoria exaustiva não apresentava situações onde a mesma poderia ser aplicada de forma clara, interativa e ampla. Pois era apresentado aos professores superficialidades a respeito da produção escrita, esta por sua vez, vista ainda por um ângulo positivista.

Portanto, a proposta das autoras sobre didaticidade e interatividade, principalmente com relação aos gêneros, quando dizem “(...) quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero textual, mais o trabalho didático facilitará a sua apropriação como (mega) instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas a eles relacionadas.” (Koch e Elias, 2009 pág.74), mostram que a produção textual escrita não depende apenas exclusivamente do indivíduo, mas principalmente dos fatores situacionais que propiciaram uma produção adequada e conseqüentemente melhor.

ANEXO G – E24

Entendendo profundamente o texto

80



A editora Contexto lança neste ano de 2009 o livro *Ler e Escrever - estratégias de produção textual* – das linguistas Indore V. Koch e Vanda Maria Elias. Um livro bastante interativo, didático e repleto de exemplos, que ajuda ^{de quem?} (não só) estudantes de língua portuguesa, língua estrangeira e pedagogia nas práticas de ensino de produção textual, pois a didaticidade e os detalhes apresentados acerca de estratégias de produção textual, mostrados numa perspectiva interacionista sociodiscursiva e estabelecendo uma relação entre as teorias e as práticas em sala de aula, fazem com que haja entendimento sobre texto e seus problemas.

As autoras trazem em oito capítulos, bem distribuídos, exemplos comentados dos mais diversos gêneros como: tirinhas, reportagem, crônica, carta, música, propagandas, poemas e também várias produções de alunos de idades e séries diversas, abordando a escrita associada à interação, práticas comunicativas, contextualização, intertextualidade, progressão referencial, progressão sequencial e coerência.

Esta obra é inovadora, uma vez que vê o texto, o funcionamento da linguagem e a fala de modo diferente do que já nos foi apresentado anteriormente por meio de outras obras com objetivos bem distintos, onde a teoria exaustiva não apresentava situações onde as mesmas poderiam ser aplicadas de forma clara, interativa e ampla.

originalmente
de qual?
poderia
ser
mais
aprofundado!

presente