

O ENSINO DA PRODUÇÃO DE TEXTO NA UNIVERSIDADE: O TRABALHO COM A REESCRITA

Lidiane de Moraes Diógenes BEZERRA⁴⁴

Maria das Graças Soares RODRIGUES⁴⁵

Resumo: Nesta pesquisa, temos como objetivo investigar como as atividades de produção textual são encaminhadas no ensino superior, bem como as atividades de reescrita. Com base em Antunes (2003), Marcuschi (2008), Koch e Elias (2009), entre outros, assumimos a posição que vê a escrita como “produção textual”. O *corpus* desta pesquisa é composto por: anotações de campo e produções de textos dos alunos. Como resultado, afirmamos que as atividades de produção de texto foram encaminhadas a partir de textos-bases, seguidas de reescrita, a partir da qual os alunos conseguiam sugerir uma nova versão para os textos.

Palavras-chave: Ensino Superior. Produção de Texto. Reescrita.

Abstract: *In this research, we aim at investigating how the practice of text production is carried out at college degree, as well as the rewriting activities. Based on Antunes (2003), Marcuschi (2008), Koch and Elias (2009), among others, we consider the writing practice as “textual production”. The corpus of this research is made up of: field notes and learner’s writing productions. As a result, we assert that the writing productions of texts were conducted by using supporting texts, followed by rewriting practices, from which learners were able to suggest a new version for the texts.*

Keywords: *College Degree. Text production. Rewriting.*

⁴⁴ Professora do Departamento de Letras, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Pau dos Ferros. Rio Grande do Norte. Brasil. lidianemorais@uern.br.

⁴⁵ Professora do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Natal. Rio Grande do Norte. Brasil. gracasrodrigues@gmail.com.

Considerações iniciais

Enquanto professora do Curso de Licenciatura em Letras, do *Campus Avançado* “Profª. Maria Elisa de Albuquerque Maia” (CAMEAM), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), na cidade de Pau dos Ferros-RN, particularmente, nos momentos em que ministramos a disciplina Produção Textual, no 1º período do curso Letras, constatamos algumas dificuldades demonstradas pelos alunos em suas produções escritas e, a partir disso, despertamos para a necessidade de refletir sobre o problema.

Sendo assim, temos como objetivo para este trabalho investigar como as atividades de produção textual são encaminhadas no ensino superior, bem como as atividades de reescrita, indispensáveis ao ato de produzir textos.

Destacamos que entendemos a produção de texto enquanto evento comunicativo, resultante de um processo para o qual cooperam fatores linguísticos e extralinguísticos, considerando o produtor e o receptor como participantes ativos na construção do sentido, juntamente com as condições que envolvem tanto o contexto de produção quanto de recepção (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981; MARCUSCHI, [1983] 2009; 2008; KOCH, 2004).

Assim, apoiamo-nos em uma concepção de produção de texto enquanto “atividade verbal”, reiterando uma visão sociointeracional da linguagem, conforme os autores ora citados, uma vez que admitem como fundamental a relação dinâmica dos indivíduos (produtor e receptor) entre si e com a situação discursiva durante o processo interlocutivo, o que pressupõe, por parte dos falantes ou escritores, uma preocupação anterior com seus possíveis interlocutores (MARCUSCHI, 2008).

Quanto à produção de textos escritos, nosso foco de pesquisa, partimos do pressuposto de que, para esta atividade, lidamos com duas figuras distintas (Escritor Ativo e Leitor Interno), para que possamos, além de escrever, refletir sobre nossa escrita e, assim, decidir sobre as operações que serão realizadas para promover as alterações necessárias à reescrita de nossos textos (SAUTCHUK, 2003).

No que se refere a estas operações, tomamos por base a proposta de Grésillon (1989) que apresenta quatro operações de reescritura: substituição, acréscimo, supressão e deslocamento, como aquelas que estariam à disposição do escritor para que ele possa rever sua escrita e, assim, certificar-se de que conseguiu atingir seus objetivos enquanto produtor.

Ressaltamos, ainda, que faremos essa análise sob a orientação etnográfica, que não dá ênfase ao produto, mas ao processo, como também se preocupa com o significado, uma vez que busca interpretar as experiências dos participantes e o mundo que os cerca.

A metodologia desta pesquisa é de natureza etnográfica, uma abordagem que não dá ênfase ao produto em si, mas ao processo, para se compreender e atribuir sentido, a partir das experiências dos participantes e do mundo que os cerca. Para atender aos objetivos propostos por nossa pesquisa, fizemos uso de diferentes procedimentos de coleta de dados que contemplam um estudo de tipo etnográfico, tais como: observação, anotações de campo e análise de documentos. Mediante tais procedimentos, foi obtido um *corpus* constituído de: anotações de campo e produções de textos dos alunos.

Os dados analisados foram coletados no decorrer do semestre 2008.2, durante atividades realizadas em uma sala de aula do 1º período do curso Letras, do CAMEAM/UERN, a partir da qual pudemos coletar vinte e um textos escritos, sendo que todos foram reelaborados a partir de atividades de reescrita, o que constitui um *corpus* de quarenta e dois textos.

O presente trabalho encontra-se organizado em quatro partes. No percurso teórico, discutimos a produção de texto como um processo, que pressupõe a cooperação entre aquele que escreve, aquele que lê, e todo o contexto que envolve a produção e a recepção, como também as operações de reescritura. Na metodologia, discutiremos a pesquisa etnográfica, momento no qual também descreveremos o contexto analisado nesta pesquisa, bem como os instrumentos de coleta de dados e a constituição do *corpus*. Na discussão dos dados, descrevemos os encaminhamentos para as atividades de produção de texto no ensino superior, bem como as operações que ocorrem durante o momento da reescrita. Por fim, nas considerações finais, sintetizamos os resultados obtidos e mencionamos algumas contribuições e perspectivas de aplicação do estudo.

Percurso teórico

Sobre a atividade de produzir textos, não podemos deixar de reproduzir, aqui, a associação imagética que Marcuschi (2008, p.77) faz entre a produção textual e um jogo:

Antes de um jogo, temos um conjunto de regras, um espaço de manobra, cada qual com seus papéis e funções. Mas o jogo só se dá no decorrer do jogo. Para que o jogo ocorra, todos devem colaborar. Se são dois times ou dois indivíduos, cada um terá sua posição particular. Embora cada qual queira vencer, todos devem jogar o mesmo jogo, pois, do contrário, não haverá jogo algum. Para que um vença, devem ser respeitadas as mesmas regras. Não adianta reunir dois times num campo e um querer jogar vôlei e o outro querer basquete. Ambos devem jogar ou basquete ou vôlei. Assim se dá com os textos. Produtores e receptores de texto todos devem colaborar para um mesmo fim e dentro de um conjunto de normas iguais. Os falantes/escritores da língua, ao produzirem textos, estão enunciando conteúdos e sugerindo sentidos que devem ser construídos, inferidos, determinados mutuamente. A produção textual, assim como um jogo coletivo, não é uma atividade unilateral. Envolve decisões conjuntas.

Essa associação descrita por Marcuschi (2008) revela uma visão sociointerativa no que diz respeito à produção de texto, pois admite como fundamental a relação dos indivíduos entre si e com a situação discursiva durante o processo interlocutivo, o que pressupõe, por parte dos falantes ou escritores, uma preocupação anterior com seus possíveis interlocutores.

Nesse sentido, Sautchuk (2003, p.10) concebe a produção de texto como uma “atividade verbal”, em uma perspectiva teórica que considera o caráter sociointeracional da linguagem, na qual “o processo da realização textual [...] pressupõe, portanto, a existência de dois indivíduos: um primeiro que, no ato verbal, produz um texto, tentando operar determinados resultados num segundo – o indivíduo que recebe o produto desta atividade”, isso sem deixar de considerar os aspectos externos e internos inerentes a esta atividade.

Ainda segundo a autora, no momento em que consideramos o texto como produto de um ato verbal, damos a este processo um caráter dinâmico de interação constante entre os dois interlocutores envolvidos e, assim, ampliamos o conceito de texto para além do essencialmente linguístico (SAUTCHUK, 2003), uma vez que levamos em conta as condições de produção e recepção dos textos.

Após definirmos o conceito de texto que iremos adotar neste trabalho, delimitamos nosso foco de interesse para o texto escrito, uma vez que este constitui o nosso objeto de análise.

Inicialmente, dizemos que, na atualidade, não há como negar que a escrita faz parte da nossa vida, quer seja quando somos chamados a produzir ou a ler textos escritos em diversas circunstâncias do nosso dia-a-dia. Talvez essa inegável necessidade da escrita em nosso cotidiano explique o fato de sua generalização.

Mas o que é a escrita? De acordo com Koch e Elias (2009, p.32), podemos encontrar, na sala de aula ou em algumas situações do dia-a-dia, algumas definições, tais como: “escrita é inspiração”; “escrita é uma atividade para alguns poucos privilegiados”; “escrita é expressão do pensamento”; “escrita é domínio de regras da língua”; “escrita é trabalho”. Ainda de acordo com as autoras, independente de qual seja o conceito, este estará associado ao modo pelo qual entendemos a linguagem, o texto e o sujeito que escreve.

Nesse sentido, faz-se importante afirmar que consideramos a escrita não como simples transcrição da oralidade, por outro lado, dizemos que “a escrita constitui um código completo e independente, que desenvolveu funções distintas e características de estruturação e de elaboração muito próprias” (SAUTCHUK, 2003, p.18), e ainda que a competência textual escrita é adquirida posteriormente à competência comunicativa oral. O desenvolvimento dessa competência textual depende de “um variado e extenso conjunto de conhecimentos e de habilidades por parte do escritor” (SAUTCHUK, 2003, p.18), o qual será determinante para a realização dos objetivos por parte dos produtores de texto.

Numa perspectiva sociointeracional da linguagem, afirmamos que a atividade de escrita pressupõe a existência de duas figuras de receptor: “[...] *leitor externo*, destinatário ausente no momento da produção do texto, e aquele leitor co-autor, presente, [...] *leitor interno*, cuja função é a de satisfazer as expectativas de sentido do texto *antes* que o leitor externo o faça” (SAUTCHUK, 2003, p.18, grifos da autora). Nesse sentido, ainda de acordo com a autora, o ato de escrever caracteriza-se como um ato pragmático, uma vez que envolve dois interlocutores no momento da produção: escritor e leitor.

Dessa forma, Koch e Elias (2009) apresentam três focos distintos para caracterizar a escrita, conforme apresentamos a seguir:

1º) foco na língua: a concepção de escrita estaria relacionada ao correto uso das regras gramaticais, o que implica uma concepção de linguagem como um sistema pronto e acabado. O texto, por sua vez, é considerado “como simples produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificado pelo leitor, bastando a ambos, para tanto, o conhecimento do código utilizado” (KOCH; ELIAS, 2009, p.33), não havendo, portanto, possibilidade de inferências ou pressuposições;

2º) foco no escritor: supõe uma concepção de escrita como representação do pensamento, o que acarreta na concepção de um sujeito “psicológico, individual, dono e controlador de sua vontade e de suas ações” (KOCH; ELIAS, 2009, p.33), sendo, pois, dono

de seu dizer. Nessa concepção, o texto é visto como um produto do pensamento do escritor, e a escrita, por sua vez, “[...] é entendida como uma atividade por meio da qual aquele que escreve expressa seu pensamento, suas intenções, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor ou a interação que envolve esse processo [...]” (KOCH; ELIAS, 2009, p.33) e, dessa forma, não considera o outro no momento da produção do texto escrito;

3º) foco na interação: propõe uma concepção de escrita como produção textual, “[...] cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias [...]” (KOCH; ELIAS, 2009, p.34), o que implica dizer que:

[...] o produtor, de forma não linear, pensa no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julgar necessário em um movimento constante e on-line guiado pelo princípio interacional (KOCH; ELIAS, 2009, p.34).

Diferentemente das concepções anteriores, esta compreende a escrita na interação escritor-leitor, uma vez que considera o leitor como parte constitutiva desse processo. Nesse sentido, postula-se uma concepção dialógica da língua, concebida por Bakhtin (1995/2009), admitindo que tanto o escritor quanto o leitor são atores sociais que se constroem e são construídos no texto.

Ainda segundo Koch e Elias (2009, p.34), nessa perspectiva, a escrita demanda a utilização das seguintes estratégias:

- ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco);
- seleção, organização e desenvolvimento de ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão;
- “balanceamento” entre informações explícitas e implícitas; entre informações “novas” e “dadas”, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e com o objetivo da escrita;
- revisão da escrita ao longo de todo o processo guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor.

Dessa forma, reafirmamos a concepção de escrita enquanto produto dessa interação, que tem seu sentido construído e não previamente determinado. Assim, somente a utilização do código ou a intenção do produtor não seriam suficientes para a realização eficiente dos objetivos de uma produção escrita.

Nesse momento, assumimos, pois, a posição que vê a escrita como “produção textual”, no momento em que entendemos que esta passa a ser um processo de cooperação, no qual o sujeito tem algo a dizer, e o faz pensando no outro, no objetivo pretendido, no espaço-tempo e no suporte de veiculação e que, durante esse processo, o sujeito vê e revê a sua produção, para verificar se o que está escrito faz ou não faz sentido.

Ainda sobre a produção de textos escritos, Antunes (2003, p.54) afirma que:

Elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das idéias ou das informações, através de sinais gráficos. Ou seja, produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever: Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita [...].

Destacamos, aqui, a última etapa citada pela autora (revisão e reescrita), como sendo aquela em que o autor analisa o que escreveu para confirmar se os objetivos foram cumpridos. É a hora de decidir o que fica e o que sai do texto.

Assim, dizemos que o texto escrito “exige uma articulação entre a capacidade de o escritor ativo oferecer instruções de leitura e a de o leitor interno reconhecer essas instruções e confirmá-las como adequadas e eficientes para o objetivo que é a comunicação” (SAUTCHUK, 2003, p.20), o que caracteriza a atividade de escrever como relação bilateral e reversível, no instante em que o indivíduo-escritor torna-se, ao mesmo tempo, um escritor-ativo e um leitor-interno (SAUTCHUK, 2003). Sendo assim, o indivíduo escritor passa a agir sob dois pontos de vista diferentes: o daquele que realmente escreve (Escritor Ativo) e o daquele que lê e dirige o que deve ser reescrito (Leitor Interno).

Para o desenvolvimento de nossa pesquisa, corroboramos com o pensamento de Sautchuk (2003), partindo do pressuposto de que, no momento da produção de textos escritos, lidamos com essas duas figuras distintas (Escritor Ativo e Leitor Interno), para que possamos não só escrever, mas refletir sobre nossa escrita, e ainda decidir sobre as operações que serão realizadas para promover as alterações necessárias à reescrita de nossos textos.

Quanto às operações de reescritura, tomamos por base a proposta de Grésillon (1989) que apresenta quatro operações: substituição, acréscimo, supressão e deslocamento, a partir das quais iremos analisar nossos dados para verificar as mudanças efetuadas entre duas versões de um mesmo texto, em busca de explicações para essa utilização, como também da

observação dos efeitos de sentido promovidos nos textos a partir do emprego dessas operações, as quais são descritas por Adam (2010, p.22), conforme veremos a seguir:

- a) *Operação de substituição*: nesse tipo de operação, “um segmento B é substituído por um segmento A – $xxAxx > xxBxx$ ”;
- b) *Operação de acréscimo*: nesse tipo de operação, ocorre a “ampliação ou inserção, adição de um segmento A – $xxx > xxAx$ ”;
- c) *Operação de supressão*: nesse tipo de operação, “um segmento A é apagado – $xAxx > xxx$ ”;
- d) *Operação de deslocamento*: nesse tipo de operação, um segmento A muda de lugar – $xAxxx > xxxAx$.

Na sequência, discutiremos a pesquisa etnográfica, momento no qual também descreveremos o contexto analisado nesta pesquisa, bem como os instrumentos de coleta de dados e a constituição do *corpus*.

Metodologia

Como já dissemos anteriormente, a metodologia desta pesquisa é de natureza etnográfica, uma vez que nos propusemos a instituir um contato direto com o objeto a ser investigado. A pesquisa etnográfica advém de práticas desenvolvidas pelos antropólogos, quando os pesquisadores perceberam que as informações sobre a cultura e a sociedade não podiam ser estudadas apenas do ponto de vista quantitativo, mas que necessitavam de um estudo mais amplo que pudesse ultrapassar o nível da mensurabilidade.

Na sua forma etimológica, etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: “(1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas” (ANDRÉ, 2007, p.27).

Ainda no tocante à origem da etnografia, de acordo com Nunan (2007), suas raízes estão na antropologia, na sociologia e no comportamento humano, e seu surgimento deve-se a duas hipóteses: 1) hipótese ecológica-naturalística – o contexto tem uma influência significativa no comportamento; e 2) hipótese fenomenológica-qualitativa – o comportamento

humano não pode ser entendido sem envolver as percepções subjetivas do pesquisador e daqueles envolvidos na pesquisa. Daí considerar que é impossível que o pesquisador não se envolva com uma pesquisa do tipo etnográfico.

Nesse sentido, dizemos que, de acordo com Fetterman (1989), a etnografia é a arte de descrever um grupo ou cultura. Essa descrição pode ser de um pequeno grupo em algum país ou de uma sala de aula em um subúrbio de classe média. O etnógrafo, por sua vez, escreve sobre a rotina, o cotidiano das pessoas. No entanto, vale ressaltar que “Antes de fazer a primeira questão no campo, o etnógrafo começa com o problema, uma teoria ou modelo, um projeto de pesquisa, técnicas específicas de coleta de dados, ferramentas de análise, e um estilo de escrita específico” (FETTERMAN, 1989, p.11, *tradução nossa*).

Ainda segundo o mesmo autor, uma pesquisa etnográfica começa com a seleção de um problema, sendo que este irá orientar toda a investigação. Portanto, a definição do problema é uma declaração sobre o que o etnógrafo quer saber, é a força motriz de todo o processo de investigação e, além disso, o problema deve preceder a escolha de um método de investigação para evitar a armadilha de ter um método em busca de um problema, o que, ainda na visão do autor, produz resultados frustrantes e imprecisos (FETTERMAN, 1989).

Sendo assim, para ser considerada de cunho etnográfico, a pesquisa precisa utilizar técnicas relacionadas à etnografia, como a observação e a análise de documentos. Nesse tipo de pesquisa, o principal instrumento na coleta e na análise dos dados é o pesquisador, o que o faz manter um contato direto com a situação pesquisada. O trabalho de campo, por sua vez, é o elemento mais característico de qualquer projeto de pesquisa etnográfico. É o momento em que o pesquisador está ali, para observar, fazer perguntas e registrar o que viu e ouviu.

Dessa forma, concluímos que a pesquisa etnográfica não dá ênfase ao produto, mas ao processo, como também se preocupa com o significado, uma vez que busca interpretar as experiências dos participantes e o mundo que os cerca, envolvendo, assim, um trabalho de campo, permeado por outras duas características: a descrição e a indução. Nesse sentido, esse tipo de pesquisa assume que os fatos e valores culturais estão intrinsecamente relacionados, o que torna inaceitável uma postura neutra por parte do pesquisador.

No tocante ainda à análise dos dados, ao contrário da maioria das pesquisas, nas quais a análise segue a coleta de dados, na pesquisa etnográfica, a análise e a coleta de dados começam simultaneamente, sendo que a análise é uma responsabilidade permanente durante todo o curso do trabalho (FETTERMAN, 1989).

Assim, chegamos à outra característica da pesquisa etnográfica: é a utilização de um plano de trabalho aberto e flexível, no qual os focos de investigação, as técnicas de coleta e a fundamentação teórica são constantemente reavaliados.

Para atender aos objetivos propostos por nossa pesquisa, fizemos uso de diferentes procedimentos de coleta de dados, tais como: observação e anotações de campo. Mediante tais procedimentos, foi obtido um *corpus* constituído de: anotações de campo e produções de textos dos alunos.

Para dar início à nossa coleta de dados, no semestre 2008.2, mantivemos contato com a professora Renata (pseudônimo) que é graduada em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2003); especialista em Linguística Aplicada, pela mesma universidade (2005), e mestre em Letras (2010), também pela UERN. Desde o primeiro momento, a professora nos recebeu muito bem, e mostrou-se disposta a colaborar durante todo o semestre em que estivemos em sala de aula e, por isso, sentimo-nos muito à vontade naquele ambiente. As aulas aconteciam às terças-feiras (9h20min às 11h) e às quintas-feiras (7h30min às 9h10min).

Durante esse semestre, estivemos na sala de aula do 1º período do curso de Letras, habilitação Língua Espanhola, turno matutino. A turma era composta de vinte e seis alunos, sendo vinte e dois do sexo feminino e quatro do sexo masculino. Em consulta às fichas individuais dos alunos, disponíveis na secretaria do Curso, verificamos que a faixa etária dos alunos varia entre dezoito e trinta e três anos, e que eles são provenientes de quinze municípios vizinhos da cidade de Pau dos Ferros-RN.

Na oportunidade em que permanecemos em sala de aula, percebemos que a turma mostrava-se interessada e comprometida com os conteúdos e atividades propostas pela professora, o que refletia também um bom relacionamento entre todos. Essa constatação justifica-se pelo fato de termos observado que os alunos sempre correspondiam de forma positiva aos encaminhamentos feitos pela professora durante as aulas, tanto no que diz respeito à realização de atividades, individuais ou em grupos, quanto à discussão de textos.

Permanecemos em campo durante todo o semestre 2008.2 e iniciamos a coleta fazendo as anotações do que ocorria na sala de aula. Logo em seguida, tentamos fazer gravações em áudio das aulas, mas a professora chegou a declarar que não se sentia à vontade com o uso do gravador, então, achamos por bem não continuar com as gravações, uma vez que a acústica da

sala também não contribuía para com o registro. Desta forma, registramos as ocorrências em sala de aula na forma de anotações de campo.

No período de observação das aulas, fizemos uso de caneta e bloco de notas, no qual identificávamos a disciplina, a professora, a data, o horário, o conteúdo trabalhado durante a aula e todos os registros concernentes ao comportamento da professora e/ou dos alunos, especificamente, aqueles que nos interessavam de forma particular tendo em vista o nosso objeto de estudo, a produção textual. Registramos também os significados que conferimos às situações que vivenciamos naquele ambiente.

Durante a nossa permanência em sala de aula, pudemos reunir alguns documentos relacionados às atividades desenvolvidas nas aulas, como, por exemplo, cópias de textos utilizados para introduzir a discussão dos conteúdos, de textos utilizados como suporte para a produção de texto dos alunos, materiais produzidos pelos alunos para a apresentação dos seminários, entre outros.

Nessa mesma etapa, tivemos acesso às produções de texto desenvolvidas pelos alunos durante as aulas, quando coletamos vinte e um textos. Vale ressaltar que todos os textos foram reformulados a partir da atividade de reescrita, o que passa a constituir um total de quarenta e dois textos. Nesse momento, os alunos tiveram como encaminhamento a produção de um texto com base em um outro texto entregue pela professora e discutido durante uma aula.

Na sequência, descrevemos os encaminhamentos para as atividades de produção de texto no ensino superior, bem apresentaremos as mudanças efetuadas nos textos entre as duas versões analisadas, tendo como base as operações de reescritura propostas por Grésillon (1989), conforme já descrito acima.

Discussão dos dados

Durante as aulas observadas, constatamos que a professora sempre explorava os conteúdos a partir da concepção inicial dos alunos, relacionando-a aos textos a serem trabalhados em sala de aula. Observamos também que, ao início de cada aula, a professora sempre retomava o conteúdo visto na aula anterior, o que facilitava aos alunos entenderem a sequência dos temas desenvolvidos.

Tivemos a oportunidade de observar a professora encaminhar algumas atividades de produção de texto. Destacamos, aqui, uma dessas atividades: a produção foi orientada a partir

de um texto-base entregue a todos os alunos, que trazia como título “O diploma via computador”. A partir da discussão desse texto, os alunos elaboraram suas produções sobre o tema “Educação à distância”. A professora trabalhou com atividade de reescrita, o que será melhor descrito a seguir.

Para essa atividade, a professora recolhia as produções dos alunos, distribuía os textos para a turma, de forma aleatória, e encaminhava a atividade de reescrita, solicitando aos alunos que lessem os textos e relatassem as principais inadequações encontradas, apresentando sugestões que pudessem aprimorá-los. Essas atividades eram sempre muito bem orientadas e contavam com total participação dos alunos que, sem muita dificuldade, conseguiam sugerir uma nova versão para os textos.

Baseados nessa experiência, concluímos que as aulas refletiram a proposta apresentada no programa da disciplina que trazia como um dos objetivos “Reconhecer e utilizar estratégias de produção textual”, como também cumpriram com a perspectiva metodológica de “produção e reescrita de textos”, o que se configura também na análise dos textos coletados que discutiremos a seguir.

Ilustraremos nossa análise com alguns exemplos da atividade já descrita acima (cada texto com duas versões, antes e depois da reescrita): a produção de texto sobre a “Educação à distância”, a partir dos quais observaremos a recorrência das operações de reescritura propostas por Grésillon (1989), com base nas quais a análise encontra-se subsidiada. Destacamos, entre outras alterações, os trechos abaixo:

a) *Operação de substituição:*

TEXTOS	LINHAS	OCORRÊNCIAS
Texto 01a	20	“[...] Analisando tais fatores , pode-se perceber que [...]”.
Texto 01b	19	“[...] Por isso , pode-se perceber que [...]”.

Neste trecho, observamos que a substituição funcionou como uma *rotulação*, através da expressão “**Por isso**”, do conteúdo já expresso anteriormente no texto, pela expressão “**Analisando tais fatores**”, o que sumariza um conteúdo já inscrito no texto, mas não acrescenta informação nova, como também não altera sua orientação.

TEXTOS	LINHAS	OCORRÊNCIAS
Texto 02a	15	“[...] milhares de pessoas recorrem aos meios via informática [...]”.
Texto 02b	10	“[...] Muitas pessoas recorrem aos meios via informática [...]”.

Aqui, notamos que a mudança de orientação ocorre no texto quando o autor substitui a expressão utilizada na primeira versão “*milhares de*” por outra “*Muitas*”, o que revela uma espécie de cautela de sua parte no que diz respeito à definição do número de pessoas que se utilizam das ferramentas de informática, não definindo, assim, uma quantidade aproximada.

TEXTOS	LINHAS	OCORRÊNCIAS
Texto 18a	20	“[...] Podemos evitar [...]”.
Texto 18b	27	“[...] podem evitar [...]”.

Aqui também, verificamos que o mesmo enunciador (nós), inscrito na primeira versão com a utilização do termo “*Podemos*”, é suprimido na segunda versão, quando a expressão é substituída pela palavra “*podem*”, a qual não inscreve o enunciador no texto.

TEXTOS	LINHAS	OCORRÊNCIAS
Texto 02a	08	“[...] como a internet, por exemplo, onde através dela [...]”.
Texto 02b	04	“[...] como a internet, por exemplo, que lhe permite [...]”.

Aqui, percebemos que o autor substitui o advérbio “*onde*”, empregado na primeira versão, pela expressão “*que lhe permite*”, o que configura uma *correção* que objetiva reparar o emprego inadequado do advérbio, uma vez que ele só é aplicável a situações que designem lugar.

b) *Operação de acréscimo:*

TEXTOS	LINHAS	OCORRÊNCIAS
Texto 03a	02	“[...] A formação profissional na vida das pessoas hoje, vem sendo mais procurada [...]”.
Texto 03b	02	“[...] A formação profissional na vida das pessoas hoje, vem se tornando cada vez mais procurada [...]”.

Nesta passagem do texto, o autor se utiliza do acréscimo da expressão “*cada vez*” para complementar a ideia em desenvolvimento sobre a busca pela formação profissional.

TEXTOS	LINHAS	OCORRÊNCIAS
Texto 04a	05	“[...] é um novo método adotado [...]”.
Texto 04b	06	“[...] é um novo método adotado também [...]”.

Aqui, o acréscimo da palavra “*também*” é utilizado no sentido de confirmar a ideia discutida pelo autor do texto de que o ensino à distância também é oferecido nas universidades públicas.

TEXTOS	LINHAS	OCORRÊNCIAS
Texto 04a	06	“[...] pelas universidades que visam [...]”.
Texto 04b	07	“[...] pelas universidades públicas que visam [...]”.

Aqui, o autor do texto, a partir do acréscimo da palavra “*públicas*”, especifica o “tipo” de universidade tratado pelo seu texto.

TEXTOS	LINHAS	OCORRÊNCIAS
Texto 06a	20-21	“[...] Essa praticidade tem atraído [...]”.
Texto 06b	22-23	“[...] Essa praticidade, oferecida pelos cursos on-line , tem atraído [...]”.

Nesta passagem do texto, o autor se utiliza do acréscimo da expressão “*oferecida pelos cursos on-line*” para especificar os cursos sobre os quais está tratando no seu texto, no caso, os cursos à distância.

c) *Operação de supressão:*

TEXTOS	LINHAS	OCORRÊNCIAS
Texto 01a	17	“[...] Diante disto, percebe-se que a educação à distância [...]”.
Texto 01b	16	“[...] a educação à distância [...]”.

Nesta passagem do texto, verificamos que o autor, na segunda versão, elimina a expressão “*Diante disto, percebe-se que*” que o denuncia enquanto enunciador e que se encontra inscrita na primeira versão do texto.

TEXTOS	LINHAS	OCORRÊNCIAS
Texto 08a	15-16	“ Sem dúvida nenhuma , as universidades de funcionamento de cursos on-line estão crescendo notadamente [...]”.
Texto 08b	19-20	“As universidades de funcionamento de cursos on-line estão crescendo notadamente [...]”.

Neste trecho, o autor do texto elimina a afirmação “**Sem dúvida nenhuma**” que confere um teor de certeza ao seu argumento e, com isso, revê este aspecto para a segunda versão do texto.

TEXTOS	LINHAS	OCORRÊNCIAS
Texto 18a	05	“[...] Há hoje um grande número de pessoas que fazem cursos on-line à distância , em busca de um diploma [...]”.
Texto 18b	05	“[...] Há hoje um grande número de pessoas que fazem cursos on-line, em busca de um diploma [...]”.

Nesta passagem do texto, constatamos que o autor, no momento em que suprime a expressão “**à distância**”, corrige uma *redundância* presente na primeira versão, uma vez que ao tratar de cursos on-line, inevitavelmente, está se tratando do ensino à distância.

TEXTOS	LINHAS	OCORRÊNCIAS
Texto 19a	11	“[...] em cursos on-line via internet [...]”.
Texto 19b	12	“[...] em variados cursos via on-line [...]”.

Também aqui, constatamos que o autor corrige uma *redundância* ao se utilizar da supressão da palavra “**internet**”, pois, no momento em que trata de cursos *on-line*, inevitavelmente, seu meio de transmissão será a internet, o que torna a palavra eliminada desnecessária ao contexto.

d) Operação de deslocamento:

TEXTOS	LINHAS	OCORRÊNCIAS
Texto 01a	02	“O ensino à distância já existia desde muito tempo, porém, só agora tornou- se mais popular [...]”
Texto 01b	02	“O ensino à distância já existia desde muito tempo, porém, só agora se tornou mais popular [...]”.

Neste trecho, podemos observar que o autor deslocou a partícula reflexiva do verbo, promovendo, assim, um efeito de *sinonímia*, uma vez que não alterou a orientação do texto, como também não acrescentou informação nova.

TEXTOS	LINHAS	OCORRÊNCIAS
Texto 19a	11	“[...] em cursos <i>on-line via</i> internet [...]”.
Texto 19b	12	“[...] em variados cursos <i>via on-line</i> [...]”.

Nesta passagem do texto, verificamos que o autor se utilizou do deslocamento para adequar seu texto a uma mudança efetuada na segunda versão que teve como objetivo corrigir uma *redundância* com relação ao meio de transmissão dos cursos *on-line*, a internet.

Considerações finais

Com base no que pudemos constatar a partir da nossa pesquisa, afirmamos que a produção de texto no ensino superior, especificamente no contexto da disciplina Produção Textual, no 1º período de Letras do CAMEAM/UERN, é orientada a partir de textos levados para a sala de aula pela professora, com o objetivo de instigar, nos alunos, a discussão de temas relevantes para a realidade na qual eles se encontram inseridos e, conseqüentemente, incentivar o desenvolvimento da prática da escrita, como forma de fazer com que eles exercitem essa modalidade da língua tão requisitada na sociedade atual e, em especial, no âmbito acadêmico.

Ainda a partir da nossa investigação, foi possível observar que a professora também realizou atividades de reescrita para os textos produzidos pelos alunos, no momento em que lhes solicitava a leitura desses textos, com o objetivo de fazer com que os alunos apresentassem novas versões para as produções escritas. Com esse encaminhamento, os alunos conseguiam sugerir uma nova versão para os textos, sem muita dificuldade.

Dessa forma, atestamos que os resultados de nosso estudo confirmam a concepção de escrita assumida por nós na discussão teórica desse trabalho, a partir da qual se pressupõe a existência de um escritor ativo (aquele que realmente escreve) e de um leitor interno (aquele que lê e dirige o que deve ser reescrito), os quais interagem na construção do sentido dos textos, para que possamos não só escrever, mas também refletir sobre nossa escrita, e ainda

decidir sobre as operações que serão realizadas para promover as alterações necessárias à reescrita, uma vez que o sentido dos textos não se encontra previamente determinado, e para o qual não seriam suficientes apenas a utilização do código ou a intenção do produtor.

A partir da análise, podemos confirmar que a escrita constitui-se de um processo, no qual o texto sempre será passível de adequações, com o objetivo de melhor expor as intenções do autor. A reescrita, por sua vez, vem mostrar-se como uma atividade de extrema importância para esse processo, uma vez que permite aos produtores de texto a reorganização de suas ideias.

Esperamos que esse trabalho possa servir como um ponto de partida para a reflexão sobre o ensino da escrita, tão indispensável nos nossos dias e, especificamente, sobre a produção de texto no ensino superior, considerando-se, de maneira particular, a formação do licenciado em Letras, no tocante à sua futura prática docente, oportunidade na qual ele poderá descobrir com seus alunos como desenvolver a competência textual.

Acreditamos que a análise feita aqui possa contribuir para o ensino de Língua Portuguesa, especificamente, para as atividades que encaminham a produção textual, no sentido de explorar, junto aos alunos, a capacidade de reescrever seus próprios textos e, com isso, despertar para o entendimento de que tal atividade constitui-se como um processo, no qual o texto estará sempre exposto a alterações.

Referências

ADAM, J-M. Por uma colaboração das ciências dos textos (genética, filologia, tradução). In: ADAM, J-M.; HEIDMANN, U.; MAINGUENEAU, D. **Análises textuais e discursivas: metodologia e aplicações**. São Paulo: Cortez, 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 13 ed. Campinas – SP: Papyrus, 2007.

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13 ed. Tradução: Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2009.

BEAUGRANDE, R. de; DRESSLER, W. U. **Introduction to Text Linguistics**. [Tubingen], 1981. Disponível em: <<http://www.beaugrande.com/Intro1981Two.htm>>. Acesso em: 10 de abril de 2012.

FETTERMAN, D. M. **Ethnography** – step by step. USA: Sage Publications, 1989. Applied Social Research Methods Series. Volume 17.

GRÉSILLON, A. Fonctions du langage et genèse du text. In: HAY, L. **La naissance du text**. Paris: José Corti, 1989.

KOCH, I. G. V. **Introdução à Linguística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever** – estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

NUNAN, D. **Research Methods in Language Learning**. Cambridge: University Press, 2007.

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