

A OPERAÇÃO DE SUBSTITUIÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA COERÊNCIA EM TEXTOS ESCRITOS

Lidiane de Moraes Diógenes BEZERRA¹²⁶

Resumo: Neste trabalho, analisaremos a operação de substituição em textos escritos e a construção da coerência nesses textos. Nossa base teórica fundamenta-se em Beaugrande e Dressler (1981), Marcuschi (2009) e Koch (2004), sobre concepção de texto, e em Grésillon (2007, 2008), De Biasi (2010), Lebrave e Grésillon (2009), sobre a operação de substituição. Nosso *corpus* é composto de textos escritos por alunos iniciantes do curso de Letras. A substituição mostra-se como uma operação muito relevante para o processo de reescritura, uma vez que contribui para que possamos rever nossos textos a fim de cumprir determinado papel comunicativo no momento da interação.

Palavras-chave: Operação de substituição. Coerência. Textos escritos.

Abstract: *In this paper, we analyze the substitution activity in texts written and the construction of coherence in these texts. Our theoretical framework is grounded on Beaugrande and Dressler (1981), Marcuschi (2009) and Koch (2004), about text design, and Grésillon (2007, 2008), De Biasi (2010), Lebrave and Grésillon (2009), on the substitution activity. Our corpus is made up of texts written by beginners students from Letras course. The substitution shows itself as a very important operation for the process of rewriting, as it helps for us to revise our texts in order to fulfill certain communicative role in its interaction.*

Keywords: *Substitution activity. Coherence. Written texts.*

¹²⁶ Departamento de Letras Estrangeiras. *Campus* Avançado “Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia”. UERN. Pau dos Ferros. Rio Grande do Norte. Brasil. lidmoraes@yahoo.com.br

Considerações iniciais

Enquanto professora do Curso de Licenciatura em Letras, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), tivemos a oportunidade de encaminhar diversas atividades de produção de texto, bem como orientar atividades de reescritura para os textos produzidos. A partir dessa experiência, despertamos para a necessidade de refletir sobre a produção de texto no ensino superior.

Essa discussão é resultado de nossa pesquisa de doutoramento (BEZERRA, 2013), desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na qual analisamos a metodologia adotada na orientação de atividades de produção de texto no ensino superior, buscando investigar, particularmente, o trabalho com a reescritura, no que se refere às operações utilizadas para a realização desta atividade, bem como aos sentidos produzidos a partir das alterações executadas nos textos.

Neste trabalho, pretendemos analisar a operação de substituição, como uma das operações utilizadas na atividade de reescritura, em especial, as alterações promovidas nos textos e, conseqüentemente, a contribuição para a construção da coerência, o que implica, também, uma concepção de texto enquanto processo, que não se encontra pronto, mas está em uma construção contínua.

Nossa discussão teórica está fundamentada em uma concepção 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, 2009; 2008; KOCH, 2004).

Assumimos, como categoria de análise, a operação de substituição, como uma das operações linguísticas identificadas pela gramática gerativa e retomadas por Lebrave e Grésillon (2009), sendo elas: operação de substituição, operação de supressão, operação de acréscimo e operação de deslocamento.

Os dados analisados são constituídos dos textos dos alunos e foram coletados durante uma atividade realizada 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 reescritura, o que constitui um *corpus* de quarenta e dois textos.

O presente trabalho encontra-se organizado da seguinte forma: na Fundamentação Teórica, 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 dos textos, como também tratamos da operação de substituição, como categoria de análise dos dados. Na Análise dos Dados, descrevemos, analisamos e interpretamos as ocorrências da operação de substituição e a conseqüente alteração no sentido dos textos. Por fim, nas Considerações Finais, sintetizamos os resultados obtidos e mencionamos algumas contribuições e perspectivas de aplicação do estudo.

Conceito de texto: do produto ao processo

Baseados em Beaugrande e Dressler (1981), dizemos que a primeira investigação em grande escala sobre a organização do texto foi desenvolvida por Roland Harweg (1968), que destacou a relevância do mecanismo de “substituição” para a constituição dos textos, incluindo, em sua noção de “substituição”, relações de recorrência, sinonímia, causa/efeito, parte/todo, o que a torna uma noção ampla e complexa.

A partir dessa abordagem, postula-se uma perspectiva diferente sobre os textos, a qual os considera não apenas como uma unidade acima da frase, mas como “[...] uma cadeia de caracteres composta de frases bem formadas em sequência” (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, s. p., tradução nossa), passando a ser construída por períodos.

Nesse sentido, Marcuschi (2009, p. 30) apresenta sua própria definição de texto, como sendo: “o resultado de operações comunicativas e processos linguísticos em situações comunicativas”, o que implica outros fatores para sua produção e funcionamento, além da estrutura linguística.

Ainda no que diz respeito à definição de texto, Koch (2002) afirma que tal definição depende das concepções que se adota sobre a língua e o sujeito; o que resulta em três diferentes definições, apresentadas da seguinte forma:

a) “[...] na concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como um produto do pensamento do autor

[...]” (KOCH, 2002, p. 16); o que atribuiria ao leitor/ouvinte um papel essencialmente passivo, no momento em que lhe caberia apenas captar o produto enviado pelo autor;

b) “[...] na concepção de língua como código e de sujeito como (pré)determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser codificado pelo leitor/ouvinte [...]” (KOCH, 2002, p. 16), ou seja, aqui também o leitor/ouvinte se comportaria como um decodificador passivo diante do produto recebido;

c) “[...] na concepção interacional da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado como o próprio lugar da interação entre os interlocutores, como sujeitos ativos que nele se constroem e são construídos [...]” (KOCH, 2002, p. 16), ou seja, a compreensão, aqui, é a de que o texto passa a ser entendido como uma atividade interativa complexa que depende, além dos elementos linguísticos, dos elementos extralinguísticos para sua realização.

Nesse sentido, de acordo com Koch (2004), verificamos que, em função do conceito de texto predominante na época do surgimento da Linguística Textual (segunda metade da década de 1960 e primeira metade da década de 1970), os estudos estavam voltados para a análise transfrástica e/ou a construção de gramáticas textuais, que privilegiavam a coesão enquanto objeto de estudo, muitas vezes equiparada à coerência. Posteriormente (década de 1980), o conceito de coerência foi ampliado, passando a constituir um fenômeno que se constrói na interação entre o texto, seus usuários e a situação de comunicação, o que resultou em uma abordagem pragmático-enunciativa. Nesse momento também, cresce o interesse pelo processamento cognitivo do texto, cujo pensamento domina o cenário no início da década de 1990, com forte tendência sociocognitivista e, na sequência, desperta o interesse dos estudiosos para questões de referenciação e inferenciação.

Também para discutir o conceito de texto, Bentes (2001) apresenta diferentes definições de texto predominantes nos três momentos de constituição da Linguística Textual, já descritos por nós na seção anterior. Assim, a autora afirma que

em uma primeira fase dos estudos sobre textos, fase esta que engloba os trabalhos dos períodos da ‘análise transfrástica’ e da ‘elaboração de gramáticas textuais’, acreditava-se que as propriedades definidoras de um texto estariam expressas principalmente na forma de organização do material linguístico (BENTES, 2001, p. 253).

Desta forma, ainda de acordo com a autora, existiriam “textos” e “não-textos” e, conseqüentemente, a concepção relacionada a esta abordagem era a de texto enquanto produto pronto e acabado, sem considerar suas condições de produção, funcionamento e recepção.

Assim, em uma segunda fase, que abrange a elaboração de uma teoria do texto (terceiro momento de constituição da Linguística Textual), passou-se a considerar o texto não mais como um produto acabado, mas como “[...] resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que se realiza por meio de processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana e são postos em ação em situações concretas de interação social [...]” (VILELA; KOCH, 2001, p. 453). Segundo os autores, a definição de texto deveria levar em conta que:

a) “[...] a produção textual é uma *atividade verbal*, a serviço de fins sociais e portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades [...]” (VILELA; KOCH, loc. cit., grifo dos autores); ou seja, ao produzirem um texto, os locutores praticam ações, produzem enunciados que irão acarretar determinado(s) efeito(s) no interlocutor;

b) “[...] a produção textual é uma *atividade consciente*, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos [...]” (VILELA; KOCH, 2001, p. 453, grifo dos autores); isto é, na produção de um texto, os locutores expõem seus objetivos, considerando o contexto dessa produção, o que a caracteriza como uma atividade intencional, uma vez que visa à realização dos propósitos dos locutores;

c) “[...] a produção textual é uma *atividade interacional*, orientada para os parceiros da comunicação, que, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual [...]” (VILELA; KOCH, loc. cit., grifo dos autores); ou seja, ao produzirem um texto, os interlocutores estariam obrigatoriamente “envolvidos nos processos de construção e compreensão” desse texto (BENTES, 2001, p. 255). Esse aspecto da produção textual remonta à noção de interação verbal, proposta por Bakhtin (2009), segundo a qual, inevitavelmente, a palavra dirige-se a um interlocutor, não podendo haver interlocutor abstrato.

Ainda no que se refere à conceituação de texto, Costa Val (2006, p. 3) o considera como “ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal [...]”; o que resulta em três concepções que se complementam: texto como uma unidade de linguagem em uso, na medida em que considera uma série de fatores pragmáticos para a sua produção e recepção; texto enquanto unidade semântica, pois necessita ser reconhecido pelo receptor como um todo significativo; texto

enquanto unidade formal que deve ser apresentado ao seu receptor como um todo coeso. Dessa forma, o texto constrói-se sob três aspectos: *aspecto sociocomunicativo*, através dos fatores pragmáticos; *aspecto semântico*, através da coerência; e *aspecto formal*, através da coesão.

Em uma tentativa de finalizar a discussão sobre a unidade “texto”, corroboramos com o pensamento de Bentes (2001), quando admite que dificilmente chegaremos a uma única definição do que seja “texto”; e, assim, apresenta um dos conceitos apresentados por Koch (2008), como forma de ilustrar essa diversidade de definições:

Poder-se-ia, assim, conceituar o texto, como uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais (KOCH, 2008, p. 27).

A partir deste conceito, podemos perceber a referência a algumas noções apresentadas até o momento, como, por exemplo, a menção que se faz ao conceito de interação verbal e, conseqüentemente, ao contexto de produção e recepção dos textos, uma vez que se consideram as condições socioculturais inerentes a esse contexto.

Após essas discussões sobre a definição de texto, chegamos à proposta de Antunes (2010, p. 30), que afirma: “um conjunto aleatório de palavras ou frases não constitui um texto”. Segundo a autora, não é muito difícil chegar a essa definição, porque, inevitavelmente, estamos sempre em contato com textos, seja no momento em que os produzimos, seja quando os recebemos, nas mais diferentes circunstâncias da vida cotidiana. Sempre que temos a pretensão de comunicar algo para alguém, falando ou escrevendo, estamos fazendo uso de textos.

A partir dessas implicações, adotamos, para o desenvolvimento da análise proposta neste trabalho, o entendimento de que o texto, oral ou escrito, é um objeto complexo, construído por um processo de cooperação entre fatores linguísticos e extralinguísticos, que considera o produtor e o receptor como participantes ativos na construção do sentido, juntamente com todos os aspectos que envolvem tanto o contexto de produção quanto de recepção, o que o caracteriza como um processo e não como um produto pronto e acabado.

A operação de substituição e a construção da coerência

Em consequência de uma discussão sobre reescritura, chegamos à noção de substituição o que, para Grésillon (2008), permite tratar a reescritura com as ferramentas da linguística e, de forma simultânea, atribuir-lhe o caráter de operação. Segundo a autora, a substituição é “[...] necessariamente orientada para uma substituição A/B que representa um movimento orientado $A \rightarrow B$ [...]” (GRÉSILLON, 2008, p. 167, tradução nossa), o que implica dizer que toda reescritura que consista em substituir A por B configura-se em uma substituição.

Em consonância com esse pensamento, De Biasi (2010, p. 76) afirma que “[...] a substituição constitui o modelo primário de toda rasura [...]” e que os cinco mecanismos delimitados por ele (substituição, supressão, transferência, gestão e suspensão) constituem casos peculiares mais ou menos híbridos do método “substituir”.

Ainda sobre a reescritura, segundo Grésillon (2007, p. 287, grifo da autora), “[...] toda escritura, qualquer que seja, de onde quer que venha, quer seja manuscrita, datilografada ou eletrônica, conhece somente quatro operações de reescritura: acrescentar, suprimir, substituir, permutar [...]”, as quais foram, fielmente, retomadas pelo sistema informático, através dos comandos Ctrl C, Ctrl V, Ctrl X, o que vem confirmar a sua validade.

Em consequência da noção de reescritura, De Biasi (2010) se refere às “funções da rasura”, nos seguintes termos: rasura de substituição – “[...] a rasura é um traçado operatório que marca a decisão de anular um segmento previamente escrito para substituí-lo por outro segmento [...]” (DE BIASI, 2010, p. 71); rasura de supressão – utilizada para eliminar um segmento sem substituí-lo; rasura de utilização ou de gestão – rasura para “[...] registrar o fato de que um segmento foi objeto de exploração ou de reescritura [...]” (DE BIASI, 2010, p. 72); rasura de transferência ou de deslocamento – rasura para “[...] marcar o projeto ou o ato de deslocar um segmento escrito no intuito de fazê-lo desaparecer de seu lugar primitivo para inseri-lo em outra zona do manuscrito [...]” (DE BIASI, loc. cit.); rasura de suspensão – utilizada para “[...] delimitar o espaço de uma rasura futura, marcando um segmento que poderá desencadear uma eventual anulação ou correção ulterior [...]” (DE BIASI, loc. cit.).

Do ponto de vista de quem escreve, a substituição desempenha um relevante papel também no estabelecimento da coerência que, conforme Bentes (2001, p. 256), “diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a constituir, na mente dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos”, ou seja, diferentemente da coesão, não há como marcar textualmente a presença da coerência em um texto, uma vez que ela

corresponde a um princípio de interpretabilidade, sendo constituída, assim, no texto como um todo.

A substituição coopera na construção da coerência de um texto, no momento em que entendemos a escrita, de acordo com Koch e Elias (2009, p. 191), como “uma atividade que demanda a ativação e a utilização de conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, textuais e interacionais, em etapas realizadas recursivamente, que dizem respeito ao planejamento da escrita, à escrita propriamente dita e à reescrita”, uma vez que, ao escrevermos, paramos para “avaliar” se a produção faz sentido ou não.

Dessa forma, enquanto escritores, nos utilizamos da operação de substituição para promover as adequações necessárias na reescritura dos textos e contribuir, assim, para a construção da coerência, entendida como relacionada ao texto, ao autor e ao leitor, os três elementos em conjunto, e não a um desses fatores de forma isolada (KOCH; ELIAS, 2009), uma vez que sabemos que o sentido do texto não se encontra pré-construído no próprio texto, mas depende de uma série de fatores: linguísticos, cognitivos, socioculturais, interacionais.

Neste momento, dizemos que, para a análise de nossos dados, utilizaremos, como categoria, a operação de substituição, selecionada entre as operações linguísticas identificadas pela gramática gerativa e retomadas por Lebrave e Grésillon (2009, s. p.), como sendo: “substituição como ‘ $x \rightarrow y$ ’; o acréscimo como ‘ $\emptyset \rightarrow x$ ’; a supressão como ‘ $x \rightarrow \emptyset$ ’; o deslocamento como ‘ $abcd \rightarrow bcda$ ’ [...]”.

Análise dos dados

Como já citado anteriormente, os dados analisados são constituídos de textos produzidos por alunos do 1º período do curso Letras. No momento da coleta dos textos, que ocorreu durante um semestre, constatamos que a professora sempre explorava os conteúdos partindo 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 uma atividade de produção de texto, a qual 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 a distância”, entregando-as à professora, que levou os textos para casa.

Na aula seguinte, a professora trabalhou com a atividade de reescritura. Para essa atividade, a professora distribuiu os textos entre os alunos, de forma que cada aluno ficasse com o texto de um colega. Em seguida, solicitou-lhes que lessem os textos e apresentassem sugestões que pudessem resolver alguma inadequação encontrada e, assim, aprimorar aquela produção. Essa atividade contou com total participação dos alunos que, sem muita dificuldade, conseguiam sugerir uma nova versão para os textos. Em um momento posterior, cada aluno teve seu texto de volta e pôde reescrevê-lo com base nas sugestões apresentadas pelo colega. Essa segunda versão do texto também foi entregue à professora, a partir da qual os alunos receberam a nota correspondente à atividade.

A partir desta atividade, pudemos observar que os alunos não se mostraram familiarizados com a prática da reescrita, o que nos faz concluir que eles concebem a produção do texto escrito como algo pré-construído que resultará em um produto final. Por sua vez, a reescrita parecia figurar como uma possibilidade de corrigir determinados “erros” encontrados nos textos.

Por outro lado, com a proposta da atividade, entendemos que a professora esforçou-se em trabalhar a concepção que adotamos nesta pesquisa, de que a escrita é um processo, no qual o escritor deve, além de escrever, refletir sobre sua escrita e decidir sobre as operações que deverão ser realizadas para promover as alterações necessárias à reescritura de seus textos, a fim de que ele possa atingir seus objetivos de forma eficiente, no sentido de que o texto não existe em si mesmo, mas é resultado de um trabalho de elaboração progressiva, que toma a escrita como uma atividade em constante movimento.

Essas conclusões nos foram possibilitadas a partir do nosso trabalho de coleta de dados, fazendo uso de procedimentos etnográficos, no qual tivemos a oportunidade de acompanhar a orientação e o desenvolvimento das atividades de produção de texto no ensino superior, quando pudemos constatar que a professora trabalha também com atividades de reescritura, como forma de fazer com que os alunos possam se conscientizar de que seus textos sempre estarão sujeitos a alterações; o que os auxiliará na prática da escrita, enquanto modalidade de uso da linguagem requisitada de forma especial no contexto acadêmico.

Na sequência, apresentaremos alguns exemplos das ocorrências, categorizadas de acordo com a operação de substituição, selecionada dentre as operações linguísticas

identificadas pela Gramática Gerativa e retomadas por Lebrave e Grésillon (2009). As ocorrências serão descritas, considerando os números dos textos (separados por “a” e “b”, representando as duas versões), da(s) linha(s), e a transcrição do trecho que ilustra a ocorrência da operação. Nesse momento, faz-se importante ressaltar que a transcrição dos trechos analisados representa fielmente a escrita apresentada pelos alunos em seus textos. Para cada ocorrência, apresentaremos, também, um comentário sobre os sentidos produzidos nos textos a partir da utilização de determinada operação.

Em um primeiro momento, observamos que a operação de substituição pode funcionar para promover uma alteração no sentido explicitado pelas duas versões do texto. É o que podemos observar nos exemplos seguintes:

(01)

TEXTOS	LINHAS	OCORRÊNCIAS
Texto 01a	05	“[...] O avanço tecnológico é o grande responsável pelo crescente número de <i>universidades</i> à distância [...]”.
Texto 01b	04	“[...] O avanço tecnológico é o grande responsável pelo crescente número de <i>cursos</i> à distância [...]”.

Nesta passagem do texto, observamos uma alteração na orientação do texto, a partir da substituição da palavra utilizada na primeira versão “*universidades*”, substantivo que designa “instituição de ensino superior que compreende um conjunto de faculdades”, por outro substantivo “*cursos*”, que se refere a uma “série de aulas sobre um tema”. Temos, assim, uma relação entre um hiperônimo (*universidades*) e um hipônimo (*cursos*), uma vez que os cursos integram as universidades, o que promove uma especificação, na segunda versão, quanto à informação apresentada na primeira versão do texto.

(02)

TEXTOS	LINHAS	OCORRÊNCIAS
Texto 01a	42	“[...] Embora existam meios mais fáceis de se <i>produzir</i> conhecimentos [...]”.
Texto 01b	28	“[...] Embora existam meios mais fáceis de <i>adquirir</i> conhecimentos [...]”.

Percebemos, neste exemplo, uma mudança de orientação, na qual o autor, na primeira versão, utiliza o verbo “*produzir*” que, nesse caso, designa “ocasionar”, referindo-se a “quem faz” e, na segunda versão, emprega o verbo “*adquirir*”, que designa “conseguir”, para fazer referência a “quem recebe”, ou seja, à aquisição do conhecimento por parte do aluno, o que acarreta uma significativa mudança de significado.

(03)

TEXTOS	LINHAS	OCORRÊNCIAS
Texto 17a	05	“[...] basta um pouco de interesse e um bom computador. <i>Por isso</i> cabe aos interessados terem em mente o curso que desejam [...]”.
Texto 17b	03	“[...] basta um pouco de interesse e um bom computador. <i>No entanto</i> , cabe aos interessados terem em mente o curso que desejam [...]”.

Aqui, também observamos a mudança de orientação, no momento em que, na primeira versão, o autor emprega a expressão “*Por isso*”, como forma de retomar o que vinha sendo exposto sobre as facilidades para se obter um diploma universitário, enquanto que, na segunda versão, ele se utiliza da locução conjuntiva “*No entanto*” que, nesse caso, designa oposição, para ressaltar que, apesar das facilidades, o aluno deve tomar alguns cuidados, como, por exemplo, pesquisar sobre a universidade na qual deseja realizar o curso.

Dessa forma, confirmamos que, nestas ocorrências, a operação de substituição promoveu uma alteração nos sentidos explicitados entre as duas versões do texto, o que se efetivou a partir de substituições entre substantivos, verbos, pronomes; como também entre numerais e adjetivos, artigos e pronomes, adjetivos e pronomes, etc., o que ocasionou diferentes sentidos, como, por exemplo, estabelecer relações entre hiperônimos e hipônimos; explicar alguma sentença explicitada anteriormente; especificar, adicionar ou resumir alguma informação do texto; ampliar os argumentos utilizados; retomar o tópico principal em desenvolvimento no texto; como também apresentar focalizações diferentes no que diz respeito às informações veiculadas pelas duas versões do texto.

Pudemos constatar também que a operação de substituição pode funcionar no sentido de promover adequações de ordem gramatical na passagem da primeira para a segunda versão do texto. Como observamos a seguir:

(04)

TEXTOS	LINHAS	OCORRÊNCIAS
Texto 05a	03	“[...] Diante das novas tecnologias e a modernização a educação a distância pode ser <i>percebido</i> como uma das modalidades de ensino que mais cresce no país [...]”.
Texto 05b	03	“[...] Diante das novas tecnologias e a modernização a educação a distância pode ser <i>percebida</i> como uma das modalidades de ensino que mais cresce no país [...]”.

Aqui, percebemos que o autor efetua uma substituição no que se refere à flexão de gênero das formas verbais “*percebido*” (masculino) e “*percebida*” (feminino) para concordar com seu antecedente “educação a distância”, do gênero feminino.

(05)

TEXTOS	LINHAS	OCORRÊNCIAS
Texto 05a	06	“[...] O ensino a distância veio para capacitar pessoas que <i>tem</i> <i>interece</i> [...]”.
Texto 05b	06	“[...] O ensino a distância veio para capacitar pessoas que <i>têm</i> <i>interesse</i> [...]”.

Neste exemplo, constatamos uma dupla adequação, pois o autor, em um primeiro momento, substitui a forma verbal “*tem*” (3ª pessoa do singular) por “*têm*” (3ª pessoa do plural) para estabelecer uma concordância com o antecedente “pessoas” e, em um segundo momento, ele substitui “*interece*” por “*interesse*”, promovendo uma adequação que diz respeito à ortografia da palavra.

(06)

TEXTOS	LINHAS	OCORRÊNCIAS
Texto 11a	19-21	“[...] com essa nova modalidade, o aluno que não pode assistir as aulas <i>presencial</i> , terá uma nova oportunidade de estudar através do ensino virtual [...]”.
Texto 11b	18-20	“[...] com essa nova modalidade, o aluno que não pode assistir as aulas <i>presenciais</i> , terá uma nova oportunidade de estudar através do ensino virtual [...]”.

Neste trecho, verificamos que o autor efetuou uma substituição que diz respeito à flexão de número dos adjetivos “*presencial*” (singular) e “*presenciais*” (plural), o qual passa a concordar com “aulas”, que se encontra no plural e se constitui enquanto seu antecedente

Sendo assim, confirmamos que a operação de substituição também pode promover alterações efetivadas a partir de substituições entre verbos, pronomes, substantivos, adjetivos, preposições; como também entre artigos e contrações, pronomes e advérbios, preposições e contrações, etc. Essas substituições provocaram adequações de diversas ordens, como, por exemplo, concordância nominal, concordância verbal, ortografia, regência, entre outras.

Desse modo, atestamos que os autores dos textos analisados se utilizaram da operação de substituição para rever sua escrita e promover uma segunda versão para seus textos que pudesse atender a diferentes objetivos, tais como: relacionar as sentenças constituintes de um parágrafo; reparar o emprego inadequado de algumas palavras; promover alterações nos sentidos explicitados entre as duas versões do texto; adequar a escrita a um estilo mais formal e, ainda, promover adequações de ordem gramatical, na passagem da primeira para a segunda versão do texto, o que revela a diversidade de possibilidades quanto à construção da coerência nos textos, a partir da utilização desta operação.

A partir dessa análise, afirmamos, ainda, que o emprego desta operação também contribui para que, enquanto parceiros em uma determinada situação de interação, possamos cumprir nossos objetivos comunicativos e, assim, decidir sobre nossa escrita, considerando todos os fatores que constituem o contexto de produção/recepção dos textos, como por exemplo, para quem e por que escrevemos? Consequentemente, essas adequações trabalham no sentido de construir a coerência dos textos, no momento em que cooperam para que os sentidos sejam expressos de forma adequada e possibilitam a interpretação apropriada por parte dos receptores dos textos.

Considerações finais

Estes resultados confirmam a concepção que defendemos nesta pesquisa, de que a escrita é um processo, no qual o escritor deve, além de escrever, refletir sobre sua escrita e decidir sobre as operações que deverão ser realizadas para promover as alterações necessárias à reescritura de seus textos, a fim de que ele possa atingir seus objetivos de forma eficiente. Ainda em decorrência da análise, observamos que a substituição mostra-se como uma operação muito relevante para o processo de reescritura, uma vez que constitui a origem de toda rasura, a partir da qual se pode facilmente efetuar uma mudança na escrita, o que conseqüentemente reforça a construção da coerência nos textos.

Ao final da análise, podemos concluir que os autores dos textos, ao utilizarem as operações de reescritura, refletiram sobre sua escrita, no momento em que, por exemplo, acrescentaram mais elementos aos seus textos, tornando-os mais claros e informativos, como também tiveram a preocupação de rever seus textos, no intuito de eliminar alguma redundância ou ambigüidade que pudesse prejudicar o sentido que se pretendia veicular com a escrita.

Neste sentido, 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, ainda, 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

- ANTUNES, I. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- 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.

BENTES, A. C. Linguística Textual. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. v. 1. São Paulo: Cortez, 2001. p. 245-287.

BEZERRA, L. de M. D. *O uso de operações linguístico-discursivas da crítica genética na reescritura de textos*. Natal, 2013. 198 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

COSTA VAL, M. da G. *Redação e textualidade*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DE BIASI, P. M. *A genética dos textos*. Tradução: Marie-Hélène Paret Passos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. (Coleção Delfos).

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. *Linguística Textual: introdução*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GRÉSILLON, A. *Elementos de crítica genética: ler os manuscritos modernos*. Tradução: Cristina de Campos Velho Birck [et al.]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

_____. Los manuscritos literários: el texto em todos sus estados. In: PLATERO, E. P. (Org.) *Genética textual*. Madrid: Arco Libros, 2008. p. 153-179.

KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. *Introdução à Linguística Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

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

LEBRAVE, J. L.; GRÉSILLON, A. *Linguistique et génétique des textes: um décalogue*. Tradução: Dayana Bernardo. Paris, 2009. Disponível em: <http://www.item.ens.fr/index.php?id=434571>. Acesso em: 18 de outubro de 2012.

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

VILELA, M.; KOCH, I. V. *Gramática da língua portuguesa*. Coimbra: Livraria Almedina, 2001.