

O processo de reescrita na disciplina de Língua Portuguesa Instrumental

(The re-writing process in the teaching of Portuguese for
specific purposes)

Vanilda Salton KÖCHE
Universidade de Caxias do Sul

Cinara Ferreira PAVANI
Universidade de Caxias do Sul

Odete Maria Benetti BOFF
Universidade de Caxias do Sul

ABSTRACT: This article shows the results on both qualitative and quantitative changes that occurred after rewriting essays. These essays were produced by students who take Languages and Pedagogy at Universidade de Caxias do Sul, in Southern Brazil. The study made it possible to follow the students rewriting process, identifying their problems and allowing them to improve their written production.

RESUMO: Este artigo mostra os resultados da investigação das modificações qualitativas e quantitativas, decorrentes da reescrita do texto dissertativo, produzido pelos alunos dos cursos de Licenciatura em Letras e Pedagogia,

O PROCESSO DE REESCRITA

do Campus Universitário da Região dos Vinhedos, da Universidade de Caxias do Sul. O estudo permitiu acompanhar o processo de escrita dos alunos, identificando seus problemas e possibilitando-lhes formas de aperfeiçoar sua produção textual, através da reescrita.

KEY-WORDS: *Instrumental Portuguese, rewriting, dissertation.*

PALAVRAS-CHAVE: *Língua Portuguesa Instrumental, reescrita, dissertação.*

INTRODUÇÃO

No desenvolvimento da disciplina de Língua Portuguesa Instrumental, ministrada nos diferentes cursos oferecidos pela Universidade de Caxias do Sul – Campus Universitário da Região dos Vinhedos, constatamos que os alunos não têm o hábito de reescrever seus textos. Quando os reescrevem, preocupam-se geralmente com as operações de superfície e, muito raramente, com a mudança de conteúdo.

O objetivo deste artigo é mostrar os resultados da investigação das modificações qualitativas e quantitativas, decorrentes da reescrita do texto dissertativo, produzido pelos alunos dos cursos de Licenciatura em Letras e Pedagogia da referida instituição. Este estudo justifica-se pelos resultados qualitativos que os textos evidenciam após a reescrita, na medida em que os alunos expressam seu pensamento de forma mais estruturada e solucionam suas dificuldades na escrita.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A escrita é fundamental no processo interlocutivo, sendo a palavra o material privilegiado para a comunicação entre as pessoas. É a partir da interação com o interlocutor que o produtor de um texto o reelabora. A reescrita parte do texto original, considerando-o como um texto inacabado que, após um trabalho de reflexão sobre a linguagem, gera um novo texto.

Como sistema dialógico de signos, a linguagem valoriza o texto enquanto ato interativo. Segundo a concepção de Geraldi,

o texto é uma seqüência verbal escrita coerente formando um todo acabado, definitivo e publicado: onde publicado não quer dizer 'lançado por uma editora', mas simplesmente dado a público, isto é, cumprindo sua finalidade de ser lido, o que demanda o *outro*; a destinação de um texto é sua leitura pelo outro, imaginário ou real; a publicação de um texto poderia ser considerada uma característica acessória, entendendo-se que um texto não publicado não deixa de ser um texto. No entanto, o sentido que se quer dar aqui a *publicado* é o sentido de *destinação a*, já que um autor isolado, para quem o *outro* inexistente, não produz textos (1997, p.100).

Com essas características, o autor chega a um conceito operatório de texto: "um texto é uma seqüência verbal escrita, formando um todo acabado, definitivo e publicado" (1997, p.101).

A produção de um texto é o resultado de um trabalho artesanal. O texto não é fruto de uma idéia mo-

O PROCESSO DE REESCRITA

mentânea, mas decorre de um processo. Nesse sentido, Guedes afirma que

Produção de texto expressa a ação de escrever textos como um trabalho entre outros trabalhos: cultivar a terra, pastorear cabras, consertar sapatos, dar aulas, apertar parafusos numa linha de montagem ou desapertá-los num ferro velho, engessar pernas quebradas. Não se trata de *compor*, isto é, de juntar com brilho, nem de *redigir*, isto é, organizar, mas de produzir, isto é, transformar, mudar, mediante uma ação humana, o estado da natureza com vistas a um interesse humano (1994, p.87).

O texto é o resultado de um processo de interação do autor com a linguagem. Todas as escolhas são determinadas pelo tipo de texto e pelo interlocutor. Segundo Guedes, a linguagem já não é vista apenas como um instrumento para organizar o pensamento nem apenas como um meio de comunicação. Ela é reconhecida como uma forma de ação, um processo de estabelecer vínculos, de criar compromissos entre interlocutores (2002, p.87). Assim, a reescrita assume um estatuto de vital importância, visto que é através dela que o autor aperfeiçoa sua produção.

A reescrita resulta da autonomia que o texto escrito tem. Na interação oral, o falante tem o interlocutor presente, cooperando para construir seu próprio discurso, ajudando-o com a sua fala, ou fazendo o falante explicar as suas intenções (Kato, 1990, p.133). Na escritura, ao contrário, o redator está sozinho, e a explicitação do sentido fica a seu cargo, atuando também como leitor.

A reescritura é muitas vezes confundida com a revisão. A revisão é a correção que ocorre durante a escrita do texto, e a reescritura é a que acontece depois do texto

já estar concluído. Halté afirma que a correção dos aspectos lingüísticos intra e interfrásticos define o primeiro nível de correção. Esta não deve ser confundida com reescritura. A reescritura consiste na troca de programa de partida e se traduz por modificações qualitativas ou quantitativas. Assim, segundo o autor, a reescritura diz respeito a toda a elaboração do texto. Halté afirma ainda que o projeto de escritura, em que se define o objetivo da atividade e o produto almejado, permite esperar um primeiro estado pré-textual. A evolução dos pré-textos leva à transformação do projeto em enunciados, e estes, a uma segunda redação. O melhoramento do texto pode levar a várias reescrituras, podendo chegar, por exemplo, à quarta versão. Esta pode iniciar um novo ciclo de trabalho; cada etapa define o suporte do trabalho seguinte (1980, p.20).

Guedes vai ao encontro das idéias de Halté ao afirmar que reescrever o texto, exercer a segunda e a terceira e a quarta chance é um direito do escritor; direito do leitor é o de receber uma explicação mais clara a respeito daquilo que fez honesto esforço para entender (2002, p.80). Desse modo, a reescrita faz parte do processo de escrita, sendo uma prática essencial para o ensino da produção textual.

A construção de um texto envolve momentos diferentes. Segundo Fiad e Mayrink-Sabinson, esses momentos são o planejamento, a própria escrita, a leitura do texto pelo autor e as modificações a partir dessa leitura (1993, p.55). As autoras ressaltam, no entanto, que, no trabalho com reescritas realizado junto a alunos universitários, as mudanças em sua grande maioria respondem a observações feitas pelo professor ou colega ao texto. A cada nova retomada do texto são percebidas com mais clareza as operações lingüísticas realizadas, e há um

O PROCESSO DE REESCRITA

aprimoramento do trabalho, dissipando as eventuais dúvidas e clarificando as intenções.

A reescrita, portanto, exige a leitura, a análise, a reflexão e a recriação. O texto pode até ser consequência de uma inspiração, de um primeiro impulso, mas será retomado, repensado e recriado. É o resultado de um trabalho consciente por parte do produtor, desmistificando a idéia de que um texto produzido não deve ser modificado, ou que as correções lingüísticas são suficientes para se ter um bom texto.

METODOLOGIA

Os participantes do estudo foram os acadêmicos de Língua Portuguesa Instrumental, advindos dos cursos de Licenciatura em Letras e Pedagogia da Instituição. A amostra foi composta por alunos do primeiro e segundo semestres das referidas licenciaturas, que foram escolhidos aleatoriamente, segundo a seguinte distribuição: Letras, 26 alunos e Pedagogia, 54 alunos, num total de 80 alunos. Essa distribuição justifica-se pelo fato de as pesquisadoras ministrarem a disciplina de Língua Portuguesa Instrumental para uma turma do curso de Letras e duas turmas de Pedagogia.

O instrumento para a realização deste estudo foi a produção de um texto dissertativo com sucessivas reescritas, durante o semestre letivo. A análise interpretativa dos dados resultou de um acompanhamento, passo a passo, na trajetória da construção dos textos, observando-se a coesão e a coerência textuais, a prática da argumentação e os aspectos relativos à estrutura do texto dissertativo. Observamos também o número de linhas constantes em cada versão. O critério de escolha dos textos para análise levou em

conta o fato de serem produzidos por alunos ingressantes na vida acadêmica de primeiro e segundo semestres, nos diferentes cursos.

À medida que corrigíamos cada texto, passávamos para uma ficha o número de ocorrências de cada inadequação, nas três versões produzidas pelo aluno. A média das inadequações por curso foi calculada, dividindo-se o número de ocorrências pelo número de textos corrigidos em cada turma.

Assim, realizamos um trabalho de acompanhamento no processo de produção do texto do aluno. Inicialmente, sem uma preparação prévia, solicitamos aos acadêmicos que produzissem um texto dissertativo sobre o tema: *Dar ou não dar esmolas*. A partir desse texto, verificamos os problemas de escrita que os alunos apresentavam. Na aula seguinte, devolvemos as produções com observações numeradas, explicitando as correções que deveriam ser feitas e sugerindo modificações para a reescrita.

Na seqüência, trabalhamos textos dissertativos, enfocando o tema da esmola, e solicitamos que os alunos pesquisassem sobre o assunto, antes da primeira reescrita. Também fornecemos suporte teórico voltado a essa tipologia textual. À medida que percebemos os problemas, buscamos fornecer subsídios teóricos e práticos, na forma de exercícios, para saná-los. Assim, os alunos produziram três versões de seus textos. Avaliamos a evolução apresentada no decorrer das reescritas, atribuindo um conceito apenas na 3ª versão.

O PROCESSO DE REESCRITA

ANÁLISE DOS DADOS

Neste espaço, será realizada a análise dos dados coletados, a partir do referencial teórico que serviu de suporte à pesquisa.

Coesão

Koch, apoiada em Halliday e Hasan (1976), aborda a coesão como um conceito semântico que se refere às relações de sentido existentes no interior do texto e que o definem como um texto (1994, p.17). A coesão é realizada por meio do sistema léxico-gramatical, embora se trate de uma relação semântica. É a ligação dos elementos que constituem o texto; é a interdependência interna organizada. Ela se realiza na conexão de vários enunciados, fruto das relações de sentido que existem entre eles, expressos por certas categorias de palavras, chamadas de conectivos. Existem diferentes estratégias de coesão que dependem das escolhas do autor.

Tabela 1 – Distribuição das incidências das inadequações na coesão por substituição

	Curso de Letras			Curso de Pedagogia			Total		
	Freq.	x	D.P	Freq.	x	D.P	Freq.	x	D.P
1ª versão	2	0,07	0,00	21	0,38	0,52	23	0,28	0,51
2ª versão	0	0,00	-	22	0,40	0,77	22	0,27	0,77
3ª versão	0	0,00	-	4	0,07	0,00	4	0,05	0,00

A coesão por substituição consiste em utilizar conectivos ou expressões para sintetizar e retomar substantivos, verbos, expressões e partes de textos já referidas.

Conforme a tabela 1, o total de inadequações nos Cursos de Pedagogia e Letras diminuiu significativamente da 1ª para a 3ª versão dos textos produzidos, mesmo com o aumento do número de linhas.

Percebemos que, a partir da reescrita, houve uma considerável melhora no emprego dos substituidores, que passaram a ser utilizados com maior naturalidade. No exemplo que segue, o aluno empregou na reescrita a expressão *As dificuldades enfrentadas* para substituir os vocábulos *a fome, a falta de saúde e as desigualdades*, repetidos na primeira escrita.

1ª versão: O povo brasileiro passa fome, trabalho, enfrenta problemas de saúde e desigualdades, mas isso não justifica a falta de vontade de algumas pessoas que passam a pedir esmolas. **A fome, a falta de saúde e as desigualdades** levam algumas pessoas a se aproveitar da boa vontade de outros (...)

Reescrita: O povo brasileiro passa fome, trabalho, enfrenta problemas de saúde e desigualdades, mas isso não justifica a falta de vontade de algumas pessoas que passam a pedir esmolar. **As dificuldades enfrentadas** levam essas pessoas a se aproveitar da boa vontade de outros (...).

Tabela 2 – Distribuição das incidências das inadequações na coesão referencial

	Curso de Letras			Curso de Pedagogia			Total		
	Freq.	x	D.P	Freq.	X	D.P	Freq.	x	D.P
1ª versão	36	1,38	2,24	68	1,26	0,85	104	1,30	1,38
2ª versão	24	0,92	1,65	78	1,44	1,40	102	1,27	1,48
3ª versão	6	0,23	0,58	39	0,72	1,02	45	0,56	0,96

O PROCESSO DE REESCRITA

A coesão referencial realiza-se pela referência a elementos do próprio texto. Para efetivá-la, são usados pronomes pessoais, possessivos, demonstrativos ou advérbios e expressões adverbiais que indicam localização.

Com as reescritas, observamos o decréscimo da ocorrência de inadequações nos dois Cursos na 3ª versão. Nesse caso, chamou-nos a atenção que no Curso de Pedagogia houve um aumento de inadequações na 2ª versão e uma diminuição na última.

Percebemos, especialmente, que os pronomes eram empregados sem uma referência explícita, deixando o texto com problemas. Consideramos importante esse aspecto, visto que o aluno em geral desconhece o uso desse recurso fundamental para garantir a referência a termos ou a elementos já explicitados.

O exemplo ilustra que, na 1ª versão, o aluno empregou a coesão referencial de forma inadequada, repetindo a expressão *as pessoas*. Já, na reescrita, o emprego do mecanismo de coesão referencial foi apropriado, através do uso do pronome pessoal *elas*.

1ª versão: “Segundo pesquisas, **as pessoas** pedem esmolas por necessidades e muitas vezes não se sentem bem fazendo isso. Não podemos saber se **as pessoas** necessitam mesmo de ajuda, mas não é assim que devemos ajudar **as pessoas**.”

Reescrita: “Segundo pesquisas, **as pessoas** pedem esmolas por necessidades e muitas vezes não se sentem bem fazendo isso. Não temos como saber se **elas** necessitam mesmo de ajuda.”

Tabela 3 – Distribuição das incidências das inadequações na coesão lexical

	Curso de Letras			Curso de Pedagogia			Total		
	Freq.	x	D.P	Freq.	X	D.P	Freq.	x	D.P
1ª versão	8	0,31	0,38	7	0,13	0,00	15	0,19	0,27
2ª versão	5	0,19	0,50	13	0,24	1,33	18	0,23	1,12
3ª versão	3	0,12	0,00	2	0,03	0,00	5	0,06	0,00

A coesão de um texto depende de um certo grau de redundância, na qual retomam-se as idéias e parte delas, utilizando-se de palavras já ditas, sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos ou expressões equivalentes. Embora tenha ocorrido a diminuição das inadequações com a 3ª escrita, conforme mostra a tabela 3, constatamos que não houve um índice alto de inadequações nos cursos.

O exemplo mostra que, na 1ª versão, o aluno repetiu o adjetivo *grande*, e a partir da atividade de reescrita, passou a substituí-lo pelo adjetivo *elevado*, garantindo desse modo a coesão lexical e uma maior fluência na leitura do texto.

Versão 1: “Um dos **grandes problemas** existentes hoje em dia é o **grande número** de pessoas que precisa de ajuda”.

Reescrita: “Um dos **grandes problemas** existentes, hoje em dia, é o **elevado número** de pessoas que precisa de ajuda”.

O PROCESSO DE REESCRITA

Tabela 4 – Distribuição das incidências das inadequações na coesão por elipse

	Curso de Letras			Curso de Pedagogia			Total		
	Freq.	x	D.P	Freq.	x	D.P	Freq.	x	D.P
1ª versão	1	0,03	-	4	0,07	0,00	5	0,06	0,00
2ª versão	0	0,00	-	2	0,04	0,00	2	0,03	0,00
3ª versão	0	0,00	-	1	0,02	-	1	0,01	-

Na construção de um texto, muitas vezes, certas palavras, expressões e até frases podem ser omitidas, evitando-se a repetição desnecessária, e garantindo-se o sentido. A elipse pode estar marcada por vírgula. Os pronomes, os verbos e os nomes podem estar implícitos.

Os dados da tabela 4 ilustram a evolução em relação a esse aspecto com a reescrita dos textos dos alunos, nos dois Cursos. No exemplo, o aluno vale-se da repetição de *essa criança* de forma inadequada na 1ª versão. Na reescrita, emprega a elipse (\emptyset), garantindo o sentido.

1ª versão: “Então, teremos certeza de que **essa criança** não irá usar essa esmola comprando cigarros, drogas ou álcool. Faremos com que **essa criança**, pelo menos nesse dia, não sinta fome; não podemos simplesmente virar a cara e dizer que não é nossa responsabilidade, que o governo deve tomar uma atitude”.

Reescrita: “Teremos certeza de que essa criança não irá usar essa esmola comprando cigarros, drogas ou álcool. Faremos com que, pelo menos nesse dia, \emptyset não sinta fome; não podemos simplesmente virar a cara e dizer que não é nossa responsabilidade, que o governo deve tomar uma atitude”.

Tabela 5 – Distribuição das incidências das inadequações nos conectores

	Curso de Letras			Curso de Pedagogia			Total		
	Freq.	x	D.P	Freq.	X	D.P	Freq.	x	D.P
1ª versão	5	0,19	0,00	2	0,04	0,00	7	0,09	0,00
2ª versão	3	0,12	0,00	5	0,09	0,00	8	0,10	0,00
3ª versão	1	0,03	-	6	0,11	0,00	7	0,09	0,00

Os conectores são elementos lingüísticos que servem para unir diferentes partes de um texto, indicando de que maneira uma unidade textual vincula-se a seu contexto. Geralmente, dão coesão ao texto as conjunções coordenativas (e, ou, mas, por conseguinte, etc.) e subordinativas (porque, que, embora, se, etc.) as preposições, os pronomes (este, aquele), os advérbios e locuções adverbiais (geralmente, conseqüentemente, devido a, etc.), os adjetivos e os numerais cardinais e ordinais (um, primeiro, em primeiro lugar, etc).

A tabela 5 mostra que, no resultado total, não houve diminuição do número de inadequações no emprego dos conectores nos textos reescritos, uma vez que os alunos utilizam muito pouco esse recurso em suas produções, e, quando usam, geralmente, o fazem sem contribuir para a elaboração de um bom discurso, com organização e força argumentativa.

No exemplo que segue, o uso do conector de oposição *entretanto* não garantiu o sentido de explicação do enunciado *a miséria invade cada vez mais os lares das crianças* em relação a *doar esmolas é um dever de todo o cidadão brasileiro*. A reescrita permitiu a construção do

O PROCESSO DE REESCRITA

sentido desejado pelo uso do conector de explicação *porque*.

1ª versão: “Doar esmolos é um dever de todo o cidadão brasileiro, **entretanto**, a miséria invade cada vez mais os lares das crianças.”

Reescrita: “Doar esmolos é um dever de todo o cidadão brasileiro, **porque** a miséria invade cada vez mais os lares das crianças.”

Coerência

Koch e Travaglia afirmam que “a coerência está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é que faz com que o texto faça sentido” (1993, p.21). É o resultado de um processo de construção, feito pelos interlocutores, numa situação de interação. Isso significa que a coerência não está dentro dos textos, mas é construída pelo co-enunciador. O suporte da coerência é a continuidade dos sentidos entre os conhecimentos gerados pelas palavras do texto.

A coerência é entendida como uma unidade do discurso, e tem uma estreita relação com o conhecimento de mundo do sujeito e com o conhecimento de gêneros discursivos.

Tabela 6 – Distribuição das incidências dos desvios na coerência argumentativa

	Curso de Letras			Curso de Pedagogia			Total		
	Freq.	x	D.P	Freq.	x	D.P	Freq.	x	D.P
1ª versão	83	3,19	1,23	294	5,44	1,58	377	4,71	1,88
2ª versão	61	2,35	1,11	172	3,19	2,00	233	2,91	1,81
3ª versão	9	0,35	0,76	41	0,76	0,85	50	0,63	0,83

A coerência argumentativa dá-se a partir do raciocínio, numa relação lógica entre as idéias, mostrando o pensamento numa opinião progressivamente construída. Para Koch, não existe texto pronto, havendo sempre alguma intenção ou objetivo por parte de quem o produz, pois o mundo é recriado através de novas mediações. Sendo assim, para ela, existe sempre uma argumentatividade, subjacente ao uso da linguagem (1993, p.80). Segundo a autora, a argumentação é responsável pelos encadeamentos discursivos, articulando entre si enunciados ou parágrafos, transformando-os em texto. A progressão do discurso faz-se através das articulações da argumentação (1993, p.159).

A presente pesquisa verificou de que modo o aluno constrói o seu texto, se ele relaciona e encadeia os argumentos adequadamente e se sua produção apresenta uma totalidade semântica. Os resultados da tabela 6 mostram que houve uma diminuição nas inadequações em relação à coerência argumentativa, nos cursos de Letras e Pedagogia. A partir da reescrita, as idéias foram melhor desenvolvidas, e os alunos passaram a empregar argumentos de consenso, dados concretos, de autoridade e de competência lingüística, conferindo consistência aos textos.

Na 1ª versão, em geral, os alunos não construíam uma opinião clara e consistente, conforme ilustra o exemplo seguinte. O que era inaceitável para o senso comum na versão inicial foi aceito na versão final, pela relação lógica entre as idéias e pela manifestação de uma opinião mais clara e consistente.

1ª versão: “Existem pessoas, por outro lado, que questionam a esmola, lançando uma pergunta no ar: “é válido doar esmola?” Esses cidadãos contrariam esse ato alegando que ao invés de doar coisas, doando de graça, devemos ensinar os mais carentes a batalhar

O PROCESSO DE REESCRITA

honestamente por uma vida melhor, oportunizando empregos e ensinando profissões.”

Reescrita: “Por outro lado, existem pessoas que questionam a esmola, lançando uma pergunta: “é válido dar esmola?” Esses cidadãos contrariam esse ato, alegando que as famílias pedintes não podem depender só dos donativos ganhos, mas devem trabalhar e lutar para conseguir mudar sua situação atual.”

A estrutura do texto dissertativo

Tabela 7 – Distribuição das incidências das inadequações na estrutura do texto dissertativo

	Curso de Letras			Curso de Pedagogia			Total		
	Freq.	x	D.P	Freq.	x	D.P	Freq.	x	D.P
1ª versão	70	2,69	0,17	100	1,85	0,20	145	1,81	0,19
2ª versão	14	0,54	0,00	53	0,98	0,15	67	0,84	0,13
3ª versão	0	0,00	-	3	0,06	0,00	3	0,06	0,00

Para Delforce, a dissertação é a construção de uma opinião de modo progressivo, a partir da problematização de uma questão. A característica principal da dissertação, segundo ele, é a atenção que se dá ao exame da questão, pela sua relevância, tornando-se inconveniente apresentar imediatamente uma resposta (1992, p.15).

Segundo modelo proposto por Hoey, a estrutura da dissertação constitui-se das seguintes partes: situação, problema, solução e avaliação. O autor exemplifica: situação → Eu estava de serviço na guarita; problema → Eu vi o inimigo se aproximando; resposta → Eu abri fogo; avaliação → Eu afastei (repeli) o ataque do inimigo (1994, p.28). A

partir desse paradigma, propomos a divisão da dissertação em: situação-problema, discussão e solução-avaliação.

Na situação-problema, apresenta-se a questão que será desenvolvida, orientando o leitor em relação ao que virá nas demais partes do texto.

Na discussão, ocorre a exposição de argumentos, que resultará na construção da opinião do autor do texto em relação à questão examinada. Segundo Guedes, todo o texto dissertativo precisa argumentar, isto é, apresentar provas a favor da posição que assumiu e provas para mostrar que a posição contrária está equivocada. Tais argumentos baseiam-se nos conceitos apresentados, na adequação dos fatos que apresenta para exemplificar esses conceitos e na correção do raciocínio que estabelece relações entre conceitos e fatos (2002, p.313).

Na solução-avaliação, evidencia-se a resposta à questão apresentada, ou seja, nesse momento é que se explicita a posição do autor em relação à questão analisada, podendo ser uma conclusão ou uma apreciação e não uma simples paráfrase ou um mero resumo das afirmações anteriores.

Avaliamos, no texto do aluno, se ele construiu progressivamente sua opinião, observando a seguinte estrutura: situação-problema (questão a ser desenvolvida), discussão (exposição de idéias e argumentos), solução-avaliação (resposta à questão apresentada).

Na tabela 7, os números revelam a melhora dos alunos na estruturação de seus textos. Com a reescrita, na situação inicial, observamos a contextualização do tema, sem a emissão imediata de um posicionamento, como ocorreu na primeira escrita, na maioria dos textos. Na discussão, as idéias foram gradativamente construídas, com encadeamento lógico e linear, levando o leitor a acom-

O PROCESSO DE REESCRITA

panhar o raciocínio. Na solução-avaliação, constatamos a emissão de uma opinião coerente com a discussão construída ao longo do texto. Os textos, em anexo, exemplificam a melhora na estrutura do texto dissertativo.

Evolução por número de linhas

Tabela 8 – Evolução por número de linhas

	Curso de Letras			Curso de Pedagogia			Total		
	Freq.	x	D.P	Freq.	x	D.P	Freq.	x	D.P
1ª versão	831	31,96	14,44	1713	31,72	9,73	2544	31,80	11,34
2ª versão	1194	45,92	13,36	2319	42,94	14,24	3513	43,91	13,76
3ª versão	1185	45,57	13,37	2754	51,00	17,71	3939	49,24	16,25

Segundo Geraldí, o aluno constrói o seu texto a partir de suas experiências anteriores, de sua visão de mundo e, a partir de suas leituras, produz novos conhecimentos. Para isso, conforme o autor, é preciso que o aluno tenha o que dizer; tenha uma razão para dizer; tenha para quem dizer o que tem a dizer; que o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz e que escolha as estratégias para a realização desses propósitos (1997, p.137).

No desenrolar do semestre, os alunos foram orientados a realizar leituras a respeito do tema *Dar ou não dar esmolas*, com o objetivo de ampliar seus conhecimentos sobre o assunto. Portanto, à medida que fizeram leituras para as reescritas de seus textos, passaram a ter o que dizer, ou seja, passaram a ter argumentos consistentes para construir sua opinião a respeito do tema. Como era de se

esperar, isso resultou no aumento do número de linhas, nos dois cursos, como indica a tabela 8.

CONCLUSÃO

As atividades desenvolvidas permitiram constatar a relevância do trabalho com reescritas na disciplina de Língua Portuguesa Instrumental, quanto às modificações qualitativas e quantitativas, no texto dissertativo.

Com relação à coesão por substituição, os alunos passaram a utilizar os substituidores com maior naturalidade; na coesão referencial, houve uma melhora, principalmente, no emprego dos pronomes; na coesão lexical, os alunos começaram a usar sinônimos para retomar as idéias, e, na coesão por elipse, eles aprenderam a usá-la corretamente.

No que se refere aos conectores, os alunos utilizavam muito pouco esse recurso argumentativo. Com a reescrita, não se constatou um maior emprego dos mesmos. Foi difícil promover, em um semestre, a melhora nesse aspecto, porque os operadores argumentativos mereceriam um trabalho exaustivo, a fim de possibilitar que o aluno os utilizasse em seus textos como elementos lingüísticos orientadores da seqüência do discurso.

Quanto à coerência, a partir das reescritas, os alunos explicitaram suas intenções, construindo de forma progressiva uma opinião clara e usando argumentos consistentes. Todos esses fatores contribuíram para garantir a coerência argumentativa nas produções escritas.

A reescrita possibilitou que os alunos produzissem seus textos dissertativos, observando a sua estrutura. Constatamos também o aumento do número de linha em cada

O PROCESSO DE REESCRITA

versão produzida pelos alunos, demonstrando que o trabalho com a reescrita possibilitou a ampliação de seus textos, a partir da busca de novos argumentos e idéias.

Esse estudo mostrou-se importante para a melhoria do ensino da disciplina de Língua Portuguesa Instrumental, pois permitiu acompanhar o processo de escrita dos alunos, identificando seus problemas e possibilitando-lhes formas de aperfeiçoar sua produção textual.

O trabalho pedagógico, orientando o aluno e mostrando caminhos para solucionar seus problemas, foi fundamental nas reescritas. A leitura das diferentes versões produzidas permitiu verificar como o aprendiz estava processando a sua aprendizagem. Sem a reescrita orientada, certamente, os alunos não chegariam ao nível de elaboração a que chegaram em seus textos.

Desse modo, a reescrita deveria ser aplicada desde o Ensino Fundamental, para que os alunos não chegassem à Universidade com a idéia de texto pronto e acabado. A primeira escrita, por melhor que seja, sempre poderá ser aperfeiçoada.

A reescrita deve ser, portanto, planejada, constando no plano de ensino do professor. Para isso, ele deve ter critérios claros e objetivos definidos para orientar de forma adequada o aprendente. Direta ou indiretamente, na sala de aula, o aluno precisa sentir o estágio em que sua produção se encontra para que, acima de tudo, os textos não sejam acabados em si mesmos, mas produtos reais que possam circular socialmente.

REFERÊNCIAS

- DELFORCE, Bernard. La dissertation et la recherche des idées ou: le retour de l'inventio. *Pratiques* 75, pp.3-16, septembre 1992.
- FIAD, Raquel Salek e MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. A escrita como trabalho. In: *Questões de Linguagem*. 3. ed, pp.54-63. São Paulo: Contexto, 1993.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GUEDES, Paulo Coimbra. *Da redação escolar ao texto: um manual de redação*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.
- HALTÉ, Jean-Francois. Savoir écrire - savoir faire. *Pratiques*, 61, p.3-28, mars, 1989.
- KATO, Mary A. *No mundo da escrita - Uma perspectiva psicolinguística*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1990.
- KOCH, I.G.V. *Argumentação e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____. *A coesão textual*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1994.
- KOCH, I.G.V. e TRAVAGLIA, L.C. *A coerência textual*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1993.
- PETITJEAN, André. Maîtrise de l'écrit 6e: un manuel pour apprendre à écrire au collège. *Pratiques* 82, pp.7-19, juin 1994.

O PROCESSO DE REESCRITA

ANEXO

1ª versão

Não dar esmolas?

1 Esmola não podemos dar. Se darmos esmola para
2 todas as pessoas que pedem onde iremos parar? Pararemos
3 em plena falência.

4 O governo fez campanhas para que não devemos
5 dar trocadinho na esquina, e sim incentivarmos a tirar
6 essas pessoas dos cruzamentos. Para que essas pessoas
7 possam viver em um ambiente que não haja vergonha
8 temos que dar um voto de confiança. Esse voto de
9 confiança vem através da sociedade. A sociedade é que
10 pode tirar essas pessoas dali, com emprego para os pais e
11 escola para as crianças. Não temos que ter medo, mas sim
12 confiança nos seres humanos.

13 Temos que tomar essa atitude o quanto antes, senão
14 nosso país vai ser um país de esmoleiros. Sem esmola e
15 com emprego e escola encaminhamos nossa população a
16 um mundo muito melhor.

Reescrita:

Dar ou não dar esmolas

1 Em nosso país, a maioria das pessoas são acostumadas a
2 manterem-se dependentes dos mais fortes. Esse contexto
3 favorece o surgimento de pedintes e miseráveis que se
4 acomodam, esperando, como parasitas, por um sustento
5 diário de alguém generoso.

6 É difícil resistir ao pedido de uma criança ou adolescente
7 nas esquinas dos semáforos¹⁶. O pior de tudo isso é que
8 grande parte do dinheiro recebido através de esmolas

¹⁶ Argumento de consenso.

9 (dadas com as melhores intenções) vai direto para as mãos
10 de traficantes, e muitas vezes as crianças estão sendo
11 exploradas pelos adultos.
12 Precisamos lembrar de que dar esmola é um ato de
13 generosidade humana, mas creio que esse gesto venha
14 tornar a situação mais crítica e formar indivíduos
15 dependentes.
16 A Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho lançou a
17 campanha “Ajude a tirar as Crianças das Sinaleiras”, que
18 teve como tema central a reflexão sobre o ato de doar
19 esmolas nas sinaleiras ou outros locais públicos onde as
20 crianças se concentram¹⁷. Dar esmola faz bem à
21 consciência do cidadão e, por vezes, é a única maneira de
22 se livrar do assédio inconveniente dos menores de rua.
23 O ato de doar esmolas é extremamente prejudicial à
24 formação desses menores, além de não contribuir
25 eficazmente para a diminuição da miséria. Os ganhos nas
26 ruas incentivam o abandono da escola, expõem os
27 menores aos riscos das ruas (violência e criminalidade),
28 que não deveriam ocorrer na idade em que se encontram, e
29 não permitem um direcionamento controlado dos recursos
30 para as carências prioritárias das famílias pobres.
31 Assistentes sociais explicam, do ponto de vista do poder
32 público, que são necessárias políticas de assistência social
33 que incluam programas de reabilitação, de bolsa escola, de
34 geração de emprego e renda, além de abrigo e de um
35 trabalho específico com as famílias¹⁸.
36 Com isso, percebe-se o quanto é irresponsável da nossa
37 parte doarmos esmolas aos pedintes. A nossa ajuda é
38 muito mais eficiente quando auxiliarmos as instituições
39 sérias. Assim, nosso país poderá crescer com pessoas
40 menos dependentes, mais ativas economicamente e com
um futuro bem melhor.

¹⁷ Argumento de autoridade.

¹⁸ Idem n.3.

O PROCESSO DE REESCRITA

Recebido: Outubro de 2003
Aceito: Fevereiro de 2004

Endereço para correspondência:

Vanilda Salton Köche
Cinara Ferreira Pavani
Odete Maria Benetti Boff
Rua Xingu, 113
Bairro São Bento
95700-000 Bento Gonçalves, RS