

# COMO CORRIGIR REDAÇÕES NA ESCOLA?

## 1. Questões iniciais

A classe está em silêncio. Os alunos escrevem compenetrados. A professora começa a receber as redações aos poucos. Alguns, mais tímidos, enfiam o papel por debaixo do monte: “Num vai olhá agora, hein, Dona!”. Sorriso cúmplice. Eles vão saindo e ela ficando. A sós com os textos. O olhar fixo no mar de folhas teimando em transbordar de cima da mesa. E aquela sensação de prazer e dor se repetindo... Trouxeste a chave?... A voz do poeta ecoa com um sentido novo em seus ouvidos. Mas toca o sinal. Ela respira fundo e recolhe tudo. Rapidinho, que a outra classe já está esperando.

Esse *script* certamente já foi vivenciado por grande parte dos meus colegas, professores de Português, cujo cotidiano é traçado no percurso que vai de uma escola a outra, de uma sala a outra, de um texto a outro, e que buscam, como pesquisadores que o exercício da profissão os quer, respostas — um sem-número delas — para muitas das indagações intrínsecas a esse ofício ímpar que é ensinar a língua.

Foi, pois, sem fugir à regra, e enquanto professora de redação em níveis de 1o. e 2o. graus, que buscava encontrar respostas para uma questão corriqueira e fundamental de qualquer um que trabalhe com o ensino da língua materna: Como é que se corrige uma redação escolar?

Estava convencida de que a promoção, em sala de aula, de todo um contexto de atividades integradas de leitura, produção e *análise linguística* de textos (cf. Geraldí, 1984) é o ponto de partida — e de chegada — indiscutível para qualquer trabalho de ensino da língua que se pretenda produtivo.

Supunha, com base em observações empíricas realizadas no cotidiano de minha prática docente, que o que faz funcionar uma metodologia de ensino de redação é um conjunto de vários fatores, que, até por conta da complexidade do processo, vão desde os objetivos que norteiam seu desencadeamento pelo professor até a sua finalização com o produto texto dado pelo aluno como acabado.

Intuitivamente, tinha como certa a preponderância de um desses fatores: o trabalho de reescrita que o aluno é levado a realizar em decorrência da interferência do professor. Assim, para mim, parecia que o cerne da questão deveria estar no **modo como o professor intervém no texto do aluno**. Por experiência própria, sabia que a mediação do professor é um dos fatores determinantes do sucesso que o aluno possa ter em seu processo de aquisição da escrita<sup>1</sup>.

Mas, justamente porque esperava que houvesse uma interferência positiva do trabalho de correção que fazia como professora nas reescritas realizadas pelos meus alunos, procurava garantir qualidade a esse trabalho: tentava encontrar respostas para questões mais precisas, como: O que é que torna uma correção de redação eficiente?

---

<sup>1</sup>Esse saber veio a ser confirmado pouco tempo depois de elaborar meu projeto de pesquisa: Góes (1995: 83), em estudo sobre escritores iniciantes em nível de 2a. a 4a. série do 1o. grau, apontou que a criança pode chegar a soluções reflexivas quando sua operação é mediada pelo adulto professor; e que, dependendo dessa mediação, com questionamento e oferecimento de modelos “configuram-se modos de operação menos rudimentares e avanços na direção da tomada de uma postura de distanciamento do próprio texto”. No mesmo ano, Grillo (1995) mostrou a importância da interferência do professor na reescrita de textos escolares de alunos adultos.

**Que tipo de estratégias de intervenção escrita são mais produtivas para o aluno?** Como nós, professores, podemos contribuir (por meio da correção que fazemos) para uma produção de maior qualidade? **Como corrigir uma redação**, de modo a levar o aluno a progressos significativos na aquisição da escrita?

Esse interesse pedagógico (centrado no “como”) carregava, evidentemente, consigo um interesse de pesquisa (centrado num “quê”). Tornava-se, pois, preciso verificar como se processa o trabalho de mediação do professor, especificamente no tocante à aquisição da escrita. Isto é, como a correção realizada pelo professor interfere na visão que o aluno tem da escrita e na sua performance como redator/escritor. De outra forma: como a análise e a reflexão que os alunos fazem sobre a própria escrita, ao revisarem textos corrigidos por seus professores, e o texto-produto dessa análise (redação) são reveladores do modo como a escrita e a linguagem são concebidas na escola. Isto significa dizer que, a fim de atender a um interesse pessoal marcadamente metodológico, impunha-se dirigir meu olhar para o que se faz coletivamente na prática. Era necessário, portanto, mudar o posto de observação da professora, para, na qualidade de pesquisadora, eleger uma determinada prática e colocá-la sob escrutínio, a fim de descrevê-la e analisá-la. Com vistas a delinear caminhos e modos possíveis de ação, o “como” da professora dava lugar ao “quê” da pesquisadora.

Elaborei, assim, um projeto de pesquisa acadêmica, onde fosse possível traçar um diagnóstico de como redações estavam sendo corrigidas na escola e a que resultados se estava chegando, para que pudesse atender ao meu interesse pedagógico inicial, que era identificar o que realmente — poderia dizer — “funciona” (“dá certo”) numa correção de redação.

Tinha, evidentemente, uma **hipótese**, que assim delineio, na expectativa de uma confirmação: **O que “dá certo” numa correção de redação, ou seja, o que leva a uma escrita qualitativamente melhor, por parte do aluno, é o tipo de leitura que o professor faz da produção. Leituras que tomam o texto todo como uma unidade de sentido são mais produtivas que as que focalizam apenas partes do texto, ou unidades menores do que o texto.**

Não me interessava, portanto, contrapor diferentes modos de correção de redações escolares para provar o que já sabia por experiência. Assim, não seria preciso analisar o estilo tradicional, digamos, de correção (aquele que consiste em simplesmente tingir de vermelho o texto e devolvê-lo para o aluno, parando o processo nessa etapa) para mostrar que ele está longe de promover uma interferência efetivamente positiva no processo de aquisição da escrita desse aluno. Queria me debruçar sobre um trabalho no qual acreditasse e do qual tomasse partido por princípio. Um trabalho que não encarasse a correção com um fim em si mesma e, por isso, não se esgotasse nela. Um trabalho, enfim, que tomasse o professor como mediador importante, e a tarefa de correção como alavanca propulsora de um processo que continua, necessariamente, no próprio aluno, com a retomada de seu texto.

Era, pois, absolutamente fundamental que a análise estivesse voltada para um outro tipo de correção, aquela que visa também (e sobretudo) a reescrita dos textos corrigidos. E isso não apenas porque já estivesse certa de que uma pesquisa longitudinal comparativa entre estilos apontaria para a maior eficácia deste tipo, relativamente àquele, no que se refere à real promoção da escrita; mas também porque me parecia claro que somente um exame comparativo de versões de um mesmo texto me permitiria apontar, inequivocamente, para o alcance maior ou menor de um ou de outro trabalho interventivo.

Desta forma, pretendia tematizar a prática interventiva do professor sob um ângulo duplamente diverso do que faz Charolles (1988), em seu conhecido estudo das práticas corretivas francesas: não me ocupando apenas de textos escolares escritos uma única vez, nem tendo a preocupação específica de explicitar, como ele, “o sistema de regras de coerência sobre o qual repousam as apreciações dos professores” (cf. Charolles, 1988: 42)<sup>2</sup>.

Foi, assim, que decidi tomar como tipo de **dado relevante** para a pesquisa apenas **redações de alunos cujos professores trabalhassem com revisão**. Mais especificamente: primeiras versões de textos corrigidos pelos professores acompanhadas de suas respectivas reescritas pelos alunos.

Definido, então, o *corpus* da pesquisa, determinei que o **trabalho de análise seria a leitura comparativa, sob a bússola dos princípios teóricos da Lingüística Textual, desses dois momentos de produção — escrita e revisão — intermediados pela correção**. O presente trabalho é, pois, o retrato dessa pesquisa, que **incide, preponderantemente, sobre as estratégias de intervenção que o professor desenvolve frente a textos escritos de seus alunos**.

Assim sendo, as questões básicas norteadoras deste trabalho de tese podem ser formuladas da seguinte maneira:

1. Como os professores corrigem os textos dos seus alunos? Que tipo de intervenções fazem quando corrigem?
2. Como os professores concebem a escrita e a linguagem?
3. Como os alunos reescrevem os textos corrigidos pelos seus professores? Que tipo de alterações fazem quando revisam?
4. Como os alunos concebem a escrita e a linguagem?
5. Os professores sabem ler os textos produzidos pelos seus alunos, de modo a levá-los a realizar a tarefa de serem leitores/escritores de seus próprios textos<sup>3</sup>? Que elementos lingüísticos — retirados da própria correção — nos permitem responder a essa questão?
6. Que postura pedagógica de correção mostra-se mais produtiva? Que elementos de linguagem — retirados dos textos revisados em contraponto aos seus originais e em decorrência das correções do professor — podem nos conduzir a uma conclusão nesse sentido?

E as questões pedagógicas que pretendo responder a partir dos resultados da pesquisa, cujas bases acabo de traçar, são principalmente estas:

1. Que relações podem ser estabelecidas entre os processos de correção e de revisão estudados e o ensino que queremos?
2. Que tipo de contribuições a Lingüística Textual e uma postura funcional relativamente à linguagem podem dar para a prática de correção de textos e para o ensino de redação na escola?
3. Que métodos o professor pode desenvolver para mediar a interação texto/aluno? Ou seja, como corrigir uma produção de texto de modo a levar o aluno a perceber que a escrita é um trabalho? Enfim: **Como corrigir redação na escola?**

---

<sup>2</sup>Os estudos citados por Charolles — tive o cuidado de verificar — também não consideram o texto reescrito pelo aluno, a saber: Eluerd (1972), Laurent *et al.* (1973), Vertalier (1977), Cercle de Linguistique et de Pédagogie du Français (1976), o número 29 da revista *Repères*, e vários artigos sobre a norma lingüística em situação escolar (Besse, 1976, Genouvrier, 1972, Petiot e Marcello-Nizia, 1972).

<sup>3</sup>Ou, conforme Grésillion e Lebrave (1982): de modo a levar o aluno a fazer uma *double énonciation*?

Face a esse propósito, a pesquisa (de que este texto procura ser um espelho) está dividida em duas grandes partes, descrição e análise dos dados, aqui configuradas em cinco capítulos.

Nesta introdução, explico a natureza dos textos do *corpus*, bem como a metodologia de coleta e de descrição dos mesmos, e traço as bases teóricas sobre as quais se assenta a análise.

No primeiro capítulo, descrevo as estratégias empregadas pelos professores-sujeitos para intervirem por escrito nos textos dos alunos-sujeitos, ou seja, os diferentes tipos de correção de redação por eles utilizados. Faço, pois, uma leitura da leitura que os professores fazem das produções de seus alunos.

No segundo, descrevo os diversos comportamentos verbais escritos dos alunos-sujeitos revisores a propósito das intervenções de seus professores, isto é, apresento os diferentes tipos de reescrita que eles realizam em seus textos, para dar conta de responder a cada um dos tipos de correção. Neste capítulo faço, então, uma leitura da leitura que os alunos fazem da leitura que os professores fazem de suas redações.

Na análise que realizo no terceiro capítulo, procuro mostrar como os diferentes tipos de correção descritos no primeiro capítulo podem encontrar explicação na natureza lingüística dos problemas apresentados pelos textos. Aponto, ainda, a relação que se pode estabelecer entre concepção de linguagem e estratégia de intervenção escrita; ou de outro modo: como os problemas que o professor aponta e a forma que utiliza para falar desses problemas para o aluno, via correção, se explica pela postura teórica que tem relativamente à linguagem.

Finalmente, no último capítulo, apresento argumentos teóricos que indicam as vantagens metodológicas de uma correção de natureza textual-interativa, tentando ainda mostrar que, justamente por não se tratar da estratégia de mediação à distância mais utilizada na escola de hoje, impõe-se a necessidade de uma revisão da concepção de linguagem atuante. Minha proposta é que essa revisão seja feita com base em postulados fundamentais dos estudos lingüísticos da atualidade, como os que se delineiam em correntes teóricas calcadas na relação entre o lingüístico e o social, como é o caso da Lingüística Textual e, igualmente, da Análise do Discurso.

## 2. A coleta de dados

No momento em que fiz um recorte na prática de ensino da língua e, dentro desta, na de ensino de redação, meu objetivo era bastante definido: obter dados com o menor número possível de variáveis. Assim, pretendia obter textos de um tipo específico (dissertações), produzidos por alunos de uma série escolar específica (8a. série), ao longo de um ano letivo específico (1991), e corrigidos por um grupo de professores específico (os que haviam participado de um determinado projeto de trabalho promovido pela Prefeitura Municipal de Campinas e pela monitoria de Língua Portuguesa de uma das Delegacias de Ensino de Campinas)<sup>4</sup>. A escolha pela

---

<sup>4</sup>Esse projeto ficou conhecido como "Projeto do Wanderley", por assim ter sido apelidado pelos professores da rede. Trata-se de um trabalho realizado com professores de Português em várias cidades do País, por uma equipe de especialistas da Unicamp (João Wanderley Geraldi e Raquel Salek Fiad, do IEL, e Lilian Lopes Martin da Silva, da FE). Em Campinas, o projeto intitulou-se "Desenvolvimento de Prática de Leitura e Produção de Textos", quando realizado na rede municipal de ensino, de fevereiro a dezembro de 1984; e foi denominado "Desenvolvimento de Prática de Leitura, Produção de Textos e

8ª série se justificava por ser ela o momento que marca o fim de um ciclo: o do ensino fundamental. A opção pelo tipo dissertativo decorre, de certo modo, da própria escolha pela série, haja vista o espaço privilegiado que tem sido dado, pelo livro didático, em geral, e pela própria prática docente, à dissertação, nesse momento específico da escolaridade. E a escolha dos sujeitos era devida a uma imagem, por mim construída, de que era mais provável, nesse grupo, haver um consenso quanto aos aspectos fundamentais do ensino da língua portuguesa.

Entretanto, na ocasião, não imaginava como seria extremamente dificultosa a coleta dos dados. Ingenuamente, contava com uma disposição irrestrita dos colegas e das escolas para com o trabalho acadêmico de modo geral, e para com a presente pesquisa, em particular. Além disso, acreditava que os mesmos não se importariam em me ceder material, mesmo porque — tomava o cuidado de garantir-lhes — meu objetivo não seria realizar mais um estudo sobre proezas ou dificuldades no exercício da profissão, mas, sim, discutir em que medida um determinado tipo de trabalho — o que faziam, e aquele no qual eu apostava — interfere na formação do aluno escritor, bem como na sua visão de escrita.

Porém, desconsiderados os casos de mero desinteresse pessoal, pesou a impossibilidade de me servir de um método de coleta de dados que neutralizasse a força exercida pela presença do pesquisador — mais ou menos como aquele de que se utilizam antropólogos e sociolinguistas, de um modo geral — e, assim, pudesse garantir, mais do que uma certa naturalidade na situação de comunicação em exame, uma tranquilidade na própria situação de coleta. Embora fosse ideal, eu sabia ser muito difícil, na prática, obter textos produzidos e corrigidos em momento anterior ao meu contato com os professores. De modo que os textos coletados seriam, por princípio, aqueles produzidos após esse contato.

Além disso, talvez uma certa imagem negativa da academia e do próprio fazer docente tenha influenciado a indisposição de alguns a se exporem. Provavelmente, deve ter causado sensação, para uma boa parte dos professores com quem fiz contato<sup>5</sup>, o teor crítico do discurso acadêmico sobre educação e ensino da língua que marcou a passagem dos anos 70 para a década de 80: após denunciar a não-neutralidade político-ideológica das práticas e instrumentos pedagógicos, a produção científica refletiu, de certo modo, um intenso processo de revisão e questionamento do ensino em vigor, colocando-o na posição de dado para a pesquisa, e passando a apontar mais erros, falhas e sombras, que luzes e acertos<sup>6</sup>.

Por essa razão, não obtive, de imediato, a cumplicidade esperada e necessária para o desenvolvimento da pesquisa tal como a idealizara, o que me colocou numa condição de extrema vulnerabilidade frente à impossibilidade de levar adiante meu projeto inicial. Nessas circunstâncias, fica fácil imaginar no que se transformou o trabalho de coleta: uma panacéia em que, na condição de pesquisadora — salvo raras exceções —, não via outra alternativa senão ficar à mercê das conveniências de cada

---

Análise Lingüística”, de 1985 a 1987, quando realizado nas redes municipal e estadual. Para maiores detalhes sobre a gênese, realização e repercussão desse projeto na prática de ensino do Estado e do País, ver Silva (1994).

<sup>5</sup>Corrigindo: professoras. Os professores-sujeitos desta pesquisa são todos mulheres. Mantenho, entretanto, o termo no masculino, para fins de generalização: muitos dos fatos aqui descritos podem ser (ou espera-se que sejam) representativos do que ocorre no ensino de um modo geral, onde atuam outros professores (mulheres, na maioria, mas também homens).

<sup>6</sup>Refiro-me, por exemplo a publicações com títulos do tipo: “Leitura em Crise na Escola”, “Problemas Inculcrais Brasileiros”, “As Belas Mentiras”, “Problemas de Redação”, “E as crianças eram difíceis” etc.

escola (sobretudo as particulares) ou de cada professor e/ou aluno que mostrasse um mínimo de interesse em participar como sujeito da pesquisa. Face a um controle da situação frágil demais de minha parte, para garantir pelo menos o mínimo de dados esperado, a coleta passou, então, a ser aleatória.

Assim sendo, sempre na escola ou na residência desses professores, ia em busca do que eles consideravam possível de ser obtido junto aos seus alunos: cadernos, pastas-catálogo, fichários, ou textos avulsos, dependendo da sistemática adotada por cada sujeito ou escola em termos de método de trabalho. Em função disso, as redações que me chegavam às mãos não apenas haviam sido produzidas nas mais diferentes condições, como também não se encaixavam nos limites do recorte de tempo por mim pré-fixado. Embora o contato com esse grupo de professores-sujeitos tenha se realizado por ocasião do primeiro bimestre letivo de 1991, quando lhes expressara minha intenção de obter todo o material produzido ao longo do ano, os textos que me foram fornecidos ao final do mesmo, ou no início do ano seguinte, haviam sido escritos ou em outro ano letivo, ou durante apenas um certo bimestre, ou ao longo de alguns poucos meses, ou, ainda, unicamente por ocasião das últimas notas de redação do ano.

Minha surpresa, contudo, foi ainda maior, quando me deparei com a quantidade irrisória de material fornecido: em vez do número significativo de textos esperado (cadernos de uma classe inteira de cada professor) tive de me contentar com um ou outro caderno, um ou outro texto deste ou daquele aluno, apenas. Houve casos de receber, em meio ao volume de material entregue, cadernos inteiros só de exercícios de análise sintática!

Evidentemente, nessas condições, não cheguei à representatividade de dados desejada. Isso me levou a repensar o trabalho de coleta e abrir mão de praticamente todas as restrições pré-estabelecidas, ainda que persistisse na exigência do fator principal: escrita e revisão intermediadas pela correção. A partir de então, passei a solicitar a participação de outras pessoas que já tivessem tido algum contato com a pesquisa acadêmica e que realizassem — ou tivessem realizado — o trabalho de sala de aula visado (aquele mesmo previsto pelo referido projeto). Foi, pois, por força de coleguismo ou amizade que o *corpus*, em grande parte, acabou se constituindo; o que me obrigou a decidir, num certo momento, pela incorporação de textos produzidos por meus próprios alunos, mediante, obviamente, aval dos mesmos e, neste caso específico, de seus pais<sup>7</sup>.

Foram, assim, recolhidos textos produzidos em sala de aula ou a propósito do trabalho nela realizado (como tarefa de casa), dos mais diversos tipos (narrativos, descritivos, dissertativos, em prosa ou em verso), que procuram atender a uma proposta de produção específica sugerida pelo professor de Português ou de redação. São, pois, redações escolares elaboradas a partir de um tema previamente indicado, sob as mais variadas formas, normalmente com base num trabalho prévio de leitura de textos escritos e/ou discussão de um texto oral ou tema selecionado com a classe.

Embora haja exceções, não se observa, de modo sistemático, no *corpus*, um registro escrito do período de tempo decorrido entre a primeira e as demais versões de cada texto, provavelmente porque não devia ser, na ocasião, preocupação da maioria dos professores-sujeitos controlá-lo, em sua rotina de trabalho. Mas, considerando

---

<sup>7</sup>Trata-se de alunos da 3a. série do 1o. grau à 3a. do 2o., que freqüentaram aulas particulares na Redfêre, minha escola de redação, em Vinhedo, SP, durante um a quatro semestres consecutivos, no período de 1994 a 1996.

alguns depoimentos seus, tudo indica que esse período não exceda o limite de dois meses<sup>8</sup>.

Ao final desse conturbado período de coleta consegui, a despeito das dificuldades, compor um *corpus* com um total de 161 produções, ou seja, pequenos conjuntos de diversas versões de um mesmo texto<sup>9</sup>. Esses textos foram obtidos junto a 1 escola municipal, 2 escolas estaduais e 3 escolas particulares da região de Campinas, SP — incluindo a de redação<sup>10</sup>. No total, 10 foi o número de professores-sujeitos (entre os quais me incluo) e 52 o de alunos-sujeitos<sup>11</sup>.

O trabalho, exploratório dadas as circunstâncias, foi, portanto, exercido na diversidade, o que me impediu de ter qualquer intenção de caráter quantitativo no decorrer da pesquisa. Desse modo, a análise produzida não teve por meta pré-estabelecida, nem por foco principal de atenção, a computação ou porcentagem de dados, ainda que alguns números, no curso do trabalho, tenham se mostrado de interesse, como será possível verificar.

### 3. As condições de produção dos textos

Não me parece simples considerar, para efeito de análise das redações do *corpus*, o papel que os fatores pragmáticos nelas exercem, ainda que tomasse esses textos em bloco (na sua totalidade), já que seria impossível, dado o quadro acima exposto, tomá-los individualmente, ou até mesmo em pequenos conjuntos, em função, por exemplo, do trabalho desenvolvido por cada escola ou professor. Falar do contexto imediato em que esses textos foram produzidos e de seus produtores parece-me, todavia, fundamental. Iniciemos esta apresentação, então, pelos produtores.

Como o *corpus* é constituído por redações em níveis escolares diversos (da 3a. série do 1o. grau ao pré-vestibular), a idade dos produtores varia entre 9 e 23 anos. E dadas as diferentes categorias de escolas em que foram escritos esses textos, seus produtores pertencem às mais diversas classes sociais: formam um conjunto heterogêneo que vai desde alunos pobres da zona rural, que percorrem grandes distâncias a pé para chegarem à escola, e cujos pais trabalham no campo ou no setor de produção da multinacional mais próxima, até alunos abastados que vão à aula de carro próprio, filhos de profissionais liberais ou pessoas geralmente com nível superior de escolaridade, moradores de condomínios de luxo, que podem pagar cursos-extras além da escola particular mais cara da região.

---

<sup>8</sup>Os textos que mais formalmente contêm esses registros, além dos de I. e de N., são os meus, já que adoto a sistemática de anotar a data da correção após a assinatura, e onde as reescritas em geral acontecem no período de uma a duas semanas.

<sup>9</sup>Das produções coletadas, foram selecionadas — com raríssimas exceções — apenas as versões corrigidas que tinham sido reescritas (uma ou mais vezes).

<sup>10</sup>Embora eu reconheça que, pela própria natureza, a escola de redação tenha a sua especificidade, para efeito da presente categorização, vou mantê-la sob o rótulo de escola particular.

<sup>11</sup>Por razões éticas, não identificarei os sujeitos da pesquisa. No Anexo I, onde apresento uma relação completa dos textos do *corpus*, as escolas serão referenciadas por algarismos romanos (I, II, III etc.), os professores-sujeitos por letras maiúsculas (A, B, C etc.) e os alunos-sujeitos pelo nome acompanhado (ou não) da inicial do sobrenome (Gustavo F. etc.) — não pretendendo com tal diferenciação formal, super ou subvalorizar qualquer das partes envolvidas. As redações, por sua vez, receberão uma identificação por meio de algarismos arábicos: T1 (“Texto Um”), T2 (“Texto Dois”). E, no corpo do trabalho, indicarei se se trata de escrita (primeira versão) ou reescrita (segunda versão, terceira versão etc.).

Agora consideremos o contexto imediato de produção desses textos: a escola. Por força da natureza do espaço escolar, há certas peculiaridades nesses textos que não se podem deixar de levar em conta: são **redações** e, como tal, escritas com um fim específico, qual seja, o de serem lidas, corrigidas e avaliadas nesse contexto. Redações são textos produzidos para a escola. Isto tem significado, de uma maneira geral, o seguinte: são textos escritos por quem normalmente não tem o que dizer, não sabe como dizer, e nem tem para quem dizer<sup>12</sup>.

Contudo, não é desse tipo “padrão” de texto escolar chamado vulgarmente *redação* que estarei tratando. O provável sentido que adquirem os textos do *corpus* para os sujeitos desta pesquisa impede que eles sejam a expressão da mera artificialidade no uso da linguagem, como o são, em geral, as redações escolares, onde brincar com a língua, registrar conhecimentos ou até mesmo se comunicar por escrito (!) deixam de ter o seu lugar. O fato, por princípio, de haver outro interlocutor provável para boa parte dos textos do *corpus*, que não apenas o professor, assim como o fato de eles efetivamente dizerem algo, com estratégias e objetivos presumíveis, permite-me referenciá-los como **produções**, pois é isso que os torna diferentes daquilo que, via de regra, tem sido inapropriadamente tomado como tal na escola. Assim, embora os textos do *corpus* não deixem de ser **redações**, na medida em que também — mas não-somente — são textos produzidos **para a** escola, parece-me que eles extrapolam os limites desse conceito, já que são **textos** que, por força das circunstâncias, foram produzidos **na** escola (cf. Geraldí, 1984).

Não posso deixar de reconhecer, entretanto, que, por se darem em contexto escolar, as produções do *corpus* não perdem, de vez, seu caráter de **redação**. A escrita desses textos não deixa de ser elaborada a partir da imagem que fazem os alunos das expectativas de correção definidas pela escola, através do lugar institucionalmente marcado pela figura do professor.

Esclarece-se, assim, por que, ao longo deste trabalho, utilizo, sem distinção, as expressões **redação**, **produção** e **texto**, para me referir aos textos do *corpus* — muito embora esteja de pleno acordo com a pertinente distinção de Geraldí.

Vale, ainda, lembrar que, embora todos os textos por mim analisados tenham sido produzidos em contexto escolar, é bastante diferente a situação de um aluno que escreve, na escola, para atender às solicitações de um professor (de Português) — que o avalia com vistas a uma promoção ou retenção para a série seguinte —, da situação vivida por aquele aluno que escreve num curso extra-curricular, para atender às solicitações de um professor particular (de Redação) que visa a resgatar (e/ou promover) uma vivência de leitura e de escrita — e que não tem, por princípio, um fim de aferição. Mesmo que se considere o inegável papel que um curso dessa natureza pode ter como auxiliar indireto na promoção escolar do aluno, é evidente a diferença de postura com que este realiza as tarefas de escrita e reescrita num e noutro contexto. No primeiro caso, a leitura e a escrita **estão**, no mais das vezes, entre as

---

<sup>12</sup>Na linha do discurso crítico sobre as peculiaridades da escrita escolar — sobretudo Geraldí (1984), que já havia distinguido *redação* de *produção* —, insere-se Athayde Junior (1995: 15-20), que concebe a *redução* como um tipo específico, no sentido bakhtiniano de *gêneros do discurso*: “o resultado da apropriação que a escola, enquanto instituição pedagógica, faz dos diferentes gêneros em uso na sociedade (os literários, como conto, crônicas, poesias, romances; os pragmáticos, como propagandas, normas, correspondências etc.)”. Segundo ele, a redação escolar é um produto que, por ser analógico em relação a tais textos, não passa de exercício artificial de um sujeito-redator que, em vez de fornecer “pistas para uma compreensão” de seu texto, como o faria um redator efetivo, demonstra ser mais uma “compreensão das pistas” fornecidas pela instituição escolar do modelo a ser formal e discursivamente copiado.

atividades do ensino da língua. No segundo, elas **são** as atividades essencialmente trabalhadas. Logo, parece-me importante mencionar que as peculiaridades típicas de cada caso me levam a acreditar que os textos produzidos pelos alunos-sujeitos da escola de redação guardam, de antemão, diferenças significativas relativamente aos demais textos do *corpus*. Isso, evidentemente, fica para ser confirmado ao longo da análise.

Para que eu pudesse entender o estatuto da escrita e da revisão no contexto de atuação dos professores-sujeitos desta pesquisa, iniciava a coleta de dados por uma entrevista pessoal, com cada um deles, onde gravava seus depoimentos sobre a própria metodologia de trabalho que desenvolviam, a partir de indagações acerca do contexto em que as produções dos alunos se davam. Não tinha um roteiro de entrevista pré-determinado, já que esses depoimentos me serviam tão-somente de dados adicionais à pesquisa — não era interesse meu tomá-los como referência central para o trabalho. Assim, a conversa, o mais informal possível, girava em torno das condições de produção, das atividades desenvolvidas e da avaliação dos textos dos alunos. Interessava-me saber, principalmente, o que acontecia antes e depois de as redações serem produzidas, isto é, **a propósito de quê** e **para quê** eram solicitadas. Isso me permitiria ter uma visão global de como a escrita era encarada e de como era tratada a tarefa de reescrita<sup>13</sup>.

Entrar em contato com a experiência desses profissionais e com as idiosincrasias do trabalho que desenvolvem, serviu-me para apontar a riqueza que eles representam enquanto grupo, no qual ora a formação em Letras, ora a formação em Linguística surge como farol a iluminar uma pluralidade de caminhos de atuação.

Na verdade, esses depoimentos me serviram também para confirmar que estava pisando no terreno pretendido. A imagem que fizera do grupo parecia se mostrar verdadeira, pois era compatível com o discurso que os sujeitos apresentavam. A maioria dos professores entrevistados me falava de um trabalho com produção de textos inserido num contexto mais amplo, de trabalho com a leitura, onde quer a forma quer o tema do texto gerador é utilizado como elo de ligação entre o que é lido e o que é escrito pelos alunos. Parecia, pois, haver um movimento — por mim esperado — entre leitura e produção de textos na sala de aula, espaço de atuação desse grupo de sujeitos. Segundo os depoimentos, quando a redação não acontece em função de um trabalho prévio de leitura — de textos curtos (crônicas, poemas, entrevistas, charges, cartas, quadrinhos, reportagens, propagandas etc.) ou de textos longos (contos, novelas ou romances) —, ela se dá na forma de uma paráfrase de alguma narrativa oral, feita, na maior parte das vezes, por um dos alunos da classe ou, mais raramente, pelo próprio professor. As produções escritas pareciam, também, ser — pelo que pude inferir das falas, nas entrevistas — naturalmente motivadas pelo contexto e pela situação de interlocução. Assim, pressupondo que textos escritos não surgem do nada, que atividades de leitura, discussões e debates sobre temas variados e configurações textuais variadas são condição necessária para que os alunos tenham efetivamente estratégias para dizer o que têm a dizer em seus textos, os professores-sujeitos mostravam-se em pleno acordo quanto ao que venham a ser as condições necessárias para a produção de textos escritos, seja na escola, seja fora dela.

---

<sup>13</sup>Em razão da pouca ênfase que dei a essas informações colhidas em entrevista, não procedi a uma tarefa rigorosa de transcrição das fitas. Recorri à audição das mesmas apenas para anotar, na medida da necessidade da pesquisa, e com a intenção de traçar aqui o perfil dessa metodologia específica de trabalho, algumas das atividades principais desenvolvidas por esse grupo de professores.

Embora grande parte deles não adotasse, na ocasião, o livro didático como padrão exclusivo de atuação em sala de aula, parecia ser forte a semelhança entre este traço principal de seu trabalho (a articulação leitura/escrita) e a proposta de metodologia de ensino subjacente aos manuais de Língua Portuguesa considerados adequados dentre os inúmeros que desfilam com passe livre pelo mercado editorial brasileiro<sup>14</sup>.

Quanto às atividades desenvolvidas com textos escritos, os depoimentos eram os mais variados possíveis. Propõe-se o exercício de produção de textos a propósito não só de uma diversidade de temas, como também de diferentes gêneros discursivos e tipos de textos, apesar de os clássicos (narração, dissertação/argumentação, descrição) predominarem. Como, porém, na esmagadora maioria dos casos (com exceção da escola de redação), os textos por mim analisados tinham chegado desacompanhados de suas respectivas propostas de produção — já que nem sempre a sistemática em sala de aula era registrá-las por escrito no caderno/folha em que eram produzidos — meu acesso às propostas de atividades com textos ficou restrito aos depoimentos orais dos professores-sujeitos e ao que é possível inferir das próprias redações. De forma que ficou praticamente impossível, considerando-se todo o *corpus*, avaliar com rigor — embora não tenha sido esse meu propósito principal — o alcance das propostas de produção relacionadas ou não aos tipos discursivos mencionados, como é o caso, por exemplo, da promoção de relato de experiência, que permite que os alunos vejam também a escrita como um espaço importante de objetivação e elaboração de sua vivência pessoal. Não se sabe, portanto, até que ponto se promove, por exemplo, uma efetiva criação de mundos possíveis, reais ou imaginários, que se mostrem regidos por uma lógica própria a atribuir sentido a personagens, espaços e enredos, quando se propõem atividades de produção de narrativas escritas, e até que ponto os alunos compreendem que o ato de narrar não é apenas um relato de acontecimentos. Igualmente, não se pode dizer o quanto as atividades de produção de textos permitem que os alunos passem a tomar a escrita como um espaço importante de argumentação e persuasão, e como os fazem entrar em contato com os recursos lingüísticos mais comumente utilizados nos textos dissertativos. Também fica difícil avaliar se as atividades com a escrita criam condições para que os alunos desenvolvam habilidades de selecionar e articular elementos relevantes para uma descrição de ambientes, cenas e objetos, e percebam a pertinência e a forma da descrição em textos diferenciados<sup>15</sup>.

Desta maneira, entendi que não seria procedente considerar a variável tipo de texto, ao longo da análise, o que me levou a descartar qualquer observação relacionada ao aspecto tipológico, a despeito de todos os riscos que se possam apontar em decorrência da generalização, inevitável, a que conseqüentemente impus minha leitura, nesse sentido.

Assim, o que acontece **antes** de os textos dos alunos serem produzidos é algo que parecia estar sedimentado por esse grupo de professores-sujeitos. Todavia, o mesmo discurso não se apresentava tão consensual com relação ao que acontece

---

<sup>14</sup>Em recente avaliação (1996) realizada por uma comissão de especialistas da Unicamp (da qual participei), dos livros didáticos de Língua Portuguesa indicados pela FAE (Fundação de Apoio ao Estudante), apenas 2 das 21 coleções analisadas foram consideradas adequadas para subsidiar o trabalho de professores de Português nessas séries. Das restantes, 11 foram consideradas pouco adequadas e 8 inadequadas (ver Abaurre et al., 1998).

<sup>15</sup>Apesar de não ter sido essa minha preocupação, esse tipo de avaliação certamente contribuiria de modo significativo para a formulação das conclusões finais desta tese.

**depois** de esses textos serem escritos. Não consegui inferir um quadro tão definido, em termos de grupo, relativamente ao trabalho de leitura, correção e avaliação das produções, a partir das entrevistas.

Essa diversidade pôde depois ser confirmada, no desenvolvimento da análise. Um exame dos cadernos revelou que as redações, em primeiro lugar, nem sempre são lidas pelo professor (há textos que não apresentam marcas de leitura). Em segundo lugar (e como já disse), nem sempre são escritas para serem lidas por outros leitores que não o próprio professor. Em terceiro, nem sempre são corrigidas pelo professor. Quarto: nem sempre são avaliadas com nota. E, por fim (o que mais me chamou a atenção): nem sempre são escritas para serem reescritas<sup>16</sup>. Isso me colocou diante de uma situação inesperada, pelo menos frente às expectativas que tinha em relação a esse grupo de sujeitos, já que minha intenção primordial era trabalhar com reescritas. Entretanto, não me pareceu motivo suficiente para julgar estar lidando com um grupo errado (para mim) de sujeitos: aquele para o qual a reescrita não tenha um papel fundamental. Apesar do relativo peso que possa ter exercido, no corpo total de dados da pesquisa, determinado método de trabalho (seja de uma escola específica, seja de um professor-sujeito específico) de não levar em conta a reescrita, ou de não considerar todas as redações de seus alunos (para fins de leitura, ou correção), a postura da maioria desses professores-sujeitos a propósito da tarefa de correção (que eu pude inferir, dos depoimentos e, depois, do exame dos textos) me leva a supor o embasamento teórico que dele esperava: a concepção de que escrever (assim como ler) é um trabalho, que um texto é sempre a versão possível de outros textos, igualmente possíveis, e que essa provisoriedade que lhe é constitutiva é um dos fatores que torna a escrita algo diferente de uma mera transcrição da oralidade.

Mais alguns dados são relevantes. A frequência de produções realizadas pelos alunos varia muito. Há casos em que eles escrevem, em média, um texto diferente por semana. Mas também há aqueles, menos comuns, em que o total de textos não passa de dois por bimestre.

A frequência de correção feita pelo professor também é diversificada. Alguns corrigem todos os textos produzidos. Outros fixam um determinado número para ser corrigido por bimestre, independentemente da quantidade produzida pelos alunos nesse intervalo de tempo. Há também os que, além de corrigirem, avaliam quantitativamente, por meio de nota ou conceito, (algum)as produções.

Em razão dessa diversidade, a frequência com que as revisões ocorrem é, igualmente, bastante variável. Assim como há textos cuja reescrita simplesmente não é realizada — não se sabe se por motivos pessoais ou metodológicos — há casos (raros) de textos que são reescritos e corrigidos mais que duas vezes<sup>17</sup>.

Além disso, as revisões não se dão apenas em função da correção feita pelo professor. Ocasionalmente, os próprios colegas de classe é que realizam esse trabalho, apontando as falhas detectadas numa leitura conjunta, normalmente em duplas ou

---

<sup>16</sup>Indagada sobre a ausência de revisões nos cadernos de seus alunos, a professora Z. me apresentou posteriormente apenas alguns textos reescritos em folhas avulsas, separadas dos cadernos que continham somente primeiras versões — o que veio a revelar que ela, de fato, não trabalhava com reescrita de forma sistemática, como os demais professores-sujeitos.

<sup>17</sup>Refiro-me, especificamente, aos textos da escola de redação.

pequenos grupos<sup>18</sup>. Seja como for, contudo, a reescrita individual ocorre em algum momento do processo, e das mais diversas formas:

1. seja por meio da reelaboração de todo o texto numa segunda versão (reescrita total)<sup>19</sup>;

2. seja através de apagamento de trecho(s) da versão original e inserção da(s) forma(s) substitutiva(s) *in loco*, nessa mesma versão (reescrita parcial sobreposta à original)<sup>20</sup>;

3. seja na forma de uma “errata” simplificada, em seqüência ao texto da primeira versão, onde se apresenta(m) apenas a(s) forma(s) substitutiva(s), a título de segunda versão (reescrita parcial não-sobreposta à original)<sup>21</sup>.

Para entendermos como se dá essa variação formal na tarefa de reescrita, basta considerarmos o aspecto pragmático aí envolvido. Nas entrevistas, ficou claro que há uma preocupação dos professores-sujeitos quanto a não fazer da tarefa de refacção uma atividade maçante para o aluno, sobretudo para aquele que apresenta dificuldade mais acentuada de produção. As revisões *in loco* e via “errata”, por exemplo, parecem-me uma tentativa evidente de o professor tornar a tarefa de revisão menos trabalhosa e, por certo, mais rápida, como por exemplo:

1. fazendo o aluno proceder à reescrita de todo o texto, quando é grande o número de problemas (todas as escolas); e à “errata”, quando o número de problemas é pequeno (escola de redação);

2. fazendo o aluno proceder à revisão *in loco* sempre, por economia de tempo e trabalho (escolas IV e V); ou quando só um determinado tipo de infração foi selecionado para ser trabalhado na reescrita — como ortografia, por exemplo — (escola II); ou, ainda, quando as infrações são poucas e/ou os problemas mais localizados (escolas IV e V).

Enfim, reescrever o texto de diferentes modos significa, para esse grupo de professores e alunos, reescrevê-lo segundo objetivos bastante específicos. Essa diversidade de formas de revisão pelo aluno é devida à diversidade de maneiras pelas quais o(s) professor(es) concebe(m) e propõe(m) o trabalho de reelaboração textual. Até porque esse trabalho é norteado por critérios específicos de correção, conhecidos dos alunos e sistematizados por ocasião tanto das reescritas individuais como daquelas que são desenvolvidas em duplas ou em grupos<sup>22</sup>.

Os depoimentos dos professores-sujeitos também apontam para a existência de um trabalho de reescrita coletiva, na lousa, onde se discute oralmente, com todos os alunos da classe, um ou mais textos selecionados especialmente para esse fim. Esse texto, eleito para leitura e análise conjunta, é retirado quase sempre do corpo de produções realizadas pela própria classe e reproduzido de alguma forma (mimeógrafo, xerox, transparência ou cópia no quadro-negro) para que seja copidescado (reescrito) pelo grupo, com a monitoria do professor. Algumas vezes, atendendo ao propósito de selecionar um tipo específico de problema para ser estudado com os alunos, o professor não se mantém fiel ao texto original nessa reprodução apresentada aos

---

<sup>18</sup>Confirmando depoimentos dos professores-sujeitos, em alguns textos há indícios da interferência de um outro leitor co-autor, que não o professor: marcas de revisão realizadas com letra (e/ou tipo e/ou cor de caneta) diferente da utilizada pelo aluno produtor ou pelo professor.

<sup>19</sup>Procedimento comum a todas as escolas do *corpus*.

<sup>20</sup>Procedimento típico da escola IV (cf. Anexo I).

<sup>21</sup>Procedimento típico da escola de redação.

<sup>22</sup>No próximo capítulo, comentarei aspectos relevantes desses critérios, ao descrever o trabalho de correção dos professores.

alunos: o texto é por ele adulterado e “maquiado”, isto é, revisado na maior parte dos problemas que apresenta, e — dependendo do nível e das necessidades da classe — reescrito de forma que se mantenham apenas os problemas de um tipo específico, que é o que se pretende focalizar naquele momento. Isso talvez explique por que, no *corpus*, por vezes (salvo casos evidentemente em contrário), muitos dos problemas apresentados pelas produções não aparecem apontados pelo professor na correção — como mostrarei. Provavelmente (embora não haja como garantir isso), os não-focalizados são aqueles que estão sendo relevados temporariamente, em virtude desse trabalho de reescrita coletiva e seleção metodológica de um aspecto de linguagem específico para fins de análise.

O estatuto do ensino gramatical, nesse contexto, aparece, portanto, cercado das mais diferentes posturas. Assim como há os que insistem em aulas específicas de análise morfológica e sintática, com fixação de metalinguagem, há os que as abolem totalmente da sala de aula. Nesse caso, a *análise linguística* de textos lidos e produzidos pelos alunos constitui-se lugar privilegiado de reflexões acerca dos mecanismos de expressão oferecidos pela língua. Portanto, é com ou sem (com maior ou menor) uso de metalinguagem técnica, que esse grupo de professores realiza o ensino da gramática com seus alunos<sup>23</sup>.

No que se refere ao destino que se dá às produções dos alunos (se não for para a sua totalidade, pelo menos para uma boa parte delas) sobretudo depois de estas serem revisadas, as entrevistas apontam para uma diversidade de propostas de encaminhamento pelo grupo de professores-sujeitos: desde a mais simples leitura oralizada para a classe, até publicações, seja junto ao público leitor mais imediato (como familiares, colegas e demais professores), seja junto à população da cidade, via jornal regional. Parece, pois, que há uma tentativa de se proceder a uma socialização dos textos produzidos em sala de aula, num movimento de tornar público o que não foi escrito apenas para o professor, criando, dessa forma, destinatários possíveis e reais para as produções dos alunos<sup>24</sup>.

Esse traço do trabalho dos professores-sujeitos, aliás, poderia ser interpretado como a ressonância de um dos aspectos positivos presentes nos livros didáticos aqui referenciados como adequados (a freqüente sugestão de socialização das redações), não fosse o absoluto contraponto que faz com esses livros a inegável preocupação que esse grupo tem com a atividade de reescrita — algo que, todavia, não se observa de maneira sistematizada nas coleções didáticas em geral.

#### 4. Corrigir

Face ao exposto, importa, portanto, esclarecer, inicialmente, a distinção teórica que aqui faço entre os conceitos de **correção** e de **revisão**.

O que estou chamando de *correção* é o trabalho que o professor, visando a reescrita do texto do aluno, faz neste mesmo texto, no sentido de chamar a sua atenção

---

<sup>23</sup> Gramática, aqui, está sendo tomado em sentido amplo, englobando:

- “(…) 1) conjunto de regras *que devem ser seguidas*;
- 2) conjuntos de regras *que são seguidas*;
- 3) conjunto de regras *que o falante da língua domina*.”

(Possenti, 1996: 64)

<sup>24</sup> Algumas das estratégias utilizadas pelos professores-sujeitos: jornais-murais, “livrinhos”, “circulares internas”, “salões literários”, “colunas literárias” etc.

para algum problema de produção, para alguma infração textual. *Correção* é, pois, o texto que o professor faz por escrito no (e de modo sobreposto ao) texto do aluno, para falar desse mesmo texto.

Reconheço não apenas a existência, mas também a importância, de outras estratégias interventivas, orais ou escritas, realizadas pelo professor para levar o aluno a perceber os problemas de seu texto e dar conta deles<sup>25</sup>. Entretanto, para os fins da presente análise, estarei considerando apenas as intervenções escritas realizadas no texto do aluno, vulgarmente chamadas de “correção”, que visam a alguma infração textual<sup>26</sup>.

Tomarei as expressões *problema* e *infração* como sinônimas, muito embora esta última se aproxime mais do sentido comum de “erro” usado em contexto escolar, já que este remete mais correntemente à noção de norma e é, portanto, apenas um tipo específico da categoria mais geral que estou tentando definir<sup>27</sup>.

Adotarei, assim, a mesma nomenclatura utilizada por estudiosos que também tomaram textos escolares como objeto de estudo. Para citar autores mais conhecidos, Pécora (1983), por exemplo, fala em *problema* de redação; já Costa Val (1994); a exemplo de Lang (1977), utiliza igualmente o termo *infração*:

“Será considerada infração textual a ocorrência que acarretar embaraços à leitura, tendo em mente as expectativas resultantes do tipo de texto analisado.”

(Costa Val, 1994: 29)

Essa nomenclatura, contudo, merece uma pequena discussão. Para tanto, vou me valer da definição acima, que toca num aspecto importante da questão. Focalizarei nela um ponto fundamental que, como veremos, tem implicações tanto a nível teórico como prático.

O conceito de *problema* ou de *infração* não pode ser definido apenas em termos de produção textual. Falar em **problema de redação** significa falar, necessariamente, em **problema de leitura**. Por isso, definir o que seja um problema de produção é também, ao mesmo tempo, definir o que seja um problema de recepção. Muito embora uma dada seqüência lingüística tenha sido produzida no momento específico que se convencionou chamar de produção (facção, elaboração, execução), essa ocorrência só será considerada problemática se gerar um estranhamento no momento da recepção, da leitura. Tanto é assim que eventuais alterações que se fazem *on line*, ou *a posteriori*, no momento em que se escreve um texto são fruto do trabalho de leitura que o próprio produtor faz para monitorar sua escrita. Quem aponta os problemas do texto não é o produtor, mas o leitor que convive no produtor, ou o

---

<sup>25</sup>Evidentemente, as já mencionadas atividades coletivas de reestruturação de textos, quando o professor faz uso do quadro ou de algum material impresso, para focalizar determinado texto, ou vários fragmentos de texto, a título de *análise lingüística*. Ou, então, os comentários orais que este faz com o aluno ao entregar-lhe pessoalmente seu texto.

<sup>26</sup>No contexto escolar, “correção de redação” é o nome mais corriqueiro que se dá àquela tarefa comum, típica de todo professor de Português, de ler o texto do aluno marcando nele, geralmente com a tradicional caneta vermelha, eventuais “erros” de produção e suas possíveis soluções.

<sup>27</sup>Digamos que, dentre o vasto campo de potenciais problemas de redação existentes, há os que dizem respeito às infrações de norma, de regularidade, e os que são de outra natureza (falarei melhor disso no capítulo 3). Existe também o erro lingüístico, entendido como aquela construção que não se enquadra em qualquer das variedades de uma língua, como é o caso daqueles enganos que ocorrem com falantes nativos, excepcionalmente, ou, mais comumente, com estrangeiros que dispõem de conhecimentos rudimentares da língua (ver, a propósito, Possenti, 1996: 80).

produtor desempenhando o papel de leitor, ainda que se trate do mesmo indivíduo; é, pois, o leitor-produtor. Afinal, o autor é o primeiro leitor de si mesmo.

Isto pode ser melhor entendido se tomarmos de empréstimo a Bakhtin (1982) as noções de *outro* e de *acabamento*, dentro do princípio dialógico que funda a sua concepção de linguagem. Para este autor, o *dialogismo* é a condição da constituição do *sujeito* e do sentido do texto<sup>28</sup>. Deslocado do papel central e fixo na relação *eu-tu*<sup>29</sup>, o *sujeito* passa a se constituir no espaço interacional entre ambos, onde o *outro* lhe dá existência. Assim, todo discurso é elaborado em função do *outro*, pois é o *outro* que condiciona o discurso do *eu*. O que atribui um sentido totalizante<sup>30</sup> ao texto, portanto, é a virtualidade, o *acabamento* que lhe é atribuído pelo *outro*. O que dá *acabamento* a um discurso é a mudança de locutor, isto é, a *atitude responsiva* do *outro* já nele presente. Na fala, isto fica mais evidente com a alternância dos turnos conversacionais — o *todo* de cada enunciado se constrói na medida em que as vozes dos interactantes se revezam. Na escrita, apenas a perspectiva do *outro* no texto é que torna possível o seu *todo*. O autor só dá *acabamento* ao seu texto quando o “dá a público”, isto é, quando instaura a possibilidade real de uma *contrapalavra* do *outro*, neste caso o leitor, ao seu enunciado.

Problemas de produção surgem, deste modo, a propósito da atividade de leitura inerente a todo processo de produção de texto, quer ela se dê em momento posterior e diverso da gênese textual (pela atuação do *eu* que lê o próprio texto, por ele dado como acabado, ou pela interferência de um *outro*, que lê o texto do *eu*), quer ocorra simultaneamente, ou de modo intrínseco à gênese do texto (pela interferência do *outro*, constitutiva do *eu* que escreve, que lê o próprio texto enquanto o produz).

Isso esclarecido, acho que a citada definição de Costa Val precisa ser, senão reformulada, ao menos estendida. Assim, parece-me que se pode considerar **problema de produção textual toda e qualquer seqüência lingüística que gere um estranhamento para o leitor, não apenas em função do tipo de texto, mas também dos objetivos visados na interlocução e das condições tanto de produção como de recepção desse mesmo texto**. A questão, então, é saber de que tipo de estranhamento se trata.

Obviamente, não estou falando daqueles embaraços advindos das dificuldades típicas de leitura relacionadas à falta de informação do leitor sobre o tema elicitado, ou à sua falta de intimidade com as formas de dizer (itens lexicais ou estruturas lingüísticas) características do texto em questão — como é o caso, por exemplo, das que geralmente são apresentadas por aprendizes da língua e tradicionalmente rotuladas como “problemas de compreensão ou interpretação”. Quando digo estranhamento, refiro-me, particularmente, à ocorrência, no enunciado, de algum elemento inesperado pelo leitor (maduro ou não) em face das suas expectativas em relação à própria enunciação do texto como um todo<sup>31</sup>.

<sup>28</sup>Mais especificamente, do *enunciado*, se quisermos fidelidade ao autor. (À noção de *texto* voltarei mais adiante.)

<sup>29</sup>Estou pensando no subjetivismo benvenistiano, a que Bakhtin faz contraponto (a esse respeito ver Benveniste, 1956).

<sup>30</sup>Poderíamos dizer *coerência* (conceito que abordarei mais adiante).

<sup>31</sup>A noção de maturidade lingüística, parece-me, é uma questão de grau, pois se explica em função das experiências prévias de leitura (e de produção) que concorrem para o processamento de um texto. (Inversamente à idéia da leitura como subsídio para a produção, Dolz, 1995, demonstrou que também o trabalho de produção pode contribuir para desenvolver capacidades de interpretação de outros textos do mesmo tipo). É a diferença nos níveis de referência individual do que venha a ser um texto que faz com que as expectativas de leitores aprendizes sobre textos escritos não coincidam com as de leitores

Essas expectativas do leitor em relação ao texto são de diversas ordens, pois relacionam-se aos diversos sistemas de conhecimento que entram em jogo por ocasião do processamento textual (cf. Heinemann & Viehweger, 1991, apud Koch, 1997)<sup>32</sup>. Assim, por manipular um conjunto de estratégias de caráter sociocognitivo e lingüístico, o leitor pode manifestar, em relação ao texto, um estranhamento, seja quanto à forma de organização do material lingüístico na superfície textual, em face do tipo de texto; seja quanto à seleção lexical, em face do tema e dos modelos cognitivos ativados (scripts, frames etc., cf. Beaugrande, 1980); o leitor pode, também, manifestar um certo estranhamento quanto à quantidade de informação veiculada no texto ou, ainda, quanto à seleção da variante lingüística pelo produtor, em face da situação interativa.

A esse respeito, vale lembrar o modelo proposto por Dascal e Weizman (1987), a propósito da questão da compreensão. Para dar conta dos vários tipos e níveis de informação contextual manipulados pelo leitor no processo de interpretação do texto escrito, esses autores retomam a distinção entre os conceitos de *sentence-meaning*, *utterance-meaning* e *speaker's-meaning* (cf. Grice, 1971; Dascal, 1983)<sup>33</sup>. Além disso, postulam a caracterização de dois tipos de informação contextual: a extralingüística e a metalingüística:

“Na sua busca do significado do falante, o ouvinte deve ser guiado por dois indícios contextuais.

Grosso modo, as pistas extralingüísticas lidam com o conhecimento de mundo do ouvinte, enquanto que os indícios metalingüísticos têm a ver com o seu “conhecimento” de estruturas lingüísticas e de convenções. Deve-se enfatizar que por “conhecimento”, não se quer necessariamente dizer um tipo de conhecimento conscientemente estabelecido, mas o “conhecimento popular”, que deve ser tácito.

No interior de cada tipo de pista, são postulados três níveis distintos, variando de específico, conhecimento “imediato” das circunstâncias do enunciado, passando por suposições acerca de propriedades convencionais, para geral, conhecimento anterior de fatos, princípios etc.”

(Dascal e Weizman, 1987: 6 mimeo)

Segundo eles, ambos os tipos de informação contextual (a extra e a metalingüística) são necessariamente explorados pelo leitor durante as múltiplas fases do processo de interpretação de um texto escrito. Isto porque, conforme postulam os autores, todo texto é, em princípio, aberto de significados, podendo ser esse grau de

---

maduros (o que é estranho para um aprendiz pode não ser para um leitor maduro, e vice-versa). Isto explica por que um aluno, embora considerado leitor não-maduro, pode manifestar um certo estranhamento em relação à leitura de um texto (como por exemplo o produzido por um colega de classe na escola), tendo em vista certas ocorrências lingüísticas nesse texto e a história de leitura desse aluno.

<sup>32</sup>Falarei detidamente sobre essa questão mais adiante.

<sup>33</sup>

“Grosso modo, o *significado sentencial* é o significado literal de uma sentença, independente do contexto, construído a partir do significado de seus itens lexicais e formas gramaticais; o *significado do enunciado* (“o eterno significado expresso de um tipo de enunciado”, de Grice) é o significado convencional de um enunciado, uma vez que seu significado sentencial é ajustado à situação da enunciação; e o *significado do falante* (significado do enunciado, de Grice) é o que o falante deseja transmitir emitindo uma dada sentença numa dada situação.”

(Dascal e Weizman, 1987: 6 mimeo).

abertura maior ou menor, em cada caso. Isso faz com que a compreensão seja sempre uma tentativa do leitor de dar conta de calcular o sentido do texto nos limites dessa abertura que lhe é inerente:

“A compreensão de uma enunciação ou de um texto envolve sempre uma pluralidade de habilidades, níveis e sistemas diferentes de conhecimento, tanto lingüístico quanto não-lingüístico. A competência lingüística, também ela estruturada em vários níveis, é apenas um dos componentes utilizados no processo de compreensão.

Em vista dessa mutiplicidade inerente ao processo de compreensão, é preciso encará-lo como sendo não tanto uma questão se sim/não, de tudo/nada, e mais como um processo de aproximação gradual. Pode-se compreender uma enunciação ou um texto mais ou menos superficialmente, com maior ou menor profundidade, mas jamais se pode dizer que se alcançou uma compreensão global e completa do texto. Isso é verdade sobretudo no caso dos textos literários, mas também o é nos usos mais comuns e correntes da linguagem.”

(Dascal, 1988: 8)

Assim, de acordo com Dascal & Weizman, seriam os dados de contexto (as informações de caráter extra e metalingüístico) que preencheriam os espaços vazios deixados pela falta de transparência intrínseca de todo texto:

“Claramente, tanto a informação extralingüística como a metalingüística são exploradas sempre que o texto não for suficientemente transparente, e, uma vez que, como sabemos, é raro achar um texto transparente o suficiente para ser completamente independente do contexto, o significado contextual é sempre requerido em alguma extensão, com o propósito de imprimir um certo grau de transparência. (...) a falta de transparência pode ter várias formas, e revelar-se por si só em diferentes pontos do processo de interpretação. Disto segue, então, que a informação contextual pode servir como uma “pista” para os diferentes tipos de doenças, reveladas nas diferentes fases do processo de interpretação.”

(Dascal & Weizman, 1987: 3, mimeo)

Ainda segundo os autores, há que se distinguir duas formas pelas quais um texto pode ser opaco (não-transparente). Uma delas é a **incompletude** que é devida à dificuldade do leitor em determinar o sentido veiculado, ou seja, em achar — tanto no con-texto (universo externo ao texto) como no co-texto (universo interno ao texto) — os dados que o ajudariam a completar as informações faltantes no texto. A outra maneira é a **indiretude**, que tem a ver com a detecção, pelo leitor, de razões para se acreditar que o significado aparentemente expresso pelo texto (*utterance meaning*) não é o efetivamente pretendido pelo produtor (*speaker's meaning*). Se o texto é meramente incompleto, o leitor está diante de uma **lacuna** (*gap*) a qual terá de preencher, ao passo que se o texto é indireto, trata-se de um **desalinhamento** (*mismatch*), isto é, um descompasso entre a informação explícita e outros fatores, entre os quais o conhecimento de mundo, por exemplo, que o leitor terá de perceber para proceder à leitura ambígua desejada pelo produtor.

De qualquer modo, para resolver seu problema de interpretação, o leitor recorre, além dos dados co-textuais, a dados de contexto (seu conhecimento de mundo e das funções e convenções lingüísticas). São essas informações contextuais que lhe permitirão seguir as **pistas** (*cues*) fornecidas pelo texto para a identificação de um necessário preenchimento de lacunas, ou perceber os **indícios** (*clues*) nele presentes para a apreensão da significação pretendida pelo autor. Eis a razão pela qual a

interpretação do sentido de um texto escrito é, para os autores citados, um processo de múltiplas fases. As tarefas realizadas pelo leitor para processar o texto vão da distinção entre *incompletude* e *indiretude* à identificação dos significados implícitos.

Mas qual é a contribuição que o modelo de Dascal e Weizman pode nos dar em relação ao ensino da língua? O paralelo que mais me interessa traçar com esse modelo de compreensão textual, para os fins do presente trabalho, é que, em se tratando de correção de redações produzidas por alunos em nível de 1o. e 2o. graus, o leitor-professor muito dificilmente irá se deparar com **desalinhamentos**, até porque isso exigiria dos nossos produtores aprendizes um conhecimento apurado das estratégias de dizer — e não é este o caso. Parece-me que o estranhamento de leitura típico da tarefa de correção com a qual lidam os professores poderia ser entendido em termos da noção de **lacuna** (*gap*), proposta pelos citados autores.

Ao ler uma redação escolar, o professor certamente se depara com lacunas de várias ordens, tal qual um leitor comum. E isso o faz buscar no contexto e no co-texto as informações que lhe permitem seguir as **pistas** (*cues*) deixadas pelo texto acerca de sua significação. Entretanto, por força das circunstâncias, ao assumir o papel de corretor, que social e institucionalmente lhe é atribuído, ou seja, ao se colocar não mais como um leitor comum, mas como um leitor diferenciado, o professor muitas vezes tenta, por meio da correção, exigir do aluno produtor uma postura de transparência total, solicitando que este resolva todas as opacidades do texto — o que, como vimos acima, é praticamente impossível não só para o aluno, como para qualquer produtor de textos<sup>34</sup>.

Todas essas considerações apontam para um fato importante: o ouvinte/leitor não é absolutamente um “receptor” passivo, já que lhe cabe atuar sociocognitivamente sobre o material lingüístico de que dispõe (além, é claro, de atuar sobre a entonação, os gestos, as expressões fisionômicas e os movimentos corporais, no caso da linguagem falada). Ao contrário, ele é altamente ativo, pois cria uma leitura, constrói um sentido para o texto (cf. Koch, 1992: 25).

Ainda sobre essa questão da compreensão, é útil mencionar um outro modelo, o de Heinemann & Viehweger (1991, apud Koch, 1997). Para esses autores, na atividade interindividual da linguagem seriam mobilizados diversos sistemas de conhecimento por parte dos interlocutores. Dentre as diversas ordens de elementos que concorrem para o processamento textual, quer em termos de produção, quer de recepção, estariam os de caráter lingüístico, os de caráter enciclopédico e os de caráter interacional. A cada um desses sistemas de conhecimento corresponderia um conhecimento de tipo procedural, que se concretizaria por meio de estratégias de processamento textual.

Partindo dessa concepção, Koch (1997) propõe três tipos de procedimentos pelos quais os interactantes mobilizariam ou acionariam tais sistemas de conhecimento, na forma do que ela chama de *estratégias de processamento textual*: os de natureza cognitiva, os de natureza sócio-interacional e os de natureza textual. Vou resumidamente referenciá-las<sup>35</sup>.

As estratégias cognitivas são aquelas que consistem na execução de algum “cálculo mental” por parte dos interlocutores. Um exemplo seriam as inferências: partindo da informação veiculada pelo texto e levando em conta o contexto, o ouvinte

<sup>34</sup>Isso poderá ser melhor verificado no decorrer da leitura dos próximos capítulos.

<sup>35</sup>Não cabe aqui aprofundar esses conceitos, para o que remeto o leitor ao trabalho dessa autora.

ou leitor constrói novas representações mentais e/ou estabelece uma ponte entre segmentos textuais, ou entre informações explícitas e implícitas no texto.

As estratégias sócio-interacionais visam a manter e levar a bom termo uma interação verbal. Um exemplo seriam as estratégias de preservação das faces e/ou de representação positiva do *self*, que se manifestam por meio de eufemismos, rodeios e mudança de tópico, entre outros.

Já as estratégias textuais são aquelas relacionadas ao conhecimento lingüístico, que compreende o gramatical e o lexical. É esse tipo de conhecimento o responsável pela organização do material lingüístico na superfície textual, pelo uso dos meios coesivos que a língua põe à disposição dos falantes para efetuar a remissão ou a seqüenciação textual, pela seleção lexical adequada ao tema e/ou ao modelos cognitivos ativados. Entre o que Koch denomina estratégias textuais, ela cita quatro tipos: de organização da informação, de formulação, de referenciação, e de “balanceamento”. As estratégias de organização dizem respeito à distribuição do material lingüístico na superfície textual, seja em termos de dado/novo, ou de tema/remã. As de formulação têm funções de ordem cognitivo-interacional, entre as quais inserem-se as de inserção e reformulação. As de referenciação retomam referentes anafórica ou cataforicamente. E as de balanceamento regulam o que necessita ser explicitado textualmente e o que pode permanecer implícito, por ser recuperável via inferenciação.

Tendo em vista o ensino de língua, escopo deste trabalho, é possível tentar uma aproximação entre os modelos de Dascal & Weizman (1987) e de Heinemann & Viehweger (1991), que servem de base para as colocações de Koch (1997). Segundo minha percepção, são sobretudo os procedimentos de natureza cognitiva e textual que constituem o tipo de chave (*clue*) manipulado pelo leitor-professor que interpreta um texto escrito, para preencher suas lacunas e, assim, diminuir sua opacidade. Contudo, no que diz respeito ao nosso caso específico, o ensino de redação, deveriam ser as estratégias **textuais** o tipo de chave por excelência mais elicitado pelo professor-corretor durante a tarefa de intervenção escrita. Além de serem, igualmente, aquelas de que o aluno produtor-leitor deveria lançar mão ao revisar o próprio texto em nome de uma maior legibilidade, isto é, da menor opacidade possível — e desejada — do mesmo, consideradas as condições tanto de produção (o nível e a maturidade lingüística desse aluno) como de recepção (o grau de exigência do professor). Mas isso poderá ser verificado ao longo da análise.

## 5. Revisar

Uma vez esclarecido o conceito de correção, passemos ao de **revisão**.

Romper com a tradição que faz a escrita ser um exercício escolar artificial, transformando meras *redações* em *textos*, tem exigido muito mais do que boa-vontade em termos de ação pedagógica. Na verdade, tem significado uma revolução. Trata-se de um esforço que começa pela revisão do conceito de educação e passa pela revisão da concepção de linguagem. Faz parte desse esforço de mudança a tentativa, entre outras, da incorporação, no ensino, de uma prática absolutamente comum entre os escritores, qual seja, a de reescrever o próprio texto, quantas vezes for necessário, seja simultaneamente ao ato da escrita, seja posteriormente a ele.

O estudo da revisão como etapa da produção textual tem sido tema de inúmeras publicações na área da Lingüística Aplicada, especialmente em países como

França e Estados Unidos<sup>36</sup>. Esses estudos, voltados para manuscritos, ou rascunhos, ou diferentes versões de um mesmo texto, produzidas por diversos tipos de autores, desde crianças em fase inicial de alfabetização (Fabre), até autores experientes de textos literários (Sommers, Fuchs e Rey-Debove), mostram a riqueza desse tipo de material para uma análise da complexidade da gênese textual. Na busca de respostas para uma questão principal (“Como se escreve?”), o foco dessas análises tem recaído sobre as operações lingüísticas realizadas pelos escritores durante a escrita, já que elas são entendidas como um reflexo do trabalho do autor ao escrever.

O trabalho de pesquisadores como esses tem-se mostrado de extrema importância para se repensar o ensino da escrita na escola, que, em favor do produto (o texto pronto, acabado e passado a limpo), tem tradicionalmente desprezado o processo (esboços, rascunhos e rasuras). Segundo Fiad,

“Esse material possibilitaria ao autor do texto — no caso o aluno — um auto-conhecimento do seu processo da escrita e a um dos leitores do texto — no caso o professor — um maior conhecimento de como seus alunos estão construindo suas escritas.”

(Fiad, 1991)

Além disso, como diz Abaurre (1988), para poder ensinar a escrita, o professor deve ser antes de tudo um conhecedor, um pesquisador da escrita, e ler os textos dos alunos e as reformulações que eles executam é uma forma de entender como eles concebem a própria escrita.

Mas para se ter uma idéia de como se deu a incorporação do trabalho de revisão na prática de ensino da escrita aqui no Brasil, considere-se a influência de várias publicações acerca do ensino da linguagem e da produção de textos tanto dentro quanto fora do contexto acadêmico<sup>37</sup>.

Estou, aqui, adotando uma visão de escrita como trabalho, como construção, dentro de um modelo que admite etapas que podem ocorrer recursiva e concomitantemente, conforme Hayes e Flower (1980) e Kato (1986). Assim, a revisão não é apenas uma das fases de produção de um texto, mas, sobretudo, aquela que demonstra esse caráter processual da escrita, como bem apontam Fiad e Mayrink-Sabinson:

“A revisão é um momento que demonstra a vitalidade desse processo construtivo da escrita.”

(Fiad e Mayrink-Sabinson, 1991: 55)

O fato de o aluno “refletir sobre a escrita reescrevendo-a mostra que a escrita adquire um significado de produção efetiva” (Fiad, 1989:78), já que é “o lugar do sujeito da linguagem realizando atividades lingüísticas e epilingüísticas” (cf Franchi, 1977 e Fiad, 1989: 73)<sup>38</sup>.

Embora reconheça que esse trabalho de reescrever o próprio texto seja extremamente complexo, dado que pode ocorrer várias vezes durante a produção de

<sup>36</sup>Ver, principalmente, Hayes & Flower (1980), Culioli (1982), Fabre (1986 e 1987), Fuchs (1982), Grésillion e Lebrave (1982), Rey-Debove (1982) e Sommers (1980).

<sup>37</sup>Refiro-me, principalmente, a Geraldi (1984), Fiad (1989), Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), Fiad (1991), Silva (1994), Jesus (1995), Grillo (1996) e Abaurre et al. (1997), por exemplo, além dos mais recentes parâmetros curriculares de Língua Portuguesa.

<sup>38</sup>Definirei melhor essas atividades no capítulo 1.

um texto, e até simultaneamente a outras etapas da gênese textual — como a pré-escritura, a escritura e a pós-escritura (cf. Hayes e Flower, 1980) —, um primeiro recorte em meu objeto de análise se faz necessário: vou me deter exclusivamente no estudo da **revisão que ocorre após a escrita**, e não durante a mesma. Portanto, as reformulações textuais que serão observadas neste trabalho de pesquisa foram todas feitas em um texto já escrito.

Além disso, embora saiba que o aluno muitas vezes altera seu texto por conta própria, a despeito de qualquer interferência externa, não me interessa observar a reescrita espontânea que ele faz ao ler o próprio texto em momento posterior à produção da primeira versão. Estou interessada na reescrita provocada explicitamente **a partir da solicitação de um leitor** específico, o professor. Um segundo recorte, então, se impõe: estarei no presente trabalho, privilegiando aquelas operações de revisão possíveis de serem identificadas como **decorrentes de intervenções** diretas que o professor faz a propósito de uma correção. Assim, a revisão que me interessa investigar é a que se dá **em resposta à uma mediação**. Estou, por esta razão, entendendo **revisão como o trabalho de reescrita, reestruturação, refacção, reelaboração textual, ou retextualização** (cf. Marcuschi, 1994), **realizado pelo aluno em função de intervenções escritas do professor, via correção, com vistas a uma melhor legibilidade de seu texto**.

Em um estudo sobre as operações lingüísticas básicas realizadas por falantes nativos de português em atividades de “passagem” (transformação) de textos falados para textos escritos, Marcuschi (1994) aponta quatro possibilidades para esse tipo de atividade:

- “1. fala – escrita (por ex.: entrevista impressa a partir de uma entrevista oral)
2. fala — fala (por ex.: tradução simultânea da fala)
3. escrita — fala (por ex.: exposição oral a partir da leitura de um texto escrito)
4. escrita — escrita (por ex.: resumo escrito de um texto escrito.”

(Marcuschi, 1994: 1)

Muito embora seu trabalho se restrinja ao primeiro tipo por ele citado (fala - escrita), parece-me que algumas de suas considerações gerais acerca da natureza dessa atividade — à qual, a exemplo de N. Travaglia (1993), ele chama de *retextualização* — podem ser pensadas relativamente aos demais tipos, de modo que podem iluminar a análise do tipo especial de transformação que me interessa neste trabalho de tese (escrita-escrita).

Por exemplo, ele diz que

“(…) toda atividade de transformação de um texto em outro implica *interpretação* prévia. Há nessa atividade uma espécie de tradução endolíngua, isto é, tradução na mesma língua, que, como toda a tradução, tem uma complexidade muito grande.”

(Marcuschi, 1994: 6)<sup>39</sup>

Face a essa afirmação, cabe-me perguntar: se para retextualizar um texto é necessário compreendê-lo (interpretá-lo), é possível dizer que uma retextualização bem sucedida é reflexo de uma adequada compreensão do texto a ser transformado, ao passo que uma retextualização mal-sucedida é resultado de uma má compreensão do texto a ser transformado?

---

<sup>39</sup>Negrito por minha conta.

Esta é uma questão difícil de ser respondida; eis aí um vasto campo para pesquisa. Diz, contudo, Marcuschi:

“(…) uma não-compreensão não impede a retextualização, **mas pode conduzir a uma transformação problemática**. Se considerarmos o texto como uma proposta de sentido e não uma evidência empírica de sentidos objetivamente inscritos, a dificuldade aumenta.”

(Marcuschi, 1994: 41)<sup>40</sup>

Seja como for, parece-me que o cerne da questão está no que se entende por *compreensão*. Como sabemos, trata-se de um fenômeno complexo, que envolve operações de várias ordens, como as apontadas por Koch (1997). Compreender um texto é uma tarefa que requer tanto conhecimentos de natureza lingüística, como de natureza cognitiva e sócio-interacional (cf. Heinemann & Viehweger, 1991). E a pesquisa nesse campo ainda mora no berço.

De qualquer modo, se assumirmos, com Marcuschi, que retextualizar é, antes de tudo, interpretar, ler, processar, compreender, é possível hipoteticamente dizer que, enquanto boas “traduções” decorrem de boas compreensões, “traduções” ruins são decorrentes de más compreensões, no sentido mesmo de um domínio adequado ou inadequado (maturidade lingüístico-cognitivo-interacional) por parte do falante de toda uma gama de conhecimentos requeridos para a leitura ou processamento textual.

Entretanto, se levarmos em consideração o fato de que — agora pensando no sujeito desta pesquisa (alunos) e no seu objeto de estudo (redações) — no rol de conhecimentos necessários para uma compreensão, pelo aluno-revisor, do texto a ser retextualizado inclui-se também a leitura do professor — uma leitura (compreensão) desse mesmo texto que não a sua, mas que, de certa forma, dirige, orienta e, com certeza, muitas vezes determina a leitura (compreensão) que ele fará (terá) do seu próprio texto — posso supor que **é enorme a responsabilidade do professor-corretor, pois de sua interpretação do texto a ser retextualizado dependerá a interpretação (leitura) que o aluno fará desse mesmo texto e, portanto, grande parte do próprio processo de retextualização**.

Isto me leva a pensar que **o trabalho de retextualização pelo aluno que revisa em função de uma correção pelo professor não é um trabalho solitário**, como a princípio pode parecer — muito embora a solidude da tarefa de escrita lhe seja imanente. Este seu trabalho **é, necessariamente, e pela própria natureza, um trabalho a quatro mãos**. De modo que toda e qualquer consideração que se faça a respeito do maior ou menor sucesso seu na tarefa de revisão (retextualização) deve inalienavelmente levar em conta a participação efetiva do mediador (o professor) no processo como um todo.

Assim, na medida em que a atividade de retextualização do tipo revisão, aqui em exame, é intermediada por uma leitura corretiva do professor que, antes de mais nada, consiste numa “requisição” das necessárias operações lingüístico-cognitivo-interacionais a serem realizadas pelo aluno para uma conveniente “tradução” do texto de origem em outro (melhor acabado), é possível supor que **toda e qualquer transformação de retextualização dessa natureza deve estar condicionada pela orientação dada, na correção, aos tipos de operações requisitados**. É isto, pois, o

---

<sup>40</sup>Negrito por minha conta.

que esta pesquisa procurará mostrar, em decorrência da confirmação da hipótese central aludida no início desta Introdução.

Voltemos a Marcuschi. Segundo ele,

“(...) As operações de retextualização na passagem da fala para a escrita são atividades **conscientes** que seguem os mais variados tipos de estratégias. Em certos casos, algumas formas lingüísticas são eliminadas e outras introduzidas; algumas são substituídas e outras reordenadas.”

(Marcuschi, 1994: 2)

Trata-se, como já disse, das mesmas operações de refacção a que se referem Culioli (1982) e Fiad (1991), a saber: supressão, adição, substituição e deslocamento, que aqui aponteí como sendo as requeridas pelo professor-corretor.

Como o objetivo do autor no ensaio é propor um modelo das operações de transformação envolvidas no processo de retextualização, explica-se sua preocupação com a ordenação desses eventos:

“(...) as transformações seriam recorrentes, sucessivas e hierarquicamente ordenadas. (...) a seqüenciação obedeceria sempre à mesma direção e seria condicionada pela presença de uma operação imediatamente anterior. (...) Primeiro surgiam as transformações lingüístico-textuais; depois vinham as operações de natureza cognitiva que diziam respeito aos processos de compreensão imanentes ao ato de transformar. (...) não é simples distinguir entre operações lingüístico-discursivas de um lado e operações cognitivas de outro. Talvez esta distinção seja apenas metodológica, pois é duvidoso que possamos realizar uma sem a outra.(...) mas tudo indica que se trata muito mais de uma gradação do que uma separação dicotômica. (...) Mas friso que ele [o conjunto de operações cognitivas] permeia todas as demais atividades.”

(Marcuschi, 1994: 5-9)

Para efeito da presente análise, estarei, pois, utilizando o termo *versão* (variante)<sup>41</sup>, no mesmo sentido de *textualização* que lhe dá Marcuschi, para me referir a cada um dos momentos preparatórios de produção de um mesmo texto, no caso, uma mesma redação. Entendo esses momentos (ensaios redacionais) como as unidades textuais completas, dadas por *acabadas* (cf. Bakhtin, 1992), “fechadas”, e tornadas “públicas” pelo aluno-sujeito produtor, isto é, tomadas por ele como textos-objetos de leitura e/ou de correção.

Evidentemente, há que se perceber a co-ocorrência de dois movimentos nesse processo de construção textual: um, intratextual, do texto para consigo mesmo, que diz respeito às operações epilíngüísticas realizadas pelo aluno numa determinada versão de texto, sem considerar as demais versões por ele produzidas, nem a correção impingida pelo professor (como ocorre mais naturalmente por ocasião da versão original, ou primeira versão); e outro, intertextual, do texto para com os outros textos que a ele remetem, e que diz respeito às operações que o aluno realiza a partir do texto corretivo do professor e a da(s) versão(ões) anterior(es) de seu texto, com a(s) qual(ais) faz contraponto.

Sendo assim, importa esclarecer que o critério no qual me baseio a fim de determinar o que é ou não uma versão de texto é, principalmente, de natureza pragmática. Ou seja, chamarei de *versão textual*, no caso versão de uma mesma

---

<sup>41</sup>É Fiad (1991) quem utiliza esta nomenclatura.

redação, **aquele texto que o aluno tomou por acabado (escrita ou reescrita), tendo em vista suas condições de produção e de recepção.**

É, portanto, a minha própria concepção do que venha a ser um *texto* que está iluminando meu entendimento do que venha a ser uma *versão textual*. E é sobre ela que irei, em seguida, tecer algumas considerações.

## 6. Texto e discurso

Numa primeira leitura das produções, minha atenção se voltou para o trabalho de correção, ou seja, para o texto do professor ao fazer suas intervenções. Queria saber como as redações estavam sendo lidas por eles, qual era o objetivo principal que norteava essa leitura específica, que se manifesta sob a forma de uma correção. Fazia, pois, uma leitura da leitura.

Isso, evidentemente, me colocou numa posição de observação nada cômoda, pois considerar o texto do professor significava considerar também (é óbvio) o texto do aluno, sobre o qual ele fala. Eram dois os discursos sob análise, o que demandou um constante estado de alerta de minha parte, de modo a evitar (ou, pelo menos amenizar) o risco de me influenciar pela própria leitura que tomava por objeto. Mais tarde, essa atenção teve de ser reforçada (e minha posição se tornou ainda mais desconfortável), pois quando passei a considerar as reescritas, o número de textos focalizados a cada momento aumentou, e aí há de se acrescentar a possibilidade de me influenciar também pela leitura que o próprio aluno, ao revisar, faz de seu texto e do texto do professor<sup>42</sup>.

Navegar nessa intertextualidade fortemente marcada pela tensão entre a linguagem e a metalinguagem, e por uma intratextualidade onde o dizer e as formas de dizer se digladiam constantemente, foi, com certeza, uma aventura.

A esse respeito, é ilustrativa a fala de Geraldí:

“Trata-se de um conjunto de controles que se exercem do interior dos próprios discursos, um controlando o outro. O mais evidente deles é o comentário que, incidindo sobre outro texto, é por este controlado. Ao mesmo tempo, porém, se o comentário deve fidelidade ao texto que comenta, por seu turno este mesmo comentário apresenta o texto comentado de determinada forma e, por isso, o controla.”

(Geraldí, 1991: 63)

O constante desafio a que me propus criou, portanto, a necessidade de escolher uma perspectiva de análise que desse conta da complexidade do fenômeno com o qual estava lidando. E são os estudos realizados por lingüistas que têm tomado o *texto* (ou o *discurso*) como objeto de reflexão que me pareceram mais apropriados para serem adotados como luminária para o tipo de leitura e de análise que ora faço.

Mais especificamente, é na corrente teórica da Lingüística Textual, desenvolvida especialmente na Europa a partir do final dos anos 60, que encontro o lugar onde fincar as balizas deste trabalho, sobretudo pelo fato de que os estudiosos

---

<sup>42</sup>Instaurou-se, assim, uma investigação centrada no detalhe e, obviamente, em manifestações de singularidade dos dados. De modo que, o trabalho aqui realizado muitas vezes envolveu procedimentos abduativos de investigação, semelhantes aos que se fazem no âmbito do *paradigma indiciário*, de cunho qualitativo, proposto pelo historiador italiano Ginzburg (1989) — ainda que tal paradigma não tenha sido o adotado na pesquisa. (Para maiores detalhes, ver Abaurre *et al.*, 1997.)

dessa área têm-se dedicado a estudar a natureza do texto e os fatores envolvidos em sua produção e recepção.

Diferentemente de concepções que entendem a linguagem como *sistema* — seja como representação do pensamento, seja como instrumento de comunicação — a concepção que se convencionou chamar de *sócio-interacionista* vê a linguagem como atividade, como forma de ação, como *lugar de interação* social, onde indivíduos, constituindo-se como um *eu* ou como um *tu* (interlocutores), produzem-se como *sujeitos*, e atuam com vistas a determinados fins, criando vínculos e negociando sentidos, sob determinadas *condições de produção* (tempo, lugar, papéis socialmente representados, imagens recíprocas, conhecimentos supostamente partilhados etc.)<sup>43</sup>.

Assim sendo, e dado que a atividade de linguagem humana não se dá em abstrato, fora de qualquer contexto de uso, segundo essa concepção, não basta ao lingüista descrever o *enunciado*<sup>44</sup>, entendido como a manifestação concreta de uma frase, em situações de interlocução. É preciso levar em conta a *enunciação*, isto é, o evento único e jamais repetido de produção desse enunciado, visto que as suas condições de produção são igualmente constitutivas do seu sentido. Dado, ainda mais, que a atividade lingüística não consiste de frases isoladas ou de um conjunto delas, torna-se necessário ultrapassar teoricamente o nível da descrição e tomar como objeto de estudo não mais a *frase*, mas seqüências lingüísticas maiores que ela, sucessões ou combinações de frases que permitem veicular uma continuidade de sentidos. Isto significa tomar como unidade de análise o *texto*.

O que se verifica, contudo, é que o conceito de *texto* (ou de *discurso*, como propõem alguns), varia no quadro da Lingüística teórica, não apenas de acordo com a orientação adotada, mas também conforme cada autor, mesmo dentre aqueles que o tomam precipuamente como objeto de estudo (cf. Koch, 1997: 21)<sup>45</sup>.

A falta de consenso entre os estudiosos é, pois, o que permite que se fale em teorias (e não apenas teoria) do texto. Mas é justamente a pluralidade de conceituações a respeito desse objeto que nos aponta para a sua complexidade, tendo em vista a multiplicidade dos fatores que concorrem para a sua realização: fatores de ordem psicológica, cognitiva, sociocultural, pragmática e lingüística. Essa é a razão, aliás, pela qual os estudos do texto têm recebido contribuições de várias áreas, sobretudo da Psicologia, da Filosofia, da Sociologia, revelando-se um campo mais do que interdisciplinar: transdisciplinar, pela própria natureza.

Frente a essa tela ampla, para a percepção da qual cada vez mais os estudiosos sentem a necessidade de alargar o ângulo de visão — já que a importação de elementos de outras disciplinas se mostra imprescindível para tornar possível uma compreensão global do fenômeno da linguagem enquanto forma de interação comunicativa —, a perspectiva da Lingüística Textual tem sido a que poderíamos chamar de mais “lingüística” no âmbito das teorias enunciativo-discursivas, ao tomar o verbal, o concreto, o substancial, o material da atividade interacional como ponto chave de referência para o trabalho analítico. Senão, vejamos.

---

<sup>43</sup>É proposital a forma redutora com que aqui abordo o enorme caminho percorrido pelos lingüistas ao longo da história mais recente dos estudos da linguagem. Além de não ser este o propósito do presente trabalho, e de as informações que dou bastarem para me permitir traçar o quadro teórico que pretendo, atente-se para o fato de haver uma vasta bibliografia sobre o tema, para a qual remeto o leitor.

<sup>44</sup>Não no sentido bakhtiniano do termo.

<sup>45</sup>Uma rica amostra disso é a publicação da revista *Organon*, 23, que apresenta um elenco de trabalhos de pesquisadores nacionais e internacionais acerca da noção de *texto*. Ver também Koch (1989: 11-14), Koch (1992: 9-28) e Koch (1997) que traça um panorama geral das diversas tendências da visão da linguagem como ação intersubjetiva.

Embora ainda não se possa dizer que muitos dos conceitos da Lingüística Textual se encontrem estabelecidos de forma mais ou menos consensual entre os autores que a representam na atualidade, seu desenvolvimento como corpo teórico nos últimos trinta anos tem sido grande<sup>46</sup>.

Conte (1977) distingue três fases nessa evolução que denota a passagem da teoria da *frase* à teoria do *texto*. Uma primeira é marcada pela necessidade de os lingüistas ultrapassarem os limites da unidade de análise, para dar conta de preencher as lacunas deixadas pelas *gramáticas de frase*, no tratamento de fenômenos como a seleção do artigo (definido/indefinido), a correferência, a concordância entre os tempos verbais, a relação tópico/comentário, a relação semântica entre frases não-ligadas por conectivo, e outros, só explicáveis em termos mais amplos — textuais ou contextuais. Nesse momento, a pesquisa se volta para o encadeamento das sentenças. É a chamada *análise transfrástica*, onde se procede ao estudo das regularidades que transcendem os limites do enunciado. O objetivo principal é analisar os tipos de relação entre os enunciados de uma seqüência significativa. Tenta-se, assim, desenvolver uma espécie de lingüística da frase ampliada, em moldes estruturalistas ou gerativistas. Os autores mais representativos desse momento são Weinrich (1964) e Harweg (1968) (para quem o texto é uma “seqüência pronominal ininterrupta”), Isenberg (1970) e Bellert (1970) (que definem o texto como uma “seqüência coerente de enunciados”).

A segunda fase citada por Conte surge com a finalidade de se refletir sobre os fatos de linguagem que a gramática do enunciado não explica. É quando os estudiosos se dão conta da ineficácia do tratamento heterogêneo dos fenômenos estudados e passam a afirmar a descontinuidade entre frase e texto, por haver entre eles uma diferença não de ordem quantitativa, mas qualitativa. O texto passa a ser considerado muito mais que uma simples seqüência de enunciados, já que a sua produção e compreensão dependem de uma capacidade específica do falante: **a competência textual** (distinta da competência proposta por Chomsky, 1965). É essa competência que lhe permite, por exemplo, distinguir um texto coerente de um aglomerado aleatório de palavras e/ou sentenças, parafrasear um texto, perceber a completude ou incompletude de um texto, resumir um texto, atribuir um título a um determinado texto ou, ainda, produzir um texto a partir de um título dado. Dentro dessa perspectiva que vê o texto como uma unidade lingüística mais elevada hierarquicamente que a frase, este passa a ser concebido como uma entidade do sistema lingüístico, cujas estruturas devem ser determinadas por uma gramática de natureza textual. Surgem, então, as *gramáticas de texto*, dentre as quais se destaca a de Petöfi (1973), porém ainda no mesmo estilo das gramáticas de frase, de modelo transformacional.

A terceira fase de transição teórica da lingüística da frase à lingüística do texto configura-se pela extensão do âmbito da investigação ao contexto pragmático. Os textos passam a ser estudados dentro do conjunto de condições (externas a eles próprios) de sua produção, recepção e interpretação. Chega-se, pois, à fase da *teoria do Texto*, ou Lingüística Textual propriamente dita. Os modelos de descrição lingüística propostos pelos autores representativos desse momento refletem posicionamentos diversos em relação à incorporação da pragmática aos estudos do texto. Há aqueles que a entendem como apenas um componente acrescentado *a posteriori* a um modelo preexistente de gramática textual; é o caso, por exemplo, de

---

<sup>46</sup>Para um maior detalhamento desse quadro evolutivo que aqui traço apenas superficialmente, ver Fávero & Koch (1983) e Koch (1997).

Dressler (1970). Mas há também os que, diferentemente, postulam um componente pragmático integrado à descrição lingüística, como Schmidt (1973), para quem o ponto de partida da análise seria o ato de comunicação inserido numa situação comunicativa. Assim, o enfoque inspirado inicialmente, e em grande parte, pela teoria gerativa vai cedendo lugar a um enfoque menos restrito, menos programático, mais substancial e interdisciplinar. A Lingüística Textual vai tomando corpo pela especificidade dos objetos e dos problemas que se propõe a descrever. E seu campo de estudos vai se configurando menos em função de seus métodos e modelos do que de seu escopo: o *texto*, ou o *discurso*.

Por terem acepções bastante diversas, esses termos técnicos — ora tomados como sinônimos, ou quase sinônimos, ora empregados para referenciar entidades diferentes — acabaram gerando denominações igualmente variadas para a disciplina, designando tipos diferenciados de pesquisas, como Textologia, Teoria de Texto, Translingüística, Hipersintaxe e as citadas Análise Transfrástica e Gramática de Texto.

Dentre os autores que distinguem *texto* de *discurso*, Harweg (1968, apud Koch, 1994: 25), por exemplo, postula a diferenciação êmico-ético: o texto *êmico* e singular seria uma estrutura profunda subjacente aos textos *éticos* e plurais (as infinitas superficializações possíveis), a cada um dos quais corresponderia um *discurso*.

Para van Dijk (1972), o *discurso* seria a unidade empírica (*token*) efetivamente produzida e passível de observação, enquanto o *texto* seria a unidade abstrata (*type*) teoricamente construída de descrição do discurso<sup>47</sup>.

Já para os que possuem como referencial teórico a Análise do Discurso, como Pêcheux (1969), por exemplo, o termo *discurso*, de caráter mais amplo, englobaria tanto os enunciados produzidos sob uma mesma *formação discursiva* como as suas *condições de produção*, ficando o termo *texto* restrito para designar apenas a manifestação verbal resultante daquele.

Numa linha semelhante de raciocínio está Koch, cuja posição teórica vem se delineando de modo particularmente interessante. A distinção *textodiscurso* foi por ela inicialmente expressa da seguinte maneira:

“Chamaremos de *discurso* toda **atividade comunicativa** de um locutor, numa situação comunicativa determinada, englobando não só o **conjunto de enunciados** por ele produzidos em tal situação — ou os seus e os de seu interlocutor, no caso do diálogo — como também o **evento de sua enunciação**. O *texto* será entendido como uma **unidade lingüística concreta** (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como **uma unidade de sentido** e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão.”

(Koch, 1989: 8-9)<sup>48</sup>

Como se vê, a noção de *texto* assim posta é construída a partir da noção de *discurso*, e a relação entre ambas é entendida em termos da relação parte/todo: o *texto* seria a realização material de algo mais abrangente, o *discurso* (**atividade**

<sup>47</sup>Evidentemente, a considerar pelos seus trabalhos mais recentes, van Dijk não sustentaria tal distinção, típica da fase em que sua preocupação esteve voltada para a construção das gramáticas textuais, em voga naquele momento.

<sup>48</sup>Os negritos são meus. A mesma definição de texto também aparece em Koch (1990: 10).

comunicativa), já que deste igualmente faria parte o **evento de enunciação**. Isso se explica, talvez, pela necessidade de se dialogar, na época — de modo menos acentuado que hoje —, com outras teorias do texto em cena nos estudos da linguagem. Refiro-me, sobretudo, à *Análise do Discurso*<sup>49</sup>.

Outro aspecto que me interessa sinalizar com relação à definição de texto proposta por Koch é o fato de ela ter sido reformulada pela autora, em publicações posteriores:

“(...) o texto pode ser concebido como **resultado parcial de nossa atividade comunicativa**, a qual compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social.

(...) Desta perspectiva, então, podemos dizer, numa primeira aproximação, que **textos são resultados da atividade verbal** de indivíduos socialmente atuantes, na qual estes coordenam suas ações no intuito de alcançar um fim social, em conformidade com as condições sob as quais a atividade verbal se realiza.

Poder-se-ia, assim, conceituar o texto como uma **manifestação verbal** constituída de elementos lingüísticos intencionalmente selecionados e ordenados em seqüência, 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

---

<sup>49</sup>Para tornar mais preciso esse campo de distinções, é produtiva a citação de um trecho de Orlandi (1995), que se revela produzido inclusive com esse intento elucidativo:

“Passando, pois, para a minha filiação teórica específica, eu diria que as palavras não significam em si. É o *texto* que significa.

(...) o *texto* é um objeto histórico. Histórico aí não tem o sentido de ser o *texto* um documento, mas discurso. Assim, melhor seria dizer: o texto é um objeto lingüístico-histórico. É a partir dessa definição que tenho procurado entender o que é *texto* para a análise de discurso francesa.

M.Pêcheux (1975) dirá que (...) A especificidade da análise de discurso está em que o objeto a propósito do qual ela produz seu *resultado* não é um objeto lingüístico, mas um objeto sócio-histórico onde o lingüístico intervém como pressuposto. (...) Segundo Pêcheux é, pois, um abuso de linguagem o uso do termo lingüística do discurso para designar, de fato, uma lingüística dos textos quando ela ultrapassa o domínio da análise da frase.

(...) um texto, do ponto de vista de sua apresentação empírica, é um objeto com começo, meio e fim, mas se o considerarmos como discurso, reinstala-se imediatamente sua incompletude. Dito de outra forma, o texto, visto na perspectiva do discurso, não é uma unidade fechada — embora, como unidade de análise, ele possa ser considerado uma unidade inteira — pois ele tem relação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginários), com suas condições de produção (os sujeitos e a situação), com o que chamamos sua exterioridade constitutiva (o interdiscurso: a memória do dizer).

(...) A AD está assim interessada no texto não como objeto final de sua explicação mas como unidade que lhe permite ter acesso ao discurso. O trabalho do analista é percorrer a via pela qual a ordem do discurso se materializa na estruturação do *texto*.

(...) Na perspectiva do discurso, o texto é o lugar de jogo de sentidos, de trabalho da linguagem, de funcionamento da discursividade.

(...) Como toda peça de linguagem, como todo objeto simbólico, o *texto* é objeto de interpretação. Para a AD, esta sua qualidade é crucial. É sua tarefa compreender como ele produz sentido e isto implica compreender tanto como os sentidos estão nele quanto como ele pode ser lido. Esta dimensão, eu diria ambígua, da historicidade do *texto*, mostra que o analista não toma o texto como ponto de partida absoluto (dada a relação de sentidos), nem como ponto de chegada.

Quando se trata de discurso, não temos origem e não temos unidade definitiva. Um *texto* é uma peça de linguagem de um processo discursivo muito mais abrangente.

Feita a análise, não é sobre o texto que falará o analista, mas sobre o discurso.”

(Orlandi, 1995: 109-116)

Percebe-se que, em face de uma demarcação mais consistente do terreno analítico, o rigor terminológico é ainda maior: abandona-se a nomenclatura anterior, e o termo *discurso* já não é mais empregado. Contudo, a despeito das alterações, é notável a manutenção do enfoque: o *texto* aparece sempre como parte de algo mais amplo, a *atividade verbal*.

Isso também se observa na mais recente definição de texto formulada pela autora:

“(…) **textos são resultados da atividade verbal** de indivíduos socialmente atuantes, na qual estes coordenam suas ações no intuito de alcançar um fim social, de conformidade com as condições sob as quais a atividade verbal se realiza.

(…) Dentro da concepção de língua(gem) como atividade interindividual, o processamento textual, quer em termos de produção, quer de compreensão, deve ser visto também como uma **atividade tanto de caráter lingüístico, como de caráter sociocognitivo**.

Ainda dentro desta concepção, o texto é considerado como um **conjunto de pistas, representadas por elementos lingüísticos de diversas ordens**, selecionados e dispostos de acordo com as virtualidades que cada língua põe à disposição dos falantes, no curso de uma atividade verbal, de modo a facultar aos interactantes não apenas a produção de sentidos, como a fundear a própria interação como prática sociocultural.”

(Koch, 1997:26)<sup>51</sup>

É essa caracterização do *texto* como forma de realização da linguagem, o fenômeno complexo do qual ele é parte constitutiva, que, a meu ver, revela uma linha de pensamento que se volta prioritária (mas não-exclusivamente) para o aspecto de “concretude” (poderia assim dizer) desse tipo específico de atividade social humana que é a verbal<sup>52</sup>.

É o que vemos, igualmente, nas definições de Schmidt e de Marcuschi abaixo:

“(…) qualquer expressão de um conjunto lingüístico numa atividade de comunicação — no âmbito de um *jogo de atuação comunicativa* — tematicamente orientado e preenchendo uma função comunicativa reconhecível, ou seja, realizando um potencial ilocucionário reconhecível.”

(Schmidt, 1978: 170, apud Koch, 1997:22)

“(…) a Lingüística Textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Por um lado, deve preservar a *organização linear* que é o tratamento estritamente lingüístico abordado no aspecto da coesão e, por outro, deve considerar a *organização reticulada* ou tentacular, não-linear portanto, dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas.”

(Marcuschi, 1983: 12-13)

---

<sup>50</sup>Grifos meus. Esta mesma definição já aparecia em Koch (1992).

<sup>51</sup>Grifos meus.

<sup>52</sup>Sobre as teorias da atividade verbal, propostas por autores soviéticos, ver Leont'ev (1971, 1974) e Serébrennikov (1973), apud Koch (1997).

O *texto*, assim, deixa de ser entendido como uma estrutura acabada e passa a ser abordado no seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção. De modo geral, portanto, a Linguística Textual trabalha com textos pragmaticamente delimitados, cujo início e cujo fim são estabelecidos de forma explícita em função do sentido. Esses limites são determinados pela interação, ou seja, de acordo com o jogo de linguagem que se realiza entre indivíduos socialmente atuantes. Trata-se, pois, de um campo de estudos que toma por objeto as manifestações verbais (unidades de sentido) consideradas coerentes pelos interactantes de uma dada situação concreta de comunicação.

Isso me permite postular (na verdade, arriscar), para os fins deste trabalho, algumas delimitações acerca do objeto *texto*, de forma a chegar à seguinte definição: ***texto é toda ocorrência lingüística tomada como unidade de sentido pelos interlocutores nos turnos de uma interação.***

Pensar o *texto* como uma ocorrência lingüística **tomada pelos interlocutores nos turnos de uma interação** é concebê-lo pragmaticamente, dentro do universo de relações humanas, entre as quais a atividade verbal. Um texto não existe fora do jogo de atuações sociocomunicativas, isto é, fora do contexto de uso da linguagem. Assim, é preponderante o papel que desempenham as diversas facetas do ato comunicativo, como as intenções do falante, o jogo de imagens recíprocas (cf Pêcheux, 1969: 16-23), o conhecimento partilhado pelos interactantes, as inferências, o conhecimento de mundo e os próprios elementos lingüísticos.

Pensar o *texto* enquanto uma ocorrência **lingüística** significa concebê-lo verbalmente, numa dimensão sintática (gramatical), onde a integração das formas da língua adquire papel fundamental.

Pensar o *texto* como uma **unidade de sentido** é pensá-lo semanticamente, como uma atualização, ou concretização, seletiva de significados virtuais das expressões lingüísticas, ou formas verbais, que a língua coloca à disposição dos falantes. Mais do que isso, é entendê-lo como um todo coerente, e não como uma simples seqüência de palavras ou frases justapostas.

Mas que importância adquire esse aspecto de significação do *texto* enquanto uma unidade de triplo caráter — sintática, semântica e pragmática — na Linguística Textual?

## 7. Coesão e coerência

Para os estudiosos do *texto*, o que faz com que um texto seja um *texto*, e não um amontoado de frases isoladas, é o que se chama de *textualidade* ou *textura*. Etimologicamente, o termo é derivado de *tessitura*, que por sua vez vem de *tecido*. A metáfora do tecelão, nesse caso, é extremamente apropriada: assim como este, que tece com suas mãos e sua máquina de fiar aquilo que seria sua matéria-prima (os fios), o falante (ou o redator) constrói a *trama* da linguagem a partir de palavras; para isso, ambos dispõem de técnicas de *entrelaçamento* que, no caso do tecelão, resultam num tecido firme e de boa qualidade e, no do falante/redator, num *texto* coeso, o que envolve o domínio de regras gramaticais e de outros aspectos inerentes ao mundo textual. *Textualidade* é, pois, um conjunto de fatores que permitem que um texto seja considerado a unidade básica de manifestação da linguagem. Definidos por Beaugrande e Dressler (1981) em número de sete, os fatores de textualidade recuperam as três dimensões em que se situa o texto, acima mencionadas; são eles: a

*intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade* (no nível pragmático), a *coesão* (no nível sintático) e a *coerência* (no nível semântico).

Dado que a *coerência* está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido global para o texto, sendo o que permite que se estabeleça no texto alguma forma de unidade ou relação significativa entre seus elementos, e dado que isso só se dá na interação, é esse fator *coerência* — ao lado do fator *coesão* — que tem despertado grande interesse por parte dos pesquisadores da área, constituindo-se de grande importância para os estudos nessa linha de trabalho:

“(...) podemos dizer que é ela que dá origem à textualidade.”

(Koch & Travaglia, 1989: 26-27)

Também para mim, haja vista os propósitos desta pesquisa, os conceitos de *coerência* e *coesão* são fundamentais, de modo que me interessa defini-los previamente à análise. Vou, portanto, elencar, de forma bastante sumária, alguns dos traços principais que têm sido apontados como definidores desses dois fenômenos textuais.

Ligada à inteligibilidade de um texto em uma determinada situação comunicativa e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido desse texto, a **coerência** foi definida por Charolles (1979: 81) como a qualidade que têm os textos de serem reconhecidos como bem-formados pelos falantes, dentro de um mundo possível. A coerência, assim, tem a ver com a “boa-formação” do texto em termos da interlocução comunicativa, e não no sentido de gramaticalidade usada pela gramática gerativo-transformacional no nível da frase. Isso o levou a firmar a noção de *coerência* como um **princípio de interpretabilidade** do texto, uma vez que ligado à capacidade de cálculo de significação pelo receptor.

Como bem observa Koch,

“É interessante lembrar a explicação de Bernárdez sobre como se passa da coerência (profunda) para a superfície; do pragmático ao sintático na coerência, dentro do processo de produção do texto e, depois, como ocorre o inverso no processo de compreensão do texto, isto é, como se vai das pistas lingüísticas na superfície do texto à coerência profunda.”

(Koch & Travaglia, 1989: 24)

Esse movimento de forças, no interior do texto, que vai da sua profundidade à sua superfície, e que se efetiva no momento da interação, seja em termos de produção seja de recepção, acabou levando os estudiosos a distingüirem — o que hoje já se tornou consenso na literatura — entre esses dois fenômenos que se interligam de forma absolutamente peculiar: *coesão* e *coerência*.

Para Beaugrande e Dressler (1981),

“(...) a coerência diz respeito ao modo como os componentes do universo textual, ou seja, os conceitos e relações subjacentes ao texto de superfície, são mutuamente acessíveis e relevantes entre si, entrando numa configuração veiculadora de sentidos.”

(Beaugrande e Dressler, 1981: 4)

Contudo, assim entendida, a *coerência* não depende apenas do

“(…) modo como se combinam elementos lingüísticos no texto, mas também de conhecimentos prévios sobre o mundo e o tipo de mundo em que o texto se insere, bem como do tipo de texto.”

(Koch & Travaglia, 1990: 12)

Por essa razão é que podemos afirmar que a *coerência* é **global**, tratando-se de uma espécie de **organização superior** que relaciona os elementos do texto entre si. E como o relacionamento entre esses elementos **não é linear**, Marcuschi (1983), como vimos, define a *coerência* como uma organização reticulada, tentacular e hierarquizada do texto. Responsável pela continuidade dos sentidos do texto,

“(…) a coerência não se apresenta, pois, como um traço do texto, mas como o resultado de uma complexa rede de fatores de ordem lingüística, cognitiva e interacional.”

(Koch & Travaglia, 1989: 19)

Para Bernárdez (1982), a coerência é semântica, porque é a capacidade do texto de agir como unidade, remetendo a um sentido global; é pragmática, porque o sentido depende da intenção comunicativa e é sintática, porque pode ser recuperada a partir da seqüência lingüística que constitui o texto.

Contudo, segundo Koch,

“(…) não se deve deduzir daí que a coerência tenha a ver com a superfície lingüística do texto: todos os estudos procuram demonstrar que a coerência é **profunda, subjacente à superfície textual, não-linear, não-marcada explicitamente na estrutura de superfície**. Além disso, é global e hierarquizadora dos elementos do texto (os sentidos desses elementos se subordinam ao sentido global unitário, os atos de fala que realizam se subordinam ao macroato de fala que o texto como um todo representa).”

(Koch & Travaglia, 1989: 12)<sup>53</sup>

“(…) é preciso ter sempre em mente que a coerência é um fenômeno que resulta da ação conjunta de todos esses níveis e de sua influência no estabelecimento do sentido do texto, uma vez que a coerência é, basicamente, um princípio de interpretabilidade e compreensão do texto, caracterizado por tudo de que o processo aí implicado possa depender (...)”.

(Koch & Travaglia, 1990: 40)<sup>54</sup>

Paralelamente ao conceito de coerência, e formando com ele “uma espécie de par opositivo/distintivo”, como dizem Koch e Travaglia, (1989: 13), encontramos nos estudos textuais o conceito de **coesão**, que em contraponto à *coerência*, é um fenômeno de superfície:

“Ao contrário da coerência, que é subjacente, a coesão é **explicitamente** revelada através de **marcas** lingüísticas, índices formais na estrutura da seqüência lingüística e **superficial** do texto, o que lhe dá um caráter **linear**, já que se manifesta na organização seqüencial do texto. Assinalando a conexão entre as diferentes partes do texto tendo em vista a ordem em que aparecem, a coesão é sintática e gramatical, mas também semântica, pois, em muitos casos, os mecanismos se baseiam numa relação entre os significados de elementos da superfície do texto (...)”.

(Koch & Travaglia, 1990: 40)<sup>55</sup>

---

<sup>53</sup>Grifos meus.

<sup>54</sup>Grifos meus.

Halliday e Hasan (1976), em trabalho que se tornou clássico nos estudos lingüísticos, apresentam o conceito de *coesão* textual como um conceito semântico, já que a *coesão* tem a ver com o modo como se dá a ligação entre os elementos superficiais do texto, o modo como eles se relacionam, o modo como frases ou segmentos de frases se combinam para assegurar um desenvolvimento proposicional, criar textos, veicular sentidos. Para eles, a *coesão* é a forma como o texto se estrutura semanticamente, por dizer respeito ao conjunto de recursos por meio dos quais uma sentença se liga ao sentido da que lhe antecedeu na seqüência discursiva. Segundo eles,

“(...) a coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente da de outro. Um pressupõe o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado a não ser por recurso ao outro.”

(Halliday e Hasan, 1976: 4)

A cada ocorrência de um recurso coesivo no texto esses autores denominam “elo” ou “laço” (*tie*), já que se cria um vínculo entre os elementos em correferência.

Em discordância com Halliday e Hasan, para quem a *coesão* é um fenômeno semântico, Beaugrande e Dressler (1981) definem a *coesão* como sendo sintática, já que tem a ver com o modo como os componentes da superfície textual — as palavras e as frases de um texto — encontram-se conectadas entre si numa seqüência linear, por meio de dependências de ordem gramatical:

“(...) O primeiro padrão será chamado de coesão e diz respeito aos modos pelos quais os componentes da “superfície textual”, isto é, as palavras que nós efetivamente ouvimos ou vemos, são mutuamente conectados em uma seqüência. Os “componentes de superfície” dependem uns dos outros, de acordo com as formas gramaticais e as convenções, de modo que a coesão forma-se sobre dependências gramaticais.”

(Beaugrande e Dressler, 1981: 3)

Já segundo Marcuschi, não se trata de princípios meramente sintáticos, mas de mecanismos formais de uma língua que permitem estabelecer, entre os elementos lingüísticos do texto, relações de sentido:

“Os fatores que regem a conexão sequencial, geralmente conhecidos como *coesão*, formam parte dos princípios constitutivos da textualidade. Esses fatores dão conta da estruturação da seqüência superficial do texto; não são simplesmente princípios sintáticos e sim uma espécie de semântica da sintaxe textual, onde se analisa como as pessoas usam os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos. Saliento que, ao contrário da maioria dos autores em LT, distingo, com Beaugrande/Dressler (1981), entre *coesão* e *coerência*. Isto não significa, porém, que a coesão diga respeito a questões meramente sintáticas (...)”.

(Marcuschi, 1983: 25)

Vemos aí, pois, como o fenômeno da *coesão* diz respeito a uma interrelação entre aspectos de natureza sintática e aspectos semânticos — daí sua estreita relação com a *coerência*. Foi isso que levou Halliday e Hasan a afirmarem que a *coesão* é uma condição necessária embora não-suficiente para a criação de um texto.

---

<sup>55</sup>Grifos meus.

Contudo, Marcuschi (1983) mostrou que não se trata de condição necessária nem suficiente, já que existem textos destituídos de recursos coesivos, mas nos quais “a continuidade se dá ao nível do sentido e não ao nível das relações entre os constituintes lingüísticos” — ou seja, no nível da *coerência*, não da *coesão*:

“Muito prazer. Por favor, quer ver meu saldo? Acho que sim (...)”

(Ramos, apud Marcuschi, 1983: 30)

Da mesma forma, afirma Marcuschi, existem textos em que ocorre “um seqüenciamento coesivo de fatos isolados que permanecem isolados, e com isto não têm condições de formar uma textura”, ou seja, cuja textualidade se dá no nível da *coesão*, mas não da *coerência*:

“João vai à padaria. A padaria é feita de tijolos. Os tijolos são caríssimos. Também os mísseis são caríssimos. Os mísseis são lançados no espaço. Segundo a teoria da Relatividade o espaço é curvo. A geometria Rimaniana dá conta desse fenômeno.”

(Marcuschi, 1983: 31)

Certamente, considerações dessa ordem impuseram uma definição mais abrangente do fenômeno da coesão, que vamos encontrar, mais tarde, em Koch:

“(...) pode-se afirmar que o conceito de *coesão* textual diz respeito a todos os processos de seqüencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação lingüística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual.”

(Koch, 1989: 19)

Hoje o conceito de *coesão* encontra-se ligeiramente reformulado pela autora. Apesar de, para ela, ambos os conceitos, *coesão* e *coerência*, serem o “verso e o reverso” de uma mesma realidade (que é a construção dos sentidos no texto), sua opinião, defendida em diversos trabalhos sobre a questão (Koch, 1984, 1985, 1989a, 1989b, 1990, entre outros), e em concordância com a maioria dos autores que trabalham nesse campo (Beaugrande e Dressler, Charolles, Heinemann e Viehweger, Van Dijk, entre outros) é a de que se trata de fenômenos distintos:

“É preciso considerar, contudo, que existem zonas mais ou menos amplas de imbricação entre eles, nas quais se torna extremamente difícil ou mesmo impossível estabelecer uma separação nítida entre um e outro fenômeno.

(...) Podemos conceituar *coesão* como o fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos lingüísticos presentes na superfície textual se encontram interligados entre si, por meio de recursos também lingüísticos, formando seqüências veiculadoras de sentidos.

(...) A *coerência* diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a constituir, na mente dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos.

A coerência, portanto, longe de constituir uma mera qualidade ou propriedade do texto, é resultado de uma construção feita pelos interlocutores, numa situação de interação dada, pela atuação conjunta de uma série de fatores de ordem cognitiva, situacional, sociocultural e interacional (...).

Se, porém é verdade que a coerência não está no texto, é verdade também que ela deve ser construída a partir dele, levando-se em conta os recursos coesivos presentes na superfície textual, que funcionam como pistas ou chaves para orientar o interlocutor na

construção do sentido. Para que se estabeleçam as relações adequadas entre tais elementos e o conhecimento de mundo (enciclopédico), o conhecimento socioculturalmente compartilhado entre os interlocutores, e as práticas sociais postas em ação no curso da interação, torna-se necessário, na grande maioria dos casos, proceder a um cálculo, recorrendo-se a estratégias interpretativas como as inferências e outras estratégias de negociação do sentido.

(...) Defendo a posição de que, sempre que se faz necessário algum tipo de cálculo a partir dos elementos expressos no texto — como acontece na absoluta maioria dos casos — já se está no campo da coerência. Ora, (...) é bastante comum, para se interpretarem adequadamente as relações coesivas que o texto sugere, que sejamos obrigados a efetuar determinados cálculos quanto ao sentido possível dessas relações. É nesse momento, portanto, que se obliteram os limites nítidos entre coesão e coerência.”

(Koch, 1997: 42)<sup>56</sup>

Dá muitas das pesquisas realizadas na área da Lingüística Textual se ocuparem de estudar as marcas, na materialidade lingüística, das atividades cognitivo-discursivas realizadas na construção de um texto pelo sujeito social, por entenderem seus estudiosos que **são essas marcas e seu inter-relacionamento as responsáveis pela produção de sentidos** no jogo comunicativo. A essa concepção subjaz o postulado — já mencionado — de que o **sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele**. Para ilustrar essa afirmação, Koch lembra a metáfora do iceberg, à qual recorrem os estudiosos:

“ (...) como este, todo texto possui apenas uma pequena superfície exposta e uma imensa área imersa subjacente. Para se chegar às profundezas do implícito e dele extrair um sentido, faz-se necessário o recurso a vários sistemas de conhecimento e a ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais.”

(Koch, 1997:25)

É, pois, em função dessa concepção de texto como manifestação da atividade verbal e desse enfoque, digamos, mais “concreto”, com um certo teor de “materialização”, característico de seus estudos, dentro de uma teoria acional de linguagem, que a Lingüística Textual em muito pode contribuir com o ensino da língua. Dentro da concepção de que cabe ao lingüista não só achar as coisas no texto, mas mostrar como elas funcionam no texto (cf. Charolles, 1987), as análises desta área específica dos estudos lingüísticos revelam-se bastante produtivas para quem também toma o texto — principalmente o escrito — como objeto de partida e de chegada, embora com outros propósitos (em uma instância bastante diferenciada e sob condições bem outras), como é o caso do professor de Português.

---

<sup>56</sup> Grifos meus.