

REPENSANDO A (RE)ESCRITA DE TEXTOS: LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Rosiane Ap. Soares S. Moreira¹

“A criticidade pode não operar milagres nem revoluções da noite para o dia, mas ela pode levar o
sujeito a enxergar o avesso das coisas”

Ezequiel Theodoro da Silva²

Introdução

Este artigo discute resultados do projeto de pesquisa mais amplo “Desenvolvendo um método inovador para o ensino de leitura e produção de textos na Universidade de Brasília: a reescrita de textos”, coordenado pelas Professoras Doutoras Viviane de Melo Resende, Viviane Ramalho e Juliana Dias (RESENDE & RAMALHO, 2006; RESENDE & RAMALHO, no prelo). O foco do Projeto é o desenvolvimento de um método que envolve os processos de leitura e produção de textos, baseado na reescrita de textos e capaz de tornar alunos e professores mais reflexivos e conscientes, fazendo com que percebam a produção de texto como um processo sobretudo social, superando a visão do texto como um produto isolado e acabado. O projeto conta com um Laboratório de Textos, vinculado ao Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP) e apoiado por recursos do Reuni (Programa de apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais). O Laboratório oferece espaço físico adequado para atendimento a estudantes matriculados/as nas disciplinas de texto da Universidade de Brasília, tais como *Leitura e Produção de Textos*, *Português Instrumental*, *Prática de Textos*, *Oficina de Prática de Textos*, dentre outras, que atendem, em sua maioria, a estudantes do primeiro semestre de cursos de Graduação, como: Ciência da Computação, Ciências Contábeis, Geociências, Geografia, dentre outros, além das várias habilitações do curso de Letras. O Projeto tem como uma das referências principais os conceitos sobre processos de produção textual propostos por Marcuschi (2008).

Entendendo a produção textual como uma atividade contínua, interativa e complexa de produção de sentidos, torna-se essencial propor uma reflexão profunda acerca dos papéis que cada indivíduo, como interlocutor/a, pode exercer neste processo. A esta preocupação, soma-se

¹ Graduanda em Letras – Português do Instituto de Letras da Universidade de Brasília (UnB). Janeiro de 2011. roses.silva@gmail.com.

² SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Criticidade e Leitura*. São Paulo: Global, 2009.

a frágil e deficitária situação em que estudantes se encontram ao chegar ao ensino superior; possuindo, na maior parte dos casos, uma formação linguística superficial e com uma visão de língua extremamente estruturalista, reflexo de um ensino mecânico e descontextualizado, que não expõe os estudantes às necessidades interacionais específicas de seu dia a dia.

Desta maneira, o projeto descrito acima busca pesquisar as ferramentas necessárias para que os estudantes tenham uma sólida formação crítica e uma consequente melhora nos processos de leitura e produção de seus textos, por meio de uma metodologia que parte de aulas expositivo–dialogadas (sobre teorias como intertextualidade, produção de textos acadêmicos, gêneros discursivos, etc.) seguidas de orientação e atendimento individualizado para a produção e a reescrita de textos, que objetivam apresentar e sanar as necessidades específicas de cada estudante.

Minha participação no projeto foi como tutora voluntária, no período de janeiro a dezembro de 2010 e se deu principalmente no âmbito da avaliação e orientação para a produção e a reescrita dos textos produzidos pelos estudantes participantes. Os resultados que discutimos aqui são provenientes de minha participação no Projeto como pesquisadora, orientada diretamente pela Profa. Dra. Viviane Ramalho, e foram possíveis por meio da análise sistemática e orientada de um *corpus* de análise composto por aproximadamente 150 textos escritos pelos estudantes participantes do projeto.

1 Concepções de língua e texto adotadas

Importante dedicar uma seção para comentar as concepções de língua e texto adotadas neste trabalho, afinal destas concepções originam–se as escolhas metodológicas feitas e suas respectivas implicações.

A perspectiva sociointeracionista (ou sociodiscursiva) é a que melhor define a concepção de linguagem adequada aos pressupostos deste trabalho, pois é nesta perspectiva em que a linguagem aparece “como lugar de ‘inter–ação’ entre sujeitos sociais, isto é, [lugar de] sujeitos ativos, empenhados em uma atividade sociocomunicativa” (KOCH, 2009)³. Além disso, segundo Marcuschi (2008), esta concepção de linguagem relaciona aspectos históricos e discursivos, não ignora os aspectos formais e nem deixa de observar a regularidade sistemática da língua. Deste modo, fica clara a importância dada aos elementos sociais, cognitivos e históricos que a língua

³ KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

possui, mas não são deixados de lado os elementos formais (estrutura sintática, morfológica e semântica) para uma análise linguística satisfatória. A partir desta concepção, a língua se configura como um “conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas” e “é um fenômeno encorpado e não abstrato e autônomo” (MARCUSCHI 2008). Isto quer dizer que os sujeitos (ou interlocutores) participam criativa, flexível e ativamente na produção de sentidos e utilizam a língua como um sistema em que efetivam suas respectivas práticas sociais e históricas; e neste caso “o enunciado se torna a unidade concreta e real da atividade comunicativa entre os indivíduos situados em contextos sociais e sempre reais” (MARCUSCHI 2008).

Em decorrência da concepção de língua descrita acima, o texto é visto neste trabalho como a unidade de sentido, a unidade de interação ou ainda um “evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (MARCUSCHI 2008). A esta definição pode ser complementado o que postula Koch (2008)⁴: o texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão e pode ser qualquer tipo de manifestação, realizado através de um sistema de signos (a língua).

O texto, desta forma, é sempre produzido de modo interativo e dialógico, podendo ser interpretado como um processo contínuo, pois os sujeitos estão sempre atualizando seus enunciados de acordo com (ou a partir de) o enunciado produzido por outros sujeitos. Fica, assim, fora da área de atuação deste projeto, a visão de texto como um produto produzido individualmente ou como simples soma de elementos linguísticos acabados; não bastando apenas compreender o código linguístico de um texto para interpretá-lo bem, pois como frisa Koch (2008): “não existem textos totalmente explícitos, descontextualizados e autônomos”.

Como consequência desta posição, é importante enfatizar a pluralidade de sentidos a que a língua, e como extensão o texto, estão sujeitos, pois os enunciados podem ser entendidos de maneiras diferentes a que foram idealizados por seus autores. Desta forma, tem-se a importância de situações e ambientes adequados de produção e consumo textuais, não sendo “justificável buscar todos os sentidos do texto no texto, como se eles estivessem ali postos de modo objetivo” (MARCUSCHI 2008). Neste sentido, cabe à gramática textual, e à Linguística Textual, por meio da *textualidade*, tentar precisar quais são as propriedades que fazem com que um texto seja um texto, bem como solucionar possíveis problemas em relação à recepção e ao entendimento de

⁴ KOCH, Ingedore G. Villaça. *Linguística Textual: Introdução*. 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.

determinado texto. Por serem fundamentais à base conceitual do projeto, as condições e processos de produção textual serão explicitados adiante.

2 Problematizando o ensino de produção de textos

É notória a baixa qualidade reflexiva e a falta de proficiência linguística com que chegam ao ensino superior os estudantes recém formados no ensino médio. Como o projeto descrito neste artigo envolve justamente estudantes ingressantes no ensino superior, esta seção será utilizada para tentar levantar hipóteses e questionamentos acerca das raízes deste problema tão sério, que começa nas bases educacionais da alfabetização e que compromete a formação profissional e pessoal de milhares de alunos.

O primeiro elemento a ser considerado como um dos fatores condicionantes de um ensino problemático de produção de textos pode estar relacionado à concepção de língua adotada pelo professor(a)/escola. Algumas concepções mais tradicionais enxergam a língua como uma estrutura lógica pela qual expressamos nosso pensamento. A partir deste paradigma, em algumas escolas, as práticas linguísticas são vistas apenas como decodificação, tendo-se a imposição da língua culta como um princípio fundamental, o que faz com que o aluno aprenda somente a decifrar e decorar conteúdos estáticos e isolados e, em consequência, perca o interesse e a criatividade tão importantes para um uso linguístico satisfatório.

Este trecho de Franchi (1998, pág. 14)⁵ retrata bem a realidade dos estudantes de séries finais do ensino fundamental e médio:

De um lado, os alunos são submetidos a contínuos trabalhos com notas, questionários que chegam a lhes causar tensões e ansiedades; de outro lado, recebem da escola um mundo de conteúdos insólitos que não têm nem significação nem utilidade imediata para eles. Conteúdos separados da realidade cotidiana, de uma prática real. Conteúdos fechados ou fracionados que devem ser assimilados por todos durante um ano.

Ou seja, os estudantes são submetidos a um ensino descontextualizado, que pouco tem a ver com suas necessidades práticas do dia a dia e que não leva em consideração a concepção (e o ensino) de linguagem como um processo de interação, como um elemento fundamental às práticas sociais presentes e futuras destes alunos; principalmente futuras, pois o ensino de língua materna na escola deveria se preocupar fundamentalmente em levar o aluno a se tornar hábil a

⁵ FRANCHI, Eglê Pontes. *E as crianças eram difíceis – a redação na escola*. 1ª edição, 10ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

utilizar eficientemente a língua de todas as maneiras que forem necessárias, o que não significa menosprezar a linguagem que o aluno já possui:

Acrescente-se, aos aspectos inibidores e repressivos da escola, um mais diretamente ligado à linguagem: a imposição da norma culta. (...) Estigmatizava-se a linguagem da criança, atribuindo à linguagem padrão um valor corretivo e substitutivo, as crianças não eram avaliadas pelos passos progressivos que eventualmente pudessem fazer no domínio dessa norma, em resposta a atividades graduadas, segundo objetivos escolares: eram avaliadas, em bloco, pela sua linguagem, pelos mais variados reflexos dela em sua escrita; estavam definitivamente entre os que falavam mal e escreviam errado. (FRANCHI, 1998).

Outro ponto relevante para esta discussão, e de certa forma também relacionado à concepção de linguagem utilizada, é a artificialidade como são levados aos alunos os conteúdos programáticos e as propostas de produção de texto. Na maior parte das vezes o estudante é obrigado a produzir determinado texto sem percebê-lo na prática, ou seja, ele tem de “inventar” situações de uso que não se concretizam, criar interlocutores(as) que não existem de fato, e assim acaba mascarando um aprendizado que deveria fazê-lo entender a finalidade e a composição daquele texto. Segundo Britto (1984)⁶, a consequência desta artificialidade é que “a linguagem deixa de cumprir qualquer função real, na qual o estudante, à revelia de sua vontade, é obrigado a escrever sobre um assunto que não havia pensado antes, no momento em que não se propôs e, acima de tudo, tendo que demonstrar (esta é a prova) que sabe”. Este ensino mecânico e descontextualizado pode, segundo Silva (2003: página 19)⁷, ocasionar uma ‘desleitura’, situação em que o autor acredita que há uma preocupação com a “decifração de palavras e com a reprodução ou cópia de mensagem e não com a produção de sentidos para os textos”. As causas para esta falta de contextualização, para Silva (2003: página 58), podem estar no predomínio do ensino da forma em detrimento do conteúdo, o que faz com que “o ritual e ensino da leitura vá perdendo a sua razão primeira, que é a de gerar autonomia e independência crescentes dos estudantes em relação aos diferentes tipos de textos que fazem parte do mundo da escrita”.

A falta de leitura crítica também pode ser levada em consideração para o enfraquecimento do ensino de produção de textos. É clara a importância da relação entre leitura e produção de textos, pois o estudante que lê satisfatoriamente consegue estabelecer relações dialógicas com

⁶ BRITTO, Percival Leme. Em terra de surdos-mudos. In: *O texto na sala de aula*. GERALDI, João Wanderley (Org.). Paraná: ASSOESTE, 1984.

⁷ SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Conferências sobre Leitura*. São Paulo: Autores Associados, 2003.

textos de outros interlocutores(as) e seus próprios textos, aprimorando as condições de recepção e produção destes. O fato é que esta leitura satisfatória quase nunca é alcançada nas escolas, sobretudo públicas, em que muitas vezes os alunos não têm condições estruturais e ambientais para analisar textos em suas esferas mais amplas e profundas. A falta de criticidade por parte dos estudantes pode ser percebida também na relação de recepção dos textos e atividades indicados pela escola/professores(as), como se estes textos fossem sempre confiáveis e incapazes de sofrer de rejeição, e aqui o(a) professor(a) aparece como figura central, pois tem o dever de apresentar escolhas aos seus estudantes, e não apenas impor textos que ele(a) acredite serem os adequados por serem cânones, como ocorre na maioria das vezes. Desta forma, os estudantes acabam aceitando de maneira passiva os materiais de leitura despejados de qualquer maneira e quase sempre sem um refinamento, o que impede que estes alunos tornem-se capazes de fazer escolhas conscientes e reflexivas.

Estes problemas resultam em estudantes que chegam ao ensino superior sem conseguir desenvolver relações críticas com os textos com os quais tem contato, tanto no nível da leitura quanto no nível da produção, que são marcadas, em sua origem,

por uma situação muito particular, onde são negadas à língua algumas de suas características básicas de emprego, a saber, a sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem-mundo. O caráter artificial desta situação dominará todo o processo de produção da redação, sendo fator determinante de seu resultado final (BRITTO, 1984)

4 Os critérios de textualização e a reescrita de textos

A partir das concepções de língua e texto estabelecidas como as mais adequadas aos pressupostos deste projeto, e levando em consideração os fatores discutidos como problemáticos para o ensino de produção de texto, cabe aqui reunir alguns princípios delimitadores para a produção / construção textual, a fim de estabelecer diretrizes para uma adequada avaliação dos textos produzidos pelos estudantes participantes do projeto descrito neste artigo. Segundo Marcuschi (2008), pode-se utilizar a Linguística Textual para nortear este processo, pois ela pode ser definida “como o estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso”.

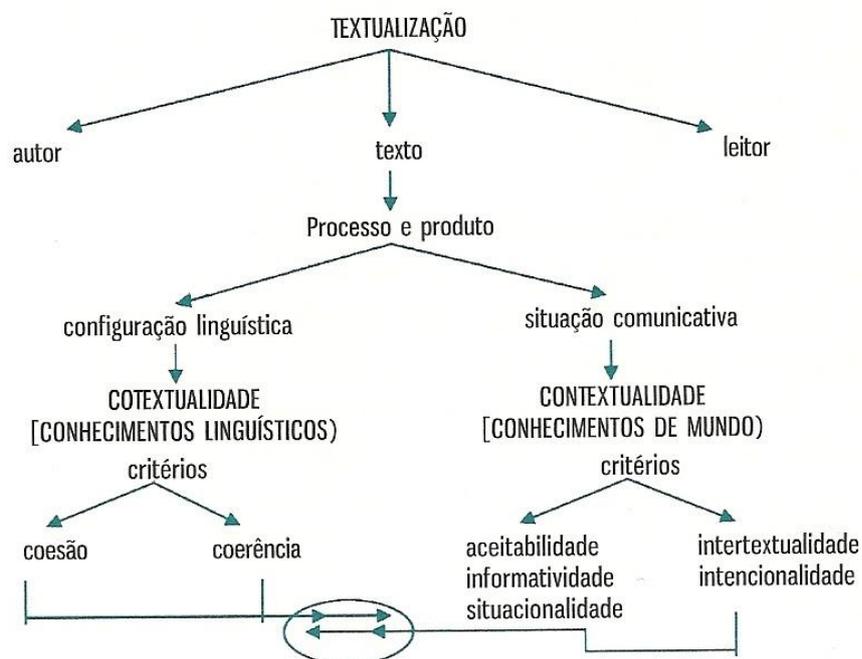
Antes de citar os critérios de textualidade propriamente ditos, é preciso retomar algumas particularidades da definição de texto dada inicialmente. Tomando por base os princípios da Linguística Textual, o texto possui algumas especificidades que devem ser levadas em consideração para uma análise adequada. Em Marcuschi (2008: pág 80), tais especificidades podem ser encontradas de forma muito bem delineada:

- O texto é visto como *um sistema de conexões entre vários elementos* tais como: sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, ações, etc.;
- O texto é construído numa orientação de *multissistemas*, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral *multimodal*;
- O texto é um evento interativo e não se dá como um artefato monológico e solitário, sendo sempre um processo e uma coprodução (coautorias em vários níveis);
- O texto compõe-se de *elementos que são multifuncionais* sob vários aspectos, tais como: um som, uma palavra, uma significação, uma instrução, etc. e deve ser processado com esta multifuncionalidade.

A partir características dadas acima sobre o texto, conclui-se que um texto não é produzido e nem pode ser entendido somente no plano da linguagem, há outros elementos intrínsecos formadores de um texto, como a cultura, a história, a sociedade, os indivíduos interlocutores, etc. Estes elementos serão retomados e servirão de base para delimitar os critérios de textualidade apresentados, que não devem ser entendidos como “princípios de boa formação textual”, pois não existe uma ‘receita’ única e pronta que deve ser seguida na produção de um texto, ou seja, não significa que não respeitando algum (ou até mesmo mais de um) dos critérios apresentados, não se tenha um texto. Segundo Marcuschi (2008), “o que faz de um texto ser um texto é a discursividade, inteligibilidade e articulação que ele põe em andamento” e que aparecerão sempre nas condições particulares de produção de cada texto. Os critérios de textualidade são, portanto, uma tentativa de apontar as relações linguísticas, sociais e cognitivas (que não são estanques e paralelas) envolvidas na construção textual.

Segundo Maruschi (2008), os critérios de textualidade são propostos a partir de três pilares: um produtor (autor), um leitor (receptor) e um texto (o evento). Estes pilares são divididos em dois conjuntos imbricados, que podem definir um acesso pelo aspecto mais estritamente linguístico (coesão e coerência) e outro acesso feito pelo aspecto contextual (aceitabilidade,

informatividade, situacionalidade, intertextualidade e intencionalidade). Marcuschi (2008) propõe o seguinte esquema⁸ em que apresenta a distribuição dos critérios de textualidade:



4.1 Coesão

A coesão textual está relacionada às estruturas sequenciais superficiais do texto e diz respeito à articulação destas estruturas, que não são apenas sintáticas. Os mecanismos de coesão se referem “às relações de sentido existentes no interior do texto e que o definem como um texto” e são realizados “através do sistema léxico-gramatical” (KOCH 2005)⁹.

Koch (2005) define cinco mecanismos de coesão textual propostos por Halliday & Hassan¹⁰:

- *Referência* (pessoal, demonstrativa, comparativa). A referência pode ser exofórica – quando estabelece relações a elementos fora do texto – e endofórica – quando estabelece relações dentro do texto.
- *Substituição* (nominal, verbal, frasal). A substituição consiste na colocação de um item em lugar de outro elemento do texto, ou até mesmo de uma oração inteira.
- *Elipse* (nominal, verbal, frasal). É a omissão de um item lexical, um sintagma, uma oração ou um todo enunciado.

⁸ Marcuschi (2008: página 96).

⁹ KOCH, Ingedore G. Villaça. *A coesão textual*. 20 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

¹⁰ Koch (2005: página 16).

- *Conjunção* (aditiva, adversativa, causal, temporal, continuativa). São marcadores formais que correlacionam o que está para ser dito àquilo que já foi dito.
- *Coesão lexical* (repetição, sinonímia, hiperonímia, uso de nomes genéricos, colocação). A coesão lexical pode ser realizada por *reiteração* ou *colocação*.

4.2 Coerência

A coerência também diz respeito às relações estruturais do texto, mas de uma maneira global e não superficial como a coesão. Segundo Koch e Travaglia (2001)¹¹, a coerência “está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ela é que faz com que o texto faça sentido para os usuários”. A coerência deve ser entendida como um critério de textualidade que não depende apenas dos aspectos linguísticos de um texto, pois ela é global, ou seja, para haver coerência, é preciso que os interlocutores de um texto tenham possibilidade de estabelecer relações diversas entre todos os elementos contidos neste texto.

É inviável, portanto, verificar a coerência de um texto analisando somente a estrutura linguística que o forma, apesar de esta ser fundamental. Koch e Travaglia (2001) destacam alguns fatores determinantes para a coerência de um texto, como: elementos linguísticos, conhecimento de mundo, conhecimento compartilhado e inferências. Estes fatores levam a conclusão de que a coerência é “um trabalho do leitor sobre as possibilidades interpretativas do texto” (MARCUSCHI 2008).

4.3 Intencionalidade

A intencionalidade está ligada aos objetivos (ou pretensões) propostos pelo autor de um texto ao produzi-lo. Como conceitua Marcuschi (2008), “com base na intencionalidade, costuma-se dizer que um ato de fala, um enunciado, um texto são produzidos com um objetivo, uma finalidade que deve ser captada pelo leitor”. O autor ainda alerta para o fato de que a intencionalidade é um dos critérios de textualidade menos trabalhados em um texto, talvez pelo fato de que a noção de ‘sujeito’ produtor de um texto seja muito ampla e subjetiva, difícil de ser delimitada e analisada. Desta forma pensa-se que o sujeito é “dono do conteúdo e como se ele

¹¹ KOCH, Ingedore G. Villaça & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 12 ed. São Paulo: Contexto, 2001.

fosse [também] uma fonte independente e a-histórica” e, segundo Marcuschi (2008), esta visão é impossível.

4.4 Aceitabilidade

A aceitabilidade pode estar diretamente relacionada à intencionalidade, pois esta está ligada às intenções do autor e aquela diz respeito ao modo como o leitor recebe um texto, ou seja, “a aceitabilidade se dá na medida direta das pretensões do próprio autor, que sugere ao seu leitor alternativas estilísticas ou gramaticais que buscam efeitos especiais” (MARCUSCHI 2008). Ainda segundo Marcuschi, “a aceitabilidade diz respeito à atitude do receptor de um texto, que recebe o texto como uma configuração aceitável, tendo-o como coerente e coeso, ou seja, significativo”.

4.5 Situacionalidade

A situacionalidade de um texto está relacionada à situação contextual (que pode ser social, cultural, histórica, ambiental, etc.) em que este texto é produzido. A situacionalidade pode relacionar-se com a noção de gêneros discursivos, pois de certa forma os gêneros se aplicam a certas situações pré-estabelecidas que suscitem contextos específicos de uso, pois como postula Marcuschi (2008) “todo texto conserva em si traços da situação a que se refere ou na qual deve operar”, que ainda alerta para o fato de que “o critério da situacionalidade [pode se tornar] supérfluo, pois por natureza, já se admite que todo sentido é sentido situado, e não forma um princípio autônomo, na medida em que é em muitos casos um aspecto de outros critérios”.

4.6 Intertextualidade

O critério da intertextualidade pode ser entendido como as relações existentes “entre um dado texto e os outros textos relevantes encontrados em experiências anteriores, com ou sem mediação” e é de certa forma um princípio inerente e constitutivo de todo texto, pois “todos os textos comungam com outros textos, ou seja, não existem textos que não mantenham algum aspecto intertextual, nenhum texto se acha isolado e solitário” (MARCUSCHI 2008).

Koch (2001) distingue duas maneiras de operacionalização da textualidade: a *textualidade de forma* e a *textualidade de conteúdo*. Segundo a autora, “a textualidade de forma ocorre quando o produtor de um texto repete expressões, enunciados ou trechos de outros textos, ou então o

estilo de determinado autor ou de determinados tipos de discurso”, e sobre a intertextualidade de conteúdo “pode-se dizer que é uma constante: os textos de uma mesma época, de uma mesma área de conhecimento, de uma mesma cultura, etc., dialogam, necessariamente, uns com os outros”.

4.7 Informatividade

A informatividade “diz respeito ao grau de previsibilidade da informação contida no texto” (KOCH, 2001). Ainda segundo a autora, este critério possibilita distinguir que “um texto será tanto menos informativo, quanto mais previsível ou esperada for a informação por ele trazida”. A informatividade ajuda na organização cognitiva que o leitor faz de um texto, pois dependendo da intenção do autor, este leitor pode perceber o sentido das informações contidas no texto com maior ou menor dificuldade. Marcuschi (2008) acrescenta que a informatividade “é um critério bastante complexo e pouco específico, não pode ser analisado como se fosse responsável por unidades informacionais”.

Os critérios de textualidade descritos acima são utilizados no projeto como uma ferramenta de identificação dos problemas enfrentados pelos alunos na produção textual e somados à análise estrutural dos textos levarão à avaliação e orientação do processo de reescrita, que exerce papel central neste trabalho. É por meio do planejamento, da escrita, da revisão e da reescrita que se torna possível verificar a atitude do estudante em relação às dificuldades apresentadas e identificadas em seus textos, e é também através da reescrita que ele percebe estas dificuldades e obstáculos, reestruturando suas produções e na maioria das vezes não mais repetindo tais estruturas problemáticas em contextos específicos.

5 Procedimentos metodológicos

Antes de iniciar a delimitação sobre os procedimentos metodológicos adotados, vale ressaltar mais uma vez que o projeto específico discutido neste artigo foi realizado por meio da disciplina *Leitura e Produção de Textos*, que é oferecida a estudantes de todos os cursos da Universidade de Brasília, do primeiro ao último ano de formação destes alunos; o que faz com que o público atendido pelo projeto torne-se amplo e abrangente o suficiente para exigir procedimentos e orientações específicos e adaptáveis às necessidades de cada aluno. Portanto, as etapas idealizadas e apresentadas a seguir serviram de base e modelo de execução das atividades

propostas, mas foram sempre relativizadas na medida em que necessidades mostraram-se precisas.

A divisão metodológica¹² das atividades realizadas no projeto foi feita seguindo todos os pressupostos teóricos citados anteriormente e pode ser descrita da seguinte forma:

1ª etapa: aulas teóricas acerca de textualidade, gêneros discursivos, intertextualidade e produção de textos acadêmicos, de acordo com a ementa da disciplina *Leitura e Produção de Textos*. Essas aulas serão conduzidas pela professora orientadora, responsável pelas turmas de Leitura e Produção de Textos que participarão do projeto.

2ª etapa: produção de textos pelos alunos das turmas de Leitura e Produção de Textos que participarão do projeto, com base nas leituras e reflexões realizadas em casa e em sala.

3ª etapa: reescrita orientada dos textos, com a participação da professora orientadora, dos alunos bolsistas e, possivelmente, de monitores selecionados para atuação na disciplina. Essa etapa não acontece no horário de aula, mas em horário agendado para atendimento, na sala da professora orientadora ou no laboratório de textos.

As aulas teóricas da primeira etapa servem aos estudantes como base conceitual sobre especificidades acerca do aprendizado de produção de textos, objetivando com que estes estudantes tornem-se mais críticos e reflexivos em relação ao conteúdo estrutural e contextual de textos de diversos gêneros e tipos discursivos, e assim consigam ‘desvendar’ os segredos do texto ocultados a eles durante um ensino médio possivelmente problemático, como já discutido neste artigo.

As produções de texto fazem parte do primeiro momento prático do projeto, onde os estudantes aplicarão as reflexões e conceitos obtidos através das aulas teóricas na execução de propostas de texto definidas e orientadas. Após a avaliação das produções, somente as que não obtiverem um nível satisfatório de realização são indicadas para a reescrita. Este nível é sempre delimitado em consideração à complexidade da proposta solicitada, por serem de gêneros discursivos diversos.

A reescrita se dará de forma sempre orientada e esta orientação leva em consideração critérios como a avaliação textual e elementos extralinguísticos pertinentes à individualidade de

¹² A divisão metodológica apresentada neste artigo foi retirada do documento “Anexo I – Bolsa de graduação – Edital Programa de Bolsas de Graduação REUNI de Assistência ao Aluno – 01/2010

cada aluno. Portanto, a avaliação é parte central para a terceira etapa do projeto. Como dito acima, somente após passarem por uma avaliação criteriosa, os estudantes são orientados a reescrever seus textos, como parte fundamental da prática proposta, em que estes estudantes terão a oportunidade de perceber e rever possíveis problemas enfrentados com o objetivo de não mais repeti-los em contextos específicos. Para que a avaliação mantenha sempre uma regularidade sistemática, coesa e coerente, foi desenvolvido um quadro¹³ com os critérios observados e os códigos a serem aplicados nos textos analisados, a fim de que os alunos consigam compreender claramente os problemas identificados e refletir sobre eles. O quadro em questão é o seguinte:

Quadro 2 – Códigos para avaliação / reescrita de textos

G	Inadequação ao gênero discursivo
?	Incoerência
S	Problemas de sintaxe (concordância, paralelismo sintático e/ou semântico, etc.)
L	Inadequação lexical (palavra / expressão inadequada)
R	Repetição (de palavras, ideias)
O	Ortografia
P	Pontuação
§	Paragrafação
(...)	Informação incompleta (ideias interrompidas, inconsistentes)

Minha participação no projeto ocorreu durante um ano e se deu a partir da segunda etapa, ou seja, participei da avaliação dos textos produzidos e das reescritas orientadas. A sistematização e coleta de dados para este artigo foi feita após a terceira etapa do projeto, pois me interessa, para análise, apenas o desempenho dos alunos através dos textos reescritos e utilizarei como exemplo duas propostas de produção textual (um resumo e uma resenha), com a finalidade de apresentar / analisar várias amostras do mesmo gênero discursivo, tornando a análise coerente e a fim de apresentar sólidas conclusões.

6 Análise dos dados obtidos

¹³ O Quadro 2 foi desenvolvido pelas professoras coordenadoras do Projeto, com base nas dificuldades verificadas nas produções textuais dos/as estudantes.

No decorrer da disciplina *Leitura e Produção de Textos*, foi solicitada aos alunos a produção de uma série de atividades de produção textual de diversos gêneros discursivos, como: notícia, reportagem, esquema, paráfrase, resumo, resenha acadêmica, etc. Como dito anteriormente, destes gêneros, delimito dois a serem analisados neste artigo, a fim de tornar a análise apresentada mais específica; e são eles o resumo e a resenha acadêmica. O *corpus* de análise deste trabalho compõe-se de um total de 159 dados coletados, e destes utilizarei 15 amostras, com o objetivo de exemplificar as análises feitas.

6.1 Primeiro caso analisado: proposta de resumo

A primeira proposta de produção de texto a ser analisada neste artigo é um resumo, que foi solicitado a partir das seguintes orientações¹⁴:

Aplique as técnicas de leitura que você já conhece e **faça um resumo do texto lido**. O resumo deve ser do tipo **escolar-acadêmico e representar cerca de 50% do texto-base**.

Antes de enviar a versão final de seu resumo, avalie:

- O texto está adequado ao objetivo de um resumo escolar/acadêmico?
- O texto está adequado ao destinatário (sua professora/tutora)?
- O resumo demonstra que você leu e compreendeu adequadamente o texto original?
- Todas as informações mais relevantes do texto estão em seu resumo?
- As relações entre as ideias do texto original estão claramente explicitadas?
- O resumo pode ser compreendido em si mesmo por um leitor que não conhece o texto original?
- No início, há referência bibliográfica completa?
- Não há problemas de ortografia, de pontuação, frases incompletas, etc.?

Depois de orientados sobre a produção, os alunos entregaram seus textos à professora, que encaminhou a correção e avaliação e sugeriu aos alunos que não obtiveram resultado satisfatório que reescrevessem seus textos. A principal dificuldade encontrada nesta proposta solicitada foi em relação à adequação textual ao gênero (código de correção G) proposto,

¹⁴ As orientações apresentadas para a produção de um texto do gênero *Resumo* foram elaboradas pelas professoras orientadoras do projeto descrito neste artigo e foram adaptadas de: MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. & ABREU-TARDELLI, L. S. *Resumo*. São Paulo: Parábola, 2004

principalmente em relação à extensão do texto, que deveria ser sucinto e evitasse a utilização de exemplos e explicações adicionais para embasar os argumentos expostos pelo autor do texto original, assim como serem dispensáveis, também, possíveis argumentos contrários encontrados no texto original. As avaliações (destacadas pela cor verde) feitas em relação a este problema podem ser visualizadas nas seguintes amostras:

(6) *Dispensável: exemplos.*

(No período da crise do mensalão, o presidente Lula discursou para os funcionários de uma refinaria e ressaltou sua honestidade diante das denúncias. Segundo sua argumentação, "Neste país de 180 milhões de brasileiros, pode ter igual, mas não pensem que tem nem mulher nem homem que tenha a coragem de me dar lição de ética, moral e honestidade.") o presidente faz enumeração das próprias características para abandonar a tese em questão. O objetivo é fazer com que a plateia aceite seus argumentos por meio da autoridade.

Um argumento é uma razão a favor ou contra um determinado ponto de vista, por isso, deve estar relacionado ao assunto debatido. Uma estratégia argumentativa que não concorda e nem discorda da tese discutida é a enumeração das próprias características. Quem argumenta utiliza-se de suas próprias qualidades e/ou conhecimentos para provar uma teoria, com o objetivo de convencer os seus ouvintes a aceitar seu ponto de vista como correto, com base em sua própria integridade, credibilidade ou conhecimento específico.

A esse tipo de argumentação, dá-se o nome de argumentum ad verecundiam, ou seja, um argumento que deriva para o lado do respeito, da modéstia, da reverência. Esse nome lhe foi atribuído pelo filósofo John Locke, para quem tratava-se sempre da citação de um terceiro, de alguém com autoridade no tema, apoiando o ponto de vista do debatedor dependido pelo debatedor. Esse argumento baseia-se no respeito, no reconhecimento da autoridade invocada sobre um dado tema. Para ele, poderia ser até uma insolência questionar tal argumentação.

(6) *Explicação*

(6) *Explicação*

Dispensável.
Explicação.

(6) (Nada há de errado em recorrer a uma opinião de um especialista. No entanto, é preciso ficar claro que o ponto de vista de uma autoridade, a menos que seja acompanhado de outras provas, é um argumento plausível, mas não necessariamente verdadeiro.

No caso de argumentum ad verecundiam, em que se apela a um especialista, é preciso que o perito seja confiável. (Porém, o argumento de autoridade é fraco, quando se apela a uma autoridade em questões alheias a sua especialidade, quando se invoca alguém que não é uma verdadeira autoridade no tema.) (6) Dispensável, Argumento contrário.

Os demais problemas encontrados nos textos produzidos pelos alunos foram em relação à ortografia (O), pontuação (P) e organização sintática do texto (S), como pode ser observado por meio das correções feitas nas amostras a seguir:

Para Thom Beake, a chameleão, ou argumentum ad verecundiam, seria uma citação de alguma autoridade no assunto, o autor acrescenta que também poderíamos utilizar opiniões de autoridades de poder e não só no formato de citação, mas também na exemplificação do caráter da pessoa.

Apesar do que acreditava Locke, esse tipo de argumento não se resume apenas a uma terceira pessoa, mas também quando alguém utiliza das suas qualidades como prova de uma perspectiva. Logo, o argumento de autoridade é uma importante ferramenta de dissuasão a partir do momento que se impõe de maneira absoluta, que não permite críticas, fato que torna-se seu maior problema.

Segundo o autor, para que possamos entender uma língua, precisamos de abstração, ou seja, reunir elementos distintos pressupondo que tenham uma característica comum. Este tipo de abstração permite aprimorar a ortografia por meio de associações e derivações.

Possenti reforça sua teoria mostrando que, além da análise sintática, uma análise do sentido também pode ter grande influência no entendimento da língua.

O autor mostra também que, além da melhora na grafia, as abstrações forçam os gramáticos a explicitar o motivo do uso de "determinada solução em vez de outra". Estas abstrações mostram que, em certos casos, as regras gramaticais devem ser aplicadas segundo o contexto.

Após as orientações para a reescrita dos textos, que mais uma vez ressaltado, são feitas de maneira individual, seguindo os códigos apontados nos próprios textos e sugestões de como melhorar tais construções apontadas, os estudantes procederam com a nova redação de suas produções e o resultado alcançado foi extremamente positivo no sentido de que a maioria dos estudantes conseguiu superar suas dificuldades e entender quais eram os aspectos mais problemáticos a serem resolvidos. As amostras a seguir demonstram a qualidade alcançada por meio da reescrita do texto de um mesmo aluno:

Segundo Facioni, o argumento é a maneira de se expor um determinado ponto de vista. Este pode ser contra ou favorável, tendo por objetivo a aceitação do ponto de vista de quem o enuncia.

O argumento, argumentum ad verendum, é a estratégia de um especialista, ou autoridade, em sustentar um argumento sobre um tema.

Para o filósofo Locke, este argumento deve ser de terceiros, ou seja, para servir de apoio para um ponto de vista, este deveria ser uma autoridade.

↳ (6) Dispensável: explicação

Exemplo

Para o autor, a aprendizagem de uma língua materna deve-se utilizar gêneros discursivos. Para Bakhtin, "a aprendizagem de uma língua não deveria ser feita por meio de gramáticas e dicionários. Locke afirma que o argumento não pode ser criticado, pois há uma necessidade de respeitar os argumentos que são feitos por autoridades sobre assuntos, sendo estes confiáveis.

Existem dois tipos de autoridade, a de ordem e a do domínio do poder, e ainda uma segun-

da, em que há uma desconfiança sobre a autoridade de um questão.

O ponto de vista de uma autoridade pode não ser necessariamente verdadeira, mesmo ^{???} estando de discursos científicos, por exemplo. Algumas questões, em que o especialista não possui domínio sobre o tema, podem ser fracas e deixarem de ser considerados verdadeiros, pois há necessidade do conhecimento sobre o assunto.

Para Facion, o argumento necessita não necessariamente de ser de uma terceira pessoa, ou mesmo de uma autoridade que possua domínio desse conhecimento. A questão é relevante pois o argumento pode ser criticado e questionado, ou seja, possível de discussão.

Segundo Facion, o argumento é a maneira de se expressar um determinado ponto de vista. Este pode ser contra ou favorável, tendo por objetivo a acatado do ponto de vista de quem o enuncia.

O argumento, argumentum adverendum, é a estratégia de um argumento sobre um tema. Para o filósofo Locke, este argumento deve ser de terceiros, para isurar de apoio para um ponto de vista, este deveria ser uma autoridade.

Locke afirma que o argumento não pode ser criticado, pois há uma necessidade de suspitar os argumentos que são feitos por autoridades sobre o assunto, sendo estes confiáveis.

Existem dois tipos de autoridade, a de ordem e a do domínio do poder, e ainda uma segunda, em que há uma desconfiança sobre a autoridade de um questão.

Quando o ponto de vista sobre o assunto não é de um especialista, ou autoridade, pode haver um equívoco sobre a questão em debate, se este não for uma autoridade no tema. Algumas

questões, em que o especialista não possui domínio sobre o tema, podem ser fracas e deixarem de ser considerados verdadeiros, pois há necessidade de conhecimento sobre o assunto.

Para Facioni, o argumento não necessita ser de uma terceira pessoa, ou mesmo de que concerne somente a uma autoridade que tenha domínio sobre o tema, pois há certas qualidades que podem provar um determinado ponto de vista.

Por meio das amostras acima podemos perceber as principais diferenças entre a primeira versão de um texto e sua reescrita orientada, pois o estudante em questão conseguiu superar as dificuldades apontadas como, por exemplo, problemas em relação ao gênero resumo (apresentando excesso de informações) e um trecho incoerente, transformando tais construções em um texto coerente e estruturalmente aceitável. Fica clara, então, a importância do processo de reescrita orientada como contribuição à formação de estudantes mais conscientes sobre suas dificuldades e preparados para a elaboração de textos mais coerentes e satisfatórios.

6.2 Segundo caso analisado: proposta de resenha

A outra proposta de produção de textos analisada neste artigo foi a solicitação de um resenha acadêmica. As orientações¹⁵ para a produção do texto foram as seguintes:

Realize um bom trabalho de leitura e **redija uma resenha crítica acadêmica.**

Sua resenha deve apresentar:

- Referência bibliográfica;
- Credenciais do autor do texto resenhado;
- Resumo do texto;
- Crítica do resenhista;
- Indicações de leitura.

Antes de enviar a versão final da resenha, avalie:

- O texto está adequado ao objetivo de uma resenha escolar/acadêmica?
- O texto está adequado ao destinatário (sua professora)?

¹⁵ As orientações apresentadas para a produção de um texto do gênero *Resenha* foram elaboradas pelas professoras orientadoras do projeto descrito neste artigo e foram adaptadas de: MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. & ABREU-TARDELLI, L. S. *Resumo*. São Paulo: Parábola, 2004

- A resenha demonstra que você leu e compreendeu adequadamente o texto original e soube se posicionar em relação a ele de forma crítica?
- Todas as informações mais relevantes do texto são abordadas por você na resenha?
- Você abordou: dados sobre o autor do texto? O conhecimento do autor em relação ao assunto? A adequação da linguagem usada no texto para o público ao qual se dirige? A organização global do texto?
- As relações entre as ideias do texto original estão claramente explicitadas?
- Você procurou ser polido em suas críticas?
- Você utilizou adjetivos e substantivos para expressar sua opinião sobre o texto?
- Você escolheu os verbos mais apropriados para traduzir os atos realizados pelo autor do texto (explica, argumenta, rebate, exemplifica etc.)?
- Não há problemas de ortografia, de pontuação, frases incompletas etc.?

Antes de passar para a análise dos textos elaborados pelos estudantes, vale ressaltar que a proposta para a resenha é uma das últimas que foram solicitadas pela professora ao longo do semestre, na disciplina, e a maior parte dos estudantes chegou a esta tarefa com mais condições de elaborar um texto coeso, coerente e que atende às necessidades expostas nas orientações. Deste modo, as maiores dificuldades encontradas na elaboração desta proposta foram em relação a aspectos de organização textual como ortografia, pontuação e sintaxe e algumas dificuldades pontuais em relação à coerência textual, escolha lexical e adequação ao gênero textual solicitado. Estes problemas podem ser observados nas seguintes amostras:

Neste capítulo do livro "A Coerência textual", os autores Koch e Traugott, comentam de forma clara e informativa da coerência nos textos e como ela é aplicada em dois diferentes tipos de texto.

Logo no início os autores dão exemplos de três fases sem coerência e explicam, relativamente, o que dá a elas essas características. Além disso explicam que ao analisar a falta ou a presença de coerência em um texto é preciso também levar em consideração se o texto se trata, por exemplo, de um texto real ou um mundo fictício, que pode ter um sentido e fazer o autor não dentro de um texto.

Mais à frente eles dão outros dois exemplos de texto, um aparentemente sem coerência e o outro com mais lógica.

Para explicar suas diferenças, Koch e Traugott não muito felizes ao dizer que para um correto entendimento de um texto é importante ter um entendimento do tema tratado ou uma certa coerência com aquilo que o texto trata. Além disso mesmo a falta de coerência, pode-se ter um entendimento correto apenas pelo conhecimento ou experiências já vividas.

Outra coisa muito importante apontada pelos autores é da fonte de onde se tira o texto lido. Eles exemplificam com uma frase que poderia ter um sentido no

tingão. Assim a biodiversidade do planeta fica cada vez menor, a extinção fica cada vez mais rápida o que poderia provocar problemas para nós os seres humanos.

No final do capítulo, Friedman nos quer alertar, mas não propõe soluções, ao contrário, nos diz que é um caminho difícil que temos que percorrer, pois a solução é complexa. Ficaria mais interessante, não propõe uma solução definitiva, mas, aponta alguns caminhos na direção correta.

Komitz se repete duas vezes com idéias:
 - Geralmente estão juntos, o resultado do reexa-
 me de tentativas, as forças e um consenso. 2.inglês
 - certa vez primeira vez que tento e paro
 - continuar as forças e o ganho 2.º passo decidido
 - (1) não é simplista, existem conceitos que
 - mesmo contrários conseguem para criar algo melhor.
 - > Rever.

As amostras a seguir demonstrarão como, apesar de mais maduros em relação à produção escrita, devido ao fato de elaborarem estes textos em um estágio avançado da disciplina *Leitura e Produção de Textos* e estarem instrumentalizados por meio de uma série de reflexões sólidas e práticas consistentes precedentes à proposta de produção analisada (resenha), a reescrita orientada dos textos mostra-se um mecanismo eficiente e sempre indispensável para uma produção consciente e menos problemática de textos.

(6) Não só a GEOFÍSICA VAI SER PREJUDICADA P
 OUTROS CURSOS COM PERFS SEMELHANTES TAMBM
 tendem a seguir o mesmo caminho da GEOFÍSICA
 O MEC está completamente equivocado ao
 tentar CONFINAR no curso de GEOLOGIA AS
 ATRIBUIÇÕES E ATIVIDADES que um Geofísico
 está subordinado a cumprir, uma vez que
 AS ESPECIALIDADES de um Geofísico são mais
 enfocadas no estudo indireto da terra, também
 sou CONTRA a decisão do MEC de mudar o nome
 de OUTROS CURSOS uma vez que o GRADU
 CURRICULAR difere. O Artigo foi publicado no
 Correio Braziliense (05/03/2010) por Fernando Zaidler,
 Pesquisador Geofísico e editor da Sociedade Brasileira
 de Geofísica.

sugestão: é problemática e questionável

Não só a Geofísica vai ser prejudicada, outros cursos com perfis semelhantes também tendem a seguir o mesmo caminho da Geofísica.

O MEC está completamente equivocado ao tentar confinar no curso de geologia as atribuições e atividades que um geofísico está subordinado a cumprir, uma vez que as especialidades de um geofísico são mais enfocadas no estudo indireto da terra, também é questionável a decisão do MEC de mudar o nome de outros cursos, uma vez que o grade curricular difere.

O artigo foi publicado no Correio Brasiliense (09/03/2000) por Fernando Zaidet, pesquisador, Geofísico e editor da Sociedade Brasileira de Geofísica.

da Teoria Mentalista se preocupa em como o meio-ambiente influencia no aprendizado e como propriedades íntimas da mente humana formulam.

É tudo um faz-de-argumento muito relativo e possui muitas abordagens. interessante do livro é que ele deixa em aberto essa discussão, sempre deixando muito claro que nada é conclusivo, tudo pode ser questionado. O autor até exemplifica o argumento de outro linguista, Larry Selinker, em que somente cerca de 5% de aprendizes possuem com o mesmo desenvolvimento gramatical mental que um nativo da língua e que a maioria para no caminho. É não se sabe bem a razão para isso.

A questão é que uma aquisição de uma segunda língua é uma de pessoa para pessoa, porque somente ela sabe suas limitações e se conhece a ponto de criar regras que facilitem a sua própria compreensão. É uma questão também até de certa influência que o meio exerce sobre o aprendiz, ditando quais línguas são mais "importantes" para se conhecer.

É tudo isso torna esse assunto muito relativo e com várias abordagens. O interessante do livro é que ele deixa em aberto essa discussão, sempre deixando muito claro que nada é conclusivo, tudo pode ser questionado. O autor até exemplifica o argumento de outro linguista, Larry Selinker, que somente cerca de 5% de aprendizes prosseguem com o mesmo desenvolvimento gramatical mental que um nativo da língua e que a maioria para no caminho. É não se sabe bem a razão disso. A questão é que uma aquisição de uma segunda língua varia de pessoa para pessoa porque somente ela sabe suas limitações e se conhece a ponto de criar regras que facilitem a sua própria compreensão. É uma questão também até de uma certa influência que o meio exerce sobre o aprendiz, ditando quais línguas são mais "importantes" para se conhecer.

As amostras acima representam mais uma vez a importância do processo da reescrita orientada de textos, pois como resultado os estudantes demonstraram capacidade de rever e solucionar construções problemáticas com maturidade e baseados em reflexões que, de maneira crescente, contribuíram para que estes estudantes tenham conseguido aprimorar cada vez mais suas práticas em relação à produção de textos escritos.

Vale ressaltar que a participação destes estudantes, e, por conseguinte, as amostras coletadas, ocorreu durante um semestre letivo, ou seja, seis meses, e o propósito da reescrita orientada é ser um processo contínuo. Desta forma, acredita-se que o rendimento e a melhora destes mesmos estudantes seriam muito maior se os mesmos tivessem oportunidade de sempre contar com uma metodologia semelhante em relação à escrita de textos.

Os resultados obtidos podem ser atestados por meio das impressões registradas em um questionário, desenvolvido pela professora responsável pelo projeto, que foi aplicado (e respondido de maneira voluntária) aos alunos ao final da disciplina, e no qual foi feito o seguinte questionamento: "De 0 a 10, como você avalia a contribuição das atividades do Laboratório para o

seu crescimento como leitor/a - escritor/a?”. 49 alunos se disponibilizaram a responder o questionário citado e a média quantitativa das respostas obtidas foi de 9,3, demonstrando o reconhecimento, por parte destes alunos, dos métodos e atividades praticadas na disciplina. Alguns alunos, ainda, fizeram considerações sobre os pontos positivos que observaram e/ou atingiram, como: “Os textos utilizados para a realização das atividades são muito bons pois contribuem para a formação crítica dos alunos”, “Sem dúvida ajudou bastante a desenvolver a habilidade de escrever bem”, “A avaliação do texto por outra pessoa permite apontar defeitos ou elogios em relação aos textos, ajudando os alunos a lidar com a escrita”, “A teoria auxilia na percepção das dificuldades e as atividades contribuem para uma escrita consciente” e “A possibilidade de reescrita acompanhada permite entender melhor a estrutura de um texto”.

7 Considerações Finais

Foram discutidas, neste artigo, especificidades pertinentes ao ensino de leitura-produção de textos, deixando claro que um ensino satisfatório que supra as necessidades particulares de cada estudante atendido deve levar em consideração elementos ideológicos (como a abordagem linguística utilizada, bem como a concepção de língua e texto adotada por professores(as) / escolas), logísticos (estrutura física adequada às produções) e pedagógicos (escolha das práticas e métodos utilizados por professores / escolas), entre outros.

O resultado obtido por meio das análises das amostras apresentadas pode demonstrar que, além dos elementos citados anteriormente, a prática da reescrita orientada torna-se essencial para que estudantes consigam produzir textos sempre de forma consciente e madura, sendo de extrema importância ao ensino / prática de leitura-produção de textos pois proporciona aos estudantes condições de efetivamente refletir de maneira crítica sobre suas práticas, fazendo com que eles consigam superar possíveis problemas, aumentando, desta forma, sua maturidade em relação à escrita. Verificou-se que a reescrita orientada é um processo que deve ser incluído na realidade educacional e acadêmica, preferencialmente devendo ser tratada como um processo contínuo e sempre reflexivo.

Referências Bibliográficas

- BRITO, Percival Leme. *Em terra de surdos-mudos*. In: *O texto na sala de aula*. Org. por GERALDI, João Wanderley. Paraná: ASSOESTE, 1984.
- FRANCHI, Eglê Pontes. *E as crianças eram difíceis – a redação na escola*. 1ª edição, 10ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *A coesão textual*. 20 ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- KOCH, Ingedore G. Villaça & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 12 ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *Linguística Textual: Introdução*. 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.
- MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. & ABREU-TARDELLI, L. S. *Resumo*. São Paulo: Parábola, 2004.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção Textual, Análise de gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Criticidade e Leitura*. São Paulo: Global, 2009.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Conferências sobre Leitura*. Editora Autores Associados, 2003.
- RESENDE, Viviane de Melo & RAMALHO, Viviane. *Análise de Discurso Crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.
- RESENDE, Viviane de Melo & RAMALHO, Viviane. *Leitura e produção de texto na universidade: roteiros de aula*. Universidade de Brasília, no prelo.
- MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. & ABREU-TARDELLI, L. S. *Resenha*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2005.
- MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. & ABREU-TARDELLI, L. S. *Resumo*. São Paulo: Parábola, 2004.