

A PRÁTICA DA REESCRITA NA PRODUÇÃO TEXTUAL UNIVERSITÁRIA

Marcos Bagno *

Dennys da Silva Reis **

Resumo

Visamos demonstrar a eficiência da prática da reescrita na produção textual universitária. Prática de escrita que é auxiliada pela revisão consciente dos critérios de textualidade e do tipo textual em questão: dissertativo – argumentativo. Explicitamos – com exemplos reais de alunos da Universidade de Brasília (UnB) – os erros mais comuns cometidos na prática da produção textual universitária e as forma de saná-los através da reescrita de textos. Procuramos salientar também o quanto é importante o aluno ter consciência do ato de escrever que se divide em três momentos: reflexão, produção e revisão. E que tal consciência ajuda-o a aperfeiçoar sua prática de escrita na academia, visto que esta é de suma importância em todas as áreas de conhecimento.

* Universidade de Brasília

** Universidade de Brasília

Palavras-chave: Linguística textual, Produção textual acadêmica, Reescrita, Critérios de textualidade.

Introdução

O desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita é fundamental para um/a estudante em qualquer nível de escolaridade, sobretudo o ensino superior. Infelizmente, porém, verifica-se uma elevada deficiência da parte dos estudantes no campo da leitura e da produção textual. Esse problema se deve à pedagogia ainda dominante de ensino de língua, que se concentra em práticas comprovadamente superficiais, irrelevantes – como a obsessão classificatória e a memorização dos termos e conceitos da tradição gramatical como fim em si mesma – e deixa de lado a reflexão sobre a leitura/produção textual bem como o ensino sistemático dessas habilidades fundamentais para o letramento da cidadã e do cidadão e sua inserção plena numa sociedade letrada contemporânea, como a brasileira.

Não tendo recebido essa formação no ensino básico (fundamental e médio),

não admira que esses estudantes cheguem à universidade desprovidos de uma plena capacidade de ler, escrever, refletir sobre o que lê, revisar o que escreve etc.

Aqui tentamos desenvolver uma análise sobre um método prático de utilização dos critérios de textualidade: a *reescrita*. Mais especificamente, trataremos de (i) expor brevemente os critérios de textualidade consagrados na Linguística Textual; (ii) discutir e refletir sobre a reescrita de textos; (iii) analisar alguns dados de textos produzidos por estudantes da Universidade de Brasília (UnB); (iv) avaliar os critérios de textualidade no *corpus* da análise e (v) avaliar a eficiência do método da reescrita de textos e da aplicação dos critérios de textualidade.

Os critérios de textualidade

Considerando que a Linguística Textual “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” (MARCUSCHI, 2008, p. 73) organizamos princípios de avaliação textual para o *corpus* apresentado, com base nos critérios de textualidade consagrados nesse ramo das ciências da linguagem. Para este trabalho serão especificamente analisados e abordados: *coesão*, *coerência*, *informatividade* e *fatores pragmáticos*.

Coesão

É graças à coesão que temos um texto tal como o concebemos: com sentido, desenvolvimento e lógica. Ela está intimamente ligada à *coerência*, pois esta funciona somente se a coesão estiver garantida no nível lexical e gramatical (ANTUNES, 2005). A coesão pode ser *referencial* ou *sequencial*.

A coesão *referencial* se obtém por aspectos mais especificamente *semânticos* do texto; é construída pelos mecanismos lexicais e também por componentes da superfície do texto que fazem remissão a outro(s) elemento(s) do universo textual (MARCUSCHI, 2008; KOCH, 2009a). Pode ser subdividida em *formas remissivas não-referenciais* e *formas remissivas referenciais*. As primeiras são formas que não têm autonomia referencial, pois só fazem referência concretamente (por exemplo: artigos e pronomes). As segundas dizem respeito aos elementos linguísticos que estabelecem referências a partir de suas possibilidades referidoras (por exemplo: sinônimos, nomes genéricos, elipses, etc.). Uma pode correferir ou referir algo por analogia, e a outra tem algum tipo de referência virtual própria (MARCUSCHI, 2008).

A coesão *sequencial* é assegurada por elementos *conectivos* do texto. Diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto, diversos tipos de

relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir (MARCUSCHI, 2008; KOCH, 2009a). Pode ser subdividida em *sequenciação parafrástica* ou *sequenciação frástica*. A primeira diz respeito aos procedimentos de recorrência do texto (paralelismos, repetição lexical, recorrência de tempo verbal, etc.) e a segunda, aos procedimentos de manutenção do tema no texto (progressão temática, encadeamento por justaposição e conexões, etc.) (KOCH, 2009b).

Coerência

A coerência é totalmente dependente do jogo de sentidos que os signos de um texto apresentam ou representam ao serem lidos por alguém. A coerência é a consequência do sucesso da coesão, fazendo com que esta última seja bem-sucedida quando vinculada ao conjunto de relações que unem os significados de sentenças.

Charolles (segundo KOCH & TRAVAGLIA, 2008) postula que um texto coerente satisfaz quatro requisitos: a *repetição*, a *progressão*, a *não-contradição* e a *relação*.

A *repetição* é a necessária retomada de elementos no decorrer do texto, ao passo que a *progressão* é responsável pela apresentação de novas informações. A *não-contradição* é o respeito aos princípios lógicos do texto: as sequências não podem se contradizer no texto, de modo que podemos dizer que o mundo textual tem de ser conciliável com o mundo que o texto representa (VAL, 2004). Por fim, a *relação* diz respeito ao modo como os fatos e conceitos presentes no texto se encadeiam, se organizam e o valor que assumem entre si: significa verificar se as ideias têm a ver umas com as outras – a presença – e que tipo específico de relação se estabelece entre elas – a pertinência (VAL, 2004).

Informatividade:

Em linhas gerais, segundo Val (2004, p. 31), a *informatividade* “é



entendida como a capacidade do texto de acrescentar ao conhecimento do receptor informações novas e inesperadas”. A informatividade está estritamente ligada à aptidão de dirimir incertezas, ou seja, saber distinguir num texto o que ele quer transmitir, o que é possível extrair dele e o que não é pretendido nele.

Koch e Travaglia (2009) afirmam que existem três níveis de informatividade: o primeiro nível é a *informatividade baixa*, informação já esperada ou redundante como os clichês e estereótipos, as afirmações sobre o óbvio; o segundo nível é a *informatividade média*, informações além do esperado, uma espécie de equilíbrio entre as ocorrências do original do texto escrito, ancorado na aceitabilidade e apresentado sem causar estranheza; e o terceiro nível é a *informatividade alta*, informação totalmente inesperada e imprevisível, que por sua vez desorienta, ainda que temporariamente, o/a leitor/a, pois exige um grande esforço de decodificação.

Além desses três tipos, há ainda um quesito pertinente ao critério de informatividade do texto: a *suficiência de dados*. A suficiência de dados resulta do equilíbrio do que o texto oferece a quem o interpreta (VAL, 2004).

O texto será de fácil ou de difícil interpretação conforme o nível de informatividade, intimamente ligado e dependente do gênero textual e dos fatores pragmáticos do texto (intertextualidade, situacionalidade, intencionalidade e aceitabilidade).

Fatores Pragmáticos

No processo de produção de um texto qualquer, há muitas implicações práticas, uma relação leitor/escritor, e elementos situacionais e intencionais. São esses elementos que chamamos de *fatores pragmáticos* presentes num texto.

Aqui apresentamos apenas quatro dos fatores pragmáticos postulados por

Beaugrande e Dressler (MARCUSCHI, 2008):

- i) *situacionalidade*: é o fato de relacionarmos um texto à situação em que ele ocorre, para podermos interpretá-lo, ou de relacionarmos um texto a uma determinada situação, para orientar sua produção. Sua relevância se deve à necessária adequação do texto aos seus diversos contextos e aos seus diversos leitores, tornando o texto interpretável ou não (MARCUSCHI, 2008);
- ii) *intencionalidade*: segundo esse critério, nenhum texto é neutro, e todo autor tem uma intenção, finalidade ou objetivo a ser alcançado. Ela é responsável, em boa parte, pela implicitude do texto (MARCUSCHI, 2008);
- iii) *aceitabilidade*: é o complemento da intencionalidade. É a interação por meio da linguagem escrita, que só acontece mediante o esforço do/a interlocutor/a de tentar compreender o sentido do texto por meio dos mecanismos que o/a locutor/a ativa em um evento textual. A aceitabilidade de um texto vai muito além, apenas, do bom funcionamento gramatical, da coesão do texto. Muitas vezes, textos sob o ponto de vista gramatical oferecem resistência, porém podem ser aceitos por causa do bom funcionamento da coerência e dos demais critérios de textualidade. (MARCUSCHI, 2008).
- iv) *intertextualidade*: “é uma propriedade constitutiva de qualquer texto e o conjunto das relações explícitas e implícitas que um texto ou um grupo de textos determinado mantém com outros textos” (MARCUSCHI, 2008, p. 130). Ou seja, nenhum texto é “puro”: ele sempre dialoga com





textos anteriormente existentes. E é por essa razão que a intertextualidade é considerada um critério de textualidade. Além de colaborar para a coerência textual, é um princípio constitutivo, na medida em que trata o texto como uma comunhão de discursos e textos pré-existentes. A intertextualidade (conceito inicialmente postulado por M. BAKHTIN, 2003) é a responsável pelas interconexões de todas as interpretações possíveis de um dado texto.

Gênero textual

Os gêneros textuais são entidades sociodiscursivas que contribuem para ordenar e estabilizar atividades comunicativas do cotidiano. Eles surgiram das necessidades socioculturais de comunicação. Por exemplo, na era das novas tecnologias de informação, apareceram novos gêneros textuais: *e-mail*, *home-page*, *blogue*, *bate-papo*, etc. (MARCUSCHI, 2002, p.19).

Marcuschi (2002) salienta que é de suma importância a distinção entre *tipos textuais* e *gêneros textuais*, uma vez que ela é fundamental no trabalho com a produção e a compreensão textual. A expressão *tipos textuais* é usada para definir teoricamente uma espécie de sequência dada por meio de sua natureza *linguística*. Em contrapartida, a expressão *gêneros textuais* é a noção referida aos potenciais de produção de textos materializados que fazem parte de nosso cotidiano, que apresentam características sociocomunicativas: conteúdo, propriedades funcionais, estilo e composição. Para todo e qualquer gênero são necessários, no mínimo, três aspectos: o plano *composicional*, o *conteúdo temático* e o *estilo* (KOCH, 2003).

Marcuschi (2002) afirma que a noção de *tipos textuais* é apenas operacional, tendo em vista que a noção

formal é nomeada pelos autores de *sequências textuais*. As *sequências textuais* são “esquemas linguísticos básicos que entram na construção dos diversos gêneros e variam menos em função das circunstâncias sociais” (KOCH & ELIAS, 2010, p.63). Resta a cada autor escolher a sequência textual mais adequada em decorrência dos parâmetros da situação. As sequências textuais mais frequentemente estudadas são: a *narrativa*, a *descritiva*, a *injuntiva*, a *expositiva* e a *argumentativa*.

Nesta pesquisa, considerando o *corpus* analisado, nos prenderemos apenas às sequências textuais *argumentativas* que, segundo Koch e Elias, “são aquelas que apresentam uma ordenação ideológica de argumentos e/ou contra-argumentos” (2010, p.72). É, necessariamente, um texto usado para o convencimento do leitor.

Resende (2010) postula que o texto argumentativo é também *dissertativo* porque, além de visar o convencimento do leitor de que o autor é detentor da razão, ele expõe suas ideias, seu ponto de vista a respeito de determinado assunto. Por isso, a autora chama o tipo de *dissertativo-argumentativo*.

Segundo Resende (2010, p. 43), o texto *dissertativo-argumentativo* apresenta as seguintes características:

- “Obedece a duas exigências básicas: a exposição e a argumentação simultâneas daquilo que o/a autor/a pense de determinado assunto;
- O/A autor situa um tema e discute-o; Apresenta uma tese apoiada em argumentos e chegando a conclusões;
- Tenta persuadir/convencer o/a leitor/a;
- O texto de opinião sempre estabelece relações lógicas; (...)
- Em geral, apresenta linguagem de acordo com a norma padrão da língua;



- O/A autor/a pode se colocar de modo pessoal (...) ou de modo impessoal (...), dependendo de sua intenção, de quem são os/as interlocutores/as e do veículo do texto; (...)."

Verificamos, ao observar as características do texto dissertativo-argumentativo propostas por Resende, que a tipologia textual também pode ter propriedades específicas e que muitas vezes, se não seguidas, podem não evidenciar qual o tipo de texto produzido pelo autor.

Os gêneros textuais e os tipos textuais são de grande importância na compreensão e produção de um texto. Todo e qualquer texto sempre se enquadrará num gênero ou tipo: caso isso não aconteça, decerto ele perderá seu valor como texto ou mesmo não será um texto.

O ato de escrever na universidade

Sabe-se que no contexto acadêmico a escrita é de fundamental importância para o sucesso na pesquisa, na produção textual, no ensino e na aprendizagem.

Todavia, constata-se ainda certa dificuldade no que diz respeito à escrita na universidade. O mais surpreendente é que, para conseguir ingressar numa universidade pública, cada um dos candidatos passa por uma triagem (em tudo criticável e condenável) que é o vestibular. Mesmo assim, os simples conceitos de coesão e coerência, supostamente aprendidos na escola, não fazem desses candidatos bons produtores de textos, nem sequer bons leitores. E as disciplinas dedicadas, na graduação, às práticas textuais não dão conta da profunda defasagem que existe entre a minoria de alunos que escrevem muito bem e a maioria dos outros que escrevem muito mal.

Ler e escrever bem são habilidades ao alcance de qualquer pessoa: não se trata de "dons" nem de "herança genética", mas de práticas sociais e culturais que

podem ser tranquilamente aprendidas se forem assumidas como uma *política educacional* séria e sistemática, como condição precípua e incontornável para a formação de cidadãos capazes de ocupar seu lugar e exercer seus direitos e deveres numa sociedade letrada como a nossa.

É preciso ao menos refletir sobre a questão para acharmos soluções para esse problema. Um ponto de partida é definir o ato de escrever e o que se entende por bem escrever. Trata-se de uma atividade interativa entre o sujeito e o mundo, que cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes. Segundo Antunes, "a escrita compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), as quais, por sua vez, implicam, da parte de quem escreve, uma série de decisões (2003, p. 54)." Ou seja, o ato de escrever não exige apenas ação/produção, mas também preparação e reflexão.

Até mesmo o simples sinal de rasuras num texto já demonstra a tentativa de se chegar à "melhor forma de escrever". Contudo, se ensinássemos desde sempre aos alunos que um texto não se produz somente no ato da escrita, é provável que emendas, rasuras etc. não seriam tão frequentes. A maturidade no ato de escrever é uma conquista e supõe orientação, vontade, determinação, exercícios, prática, tentativas (mesmo com rasuras) e aprendizagem (ANTUNES, 2003)

Corpus e metodologia

Esta pesquisa é de cunho *dedutivo*, pois parte da teoria para os dados; e *qualitativa* no que diz respeito às múltiplas construções da realidade analisada, sua credibilidade, sua especificidade e seus resultados. (MOTTA-ROTH & HENDGES, 2010).

O *corpus* utilizado não foi coletado por nós, mas (em 2009) pela Prof. Dra. Viviane Resende (UnB) numa de suas turmas noturnas da disciplina "Prática de





Texto”, do curso de Letras – primeiro semestre – na Universidade de Brasília, a quem agradecemos desde logo a cessão do material. Compõe-se de 27 pares de textos, sendo a versão A a primeira produção, e a versão B, a reescrita. Eles são resultados de uma atividade avaliativa em sala de aula, na qual os alunos deveriam escrever um texto de opinião (dissertativo-argumentativo) para fortalecer ou refutar os argumentos de um texto utilizado como motivador.

O *texto motivador* (anexado a este artigo) é de autoria do Boaventura de Sousa Santos e intitulado “Justiça social e justiça histórica”. Expõe o posicionamento do conhecido sociólogo português a respeito das cotas raciais em universidade.

Dentre os 27 pares de textos escolhemos 6 para serem analisados. A *seleção* se deu da seguinte forma: primeiramente, foram lidos todos os textos e observados os critérios de textualidade em cada um, sendo feita uma pequena seleção entre os textos que apresentavam diferenças significativas entre si e seus reescritos; em seguida fizemos uma releitura levando em conta também a correção da docente para determinar a seleção definitiva dos textos analisados, visto que ela utilizou, mesmo que de forma não aprofundada, os critérios de textualidade para atribuir uma

menção aos trabalhos. Desse modo foram escolhidos os textos 1, 7, 17, 20, 23 e 25. Eles foram digitados e analisados um por um.

A *análise* dos textos ocorreu em três etapas: os textos foram novamente relidos, em seguida foram analisados com uma codificação de cores (usada para identificar os marcadores de coesão) e marcação de palavras (usada para recorrência de tempo verbal e repetição lexical) e por último cada texto foi descrito numa *Folha de Análise*, contendo os aspectos formais relevantes e os pormenores referentes aos critérios de textualidade ressaltados nos pressupostos teóricos acima.

Durante a análise, recorreremos ao livro *Análise de textos: fundamentos e práticas* de Irandé Antunes (2010) como instrumento de consulta a respeito dos elementos que fazem ou não parte de cada critério de textualidade, visto que esta obra traz de forma ampla e didática sugestões de como analisar textos com enfoque nos critérios de textualidade eleitos para o trabalho.

Análise dos dados

Uma vez analisados os 6 pares de textos, destacamos a seguir os principais elementos que apresentam no tocante aos critérios de textualidade.

No que tange à *coesão*, vejamos o seguinte exemplo:

Quadro 1: Exemplo de utilização de coesão sequencial	
Texto 7A	Texto 7B
<p>É de cunho popular que o preconceito não é, em sua maioria, racial e sim social. Nem todos os negros são pobres e nem todos os brancos são ricos, logo, o sistema é falho ao fazer essa divisão. Muitos brasileiros carregam consigo o preconceito da época da escravidão.</p> <p>A universidade de Brasília deveria mudar esse sistema para, em vez de cotas raciais, algo que visasse a renda familiar.</p>	<p>A maioria das pessoas sabe que a desigualdade não é, em sua maioria, racial e sim social. Nem todos os negros são pobres e nem todos os brancos são ricos, logo, o sistema é falho ao fazer essa divisão. Muitos brasileiros carregam consigo o preconceito da época da escravidão em que a idéia era que os apartados de ontem são os apartados de hoje</p> <p>Entretanto, quando ligamos as cotas ao fato dos negros serem desfavorecidos historicamente, estamos negando a competência dos negros para ingressar na universidade, estamos afirmando que os brancos são mais capazes.</p> <p>A universidade de Brasília deveria mudar esse sistema para, em vez de cotas raciais, algo que visasse a renda familiar.</p>



No primeiro trecho citado, o/a estudante, ao reescrever o texto, resolveu adicionar um novo parágrafo. No entanto, para a obtenção satisfatória da coesão, utilizou o conectivo ENTRETANTO, que confere lógica de encadeamento ao texto e, ao mesmo tempo, funciona como mecanismo de argumentação sobre o

assunto que a pessoa se propôs tratar na reescrita.

A respeito da *coerência*, o principal problema encontrado nos textos A foi a dificuldade de lidar com o princípio da *não-contradição*. Exitosamente, porém, houve uma mudança quanto a isso na reescrita (textos B): a *contradição* desapareceu. Vejamos:

Quadro 2: Exemplo de correção do princípio de não-contradição	
Texto 23 A	Texto 23 B
O Brasil apresenta um grau enorme de miscigenação e este é o <u>motivo principal da desigualdade social</u> . O brasileiro não consegue enxergar que a capacidade humana está muito mais além do que a cor da pele.	O Brasil apresenta um grau enorme de miscigenação, porém o brasileiro não consegue enxergar que a capacidade humana está muito mais além da cor da pele.

Percebemos no texto A que o/a estudante se contradisse ao afirmar que a miscigenação é a origem da desigualdade social, sendo que, na realidade, o que pretendia desde o início afirmar era que a miscigenação é a origem do preconceito, como consta no texto B.

Quanto ao critério da *informatividade*, verificamos que, na reescrita, o mesmo

grau de informatividade permanece e a suficiência de dados chega a se tornar maior. Assim se deu com quase todos os textos analisados, sendo a única exceção o texto 1, no qual, ao invés de reescrever o texto, o/a estudante preferiu escrever um novo texto, apresentando algumas variações quando ao grau de informatividade:

Quadro 3: Exemplo de variação do princípio da informatividade	
Texto 1A	Texto 1B
<p>O fim da Segregação racial</p> <p>Em pleno século XXI, mesmo após tantos anos se passarem desde a abolição da escravatura - propriamente dita - ainda lidamos com um tipo de "Apartheid moderno" encabeçado pelos responsáveis pela total eliminação de ofensas semelhantes à escravidão como por exemplo, as vagas destinadas aqueles considerados parte atingida pelo Estado por um período e que, por isso (para supostamente pagar essa dívida do estado) são separadamente avaliadas em um sistema conhecido como "igualitário"</p> <p>Este fato – cotas - leva-nos a questionar o seguinte: como começar uma inclusão avaliando separadamente Porque as pessoas consideradas afrodescendentes ou indígenas devem ser avaliadas separadamente Será que a cor da pele da pessoa ou sua etnia define sua capacidade como sendo inferior ou superior</p> <p>(...)</p>	<p>O fim da Segregação racial</p> <p>Não podemos negar que a maioria das pessoas que fazem o uso das cotas são pessoas que possuem menos acesso do que os demais à educação de qualidade, mas também não podemos generalizar a falta de acesso a uma determinada etnia.</p> <p>Os fatos históricos que embasam o sistema de cotas são suficientes para enquadrar as pessoas que os sofrem como se nenhum deles tivesse conseguido "dar a volta por cima" e, mesmo em meio a muita dificuldade, tenha conseguido o acesso a uma qualidade de ensino tão bem aproveitada que se torne oportunidades no futuro.</p> <p>(...)</p>





A primeira percepção ao ler os dois textos é a falta de intertextualidade explícita com o texto motivador da tarefa. Quanto aos níveis de informatividade, no texto 1A o/a estudante faz alusão ao *apartheid* mostrando média informatividade, por ser um dado que não causa estranheza no contexto acadêmico, e continua seu texto com baixa informatividade por ter feito afirmações genéricas e óbvias como “é preciso encarar cada um igualmente”.

Contrariamente, o texto 1B apresenta baixa informatividade por recorrer a lugares-comuns do tipo “dar a volta por cima”.

Investigando os fatores pragmáticos, percebemos que eles estão presentes nos textos, ora por definir o tipo de escrita, ora por definir o público para quem se escreve. Vejamos alguns exemplos:

Quadro 4: Exemplo de fatores pragmáticos nos textos	
Texto A	B
17 Boaventura em seu texto “ justiça social e justiça histórica”, apresenta os questionamentos relativos ao sistema de cotas da universidade de Brasília (UnB), que tem por finalidade a “justiça social”.	O sociólogo português, Boaventura de Sousa Santos em seu texto “justiça social e justiça histórica”, apresenta explicações para a existência do sistema de cotas da universidade de Brasília (UNB), que tem por justificativa questões relativas ao processo histórico, mas se o propósito é a “justiça social” a renda deveria ser o principal argumento, e não a cor de pele.
25 Não é atoa que o risco de ser assassinado no Brasil é 2,6 vezes maior entre adolescentes negros do que entre brancos. Tampouco que o índice de analfabetismo e desemprego seja maior nessa classe. Devemos sanar este erro, e o sistema de cotas é uma forma muito eficaz.	. Não é à toa que o risco de ser assassinado no Brasil é 2,6 vezes maior entre adolescentes negros do que entre brancos. Tampouco que o índice de analfabetismo e desemprego seja maior nessa raça. Devemos sanar esse erro, e o sistema de cotas é uma forma muito eficaz.
7 A universidade de Brasília deveria mudar esse sistema para, em vez de cotas raciais, algo que visasse a renda familiar. Desta forma, muitas pessoas seriam beneficiadas e não teriam que passar pelo constrangimento de serem entrevistadas para saber se você é mesmo negro.	A universidade de Brasília deveria mudar esse sistema para, em vez de cotas raciais, algo que visasse a renda familiar. Desta forma, muitas pessoas seriam beneficiadas e não teriam que passar pelo constrangimento de serem entrevistados para saber se são mesmo negros.

No Texto 17B ocorre uma contextualização de quem é Boaventura de Sousa Santos, o que remete ao critério de situacionalidade. Como se trata de uma simulação de refutação ou aceitação dos argumentos do autor do texto motivador, o/a estudante precisa explicitar de quem é a ideia principal sobre a qual se propôs dissertar. Já nos textos 25A e 25B, a intertextualidade é explícita: o/a estudante recolhe uma informação pertencente ao texto

motivador e a cita em seu texto. Por fim, no texto 7A há um índice de indeterminação do sujeito (você) que é considerado, na pedagogia tradicional de língua, como algo que não poderia constar de um texto dissertativo-argumentativo: talvez sob pressão dessa prescrição normativa, o/a estudante, ao reescrever, tenha eliminado esse índice, tornando o texto 7B ainda mais impessoal.

Acerca da noção de *gênero textual*, observemos o seguinte exemplo:



Quadro 5: Exemplo de adequação de Gênero	
17 A	17B
<p>Justiça Histórica?</p> <p>Se o Brasil é um país miscigenado como dizem, por quê a existência de cotas por definição de cor de pele?</p> <p>Boaventura em seu texto " justiça social e justiça histórica", apresenta os questionamentos relativos ao sistema de cotas da universidade de Brasília (UnB), que tem por finalidade a "justiça social".</p> <p>Questões relativas ao processo histórico seguem como justificativa para o sistema de cotas, mas se o propósito é a "justiça social" a renda deveria ser o principal argumento e não a cor de pele.</p> <p>O período colonial realmente gerou desigualdades sociais, porém ao longo do tempo houve mistura de raças que hoje faz do Brasil um país miscigenado, portanto o plano sócio político deve ser revisto para que tal integração não seja vista como uma desculpa dos brancos aos negros e índios e sim como um processo de interação cultural e social.</p>	<p>Justiça histórica?</p> <p>Se o Brasil é um país miscigenado como dizem, porquê a existência de cotas por definição de cor de pele?</p> <p>O sociólogo português, Boaventura de Sousa Santos em seu texto "justiça social e justiça histórica", apresenta explicações para a existência do sistema de cotas da universidade de Brasília (UNB), que tem por justificativa questões relativas ao processo histórico, mas se o propósito é a "justiça social" a renda deveria ser o principal argumento, e não a cor de pele.</p> <p>O período colonial realmente gerou desigualdades sociais, porém ao longo do tempo houve mistura de raças que hoje faz o Brasil um país miscigenado portanto o sistema deve ser revisto para que tal integração não seja vista como uma desculpa dos brancos aos negros e índios e sim como um processo de interação cultural e social.</p> <p>A solução seria a estipulação de cotas por renda, pois muitas pessoas não tem condições de estar em uma boa instituição de ensino e se preparem devidamente para um vestibular. Além de que o sistema atual para ser considerado legítimo necessita de dados empíricos para se afirmar que ele é aceito pela sociedade acadêmica da universidade de Brasília (UNB).</p>

Vemos claramente uma diferença entre os dois textos: 17A não está estruturado em argumentos, ao contrário do que se passa já em 17B. Essa reflexão feita pelo/a estudante, ou melhor, essa mudança processada na reescrita do texto, foi uma adequação ao gênero. Durante a análise do *corpus*, foi muito comum encontrar readequação ao gênero, pois os/as estudantes puderam perceber seus equívocos quanto à natureza dissertativo-argumentativa da tarefa proposta com relação ao primeiro texto produzido.

Finalmente, detectamos muitos erros de ortografia, concordância verbal, concordância nominal, pontuação e

adequação lexical nas primeiras versões. Em algumas das reescritas os textos aparecem quase 70% corrigidos. Mesmo com a possibilidade de reescrita de texto, não encontramos nenhum texto desprovido de erros dessa natureza. Entretanto, a reescrita do texto torna alguns aspectos muito claros para quem o produziu: as dificuldades de escrita que ainda existem para o/a estudante; a necessidade de conscientização dos elementos que promovem a coerência do texto, assim como a conscientização do léxico que se pode usar em determinados tipos/gêneros textuais.

Vejamos alguns exemplos contidos no Texto 25:





Quadro 6: Exemplos de melhorias quanto aos aspectos formais do texto	
O item lexical “raça” é colocado no lugar da palavra “classe”.	A aluna certamente aprendeu que aquele item lexical não era adequado a este texto.
O título é: “Sim à democracia” em lugar de: “Sim a democracia”	Certamente a aluna percebeu que tinha dificuldade quando ao uso do acento indicador de crase.
Os argumentos do texto A permanecem no texto B.	A aluna manteve seus argumentos por refletir sobre eles duas vezes: na primeira versão e agora na reescrita.

Considerações finais

Como verificamos na análise, os critérios de textualidade estão bem presentes tanto no texto inicial quanto na sua reescrita. No entanto, a reescrita demonstrou a possibilidade de aperfeiçoamento do texto quanto às suas propriedades textuais em especial à *coerência*, pois se esta não foi obtida com êxito no primeiro texto, as chances de ser bem-sucedida na reescrita são muito maiores.

A tentativa de adequação ao *gênero* ou mesmo a adequação aos *tipos* de texto é um item relevante na reescrita, pois se o/a estudante não teve sucesso com o gênero ou tipo de texto proposto na primeira produção, já na reescrita, após

sua própria reflexão sobre esses quesitos, poderá ter alcançado essa meta.

Percebemos também que a reescrita pode ajudar os/as estudantes a aperfeiçoar sua produção textual no que diz respeito a sanar suas dúvidas sobre como bem escrever e como bem articular as ideias. Logicamente, isso dará mais trabalho ao/à docente, mas o sucesso de tal exercício será de ambos: do/a docente por ajudar o/a estudante a ter sucesso na escrita, e do/a estudante por sanar suas dificuldades e alcançar melhor desempenho na escrita, promovendo também sua reflexão sobre a escrita como um processo que inclui diversas etapas: preparação, planejamento, escrita, revisão, reescrita, nova revisão etc.

REWRITING PRACTICE IN ACADEMIC TEXT PRODUCTION

ABSTRACT

Our aim here is to show how efficient the practice of rewriting can be in the text production *in* university context. This practice is helped by conscious revision of textuality criteria and textual genres and types. In our research, the genre was the argumentative dissertation. We have highlighted the main mistakes committed in writing from real texts collected among students of Universidade de Brasília, and we show how the chance of rewriting these texts could lead to abandon these mistakes. We try to emphasize how it is important for the students to be aware of the fact that the act of writing implies three moments: reflection, production, and revision. That awareness helps them to upgrade their academic writing since that practice is very important to all knowledge areas.

Keywords: textual Linguistics, academic writing, rewriting, textuality criteria

Artigo submetido para publicação em: 04/08/2011

Aceito em: 29/08/2011



REFERÊNCIAS:

- ANTUNES, Irandé. (2010) **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial.
- _____. (2005) **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial.
- _____. (2003) **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial.
- BAKHTIN, Mikhail. (2003) **Estética da criação verbal**. 4ed. São Paulo: Martins Fontes.
- KOCH, Ingedore Villaça. (2009a) **A coesão textual**. 21.ed. São Paulo: Contexto.
- _____. (2009b) **O texto e a construção dos sentidos**. 9.ed. São Paulo: Contexto.
- _____. (2003) **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez.
- KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Vanda Maria.(2010) **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto.
- KOCH, Ingedore Villaça. TRAVAGLIA, Luiz Carlos. (2009) **A coerência textual**. 17.ed. São Paulo: Contexto.
- _____. (2008) **Texto e coerência**. 12.ed. São Paulo: Cortez.
- MOTTA-ROTH, Désirée. HENDGES, Graciela Rabuske. (2010) **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. (2008) **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial.
- _____. (2002) **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel & BEZERRA, Maria Auxiliadora, orgs. **Gêneros textuais e ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Lucena, p.19-36.
- RESENDE, Viviane de Melo. (2010) **Prática de textos**. Brasília: (mimeo: UnB).
- _____. (2009) **Desenvolvendo um método inovador para ensino de Leitura e Produção de Textos na Universidade de Brasília: a reescrita de textos**. Projeto de graduação REUNI. Universidade de Brasília.
- VAL, Maria da Graça Costa. (2004) **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes.

© Viviane Resende e Viviane Ramalho, 2010.

PRÁTICA DE TEXTO - ARGUMENTAÇÃO II

Imagine a seguinte situação: o *Jornal do DCE* publicou, em sua edição anterior, o texto de Boaventura de Sousa Santos “Justiça social e justiça histórica”. Você é colaborador/a desse jornal e ficou encarregado/a de redigir um texto em resposta ao texto do sociólogo português. Você deve: 1. identificar os argumentos utilizados pelo autor; 2. decidir se irá escrever um texto-resposta em concordância ou em discordância com o que o autor propõe; 3. **escrever um texto de opinião utilizando os argumentos de Boaventura de Sousa Santos, seja para fortalecê-los ou para refutá-los.**





Justiça social e justiça histórica

Boaventura de Sousa Santos

Ao voltar do período de férias, os Ministros do Supremo Tribunal Federal enfrentarão uma questão crucial para a construção da identidade do Brasil pós-constituente: é possível adoptar um sistema de acções afirmativas para ingresso nas universidades públicas que destine parte das vagas a negros e indígenas?

Ao rejeitar o pedido de liminar em acção movida pelo DEM, ex-PFL, que pretendia ver suspensa a matrícula dos alunos aprovados na UnB no âmbito de uma política de selecção com estes contornos, o Ministro Gilmar Mendes sugeriu que a resposta a esta questão fosse buscada em função do impacto das acções afirmativas sobre um dos elementos que acompanha o constitucionalismo moderno desde as suas origens, na Revolução Francesa: a fraternidade. Perguntou o Ministro se, com o advento de programas como o da UnB, o país estaria abrindo mão da ideia de um país miscigenado e adoptando o conceito de uma nação bicolor, que opõe “negros” a “não-negros”. E indagou se não haveria formas mais adequadas de realizar “justiça social”, tal como a adopção de cotas pelo critério da renda.

A proposta de situar o juízo de constitucionalidade no horizonte da fraternidade representa uma importante inovação no discurso do STF. Mas assim como o debate sobre a adopção de acções afirmativas baseadas na cor da pele não pode ser dissociado do modo como a sociedade brasileira se organizou racialmente, o debate sobre a concretização da Constituição não pode desprezar as circunstâncias históricas nas quais ela se insere. A enunciação do ideário da fraternidade nas revoluções iluministas europeias caminhou de par com a negação da fraternidade fora da Europa. Nesse “novo mundo”, do qual o Brasil se tornou parte desde que a Carta de Caminha chegou ao Rei de Portugal, a prosperidade foi construída à base da usurpação violenta dos territórios originários dos povos indígenas e da sobreexploração dos escravos que para aqui foram trazidos. Por essa razão, no Brasil, a injustiça social tem um forte componente de injustiça histórica e, em última instância, de racismo antiíndio e antinegro.

É claro que na organização das suas relações raciais o Brasil difere de países como os EUA, na medida em que apresenta um grau bem maior de miscigenação. A questão é saber se esse maior grau de miscigenação foi



suficiente para evitar a persistência de desigualdades estruturais associadas à cor da pele e à identidade étnica ou, em outras palavras, se o fim do colonialismo como relação política acarretou o fim do colonialismo como relação social. Indicadores sociais de toda ordem dizem que essas desigualdades não apenas persistem, como prometem seguir atormentando as gerações futuras. Um estudo recente divulgado pela Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, por exemplo, mostra que o risco de ser assassinado no Brasil é 2,6 vezes maior entre adolescentes negros do que entre brancos.

Falar em fraternidade no Brasil significa, essencialmente, enfrentar o peso desse legado, o que representa um grande desafio para um país em que muitos tomam a idéia de democracia racial como dado, não como projecto. Mas se o desafio for enfrentado na sua inteireza pelas instituições sem que se busque diluir a gravidade do problema em categorias fluidas como a dos “pobres”, o país caminhará não apenas para a consolidação de uma nova ordem constitucional, no plano jurídico, como também para a construção de uma ordem verdadeiramente pós-colonial, no plano sócio-político.

Ao estabelecer e monitorar um sistema de acções afirmativas que destina parte das vagas a pretos, pardos e indígenas, a UnB tem oferecido três grandes contribuições para essa transição. Em primeiro lugar, o sistema de educação superior pode recusar-se a reproduzir as desigualdades que lhe são externas e mobilizar a comunidade para a construção de alternativas de inclusão de segmentos historicamente alijados das universidades em razão da cor da pele ou identidade étnica. Em segundo lugar, a construção e adopção de alternativas com este recorte não acarreta prejuízo para a qualidade dos trabalhos acadêmicos; ao contrário, traz mais diversidade, criatividade e dinamismo ao campus. Em terceiro lugar, apesar de levantar reacções pontuais, como a do DEM, e de incluir decisões que sempre serão polêmicas, como a do critério de identificação dos beneficiários, acções afirmativas baseadas na cor da pele ou identidade étnica conseguem desenvolver um elevado grau de legitimidade na comunidade acadêmica. Basta ver como diversos grupos de pesquisa e sectores do movimento estudantil se articularam em defesa do sistema da UnB quando este se viu confrontado pela acção do DEM.

Para os estudiosos das reformas universitárias, seria fundamental que o programa da UnB pudesse completar o ciclo de 10 anos previsto no





Plano de Metas da instituição. Sobre o posicionamento a ser adotado pelo STF diante do problema, a resposta não está clara. O Tribunal poderá desprezar a experiência da UnB sob o receio de que ela venha a dissolver o mito de um país fraterno, porque mais miscigenado que outros. Mas o Tribunal também poderá conceder que o programa da UnB representa, bem ao contrário, uma tentativa válida de institucionalizar a fraternidade ao reconhecer a existência de grupos historicamente desfavorecidos, contribuindo, assim, para a efectivação da justiça social. Somente a segunda resposta permite combinar justiça social com justiça histórica.

Disponível na Internet. <<http://www.unb.br/noticias/unbagencia/artigo.php?id=187>>
Acesso em out. 2009