

A Reescritura de Textos no Ensino Superior: uma análise de operações linguístico-discursivas da Crítica Genética

THE REWRITE OF TEXTS IN HIGHER EDUCATION: AN ANALYSIS OF
LANGUAGE-DISCURSIVE OPERATIONS GENETICS CRITICISM

Lidiane de Morais Diógenes **Bezerra***

Resumo: Neste artigo, analisaremos o trabalho com a reescritura no ensino superior, no que se refere às operações utilizadas, bem como aos sentidos produzidos a partir das alterações executadas nos textos. Nossa discussão teórica está fundamentada em uma concepção de produção de texto enquanto “atividade verbal”, na qual lidamos com duas figuras distintas – Escritor Ativo e Leitor Interno (SAUTCHUK, 2003; MARCUSCHI, 2008). Recorremos, ainda, aos conceitos advindos da Crítica Genética, que se ocupa da relação entre texto e gênese (GRÉSILLON, 2002, 2008; HAY, 2002; SALLES, 2008; DE BIASI, 2010). A metodologia desta pesquisa é qualitativa e utiliza procedimentos etnográficos. Os dados foram coletados em uma sala de aula do 1º período do curso de licenciatura em Letras, da UERN, campus de Pau dos Ferros, e serão analisados a partir das operações linguísticas identificadas pela gramática gerativa e retomadas por Lebrave e Grésillon (2009). Pudemos confirmar que a reescritura vem mostrar-se como uma atividade de extrema importância para o processo da escrita. A substituição foi a operação mais utilizada, o que pode ser explicado pelo

* Doutora em Estudos da Linguagem, pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE) e do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Contato: lidmoraisb@gmail.com.

fato de a substituição, de acordo com o que propõe a Crítica Genética, constituir a origem de toda rasura.

Palavras-chave: Reescritura. Ensino Superior. Crítica Genética.

Abstract: In this article, we analyze the work with the rewriting in higher education, with regard to the operations employed, and the meanings produced from the changes made in the text. Our theoretical discussion is based on a text production design as “verbal activity” in which we deal with two distinct figures - Writer Active and Internal Player (SAUTCHUK, 2003; MARCUSCHI, 2008). We use also the concepts arising from the Genetics Criticism, that deals with the relationship between text and genesis (GRÉSILLON, 2002, 2008; HAY, 2002; SALLES, 2008; DE BIASI, 2010). The methodology of this research is qualitative and uses ethnographic procedures. Data were collected in a classroom of the 1st degree course of the period in Letters, the UERN campus of Pau dos Ferros, and will be analyzed from linguistic operations identified by generative grammar and taken over by Lebrave and Grésillon (2009). We were able to confirm that the rewriting has to show up as an activity of utmost importance to the writing process. The substitution was the most used operation, which can be explained by the replacement, according to which proposes Genetics Criticism constitute the origin of all erasures.

Keywords: Rewrite. Higher Education. Genetic Criticism.

Considerações Iniciais

A partir de nossa experiência em salas de aula do ensino superior, especialmente no curso de licenciatura em Letras, despertamos para a necessidade de refletir sobre a produção de texto nesse nível de ensino. Sendo assim, temos como objetivo analisar o trabalho com a reescritura no ensino superior, no que se refere às operações utilizadas na realização desta atividade, bem como aos sentidos produzidos a partir das alterações executadas nos textos. Vale salientar que este trabalho representa um recorte de nossa pesquisa de doutoramento.

Dessa forma, entendemos a produção de texto enquanto “atividade verbal”, reiterando uma visão sociointeracional da linguagem, que admite como fundamental a relação dinâmica dos indivíduos (produtor e receptor) entre si e com a situação discursiva durante o processo interlocutivo (MARCUSCHI, 2008). Quanto à produção de textos escritos, nosso foco de pesquisa, partimos do pressuposto de que, nessa atividade, lidamos com duas figuras distintas (Escritor Ativo e Leitor Interno), para que possamos, além de escrever, refletir sobre nossa escrita e, assim, decidir sobre as operações que serão realizadas para promover as alterações necessárias à reescritura de nossos textos (SAUTCHUK, 2003).

Nesta perspectiva, adotamos, também, os conceitos advindos da Crítica Genética, que se ocupa da relação entre texto e gênese, tomando por objeto os documentos que trazem o traço do texto em progresso, o que lhe confere uma dimensão temporal, uma vez que considera o texto como resultado de um trabalho de elaboração progressiva, e a escrita, por sua vez, como uma atividade em constante movimento (GRÉSILLON, 2002, 2008; HAY, 2002; SALLES, 2008; DE BIASI, 2010). Em decorrência dessa abordagem, assumimos, como categorias de análise, as operações linguísticas identificadas pela gramática gerativa e retomadas por Lebrave e Grésillon (2009): *operação de substituição, operação de supressão, operação de acréscimo e operação de deslocamento*.

A metodologia desta pesquisa é qualitativa e utiliza procedimentos etnográficos, uma abordagem que dá ênfase ao processo para compreender e atribuir sentido ao produto, a partir das experiências dos participantes e do mundo que os cerca. Para atender aos objetivos, fizemos uso de diferentes procedimentos de coleta de dados que contemplam um estudo de tipo etnográfico, tais como: observação, anotações de campo e análise de documentos. Os dados foram coletados em uma sala de aula do 1º período do curso de licenciatura em Letras, da UERN, campus de Pau dos Ferros. Mediante tais procedimentos, foi obtido um corpus constituído de anotações de campo e produções de textos dos alunos.

O presente artigo encontra-se organizado em quatro partes. Em um primeiro momento, discutimos a origem, conceitos e objeto de estudo da Linguística Textual, em seguida, a produção de texto como um processo e uma atividade verbal, como também tratamos das abordagens assumidas pela Crítica Genética e das operações de reescritura. Na sequência,

apresentamos o quadro metodológico da pesquisa, no qual destacamos como se deu a investigação, descrevendo os procedimentos adotados, como também a constituição do corpus e a coleta de dados. No tópico referente à descrição e análise dos dados, descrevemos, analisamos e interpretamos os encaminhamentos para as atividades de produção de texto no ensino superior, bem como as operações que ocorrem durante o momento da reescritura, e buscamos fazer uma ampliação das categorias utilizadas, como forma de classificar melhor as mudanças observadas nos textos. Por fim, sintetizamos os resultados obtidos e mencionamos algumas contribuições e perspectivas de aplicação do estudo.

A Linguística Textual: origem, conceitos e objeto de estudo

Inicialmente, a LT se desenvolve na Europa, em especial, na Alemanha, na década de 1960, quando Weinrich (1973) empregou o termo pela primeira vez, com uma proposta de que todos os problemas linguísticos, dentre eles, o fonema, o morfema e o sintagma, deveriam ser estudados no interior do texto, postulando, assim, que toda linguística seria, necessariamente, Linguística de Texto.

Ainda no que diz respeito à origem da LT, de acordo com o que se tem na literatura, seu desenvolvimento não se deu de forma homogênea. No entanto, para Conte (1977 apud FÁVERO; KOCH, 2008), é possível distinguir três momentos na passagem da teoria da frase à teoria do texto, o que não constitui uma distinção de ordem cronológica, mas tipológica, pois não há entre eles uma sucessão temporal.

No primeiro momento – *análise transfrástica*, constatou-se que o limite da frase (sintaxe chomskyana) não era suficiente para explicar todas as sentenças da língua e, assim, confirmou-se a necessidade de uma teoria que ultrapassasse esse limite e pudesse esclarecer fenômenos que não conseguiam ser explicados pelas teorias sintáticas e/ou semânticas que ficassem limitadas ao nível da frase. Dessa forma, parte-se da frase para o texto, e admite-se a existência de fenômenos que só podem ser explicados no interior do texto. De acordo com Costa Val (2000, p. 34), essa vertente da LT interessou-se por questões como “a correferência, o emprego do artigo, a correlação entre os tempos e modos verbais” que, atualmente, se identificam como relacionadas à coesão

textual. Também nesse momento, o pronome é tido como elemento determinante da textualidade.

No segundo momento – *construção das gramáticas textuais*, verificamos que, influenciadas pela gramática de frases de Chomsky, as gramáticas textuais surgiram com a finalidade de refletir sobre fenômenos linguísticos que não conseguiam ser explicados por meio de uma gramática do enunciado. A coerência aparece, aqui, como fator decisivo da textualidade.

No terceiro momento – *elaboração de uma teoria do texto*, o texto passa a ser estudado dentro de seu contexto de produção e a ser compreendido como um processo, resultado de operações comunicativas e processos linguísticos em situações sociocomunicativas, que considera todos os aspectos envolvidos na constituição, funcionamento, produção e compreensão dos textos em uso, o que, por sua vez, incorpora a pragmática aos estudos linguísticos, indo, assim, do texto ao contexto.

A partir desse panorama proposto por Conte (1977 apud COSTA VAL, 2000, p. 36), percebe-se uma variação no foco de interesse nos estudos da LT: “dos componentes sintáticos do texto, [...], na primeira vertente, para a estruturação semântica, [...], na segunda vertente, e para o funcionamento sociocomunicativo e pragmático, na terceira vertente”; o que nos faz reafirmar que, atualmente, se considera que a LT desenvolveu-se de forma interdisciplinar.

No que diz respeito ao estudo do texto, de acordo com Beaugrande e Dressler (1981, s.p., tradução nossa)¹, “a forma mais antiga de preocupação com textos pode ser encontrada na Retórica”, que teve sua perspectiva tradicional influenciada pela tarefa de formar oradores públicos.

Dessa forma, podemos afirmar que, em um primeiro momento, o objeto de investigação da LT é o texto, visto como forma específica de manifestação da linguagem. Assim, a LT procura introduzir em seu campo teórico o sujeito e a situação de comunicação, colocando-se em oposição à Linguística Estrutural que, por sua vez, considerava a língua como um sistema e como um código, com função puramente informativa, distanciada do seu contexto de produção.

¹ “The oldest form of preoccupation with texts can be found in rhetoric” (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, s. p.).

Por sua vez, Marcuschi (2009, p. 35) apresenta sua definição para a LT – mesmo que provisória e genérica, como o próprio autor expressa; qual seja: “o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais”; o que abrangeria, assim, questões de coesão, coerência e pressuposição nos níveis linguístico, semântico, cognitivo e pragmático.

Em resumo, de acordo com o que propõe Marcuschi (2008), podemos dizer que a LT considera todos os aspectos relacionados à produção e compreensão dos textos (sintáticos, semânticos, etc.), passando a considerar também a pragmática em seus estudos, uma vez que se preocupa com a língua em uso e considera o texto como decorrente de processos sociocognitivos.

Dessa forma, a LT busca investigar o texto a partir do seu próprio processo de constituição, o que implica considerar todas as relações estabelecidas no momento da produção, do funcionamento e da recepção desse texto. A partir dessa concepção, a LT não concebe o texto como um produto pré-definido, pronto para ser analisado, admitindo que boa parte do sentido desse texto é construída em cooperação com a situação comunicativa na qual ele se encontra, como também com o seu receptor que, por sua vez, irá esforçar-se para contribuir com a realização do objetivo proposto pelo produtor.

Conceito de Texto: do produto ao processo

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

tendência sociocognitivista e, na sequência, desperta o interesse dos estudiosos para questões de referenciação e inferenciação.

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

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

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

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

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

A Produção de Textos Escritos: uma atividade verbal

Partimos do pensamento de Sautchuk (2003, p. 10), que concebe a produção de texto como uma “atividade verbal”, em uma perspectiva teórica

que considera o caráter sociointeracional da linguagem, na qual “o processo da realização textual [...] pressupõe, portanto, a existência de dois indivíduos: um primeiro que, no ato verbal, produz um texto, tentando operar determinados resultados num segundo – o indivíduo que recebe o produto desta atividade”, isso sem deixar de considerar os aspectos externos e internos inerentes a essa atividade.

Ainda segundo a autora, no momento em que consideramos o texto como produto de um ato verbal, damos a este processo um caráter dinâmico de interação constante entre os dois interlocutores envolvidos e, assim, ampliamos o conceito de texto para além do essencialmente linguístico (SAUTCHUK, 2003), uma vez que levamos em conta as condições de produção e recepção dos textos.

Quanto à escrita, faz-se importante afirmar que a consideramos não como simples transcrição da oralidade, mas como “um código completo e independente, que desenvolveu funções distintas e características de estruturação e de elaboração muito próprias” (SAUTCHUK, 2003, p. 18); e ainda que a competência textual escrita é adquirida posteriormente à competência comunicativa oral. O desenvolvimento dessa competência textual depende de “um variado e extenso conjunto de conhecimentos e de habilidades por parte do escritor” (SAUTCHUK, 2003, p. 18), o qual será determinante para a realização dos objetivos por parte dos produtores de texto.

Numa perspectiva sociointeracional da linguagem, afirmamos que a atividade de escrita pressupõe a existência de duas figuras de receptor: “*leitor externo*, destinatário ausente no momento da produção do texto, e aquele leitor co-autor, presente, [...] *leitor interno*, cuja função é a de satisfazer as expectativas de sentido do texto *antes* que o leitor externo o faça” (SAUTCHUK, 2003, p. 18, grifos do original). Nesse sentido, ainda de acordo com a autora, o ato de escrever caracteriza-se como um ato pragmático, uma vez que envolve dois interlocutores no momento da produção: escritor e leitor.

Nesse momento, assumimos, pois, a posição que vê a escrita como “produção textual”, no momento em que entendemos que esta passa a ser um processo de cooperação, no qual o sujeito tem algo a dizer, e o faz pensando no outro, no objetivo pretendido, no espaço-tempo e no suporte

de veiculação e que, durante esse processo, o sujeito vê e revê a sua produção, para verificar se o que está escrito faz ou não faz sentido.

Assim, dizemos que o texto escrito “exige uma articulação entre a capacidade de o escritor ativo oferecer instruções de leitura e a de o leitor interno reconhecer essas instruções e confirmá-las como adequadas e eficientes para o objetivo que é a comunicação” (SAUTCHUK, 2003, p. 20). Isso caracteriza a atividade de escrever como relação bilateral e reversível, no instante em que o indivíduo-escritor torna-se, ao mesmo tempo, um escritor-ativo e um leitor-interno (SAUTCHUK, 2003). Sendo assim, o indivíduo escritor passa a agir sob dois pontos de vista diferentes: o daquele que realmente escreve (Escritor Ativo) e o daquele que lê e dirige o que deve ser reescrito (Leitor Interno).

Para o desenvolvimento de nossa pesquisa, corroboramos o pensamento de Sautchuk (2003), partindo do pressuposto de que, no momento da produção de textos escritos, lidamos com essas duas figuras distintas (Escritor Ativo e Leitor Interno), para que possamos não só escrever, mas refletir sobre nossa escrita, e ainda decidir sobre as operações que serão realizadas para promover as alterações necessárias à reescritura de nossos textos.

A Crítica Genética e o Processo de Criação

O início dos estudos genéticos, segundo Salles (2008), é localizado na França, em 1968, quando, por iniciativa de Louis Hay e Almuth Grésillon, o Centre National de La Recherche Scientifique (CNRS) criou uma pequena equipe de pesquisadores, de origem alemã, encarregados de organizar os manuscritos do poeta alemão Heinrich Heine que tinham acabado de chegar à Biblioteca Nacional da França (BNF), vislumbrando, assim, a possibilidade de um estudo autônomo do processo de criação, com base nesses documentos.

Ainda segundo a autora: “a Crítica Genética surgiu com o desejo de melhor compreender o processo de criação artística, a partir dos registros desse seu percurso deixados pelo artista” (SALLES, 2008, p. 20-21). Os críticos genéticos vão juntar-se a todos os que se interessam pelo processo criativo e fazem das pegadas que o artista deixa de seu processo, uma maneira

de se aproximar do ato criador, para entender os mecanismos de construção das obras de arte (SALLES, 2008).

Para Hay (2002, p. 34), a Crítica Genética surge para ocupar-se “com a relação entre texto e gênese, com os mecanismos da produção textual, com a atividade do sujeito da escritura”, o que vem reafirmar o interesse pelo texto enquanto processo que considera todas as condições envolvidas em seus contextos de produção e de recepção.

Nesse sentido, Grésillon (2002, p. 147) afirma que seu objeto de estudo são “os manuscritos literários, na medida em que trazem o traço de uma dinâmica, a do texto em progresso”, seu método é “o desnudamento do corpo e do curso da escrita e a construção de uma série de hipóteses sobre as operações de escrita”, o que a caracteriza como uma disciplina que considera a escrita como uma atividade em constante movimento, que se realiza através de um processo no qual operam diferentes estratégias que convergem para a construção do sentido que se pretende veicular nos textos.

Assim, podemos dizer que a Crítica Genética propõe uma mudança de foco, ao transferir a atenção “do autor ao escritor, do escrito à escritura, da estrutura ao processo, da obra à gênese” (PLATERO, 2008a, p. 10, tradução nossa)²; o que caracteriza a escrita como um processo, e a obra como resultado de sua própria gênese.

Dessa forma, o geneticista tem como principal interesse as operações pelas quais a obra passa, desde a sua concepção até o momento em que é publicada como produto “final” e, para alcançar seu objetivo, ele “reúne, classifica, decifra, transcreve e edita dossiês manuscritos”, como também “constrói hipóteses sobre os caminhos percorridos pela escrita e sobre as significações possíveis desse processo de criação” (GRÉSILLON, 2002, p. 160); o que o leva do ato isolado de escrever até as operações da escrita.

Assim, desmitifica-se a visão fixista da textualidade, para a qual o texto encontra-se pré-construído, pronto para ser observado e analisado, e reafirma-se o entendimento de que, ao contrário, o texto vai se construindo, ao longo de um processo de complexas operações que, ao final, podem revelar a intenção por parte do autor da obra.

² “del autor al escritor, de lo escrito a la escritura, de la estructura al proceso, de la obra a la génesis” (PLATERO, 2008, p. 10).

Enquanto disciplina que busca explicações sobre o processo de criação de uma obra, a partir de documentos que apresentem traços de sua origem, a Crítica Genética encontra, nas pesquisas sobre escritura e reescritura de textos, um importante campo para a realização de seus estudos.

No entanto, Grésillon (2008, p. 166) afirma que os modelos linguísticos são “inadequados para dar conta das operações observadas no manuscrito”, ou seja, para se chegar aos níveis de organização textual mais importantes, é necessário proceder a uma análise mais específica, o que implica, segundo Platero (2008b, p. 52, tradução nossa)³, “passar de uma linguística do produto a uma linguística da produção”.

Com isso, podemos observar uma convergência harmoniosa entre os geneticistas e os outros especialistas da produção escrita, o que culmina no que Grésillon (2007) chama de “universais da produção escrita”. Segundo Grésillon (2007, p. 287, grifo do original), “*toda* escritura, qualquer que seja, de onde quer que venha, quer seja manuscrita, datilografada ou eletrônica, conhece somente quatro operações de reescritura: acrescentar, suprimir, substituir, permutar”, as quais foram, fielmente, retomadas pelo sistema informático, através dos comandos Ctrl C, Ctrl V, Ctrl X, o que vem confirmar a sua validade.

Neste momento, dizemos que, para a análise de nossos dados, utilizaremos, como categorias, as operações linguísticas identificadas pela gramática gerativa e retomadas por Lebrave e Grésillon (2009, s.p.), como sendo: “substituição como ‘ $x \rightarrow y$ ’; o acréscimo como ‘ $\emptyset \rightarrow x$ ’; a supressão como ‘ $x \rightarrow \emptyset$ ’; o deslocamento como ‘ $abcd \rightarrow bcda$ ’”⁴.

Com essas operações, iremos proceder à classificação e explicação das alterações efetuadas pelos escritores dos textos produzidos no ensino superior, os quais constituem o corpus de nossa pesquisa. Ressaltamos, ainda,

³ “pasar de una linguística del producto a una linguística de la producción” (PLATERO, 2008b, p. 52).

⁴ “le remplacement comme ‘ $x \rightarrow y$ ’; l’ajout comme ‘ $\emptyset \rightarrow x$ ’; la suppression comme ‘ $x \rightarrow \emptyset$ ’; le déplacement comme ‘ $abcd \rightarrow bcda$ ’” (LEBRAVE; GRÉSILLON, 2009, s. p.).

que procuramos ampliar essa categorização, tendo como critérios a materialidade linguística e o valor semântico explicitados pelas mudanças efetivadas nos textos, ainda com o intuito de fazer com que o quadro exposto atenda melhor aos objetivos propostos por nosso trabalho. Faz-se importante mencionar, também, que as várias análises prévias dos dados levaram-nos a uma ampliação das quatro categorias, a partir das quais buscamos verificar a recorrência dos sentidos promovidos nos textos com as alterações efetuadas por seus autores. Tais subcategorias encontram-se organizadas da seguinte forma: operação de substituição – *substituição sem mudança de orientação*; *substituição com mudança de orientação*; *substituição com apagamento do enunciador*; *substituição com adequação à norma*; operação de acréscimo – *acréscimo para inclusão*; *acréscimo para especificação*; operação de supressão – *supressão com apagamento do enunciador*; *supressão com apagamento do ponto de vista*; *supressão com adequação à norma*; operação de deslocamento – *deslocamento sem mudança de orientação*; *deslocamento com adequação à norma*.

Na sequência, procuraremos destacar o quadro metodológico que norteia o nosso trabalho, buscando explicitar a abordagem metodológica utilizada, como também descrever a constituição do corpus e a coleta de dados.

Quadro Metodológico: tipo de pesquisa e coleta de dados

Esta pesquisa encontra-se inserida no contexto da sala de aula, uma vez que observamos aulas de Produção Textual, no 1º período do curso de licenciatura em Letras, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, campus de Pau dos Ferros, o que nos possibilitou estar em contato com uma situação real, não permitindo, assim, que façamos uma descrição generalizada do fenômeno, mas uma descrição que dê ênfase à compreensão e à interpretação da sala de aula observada. Assim, faremos a opção de proceder a um tratamento qualitativo dos dados, pois, como afirma Chizzotti (1995, p. 105), a pesquisa qualitativa “objetiva, em geral, provocar o esclarecimento de uma situação para uma tomada de consciência pelos próprios pesquisados dos seus problemas e das condições que os geram, a fim de elaborar os meios e estratégias de resolvê-los”. Dessa forma, iremos interpretar os fenômenos e atribuir-lhes significados.

Através do enfoque qualitativo, pretendemos verificar como as atividades de produção de texto são encaminhadas no ensino superior e, especialmente, refletir sobre a atividade de reescritura, como uma forma de (re)construção desses textos. Para tanto, recorreremos aos postulados metodológicos de Fetterman (1989), Bogdan e Biklen (1994), Chizzoti (1995), André (2007), Nunan (2007), Strauss e Corbin (2008), entre outros que trabalham com a pesquisa de natureza qualitativa.

A partir da descrição apresentada por Bogdan e Biklen (1994), caracterizamos a pesquisa qualitativa da seguinte forma: na investigação qualitativa, a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; a investigação qualitativa é descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Sendo assim, entendemos que o nosso estudo se inclui nesta abordagem de pesquisa, uma vez que, preocupados com o contexto, inserimo-nos no ambiente da sala de aula, a fim de observar o processo de produção de texto, conscientes de que os significados dos dados não estão em si mesmos, mas que são elementos de uma realidade em construção.

Além do enfoque qualitativo dado a esta pesquisa, dizemos também que o presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa etnográfica que, por sua vez, advém de práticas desenvolvidas pelos antropólogos, quando os pesquisadores perceberam que as informações sobre a cultura e a sociedade não podiam ser estudadas apenas do ponto de vista quantitativo, mas que necessitavam de um estudo mais amplo que pudesse ultrapassar o nível da mensurabilidade.

Na sua forma etimológica, etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: “(1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas” (ANDRÉ, 2007, p. 27).

O início da pesquisa etnográfica dá-se com a seleção de um problema, sendo que este irá orientar toda a investigação. Portanto, a definição do problema é uma declaração sobre o que o etnógrafo quer saber, é a força

motriz de todo o processo de investigação e, além disso, o problema deve preceder a escolha de um método de investigação para evitar a armadilha de ter um método em busca de um problema, o que, ainda na visão do autor, produz resultados frustrantes e imprecisos (FETTERMAN, 1989).

Nesse tipo de pesquisa, o principal instrumento na coleta e na análise dos dados é o pesquisador, o que o faz manter um contato direto com a situação pesquisada. O trabalho de campo, por sua vez, é o elemento mais característico de qualquer projeto de pesquisa etnográfico. É o momento em que o pesquisador está ali, para observar, fazer perguntas e registrar o que viu e ouviu.

No tocante à análise dos dados, ao contrário da maioria das pesquisas, nas quais a análise segue a coleta de dados, na pesquisa etnográfica, a análise e a coleta de dados começam simultaneamente, sendo que a análise é uma responsabilidade permanente durante todo o curso do trabalho (FETTERMAN, 1989).

A partir dessas considerações, ratificamos que nossa pesquisa caracteriza-se como um estudo de tipo etnográfico, uma vez que nosso foco é a sala de aula, e nos inserimos nesse ambiente, como forma de estabelecer um contato direto com a situação em foco e direcionamos nossa atenção para o processo de produção de texto, buscando, assim, a partir da interpretação, atribuir significados às experiências vivenciadas.

Quanto à coleta de dados, constitui-se como uma fase na qual procuramos reunir elementos que possam evidenciar os objetivos da pesquisa. Escolhemos o espaço vivo da sala de aula, pois é nele que se constituem as práticas de ensino, e buscamos, assim, as possíveis respostas para nossas indagações a respeito do processo de produção textual no ensino superior.

Tendo em vista que este estudo engloba uma pesquisa qualitativa de tipo etnográfico, afirmamos, em consonância com o pensamento de Fetterman (1989), que todas as ferramentas da etnografia – blocos de notas, computadores, gravadores, câmeras – são apenas extensões da ferramenta humana que é o etnógrafo, uma vez que o instrumento humano passa a ser um dos mais sensíveis e perceptivos instrumentos de coleta de dados. Dessa forma, optamos por trabalhar com vários instrumentos e materiais que possibilitaram a coleta e a organização das informações obtidas.

A partir da observação, estabelecemos um contato pessoal e estreito com o fenômeno investigado, o que se confirma nas palavras de Lüdke e André (1986, p. 26), quando dizem: “a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno”. Ainda em consonância com esse pensamento, podemos dizer que a observação caracteriza a maioria das pesquisas etnográficas, no sentido de que “combina a participação na vida das pessoas em estudo com a manutenção de uma distância profissional que permite a observação adequada e o registro dos dados” (FETTERMAN, 1989, p. 45, tradução nossa)⁵. O autor completa ainda que é essa relação com as pessoas que dá validade e vitalidade à pesquisa etnográfica.

Quanto às anotações de campo, entendemos que se constituem como uma forma de registrar o conteúdo da observação e, de acordo com Bogdan e Biklen (1982 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 30), esse registro deve envolver uma parte descritiva e uma parte mais reflexiva. A parte descritiva compreende um registro detalhado do que ocorre “no campo”: descrição dos sujeitos; reconstrução de diálogos; descrição de locais; descrição de eventos especiais; descrição das atividades; os comportamentos do observador. A parte mais reflexiva diz respeito às observações pessoais do pesquisador, feitas durante a coleta: reflexões analíticas; reflexões metodológicas; dilemas éticos e conflitos; mudanças na perspectiva do observador; esclarecimentos necessários.

Para a realização desse trabalho, segundo Fetterman (1989), a caneta e o papel são os instrumentos de uso mais comum. O autor destaca a facilidade de uso, a despesa mínima e a descrição como sendo algumas vantagens dos referidos instrumentos e apresenta como desvantagens o fato do pesquisador não poder gravar cada palavra em uma situação social, a dificuldade em manter contato visual com os outros participantes, e o grande esforço para gravar dados de forma legível e organizada.

No período de observação das aulas, fizemos uso de caneta e bloco de notas, no qual identificávamos a data, o horário, o conteúdo trabalhado

⁵ “combines participation in the lives of the people under study with maintenance of a professional distance that allows adequate observation and recording of data” (FETTERMAN, 1989, p. 45).

durante a aula e todos os registros concernentes ao comportamento da professora e/ou dos alunos, especificamente, aqueles que nos interessavam de forma particular tendo em vista o nosso objeto de estudo, a produção textual. Registramos também os significados que conferimos às situações que vivenciamos naquele ambiente.

Durante a nossa permanência em sala de aula, pudemos reunir alguns documentos relacionados às atividades desenvolvidas nas aulas, como, por exemplo, cópias de textos utilizados para introduzir a discussão sobre os conteúdos, textos utilizados como suporte para a produção de texto dos alunos, dentre outros.

Por fim, tivemos acesso às produções de texto desenvolvidas pelos alunos durante as aulas e, para este trabalho, destacamos o encaminhamento da produção de um texto com base em outro texto entregue pela professora e discutido durante uma aula. Essa atividade será melhor descrita a seguir.

Descrição e Análise dos Dados

Durante as aulas observadas, constatamos que a professora sempre explorava os conteúdos a partir da concepção inicial dos alunos, relacionando-a aos textos a serem trabalhados em sala de aula. Observamos também que, ao início de cada aula, a professora sempre retomava o conteúdo visto na aula anterior, o que facilitava aos alunos entenderem a sequência dos temas desenvolvidos.

Tivemos a oportunidade de observar a professora encaminhar algumas atividades de produção de texto. Destacamos, aqui, uma dessas atividades: a produção foi orientada a partir de um texto-base entregue a todos os alunos, que trazia como título “O diploma via computador”. A partir da discussão desse texto, os alunos elaboraram suas produções sobre o tema “Educação a distância”. A professora trabalhou com atividade de reescritura, o que iremos detalhar na sequência.

Para essa atividade, a professora recolhia as produções dos alunos, distribuía os textos para a turma, de forma aleatória, e encaminhava a atividade de reescritura, solicitando aos alunos que lessem os textos e relatassem as principais inadequações encontradas, apresentando sugestões que pudessem aprimorá-los. Essas atividades eram sempre muito bem orientadas e contavam

com total participação dos alunos que, sem muita dificuldade, conseguiam sugerir uma nova versão para os textos.

Na sequência, apresentaremos algumas ocorrências, categorizadas de acordo com as operações linguísticas identificadas pela Gramática Gerativa e retomadas por Lebrave e Grésillon (2009), como também a partir das subcategorias, que propusemos na seção correspondente à discussão sobre a teoria da Crítica Genética, advindas de várias análises prévias dos dados. As ocorrências serão descritas, considerando os números dos textos (separados por “a” e “b”, representando as duas versões), da(s) linha(s), e a transcrição do trecho que ilustra a ocorrência da operação. Nesse momento, faz-se importante ressaltar que a transcrição dos trechos analisados representa fielmente a escrita apresentada pelos alunos em seus textos. Para cada ocorrência, apresentaremos, também, um comentário sobre os sentidos produzidos nos textos a partir da utilização de determinada operação.

Operação de substituição

A partir de uma observação prévia dos textos, chegamos a subcategorias de análise que redefinem a operação de substituição. São elas: *substituição sem mudança de orientação*; *substituição com mudança de orientação*; *substituição com apagamento do enunciador*; *substituição com adequação à norma*, com base nas quais discutiremos os sentidos provocados nos textos a partir da utilização dessas subcategorias.

Substituição sem mudança de orientação

Nesta subcategoria, ocorre a substituição de palavras ou expressões entre as duas versões do texto, mas o sentido veiculado pela primeira versão é mantido e reafirmado na versão seguinte, sem lhe acrescentar nenhuma informação nova.

Quadro 1

TEXTOS	LINHAS	OCORRÊNCIAS
Texto 04a	13	“para aquelas pessoas que não teriam tempo suficiente para estudar em uma universidade presencial. <i>Há</i> ainda uma facilidade em conclusão do curso”.
Texto 04b	12	“para aquelas pessoas que não têm tempo suficiente para estudar em uma universidade presencial. <i>Existe</i> ainda uma facilidade na conclusão do curso”.

Neste exemplo, observamos que o sentido veiculado pela primeira versão é mantido na segunda, o que se configura pela substituição das formas verbais “*há*” por “*existe*”, que podem ser consideradas como sinônimas, ao representarem o mesmo sentido de “ter existência” e, nesse caso, se referem à existência das facilidades promovidas pelos cursos de graduação a distância.

Substituição com mudança de orientação

Nessa subcategoria, a substituição é efetivada ao promover uma alteração no sentido explicitado pelas duas versões do texto.

Quadro 2

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

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

Substituição com apagamento do enunciador

Nessa subcategoria, a substituição promove, além da troca de palavras ou expressões entre a primeira e a segunda versões do texto, o apagamento do enunciador explicitado somente na primeira versão.

Quadro 3

TEXTOS	LINHAS	OCORRÊNCIAS
Texto 01a	24	“a educação à distância se comparada com a presencial <i>veremos que existem</i> grandes contradições”.
Texto 01b	15	“A educação à distância se comparada com a presencial <i>apresenta</i> grandes contradições”.

Nesta passagem do texto, observamos que o enunciador (nós), inscrito na primeira versão a partir da expressão “*veremos que existem*”, com o verbo na 1ª pessoa do plural, é suprimido na segunda versão, quando a expressão é substituída pelo verbo “*apresenta*”, na 3ª pessoa do singular, o qual refere-se diretamente ao sujeito “educação a distância”, mas não define o enunciador responsável pela afirmação.

Substituição com adequação à norma

Nessa subcategoria, a substituição é efetivada também no sentido de promover adequações de ordem gramatical na passagem da primeira para a segunda versão do texto.

Quadro 4

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

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

Operação de acréscimo

Quanto à operação de acréscimo, a partir da observação do efeito produzido pelas ocorrências, elencamos as seguintes subcategorias de análise: *acréscimo para inclusão*; *acréscimo para especificação*, com base nas quais, apresentaremos, na sequência, a descrição das ocorrências e as consequentes mudanças no que diz respeito aos sentidos promovidos nos textos.

Operação de acréscimo para inclusão

Nessa subcategoria, a operação de acréscimo efetiva-se no sentido de incluir, na segunda versão do texto, uma determinada informação não apresentada na primeira versão.

Quadro 5

TEXTOS	LINHAS	OCORRÊNCIAS
Texto 12a	14-16	“permite a permanência do aluno em seu ambiente familiar, cultural e profissional”.
Texto 12b	10	“garantindo a sua permanência no ambiente familiar, cultural <i>ou até mesmo</i> profissional”.

Aqui, com o acréscimo da expressão “*ou até mesmo*”, o autor do texto enfatiza a inclusão do aspecto profissional ao contexto de inclusão social que o ensino a distância pode proporcionar aos alunos.

Operação de acréscimo para especificação

Nessa subcategoria, a operação de acréscimo é utilizada no intuito de especificar, na segunda versão do texto, uma informação introduzida na primeira versão.

Quadro 6

TEXTOS	LINHAS	OCORRÊNCIAS
Texto 04a	05-06	“O ensino à distância é um novo método adotado”.
Texto 04b	05	“O ensino à distância <i>de nível superior</i> é um novo método adotado”.

Neste trecho, o autor se utiliza do acréscimo da expressão “*de nível superior*” para especificar o nível de ensino ao qual ele está se referindo no seu texto.

Operação de supressão

A operação de supressão foi redefinida a partir das seguintes subcategorias de análise: *supressão com apagamento do enunciador*; *supressão com apagamento do ponto de vista*; *supressão com adequação à norma*. A seguir, a descrição das ocorrências para a operação de supressão e as consequentes alterações no que se refere aos sentidos promovidos nos textos.

Operação de supressão com apagamento do enunciador

Nessa subcategoria, a supressão promove, além da exclusão de palavras ou expressões, na segunda versão do texto, também o apagamento do enunciador explicitado somente na primeira versão.

Quadro 7

TEXTOS	LINHAS	OCORRÊNCIAS
Texto 02a	01-04	“ <i>Como sabemos a tecnologia avança cada vez mais e para que nós possamos alcançar essa tecnologia e ganhar um certo espaço no meio dessa grandiosa evolução, precisamos de um grande preparo</i> . O homem não para de inovar e podemos dizer que uma de suas maiores invenções foi o computador”.
Texto 02b	01-02	“O homem não para de inovar e podemos dizer que uma de suas maiores invenções foi o computador”.

Aqui também, verificamos que o autor, na segunda versão do texto, elimina o período em destaque na primeira versão que, a partir dos verbos “*sabemos*” e “*precisamos*” (1ª pessoa do plural), o denuncia enquanto enunciador.

Operação de supressão com apagamento do ponto de vista

Nessa subcategoria, a operação de supressão é utilizada no sentido de eliminar, além de palavra ou expressões, também o ponto de vista do enunciador expresso na primeira versão do texto.

Quadro 8

TEXTOS	LINHAS	OCORRÊNCIAS
Texto 08a	01	“ <i>Sem dúvida nenhuma</i> , as universidades de funcionamento de cursos on-line estão crescendo notadamente”.
Texto 08b	01-02	“As universidades de funcionamento de cursos on-line estão crescendo notadamente”.

Neste exemplo, o autor do texto elimina a afirmação “*Sem dúvida nenhuma*”, que confere um teor de certeza ao seu argumento e, com isso, revê este aspecto na segunda versão do texto, iniciando o texto sem a expressão em destaque.

Operação de supressão com adequação à norma

Nessa subcategoria, a operação de supressão efetua a eliminação de palavras ou expressões, na primeira versão do texto, com o intuito de promover adequações quanto às normas gramaticais.

Quadro 9

TEXTOS	LINHAS	OCORRÊNCIAS
Texto 18a	06	“Há hoje um grande número de pessoas que fazem cursos on-line <i>à distância</i> , em busca de um diploma”.
Texto 18b	04-05	“Há hoje um grande número de pessoas que fazem cursos on-line, em busca de um diploma”.

Nesta passagem do texto, constatamos que o autor, no momento em que suprime a expressão “*à distância*”, corrige uma redundância presente na primeira versão, uma vez que ao tratar de cursos *on-line*, inevitavelmente, está se tratando do ensino a distância.

Operação de deslocamento

Para a operação de deslocamento, chegamos às seguintes subcategorias de análise: *deslocamento sem mudança de orientação*; *deslocamento com adequação à norma*. A seguir, a descrição das ocorrências para a operação de deslocamento, e as consequentes mudanças no que diz respeito aos sentidos promovidos nos textos:

Operação de deslocamento sem mudança de orientação

Nessa subcategoria, ocorre o deslocamento de palavras ou expressões entre as duas versões do texto, mas o sentido veiculado pela primeira versão é mantido e reafirmado na versão seguinte.

Quadro 10

TEXTOS	LINHAS	OCORRÊNCIAS
Texto 01a	03	“O ensino à distância já existia desde muito tempo, porém, só agora tornou- se mais popular”
Texto 01b	02	“O ensino à distância já existia desde muito tempo, porém, só agora se tornou mais popular”.

Neste trecho, podemos observar que o autor deslocou a partícula reflexiva do verbo (“*se*”), mas, com isso, não alterou a orientação do texto, como também não acrescentou informação nova.

Operação de deslocamento com adequação à norma

Nessa subcategoria, a operação efetua o deslocamento de palavras ou expressões entre as duas versões do texto, com o intuito de promover adequações às normas gramaticais.

Quadro 11

TEXTOS	LINHAS	OCORRÊNCIAS
Texto 19a	10-11	“pois observa-se um número considerável de acessos de matrículas, em cursos <i>on-line via</i> internet”.
Texto 19b	12	“pois observa-se um número considerável de acessos à matrículas, em variados cursos <i>via on-line</i> ”.

Nesta passagem do texto, verificamos que o autor se utilizou do deslocamento para adequar seu texto a uma mudança efetuada na segunda versão que teve como objetivo corrigir uma redundância com relação ao meio de transmissão dos cursos *on-line*, a internet.

De um modo geral, constatamos que a substituição foi a operação mais utilizada pelos autores dos textos. Esse tipo de operação permite a substituição de um segmento por outro e, conforme já apontamos, de acordo com De Biasi ([2000]2010), constitui a origem de toda rasura, o que nos leva a afirmar que essa característica justifica esse uso significativo nos textos analisados. Na sequência, observamos que as operações de acréscimo e supressão foram empregadas quase de forma equivalente, o que pode ser explicado pela própria forma de realização das operações, que implicam, respectivamente, a inclusão ou eliminação de um segmento e, assim, exigem, por parte do autor do texto, um conhecimento específico para uma eficiente execução dessas estratégias. Por fim, constatamos que a operação de deslocamento foi a menos utilizada, uma vez que trabalha com um segmento que não será substituído, acrescido ou eliminado, mas transferido para outro

lugar do texto, o que requer uma maior habilidade do autor em realizar essa operação e não comprometer o sentido de sua escrita.

Estes resultados confirmam a concepção que defendemos nesta pesquisa, de que a escrita é um processo, no qual o escritor deve, além de escrever, refletir sobre sua escrita e decidir sobre as operações que deverão ser realizadas para promover as alterações necessárias à reescritura de seus textos, a fim de que ele possa atingir seus objetivos de forma eficiente. Em consequência disso, reiteramos a posição, introduzida pela Crítica Genética, de que o texto não existe em si mesmo, mas é resultado de um trabalho de elaboração progressiva, que toma a escrita como uma atividade em constante movimento.

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

Considerações Finais

Com base no que pudemos constatar a partir da nossa pesquisa, constatamos que a produção de texto no ensino superior, especificamente no contexto da disciplina Produção Textual, no 1º período de Letras, da UERN, campus de Pau dos Ferros, é orientada a partir de textos levados para a sala de aula pela professora, com o objetivo de instigar os alunos para a discussão de temas relevantes da realidade na qual eles se encontram inseridos e, conseqüentemente, incentivar o desenvolvimento da prática da escrita, como forma de fazer com que eles exercitem essa modalidade da língua tão requisitada na sociedade atual e, em especial, no âmbito acadêmico.

Ainda a partir da nossa investigação, foi possível observar também que a professora realizou atividades de reescritura, no momento em que, após receber os textos produzidos pelos alunos, encaminhou a atividade,

sugerindo que cada aluno apontasse sugestões que pudessem resolver alguma inadequação apresentada no texto de um colega. Essa atividade contou com total participação dos alunos que, sem muita dificuldade, conseguiram sugerir uma nova versão para os textos. Em um momento posterior, cada aluno teve seu texto de volta e pôde reescrevê-lo com base nas sugestões apresentadas pelo colega.

Dessa forma, atestamos que os resultados de nosso estudo confirmam a concepção de escrita assumida por nós na discussão teórica desse trabalho, a partir da qual se pressupõe a existência de um escritor ativo (aquele que realmente escreve) e de um leitor interno (aquele que lê e dirige o que deve ser reescrito), os quais interagem na construção do sentido dos textos, para que possamos não só escrever, mas também refletir sobre nossa escrita, e ainda decidir sobre as operações que serão realizadas para promover as alterações necessárias à reescritura, uma vez que o sentido dos textos não se encontra previamente determinado, e para a construção desse sentido, não seriam suficientes apenas a utilização do código ou a intenção do autor.

Com esses resultados, pretendemos, também, corroborar a concepção proposta pela Crítica Genética que busca desmitificar a visão fixista da textualidade, uma vez que buscamos provar que o texto não se encontra pré-construído, pronto para ser observado e analisado; isso reafirma o nosso entendimento de que o texto vai se construindo, ao longo de um processo de complexas operações.

Quanto às operações, nossa pesquisa mostrou que a substituição foi a mais utilizada pelos autores dos textos. Acreditamos que esse resultado se justifica pelo fato de a substituição, de acordo com o que propõe a Crítica Genética, constituir a origem de toda rasura, a partir da qual se pode facilmente efetuar uma mudança na escrita, seja para evitar a repetição de uma palavra ou expressão, alterar a orientação argumentativa de um texto, ou para adequá-lo à norma padrão da língua.

Observamos, também, que as operações de acréscimo e supressão foram empregadas, em termos quantitativos, quase de forma equivalente, o que pode ser explicado quando verificamos que as duas operações exigem, por parte do autor do texto, estratégias distintas daquelas usadas para a substituição, pois implicam, respectivamente, na inclusão ou eliminação de um segmento e, com isso, promovem ações que levam à ampliação ou

especificação de um argumento, ou ainda ao apagamento de um ponto de vista.

Por fim, constatamos que a operação de deslocamento foi a menos utilizada, uma vez que trabalha com um segmento que não será substituído, acrescido, ou eliminado, mas transferido para outro lugar do texto, o que requer uma maior habilidade do autor em realizar essa operação e não comprometer o sentido de sua escrita, no momento em que busca, com o deslocamento, uma adequação à norma padrão da língua, por exemplo.

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

Neste sentido, esperamos que esse trabalho possa servir como um ponto de partida para a reflexão sobre o ensino da escrita, tão indispensável nos nossos dias e, especificamente, sobre a produção de texto no ensino superior, considerando-se, de maneira particular, a formação do licenciado em Letras, no tocante à sua futura prática docente, oportunidade na qual ele poderá descobrir com seus alunos como desenvolver a competência textual.

Acreditamos, ainda, que a análise feita aqui possa contribuir para o ensino de Língua Portuguesa, especificamente, para as atividades que encaminham a produção textual, no sentido de explorar, junto aos alunos, a capacidade de reescrever seus próprios textos e, com isso, despertar para o entendimento de que tal atividade constitui-se como um processo, no qual o texto estará sempre exposto a alterações.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 13. ed. Campinas: Papyrus, 2007.

BEAUGRANDE, R. de; DRESSLER, W. U. *Introduction to Text Linguistics*. Tübingen, 1981. Disponível em: <<http://bit.do/dDtha>>. Acesso em: 10 abr. 2012.

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

BOGDAN, C. R.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 1994.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1995.

COSTA VAL, M. da G. Repensando a textualidade. In: AZEVEDO, J. C. (Org.). *Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 34-51.

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

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

FETTERMAN, D. M. *Ethnography: step by step*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1989. (Applied Social Research Methods Series; v. 17).

GRÉSILLON, A. Devagar: obras. Tradução Júlio Castañon Guimarães. In: ZULAR, R. (Org.). *Criação em processo: ensaios de crítica genética*. São Paulo: Iluminuras, 2002. p. 147-173.

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

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

HAY, L. “O texto não existe” – reflexões sobre a crítica genética. Tradução Carlos Eduardo Galvão Braga; Jacira do Nascimento Silva; Wylka Carlos Lima Vidal. In: ZULAR, R. (Org.) *Criação em processo: ensaios de crítica genética*. São Paulo: Iluminuras, 2002. p. 29-44.

LEBRAVE, J. L.; GRÉSILLON, A. *Linguistique et génétique des textes: um décalogue*. Tradução Dayana Bernardo. Paris, 2009. Disponível em: <<http://bit.do/dDthf>>. Acesso em: 18 out. 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

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

NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: University Press, 2007.

PLATERO, E. P. La crítica genética: avatares y posibilidades de una disciplina. In: PLATERO, E. P. (Org.). *Genética textual*. Madrid: Arco Libros, 2008a. p. 9-31.

PLATERO, E. P. Algunas notas sobre las relaciones entre genética textual y teoría lingüística. In: CABRERIZO, A. S. (Org.). *Teoría literaria española con voz propia*. Madri: Arco Libros, 2008b. p. 49-61.

SALLES, C. *Crítica genética: fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística*. 3. ed. São Paulo: EDUC, 2008.

SAUTCHUK, I. *A produção dialógica do texto escrito: um diálogo entre escritor e leitor interno*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Texto e linguagem).

STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

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

WEINRICH, H. *Le temps : le récit et le commentaire*. Tradução Michèle Lacoste. Paris: Éditions du Seuil, 1973.

Enviado em: 10/11/2016

Aceito em: 11/12/2016