

# Prática textual: ensino, produção e revisão

Clézio Roberto Gonçalves\*

Maria Teresa NASTRI de Carvalho\*\*

## Resumo

Este artigo se propõe a fazer uma reflexão sobre a prática de escritura de textos, privilegiando-se aspectos do ensino, processos da produção e encaminhamentos da revisão. Ensinar a produzir um texto é um processo lento, pressupõe-se, entre tantos processos envolvidos, o da retextualização e o da revisão. Por sua vez, a revisão de textos é fruto de um compromisso assumido na interação entre o revisor e o autor, despertando-se um cuidado e um respeito pela versão final do texto produzido. No que concerne à perspectiva da revisão do texto produzido, a ênfase deste artigo fica por conta do tratamento dado às propriedades da textualidade, pensando-se o texto não como um produto em si, mas como resultado de uma atividade linguístico-cognitiva socialmente situada.

Palavras-chave: Produção de texto; Revisão de texto; Textualidade; Retextualização; Ensino.

O estudo de língua passou por drástica mudança, no que se refere à forma de conduzir o ensino, há pouco mais de uma década, após a introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. A ênfase no ensino focado na gramática normativa deveria ser deixada num segundo plano, em detrimento de uma abordagem textual do ensino de língua.

Tendo em vista um encaminhamento mais amplo do estudo da língua como um todo, os PCNs apontaram como primordial o trabalho textual por meio dos gêneros. Estudos relativos aos gêneros não são novos, não datam do período da inserção dos PCNs, entretanto o que ocorreu foi uma retomada na teoria dos gêneros, já tão explorada por Bakhtin, Schneuwly, Marcuschi, Rojo e outros.

No que diz respeito à produção textual, esta passa a ter um espaço cada vez mais presente no ensino de língua portuguesa. Se na prática não temos como aferir a frequência e a eficácia desse trabalho, a produção de textos está presente no

\* Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP.

\*\* Universidade de São Paulo – USP.

programa de todos os níveis escolares. Estudiosos da língua acreditam que muito da importância da produção de texto se dá pelo fato de ser a redação<sup>1</sup> uma forma sofisticada de traduzir um pensamento, uma ideia. Como prova de que há muita atenção ao trabalho com a produção de texto, é possível encontrar em jornais, em revistas, e na internet vasta oferta de cursos de produção de texto, desde aqueles direcionados para acompanhamento escolar, como aqueles destinados a profissionais de várias áreas que precisam saber se comunicar por bem, por escrito.

A valorização da escrita não se deu apenas pelo fato de importantes exames vestibulares do país terem a prova de redação como eliminatória, mas também por ser bastante solicitada em processos seletivos de empresas, além da relevância nesse processo o fato de, a pouco mais de uma década o país propor outra forma de avaliação e seleção, destinada a alunos concluintes do ensino médio, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Essa prova, no tocante à produção textual, é polêmica, na medida em que muitos dos já mencionados vestibulares não a consideram no momento de selecionar os alunos. Por causa disso, vários colégios e cursinhos pré-vestibulares orientam os alunos a não fazerem a redação ou só fazerem, caso ainda haja tempo suficiente. Por outro lado, em alguns estados é exatamente a prova do ENEM a de maior peso para a seleção dos candidatos a vagas em instituições de ensino superior, como também já foi aproveitado para concursos públicos de certos estados. Aliado a esse estado de coisas, há que se somar que o ensino de língua, respaldado pela teoria dos gêneros, abre importante perspectiva para o trabalho com a produção textual.

Incontestemente é, portanto, o relevante enfoque dado à produção de texto, entretanto é questionável que muitas escolas, passados mais de dez anos, sigam, na prática, os moldes das aulas tradicionais de sempre, focadas na gramática normativa. Em outro número significativo de casos, o trabalho com o texto, com o fito de um enfoque de Gramática Textual não se dá. É comum o texto servir apenas como pretexto para o mitificado ensino de gramática normativa. Não é pouco comum haver atividades, cujos exercícios gramaticais se reportem a um texto, mas o

---

1 – “o termo ‘redação’, pela sua grande didatização já ganhou uma conotação demasiado escolar, privativa do exercício didático de ‘fazer dissertação’ ou, até, ‘escrever um texto qualquer’. Se observarmos, normalmente, em nossa vida social fora da escola, não somos solicitados a ‘fazer uma redação’. Pedem-nos que façamos uma carta, uma ata, um requerimento, um relatório, um artigo, um resumo etc. Ou seja, indicam-nos, com um nome específico, um determinado gênero de texto que devemos escrever, com vistas a algum fim bem definido. Só na escola acontece a solicitação amorfa de ‘fazer uma redação’. Não seria melhor usar, em lugar de ‘redação’, o nome do próprio gênero que vai ser elaborado? Por exemplo: ‘Faça um comentário’; ‘Faça um convite ou uma carta’; ‘Apresente uma justificativa’; ‘Dê um parecer’. Talvez se criasse um efeito novo, mais próximo do que acontece nas interações sociais fora da escola.” (ANTUNES, 2005, p. 38).

enfoque fica por conta da solicitação de identificação, de classificação de palavras ou expressões, ou seja, o texto apenas como pretexto para se trabalhar a gramática.

Acreditamos num ensino de produção textual em que o aluno/autor entenda que faz uso da gramática tanto no momento da leitura da proposta, como no momento de escrever de forma articulada, coesa e coerente. Afinal, “a prática das redações escolares, normalmente realizada num limite escasso de tempo, sem planejamento e sem revisão, leva a que se escreva de qualquer maneira.”(ANTUNES, 2005, p. 38).

O trabalho com a produção textual, em especial em escolas públicas, é frequentemente inócuo, uma vez que o professor tem dificuldade de dar o retorno apropriado às produções dos alunos, em grande parte dos casos pelo excessivo número de estudantes numa sala. Na maioria das vezes, descontente com as anotações em vermelho, que apontam seus erros, mas não a maneira de corrigi-los, o estudante observará apenas a nota e guardará a folha de papel. Nesse ponto, surge a angústia da constatação de que não é suficiente sublinhar as falhas, pois, na maioria das vezes, o mais importante é o que não foi dito e deveria tê-lo sido; ou foi dito de modo insuficiente e confuso, ou desordenado.

Da mesma forma, Therezo (2001) afirma que,

não basta contentar-se em sublinhar as inadequações, apontá-las com códigos nem sempre bem entendidos pelo aluno, colocar pontos de interrogação ou exclamação diante de expressões mal empregadas, deixando a cargo deste verificar o que está incorreto. Apenas verificar, pois não vai ser dada a ele a oportunidade de buscar outros recursos de forma e de conteúdo que lhe permitam melhorar o texto por meio de uma reescritura, substituir as frases mal formadas, acrescentar ou modificar conteúdo e ser reavaliado. (p. 7).

Antunes (2005) acredita que muito do trabalho de correção de texto, especialmente o escolar, seja ineficiente por não ser claro a muitos profissionais o que é coesão e o que é coerência. Mesmo assim, há em muitas anotações de professores, recados como: “trecho sem coesão”. Entretanto, se isso pode não ser claro para professores, imagine-se que seja inteligível para grande parte dos alunos.

Toda essa ponderação inicial foi feita para mostrarmos que conhecemos a real situação do ensino de produção de texto, no âmbito geral, em termos do que ocorre no Brasil. A partir dessa preleção, vamos tratar do ensino de produção de texto, em instituições de ensino que conseguem promover um trabalho adequado e, em grande parte das vezes eficaz, embora nosso foco seja mesmo o papel de quem faz a revisão desses textos.<sup>2</sup>

2 – Referimo-nos, aqui, á noção de revisão de textos como uma atividade constitutiva da produção textual em sala de aula e, não como a revisão profissional de textos.

Delimitaremos, então, nosso olhar para os resultados de um trabalho processual, tendo em vista a etapa final de revisão. Muito da eficácia do ensino de produção de texto, além de abordar variados gêneros textuais, é possibilitar ao educando uma ampliação de repertório, momentos de reflexão crítica sobre determinado tema e, somados a tudo isso, os critérios de avaliação apresentados previamente colaboram para uma resposta mais adequada do aluno, frente a uma proposta de produção de texto.

Em qualquer nível de ensino, independente do gênero sugerido para produção, alguns critérios estão sempre presentes, mesmo que nomeados de forma diferente. São eles: adequação temática, respeito à tipologia, coesão e coerência.

Passamos agora a outra delimitação, na qual focaremos o que é, em nossa prática como professores de produção e revisão de texto a coesão e a coerência.

Para a Linguística Textual, a unidade fundamental é o texto – não a palavra ou a frase. Neste artigo, consideramos texto como,

qualquer expressão de um conjunto lingüístico num ato de comunicação (no âmbito de um jogo-de-ação comunicativa), sendo tematicamente orientado e preenchendo uma função comunicativa reconhecível, ou seja, realizando um potencial ilocutivo reconhecível. (SCHIMIDT, 1973 apud MARCUSCHI, 1983, p. 9).

Koch (1997) finaliza o problema da conceituação da unidade “texto”, sinalizando para o fato de que sempre teremos à nossa disposição mais de uma definição de texto, importando, então, escolher aquelas que compartilham pressupostos teóricos,

poder-se-ia, assim, conceituar o texto, como uma manifestação verbal constituída de elementos lingüísticos selecionados e ordenados pelos falantes durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais (...). Em suma, a Linguística Textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Por um lado, deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente lingüístico, abordado no aspecto da coesão e, por outro lado, deve considerar a organização reticulada ou tentacular, não linear: portanto, dos níveis do sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas. (KOCH, 1997, p. 22).

Portanto, é fundamental considerar o texto “como evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais, e não apenas como a sequência de palavras que são faladas ou escritas.” (BEAUGRANDE, 1997, p.10). E, mais ainda,

a textualidade é a qualidade essencial de todos os textos, mas é também uma realização humana sempre que um texto é textualizado, isto é, sempre que um “artefato” de marcas sonoras ou escritas é produzido ou que recebe o nome de texto (...). Um texto não existe, como texto, a não ser que alguém o esteja processando. (Cf. BEAUGRANDE, Robert Alain de. *Op. cit.*, p. 13).

Por sua vez, Costa Val (2007) define textualidade como o conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases.

O que faz com que uma sequência de palavras ou frases possa ser percebida por aquele que a recebe como uma unidade significativa global é a textura ou textualidade. Esta envolve sua organização linear (tratamento linguístico abordado no aspecto da coesão) e sua organização reticulada ou tentacular (MARCUSCHI, 1983), não linear, que é o tratamento dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e pragmático.

É imprescindível o trabalho do professor, no momento de apresentar uma proposta de produção, tanto na clareza da solicitação do tema, como na condução do aluno, para que passe pelo primeiro passo da coerência, ainda antes de começar a escrever.

A partir do asseverado por Koch e Travaglia (1990), de que coerência é o princípio de interpretabilidade, entendemos que o tema/texto da proposta, com ou sem coletânea, deve ser bem interpretado pelo aluno, para que seu texto não esteja fadado à inadequação e, nem mesmo, ao fracasso.

Coerência é o que faz com que o texto faça sentido para o leitor. Depende dos elementos linguísticos e de sua organização; do conhecimento do mundo partilhado pelo autor e pelo leitor; de fatores de situação de comunicação em que o texto foi produzido e está sendo lido. É vista, pois, como um princípio de interpretabilidade do texto, num processo cooperativo entre quem escreve e quem lê. Por mais organizado que esteja o texto do ponto de vista estritamente linguístico, a compreensão não se dará se não houver coerência.

O mau uso dos elementos linguísticos e estruturais pode criar incoerência em nível local e não prejudicar o todo; mas se o produtor de um texto violar em alto grau o uso desses elementos,

seu receptor não conseguirá estabelecer seu sentido e o texto poderá ser considerado incoerente. (BRANDÃO, 1994).

Quanto à coesão, de acordo com Koch (1993), esse conceito pode ser entendido como relativo à boa ou à má articulação de aspectos linguísticos, quanto ao encadeamento adequado de palavras e expressões em uma sentença. Ainda segundo a autora, há estudiosos que a concebem pelo nome de “coerência local”. Tomando por base a verificação da estrutura das sentenças, a coesão também pode ser verificada no momento da leitura da proposta. Contudo, poderá estar em xeque, quando o autor souber fazer uso de aspectos linguísticos, com o objetivo de articular partes do seu texto, de modo a torná-lo uno, íntegro, para que se configure em uma unidade textual.

A coesão textual é, portanto, o conjunto de recursos linguísticos responsáveis pelas ligações que se estabelecem entre os termos de uma frase, entre as orações de um período ou entre os parágrafos de um texto. É a costura necessária para que as partes componham harmonicamente o todo, deixando o texto agradável à leitura.

Em seu livro mais recente (2009), Koch, assumindo a evolução dos conceitos de coesão e coerência, constata que,

a coesão não é condição necessária nem suficiente da coerência, já que esta não se encontra no texto, mas constrói-se a partir dele, numa situação interativa, bem como considerar a coerência como um fenômeno semântico, por estar ligada com as macroestruturas textuais profundas. (KOCH, 2009, p.46).

É essencial admitir que a distinção entre coesão e coerência não pode ser estabelecida de maneira radical uma vez que,

consideradas dois fenômenos independentes, pois, (...) nem sempre a coesão se estabelece de forma unívoca entre elementos presentes na superfície textual. Desta maneira, sempre que se faz necessário um cálculo do sentido, com recurso a elementos contextuais – em particular os de ordem sociocognitiva e interacional –, já nos encontramos no domínio da coerência. Além do mais, os dois grandes movimentos responsáveis pela estruturação do texto – o de retrospecto e o de prospecto –, realizados em grande parte por meio dos recursos coesivos, são determinantes para a produção dos sentidos e, portanto, para a construção da coerência. (KOCH, 2009, p. 46).

Com tudo isso, realmente:

Tornam-se vãs indagações do tipo “esse texto tem ou não coerência?”, “tem ou não tem coesão?” E mais, cai por terra aquela discussão que continua ocupando páginas de publicações atuais, sobre a possibilidade de um texto ter coerência mas não ter coesão, ou ter coesão mas não ter coerência. Se assumimos que a textualidade dos artefatos lingüísticos com os quais interagimos é produzida à medida que aplicamos a eles princípios de textualização, não podemos supor “textos” que “tenham” coerência e coesão e “não-textos” que não tenham. Cada vez que um usuário interpreta um artefato como texto é porque conseguiu aplicar a ele, com sucesso, os princípios de textualização, construindo sua coesão, sua coerência, e tudo mais. (COSTA VAL, 2007, p. 48).<sup>3</sup>

Vale ressaltar que para o encaminhamento processual da produção de textos de um aluno, o mais comum é que o professor de Português se encarregue não só do trabalho com a gramática, com a leitura, com a interpretação de texto, mas também com a escolha da proposta de produção de texto, a motivação frente ao tema, garantindo diversos subsídios para quem vai desenvolver um texto. Em outras palavras, cabe ao professor o que Foucault (*apud* ORLANDI, 1993) chama de discurso fundador, um discurso “instaurador de discursividade”, aquele discurso aliado à tarefa solicitada, uma discussão, um questionamento, outro texto (verbal ou não), dentre outras possibilidades. Para além de todo esse trajeto, cabe ainda ao professor fazer a devolutiva do texto corrigido e comentado.

No entanto, em especial nos grandes centros, alguns colégios particulares oferecem um trabalho diferenciado, o de corretor externo. A esse profissional cabe a avaliação do texto, sem levar em conta todo processo garantido pelo professor da turma. É uma maneira de propiciar ao aluno um contato com uma correção isenta da relação sala de aula, ou seja, uma correção em que não se releva nada do que está escrito, exatamente pelo distanciamento garantido por uma relação em que a interação só ocorre por escrito, no papel.

Essa prática precisa levar em consideração aquilo que Beaugrande e Dressler (1981, p. 11-12) defendem quando escrevem que “a questão mais urgente é como os textos funcionam na interação humana”, o “*status* de texto” só é alcançado mediante a satisfação de sete princípios<sup>4</sup> constitutivos da textualidade, que definem e criam o comportamento identificável como comunicação textual –

3 – Em contrapartida ao pensamento de Brandão. (1994, p. 53-60).

4 – “Os sete fatores de textualidade são claramente explicitados como princípios que orientam o processamento do texto, com os quais se atribui textualidade a um artefato” (COSTA VAL, 2007, p. 47).

a) coesão; b) coerência; c) intencionalidade; d) aceitabilidade; e) informatividade; f) situacionalidade; g) intertextualidade –, e três princípios reguladores, que controlam a comunicação textual – a) eficiência; b) eficácia; c) adequação.

É um trabalho que vem ganhando espaço e força, como já afirmado antes, e também é procurado por algumas grandes empresas que selecionam seus candidatos por meio da produção de texto. Apesar de nossa ênfase ficar no âmbito da correção escolar, cumpre que façamos um breve relato de como se dá, comumente, o trabalho do professor em relação a um aprendiz que saiu da escola, que muitas vezes já está no mercado de trabalho.

O contrato do professor se dá ou por uma empresa ou pelo próprio profissional. As bases para o trabalho com a produção textual ficam mais restritas a uma estrutura de texto eficiente e claro, mas cujo processo é mais rápido e depende do número de horas/aula que se tem por fim pretendido.

De forma geral, enfatiza-se a estrutura argumentativa padrão, aquela em que o texto, normalmente, é construído com três, quatro, cinco parágrafos, sendo o primeiro destinados à introdução, que cabe a apresentação geral do tema, sua delimitação no texto e o objetivo da produção. O último parágrafo fica por conta da conclusão da ideia, muitas vezes elaborada com retomada do apresentado na introdução.

Ensinam-se questões gramaticais focadas no uso dos pronomes, em especial os relativos e os demonstrativos, as conjunções, ou seja, os conectivos de forma geral, bem como o rigor no trato da concordância verbal e da nominal e da regencial verbal e nominal.

Aliado a isso, dicas são apresentadas no sentido de evitar clichês e generalizações. De forma geral, são nessas bases que se estruturam os cursos de produção de texto voltados a profissionais. Correndo-se o risco de cair nas interpretações indesejadas sobre a distinção entre textos e não textos:

Desde o aparecimento, em 1981, da obra *Introduction to Text Linguistics*, que usou os sete princípios de textualidade como base, nós necessitamos enfatizar que eles designam as mais importantes formas de conectividade e não (como alguns estudos assumem) os fatores lingüísticos do texto-artefato, nem as fronteiras entre “textos” e “não-textos”. Os princípios aplicam-se onde quer que um artefato seja textualizado, mesmo que alguém julgue o resultado “incoerente”, “sem propósito”, “inaceitável” etc. Tais julgamentos indicam que o texto pode não se apropriado (adequado para a ocasião), ou eficiente (fácil de manusear), ou eficaz (proveitoso para o objetivo ou intenção); mesmo assim é um texto. Em geral, as perturbações e irregularidades são desconsideradas, eu entendidas

como sinais de espontaneidade, estresse, sobrecarga, ignorância, e não como perda ou negação da textualidade. (BEAUGRANDE, 1997, p. 15).

Como nossa ênfase não é nos termos na questão do ensino da produção textual, mas, na forma de trabalho com essa produção de um aluno/candidato autor, interessa-nos sobremaneira o papel do revisor/corretor de texto.<sup>5</sup>

Tendo em vista que não vamos trabalhar com um estudo de caso, fazemos afirmações a partir de nossa vivência em sala de aula, nossa prática de revisores e de corretores de provas de diferentes vestibulares, como corretores do ENEM e do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE, corretores de concursos públicos, enfim, a partir de uma visão mais generalizada de nossa prática, podemos afirmar que a fuga ao tema, ou seja, a não adequação temática ocorre de forma significativamente minoritária. Entretanto, problemas estruturais por questões de coesão e de coerência são frequentes e podem ter o texto comprometido em graus diferentes, dependendo do que a estrutura de trechos do texto apresentou. No caso de problemas de ordem coesiva, estes podem ou não comprometer a coerência.

Não é raro, por exemplo, o uso de um pronome relativo inadequado, de sorte a possibilitar uma leitura ambígua. Nessa medida, um aspecto coesivo compromete também a coerência. Bastante comum é a falta de coesão em textos, devido ao excesso de repetição de palavras, como pronomes retos, substantivos próprios.

Quanto à repetição de palavras, vale fazer uma ressalva, mais uma vez respaldados em Antunes (2005), quando esta afirma ser generalizada e, algumas vezes, inconsistente o alerta de professores ao serem contundentes e não aceitarem esse recurso de reiteração, de retomada. A autora reforça que esse tipo de orientação, bem como outras, devem primar pelo bom senso, já que a repetição de palavras não deixa de ser uma estratégia textual e pode ter objetivos variados e importantes. Quer no que se refere à ênfase que se quer dar, quer como retomada para fechamento de ideia, enfim, há que se considerar, assim como a substituição gramatical ou lexical, um mecanismo para promover a continuidade do texto.

A partir dessa ressalva, entendemos mostrar em mais um aspecto, como deve ser cuidadoso o papel desse leitor/avaliador do texto, para, se não eliminar, minimizar ao máximo, uma leitura precipitada do texto do outro, aquela que busca especialmente na superfície linguística problemas. Dessa forma, corre-se o risco de avaliar o trecho ou o texto como todo, indevidamente.

---

5 – Embora compartilhem com muitos estudos, no que diz respeito à diferença entre corretor de texto e revisor, para o presente artigo vamos usá-los como equivalentes.

Outros elementos podem comprometer o texto também pela prolixidade, o uso inadequado de pronomes anafóricos. Há que se ter em conta, no tocante aos pronomes anafóricos e aos pronomes catafóricos, que esse é um aspecto que vem sendo cada vez menos respeitado, segundo a norma, em especial quando se trata dos pronomes demonstrativos *essa, essas, esse, esses, isso, este, estes, esta, estas, isto*.

Em textos teóricos de Linguística já não é raro esse uso não ser considerado como relevante. Fiorin (2010), no texto intitulado *Pragmática*, levanta mesmo a hipótese de esse fenômeno ser um aspecto em curso de uma mudança linguística, que talvez daqui a alguns poucos anos nós só usemos o *esse/essa/isso* para anafóricos ou catafóricos. Afirmo o autor:

As gramáticas dizem que o português tem um sistema tricotômico de demonstrativos. Em função dêitica, *este* e *esse* indicam o espaço da cena enunciativa e aquele o que está fora dela (...) no português moderno, está havendo uma neutralidade da oposição *este/esse*. (...) Isso significa que o português está transitando de um sistema tricotômico para um dicotômico, em que haverá os seguintes valores: *esse* (*este*) assinala proximidade dos participantes da enunciação e aquele, distância desses participantes. (FIORIN, 2010, p. 175).

Parece uma hipótese com forte indício de ser o caminho natural desse aspecto da língua, contudo, há que se afirmar que alguns usos de anafórico, no lugar de catafórico e vice-versa, podem gerar ambiguidade, logo apresentam certa incoerência.

Após falarmos, em linhas gerais, sobre o trabalho do corretor/revisor de texto, vamos restringir nosso olhar para os critérios básicos para revisão/avaliação de um texto, a coesão e, especialmente, a coerência. Ao fazermos mais uma delimitação, isso não quer dizer que não achemos fundamental avaliar a estrutura quanto ao respeito à tipologia, bem como a adequação temática. Entretanto, no espaço de que dispomos, não seria possível tratar desses outros imprescindíveis quesitos em um texto.

Aspectos linguísticos, os elementos coesivos, sobretudo, podem, às vezes, ser mal aplicados, sem, contudo, atingir a coerência global do texto. Nesse caso, há que se apontar o problema, mas relativizar, se o uso inadequado não compromete a unidade do texto. Por outro lado, a quebra da coerência pode se dar por vários fatores, além de um uso indevido de uma conjunção, por exemplo. A coerência fica comprometida se há ambiguidade, se há contradição de ideias.

Além disso, é imprescindível considerar o que é defendido por Beaugrande e Dressler (1981) de que “a coesão não é decisiva por si mesma e que uma

comunicação eficiente depende da interação entre este e os outros fatores de textualidade” (p. 185).

Alguns estudiosos da Linguística Textual crêem que o texto como unidade de sentido é garantido pela continuidade desses sentidos. Seria essa continuidade, então, a base da coerência. Todavia, na prática, é um fator facilmente mal empregado por quem escreve. Isso se dá por motivos variados, a alta de continuidade de sentidos pode ocorrer pelo simples fato de o autor de um texto não tê-lo relido, o que talvez o fizesse reestruturar o trecho, de forma a torná-lo coerente.

Kock e Travaglia (1990) falam do importante relacionamento de elementos do texto e que essa relação não é necessariamente linear, mas que a coerência acaba por se fazer presente como uma organização reticulada, tentacular e hierarquizada.

O usuário de determinado texto, autor ou leitor, deve ter possibilidade de recuperar o sentido do texto e isso nem sempre está ligado, como já afirmado antes, a questões de gramática.

Como mera exemplificação do que é bem comum encontrarmos em textos, tomaremos um artigo escrito por um aluno de uma escola particular, a partir da proposta que sugeria uma leitura da geração jovem, que em épocas diferentes, sempre sonhou mudar o mundo, sempre quis se rebelar.<sup>6</sup> Procederemos a uma leitura crítica, nos moldes de nossa prática, diante de produções textuais que são submetidas à nossa revisão (correção/avaliação).

## A GERAÇÃO DAS MUDANÇAS

A geração do século XXI é uma geração na qual não há repressão, tudo o que se pensa pode ser dito sem sofrer consequência alguma. É uma geração no qual liberal, em que as diferenças estão conseguindo ser cada vez menos aceitas, por incrível que pareça. A violência e o bulling são cada vez problemas mais sérios. A quantidade de mortes e assaltos aumentou muito desde o fim da década de 90. Os crimes são cada vez mais constantes e a tranquilidade de andar nas ruas foi substituída pelo medo de ser mais uma vítima dos criminosos. Essa geração também é caracterizada pela revolução tecnológica e o avanço de estudos que envolvem cada vez mais tecnologia, cada vez mais avançada. A revolução tecnológica implica na exclusão de jovens do seu ciclo social pessoal, para dias e noites na frente de computadores e vídeo-games.

A nossa geração é a geração das mudanças, das escolhas e da possibilidade de mudar o futuro.

[São Paulo, 19 de abril de 2011].

---

6 – Tanto o nome da escola como do aluno serão suprimidos, para preservar essas identidades, já que esses dados não nos parecem relevantes para nosso trabalho.

Analisando o texto produzido em sua microestrutura, chama a atenção o uso exagerado do substantivo “geração”, que ocorre seis vezes e a expressão “cada vez” aparece cinco vezes. Esse tipo de procedimento demonstra parco repertório e compromete a coesão, sem que esta interfira na coerência. Em termos de conteúdo, a produção perde em expressividade, por fazer uso de várias afirmações com base em generalização, o que, em certa medida, enfraquece-o, em termos de coerência.

Há falta de articulação temática intraparágrafo. No primeiro, quando passa a falar de violência, ao mencionar o *bullying*, simplesmente deixa de tratar do tema iniciado. Assim que muda do primeiro para o segundo parágrafo, o autor não tem o cuidado de promover certa articulação temática. Abandona o tema da violência, o que mais desenvolveu no primeiro parágrafo, e passa a falar da relação do jovem de hoje com a tecnologia. No último parágrafo, conclui com a afirmação de que “os jovens dessa geração são os das mudanças, das escolhas e da possibilidade de mudar. Nesse trecho final, mais uma vez vemos a falta de coesão, o autor usa o substantivo mudança e, no mesmo período, para enfatizar a mesma ideia, reforça-a com o uso do verbo mudar.

Após esses breves comentários sobre o texto, cumpre-nos mostrar o que nos chamou mais a atenção, já que feriu o quesito coerência em dois momentos. Ainda no primeiro parágrafo, escreve: “geração liberal, em que as diferenças estão conseguindo ser cada vez menos aceitas”. Há clara contradição, ao afirmar, inicialmente, que se trata de uma geração liberal e, em seguida, que essa mesma geração cada vez aceita menos as diferenças. Não nos cabe aqui fazermos um juízo de valor, relativo à postura contraditória de grande parte dos jovens. Limitamo-nos a comentar o texto.

Há um segundo momento de incoerência, em virtude de outra contradição, ao final do texto, quando o autor faz certa crítica aos jovens que são muito ligados à tecnologia, o que os exclui de um ciclo social. Se isso é fato, não parece coerente que esses jovens façam parte de uma geração que luta por mudanças.

O texto pouco apresenta de progressão temática, o conteúdo ficou bastante fragmentado, enfim, faltou unidade, imprescindível a um texto.

Estamos convictos de que é possível, ao longo do tempo, aprimorar a qualidade dos textos. Afinal, a prática textual só se torna efetiva quando os alunos se tornam leitores atentos de bons textos, assumindo uma postura crítica ante os vários textos que se apresentam no cotidiano, dominando alguns recursos linguísticos e refletindo sobre realidade a que nos cerca.

Ou seja:

Quando se pensa o texto não como um produto em si, mas como resultado de uma atividade linguístico-cognitiva socialmente situada, o ensino da escrita começa por explicitar aos alunos a

necessidade de pautar o trabalho de redação por perguntas voltadas para a dimensão interacional: por que e para que eu estou escrevendo? quem é o meu leitor? em que suporte meu texto vai circular, em que condições vai ser lido? Quando essas questões orientam a produção textual, fica claro para o aluno-autor que o processo envolve escolhas, decisões, detecção e resolução de problemas, e que é preciso empenhar-se no gerenciamento da propriedade, eficiência e eficácia do texto que está sendo construído, definindo estratégias de dizer adequadas a seus objetivos e à situação dos leitores previstos. (COSTA VAL, 2007, p. 50).

Concluindo, fazer revisão de texto, por sua vez, supõe não apenas o exercício mecânico de apontar falhas gramaticais, mas o de tornar claro em que sentido essas falhas podem interferir na coerência e na coesão, comprometendo a clareza do texto. Por isso, é preciso que o revisor, além de conhecimentos teóricos dos recursos da textualidade, adquiridos por meio de leituras várias, tenha grande empenho na delicada tarefa de penetrar no mundo do autor e auxiliá-lo a expressar esse mundo por escrito.

O revisor de textos tem, hoje, uma nova tarefa, mais importante que a de verificar se as regras da gramática normativa foram observadas na escritura do texto: a de ensinar a pensar por escrito. E para pensar por escrito é preciso partir do que os outros pensam e observar como os outros escrevem.

## Résumé

Cet article propose une réflexion sur la pratique de textes de l'Écriture, en privilégiant les aspects de l'enseignement, les processus de production et transmet l'examen. Enseigner à produire un texte est un processus lent, il est présumé, entre de nombreux processus impliqués, et l'examen des retextualização. À son tour, le texte critique est le résultat d'un engagement sur l'interaction entre l'examineur et l'auteur, l'éveil à un soin et respect pour une version finale produite. En ce qui concerne le point de vue de la révision du texte produit, l'accent de cet article est pour le traitement des propriétés de la textualité, la pensée du texte non pas comme un produit lui-même, mais comme une conséquence de l'activité linguistique et cognitive située socialement.

Mots-clés: production de textes, de la révision de texte; textualité; Retextualização; éducation.

## Referências

- ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2005.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BEAUGRANDE, Robert Alain de, DRESSLER, Wolfgang Uerich. **Introduction to text linguistics**. London: Longman, 1981.
- BEAUGRANDE, Robert Alain de. **New foundations for a science of text and discourse**: cognition, communication and freedom of acces to knowlwdge and society. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1997.
- BENTES, Anna Christina. Linguística textual. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001. p. 243-285.
- BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. Coesão e coerência textuais. In: **Diário de classe III**: língua portuguesa. São Paulo: F.D.E. – S.E.S.P, p. 53-60, 1994.
- COSTA VAL, Maria da Graça. In: AZEREDO, José Carlos (Org.). **Língua portuguesa em debate**: conhecimento e ensino. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 34-51.
- FIORIN, José Luiz. Pragmática. In: **Introdução à linguística II**: princípios de análise. José Luiz Fiorin (Org.). 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010. 264 p.
- FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Lições de texto**: leitura e redação. São Paulo: Ática, 2007.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- KOCH, Ingedore G. Villaça, ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2010.
- KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1993.
- KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1990.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto**: o que é como se faz? Recife: UFPE, 1983.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2009.

ORLANDI, Eni. **O discurso fundador**: a formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas: Pontes, 1993.

SIGNORINI, Inês (Org.). [Re]discutir texto, gênero e discurso. São Paulo: Parábola, 2008. THEREZO, Graciema Pires. **Como corrigir redação**. Campinas: Alínea, 2002.