O PROCESSO DE REESCRITA MEDIADO PELA CORREÇÃO: MECANISMOS DE PARAFRASAGEM

THE REWRITING PROCESS MEDIATED BY CORRECTION: PARAPHRASE MECHANISMS

Milenne Biasotto [*]
Rute Izabel Simões Conceição [**]

RESUMO: Neste trabalho, apresentamos os resultados da análise de uma atividade-desafio de reflexão sobre a linguagem, e de reescrita, aplicada a 40 sujeitos, professores em formação dos 6º e 7º semestres de um curso de Letras. Este relato corresponde ao recorte de uma pesquisa mais ampla, cuja geração de dados partiu da aplicação de uma didática específica de ensino de produção textual à referida turma, durante as aulas da disciplina Escrita e Ensino de uma instituição pública do Mato Grosso do Sul, com vistas a levar os sujeitos participantes a pensar a escrita textual como produção de efeitos de sentidos a interlocutores pretendidos em vez de reprodução de modelos fixos e pré-estabelecidos, como demonstraram realizar nas primeiras versões de seus textos. Os fundamentos deste trabalho sustentam-se na concepção dialógica da linguagem e nos princípios teórico-metodológicos da Linguística Aplicada. Para a geração de dados, na atividade-desafio, os sujeitos deveriam realizar heteroparáfrases em trechos indicados pelas duas professoras-pesquisadoras participantes, durante a correção que fizeram à 5ª versão do texto de um dos sujeitos. Do ponto de vista metodológico, tanto a análise/correção feita pelas docentes, quanto as heteroparáfrases realizadas na reescrita foram orientadas por critérios pré-estabelecidos e estudados durante o processo: quatro qualidades discursivas denominadas de unidade temática, questionamento, objetividade e concretude. Os resultados apontam para uma potencialização do diálogo texto-escrevente-leitor, revelados tanto nas heteroparáfrases produzidas pelos sujeitos, quanto na correção misto-discursiva testada pelas pesquisadoras, visto que foi possível constatar substanciais mudanças qualitativas nos textos reescritos durante o processo.

Palavras-chave: Reescrita; Correção textual; Paráfrase.

ABSTRACT: In this work, we present the results of the analysis carried out on a challenge-activity of reflection about the language, and of rewriting, applied to 40 students, trainee teachers coursing the 6th and 7th semesters of Letters. This report corresponds to a cut out of a larger research, which had its data generated from the application of a specific didactic for text production in the referred group, during the classes of a discipline called Writing and Teaching, at a public institution located in

[1] [*]Professora da Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD. E-mail: milennebiasotto@yahoo.com.br

[2] [**]Professora da Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD. E-mail: rute1@terra.com.br

Mato Grosso do Sul, aiming to lead the participants to think about their writing as a production of sense effects to the addressed interlocutors, instead of a reproduction of fixed and pre-determined models, what was demonstrated in the first version of their texts. The base of this work is sustained in the dialogical conception of language and the theoretical and methodological principles of Applied Linguistics. For the generation of data, de subjects should accomplish hetero-paraphrases in excerpts pointed out by the researchers-professors, during the correction they proposed on the 5th version of a participant's text. From the methodological point of view, both analysis/correction done by docents as well as hetero-paraphrase accomplished in the subject's rewriting were focused on pre-established criteria, which were studied during the process: four discursive qualities denominated thematic unity, questioning, objectivity and concreteness. The results indicate to increase the potentiation of text-writer-reader dialogue, revealed both in the hetero-paraphrases produced by subjects as in the mixed-discursive correction tested by the researchers, as it was possible to determine substantial qualitative changes in rewritten texts along the process.

Keywords: Rewriting; Textual correction; Paraphrase.

INTRODUÇÃO

Encontrar soluções para os problemas de produção textual escrita é a tarefa daqueles que se lançam na empreitada de tentar melhorar a qualidade da escrita ao longo da escolarização. Esse trabalho tem sido objeto de reflexão de diferentes vertentes ocupadas com a articulação entre linguagem e línguas e por renomados pesquisadores ao redor do mundo, especialmente no campo da Linguística Aplicada (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004; CORRÊA, 2007; 2013; GUEDES, 2009; KOCH e ELIAS, 2009, entre outros). Como os problemas são diversos e recorrentes em todos os âmbitos da educação (educação básica e universitária brasileiras, especialmente), justificam-se e requerem-se as constantes tentativas e os diferentes enfoques de estudos. Este é o caso da pesquisa ora exposta, a partir da qual discutimos problemas de reescrita e de correção textual, com base na proposta de uma didática específica para o ensino da escrita em um curso de docentes em formação do 6º e 7º semestres do curso de Letras de uma instituição pública do Mato Grosso do Sul. Examinamos, principalmente, os efeitos da correção textual efetivada, que propôs se centrar em critérios discursivos apresentados aos sujeitos participantes na didática implementada.

A proposta desta pesquisa leva em consideração as recomendações presentes nos documentos oficiais relacionados ao ensino de língua portuguesa, nos quais o foco do ensino de língua materna deve ser voltado às habilidades de leitura e escrita, e repensá-lo, é primordial:

> Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. A necessidade de atender a essa demanda, obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à **constituição de práticas que possibilitem** ao aluno **ampliar sua competência discursiva** na interlocução (BRASIL, 1998, p.23, Grifos nossos).

Na tentativa de estudar e suprir as novas demandas, as dificuldades encontradas são de ordem variada: problemas relacionados a aspectos formais, como construção sintática, pontuação, ortografia; problemas que afetam a construção da significação, relacionados aos planos semântico e pragmático, ou ainda, no plano do discurso, relacionados à desconstrução da discursividade na escrita (GUEDES, 2009; CONCEIÇÃO, 2014[3]). No caso deste trabalho, os problemas de discursividade referidos manifestam-se, geralmente, por meio da reprodução de padrões de linguagem e de modelos textuais pré-estabelecidos que escamoteiam a autoria e a qualidade discursiva do texto.

Levar os alunos ao uso eficaz da escrita, tendo em vista a efetiva interlocução, é uma condição primordial para que ampliem a competência discursiva, de acordo com os PCN (BRASIL, 1998). Isso significou, nesta proposta, levar os sujeitos a produzir textos discursivamente bem elaborados, entendendo discurso como uma colocação em funcionamento dos recursos expressivos de uma língua, com certa finalidade (GUE-

[3] No prelo.

DES, 2009). Significou também levá-los a atender às formalidades requeridas pelo gênero discursivo em questão, isto é, respeitando aquilo que é relativamente estável: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, elementos indissociáveis de um enunciado concreto (BAKHTIN, 2003), sem que isso os tolha a expressividade. Para tanto, diversas estratégias didáticas foram mobilizadas, dentre elas, destacamos a correção textual e seus efeitos para o aprendizado da escrita.

Há mais de 30 anos, Pécora (1980) já denunciava os sérios problemas do ensino da escrita na escola brasileira, ao apresentar resultados de uma pesquisa em que analisou textos de vestibulandos, concluindo existir uma séria falsificação das condições de produção da escrita:

> é preciso reconhecer que o que levou o aluno a encarar o seu pedaço de papel em branco **não foi nenhuma** crença de que ali estava uma **chance de dizer**, mostrar, conhecer, divertir, ou seja lá que outra atividade a que possa **atribuir um valor** e um **empenho pessoal**. Pelo contrário, tudo se passa como se a **escrita não tivesse outra função que não ocupar,** a duras penas, **o espaço que lhe foi reservado,** como se a sua única vocação fosse **ser mancha de, aproximadamente, vinte linhas de extensão** (PÉCORA, 1980, p.81, Grifos nossos).

Vemos que, mesmo passadas três décadas, a denúncia do pesquisador ainda ressoa no ensino da escrita, uma vez que na escola, na maior parte das vezes, escrever não tem uma finalidade maior, a não ser reproduzir padrões e modelos textuais, desestimulando qualquer tentativa de construção de um texto com a intenção de dialogar com algum interlocutor, em que o sujeito-autor efetivamente assuma a sua autoria. É nesse processo que a discursividade se vê desconstruída e assim, mesmo após anos de escolarização, as pessoas, de modo geral, sentem-se inseguras em relação à sua escrita, têm medo de escrever.

Não se pode negar que avançamos razoavelmente na construção de uma nova pedagogia da produção textual e nos convencemos de que é preciso combater e eliminar das práticas escolares o "famigerado gênero redação escolar", conforme afirma Faraco (2008, p. 178). Mas entre os discursos a respeito da questão, as pesquisas científicas e as práticas de sala de aula para o ensino da escrita, existe a correção textual, a qual exige do professor, nem sempre bem informado e formado, uma ação prática e efetiva que muitas vezes se resume em atender à burocracia escolar de atribuir uma nota para a redação (ou, para atualizarmos a terminologia, o gênero x ou y). E nesse contexto, que quer avançar, mas se depara com inúmeros obstáculos, a correção textual acaba existindo exclusivamente em função do próprio ambiente escolar.

Em verdade, as novas terminologias invadiram as aulas de Língua Portuguesa e praticamente não se ouve mais falar que alguém ensina redação escolar. Atualizando a metalinguagem, para não parecer *démodé*, ensinam-se gêneros textuais em práticas escolares que, normalmente, "não participam de um circuito vivo de comunicação, se esgotam na escola" (FARACO, 2008, p.178).

Assim, apesar das tentativas de combater um ensino centrado na produção de modelos canônicos de escrita, pré-formatados, desvinculados da realidade, repletos de lugares-comuns, não se pode negar que a correção textual efetivada na prática (quando é realizada) centra atenção excessiva na superfície textual. Os problemas relacionados aos aspectos formais do texto sempre foram os que mais preocuparam professores, alunos (e pais também), afinal, é o que sobressai no primeiro contato que temos com um texto, relegando-se as questões voltadas à construção dos sentidos a um segundo plano.

Não significa defender que os aspectos formais não devam ser levados em consideração na produção textual, nem se trata de minimizar a materialidade linguística de um texto, mesmo porque tal aspecto influencia na constituição do todo textual, especialmente se os problemas forem relacionados à construção das orações. Um problema de incompletude da oração, por exemplo, pode levar a um problema de coesão textual, prejudicando a construção da coerência. É o que observamos no seguinte trecho, escrito por um sujeito desta pesquisa: *Parecia ser mais um dia tranquilo de trabalho na cidade de Dourados. Quando por volta das 18 horas ouvimos um grito: "pega ladrão"*. Defendemos que se deva estabelecer uma hierarquia na correção, conforme se propôs realizar na didática implementada nesta pesquisa. Entendemos que os aspectos linguístico-discursivos encontram-se amalgamados em um texto e concorrem para a construção da significação, porém, os problemas da superfície textual podem ser sanados nas últimas versões, contrariamente ao que se tem praticado, em geral, no ensino da escrita. A atenção exagerada aos aspectos formais tem sido o foco das correções desde a primeira versão do texto em processo de escrita. Em outras palavras, defendemos que, quando se inicia a produção de um texto, a atenção de professores e alunos deve voltar-se, inicialmente, aos sentidos do texto, ao estabelecimento eficaz das estratégias de discursividade, e o processo de "polimento" da superfície, apesar de importante e necessário, pode ser abordado posteriormente.

Trata-se, antes, de tentar articular os vários fatores linguístico-discursivos que constituem um texto: aspectos pragmáticos, semântico-conceituais e formais, estabelecendo, do ponto de vista didático do ensino da escrita, uma espécie de cronologia para lidar com os problemas: em primeiro lugar, devem-se resolver os problemas de discursividade para, depois, resolver os problemas formais (CONCEIÇÃO, 2004), caso contrário, teremos redações corrigidas e sem erros gramaticais, mas que continuam pouco convincentes e com baixo grau de textualidade, assim como também detectou Costa Val (1991) em análises textuais.

UMA DIDÁTICA PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL E O FOCO NA CORREÇÃO

Uma prática que tem se mostrado eficiente no ensino de produção textual é a de *reconstrução da discursividade na escrita*, proposta por Guedes (2009) e testada por

Conceição (2000, 2004, 2011, 2014). Reconstruir a discursividade dos alunos significa levá-los a produzir textos que apresentem deliberados efeitos de sentido, subordinados ao gênero e aos interlocutores pretendidos, e não à reprodução de modelos fixos que desconsideram o trabalho e a reflexão com e sobre a linguagem. Na didática proposta, esses efeitos foram potencializados a partir da reflexão sobre a linguagem, orientada por quatro qualidades discursivas essenciais: unidade temática, questionamento, objetividade e concretude, conforme explicaremos mais adiante. Segundo Guedes (2009, p. 60), "a incorporação dessas qualidades discursivas a uma redação escolar transforma-a em texto, isto é, em discurso".

Nessa perspectiva, os alunos tomam as rédeas do processo de produção escrita, recuperando sua autonomia, e, consequentemente, seu discurso e autoria, antes tolhidos pelas "redações escolares" que, nas palavras de Guedes (2009),

> [...] não passam de conjuntos de palavras organizadas em frases dispostas em forma de texto com o desígnio de reproduzir
>
> (1) um padrão de linguagem;
>
> (2) um modelo consagrado de disposição das partes em que se deve dividir a exposição;
>
> (3) um conjunto de ideias obrigatoriamente alheias e oriundas de um repertório reconhecido como comum,
>
> considerados – esse padrão, esse modelo e esse conjunto – por quem produziu tal redação como os únicos aceitáveis pela escola (GUEDES, 2009, p.51-52).

Sendo assim, para que os escreventes não apenas repitam modelos padronizados, as quatro qualidades mencionadas acima lhes são apresentadas como critérios que os desafiam a olhar para o próprio discurso e orientam sua escrita/reescrita, favorecendo a construção de textos discursivamente consistentes.

A didática utilizada para auxiliar os alunos nesse processo de reconstrução da discursividade foi implementada e testada em uma disciplina denominada "Escrita e Ensino", que visa preparar professores em formação (no curso de Letras) para atuarem no ensino de produção textual. Para que os futuros professores possam ensinar, partimos do pressuposto de que precisam "saber fazer" e saber explicar o seu processo. Em outros termos, os professores em formação vivenciaram, na prática (acompanhada da reflexão teórica), o que poderão realizar com seus alunos em termos de produção textual.

AS QUALIDADES DISCURSIVAS COMO CRITÉRIOS PARA EFETIVAR A CORREÇÃO

As qualidades discursivas de que nos valemos neste trabalho foram propostas por Guedes (2009) que, a respeito dessa formulação, afirma:

> As qualidades foram postuladas para servir de instrumentos da denúncia da falsificação perpetrada pela redação escolar, pois por sua deliberada busca se encaminha a desconstrução das qualidades formais exteriores que a caracterizam. Unidade temática, objetividade, concretude e questionamento encaminham o exercício do discurso entendido como colocação em funcionamento de recursos expressivos de uma língua com finalidade (GUEDES, 2009, p.59).

Resumidamente, podemos caracterizar as qualidades da seguinte forma: *unidade temática* é a qualidade que requer a construção do texto em torno de uma questão central que dará o sentido global a ele. Essa qualidade é fundante do conceito de texto com o qual trabalhamos: sem unidade temática não teremos um texto como proposta de interlocução a um leitor, teremos, provavelmente, um amontoado de períodos e parágrafos em forma de texto; *questionamento* é tratar a questão escolhida como um problema e de forma inusitada, ou de modo a se tornar uma novidade para o leitor (ainda que o tema seja de todos e o escrevente não seja o primeiro a abordá-lo), evitando a pura repetição de modelos que não prenderão a atenção do interlocutor pretendido. Em outros termos, é fugir do lugar-comum, dos discursos prontos; *objetividade* é fornecer as informações necessárias, buscando a justa medida, antecipando as possíveis dúvidas e objeções que o leitor possa ter, bem como permitindo que, à distância, ele tire suas próprias conclusões; *concretude* é a qualidade que exige do escrevente a realização da descrição "miúda" das cenas, dos fatos, dos personagens ao leitor, ou a apresentação dos dados referentes à questão trabalhada (dependendo do gênero em questão) para que ele avalie as afirmações e tire suas conclusões, concordando ou não, assumindo uma atitude responsiva diante das proposições.

É importante ressaltar que as qualidades discursivas são transversais aos gêneros discursivos, isto é, perpassam qualquer gênero. Além disso, quanto maior o acúmulo progressivo dessas qualidades, mais o texto ganhará em discursividade e em textualidade, o que leva, consequentemente, ao aprimoramento de elementos como informatividade, intertextualidade, aceitabilidade, continuidade, entre outros.

As qualidades discursivas, neste trabalho, do ponto de vista docente, foram utilizadas como critério de correção discursiva para orientar as reescritas e a análise dos dados; do ponto de vista dos alunos, serviu para dirigir-lhes o olhar à qualidade do próprio discurso e para orientar o que reescrever durante o processo vivenciado.

ÊNFASE NO PROCESSO DE REESCRITA

Pensar na produção textual escrita nos faz retomar o adágio que circula no campo da didática da escrita: "escrever é reescrever" (RINCK e MANSOUR, 2013, p.618), o que caracteriza uma visão processual de texto, que pressupõe a seguinte concepção: um texto é "um conjunto complexo de estados sucessivos em via de estabilização" (CULIOLI, 1982 *apud* FIAD, 1991, p.91). Nesse sentido, a primeira versão de um

texto e suas subsequentes reescritas corresponderiam a esses "estados sucessivos", e a versão final, ao momento em que se atinge uma estabilização, sempre provisória, uma vez que um texto nunca se fecha em si próprio[4].

A reescrita adquire um lugar de destaque na didática em questão e, sendo assim, na disciplina "Escrita e Ensino", os alunos eram levados a compreender a importância de reescreverem seus textos, visto que

> a reescrita auxilia a desenvolver e melhorar a escrita, segundo Chenoweth (1987), ajudando o aluno-escritor a esclarecer melhor seus objetivos e razões para a produção de textos. Nessa perspectiva, esse autor considera que reescrever seja um processo de descoberta da escrita pelo próprio autor, que passa a enfocá-la como forma de trabalho, auxiliando o desenvolvimento do processo de escrever do aluno (MENEGASSI, 2001, p.50).

Evidentemente, para que surta efeito, o processo de reescrita requer orientações que levem os alunos a saber exatamente o que e onde precisam melhorar em seus textos. É nesse contexto que a correção textual empregada pelas professoras precisa ser esclarecida, o que faremos a seguir.

O TIPO DE CORREÇÃO MISTO-DISCURSIVA E O DIÁLOGO TEXTO-ESCREVENTE-LEITOR

Em sua obra *Como escrever textos*, Serafini (1989) define a correção como um "conjunto de intervenções que o professor faz para apontar defeitos e erros" (SERAFINI, 1989, p.107, grifo nosso). Transpondo esta definição para os dias atuais, vinte cinco anos depois, deveríamos redimensioná-la, afirmando que a correção deve ser considerada o conjunto de intervenções que o professor (visto como um leitor-colaborador) realiza para compreender ou levar o próprio aluno à compreensão das hipóteses de efeitos de sentido formuladas em seus textos, ou seja, o aluno, ao vivenciar o processo de escrita e reescrita, constrói hipóteses de trabalho[5], em busca de construir deliberados efeitos de sentidos sobre seus interlocutores. Ao professor caberá interpretar essas hipóteses para dar sugestões de reescrita, em vez de apenas apontar defeitos e erros.

Se tomado como um espaço de interlocução, o texto pode ser considerado um espaço dialógico entre aluno e professor. Neste espaço, a correção textual realizada pelo professor configura-se como um passo primordial para a orientação das reescri-

[4] Remetemos aqui à concepção de texto formulada por Corrêa (2007, p.216), ao tratar da linguagem como uma questão de "acontecimento discursivo". Nesta perspectiva, o autor considera o "texto como acontecimento a ler, portanto não acabado senão na relação entre autor/leitor", mobilizando ainda outras dimensões responsáveis pela construção da significação: o texto é "visto em seu processo de textualização, do qual participam as dimensões da produção, da recepção e da circulação" (CORRÊA, 2007, p.216).

[5] Nossa reflexão sustenta-se na compreensão de erro, segundo a perspectiva piagetiana: "os erros revelam apenas um momento transitório em que os indivíduos se encontram na sequência temporal em que é construído o conhecimento, devendo, pois, avançar, desde que o sujeito perceba o conflito gerado entre o que já conhecia e a informação nova, e não só isso, que o indivíduo procure superar o conflito, elaborando um novo conhecimento que desenvolverá o equilíbrio" (ANDRADE, 2010, p.133).

tas, condição necessária para que o escrevente descubra os pontos fracos e os fortes da interlocução proposta.

Apesar de essencial no processo de escrita/reescrita textual, a correção apresenta-se problemática tanto para os professores quanto para os alunos. Retomando Serafini (1989), podemos afirmar que a falta de modelos de referência para correção faz com que os professores criem "uma metodologia própria de correção, como autodidatas" (SERAFINI, 1989, p. 107). Além disso, a falta de prática dos docentes na escrita dificulta a correção e a avaliação do texto dos alunos, o que poderia ser solucionado, de acordo com a autora, com um "envolvimento temporário dos professores com a prática de escrever" (SERAFINI, 1989, p. 108), afinal, não é possível ensinar aquilo que não se sabe. Como consequência, as dificuldades enfrentadas pelos professores refletem-se nas dificuldades dos alunos, que ao se depararem com as correções propostas, normalmente não compreendem o que é esperado. Assim, da parte do professor, surgem os questionamentos: como corrigir? O que corrigir? Para que corrigir? O aluno, por sua vez, indaga-se: o que exatamente espera o professor? Como atender às suas expectativas? Como, o que e onde melhorar meu texto?

O contexto dado nos leva à constatação, juntamente à Conceição (2004), de que o professor, não sabendo para que aspectos do texto olhar, lança mão daquilo que provavelmente foi a tônica do seu próprio aprendizado: a correção da superficialidade do texto, focada nos problemas gramaticais. Este tipo de correção, retomando Costa Val (1991), fornece redações corrigidas e sem erros gramaticais, mas que continuam pouco convincentes e com baixo grau de textualidade, como já enfatizamos. Há, nesses casos, certamente, uma atenção exagerada aos aspectos formais do texto; o discurso, a criatividade e a autoria são relegados.

Costa Val (1991) verificou a necessidade de estabelecer, do ponto de vista didático do ensino da escrita, uma espécie de cronologia para lidar com os problemas: em primeiro lugar, devem-se resolver os problemas de discursividade para, depois, resolver os problemas formais. É exatamente o que propõe Conceição (2014) no procedimento que denomina "correção misto-discursiva".

Para apresentar este tipo correção, é preciso fazer uma digressão, retomando a literatura que versa sobre a questão, em especial, o que dizem Serafini (1989) e Ruiz (2001), em seus trabalhos de referência na área.

Serafini (1989) descreve três tipos de correção a que normalmente os professores recorrem: a *correção indicativa*, a *correção resolutiva* e a *correção classificatória*, sendo que a maioria dos professores oscila entre as duas primeiras (APPLEBEE, 1981 *apud* SERAFINI, 1989). Basicamente, segundo a autora, estas correções caracterizam-se da seguinte maneira:

- correção indicativa: consiste em marcar junto à margem do texto o problema, geralmente limitando-se a erros localizados, como os ortográficos e lexicais;

- correção resolutiva: consiste em detectar e resolver pelo escrevente os problemas encontrados no texto;
- correção classificatória: consiste na identificação não-ambígua dos erros através de uma classificação;

Além destes três tipos de correção descritos por Serafini (1989), um quarto tipo foi observado e descrito por Ruiz (2001): a *correção textual-interativa*, que se caracteriza por comentários escritos após o texto do aluno em forma de bilhetes, incentivando a reescrita, elogiando, ou cobrando o que não foi feito.

Conceição (2014) problematiza o uso destes tipos de correção, ressaltando que, quando utilizados isoladamente, eles não propiciam resultados satisfatórios no processo de reescrita. A correção indicativa, por apenas apontar o local do problema, deixa os alunos/escreventes desorientados a respeito do que fazer em relação ao apontamento do professor. A correção resolutiva, por sua vez, ignora o diálogo que precisa ser estabelecido entre aluno e professor. Além disso, desconsidera a reflexão do escrevente no processo de reescrita, uma vez que o próprio professor realiza este trabalho. O problema da correção classificatória incide na escolha dos critérios de classificação. Normalmente, estes critérios baseiam-se em aspectos estritamente gramaticais, recaindo na superfície textual. A correção textual-interativa, embora seja dialógica, impulsionando uma atitude responsiva, por encontrar-se no final do texto, pode deixar confusos tanto o professor quanto o aluno: o professor porque precisa retomar nos bilhetes ao final do texto os problemas detectados, tornando a tarefa demasiado trabalhosa para si e para o aluno; este, na maioria das vezes, tem dificuldade em encontrar a localização dos problemas e se perde na correção/reescrita.

Na tentativa de solucionar as limitações descritas acima, Conceição (2014) propõe um tipo de correção denominado de *correção misto-discursiva*, que testamos na pesquisa realizada. Este tipo de correção reúne uma série de intervenções no texto, que têm como objetivo didático levar o escrevente a pensar em sua escrita/reescrita do ponto de vista comunicativo e dos efeitos de sentido que pretende construir para o leitor. Vejamos, nas palavras da própria pesquisadora, como se caracteriza esta proposta de correção:

> Para a efetivação desse método de correção, são necessárias intervenções a partir das quais o problema detectado seja indicado/marcado/destacado com clareza (por exemplo: sublinhado, circulado, ou manchado com cor diferente do revisor Word). Para cada problema destacado, é necessário que seja oferecida uma sugestão ou um esclarecimento, próximo ao local onde o problema foi detectado, em forma de diálogo, recado, a respeito dos motivos que levaram o leitor/corretor a destacar aquele problema, para que a correção oriente a reescrita que se espera como resposta a esse tipo de correção. As sugestões de alteração podem ser de diversas ordens: supressões, acréscimos, deslocamentos ou substituições, que podem variar desde um item lexical, ou período, até vários parágrafos, a depender do problema de sentido detectado e sempre visando à orientação e à motivação da reescrita. Os comentários devem ser sempre orientados por critérios de correção que se atenham, primeiramente, às questões discursivas, à coerência global e local dos efeitos de sentido pretendidos no diálogo proposto (CONCEIÇÃO, 2014, p.27, grifos nossos).

Destacamos que o fato de os critérios estabelecidos na correção misto-discursiva para classificar os problemas no texto do aluno priorizarem, num primeiro momento, a discursividade, foi fator determinante para sua utilização neste trabalho. Para nortear essa classificação, a autora propõe tomar como referência as quatro qualidades discursivas desenvolvidas por Guedes (1999), as quais também foram testadas e analisadas nesta investigação. Explicitamos também que, num segundo momento, sem desconsiderar os aspectos discursivos, as correções passaram a considerar os aspectos linguísticos da superfície textual, sempre vinculados às qualidades discursivas. Neste último procedimento de correção, recorremos ao conceito de paráfrase e a mecanismos parafrásticos, expostos a seguir.

MECANISMOS PARAFRÁSTICOS NA CORREÇÃO TEXTUAL ESCRITA

Ao enfatizarmos a necessidade de estabelecimento de uma cronologia na correção textual, com vistas a impulsionar o processo de reescrita, defendemos que o olhar do professor, dos alunos e dos leitores-colaboradores volte-se, primeiramente, ao discurso, para, em seguida, recair nos aspectos da superfície textual. Do ponto de vista pedagógico, partimos da hipótese de que a correção misto-discursiva possibilitaria o cumprimento desta primeira etapa da cronologia de correção. Para o segundo momento, no qual o olhar deve voltar-se também para os aspectos formais do texto, buscamos, no conceito de paráfrase, uma estratégia que pode auxiliar neste processo, como procuramos demonstrar a seguir.

Refletindo sobre o processo de ensino/aprendizagem de uma língua, e, mais especificamente neste trabalho, sobre o ensino/aprendizagem de produção textual escrita, retomamos nossa afirmação de que

> Aprender uma língua, em nossa concepção, é uma conquista que depende de um trabalho constante de montagem e desmontagem de arranjos, marcas, valores, textos, de construções e reconstruções da significação, e é por meio dos processos de parafrasagem e desambigüização que isso se torna possível. Disso decorre nossa defesa da paráfrase como um poderoso auxiliar do professor no ensino de língua (BIASOTTO-HOLMO, 2008, p.118-119).

O conceito de paráfrase, já há algum tempo, vem sendo enfatizado no ensino de língua materna, conforme podemos constatar nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do 3º e 4º ciclos:

> a elaboração de paráfrases e de resumos permite a criação de boas oportunidades para a discussão a respeito das escolhas lexicais e de suas implicações semântico-discursivas. Indiscutivelmente, a prática de refacção mobiliza intenso trabalho com essas questões. Não se trata de estimular o uso de palavras difíceis ou raras, mas de apreciar as escolhas em função da situação interlocutiva e dos efeitos de sentido que se quer produzir (BRASIL, 1998, p.85, grifos nossos).

Em outra passagem, os PCN ainda ressaltam que

> as atividades que envolvem reproduções, paráfrases, resumos permitem que o aluno fique, em parte, liberado da tarefa de pensar sobre o que escrever, pois o plano do conteúdo já está definido pelo texto modelo. A atividade oferece possibilidades de tratar de aspectos coesivos da língua, de aspectos do plano da expressão – como dizer (BRASIL, 1998, p.76, grifos nossos).

Enfatizar o recurso à paráfrase é dar sustentação a um objetivo ainda maior no ensino de língua materna: expandir a capacidade de produzir e interpretar textos, conforme podemos vislumbrar nos PCN de 1º e 2º ciclos:

> *quando* se pensa e se fala sobre a linguagem mesma, realiza-se uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise lingüística. Essa reflexão é fundamental para a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos (BRASIL, 1997, p. 30).

O momento oportuno para "apreciar as escolhas", tratar do "como dizer", "dos efeitos de sentido que se quer produzir", na cronologia de correção que propomos, dá-se exatamente quando a reconstrução do discurso está próxima de se firmar. Nessa etapa, recorrer à paráfrase parece-nos bastante produtivo, como demonstraremos mais adiante, a partir da análise de uma atividade parafrástica proposta aos alunos que vivenciaram a didática explicitada neste artigo.

Como nos ensina Fuchs (1982), em sua obra de referência sobre o assunto, a paráfrase seria, de um lado, um julgamento de natureza metalinguística (um julgamento sobre a língua), que funcionaria de modo espontâneo e pré-consciente, e permitiria colocar em jogo "a ilusão necessária da transparência da linguagem"[6] (FUCHS, 1982, p.177, tradução nossa), com anulações e reduções em relação à complexidade das comparações entre sequências. De outro lado, seria uma atividade metalinguística de análise das sequências e de suas relações em língua, conduzida pelo linguista: tratar-se-ia de uma atividade consciente que deve levar em conta a complexidade dos fatos, sem reduzi-los, e que deve também evitar reproduzir a concepção espontânea de paráfrase, que é a dos sujeitos falantes em relação ao uso da língua.

Os alunos participantes desta pesquisa ficam a meio caminho destas definições propostas pela autora: não têm a concepção ingênua de paráfrase, uma vez que lidam, desde o início da graduação, com as sutilezas da língua e da linguagem, mas também não são, ainda, linguistas. Desse modo, procuram ajustar, no jogo entre enunciado de origem e enunciado parafraseado, nessa tradução intralíngua, as perdas e compensações[7].

[6] No original, em francês: "l'illusion nécessaire de transparence du langage" (FUCHS, 1982, p.177).

[7] Culioli, ao tratar do fenômeno da tradução interlíngua, afirma: "qualquer que seja o problema abordado... percebe-se que uma realidade numa língua torna-se outra quando ela é traduzida. Há, portanto, perda" (CULIOLI, 1987 apud ZAVAGLIA, 2002, p.74). E essas perdas, segundo o autor, devem ser compensadas. É de um ajustamento (processo de regulação) entre o texto de partida e a tradução, que se dá a partir dos rastros textuais deixados pelo autor, que o tradutor produz sua tradução e

Cabe destacar a distinção estabelecida por Hilgert (2010, p.134) a respeito de dois tipos de paráfrase: a *autoparáfrase* ocorre quando um sujeito parafraseia seu próprio texto; *a heteroparáfrase* dá-se quando um interlocutor parafraseia o enunciado produzido pelo outro. Assim, a atividade-desafio proposta para este recorte da pesquisa configurou-se como uma heteroparáfrase, uma vez que os sujeitos envolvidos realizaram reescritas do texto de outro participante, orientados pelas correções propostas pelas professoras-pesquisadoras. Passemos à metodologia do trabalho e à análise realizada.

A METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste trabalho, apresentamos os resultados de uma investigação correspondente ao recorte de uma pesquisa[8] mais ampla, situada no campo da Linguística Aplicada. O contexto de geração dos dados foi organizado com o objetivo de testar procedimentos didáticos de ensino de produção textual cujo percurso final levasse os sujeitos, professores em formação, a estabelecerem nova relação com a própria escrita, a partir de ações autoconscientes e reflexivas, acerca do seu processo de escrita/reescrita. O método de correção textual utilizado foi um dos procedimentos didáticos testados.

A disciplina a partir da qual os dados foram gerados teve um encontro semanal de quatro horas/aula, totalizando 72 horas/aula no semestre, e foi ministrada no laboratório de informática da universidade. Conjugando teoria e prática, a perspectiva processual do trabalho desenvolvido pretendeu favorecer a superação do medo da escrita e a sensação de fracasso por ela imposta, bem como a forte tendência de reproduzir modelos de escrita pré-estabelecidos. As aulas foram teórico-práticas e, nelas, os alunos realizaram escritas, análise/reflexão sobre a escrita em processo, correção textual coletiva (dirigidas pela docente titular), em pequenos grupos e individual, e reescritas constantes, sempre orientadas por critérios bem estabelecidos, no caso, as qualidades discursivas já explicitadas.

Neste recorte, analisamos e discutimos os mecanismos parafrásticos utilizados pelos sujeitos em resposta à correção misto-discursiva utilizada pelas professoras-investigadoras[9]. Ao todo, 40 sujeitos participaram do processo.

Cada um dos participantes recebeu uma cópia da 5ª versão de um texto de origem, (texto de S4 – sujeito 4) corrigida e com trechos assinalados (conforme sugeridos pelo método de correção utilizado) para serem analisados e reescritos em casa, conforme atividade exposta no item 3, adiante. Aliando os planos discursivo e linguístico, foi solicitado aos sujeitos que realizassem heteroparáfrases de trechos vulneráveis quanto à qualidade linguístico-discursiva do texto apresentado.

---

esse ajustamento é exatamente o causador das "perdas" na tradução, mas é também o responsável pela "compensação". Cabe ressaltar que para Culioli, "a tradução é um caso particular de paráfrase" (CULIOLI, 1976, p.29).

[8] "Ensino-aprendizagem da escrita: estudo da didática da (re)escrita e de seu impacto na qualidade textual".

[9] As docentes referidas são a titular da disciplina e uma docente que realizou observação participativa durante o processo.

A 5ª versão do texto do sujeito S4 foi selecionada para a proposição da atividade-desafio de reescrita, a ser realizada por todos os sujeitos, em razão de o escrevente ter apresentado, nas primeiras versões, um texto fortemente marcado pela reprodução de modelos pré-estabelecidos e por revelar forte bloqueio diante da tarefa de escrever textos. Na 5ª versão, como se verá mais adiante na análise, ele já havia recuperado parcialmente seu discurso, podendo-se contemplar, em seu texto, as qualidades discursivas estabelecidas como parâmetro de análise/correção e orientação das reescritas, embora ainda precisasse melhorá-las.

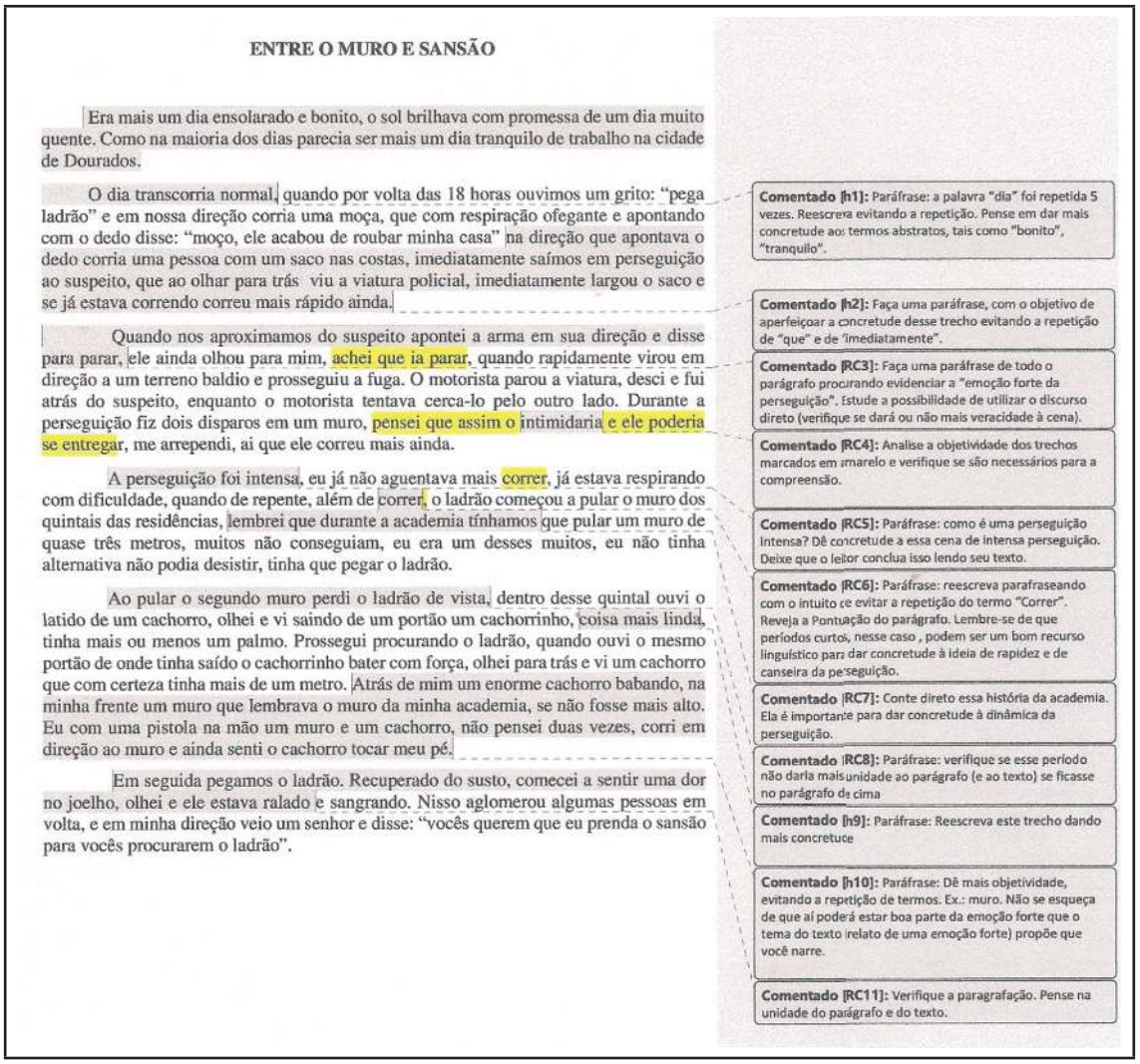
Com essa atividade-desafio, esperávamos que os escreventes buscassem, em seu repertório linguístico-discursivo e nas orientações a respeito da análise discursiva da produção textual escrita, soluções para os problemas por nós apontados por meio da correção misto-discursiva, realizando heteroparáfrases que julgassem adequadas para produzir efeitos de sentido mais eficazes sobre os leitores pretendidos. Para demonstração neste artigo, analisamos a atividade de heteroparáfrase realizada por S7, descrevendo e interpretando quais melhorias ele conseguiu implementar em sua reescrita, a partir das correções sugeridas. Os critérios para avaliar qualitativamente as mudanças realizadas na comparação entre o texto de origem e o texto parafraseado foram as mesmas qualidades discursivas que guiaram a correção feita pelas professoras e propostas por Guedes (2009).

É importante ressaltar que a solicitação de paráfrases, normalmente, gera movimentos linguísticos de *adição*, *substituição*, *deslocamento* e *supressão*, que evidenciam as operações linguísticas descritas por Fabre (1986). Estas operações aparecem fortemente relacionadas às qualidades discursivas (GUEDES, 2009).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A atividade de heteroparáfrase proposta aos sujeitos iniciava-se com o seguinte comando: "Analise o texto abaixo utilizando como critério a presença/ausência das qualidades discursivas (unidade temática, questionamento, objetividade e concretude), a adequação à tipologia textual narrativa e à norma-padrão da língua. Em seguida, apresente heteroparáfrases para os trechos destacados, tentando resolver problemas linguístico-discursivos detectados, sempre buscando melhores efeitos de sentido".

Para facilitar a demonstração desta análise, apresentamos, a seguir, o texto que serviu de origem para a realização do exercício, com os trechos que deveriam ser objeto de reflexão, a partir das correções sugeridas pelas pesquisadoras:



ENTRE O MURO E SANSÃO

Era mais um dia ensolarado e bonito, o sol brilhava com promessa de um dia muito quente. Como na maioria dos dias parecia ser mais um dia tranquilo de trabalho na cidade de Dourados.

O dia transcorria normal, quando por volta das 18 horas ouvimos um grito: "pega ladrão" e em nossa direção corria uma moça, que com respiração ofegante e apontando com o dedo disse: "moço, ele acabou de roubar minha casa" na direção que apontava o dedo corria uma pessoa com um saco nas costas, imediatamente saímos em perseguição ao suspeito, que ao olhar para trás viu a viatura policial, imediatamente largou o saco e se já estava correndo correu mais rápido ainda.

Quando nos aproximamos do suspeito apontei a arma em sua direção e disse para parar, ele ainda olhou para mim, achei que ia parar, quando rapidamente virou em direção a um terreno baldio e prosseguiu a fuga. O motorista parou a viatura, desci e fui atrás do suspeito, enquanto o motorista tentava cerca-lo pelo outro lado. Durante a perseguição fiz dois disparos em um muro, pensei que assim o intimidaria e ele poderia se entregar, me arrependi, ai que ele correu mais ainda.

A perseguição foi intensa, eu já não aguentava mais correr, já estava respirando com dificuldade, quando de repente, além de correr, o ladrão começou a pular o muro dos quintais das residências, lembrei que durante a academia tínhamos que pular um muro de quase três metros, muitos não conseguiam, eu era um desses muitos, eu não tinha alternativa não podia desistir, tinha que pegar o ladrão.

Ao pular o segundo muro perdi o ladrão de vista, dentro desse quintal ouvi o latido de um cachorro, olhei e vi saindo de um portão um cachorrinho, coisa mais linda, tinha mais ou menos um palmo. Prossegui procurando o ladrão, quando ouvi o mesmo portão de onde tinha saído o cachorrinho bater com força, olhei para trás e vi um cachorro que com certeza tinha mais de um metro. Atrás de mim um enorme cachorro babando, na minha frente um muro que lembrava o muro da minha academia, se não fosse mais alto. Eu com uma pistola na mão um muro e um cachorro, não pensei duas vezes, corri em direção ao muro e ainda senti o cachorro tocar meu pé.

Em seguida pegamos o ladrão. Recuperado do susto, comecei a sentir uma dor no joelho, olhei e ele estava ralado e sangrando. Nisso aglomerou algumas pessoas em volta, e em minha direção veio um senhor e disse: "vocês querem que eu prenda o sansão para vocês procurarem o ladrão".

Comentado [h1]: Paráfrase: a palavra "dia" foi repetida 5 vezes. Reescreva evitando a repetição. Pense em dar mais concretude aos termos abstratos, tais como "bonito", "tranquilo".

Comentado [h2]: Faça uma paráfrase, com o objetivo de aperfeiçoar a concretude desse trecho evitando a repetição de "que" e de 'imediatamente".

Comentado [RC3]: Faça uma paráfrase de todo o parágrafo procurando evidenciar a "emoção forte da perseguição". Estude a possibilidade de utilizar o discurso direto (verifique se dará ou não mais veracidade à cena).

Comentado [RC4]: Analise a objetividade dos trechos marcados em amarelo e verifique se são necessários para a compreensão.

Comentado [RC5]: Paráfrase: como é uma perseguição intensa? Dê concretude a essa cena de intensa perseguição. Deixe que o leitor conclua isso lendo seu texto.

Comentado [RC6]: Paráfrase: reescreva parafraseando com o intuito de evitar a repetição do termo "Correr". Reveja a Pontuação do parágrafo. Lembre-se de que períodos curtos, nesse caso , podem ser um bom recurso linguístico para dar concretude à ideia de rapidez e de canseira da perseguição.

Comentado [RC7]: Conte direto essa história da academia. Ela é importante para dar concretude à dinâmica da perseguição.

Comentado [RC8]: Paráfrase: verifique se esse período não daria mais unidade ao parágrafo (e ao texto) se ficasse no parágrafo de cima

Comentado [h9]: Paráfrase: Reescreva este trecho dando mais concretude

Comentado [h10]: Paráfrase: Dê mais objetividade, evitando a repetição de termos. Ex.: muro. Não se esqueça de que aí poderá estar boa parte da emoção forte que o tema do texto (relato de uma emoção forte) propõe que você narre.

Comentado [RC11]: Verifique a paragrafação. Pense na unidade do parágrafo e do texto.

Vejamos quais foram as recomendações dadas para cada trecho em destaque e quais as reformulações propostas pelo escrevente em questão.

No parágrafo "*Era mais um dia ensolarado e bonito, o sol brilhava com promessa de um dia muito quente. Como na maioria dos dias parecia ser mais um dia tranquilo de trabalho na cidade de Dourados"* e início do parágrafo seguinte, *"O dia transcorria normal",* verificamos que a correção, no comentário h1[10], solicitou uma paráfrase, para evitar as cinco repetições da palavra "dia" (repetições desnecessárias dizem respeito a problemas de objetividade). Além disso, pediu que se desse mais concretude a termos abstratos, tais como "bonito" e "tranquilo". Nesse procedimento de correção, constatamos que houve a identificação do trecho proposto para reflexão e, próximo a ele, foi colocado o comentário. Este tomou como referência a fragilidade discursiva quanto à concretude e à objetividade (indiciadas pelas duas expressões destacadas: "bonito" e

[10] Os comentários resultantes da correção misto-discursiva das professoras-pesquisadoras são identificados como "h" e "RC", seguidos do número do comentário.

"tranquilo"). Tais procedimentos revelam o uso da correção misto-discursiva. Na heteroparáfrase proposta na reescrita por S7, o primeiro parágrafo ficou da seguinte maneira: *Parecia ser mais um dia tranquilo de trabalho na cidade de Dourados. Quando por volta das 18 horas ouvimos um grito: "pega ladrão" e em nossa direção corria uma moça, que com respiração ofegante e apontando com o dedo disse: "moço, ele acabou de roubar minha casa". Na direção apontada, corria uma pessoa com um saco nas costas. Saímos em perseguição ao suspeito. Ao olhar para trás, viu a viatura policial. Largou o saco e correu mais rápido ainda.*

Praticamente todo o primeiro parágrafo do original foi suprimido por S7 na heteroparáfrase que fez a partir do texto de S4. O estudante manteve apenas parte de um período (*parecia ser mais um dia tranquilo de trabalho na cidade de Dourados*), incorporando-o, por meio de um deslocamento, ao parágrafo subsequente. Havia, de fato, uma circularidade no discurso que foi eliminada. A operação linguística de supressão (e também de deslocamento) indicia que o sujeito considerou as informações desnecessárias para a unidade temática do texto, garantindo mais objetividade. Vale destacar que a inter-relação entre as qualidades discursivas, tomadas como critério de análise e de classificação do problema discursivo, na correção, e as operações linguísticas realizadas em decorrência delas, é fundamental na dinâmica da correção misto-discursiva e nos resultados atingidos na reescrita. Porém, ao substituir *o dia corria normal* por *parecia ser mais um dia tranquilo de trabalho na cidade de Dourados*, o escrevente acabou gerando um problema de pontuação, que acarretou uma incompletude na oração *quando por volta das 18h ouvimos um grito.* Este problema não ocorria no original.

No próximo trecho (*na direção que apontava o dedo corria uma pessoa com um saco nas costas, imediatamente saímos em perseguição ao suspeito, que ao olhar para trás viu a viatura policial, imediatamente largou o saco e se já estava correndo correu mais rápido ainda*), o comentário h2 solicita correção e sugere uma heteroparáfrase com o objetivo de aperfeiçoar a concretude, evitando a repetição de "que" e de "imediatamente". Verifica-se que a correção localiza o problema e o classifica segundo os critérios discursivos estabelecidos para a análise.

A reação de S7 à correção é atender às solicitações: evitou a repetição dos termos "que" e "imediatamente". Mas foi além: apesar de não ter sido sugerido na correção, eliminou a repetição da palavra "dedo", consequência da sugestão de não repetir o conectivo "que". Assim, substituiu *na direção em que apontava o dedo* por *na direção apontada*. Também eliminou o trecho *e se já estava correndo*, provavelmente com o intuito de garantir a objetividade, já que esta informação poderia ser concluída pelo próprio leitor. Merece destaque a pontuação proposta pelo escrevente, que substituiu três vírgulas por três pontos-finais, provocando um efeito estilístico de mais velocidade na ação, maior dinamicidade e consequentemente, maior concretude na cena: *Na direção apontada, corria uma pessoa com um saco nas costas. Saímos em perseguição ao suspeito. Ao olhar para trás, viu a viatura policial. Largou o saco e correu mais rápido ainda.*

No terceiro parágrafo, no comentário RC3, a correção destaca os trechos *Quando nos aproximamos do suspeito apontei a arma em sua direção e disse para parar*, *achei que ia parar* e *pensei que assim o intimidaria e ele poderia se entregar* e sugere que seja feita uma heteroparáfrase de todo o parágrafo, procurando dar concretude à "emoção forte da perseguição". Também solicita que se estude a possibilidade de utilizar o discurso direto, verificando se daria ou não mais veracidade (e concretude) à cena. O trecho reformulado por S7 foi o seguinte: *Quando nos aproximamos do suspeito, apontei a arma para ele e disse: "pare e coloque as mãos na cabeça!". Ele parou, olhou para mim. Mas com muita rapidez, correu e pulou o muro de um terreno baldio. O motorista parou a viatura, desci e fui atrás do suspeito. Durante a perseguição fiz dois disparos em um muro. Ele continuou correndo.*

O escrevente atendeu à solicitação de dar mais concretude ao utilizar o discurso direto, dando "voz" ao policial. Ao acrescentar o trecho *ele parou, olhou para mim*, passou de uma modalização que indicava possibilidade (*achei que ia parar*) para uma asserção que indicava certeza. Essa estratégia cria uma expectativa no leitor (de que o ladrão vai se entregar diante da diretiva do policial), que logo em seguida é quebrada, uma vez que o ladrão pula o muro. Tal estratégia criou um efeito inusitado que surpreendeu o leitor. Além disso, problematiza a questão e envolve o leitor, revelando um resultado eficaz quanto à qualidade discursiva questionamento.

O trecho *Ele parou, olhou para mim. Mas com muita rapidez, correu e pulou o muro de um terreno baldio* substituiu *ainda olhou para mim, achei que ia parar, quando rapidamente virou em direção a um terreno baldio e prosseguiu a fuga*, garantindo objetividade, evitando termos desnecessários, conforme solicitado na correção. Além disso, acrescenta uma informação, recuperada de parágrafos subsequentes: o fato de o ladrão pular o muro e suprime a informação *enquanto o motorista tentava cerca-lo pelo outro lado*, o que nos leva a concluir que a julgou desnecessária, prejudicial à objetividade. O trecho *pensei que assim o intimidaria e ele poderia se entregar* também foi suprimido, recobrando a capacidade que o próprio leitor tem de inferir: se houve dois disparos e o ladrão continuou correndo, significa que não se intimidou e, portanto, não se entregou. Observemos que três operações linguísticas, a de supressão, a de substituição e a de acréscimo foram utilizadas em função de providenciar a qualidade discursiva solicitada na correção.

Em relação ao trecho *a perseguição foi intensa*, no comentário RC5 foi perguntado: como é uma perseguição intensa? Esse comentário indicia a vulnerabilidade da concretude no trecho que deveria descrever a cena de intensa perseguição, produzindo efeitos de sentido favorecedores do envolvimento do leitor com o texto, já que permitiria que o próprio leitor julgasse, a partir do que lesse no texto, a respeito da intensidade da perseguição. Diante dessa solicitação, na reescrita, S7 procurou ressaltar a durabilidade da perseguição, na substituição que fez, mas ainda de forma genérica, indefinida: substituiu *a perseguição foi intensa* por *a perseguição durou horas*.

Logo na sequência do texto de origem, o comentário RC6 sublinha o termo "correr", que se repetia duas vezes, dando a seguinte orientação: reescreva parafraseando com o intuito de evitar a repetição do termo "correr". Além disso, pediu que se revisse a pontuação do parágrafo, afirmando que períodos curtos, nesse caso, pode ser um bom recurso linguístico para dar concretude à ideia de rapidez e de canseira da perseguição. Por fim, pediu que se contasse melhor a história da academia, visto que ela era uma informação importante para dar objetividade e concretude à dinâmica da perseguição. O parágrafo resultante das manipulações de S7 sobre este trecho foi: *A perseguição durou horas, eu já não aguentava mais correr. Minha respiração estava ofegante. Lembrei que durante a academia tínhamos que pular um muro de quase três metros. Muitos não conseguiam. Eu era um desses. Mas essa dificuldade não me impediu de chegar ao final. Não desisti e não será agora que seria derrotado, tinha que pegar o ladrão. Ao pular o segundo muro perdi o ladrão de vista.* Houve uma substituição do trecho *Já estava respirando com dificuldade* por *minha respiração estava ofegante*, indiciando uma tentativa de dar mais concretude e objetividade. O próprio leitor conclui que se a respiração estava ofegante, havia dificuldade em respirar. S7 suprimiu também todo o trecho *quando de repente, além de correr, o ladrão começou a pular o muro dos quintais das residências*. A operação linguística de supressão indica uma tentativa de melhorar a objetividade e a unidade do parágrafo, uma vez que no parágrafo antecedente, já havia sido dito que o ladrão pulou um muro. Repetição desnecessária, portanto. S7 alterou a pontuação, atendendo ao desafio de escrever períodos mais curtos, com o intuito de dar mais dinamicidade e concretude, simulando a rapidez de uma perseguição. A solicitação feita no comentário RC7, de dar mais concretude à cena da academia, no entanto, não foi atendida.

Em RC8, destaca-se o trecho *Ao pular o segundo muro perdi o ladrão de vista*, pedindo que se verifique se este período não daria mais unidade ao parágrafo (e ao texto) se fosse deslocado para o parágrafo de cima. S7 atendeu a esta solicitação, deslocando-o para o segundo parágrafo do texto. No comentário seguinte, o comentário h9 sugeriu que fosse dada mais concretude à expressão generalizante *coisa mais linda* e que se parafraseasse o excerto *Atrás de mim um enorme cachorro babando, na minha frente um muro que lembrava o muro da minha academia, se não fosse mais alto. Eu com uma pistola na mão um muro e um cachorro, não pensei duas vezes, corri em direção ao muro e ainda senti o cachorro tocar meu pé*, dando mais objetividade, evitando a repetição de termos e considerando que, ali, poderia estar boa parte da emoção forte proposta pelo tema do texto (relato de uma emoção forte).

As orientações resultaram no trecho abaixo: *Dentro do quintal ouvi o latido de um cachorro. Minhas pernas tremiam como bambus verdes, quando olhei vi saindo de um portão um cachorro pequeno, tinha mais ou menos um palmo. Meu coração sorria de alivio. Prossegui procurando o ladrão. Quando ouvi o mesmo portão de onde tinha saído o cachorrinho bater com força. Atras de mim vi um cachorro enorme babando, em posição de ataque. Na minha frente um muro alto que lembrava o muro da minha academia.* S7

substituiu "cachorrinho" por "cachorro pequeno" (para evitar a repetição) e suprimiu *coisa mais linda*, preferindo não dar concretude (ou "fugindo" dessa necessidade), conforme solicitado no comentário h9. Ao realizar uma operação linguística de acréscimo não solicitada, *minhas pernas tremiam como bambus verdes*, S7 dá concretude ao medo e ao cansaço do personagem. Outra operação de adição que dá mais concretude às sensações do personagem é a personificação em *meu coração sorria de alívio.* Ainda neste parágrafo, substituiu *um cachorro que com certeza tinha mais de um metro* por *um cachorro enorme.* O texto original dava mais concretude à aparência do cachorro, ao demonstrar o seu tamanho, permitindo que o próprio leitor concluísse que era enorme. A operação de substituição fez retroceder a concretude neste trecho, porém, houve a adição da expressão *em posição de ataque*, dando mais concretude à ação do animal. S7 desloca o trecho *que lembrava o muro da minha academia* para o final do período e suprime *se não fosse mais* mantendo apenas "alto", que é deslocado para o início do período, no intuito de dar maior objetividade ao trecho.

No comentário h10, observemos que o lembrete a respeito da possibilidade de boa parte da emoção forte estar ali descrita, levou S7 a realizar uma operação linguística de acréscimo de um novo parágrafo: *Minhas pernas desapareceram, parecia não correr sangue nas minhas veias. O que eu faria agora? Se ficasse ali parado, viraria comida de cachorro. Não pensei duas vezes, corri em direção ao muro, mas pisei em um buraco e torci meu pé. Ele estava se aproximando devagar. Engoli a dor, levantei e tentei correr arrastando meu pé. No momento em que o cachorro se aproximava de mim, dei um salto e consegui escalar o muro. Nossa foi incrível!* Certamente, a adição deste parágrafo, além de dar mais concretude ao momento do ápice da emoção forte, fornece mais informações ao leitor, melhorando a objetividade do texto. A única ressalva que poderíamos fazer em termos da qualidade discursiva, em geral, é a inclusão de *Nossa foi incrível*, informação que julgamos desnecessária, uma vez que o próprio leitor, a partir daquilo que foi fornecido no texto, poderia inferi-la.

No último parágrafo do texto, comentário RC11, foi destacado o trecho *Em seguida pegamos o ladrão. Recuperado do susto, comecei a sentir uma dor no joelho, olhei e ele estava ralado e sangrando*. A recomendação foi a de que se verificasse a paragrafação, associando-a à unidade do parágrafo e do texto. Analisando este comentário, assim como os demais em toda a correção efetivada, verificamos um esforço dialógico de direcionar o olhar do escrevente para os arranjos discursivos que priorizam os efeitos de sentido local e global no texto. O desfecho, na reescrita proposta por S7, foi substancialmente alterado com a supressão do último parágrafo do original de S4 e com o acréscimo de um novo, que finaliza sua heteroparáfrase: *Ao pular o muro, e com a ajuda de alguns policiais que cercavam o local, consegui pegar o ladrão. Tudo graças ao Sansão. Se não fosse a fúria desse cachorro, jamais teria vencido meu medo.* S7 acaba dizendo o que o leitor já concluiu: que vencer o medo deve-se ao confronto com o cachorro. Esse excesso de informação prejudica a objetividade. Mesmo assim, consegue estabelecer uma relação do parágrafo que adicionou com a questão central do texto, conferindo-

-lhe unidade temática, na tentativa de atender à correção proposta no comentário h11. Ao suprimir o trecho *em minha direção veio um senhor e disse: vocês querem que eu prenda o sansão para vocês procurarem o ladrão?* desfaz a ironia criada por S4, no original, apagando o efeito cômico e inusitado. De um final interessante, S7 passou a um final típico de redação escolar, reafirmando o lugar-comum, fato que evidencia que o aprendizado da escrita é processual, e, portanto, dinâmico, com idas e vindas, não podendo se fechar na visão de escrita como produto final na primeira versão.

Para dar uma visão geral do trabalho de S7, reproduzimos integralmente sua heteroparáfrase:

ENTRE O MURO E SANSÃO

Parecia ser mais um dia tranquilo de trabalho na cidade de Dourados. Quando por volta das 18 horas ouvimos um grito: "pega ladrão" e em nossa direção corria uma moça, que com respiração ofegante e apontando com o dedo disse: "moço, ele acabou de roubar minha casa". Na direção apontada, corria uma pessoa com um saco nas costas. Saímos em perseguição ao suspeito. Ao olhar para trás, viu a viatura policial. Largou o saco e correu mais rápido ainda.

Quando nos aproximamos do suspeito, apontei a arma para ele e disse: "pare e coloque as mãos na cabeça!". Ele parou, olhou para mim. Mas com muita rapidez, correu e pulou o muro de um terreno baldio. O motorista parou a viatura, desci e fui atrás do suspeito. Durante a perseguição fiz dois disparos em um muro. Ele continuou correndo.

A perseguição durou horas, eu já não aguentava mais correr. Minha respiração estava ofegante. Lembrei que durante a academia tínhamos que pular um muro de quase três metros. Muitos não conseguiam. Eu era um desses. Mas essa dificuldade não me impediu de chegar ao final. Não desisti e não será agora que seria derrotado, tinha que pegar o ladrão. Ao pular o segundo muro perdi o ladrão de vista.

Dentro do quintal ouvi o latido de um cachorro. Minhas pernas tremiam como bambus verdes, quando olhei vi saindo de um portão um cachorro pequeno, tinha mais ou menos um palmo. Meu coração sorria de alivio. Prossegui procurando o ladrão. Quando ouvi o mesmo portão de onde tinha saído o cachorrinho bater com força. Atras de mim vi um cachorro enorme cachorro babando, em posição de ataque. Na minha frente um muro alto que lembrava o muro da minha academia.

Minhas pernas desapareceram, parecia não correr sangue nas minhas veias. O que eu faria agora? Se ficasse alí parado, viraria comida de cachorro. Não pensei duas vezes, corri em direção ao muro, mas pisei em buraco e torci meu pé. Ele estava se aproximando devagar. Engoli a dor, levantei e tentei correr arrastando meu pé. No momento em que o cachorro se aproximava de mim, dei um salto e consegui escalar o muro. Nossa foi incrível!

Ao pular o muro, e com a ajuda de alguns policiais que cercavam o local, consegui pegar o ladrão. Tudo graças ao Sansão. Se não fosse a fúria desse cachorro, jamais teria vencido meu medo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da heteroparáfrase gestada a partir da proposta de uma correção misto-discursiva guiada por critérios de correção discursivos (as quatro qualidades discursivas) e centrada em mecanismos parafrásticos faz vislumbrar um escrevente reflexivo em pleno processo de reconstrução da discursividade na escrita, tentando apropriar-se de um referencial teórico (as qualidades discursivas), que o colocou em conflito com a concepção de escrita e de produção textual que tem como referência maior o modelo de "redação escolar".

As operações linguísticas desencadeadas na reescrita (adição, supressão, deslocamento e substituição) associadas às qualidades discursivas, evidenciam um intenso trabalho de manipulação da linguagem, uma atividade reflexiva que leva o aluno a escolher, dentro de seu repertório linguístico-discursivo e a partir das orientações e desafios oferecidos na correção misto-discursiva, formas mais elaboradas de redizer, sempre na busca de efeitos de sentido mais eficazes sobre o leitor.

Há que se considerar, quando se trabalha com a paráfrase, a possibilidade de perdas e ganhos. A partir da indicação, pelas docentes, de trechos a serem parafraseados, o sujeito consegue melhorar os aspectos destacados. Em alguns poucos trechos, houve retrocesso, conforme apontamos, contudo, os ganhos qualitativos sobressaíram-se às perdas. Constatamos, ao final do processo, que os sujeitos, em geral, assumiram uma posição mais reflexiva diante da sua própria escrita, conforme demonstrado na análise minuciosa das heteroparáfrases de S7 e de seus efeitos na reescrita.

O saldo parece-nos positivo, especialmente por evidenciar um escrevente em processo ativo de reflexão sobre a linguagem e em busca da sua autonomia na escrita, ao propor, diante do desafio a que foi submetido, melhorias no texto. Os resultados permitem conjecturar que uma correção centrada em aspectos discursivos, estimulando o recurso a mecanismos parafrásticos, tendo como ponto de partida critérios discursivos de correção textual claramente estabelecidos, pode devolver ao escrevente a capacidade de pensar autonomamente a respeito de deliberados efeitos de sentido que sua escrita pode/deve provocar no leitor, levando-o a construir textos com maior refinamento linguístico-discursivo, num diálogo efetivo com outros leitores e outros textos, um diálogo gerador de conhecimento.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. F. *Proposta construtivista de ensino-aprendizagem*: uma reflexão para além do folclore. Revista de Psicopedagogia Online, 2005. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=706>. Acesso em: 12 dez. 2010.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BIASOTTO-HOLMO, M. Para uma abordagem enunciativa no ensino de língua estrangeira: paráfrase e atividade epilinguística. 2008. 126f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista/UNESP, Araraquara,

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: língua portuguesa. Brasília: 1998.

CORRÊA, M. L. G. Pressupostos teóricos para o ensino da escrita: entre a adequação e o acontecimento. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, n.9, 2007.

_____. Bases teóricas para o ensino da escrita. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, v. 13, n. 3, p. 481-513, set./dez. 2013.

COSTA VAL, M. da G. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CONCEIÇÃO R.I.S. Da redação escolar ao discurso: um caminho a reconstruir. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, vol. 3, n. 2, p.109-133, 2000.

_____. Correção de texto: um desafio para o professor de português. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, 43 (2), p. 323-344, 2004.

_____. Reescrita textual: um estudo das operações linguísticas em textos de professores em formação. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.14, n.1, p. 115-143, 2011.

_____. Ensino da escrita na universidade e na escola. No prelo, 2014.

CULIOLI, A. Transcription du Seminaire de DEA: *Recherche en linguistique: Théorie des Opérations Enonciatives.* Paris: Université de Paris VII, 1976.

FABRE, C. Des variantes de brouillon au cours préparatoire. Études de Linguistique Appliquée, (62), p. 59-79, Avril-Jun. 1986.

FARACO, C. A. *Norma culta Brasileira*: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FIAD, R. S. Operações linguísticas presentes nas reescritas de textos. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, AULUP, n. 4, Lisboa, 1991.

FUCHS, C. *La paraphrase*. Paris: PUF, 1982.

GINZBURG, C. *Sinais*: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. *Mitos, emblemas, sinais*. Tradução de F. Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p.143-179.

GUEDES, P. C. *Da redação à produção textual. O ensino da escrita*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever*. Estratégias de produção textual. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

MENEGASSI, R. J. Da revisão a reescrita: operações lingüísticas sugeridas e atendidas na construção do texto. *Mimesis*, Bauru, v. 22, n. 1, p. 49-68, 2001.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de linguística aplicada*: a natureza social dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercados das Letras, 1996.

PÉCORA, A. A. B. Problemas de redação na universidade. 1980. 121f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 1980.

RUIZ, E.M.S.D. *Como se corrige redação na escola.* Campinas: Mercado de Letras, 2001.

RINCK, F.; MANSOUR, L. Littératie a l'ère du numérique: le copier-coller chez les étudiants. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 13, n. 3, p. 613-637, 2013.

SCHNEWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares. Das Práticas de Linguagem aos Objetos de Ensino. *In*: _____.; _____. *Gêneros orais e escritos na escola.* Tradução e Organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SERAFINI, M.T. *Como escrever textos*. Tradução de M.A.B de Mattos. São Paulo: Globo, 1989.

ZAVAGLIA, A. Da invariância da linguagem à variância das línguas: contribuição para a elaboração de uma teoria enunciativa da tradução como um caso particular de paráfrase. (Tese de Doutorado). Araraquara: 2002.

Recebido em 02/03/2015
Aprovado em 08/04/2015