

Práticas de Produção Textual na Universidade: o Processo de Ensino-Aprendizagem a Partir da Reescrita de Textos

Juliana Dias¹

Resumo

Esse trabalho é fruto do desenvolvimento de três projetos integrados e desenvolvidos pelo Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas/Instituto de Letras (LIP/IL) da Universidade de Brasília. Nosso departamento é responsável pela oferta de disciplinas de texto, definidas como disciplinas de serviço (Leitura e Produção de Textos, Português Instrumental 1, dentre outras), para diversos cursos de Graduação, somando uma demanda semestral de cerca de 800 alunos/as. São disciplinas voltadas para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, sobretudo leitura e produção de textos acadêmicos. Os projetos visam recuperar uma reconhecida defasagem da área de texto na UnB que, em decorrência de uma série de fatores, não tem conseguido concretizar a contento sua missão de tornar os/as alunos/as proficientes na produção de textos escritos. Nossa proposta é apoiada pelos pressupostos teóricos da Linguística textual e da Análise de Discurso e nosso aporte metodológico está baseado na reescrita textual, a partir do uso das TCIs, pela plataforma de ensino Moodle e fazendo uso, sobretudo de escritas e reescritas orientadas no nosso Laboratório de texto, em funcionamento desde 2009. Variadas pesquisas foram realizadas ao longo dos últimos dois anos nessa área, sob a orientação dos professores do departamento, promovendo um diálogo efetivo entre as diversas áreas de conhecimento da Linguística: Linguística Textual, Análise de Discurso, Sociolinguística, Lexicologia, entre outras.

Palavras-Chave: texto, correção, escrita, reescrita de textos acadêmicos.

Introdução

Paulo Freire (1981) trata em seu texto “A importância do ato de ler” sobre como a leitura da ‘palavramundo’ envolveu sua experiência existencial. Em suas palavras, “retomo a infância distante, buscando a compreensão do meu ato de ler, em um mundo particular (...) absolutamente significativo. Neste esforço, a que vou me entregando, recrio e revivo, no texto em que escrevo, a experiência vivida”.

Ler, compreender o que se lê e escrever bons textos são objetivos comumente traçados pelos professores e estudantes no meio universitário. O desafio que propomos nesse trabalho vai um pouco além: ler e interagir com o texto, escrever e marcar a identidade dessa autoria, ler e produzir textos a fim de se engajar nas práticas sociais de modo crítico e consciente dos processos ideológicos que subjazem a tessitura dos textos que circulam na sociedade.

Para realizar nossa tarefa é preciso começar esclarecendo três conceitos fundamentais: leitura ativa, leitura analítica e leitura crítica. Somente após refletirmos sobre esses três aspectos relacionados à leitura é que podemos adentrar nas reflexões que permeiam a prática da escrita dos gêneros acadêmicos. Esboçaremos possíveis caminhos para relacionar essas concepções com a nossa prática de sala de aula universitária.

¹ Professora adjunta da Universidade de Brasília. E-mail: ju.freitas.d@gmail.com

Partimos do pressuposto de que o aluno é mais, muito mais do que um receptor e reprodutor de conhecimentos. Todo aprendente é acima de tudo um pesquisador. Nosso processo de ensino-aprendizagem opera em relação dialética ao processo de aprendizagem-ensino, de modo que o professor também reflete, aprende e repensa constantemente não só durante seu fazer-pedagógico, mas sobretudo na sua disponibilidade em vincular afetivamente com seu aluno, além, é claro, de unir, com competência, sua inquietações com suas pesquisas na esfera acadêmica, cada um em sua área específica de conhecimento, mas em constante interação com colegas de outras áreas, para, assim, 'arejar' seus saberes e ampliar sua prática pedagógica. Esse processo dialético na nossa área, que é o processo de escrita, de leitura e diálogo com textos, considera, não só o **texto** como unidade de ensino-aprendizagem, mas todas as redes de práticas entrelaçadas que unem o autor desse texto e o leitor. Para se desenvolver as competências e as habilidades no uso da língua, o trabalho com texto no bojo de um enfoque **interacional** é fundamental. Diante dessa nova realidade nosso objetivo será mostrar como o aluno pode desenvolver esse lado de pesquisador.

O que acontece é que nos vemos, diversas vezes, - e me refiro aqui a nós, professores- diante de um abismo entre o que está escrito nas referências curriculares e o que acontece no nosso dia-a-dia da prática de ensino. Para concretizarmos na sala de aula o que se encontra nos currículos, nas ementas e nas redes teóricas dos saberes científicos, ainda mais no contexto atual em que vivenciamos uma expansão da vida universitária, precisamos lançar mão de ferramentas mais concretas e mais eficazes de trabalho pedagógico.

Dessa maneira, apresentamos nossa proposta central nesse trabalho: trazer reflexões e esboçar caminhos possíveis para um trabalho pedagógico mais significativo e prático no ensino de

textos. E, poderíamos até dizer: ousado no sentido de estar assentado nas concepções pós-modernas de texto e de textualidade: as concepções discursivas críticas e sociointeracionais da linguagem. Falar de texto será falar de interação. Cada vez mais falamos ou ouvimos a palavra “interação”, tanto na escola, na universidade, como na rua. A televisão, o computador e as novidades tecnológicas modificam nosso modo de agir e interagir no mundo e nos coloca para pensar sobre isso. Ora, se interagimos por meio da linguagem, podemos entender que não há como escapar de uma noção de **língua como interação** - seja nas modalidades escrita ou falada, ou nos registros formal ou informal. Qualquer interação pressupõe regras, como em um jogo em que os participantes agem e sabem ou esperam certos resultados.

Nesse sentido, saber usar os textos que circulam na vida (social, familiar, íntima) e saber produzir textos autênticos e inéditos, no seio da vida acadêmica, são os desafios que comumente se apresentam nas salas de aula universitárias, especialmente em tempos de fácil acesso a consultas nas redes virtuais, de modo que os estudantes tornam-se rapidamente hábeis em ‘recortar’ e ‘colar’ de outros textos disponíveis na internet para construir textos sem autoria definida, desprovidos de senso crítico, ou seja, o professor universitário se depara constantemente com textos do gênero ‘frankstein acadêmico’.

Por tudo isso, o trabalho com diferentes gêneros textuais servirá como base do nosso projeto de ação, sobretudo no que concerne aos diferentes gêneros acadêmicos os quais o estudante universitário precisa dominar: resumos científicos, resenhas críticas, artigo acadêmico, projeto de pesquisa, entre outros.

Os gêneros textuais são formas padronizadas de linguagem que, por meio do uso repetido, desenvolvem claramente características reconhecíveis, quer sejam em nível de questão de tema/assunto, estrutura do discurso, ou formas linguísticas. Segundo Marcuschi (2010), os gêneros surgem e operam nas sociedades de modos diversos e operam em cada uma delas como formas de controle social, político, ideológico, etc. Desse modo, o gêneros estão dispostos em sistemas de enunciados e não agem isoladamente – em geral fazem parte de esferas específicas de atividades humanas, como no nosso caso os gêneros acadêmicos fazem parte do domínios discursivos científico, por um lado e pedagógico, do outro, configurando-se no seio de sistemas de controle resultantes de

desenvolvimentos históricos, culturais, políticos. Nas palavras do autor (2010:28-9) “gênero não é algo intrínseco à forma, e sim a uma função dentro de um quadro de produção”.

Iniciaremos esse trabalho com uma breve explanação crítica sobre os postulados teóricos que orientam nossa prática no bojo dos projetos de leitura e produção de textos na Universidade de Brasília. Em seguida, apresentaremos os três projetos integrados e o aporte metodológico do processo de ensino-aprendizagem e de aprendizagem-ensino desenvolvido na nossa esfera acadêmica, aliando a tríade da carreira universitária, qual seja: ensino, pesquisa e extensão. Em seguida, compartilharemos trechos de textos dos nossos estudantes das disciplinas de texto a fim de abrir o espaço de reflexão crítica. Finalizaremos discorrendo sobre os principais desafios dessa trajetória e os caminhos que se abrem no momento atual de nossa prática de ensino.

De Quais Redes Conceituais Partimos

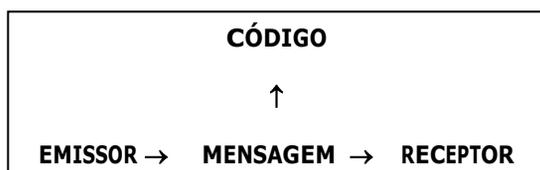
Ao nos perguntarmos o que entendemos por TEXTO vamos nos deparar com respostas como: “é um todo repleto de sentido”, “é algo escrito que tem coesão e coerência”, “é uma mensagem e uma comunicação”. A partir destas ideias preliminares, percebemos quais são as noções mais tradicionais de TEXTO que circulam na mente das pessoas:

- 1º) TEXTO só é texto se for escrito;
- 2º) TEXTO precisa ser coeso E coerente;
- 3º) TEXTO serve para comunicar algo para alguém.

De fato, tradicionalmente, entende-se por texto um conjunto de enunciados inter-relacionados formando um todo significativo, que depende da coerência conceitual, da coesão sequencial entre seus constituintes e da adequação às circunstâncias e condições de uso da língua.

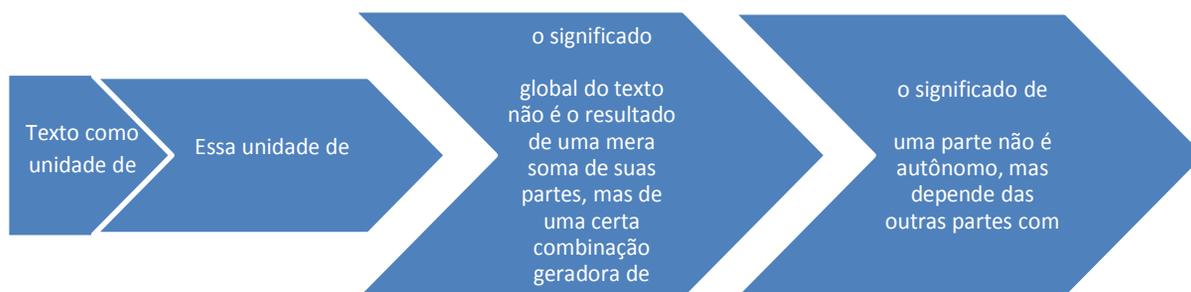
Todavia, o conceito de texto, sob o ponto de vista das modernas teorias linguísticas, pode ser entendido de maneira mais abrangente. Ao ampliar esta noção, incluímos a noção de comunicação, de acordo com a qual o TEXTO só faz sentido porque foi escrito com um propósito comunicativo por alguém e remetido para outro alguém por meio de um canal específico. Para ilustrar essa segunda concepção de TEXTO- como unidade comunicativa -apresentamos o quadro de Roman Jakobson, linguista russo, que elencou os elementos importantes para caracterização de

um texto:



Essa visão ainda não contempla um trabalho crítico com os textos, uma vez que parte do pressuposto que a função básica do texto é a comunicação e que o papel do leitor é de receptor de mensagens. Ao restringir o papel do leitor, essa concepção não é capaz de desvelar mecanismos textuais que escondem ou revelam as relações de poder, a visão crítica, o papel ativo de quem lê o texto e de quem o produz também.

Segundo Ingedore Koch, o texto é uma manifestação verbal constituída de elementos lingüísticos intencionalmente selecionados e ordenados em seqüência, durante a atividade verbal, **de modo a permitir a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais.**



Considerar o texto como um produto histórico-social, relacioná-lo a outros textos armazenados na memória textual coletiva, admitir a multiplicidade de leituras por ele ensejadas são desafios permanentes para o processo de produção textual e de leitura crítica. Daí podermos falar de texto verbal, texto visual, texto verbal e visual, texto musical, texto cinematográfico, texto pictórico, entre outros.

Não se trata, contudo, de rejeitar as concepções anteriormente firmadas e exploradas no trabalho pedagógico com texto. Nossa proposta é apresentar uma triangulação dessas três

concepções para ancorar nossa prática em uma visão teórica mais dinâmica e enriquecedora. Texto é uma unidade significativa, uma unidade interativa e uma unidade comunicativa em constante movimentação. Nessa perspectiva discursiva, damos ênfase ao papel do sujeito leitor que atuará investido de um papel ativo de leitura, daí o termo LEITURA ATIVA.

**UNIDADE
COMUNICATIVA**



UNIDADE UNIDADE
INTERATIVA SIGNIFICATIVA

Na LEITURA ATIVA, a leitura é considerada uma prática social que remete a outros textos e a outras leituras e a compreensão de texto é um processo complexo em que interagem diversos fatores como conhecimentos linguísticos, conhecimento prévio a respeito do assunto do texto, conhecimento geral a respeito do mundo, motivação e interesse pela leitura, entre outros. O momento da leitura é quando “colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças, atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados” (Kleiman, 2000:10).

A escrita não pode ser considerada desvinculada da leitura. Nossa forma de ler e nossas experiências com textos de outros autores influenciam de várias maneiras nossos procedimentos de escrita. De acordo com Garcez (2004), pela leitura vamos construindo uma intimidade com a língua escrita, vamos internalizando as suas estruturas e as suas infinitas possibilidades estilísticas.

Nosso convívio com a leitura de textos diversos consolida também a compreensão do

funcionamento de cada gênero em cada situação. Além disso, a leitura é a forma primordial de enriquecimento da memória, do senso crítico e do conhecimento sobre os diversos assuntos acerca dos quais se pode escrever.

A leitura é um processo complexo e abrangente de decodificação de signos e de compreensão e inteligência do mundo que faz rigorosas exigências ao cérebro, à memória e à emoção. Lida com a capacidade simbólica e com a habilidade de interação mediada pela palavra. É um trabalho que envolve signos, frases, sentenças, argumentos, provas formais e informais, objetivos, intenções, ações e motivações. Envolve especificamente elementos da linguagem, mas também os da experiência de vida dos indivíduos.

Garcez (2004) destaca ainda que os procedimentos de leitura podem variar de indivíduo para indivíduo e de objetivo para objetivo. Quando lemos apenas para nos divertir, o procedimento de leitura é bem espontâneo. Não precisamos fazer muito esforço para manter a atenção ou para gravar na memória algum item. Mas, em todas as formas de leitura, muito do nosso conhecimento prévio é exigido para que haja uma compreensão mais exata do texto. Trata-se de nosso conhecimento prévio sobre: *a língua, os gêneros e os tipos de texto e o assunto.*

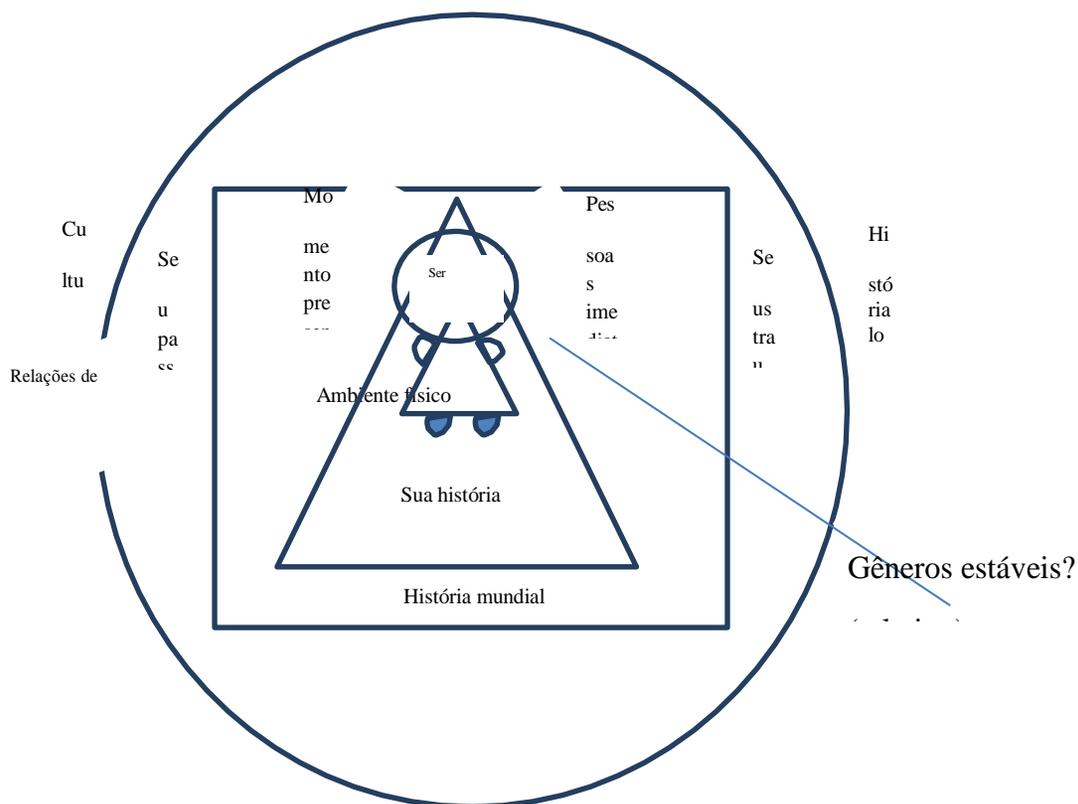
Sobre o conceito de gênero, segundo Brandão (2001:18-9), é, desde Platão e Aristóteles, uma preocupação insistente. O estudo dos gêneros tem sido uma constante temática, que interessou os antigos e que, atravessando os tempos, ainda é objeto de preocupações de estudiosos/as da linguagem. Na trajetória percorrida por teóricos da Análise de Gêneros, pode-se perceber uma crescente preocupação e consideração das questões de gênero como imbricadas em redes de relações sociais, no marco ideológico de períodos históricos e culturais específicos.

O trabalho com gêneros na prática escolar estabelece um diálogo com os preceitos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.70) que elegem como **unidade básica de ensino o texto e como unidade de ensino-aprendizagem os gêneros**. De acordo com essa concepção, produzir linguagem é produzir discursos, o que significa “*dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, em um determinado contexto histórico e em determinadas condições de produção.*” (PCN:1998, p.8).

De acordo com Fairclough (2003:65), os “gêneros são os aspectos especificamente discursivos de modos de agir e interagir no curso de eventos sociais: nós poderíamos dizer que (inter)agir nunca é apenas discurso, mas é em geral principalmente discurso. Assim, quando analisamos um texto ou interação em termos de gênero, nós estamos perguntando como ele figura dentro e contribui para a ação social e interação em eventos sociais”. O autor destaca ainda que os gêneros variam muito consideravelmente em termos de seu grau de estabilização, fixidez e homogeneização. Alguns são bem definidos quase ao ponto de serem ritualizados, como o artigo de pesquisa em certas áreas da ciência (Swales, 1990). Outros, ao contrário, são muito variáveis e em fluxo, como anúncios publicitários. Fairclough salienta que neste período de rápida e profunda transformação social, há uma tensão entre pressões em relação à estabilização, parte da consolidação da nova ordem social (p.ex., os novos gêneros de telemarketing), e pressões em relação a fluxo e mudança. É importante aliar essas reflexões de cunho teórico com nossa prática pedagógica de ensino-aprendizagem de gêneros acadêmicos, uma vez que é necessário considerar as mudanças que ocorrem nos gêneros para que os alunos possam produzir textos mais adequados à esfera universitária. Gostamos de partilhar a trajetória do gênero resenha com todos envolvidos no trabalho com texto, por servir como exemplo para as ideias apresentadas pelo Fairclough, tendo em vista a migração que a ‘resenha’, na condição de gênero pertencente ao âmbito acadêmico, sofreu partindo de uma tipificação textual ligada aos renomados pesquisadores que publicavam suas ‘críticas’ a livros publicados recentemente por outros colegas de área, para uma realidade bem concreta de avaliação de leitura. Antes, um gênero carregado de poder, pertencente a um grupo seleto de autores, para hoje, um gênero solicitado pelo professor em sala de aula quando quer avaliar se seu alunos compreendeu um texto ou um livro e sabe estabelecer relações com outras leituras. Enfim, as explicações para essa migração genérica em termos de contexto de produção, circulação e recepção, pode ser explicada, pelo menos em parte, pela abertura das portas para publicação de pesquisas, pelo crescente movimento social que busca a vida acadêmica, pela facilidade de circular opiniões e críticas por outras vias, como pela internet, entre outros fatores.

Marcuschi (2004) chama atenção para o fato de que os gêneros estão intimamente relacionados com aspectos de poder e de controle social, ou seja, as escolhas e preferências por determinados gêneros em certos contextos sociais não são neutras, pois são atravessadas por

relações sociais assimétricas e, muitas vezes, por ideologias de dominação. Nesse sentido, ‘aprender’ um gênero não equivale a aprender um conjunto de padrões formais para atingir determinados objetivos, mas significa, sobretudo, refletir sobre qual é a intencionalidade latente, quais são os objetivos velados no bojo de relações pessoais, sociais e culturais. Em outras palavras, os gêneros são formas de inserção sócio-cultural e não devem ser simplesmente transpostos para o espaço escolar como se fossem parte do currículo. A figura a seguir representa essa realidade multifacetada que circunda a concepção pós-moderna de gênero textual:



Esses aspectos são muito importantes para a compreensão de um texto. É preciso compreender simultaneamente o vocabulário e a organização das frases; identificar o tipo de texto e o gênero; ativar as informações antigas e novas sobre o assunto; perceber os implícitos, as ironias, as relações estabelecidas com o nosso mundo real. Esse é o jogo que torna a leitura produtiva (GARCEZ, 2004). Aqui podemos caracterizar o início do trabalho de LEITURA ANALÍTICA. Nesta etapa do trabalho nos dedicamos a conduzir os alunos para refletirem sobre os aspectos de textualidade: coesão, coerência, contexto, intertextualidade e estilo.

A partir do momento que o aluno compreende que ele é co-autor de todos os textos que lê, na medida em que interage com esses textos em sua vida, ele se apropria do que chamamos de leitura ativa, pois a concepção textual que está na base é a concepção sociointeracional da linguagem. Para ser um leitor ativo, o estudante deve compreender os contextos de

produção, de circulação e de recepção dos textos existentes na sociedade e, sobretudo, compreender que esse material, escrito ou falado ou mesmo imagético está ligado a um gênero discursivo particular ou está relacionado a uma mistura de gêneros, o que podemos chamar de gêneros híbridos. Quando suscitamos no nosso aluno o interesse pelos textos produzidos nas disciplinas de textos da universidade, estamos interessados em aliar o nosso trabalho em torno de gêneros acadêmicos com as inúmeras possibilidades de textos encontradas no dia a dia desse estudante. Nossa meta é desencaixar esse conhecimento prévio que o aluno traz para a universidade, oriundo de suas práticas de leitura e escrita do Ensino Médio, as quais focalizam quase que unicamente o texto do vestibular, especialmente no bojo do gênero ‘dissertação’, a fim de conduzir esse sujeito para uma escrita mais próxima de seu estilo, com mais marcas de uma autoria original.

Além dos postulados teóricos da Linguística Textual, partimos do conceito de texto como discurso, sob a rede conceitual da Análise de Discurso. Nossa principal razão para essa triangulação teórica que alia a teoria do gênero, com os pilares da Linguística Textual e o campo conceitual da Análise de Discurso está ligada ao fato de guiarmos nosso trabalho para uma formação crítica dos alunos e dos professores de textos. Não podemos pensar em leitura e escrita de textos sem pensarmos em análises críticas da realidade que nos rodeia. Não podemos pensar em formação acadêmica sem o compromisso com a conscientização crítica dos parâmetros de pesquisa. Do mesmo modo que não podemos nos unir com outros colegas professores, desprovidos da disposição para uma troca aberta e igualitária, de maneira que os projetos nos quais nos engajamos estão sempre abertos para mais reflexões, mais interações, incluindo o diálogo salutar e tão necessário entre as diferentes áreas de conhecimentos nas quais os professores, cada um a seu modo, atuam na universidade.

Assim, incluímos o conceito de **discurso**, o qual se relaciona etimologicamente com a ideia de curso, percurso, movimento. É a palavra em ação. O discurso não é uma realização individual do sistema linguístico, ele ultrapassa a concepção saussureana de ‘parole’, pois sua existência social é o seu fundamento. De acordo com Mikhail Bakhtin (1992), a própria materialidade linguística traz em seu cerne a ideologia e, em decorrência desse pressuposto, a linguagem não pode ser apartada das formas concretas de interação social; ou seja, a

comunicação não pode ser separada de sua base material: envolve sujeitos reais em contextos reais que se relacionam no interior de uma cultura e de um panorama sócio-político e econômico. De acordo com Fairclough (1992), os discursos não apenas refletem ou representam entidades e relações sociais (foco na reprodução social), mas, sobretudo, eles também contribuem para sua construção (foco na transformação social). Desse modo, conceber o discurso como parte da prática social implica entender o discurso como um MODO DE AÇÃO sobre a constituição do mundo, como um MODO DE REPRESENTAÇÃO desse mundo e ainda como um MODO DE IDENTIFICAÇÃO dos sujeitos que interagem no mundo. Aqui demarcamos no nosso trabalho o que chamamos de LEITURA CRÍTICA.

Caminhos Percorridos

O trabalho pedagógico com leitura e produção textual nas universidades e instituições educacionais de nível superior é bastante conhecido em função da grande demanda de variados cursos. Na Universidade de Brasília observamos, desde 2009, que as estratégias de ensino- aprendizagem de textos estavam defasadas em função de uma série de fatores que caminhavam desde a carência de profissionais qualificados, até a ausência de uma linha teórica norteadora e capaz de agregar o trabalho em equipe com estímulo e ousadia. Bem, foi o que fizemos nos últimos quatro anos: inauguramos uma nova fase do trabalho de leitura e produção de textos na UnB, por meio da reunião e união do grupo de professoras, substitutas e efetivas da UnB e a partir de um projeto intitulado “Desenvolvendo um método inovador para o ensino de Leitura e Produção de Textos na Universidade de Brasília: a reescrita de textos”, o qual contou com o apoio do Reuni, dividimos com alunos bolsistas de graduação a correção dos textos produzidos e as orientações de reescritas no Laboratório de Produção de Textos do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas. O pilar que sustentou o projeto na UnB foi a interação rica e ativa entre as professoras – nos encontros de planejamento e avaliação- e entre os alunos- nos eventos científicos que foram especialmente construídos para que os quase 800 alunos por semestre pudessem apresentar os textos produzidos ao longo dos cursos Leitura e Produção e Textos e Português Instrumental. Ainda em 2009,

inauguramos nosso Laboratório de Prática de Textos, o qual foi equipado para receber os alunos, juntamente com professores ou tutores para o trabalho orientado de reescrita textual.

Em 2010 surgiu a possibilidade de aliarmos um segundo projeto a esse primeiro relacionado ao uso das novas tecnologias de comunicação/informação no ensino presencial (TICs), o que ajudou na ampliação e na complexidade do nosso trabalho, por um lado, mas com a possibilidade de não só logramos êxito diante de nossos desafios, mas, sobretudo, de aprender com essa nova rede de interações. Com a implantação do projeto *Disciplinas de texto do IL/LIP no contexto das novas TCIs: atendimento à demanda e inovação em tecnologias de ensino-aprendizagem*, incorporamos o uso de tecnologias de informação e comunicação às práticas de ensino-aprendizagem presenciais das nossas disciplinas de texto. Com esse avanço e incentivo a práticas didático-pedagógicas inovadoras, tornamos mais efetivo o processo de ensino-aprendizagem e de aprendizagem-ensino, abrindo possibilidades para um trabalho mais prático com o texto e com ferramentas digitais de texto. Contamos com o envolvimento dos/as alunos/as de licenciatura em Letras nas atividades de tutoria, contribuindo para a formação de futuros docentes do ensino básico. Esses mesmos alunos receberam formação de revisores textuais, por meio de cursos de extensão oferecidos pelas próprias professoras de texto da universidade, e foram orientados a encontrarem perguntas de pesquisa que motivassem suas correções de textos a fim de produzirem um artigo científico ao final de sua atuação no projeto. Cada aluno/tutor individualmente ou com outro colegas foi orientado por uma professora que ministrava disciplinas de textos, mas que atuam no departamento em áreas e linhas de pesquisa mais específica, auxiliando esse orientando a encontrar e responder indagações nesse caminho particular. Essa diversidade de olhares teóricos, a partir de diferentes orientações, gerou um livro que será publicado ao final de 2013, intitulado: “Ler e (re)escrever na universidade: da prática à teoria e do processo de aprendizagem-ensino”, o qual reúne mais de 15 artigos sobre bilhete orientador, reescrita de textos, correção de textos a partir de legenda com símbolos, transposição de gêneros, o encontro da questão polêmica em textos argumentativos, coesão e coerência, entre outros. As áreas de conhecimentos, dentro da Linguística, que nortearam essas pesquisas foram: Sociolinguística Quantitativa, Sociolinguística Interacional, Análise de Discurso, Linguística Textual e Lexicologia.

Em 2011 surgiu o desejo de reunirmos todos os 800 estudantes do primeiro semestre em um grande evento acadêmico, o qual foi batizado como SILEP- Simpósio de Leitores de Produtores da Universidade de Brasília e se tornou um evento bienal no nosso Instituto. O encontro proporcionou a interação de todos os estudantes matriculados nas disciplinas de TEXTO, configuradas como disciplinas de serviço: Leitura e Produção de Textos e Português Instrumental, de modo que eles puderam apresentar os principais trabalhos realizados nas 15 (quinze) turmas de texto, sob a orientação e a coordenação do grupo de professoras da área. Os objetivos principais do simpósio foram (i) aproximar os alunos da modalidade 'simpósio' como uma prática acadêmica real e motivada e (ii) possibilitar aos alunos o desenvolvimento de suas competências linguística e discursiva nos variados gêneros acadêmicos. Além disso, foi possível a partilha de experiências de sucesso no processo de ensino-aprendizagem de textos da universidade por meio do encontro de colegas professores que, reunidos em Mesas Redondas, apresentarão resultados e discutirão sobre: (i) o livro de Leitura e Produção de texto para nossa Universidade (professoras autoras convidadas falarão brevemente sobre seus capítulos); (ii) os artigos científicos produzidos a partir das pesquisas no seio do Projeto REUNI (2010-2012); (iii) a interação com colegas de outros campi, como, por exemplo, o Campus de Ceilândia e o Campus de Planaltina.

Atualmente estamos trabalhando na divulgação dos resultados dessa experiência, especialmente por meio da apresentação de nossos trabalhos em eventos científicos da área e por meio de publicações em revistas e livros. Produzimos um material inédito e apropriado para nosso projeto centrado na reescrita de texto e no desenvolvimento das leituras: ativa, analítica e crítica, o qual é usado como guia didático para todos os alunos de textos da UnB. Durante os dois últimos anos, quatro obras diferentes e complementares forma estruturadas: (i) o livro didático; (ii) um manual de conhecimentos gramaticais da Língua Portuguesa associados à leitura e análise de textos; (iii) um livro de caráter teórico escrito especialmente por professores efetivos do Departamento de Linguística da UnB para se tornar nosso livro teórico de Leitura e produção de textos; e, finalmente, (iv) um livro de cunho científico que traz uma série de artigos a partir das pesquisas realizadas nas diversas áreas de conhecimento da Linguística com base no corpus do Laboratório de textos, composto pelas diferentes versões de variadas

propostas de produção de textos, reunidas em portfólios individuais- chegamos a ter 6.400 portfólios arquivados em nosso laboratório, todos com as devidas autorizações dos alunos para fins de pesquisa.

Desse modo, os três projetos integrados propiciaram o desenvolvimento de uma nova metodologia de ensino, caracterizada pelo trabalho em **oficinas**, a saber: (1) **Momento teórico**: aulas em sala de aula acerca de textualidade, gêneros discursivos, intertextualidade, produção de textos acadêmicos, de acordo com as ementas das respectivas disciplinas. Essas aulas foram conduzidas pela professora orientadora, responsável por turmas participantes do projeto. Os/as alunos/as bolsistas foram orientados a realizar leituras e fichamentos a partir das temáticas mencionadas, do ponto de vista teórico, como parte de sua preparação para atuação nos momentos posteriores. (2) **Momento de escrita de textos**: Produção de textos pelos/as alunos das turmas participantes do projeto, com base em leituras realizadas em casa e em sala. (3) **Momento de reescrita dos textos**: Reescrita orientada dos textos, com a participação da professora orientadora, dos/as alunos/as bolsistas e, possivelmente, de monitores/as selecionados/as para atuação na disciplina. Essa etapa aconteceu em horário agendado para atendimento no espaço do Laboratório de Textos do LIP. Nossa proposta de trabalho vai aliando atividades de leitura com prática de produção de texto, de maneira alternada, o que torna mais visível o progresso do estudante na sua trajetória de trabalho com textos. Lemos poemas, narrativas, reportagens ou apresentamos imagens, propagandas, músicas, vídeos, entre outros gêneros todas as aulas, a fim de motivar e inspirar a criação dos textos. Propomos a cada disciplina seis produções de textos que podem ser localizadas em um continuum que vai de gêneros menos acadêmicos para gêneros mais acadêmicos, a saber: (texto 1) Memorial de leitura; (texto 2) poema ou narrativa, geralmente em uma proposta de transposição de gênero; (texto 3) texto multimodal; (texto 4) texto argumentativo a partir do multimodal; (texto 5) resumo científico; (texto 6) resenha acadêmica. Cada uma dessas produções é reescrita por duas vezes, o que gera um total de três versões do mesmo texto, as quais são todas reunidas em um portfólio apresentado pelo aluno ao final da disciplina. Cada correção tem um objetivo distinto e a ideia central é desenvolver a autonomia linguística/discursiva do estudante cada vez que ele reencontra com o próprio texto. O quadro a seguir explicita as principais estratégias

metodológicas que orientam nossas correções:

1ª VERSÃO	2ª VERSÃO	3ª VERSÃO
Onde: Sala de aula	Onde: Laboratório em sala	Onde: portfólio (versão digitada)
Quem orienta: professor	Quem orienta: professor/a regente e bolsista Reuni	Critério de correção: Apreciação final
Critério de correção: legenda	Critério de correção: revisão textual	Quem corrige: professor/a
Quem corrige: bolsista Reuni ou Estagiário	Quem corrige: bolsista Reuni ou Estagiário	

Autonomia linguística

Autonomia textual

Autonomia Discursiva

Reflexões a partir dos textos

Apresentamos alguns trechos do Memorial de leitura, primeira proposta trabalhada com os alunos a partir da leitura do texto “A importância do ato de ler” de Paulo Freire. Na primeira coluna, apresentamos a primeira versão, na segunda, a reescrita e na última coluna, algumas reflexões crítica realizadas por uma bolsista do projeto².

² Sumara Ribeiro de Moura.

1ª Versão Quando apenas o aluno ‘age’ diante da proposta de produção textual.	2ª Versão Ele recebe a sua 1ª versão com o bilhete orientador, as marcações feitas por meio da legenda e tem o atendimento em sala para posteriormente escrever a segunda versão.	Ao fazer uma comparação entre a 1ª e a 2ª versão observei que:
--	--	---

<p>‘Brinquei de boneca até 12 anos, gosto de músicas antigas, pensamentos, rotina, sempre associada aos tempos antigos.’</p>	<p>‘Brinquei de boneca até 12 anos, lembro dos cheiros às vezes eles vem do nada, gostava de músicas antigas, tudo o que era bom em uma época que não era a minha’</p>	<p>Houve o acréscimo de duas orações (em negrito) e o verbo gostar foi empregado no tempo passado, na 2ª tentativa de escrita, o que caracteriza melhor o gênero memorial.</p>
<p>‘Na lembrança mais remota da</p>	<p>‘Na lembrança mais remota da minha vida de menino na qual faz</p>	<p>Nesse caso, a 1ª versão, confusa e truncada, com repetições</p>

<p>minha vida de menino na qual faz tanto tempo que apenas tenho flashes, posso até me confundir se a lembrança foi real ou apenas um sonho’</p>	<p>tanto tempo que tenho apenas flashes. Fica até difícil distinguir a ordem dos acontecimentos, se era real ou um sonho’</p>	<p>vocabulares, foi reorganizada por meio da reorganização das ideias de, novas escolhas linguísticas, o que nos mostra o amadurecimento do autor desse texto. Percebermos que o aluno passa de um autor perdido (em suas ideias e lembranças) para um novo senso de autoria, o qual vem marcado de intimidade com o próprio texto. Vale destacar a alteração na ordem do termo ‘apenas’ (<i>adv.</i>), que passar a vir depois do verbo e não antes, como uma escolha de estilo do aluno como autor.</p>
<p>‘A partir dessa apreciação por rimas e palavras bonitas desde cedo fui adquirindo gosto e prática pela produção prosaica e principalmente poética’</p>	<p>‘Meu futuro foi traçado a partir desses gostos e atos de minha infância, onde formei minha personalidade e compus o meu destino’</p>	<p>Intuitivamente ou não, houve o uso do recurso perifrástico; a autora aqui optou por reescrever o trecho alterando grande parte de suas escolhas vocabulares, mas conseguiu manter a ideia central do texto original.</p>

<p>‘Com o passar dos meses fui me acostumando com a nova cidade, mas a vontade de voltar não terminou. Estudei em dois colégios. Era uma pessoa fechada, de poucos amigos, então isso me prejudicou...’</p>	<p>‘Na nova cidade, com o passar dos meses, fui me acostumando a morar, mas a vontade de voltar tomava conta da minha cabeça, ali foi me apresentada a palavra saudade. Era uma pessoa fechada, de poucos amigos, me sentia só, tive uma espécie de depressão...’</p>	<p>Notoriamente vemos o acréscimo de termos como ‘tomava conta da minha cabeça’ em detrimento de ‘não terminou’, ‘me sentia só, tive uma espécie de depressão’ em detrimento de ‘então isso me prejudicou’, o que demonstra seu processo de maturidade linguística. Há também alteração da ordem dos termos, neste caso houve a re colocação do adjunto adverbial que assume a posição inicial na frase, o que sugere o viés narrativo presente no memorial. Ademais, vemos que houve uma mudança identitária ao compararmos o 1º trecho com o 2º, ao considerarmos que neste a autora se sente mais à vontade para falar sobre o problema enfrentado(depressão), diferentemente do 1º, no qual seu</p>
		<p>receio é expresso no uso genérico em ‘isso me prejudicou’.</p>
<p>‘Ela não era só minha melhor amiga, era também a aluna preferida de todos os professores’</p>	<p>‘Não só a minha melhor amiga, era a aluna preferida de todos os professores’</p>	<p>Como exemplo de decréscimo dos termos, destacamos na 2ª versão desse texto, a opção do aluno por suprimir o pronome (Ela), o verbo (era) e o advérbio (também). Desse modo, ele mantém a ideia inicial e faz bom uso do recurso de ‘enxugamento’ de termos que em muitos casos servem apenas para ‘enfeitar’ o texto.</p>

<p>‘Em minha vida por muito passei e por muito vou passar e até hoje sei que as lembranças de minha infância por muito não de me acompanhar, lembro-me como se fosse ontem e assim se sucede a cada dia que passa a lembrança que me segue como uma sombra’</p>	<p>‘Em minha vida por muita coisa passei e ainda hei de passar, até hoje lembranças do começo de minha infância me acompanham, antes de palavras eu lia um mundo cheio de traços, cores, cheiros e gostos’</p>	<p>Um traço marcado no 1º trecho é o uso excessivo do conectivo de adição. Textos assim revelam que o aluno escreve à medida que as ideias surgem, sem antes organizá-las em sua mente. Na reescrita, o próprio aluno, com o auxílio do Professor/Tutor, enxerga esses pontos e passa a tentar reorganizar os vocábulos, a ordem dos termos, faz substituições e supressões como por exemplo no 1º trecho em que o aluno usa o verbo auxiliar ‘haver’ junto ao verbo ‘acompanhar’; já na 2ª versão, ele opta por usá-lo, acompanhando o verbo ‘passar’; no 1º trecho diz ‘saber’ que as lembranças irão acompanhá-lo, já no 2º ele diz que elas o acompanham; por fim, destacamos a substituição da expressão ‘a lembrança me segue como uma sombra’ que foi substituída por ‘antes de palavras eu lia um mundo cheio de traços, cores, cheiros e gostos’, o que modificou a ideia obscura e negativa inicial, conferindo positividade e ‘poesia’ na reescrita, com escolhas lexicais como: cheiro, gosto, cor.</p>
---	---	---

Palavras Finais

Sendo a leitura primordial para a produção textual, este trabalho visa também possibilitar aos/às alunos o desenvolvimento de estratégias de leitura crítica. Para tanto, esse trabalho servirá para subsidiar o fazer pedagógico do professor de nível universitário que trabalha com as disciplinas de leitura e produção de textos. Os alunos devem fazer, ao longo do semestre, fichamentos acadêmicos, protocolos de leitura e análises textuais dos capítulos desse livro como forma de desenvolverem suas habilidades de leitura em nível universitário. Os textos aqui apresentados servem como ponto de partida para reflexão acerca do uso da linguagem, considerando-se os contextos de circulação dos textos e as noções de gêneros discursivos e de interlocução. Com isso, pretende-se igualmente fornecer argumentos que possam enriquecer os textos dos/as alunos/as, mostrando-lhes a importância do conhecimento de mundo para a produção textual.

Essas produções científicas e didáticas supracitadas vêm ao encontro de uma reconhecida defasagem nessa área de conhecimento em diversas instituições de nível superior. O que acontece é que nos vemos, diversas vezes, solitários e diante de um abismo entre o que está escrito nas obras sobre textualidade e produção de textos e nosso cotidiano com alunos de diversos cursos, com diferentes realidades curriculares e que consideram as aulas de texto uma perda de tempo ou uma repetição dos conhecimentos adquiridos no Ensino Médio. Observamos um ponto de dispersão entre os professores dessa área ao darem primazia aos conhecimentos estruturais da língua ou, por vezes, muito complexos para alunos de outros cursos, em detrimento ao trabalho efetivo com os gêneros que circulam na Universidade, provocando a sensação de perda de sentido da disciplina no interior de sua sala de aula. Os alunos chegam às Universidades com os esquemas cognitivos de produção de texto encaixados em padrões textuais do vestibular, os quais foram massivamente repisados no Ensino Médio. Nossa primeira tarefa nas disciplinas de textos da Universidade deve ser a de desencaxar esse aluno de seu esquema mental cristalizado, para que ele possa se reencontrar dentro de seu próprio texto. Cada vez que ele tem a oportunidade de escrever com criatividade, de experimentar, de ousar e de testar sua autonomia ao receber o texto corrigido com muito cuidado (com vários comentários, com legenda para autocorreção, entre outras

estratégias), esse aluno vai gradativamente sendo capaz de entender sobre produção de texto, mas, sobretudo, sobre suas identidade de escritor, sobre que sou eu produzindo textos- orais e escritos.

Esta é nossa proposta aqui. Trazer reflexões teóricas e metodológicas para um trabalho pedagógico mais significativo e prático. E, poderíamos até dizer: ousado no sentido de estar assentado nas concepções mais modernas de texto e de textualidade: as concepções discursivas críticas e sociointeracionais da linguagem.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. *Os mitos que cercam o ato de escrever*. In.: **Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2004. pp. 1-12.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Coord. trad., revisão e pref. à ed. bras. de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001 [1992].

FREIRE, Paulo. – **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Processo de produção textual. In.: **Produção textual análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Editora Parábola, 2008. pp. 50 – 81.

_____. O Papel da Atividade Discursiva no Exercício do Controle Social. In: **Cadernos de Linguagem e Sociedade**. Brasília:UnB, 2011.