

Da redação escolar ao discurso um caminho a (re)construir

Rute Izabel Simões Conceição
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

ABSTRACT: This study investigated the results of a methodological proposal based on the rewriting of texts produced by beginning university students. An exploratory study of the first compositions written by these students at the beginning of the semester showed that they could not be characterized as dialogue, in the sense proposed by Bakhtin (1995) and had all the characteristics of school discourse. After the rewriting sessions, the results showed that the compositions started differing from the school model. Our conclusion is that the teaching of textual production centered on the discursive performance of the student, rather than on formal and structural aspects of the text, can bring considerable benefits to the writing of students.

RESUMO: Este estudo investigou os resultados de uma proposta didática de reconstrução da discursividade na escrita manifesta em textos produzidos e reformulados por alunos iniciantes num curso de terceiro grau. Um estudo exploratório nas primeiras redações indicou que elas não se caracterizavam como uma proposta de diálogo conforme postula Bakhtin (1995). O corpus foi, então, submetido a duas fases de análise comparativa: na primeira verificou-se em que medida apresentavam as características de redação escolar e na segunda fase foi verificado se houve a desconstrução das formalidades características da redação escolar e se, em contrapartida, houve a reconstrução da discursividade conforme postulada em Guedes (1994), à medida que os textos foram sendo reescritos. Os resultados mostraram que um ensino de produção textual mais centrado no desempenho discursivo do aluno

DA REDAÇÃO ESCOLAR AO DISCURSO

do que em aspectos formais e/ou estruturais do texto pode trazer consideráveis benefícios à produção verbal escrita dos alunos.

KEYWORDS: textual production, rewriting, discourse

PALAVRAS-CHAVE: produção textual, reescrita, discursividade

INTRODUÇÃO

Neste artigo demonstraremos os resultados de uma pesquisa que investigou o trabalho de reconstrução da discursividade na escrita em textos de alunos de terceiro grau. Veremos qual o caminho percorrido ao longo de um semestre na escrita e reescrita de textos de maneira que *redações escolares* passassem a se constituir numa proposta de diálogo e não somente no cumprimento de tarefa escolar.

ASPECTOS TEÓRICOS

A produção verbal escrita constitui-se numa das grandes preocupações dos professores de Português. São inúmeros os diagnósticos detectando os mais variados problemas. Um desses, que salta aos olhos ao lermos as redações escolares, é o que se refere à baixa qualidade discursiva dessas produções textuais, já que, em sua maioria, são pobres de significados, repetitivas e repletas de estereótipos o que as torna cansativas e chatas de serem lidas.

Segundo apontam diagnósticos elaborados por Pécora (1992), por Costa Val (1993) e por Guedes (1994) que investigaram textos de alunos com elevado grau de escolaridade (vestibulandos e/ou iniciantes em cursos de 3º grau), essas redações apresentaram problemas generalizados, especialmente no aspecto discursivo, manifesto através do elevado índice de *reprodução de um discurso pautado no lugar-comum, principalmente por não conceberem a produção textual como uma proposta de diálogo* assim como postula Bakhtin (1995). Corroborando o que as pesquisas têm descoberto temos, também, empiricamente no contato com as produções dos alunos no dia-a-dia, chegado às mesmas constatações.

Para Bakhtin (1995), toda enunciação é um diálogo; ela faz parte de um processo ininterrupto de comunicação. Isto quer dizer que não há enunciado isolado, todo enunciado pressupõe aqueles que o antecederam e todos os que o sucederão. Dois enunciados distantes um do outro no tempo e no espaço, quando confrontados em relação ao sentido, podem revelar uma relação dialógica, pois as relações dialógicas são relações de sentido seja entre os enunciados de um diálogo específico, seja no âmbito mais amplo do discurso, das idéias criadas por vários autores ao longo do tempo e em diferentes espaços. Diálogo, portanto, na acepção bakhtiniana, não significa apenas alternância de vozes, mas implica o encontro e a incorporação de vozes em um espaço e um tempo sócio-histórico.

O texto escrito também é uma forma de diálogo na medida em que se constitui em um elemento da comunicação verbal. Sobre o texto escrito, Bakhtin afirma: *O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado* (Bakhtin, 1995, p.123). Essa afirmação nos ajuda a pensar nossa realidade mais próxima, a sala de aula, em que o ato de fala impresso são, especialmente, as redações dos alunos que têm sido objeto de investigação por parte de vários pesquisadores.

No diagnóstico elaborado por Pécora (1992), a conclusão a que o autor chegou sobre as redações analisadas (num corpus de 1500 redações) foi que a maioria absoluta delas sustentava sua reflexão *por uma colagem mal ajambrada de frases feitas e acabadas, retiradas de fontes não muito diversificadas*. (Pécora, 1992, p. 14). Nesse estudo, o autor desenvolve a noção de *falsificação das condições de produção da linguagem escrita*, vendo a origem dessa falsificação na imagem de língua escrita veiculada pela escola.

Costa Val (1993) diagnosticou, a partir da análise dos fatores de textualidade de redações de candidatos ao Curso de Letras da UFMG, que embora as redações fossem do tipo *certinhas e arrumadinhas*, atestassem que o produtor dominava a língua padrão formal escrita e que sabia organizar as idéias conforme o modelo canônico de dissertação, as redações se tratavam, em sua maioria (90% do corpus analisado) de *maus textos, pobres, simplistas, insípidos, quase todos iguais, muitos deles eivados de impropriedades* (Costa Val, 1993, p.118).

DA REDAÇÃO ESCOLAR AO DISCURSO

Esse diagnóstico, embora a autora não afirme explicitamente, acaba, indiretamente, por corroborar a hipótese levantada por Guedes (1994), de que o ensino de produção textual via estrutura do texto pode não ser a melhor opção para o ensino da produção de textos escritos na escola.

Em sua tese de doutorado, particularmente no terceiro capítulo, onde se encontra o Manual de Redação, Guedes (1994) discute a questão da destruição do discurso do aluno. Ao mesmo tempo em que debate a questão, propõe uma didática específica de reconstrução dessa discursividade a partir da escrita¹, e reescrita de textos com base em quatro *qualidades discursivas* denominadas de *unidade temática, objetividade, concretude e questionamento*.

A DIDÁTICA DA (RE)CONSTRUÇÃO DA DISCURSIVIDADE NA ESCRITA

Resumidamente, poderíamos dizer que a proposta de (re)construção da discursividade na escrita no âmbito pedagógico, significa, para Guedes (1994), encaminhar a desconstrução da atitude diante da língua escrita consolidada pela história escolar desses alunos visando a transformar suas redações escolares em discursos, isto é, em instâncias de uso da língua escrita para produzir deliberados efeitos de sentido sobre bem determinados leitores.

AS QUALIDADES DISCURSIVAS: UM CAMINHO VIÁVEL PARA (RE)CONSTRUÇÃO DA DISCURSIVIDADE

Qualidades discursivas² correspondem a um conjunto de características que determinam a relação que o texto vai estabelecer com seus leitores por meio do diálogo que trava não só diretamente com eles mas

¹ Os temas propostos para redação, em um semestre, foram organizados em blocos segundo três procedimentos didáticos: são voltados para a experiência pessoal; partem do gênero narrativo, passam pelo descritivo para chegar ao dissertativo e também estabelecem uma relação entre os temas e as qualidades discursivas que os textos devem apresentar.

² Cf. Guedes, 1994, p.27.

também com os demais textos que os antecederam na história dessa relação.

a) Qualidade discursiva unidade temática

A Unidade temática refere-se ao fato de que não há texto, por maior que seja, que possa dar conta de tudo. É preciso, por isso, ao se produzir um texto, tratar de apenas uma questão: seja ela uma dificuldade, uma paixão, um desejo, um conceito, uma opinião, etc.

b) qualidade discursiva objetividade

A objetividade diz respeito à capacidade que o autor deve ter de mostrar mais do que apenas dizer. Para isso, deverá o autor fornecer todos os dados necessários daquilo que quer contar ao seu interlocutor distante. A qualidade discursiva objetividade tem a intenção de restaurar a antecipação como condição de produção do texto, ou seja, a partir de uma adequada avaliação do texto como interlocução à distância e, mais do que isso, como interlocução in absentia dispõe-se a, colocando-se no lugar do interlocutor, prever as possíveis dúvidas e as objeções e fornecer todas as informações que julga necessárias para sanar tais dúvidas e todos os argumentos que refutem tais objeções.

c) Qualidade discursiva concretude

A concretude é a qualidade que pressupõe que o que se diz no texto deve ser de uma forma bem específica, tal que o leitor fique sabendo o que é mesmo que o autor pensa, qual a opinião dele a respeito do assunto, pois em toda produção textual há um sentido particular que se quer atribuir (inclusive a ambigüidade proposital) às afirmações e, a clareza desses sentidos, possibilita que o leitor confronte o que o texto diz com o particular sentido que já tem construído para si, e, no diálogo com o texto, experimente sentimentos, emoções, questionamentos produzidos, e dessa relação interlocutiva novos conhecimentos são construídos.

d) Qualidade discursiva questionamento

O questionamento é outra qualidade que foi postulada por Guedes (1994) como necessária para que um texto fuja aos padrões da típica redação escolar. Para que o texto apresente essa qualidade discursiva, qualquer que seja o tema, deve ser considerado como um problema para o leitor, e esse problema precisa afetá-lo, incomodá-lo ou agradá-lo. A respeito disso deve o locutor propor uma solução, ou equacioná-lo apenas.

DA REDAÇÃO ESCOLAR AO DISCURSO

A REESCRITA DE TEXTOS COM BASE NAS QUALIDADES DISCURSIVAS

Acreditamos que, em grande parte, seja no exercício da reescrita exigida muito seriamente e orientada a partir de critérios muito claramente explicitados que os alunos poderão compreender que a linguagem e, conseqüentemente, a produção textual são fruto de um trabalho duro de reflexão que vale a pena já que somente talento e inspiração não garantem a produção de obras-primas nem mesmo aos consagrados escritores.

A seguir faremos algumas sugestões sobre o encaminhamento da reescrita em sala de aula que esta pesquisa constatou ter sido eficaz no contexto em que foi aplicada. Partindo do princípio que só faz sentido ensinar a escrever se for para aprimorar a qualidade do produto resultante, entendemos que a reescrita constitui-se num dos pressupostos básicos do ensino de produção textual que vise a levar textos produzidos em sala de aula a atingir as qualidades discursivas esperadas. Para isso, é fundamental que os alunos sintam necessidade de reescrever seus textos e saibam *o que* reescrever e *para quê*. A orientação sobre reescrita aqui sugerida³ leva em consideração os seguintes aspectos:

- todo texto, antes de ser avaliado, deve ser reescrito pelo menos uma vez;
- escrever é sempre uma imperfeita tentativa de produzir efeitos sobre o leitor, ou seja, escrever é sempre reescrever;
- reescrever é poder exercer a segunda e a terceira e a quarta e quantas chances o autor julgar necessárias para oferecer ao leitor a explicação o mais clara possível daquilo que o convidou a ler;
- a reescrita deve ser pensada como parte integrante de um processo de produção de qualquer texto e não como uma atividade que sirva apenas para ocupar o aluno.

³ Esta orientação de reescrita tomou por base o processo efetivo realizado na sala de aula de onde os textos foram coletados para esta pesquisa. Maiores detalhes sobre a metodologia de reescrita podem ser verificados no capítulo 3, p. 44 da Dissertação de mestrado de CONCEIÇÃO (1999).

METODOLOGIA DO PROCESSO DE REESCRITA

Para o elenco dos doze temas trabalhados na sala de aula de onde coletamos os textos analisados nesta pesquisa, descreveremos o processo de reescrita:

1) *metodologia geral de reescrita*: a reescrita sempre foi solicitada após a produção de um conjunto de textos pelos alunos; da discussão pública na sala de aula com base nas qualidades *discursivas unidade temática, concretude, objetividade e questionamento*; do exame de outros textos tirados da bibliografia indicada e/ou elaborados pelo professor para fomentar as discussões.

2) *Metodologia específica de reescrita*: para se reescrever os textos se fez necessário serem levadas em consideração algumas características importantes dos mesmos que foram agrupados em quatro blocos de temas conforme a seguir são especificados:

Reescrita do primeiro bloco de temas: neste bloco, os temas propostos foram *apresentação pessoal e aspecto do cotidiano*. Após a produção de um texto para cada tema, das observações escritas pelo professor; da leitura pública e da discussão dos mesmos à luz das qualidades discursivas, os alunos escolheram um texto para reescrever.

Reescrita do segundo bloco de temas: neste bloco, os dois temas propostos são *narrativa de uma emoção forte e narrativa de um aprendizado*. Nesta fase são trabalhadas algumas características da narração. Há a sugestão de reescrita de um desses dois textos nos mesmos moldes do bloco anterior.

Reescrita do terceiro bloco de temas: neste bloco, os quatro temas propostos, *descrição de uma pessoa, de um objeto, de um processo, de um tipo de pessoa*, compõem o bloco descritivo (que é visto como um gênero auxiliar tanto da narração como da dissertação). Nesta fase são trabalhadas algumas características da descrição e são discutidos alguns equívocos que têm se perpetuado no seu ensino. Há a sugestão de reescrita de um desses quatro textos nos mesmos moldes dos anteriores.

Reescrita do quarto bloco de temas: neste bloco, o dos textos dissertativos, os temas propostos foram quatro: *comparação entre dois tipos de pessoa; apresentação dos atributos de uma pessoa ou coisa; apresentação dos grupos que compõem um conjunto; definição de uma*

DA REDAÇÃO ESCOLAR AO DISCURSO

palavra significativa. Houve, novamente, a sugestão de reescrita de um dos textos produzidos, nos moldes dos anteriores.

A PESQUISA

Os objetivos da pesquisa

Essa proposta de reconstrução da discursividade na escrita descrita no Manual de Redação⁴ foi aplicada em várias turmas de terceiro grau por vários professores e, através do ministrante de uma dessas turmas, mantivemos contato com os textos que passaram a integrar o *corpus* de análise desta pesquisa. Investigamos, portanto, os resultados da reconstrução da discursividade, via didática específica, manifesta em textos produzidos e reformulados por alunos iniciantes num curso de terceiro grau.

É importante registrar que não esperamos, nem pretendemos, com esta pesquisa, ter encontrado uma fórmula mágica, e, muito menos, estar oferecendo mais uma receita ou lista de *macetes*, à qual as redações escolares devam se conformar.

A coleta do material

Coletamos 77 textos escritos e reescritos por treze alunos⁵. O critério de seleção do *corpus* foi a necessária presença da primeira versão e das correspondentes reescritas de um mesmo texto produzido a partir de cada tema proposto no programa desenvolvido. Estabelecemos comparações entre a primeira versão e suas reescritas de modo a averiguarmos as mudanças ocorridas e qual o efeito dessas mudanças no que diz respeito ao aspecto discursivo dos textos analisados.

⁴ Cf. Cap. III de GUEDES (1994) ou, sua resenha, em CONCEÇÃO (1999).

⁵ Coletamos, também, informações complementares em relatos escritos pelo professor sobre suas aulas; no programa elaborado com base no Manual de Redação; nos textos elaborados pelos alunos para avaliar o trabalho; em entrevistas informais com o professor e nas observações escritas pelo professor nos textos d ao longo do primeiro semestre nos textos dos alunos.

A disciplina em que foi aplicada a proposta funcionava com quatro horas aulas semanais nas quais eram discutidos o material teórico e os textos produzidos pelos alunos em casa.

Não houve um número máximo de reescritas predeterminado para cada tema, variando o número delas de acordo com a decisão de cada aluno, desde que levados em consideração o fato de que o aluno deveria reescrever um texto de cada grupo de tema⁶.

O processo de análise

Dividimos a análise do corpus em duas fases:

Na 1ª etapa investigamos se os textos, em algum momento, apresentaram as formalidades características da redação escolar expressas:

- na obrigatória disposição canônica (introdução, desenvolvimento e conclusão) das partes do texto, ainda que inadequada ao conteúdo expresso;
- no conjunto de idéias expostas, denominado de *lugar-comum*, porque oriundas da reprodução de segmentos congelados de linguagem manifesto através de linguagem estereotipada, de expressões vagas e genéricas, de clichês, de noções confusas e de provas morais que denunciam estratégias de argumentação que substituem o esforço da construção de uma reflexão pessoalizada.

Na 2ª etapa investigamos se houve, à medida que os textos foram sendo reescritos, a construção de um discurso fundamentado na intenção de propor uma relação dialógica com algum eventual leitor manifesta através da presença, nos textos, das qualidades discursivas:

unidade temática, concretude, objetividade, questionamento.

As modificações ocorridas foram investigadas através da análise comparativa entre as primeiras versões e as reescritas a partir das mudanças ocorridas no âmbito do parágrafo, do período, de segmentos e de itens lexicais, através das operações lingüísticas de: *adição, eliminação, substituição, e deslocamento de unidades lingüísticas.*

⁶ Em entrevista informal, esclareceu o professor que, na verdade, nenhum texto dissertativo foi reescrito no primeiro semestre por falta de tempo; explicou que deu prioridade à escrita de todos os doze temas, o que inviabilizou, no fim do semestre, a retomada de um dos quatro do último grupo.

DA REDAÇÃO ESCOLAR AO DISCURSO

A pergunta principal que norteou as análises foi a seguinte: *Qual a relação estabelecida entre as operações de reescrita e as qualidades discursivas postuladas?*

Os resultados

Os exemplares a seguir mostram como se deu a crescente desconstrução das formalidades da redação escolar e a conseqüente reconstrução do discurso.

As primeiras redações

Transcrevemos a primeira versão de uma das redações que fizeram parte do *corpus* de análise deste trabalho. Tal redação pode ser considerada exemplar do que se está denominando de redação escolar.

APRESENTAÇÃO PESSOAL⁷

- 1 *Falar sobre si mesmo não é nada fácil. Reconhecer as nossas virtudes e defeitos exige bastante*
- 2 *honestidade e um auto-conhecimento que muitas vezes não temos. Mesmo assim, tentarei fazer com que*
- 3 *vocês conheçam um pouco à respeito da minha pessoa. Meu nome é [...].*
- 4 *Nasci em [...], cidade onde ainda vivo, e tenho dezessete anos.*
- 5 *Estudei desde o primário no colégio [...], de onde só saí para ingressar na faculdade*
- 6 *este ano.*
- 7 *Aquilo que mais gosto de fazer está relacionado à música. Adoro passar horas tocando guitarra ou*
- 8 *ouvindo às bandas que mais admiro (Blak Sabbath, Pink Floyd, Led Zeppelin, ...) Dentre meus “ídolos”,*
- 9 *destaco principalmente alguns músicos que viveram nos anos 60/70, ligados ao movimento “Hippie”.*
- 10 *Afinal, eles promoveram uma verdadeira revolução nos costumes da época, desafiando todo o sistema*
- 11 *através do lema “Sexo , Drogas e Rock n’roll” .*

⁷ Os números correspondem às linhas conforme estão no texto original do aluno.

RUTE IZABEL SIMÕES CONCEIÇÃO

- 12 *Não poderia deixar de destacar também nomes Brasileiros, como Chico Buarque e Caetano*
- 13 *Veloso. Suas atitudes numa época em que a ordem era não pensar (e muito menos falar aquilo que se*
- 14 *pensava) contribuiu muito para conscientizar as pessoas sobre o horror que era a Ditadura Militar .*
- 15 *Além disso, pratico esportes (sou colorado) e gosto muito de ir ao cinema. Adoro sair à noite, tanto em*
- 16 *[...] como na praia onde veraneio, [...]. Me preocupo com assuntos ligados ao futuro do*
- 17 *nosso país, como a sua situação política, tendo um posicionamento bem à esquerda em relação à isso .*
- 18 *Para o meu futuro, espero que esta faculdade contribua para que eu me realizar profissionalmente.*
- 19 *Até lá, pretendo continuar aproveitando a vida como estou, sem deixar de lado as responsabilidades*
- 20 *que crescerão cada vez mais a partir de agora.*

O maior problema dessa redação é que ela apresenta uma lista de características sem unidade, formam um amontoado de frases que, embora sejam dispostas em forma de texto, não chegam a constituir-se em um texto. O que este aluno escreveu, pode-se dizer, foi uma espécie de modelo de texto que parece ter aprendido, a partir dos modelos de redação que a escola, em pelo menos onze anos de estudo forneceu-lhe para fazer, neste caso, a *apresentação pessoal*. No geral, as redações no bloco de *apresentação pessoal* em sua primeira versão, resumiram-se a lista de informações na qual, invariavelmente, apareceram: nome, idade, escolaridade, preferências, etc.

Apesar disso, em alguns trechos foi possível perceber uma espécie de conflito entre o uso do lugar-comum e a elaboração de um discurso que fugisse ao *formulário* de apresentação pessoal que caracterizou as primeiras redações. Destacamos alguns trechos que evidenciam esse conflito do aluno.

Analisando o texto apresentado quanto às possibilidades de estabelecer uma possível questão sobre a qual pudesse encaminhar sua apresentação, verificamos essa possibilidade no 3º parágrafo, linhas (doravante L') 7 a 11 e em parte do 4º parágrafo, L'12 a 14, quando o autor se coloca como admirador de um período de nossa história em que não viveu, mas entende ter marcado uma época.

DA REDAÇÃO ESCOLAR AO DISCURSO

Como podemos observar, até a L' 14 ele esboça uma questão, porém, nas L' 15 e 16, abandona a idéia que estava desenvolvendo e retoma novamente à lista interrompida na L' 6.

Na metade da L' 16, abandona a lista e retoma a idéia inicial do parágrafo que continua até a L' 17. No parágrafo seguinte, L' 18 em diante, retoma a lista.

Acreditamos que, se tivesse discutido a questão proposta, teria uma rica oportunidade de poder compartilhar com os leitores a produção de um conhecimento singular e seus leitores teriam a possibilidade de discordar, concordar, confrontar outras posições, aprofundar o conhecimento estabelecendo-se, então, o que estamos considerando diálogo com o texto.

Verificamos, também, no decorrer da análise, que a preocupação com a estrutura formal era uma estratégia determinante na produção, isto é, o texto se organizava em torno da introdução, do desenvolvimento e da conclusão e não em função da possibilidade de se estabelecer um diálogo com algum eventual interlocutor.

Os parágrafos finais da maioria dos textos de *apresentação pessoal* em primeira versão seguiram a mesma fórmula dos parágrafos iniciais. Na introdução formal reclamaram da dificuldade de realizar a tarefa e, na conclusão formal, todos ficaram na esperança de que o leitor os tenha conhecido satisfatoriamente.

Os fragmentos abaixo são de vários textos de apresentação pessoal e são exemplares do que denominamos de conclusão formal. A conclusão formal é aquela que, em vez de concluir uma discussão feita no todo do texto, serve para avisar ao leitor que o texto terminou:

Espero que com essa breve apresentação dê para saber um pouco a respeito de mim, lógico que não tudo, mas ao menos algumas características para me conhecer melhor.

Esperando ter conseguido dar uma boa amostra de quem sou, de quem aparento ser ou de quem desejo aparentar ser.

Depois desse breve relato sobre mim, espero que o leitor tenha uma vaga idéia do tipo humano a que pertença.

O trecho seguinte corresponde ao primeiro parágrafo de um dos textos de apresentação pessoal, cuja introdução só cumpriu o papel de *introdução formal*. A introdução formal corresponde ao uso de pará-

RUTE IZABEL SIMÕES CONCEIÇÃO

grafos iniciais que ao invés de colocarem o leitor diante de uma questão em torno da qual o texto vá ser desenvolvido, apenas cumprem o papel de primeiro parágrafo de introdução. Observemos com em vez de iniciar sua apresentação, o autor ficou reclamando da dificuldade de realizar atividade:

Falar sobre si mesmo não é nada fácil. Reconhecer as nossas virtudes e defeitos exige bastante honestidade e um auto-conhecimento que muitas vezes não temos. Mesmo assim, tentarei fazer com que vocês conheçam um pouco a respeito da minha pessoa.

Vejamos como este discurso vazio, que serviu apenas para cumprir o *ritual introdutório*, consistiu-se numa expressão do *lugar-comum*, dada a frequência com que foi reproduzido nas diferentes redações de apresentação pessoal:

Escrever sobre nós mesmos é uma tarefa um tanto complicada. Após alguns instantes de reflexão frente ao papel, percebo estar diante de um problema: preciso escrever sobre minha pessoa. Confesso que o tema proposto me suscitou questionamentos que no momento não circulavam no meu pensamento consciente ...

Observemos no Quadro 1 quatro exemplos de títulos de textos, na primeira versão e na reescrita, referentes aos primeiros textos produzidos por quatro diferentes alunos a propósito de fazerem a Apresentação pessoal.

Quadro 1 – Título de alguns dos textos produzidos para o tema *apresentação pessoal*.

Aluno	Título primeira versão	Título texto reescrito
11M	Apresentação pessoal	Nostálgico
7F	Apresentação pessoal	Diferença de idade
9G	Apresentação pessoal	Andarilha
2A	Minha apresentação	Indecisa

DA REDAÇÃO ESCOLAR AO DISCURSO

Como se pode perceber, até mesmo os títulos dos primeiros textos foram uniformes, padronizados, tornando-se lugar-comum, como se todos fossem obrigados a dar o mesmo título ao seu texto de apresentação pessoal. Nas reescritas, porém, já começaram a aparecer os primeiros indícios de uma desconstrução desses estereótipos.

Esse comportamento padronizado que se evidenciou não somente nos títulos dos textos, mas também no conteúdo, especialmente nas primeiras versões dos primeiros textos, parece distanciar-se muito do que Bakhtin (1995, p.123) caracteriza como discurso escrito: *Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.* E, em contrapartida, esse discurso produzido na escola parece refletir-se na definição de *redação escolar* proposta por Guedes (1997). Redação escolar é:

Conjunto de palavras organizadas em frases dispostas em forma de texto com o desígnio de 1) reproduzir um padrão de linguagem, um modelo consagrado de disposição das partes em que se deve dividir a exposição e um conjunto de idéias, considerados – esse padrão, esse modelo e esse conjunto – por quem produziu tal redação como os únicos aceitáveis pela escola ou de 2) expressar, de forma vaga, genérica e monológica, sentimentos, sensações, opiniões sem a intenção de propor um diálogo a qualquer leitor e sem a atenção a alguma eventual leitura. (Guedes, 1997, In Conceição, 1999, p. 24)

A redação escolar e o lugar-comum

Nas 34 redações em primeira versão, 25 delas apresentaram a reprodução do lugar-comum. Nos 34 textos reescritos, constatamos uma sensível diminuição dessas ocorrências, já que apenas dez textos apresentaram o problema. Como o efeito do lugar-comum é que os alunos se tornam incapazes de utilizar a linguagem de uma forma em que ela já não tenha sido utilizada, o que os impede de produzir discursos, entendemos que a diminuição dessas ocorrências evidenciam que, à medida que os textos foram sendo reescritos, foi se promovendo a reconstrução da discursividade.

A redação escolar e a inadequada disposição das partes do texto

Nas 34 redações em primeira versão, 23 delas apresentaram problemas de uso inadequado da estrutura formal, seja na introdução e/ou no desenvolvimento e/ou na conclusão. Nas 34 reescritas, apenas quatro delas apresentaram o problema. Esses dados dão evidência de que essas características de redação escolar foram sendo superadas à medida que os textos foram sendo reescritos.

A escrita como trabalho: a reescrita e o trabalho de (re)construção do texto

Transcreveremos as reescritas (as segunda e terceira versões) do texto já apresentado para que possamos constatar o trabalho de reconstrução realizado.

As operações de eliminação, deslocamento e substituição e a busca da unidade temática

Já analisamos as características de redação escolar que o texto transcrito apresentou em sua primeira versão. E o maior problema que nele se pode constatar foi a estrutura inadequada, o discurso pautado no lugar-comum e a falta de unidade temática.

As operações de reescrita realizadas da segunda para terceira versão ilustram as movimentações feitas, principalmente de *deslocamento e substituição* em busca de dar *unidade temática* à segunda. Para facilitar a comparação foram marcados em negrito, em ambas as versões, alguns trechos que tornam mais visíveis as operações que ocorreram e que serão exemplificadas. Vejamos, primeiro, o texto reescrito na segunda versão para a apresentação pessoal:

QUEM SOU EU?

(1) Um vizinho, chamado Rogério, entrava no edifício onde moro quando viu uma pasta em cima do sofá do hall de entrada. Não havia ninguém por perto, logo, ele concluiu que ela fora esquecida por alguém. Dentro dela, havia apenas um caderno, no qual não estava o nome da pessoa a quem ele pertencia. Começou a olhar as páginas, em busca de algo para ajudar na identificação. Poucas páginas esta-

DA REDAÇÃO ESCOLAR AO DISCURSO

vam escritas (era o começo do ano letivo), mas algo se destacou para ele.

(2) Era uma espécie de um rascunho que falava a respeito de um rapaz (que obviamente era o dono da pasta, pois estava escrito na primeira pessoa). Começou então a lê-lo, pois com isso provavelmente descobriria de quem era a tal pasta .

(3) O garoto **havia nascido** no dia 8 de Setembro de **1977** em [...], tendo, portanto, 17 anos hoje em dia. Era filho-único, mas isso não o fez em nada ser solitário. Pelo contrário, durante a sua infância, estivera rodeado de amigos com quem passava as tardes brincando ou jogando futebol na praça localizada na frente de sua casa (futebol, aliás, que era sua grande paixão, sendo levado pelo pai desde pequeno aos jogos do Internacional). Nunca dera maiores problemas de preocupação aos seus pais, já que atendia a quase todas as suas determinações.

(4) No jardim de infância, fora matriculado **no Colégio [...]**, de onde só saiu para prestar o vestibular. Fora, desde pequeno, aquilo que chamam de bom aluno, **tirando sempre notas satisfatórias** e não ficando em recuperação. Isso foi muito bom para a sua formação como aluno e como pessoa, pois fez com que seus pais nunca se preocupassem nem interferissem no seus estudos. Nunca fora obrigado a estudar em casa por eles, o fazia por conta própria, fugindo dos habituais castigos a que os filhos rebeldes são submetidos. Mas não confunde-se isso com o que chamam de “CDF”, pois isso ele nunca foi.

(5) Foi no colégio também em que ele encontrou seus melhores amigos, a quem chamava de “galera”. Foi junto deles (um grupo de apaixonadamente treze ou quatorze, entre garotos e garotas) que começou a viver aquilo que chama de **melhor fase da vida, a juventude**. Com eles, descobriu as coisas habituais pelo que um adolescente passa, as novidades, os problemas, enfim, aquilo que é normal à idade. **Começaram a sair “prá” noite** lá pelo primeiro ano do segundo grau, algo que continuam fazendo até hoje, tanto em [...] como em [...], onde ele veraneia

(6) **Também foi na adolescência que ele descobriu a música** (sua principal paixão, depois das mulheres, é claro). No começo, **lá pelos quatorze anos, adorava “heavy-metal”, representado por bandas como Iron Maiden e Metallica, a quem idolatrava**. Começou a tocar violão influenciado por eles, **assim como deixar o cabelo crescer**. Era naquele tipo de música que ele via representada a fase difícil mas muito legal por que estava passando.

RUTE IZABEL SIMÕES CONCEIÇÃO

(7) **Hoje em dia, gosta dum som mais anos 70**, representado por bandas como Led Zeppelin, Black Sabbath, Pink Floyd, etc ... Nota-se aí uma grande admiração pelo movimento “hippie”. Afinal, numa época em que imperavam preconceitos estúpidos e de plena guerra-fria, houve jovens que conseguiram, através da música e de atitudes não-convencionais, alcançar uma verdadeira revolução nos padrões comportamentais da época, clamando por “paz e amor” e desafiando todo o sistema capitalista através do tão divulgado “sexo, droga e rock n’roll”.

(8) No Brasil, admira nomes como Chico Buarque e Caetano Veloso. Suas atitudes numa época em que a ordem era não, pensar (e muito menos falar aquilo que se pensava). Contribuíram em muito para abrir a mente das pessoas sobre o que realmente era ditadura militar. Faziam isso de uma forma muito inteligente, onde músicas representavam tudo aquilo que o nosso povo estava vivendo.

(9) Além da música, interessou-se também por comunicação. É verdade que, no começo, ainda quando decidia para que faria o temido vestibular, teve vontade de escolher Sociologia. Vontade momentânea, motivada pelo seu grande interesse político (sempre gostou muito mais das matéria humanas) e sua indignação com a atual situação do país, presidida por quem está (não esconde sua admiração por partidos da esquerda, embora não seja nem um pouco um profundo conhecedor do marxismo). Mas a vontade logo passou, pois as perspectivas profissionais não eram nada boas. Com isso, **decidiu-se por [...], que cursa atualmente**, buscando uma profissão dinâmica e que envolva bastante criatividade.

(10) A partir de tudo isto, foi fácil para o Rogério descobrir a quem pertencia a tal pasta. Dirigiu-se para o apartamento xxx, e apertou a campainha. Vendo que só estava a empregada doméstica em casa, disse: “Entrega essa pasta para o [...], que ele esqueceu lá embaixo”.

Convém esclarecer que as operações de *deslocamento* ocorreram conjugadas às operações de *substituição* e que não serão demonstrados todos os casos efetuados para que esta exposição não se torne demasiado cansativa ao leitor.

Ao reescrever da primeira para a segunda versão, a operação mais significativa foi a de acréscimo, tanto de novos parágrafos como de unidades menores. A constatação a que se pode chegar é que esses acréscimos ocorreram em função de que o aluno tentou criar uma estratégia que provavelmente tenha pensado que poderia proporcionar a

DA REDAÇÃO ESCOLAR AO DISCURSO

unidade ausente na primeira versão. Porém, o personagem Rogério, além de não proporcionar unidade temática ao texto, acabou se tornando uma informação a mais na lista que já era extensa. Ou seja, o problema não está em acrescentar mais informações dispersas, está no fato de que o texto não se organiza em torno de uma questão.

Verifiquemos, nesta nova versão, como as operações realizadas ocorreram em função de providenciar *unidade temática*. Os trechos marcados em negrito servem para facilitar a comparação entre os textos. Vejamos a terceira versão da apresentação pessoal do autor:

NOSTÁLGICO ...

(1) A primeira palavra que me veio a cabeça para me apresentar pela terceira vez foi nostálgico. Não aquele tipo de cara que enche a cara, fica se lamentando e dizendo como já foi feliz antes, mas que agora nada mais tem graça na vida. Mas sim, alguém que quer, um dia (quando for bem mais velho) sentar numa mesa de bar com os meus amigos e ter história que viveu para contar, que vai poder olhar para trás e ver como realmente aproveitou a vida e continua a aproveitá-la, enfim, que pode chegar a conclusão que tudo que viveu valeu a pena.

(2) Pode parecer estranho, mas primeiramente, me considero nostálgico por algo que não vivi. Ah, que época foram os “Anos Rebeldes”!!! Não que eu seja a favor da ditadura militar, muito pelo contrário. Mas me seduz a possibilidade de, se eu tivesse vivido na época, ter participado de reuniões secretas de estudantes para organizar manifestações, ter pichado muros com dizeres contra a ditadura (não podendo ser visto pela polícia de maneira alguma), ter um poster do Che Guevara no meu quarto (sabendo que meus pais iriam encher o saco para eu tirá-lo, achando que aquilo poderia ser perigoso) ou ter carregado livros como “o capital” com a consciência de que isso não era permitido. Se eu realmente teria coragem de fazer tudo isso? Não sei. Mas, quem sa-

be, aquele espírito meio inconseqüente que temos quando jovens de se rebelar contra aquilo que não gostamos sem medir muito as conseqüência poderia me ajudar.

(3) Mas o que eu sei é que, embora não a tenha vivido, foi essa época que despertou o interesse pela política, pelas questões sociais. Foi de ver as coisas, a seu respeito na televisão, crescer ouvindo comentários dos meus pais, ler livros e jornais que falavam sobre isso, que me veio a vontade de cursar algo como História ou Sociologia, cursos que quase optei por fazer, só não o fazendo por causa do salário de fome que eu provavelmente ganharia no futuro. Mas não é por acaso que hoje voto no Lula.

(4) Ah! Mas que vontade de também ter no meu quarto posters do Jimi Heendrix do Led Zeppelin, do Pink Floyd, do Black Sabbath no auge de suas carreiras. De poder ter chorado com o fim dos Beatles, de poder ir comprar no dia do lançamento o “Araça Azul”, do Caetano, ou de poder ter tomado um trago e ter ido num Show do Chico para ver ele cantar “Apesar de você”, quando ela mais tinha importância. De poder ter vivido, o “sexo, drogas e rock n’roll” quando ele realmente significa algo, de poder ter sido um dentre tantos jovens (“aqueles” hippies) que conseguiram quebrar uma série de preconceitos e tabus, sem vivência alguma, apenas através da música e de atitudes não-convencionais até então. Enfim de ter participado da verdadeira revolução que aquela época foi em relação aos padrões comportamentais, à cultura.

(5) Mas pelo simples motivo de ter nascido depois de tudo isso, já em 1977, eu posso apenas admirar aquela época. Mas não será por isso que eu também não gostarei dos dias de hoje. Muito pelo contrário, pois também sou um pouco nostálgico em relação a tudo que já vivi. Adoro ficar escutando música e olhando o grande painel de fotos que montei e pendurei na parede do

DA REDAÇÃO ESCOLAR AO DISCURSO

meu quarto. Ali, posso ver, principalmente, a fase que mais estou curtindo na minha vida, a minha juventude. Naquelas fotos, posso ver por algumas mudanças que passei. Ou o piá com fama de crente e que sempre tirava notas boas no Colégio, e que tinha um cabelo que mais parecia um capacete. Ou o adolescente metaleiro deixando o cabelo crescer e que adorava Iron Maiden e Metallica e que recém estava começando ir “para noite”. Ou ainda o taem de hoje em dia, que curte um som mais “cabeça” (anos 70) e que recém entrou na Faculdade.

(6) *Enfim, como diriam os mais filósofos. “recordar também é viver”. Se hoje eu gosto de ficar pensando sobre como seria viver em uma outra época (embora isto não seja recordar, e sim, imaginar) ou sobre o meu primeiro beijo, meu primeiro nome, meu primeiro (e único!) violão, espero que, no futuro, eu possa fazer isso com a mesma satisfação em relação ao que eu ainda tenho a viver.*

Nesta versão, finalmente o narrador-personagem se apresenta a partir de uma questão unificadora – sua nostalgia – o que dá indicativos de que o texto ganhou a *unidade temática* buscada. Vejamos como se deu o trabalho de reescrita.

Comparando as segunda e terceira versões é possível observar que, na segunda, os dois primeiros parágrafos que introduziram o personagem *Rogério*, e o último parágrafo, que trouxe à lembrança o *Rogério* que ficou esquecido em todo o texto, foram eliminados na terceira versão. A eliminação foi uma boa estratégia para dar unidade ao texto.

Além da eliminação desses três parágrafos, constatamos que outras unidades linguísticas que estavam prejudicando a unidade do texto foram eliminadas, como por exemplo: detalhes sobre a infância no 3º parágrafo, detalhes sobre a vida escolar no 4º parágrafo e assim por diante.

Examinemos, a seguir, as operações de *deslocamento* e *substituição* que foram utilizadas como estratégia para dar unidade ao texto.

RUTE IZABEL SIMÕES CONCEIÇÃO

Na segunda versão há trechos em negrito nos 3º, 4º, 5º, 6º, 7º e 9º parágrafos. E, na terceira versão, somente o 5º parágrafo está com trechos em negrito. Isto merece uma explicação.

No 5º parágrafo reescrito na terceira versão podemos constatar que aquelas informações que na versão anterior estavam espalhadas pelo texto inteiro (3º, 4º, 5º, 6º, 7º, 9º parágrafos) foram todas deslocadas e reunidas ali. Foram deslocadas informações sobre: o ano do nascimento (3º parágrafo), a escola primária e o rendimento escolar (4º parágrafo), a juventude quando começou a sair à noite (5º parágrafo), a paixão pela música na adolescência (6º parágrafo), os estudos atuais (9º parágrafo).

Constatamos, ainda, que, além das informações que foram deslocadas para o 5º parágrafo da terceira versão, foram feitos alguns acréscimos de informações no início desse parágrafo.

Esses acréscimos parecem cumprir a função de providenciar o gancho necessário para introduzir as informações sobre a vida pessoal do personagem-narrador que foram deslocadas de vários outros parágrafos na versão anterior para o 5º parágrafo da terceira versão, sem que este se tornasse um parágrafo solto, capenga no meio do texto. Embora o texto se organiza em torno de um período anterior ao nascimento do personagem-narrador, nesse ponto foi feita a sutil passagem entre o relato do período em que está afirmando ser seu admirador e que serve de argumento para convencer o leitor de que sua principal característica é ser nostálgico, e o período mais atual vivido pelo personagem, cujas informações permitem ao leitor identificar quem é esse narrador e qual o valor que atribui aos fatos narrados, sem que o texto perca a unidade.

O texto, mesmo em sua terceira versão, ainda apresenta falhas na textualidade, porém os ganhos discursivos são inegáveis. Acreditamos que a melhora na discursividade tenha sido em decorrência da atenção que os alunos passaram a prestar nas qualidades discursivas de seus textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos nos levaram à constatação de que o processo de superação do modelo vigente de redação escolar concretizado

DA REDAÇÃO ESCOLAR AO DISCURSO

pela incorporação das qualidades discursivas ao texto dos alunos surtiu efeitos positivos no que se refere à reconstrução da discursividade. Na tabela 1 mostramos um resumo geral das operações realizadas no corpus como um todo.

Tabela 1 – operações realizadas por unidade lingüística

OPERAÇÕES LINGÜÍSTICAS	UNIDADES LINGÜÍSTICAS			
	Parágrafo	Período	segmento	item lexical
Acréscimo	232	193	92	48
Eliminação	186	64	56	53
Deslocamento	38	60	46	36
Substituição	19	68	65	84
Total geral	475	385	259	221

Foram examinados 77 textos (sendo 34 em 1ª versão, 34 em 2ª versão e 9 em 3ª versão).

Os dados quantitativos aí apresentados dão evidência de que os alunos realizaram um significativo número de operações lingüísticas, reescrevendo, especialmente, grandes partes dos seus textos. Pesquisas têm demonstrado que esse comportamento dos alunos diante da reescrita não é comum. Isto nos permite afirmar que os encaminhamentos didáticos realizados podem tê-los levado a realizarem essas modificações em seus textos. E, o mais significativo, é que essa movimentação produziu mudanças não somente no tamanho dos textos mas, sobretudo, melhorou-lhes a qualidade discursiva.

Considerando que dos 34 textos em primeira versão somente 6, isto é, 18% dos textos apresentaram todas as qualidades discursivas⁸ e, na segunda versão, dos 34 textos apresentados 21 deles, ou seja, 62%, passaram a apresentar todas as qualidades discursivas previstas, esse fato dá evidências de que o resgate da discursividade estava se processando na prática da produção escrita daqueles alunos. No geral, os textos melhoraram sensivelmente em termos de aquisição das qualidades discursivas entre a 1ª versão e a correspondente reescrita.

⁸ Convém esclarecer que esse fato só começou a ocorrer a partir do segundo tema em diante. No primeiro texto produzido, 100% dos textos examinados apresentaram ausência das 4 qualidades discursivas.

Através da análise comparativa, do ponto de vista qualitativo, isto é, uma análise com o objetivo de descobrir se as mudanças ocorridas representaram avanços significativos no aspecto discursivo dos textos, entre as primeiras versões e suas reescritas, constatamos que o processo de superação do modelo vigente de redação escolar concretizado pela incorporação das qualidades discursivas ao texto, surtiu efeitos positivos na produção textual dos alunos.

Constatamos, também, nesta pesquisa, que em um semestre apenas não é possível se completar um processo de desconstrução de um modelo criado ao longo da escolarização e reconstruir não mais um ou alguns modelos, mas a competência discursiva, entendida, aqui, como capacidade de produzir discursos, principalmente escritos (mas não somente), adequados às situações enunciativas em questão, considerando todos os aspectos e decisões envolvidos nesse processo.

No geral, podemos dizer que ao mesmo tempo em que a desconstrução das formalidades ia se processando, a cada reescrita, a cada novo tema que era trabalhado, instaurava-se um processo de reconstrução discursiva⁹ de maneira tal que os textos iam pouco a pouco deixando de ser: *pobres, simplistas, insípidos, quase todos iguais ...* (assim como observou Costa Val, 1993, p.118 sobre os textos de vestibular que analisou).

Nesse processo de reconstrução da discursividade, em que as qualidades discursivas foram sendo incorporadas aos textos, as operações lingüísticas realizadas durante as reescritas desempenharam diferentes funções. A eliminação e a substituição foram as mais determinantes no processo de desconstrução das formalidades da redação escolar. E as operações de acréscimos e deslocamentos mostraram-se mais eficazes no processo de reconstrução da discursividade.

A operação de eliminação, sobretudo de parágrafos, foi muito utilizada quando o texto apresentava-se predominantemente com características de *redação escolar*. Esse comportamento, que ocorreu mais intensamente em 53% dos textos parece ter sido utilizado para reconstruir o discurso antes pautado em regras determinadas muito mais pelo

⁹ Não estamos com isso querendo dizer que o processo seja linear, homogêneo, isto é, havendo a desconstrução haverá, automaticamente, a reconstrução da discursividade. O processo é complexo e diferentes fatores influenciam tanto na desconstrução quanto na reconstrução. Afirmamos que, com estes alunos cujos textos analisamos, houve um observável progresso em ambas as direções.

DA REDAÇÃO ESCOLAR AO DISCURSO

modelo escolar e muito menos pelo provável interlocutor com quem se deve travar um diálogo.

A operação de acréscimo foi a mais utilizada. A literatura sobre reescrita mostra que, mesmo em textos de crianças em início da escolarização, a adição é a operação predominante.

No caso destes textos, a explicação para o uso predominante dos acréscimos é a de que, em se tratando, por exemplo, de providenciar ao texto *objetividade e concretude*, duas qualidades especialmente ausentes na maior parte deles, faz-se necessário muitos acréscimos, pois o que denuncia a ausência dessas qualidades no texto são a falta de informações e a falta de uma especificidade tal no uso das expressões que permitam ao leitor compreender o texto sem que sinta necessidade de consultar o seu autor ou de atribuir por si próprio os sentidos às expressões que o texto não especifica¹⁰. A providência dessas duas qualidades pode ser, portanto, a explicação para o elevado número de acréscimo de dados. Em outros casos, porém com menor intensidade que os acréscimos, os deslocamentos foram providenciais, principalmente no que se refere à qualidade *unidade temática*. Essa operação propiciou, a exemplo do texto aqui analisado, a junção de informações que se apresentavam espalhadas pelo texto prejudicando sua unidade.

Provavelmente, o fato de os alunos serem levados a dirigirem o foco da atenção muito mais para o plano do conteúdo e para a maneira mais interessante de contar sua história ao leitor do que para aspectos formais ou estruturais pode ter sido uma boa estratégia para recuperação da qualidade discursiva dos textos.

Por fim, este trabalho serviu, especialmente, para nos mostrar que os alunos envolvidos passaram a lidar com a língua não mais como algo pronto e acabado que está à disposição dos usuários para utilizá-la também de uma forma fixa e padronizada segundo modelos preestabelecidos. Começaram a conceber a linguagem como fruto de um trabalho de reflexão à medida que passaram a selecionar os recursos expressivos da língua com o objetivo de provocar deliberados efeitos de sentido nos interlocutores, fato que ficou evidente nas intensas reescritas decorren-

¹⁰ Isto tem relação com o fato de que se espera que o aluno-autor, ao produzir seu texto, faça um honesto esforço no sentido de lançar mão de todos os recursos expressivos necessários para dar pistas sobre o sentido que quer que seu interlocutor construa, ainda que se reconheça que nem sempre é possível obtermos sucesso nessa empreitada.

RUTE IZABEL SIMÕES CONCEIÇÃO

tes da busca da incorporação das qualidades discursivas ao texto. Essa nova postura frente à linguagem parece ter contribuído eficazmente no sentido de promover a *reconstrução da discursividade* na escrita, isto é, de iniciar um processo de transformação de redações escolares em discurso como resultante de ação didática específica, objeto de investigação nesta pesquisa.

REFERÊNCIA BIBLIOGRAFICA

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7^a ed. São Paulo: Hucitec, 1985.
- CONCEIÇÃO, Rute Izabel Simões Conceição. *A reconstrução da discursividade na escrita: da redação escolar ao discurso*. Porto Alegre, Dissertação de Mestrado em Letras, Instituto de letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.
- COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GUEDES, Paulo Coimbra. *Ensinar Português é Ensinar a Escrever Literatura Brasileira*. Porto Alegre, Tese Doutorado em Letras, Instituto de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1994.
- PÉCORRA, Alcir. *Problemas de redação*. 4^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.