

A ESCRITA NO ENSINO SUPERIOR PROFISSIONAL: OS CRITÉRIOS DE TEXTUALIDADE E OS BILHETES DE REVISÃO PARA SUBSIDIAR A REESCRITA

Mariana Timponi RODRIGUES

Emari Andrade de JESUS

Universidade de Taubaté - UNITAU

Resumo

Este trabalho busca contribuir com as práticas de escrita acadêmica no ensino superior (Street, 2009, 2014). Tem como objetivos: descrever e analisar quais problemas de textualidades são encontrados em textos escritos por alunos da graduação no ensino profissional; e refletir acerca de possíveis estratégias de ensino de escrita que levem em consideração as dificuldades encontradas por esses alunos. Trata-se de uma pesquisa de cunho quantitativo e qualitativo, cujo *corpus* é formado por textos produzidos por alunos do Projeto Integrador 1 na educação profissional na modalidade a distância, de uma universidade pública paulista, e os respectivos bilhetes de revisão escritos pelo professor mediador. A análise foi desenvolvida a partir dos critérios de textualidade (Koch; Travaglia, 1989; Val, 1999), quais sejam: a intertextualidade, a situacionalidade, a aceitabilidade, a informatividade, a intencionalidade, a contextualização, a coerência e a coesão. Após identificar as dificuldades textuais mais comuns, apresentam-se as considerações sobre os bilhetes de revisão deixados para os alunos, analisando em que medida eles tiveram potencial para provocar nos alunos alguma motivação para a reescrita e aprendizado a respeito do processo de escrever. As conclusões apontam a coesão e a coerência como as maiores dificuldades dos estudantes; talvez por não entenderem a natureza do texto acadêmico. Portanto, para além do aprendizado dos critérios de textualidade, é necessário também pensar, nesse contexto de educação profissional à distância, em modos de intervenções que alterem a relação do estudante com o próprio ato de pesquisar e de escrever essa investigação.

Palavras-Chave: Critérios de textualidade; Bilhetes de revisão; Reescrita; Educação Profissional.

WRITING IN TERTIARY PROFESSIONAL EDUCATION: ANALYSIS OF TEXTUAL CRITERIA AND REVISION NOTES TO SUPPORT REWRITING

Abstract

The objectives of this paper are: describe and analyze which problems are most common in texts produced by undergrads in a 3-year professional degree; reflect on the possible

strategies for teaching writing that take into consideration the difficulties encountered by these students, in an attempt to contribute to the writing practice in higher education (Street, 2009, 2014). This is quantitative-qualitative research, and the corpus is composed of texts from first semester students enrolled in distance learning higher education at a public state university in São Paulo, Brazil and the revision notes left by the teacher mediator when reviewing these texts. The analysis uses the textuality criteria as described by (Koch; Travaglia, 1989; Val, 1999), i.e. intertextuality, situationality, acceptability, informativity, intentionality, contextuality, cohesion and coherence. After identifying the most common problems, we present our reflections on the revision notes left for the students, considering their potential to motivate the students to rewrite the text and learn about the writing process. Our results suggest that the biggest difficulties are in coherence and cohesion, and these could be caused by student's lack of understanding of academic writing. Thus, we must go beyond the criteria of textuality and consider, in the context of distance learning in the context of professional undergraduates, in interventions that could alter the way students see their own research and their own academic production.

Keywords: Textuality criteria; Revision notes; Rewriting; Tertiary Professional Education.

PRODUCCIÓN TEXTUAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR PROFESIONAL: LOS CRITERIOS DE TEXTUALIDAD Y NOTAS DE REVISIÓN PARA LA REESCRITURA

Resumen

Este trabajo busca contribuir con las prácticas de escritura académica en la educación superior (Street, 2009, 2014). Sus objetivos son: describir y analizar cuáles son los problemas de textualidad que se encuentran en textos escritos por estudiantes de grado en formación profesional; y reflexionar sobre posibles estrategias para la enseñanza de la escritura que tengan en cuenta las dificultades encontradas por estos estudiantes. Se trata de una investigación cuantitativa y cualitativa, cuyo corpus es formado por textos producidos por alumnos del Proyecto Integrador 1 en formación profesional en la modalidad a distancia, de una universidad pública de São Paulo, y las respectivas notas de revisión escritas por el profesor mediador. El análisis se desarrolló a partir de los criterios de textualidad (Koch; Travaglia, 1989; Val, 1999), que son: intertextualidad, situacionalidad, aceptabilidad, informatividad, intencionalidad, contextualización, coherencia y cohesión. Luego de identificar las dificultades textuales más comunes, se presentan consideraciones sobre las notas de revisión dejadas a los estudiantes, analizando en qué medida tenían el potencial de provocar en los estudiantes cierta motivación para reescribir y aprender sobre el proceso de escritura. Las conclusiones apuntan a la cohesión y la coherencia como las mayores dificultades de los estudiantes, quizás porque no comprenden la naturaleza del texto académico. Así, además de aprender sobre los criterios de textualidad, también es necesario pensar, en modos de intervención que alteran la relación del estudiante con el acto mismo de investigar y escribir en los procesos de investigación, esto en el contexto de la educación profesional a distancia.

Palabras-clave: Criterios de textualidad; Apuntes de revisión; Reescritura; Educación Profesional.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo relata os primeiros resultados de uma pesquisa em andamento sobre o ensino da escrita acadêmica na graduação no ensino profissional à distância. Aprender a escrever no contexto acadêmico não é tarefa fácil para os alunos da graduação (Marinho, 2010) ou mesmo da pós-graduação (Riolfi, Barzotto, 2011). Do outro lado, para os professores do ensino superior também não é tarefa fácil apoiar e orientar os alunos durante esse processo. Nesse cenário, é muito comum referir-se ao processo de escrita como um inferno (Riolfi, Barzotto, 2011), dadas as dimensões objetivas e subjetivas que ele requer. Assim, este trabalho nasceu a partir do desejo de contribuir com as práticas de escrita acadêmica no ensino superior ou, como descrito por Street (2009, 2014), com as práticas de Letramento Acadêmico.

Do ponto de vista da textura do texto, há elementos que garantem que o estudante sabe distinguir um texto de um amontoado de frases isoladas. No Brasil, tais elementos foram chamados de critérios de textualidade (Koch; Travaglia, 1989; Val, 1999). São eles: a intertextualidade, a situacionalidade, a aceitabilidade, a informatividade, a intencionalidade, a contextualização, a coerência e a coesão. A partir desses critérios, os objetivos deste trabalho são: 1) descrever e analisar quais problemas de textualidade são encontrados em textos escritos por alunos da graduação no ensino profissional; 2) refletir acerca de possíveis estratégias de ensino de escrita que levem em consideração as reais dificuldades encontradas por esses alunos. Esta é uma pesquisa de caráter quantitativo-qualitativo. Na etapa quantitativa, identificamos as falhas de aderência aos critérios de textualidade e as classificamos quanto ao critério não seguido, identificando assim as mais comuns. Na etapa qualitativa, analisamos cada um dos trechos que apresentam falhas nos critérios de textualidade e investigamos qual dificuldade do aluno teria causado aquela não aderência. Passamos então aos bilhetes de revisão, e à luz das reflexões do passo anterior, consideramos como esses comentários poderiam ser reescritos para melhor auxiliar o aluno no processo de reescrita.

Os textos analisados foram produzidos por alunos do Projeto Integrador 1 na educação profissional na modalidade a distância, de uma universidade pública paulista. O objetivo do Projeto Integrador I é apresentar aos alunos o estilo de redação esperada em um curso superior, sanar eventuais lacunas de conhecimento da norma culta do português brasileiro e prepará-los tanto para os próximos projetos integradores – seis

no total – quanto para o Projeto de Graduação e para a vida acadêmica e profissional após a conclusão do curso.

A produção do texto é feita em grupos de até cinco alunos – os quais são alocados nos grupos pela plataforma, não havendo a possibilidade de formar grupos por afinidade – e segue as seguintes etapas. A introdução do texto é construída pelos alunos em um fórum de orientação. O professor mediador participa da construção do texto com comentários tanto sobre a parte linguística quanto com questionamentos sobre o conteúdo. Os alunos então submetem a primeira versão da introdução para leitura e comentários do professor mediador, que envia uma devolutiva com sugestões e comentários. No fórum seguinte, o processo se repete com o desenvolvimento e os alunos submetem a versão corrigida da introdução e a primeira versão do desenvolvimento para a leitura e comentários do professor. Os alunos então fazem a revisão do trabalho, escrevem a conclusão e submetem o trabalho para correção na Entrega Inicial. Essa versão é meticulosamente corrigida pelo professor mediador, tanto do ponto de vista do conteúdo quanto dos aspectos linguísticos.

Cada professor mediador tem a liberdade de fazer a devolutiva como julgar mais apropriado, muitos – incluindo a professora mediadora que recebeu o texto usado aqui para análise – optam por revisar o trabalho em um editor de texto usando a ferramenta de inserção de comentários e enviam um arquivo comentado para os alunos. Os alunos então podem revisar o texto, tirar as dúvidas em um novo fórum e submeter o trabalho para a Entrega Final. Tanto o trabalho quanto a participação nos fóruns são pontuadas.

O perfil dos alunos ingressantes nesse curso é bastante diverso. Alguns terminaram o ensino médio recentemente, outros ingressaram no ensino superior após terem se afastado da educação formal por alguns anos e alguns já estão na segunda ou terceira graduação, concluída ou não.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste trabalho, partimos do pressuposto de que o modo como o professor lê os textos e orienta os alunos antes da reescrita é fundamental para o processo de escrita (Fiad, 2009). A investigação dá continuidade a pesquisas anteriores (Andrade, Riolfi, 2009; Andrade, 2015), nas quais estudamos os efeitos da intervenção docente, feitas

em versões de dissertações de mestrado, no percurso de formação de três pesquisadoras.

Em Andrade e Riolfi (2009), o foco foi investigar de que modo a ação de ensinar a escrever o texto acadêmico configura-se, no contexto da pós-graduação. Foram categorizadas as cinco funções exercidas por um orientador no processo de escrita de suas orientandas (diretor de trabalhos; leitor; coautor; revisor e agente do Real) e foi verificado que tais tarefas desdobraram-se em vários níveis enunciativos: da saída de uma lógica metonímica (com predominância de escrita em progressão linear) para a construção de uma metafórica (com predominância de retroação), a partir da qual as orientandas pudessem alcançar maior autonomia no que se refere à construção do texto acadêmico.

Mostramos, ainda, que orientador, nas versões dos textos que lhe eram dadas a ler, não hesitou em apontar a necessidade de o pesquisador em formação reformular o escrito quantas vezes fossem necessárias para: a) considerar a perspectiva alheia no cálculo dos potenciais efeitos de sentido de seu texto; e b) responsabilizar-se por um lugar de enunciação, dando consequência a uma dada escolha (lexical, sintática, estilística etc.).

Já a tese de doutoramento, defendida em 2015, mostrou que as participantes passaram por transformações subjetivas, ao longo do processo de orientação, que tiveram efeitos em três aspectos: 1) na relação com o saber; 2) na elaboração intelectual; e 3) na formulação do texto. Fundamentalmente, a orientadora ajudou as pesquisadoras a fazerem duas operações centrais: sair do discurso comum para o discurso científico e a escrever dentro de uma cientificidade da área.

Nosso intuito agora é estudar em que medida, na educação à distância, a partir dos comentários que o professor deixa por escrito para o seu aluno, é possível alterar a relação que ele estabelece com o próprio ato de escrever e, conseqüentemente, com o texto.

Na perspectiva que vimos defendendo, o professor não é um mero corretor ou avaliador de textos, mas pode ser um parceiro de escrita, que exerce diferentes funções na busca de auxiliar o aluno a sair do senso comum para entrar na cientificidade exigida na escrita acadêmica (Andrade, Riolfi, 2009). Nessa visada, aprende-se a escrever e ao escrever na lida constante com as diferentes versões de textos. Pensamos que é

possível inferir que essa perspectiva também é compartilhada pelo Projeto Político Pedagógico do curso, tendo em vista, como descrevemos acima, a concepção de escrita enquanto um processo, que se desenvolve em várias versões e em todos os semestres da graduação. Além disso, todos os professores do Projeto Integrador I são da área de letras.

Como discutido por Riolfi (2006), o professor que se responsabiliza por seu papel para o desenvolvimento intelectual do estudante passa a ler as produções dos alunos de maneira diferenciada, de modo a encarar o desvio encontrado nessas produções, seja de qualquer ordem, como aquilo que revela o espaço no qual o professor deve oferecer auxílio. Não se trata, portanto, de somente avaliar no sentido de atribuir uma nota ao texto, mas de fazer a diferença como educador, ajudando-a a transformar a falha em mais uma de suas conquistas. Trata-se, em última instância, de fazer um esforço localizado de acolhida das novas gerações (Arendt, 1961).

É importante retomar, neste momento, o que Geraldi (1997) postulou como condições necessárias para a produção de textos: a) o aluno ter o que dizer; b) ter razões para dizer o que tem a dizer; c) ter para quem dizer o que tem a dizer; d) assumir-se como sujeito que diz o que diz para quem diz; e) escolher estratégias para dizer, ou seja, realizar *a*, *b*, *c* e *d*. Queremos avançar nessa proposição de Geraldi dizendo que, hoje, não se trata somente de “ter” algo a se dizer ou um interlocutor a quem dizer, já que, com a disseminação da internet, entre outros meios de comunicação, o acesso a informações é rápido e farto. Mais que isso, trata-se de saber selecionar e administrar no texto essa gama de informações, transformando-as em conhecimento.

3. OS CRITÉRIOS DE TEXTUALIDADE

Neste artigo analisamos um texto da Entrega Inicial na tentativa de classificar as dificuldades textuais apresentadas de acordo com os critérios de textualidade propostos por (Beaugrande e Dresser, 1983) como descritos por Val (1999) na sua proposta de avaliação de redações de vestibular.

Na análise dos textos aqui apresentada, valemo-nos das mesmas definições propostas por Val (1999), quais sejam: 1. A coerência é a lógica interna do texto e a possibilidade do leitor conseguir acompanhar o raciocínio do escritor; 2. A coesão é a

manifestação da coerência no texto, e é construída por mecanismos gramaticais e textuais; 3. A intencionalidade é o esforço do escritor para que o texto tenha coerência e coesão e possa ser compreendido pelo leitor; 4. A aceitabilidade é o atendimento, ou não, da expectativa do leitor de que o texto será coerente, coeso, útil e relevante. 5. A situacionalidade é a adequação do texto ao contexto e a relevância e pertinência do que está escrito; 6. A informatividade é a quantidade de informações novas apresentadas no texto e é tão menor quanto maior a apresentação de ideias do senso comum como dados ou informações relevantes; 7. A intertextualidade é o emprego de textos ou ideias de outros autores, não como plágio, mas como uma maneira de ligar o texto ao mundo exterior.

Lembremos que os critérios de textualidade descritos por Val (1999) são: a coesão; a coerência; a intencionalidade; a aceitabilidade; a situacionalidade; a informatividade; e a intertextualidade. A autora explica que a coesão, a coerência e a intencionalidade estão relacionadas aos aspectos conceituais e linguísticos do texto; a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade estão relacionadas a fatores pragmáticos da comunicação.

Na análise dos textos aqui apresentada, valemo-nos das mesmas definições propostas por Val (1999), quais sejam: 1. A coerência é a lógica interna do texto e a possibilidade do leitor conseguir acompanhar o raciocínio do escritor; 2. A coesão é a manifestação da coerência no texto, e é construída por mecanismos gramaticais e textuais; 3. A intencionalidade é o esforço do escritor para que o texto tenha coerência e coesão e possa ser compreendido pelo leitor; 4. A aceitabilidade é o atendimento, ou não, da expectativa do leitor de que o texto será coerente, coeso, útil e relevante. 5. A situacionalidade é a adequação do texto ao contexto e a relevância e pertinência do que está escrito; 6. A informatividade é a quantidade de informações novas apresentadas no texto e é tão menor quanto maior a apresentação de ideias do senso comum como dados ou informações relevantes; 7. A intertextualidade é o emprego de textos ou ideias de outros autores, não como plágio, mas como uma maneira de ligar o texto ao mundo exterior.

Segundo Val (1999), a presença do senso comum é a maior ocorrência de intertextualidade em textos de alunos do ensino médio, e como não são consideradas informações novas, diminui a informatividade do texto. É importante salientar que Val (1999) adapta os quatro requisitos propostos por Charolles (1978) para que um texto

seja considerado coerente e coeso (repetição, progressão, não contradição e relação) e avalia a coesão e coerência de textos de vestibular usando os quatro critérios: continuidade, progressão, não contradição e articulação.

No caso dos dados que analisamos, a expectativa de utilidade, relevância, pertinência e suficiência de dados descritas nos critérios de intencionalidade, aceitabilidade e informatividade estão ligados à adesão à temática norteadora imposta pelo exercício, ao entendimento adequado dos conceitos apresentados na bibliografia obrigatória (selecionada pelo time de professores mediadores e disponibilizada na biblioteca online da disciplina) e às reflexões oferecidas na conclusão.

4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS TEXTOS

A análise de 1 texto produzido no projeto integrador mostra quais critérios de textualidade representam mais dificuldades aos alunos do 1º semestre. O tema do trabalho era “A Nova Economia e Arranjos Produtivos Locais”. O objetivo do grupo era articular uma das novas economias com um dos Arranjos Produtivos Locais (APL) e explicar como as características da nova economia escolhida podem ser observadas no APL escolhido.

Segundo orientações dadas aos alunos, tendo em vista o gênero acadêmico a ser escrito, a introdução do texto precisa trazer uma breve contextualização histórica (primeira revolução industrial), a definição de Nova Economia e como essa se diferencia da Velha Economia, as definições das novas economias (economia circular, economia verde, economia criativa e economia solidária), e a definição do que é APL. A introdução termina com o objetivo do trabalho e método.

Neste artigo, atemo-nos somente ao primeiro parágrafo da introdução, que transcrevemos a seguir. Importante dizer, ainda, que os trabalhos são entregues via plataforma *on-line*, digitados pelos alunos.

INTRODUÇÃO

Antes de entendermos sobre a “Nova Economia” precisamos entender quais são os seus princípios, e como interfere no mundo atual. Ela foi impulsionada pelas

rápidas e constantes mudanças tecnológicas, se baseando no perfil dos consumidores pela grande inserção digital e avanço tecnológico. É fundamental garantir produtos de qualidade e sustentáveis para atender um público cada vez mais conectado e exigente, com isso a empresa cria uma conexão com os consumidores para edificar uma marca forte e consolidada. Conhecer seu público e entender suas necessidades é a melhor forma de desenvolver as demandas, criando soluções para os problemas dos clientes, desenvolvendo produtos criativos, inovadores e garantindo a sustentabilidade. Ao contrário da “nova” a “velha economia” refere-se a indústrias que não sofreram mudanças significativas apesar dos avanços tecnológicos.

Fonte: material da pesquisa

No parágrafo acima, formado por cinco períodos e dez linhas, foram encontrados cinco trechos com problemas de coesão ou coesão e coerência. Abaixo apresentamos os trechos um por um e propomos algumas hipóteses sobre o que pode ter causado esses problemas.

Antes de entendermos sobre a “Nova Economia” precisamos entender quais são os seus princípios, e como interfere no mundo atual.

No trecho destacado, os alunos se equivocam quanto ao uso da regência do verbo entender, fazendo o acompanhamento com a preposição sobre, resultando em uma frase que, apesar de compreensível, causa estranheza ao leitor e cria uma não adequação ao critério de textualidade de coesão textual. Na oração seguinte, há a repetição do mesmo verbo “entender”, dessa vez com o uso tal qual previsto na norma padrão, o que indica, muito provavelmente, que esse seja um verbo conhecido por parte dos alunos. Então, perguntamo-nos: o que teria causado esse problema, justo na primeira frase do texto?

Marinho (2010) aponta que os alunos de graduação tendem a considerar a linguagem acadêmica como “rebuscada”, o que também pode ser observado nos dados da pesquisa e por nossa experiência em lecionar para esse tipo de público. Uma de nossas hipóteses é que o uso de entender como transitivo indireto indique uma tentativa de construir uma frase mais “rebuscada”, na intenção de se aproximarem do tipo de

escrita que julgam ser apropriada para textos acadêmicos. Lembramos que uma das condições de produção descritas por Geraldi (1997) para o planejamento do texto é “A quem o texto se destina”. Assim, talvez o grupo tenha um imaginário de que a cientificidade de um texto se constrói também por seu vocabulário rebuscado. Portanto, em nossa análise, não houve falta de comprometimento com a revisão do texto ou com a tarefa em si, mas justamente um erro de cálculo, devido à inexperiência de escrever textos acadêmicos.

A segunda oração do texto é a seguinte:

Ela foi impulsionada pelas rápidas e constantes mudanças tecnológicas, se baseando no perfil dos consumidores pela grande inserção digital e avanço tecnológico.

Mesmo que desconsiderássemos a falta de paralelismo entre a primeira parte “Ela foi impulsionada pelas rápidas e constantes mudanças tecnológicas” e a segunda “se baseando no perfil dos consumidores” e a falha de coerência (por falta de articulação ou falha gramatical) em “baseando no perfil dos consumidores pela grande inserção digital”, essa oração apresenta uma falha de continuidade e de progressão temática. Vejamos passo a passo.

A primeira frase do texto indica que seria necessário entender os princípios da nova economia e qual o seu impacto no mundo. Já a segunda trata do desenvolvimento da nova economia (impulsionada pelas constantes mudanças tecnológicas) e suas características (preocupação com o perfil dos consumidores). A falta de articulação entre um período e outro resulta em uma falha de coesão textual, já que não há um encadeamento de ideias, e de coerência textual, a segunda frase não satisfaz a expectativa criada pela primeira frase, de explicar os princípios da nova economia.

Os problemas textuais não são decorrentes de um único motivo (Pécora, 1983; Lopes-Rossi, 2002). Elencamos algumas hipóteses: falta de familiaridade com o tema (Novas Economias) - os estudantes estavam se aproximando do objeto no momento de produção do texto, razão pela qual podem não ter entendido a complexidade do assunto; 2) falta de conhecimento linguístico acerca da construção de parágrafos e da necessidade da continuidade do tópico frasal; 3) falha na leitura, a ponto de não

reconhecerem a não continuidade entre as duas frases; e 4) falha na compreensão do que constitui um texto. Essa explicação ancora-se em Riolfi e Magalhães (2008) que, ao analisarem textos de alunos da escola básica, nomearam como “restos metonímicos do discurso do outro” aquelas produções feitas a partir de fragmentos de textos alheios, sem uma apropriação individual daquele que escreve. Assim, talvez por não terem entendido os princípios das novas economias a ponto de conseguirem explicar para um leitor externo, os alunos se utilizam de partes de outros textos, sem levar em consideração o todo, tanto do texto que estão escrevendo quanto do texto base, causando uma falha de coesão e coerência.

É fundamental garantir produtos de qualidade e sustentáveis para atender um público cada vez mais conectado e exigente, com isso a empresa cria uma conexão com os consumidores para edificar uma marca forte e consolidada

A frase apresenta uma falha de coesão e coerência causada pela falta de articulação. A ideia expressa (a necessidade de um produto de qualidade para o fortalecimento da marca junto a um público exigente) retoma a noção de inserção digital do público, mas ainda não explica quais seriam os princípios da nova economia e seus impactos no mundo, como indicado na primeira frase do texto. Assim, percebe-se que os alunos aqui perdem o tópico anunciado do parágrafo, que deveria ser definir o que é a nova economia, e passar a escrever acerca da consolidação da marca junto a um público exigente.

Essa falha de articulação pode ter sido causada pela falta de familiaridade com o tema, como sugerido anteriormente. Sem conseguir organizar uma explicação sobre a nova economia, os alunos passam a escrever sobre outro tema: a necessidade de produtos de qualidade e a construção de uma marca.

A frase também apresenta uma escolha lexical inusitada e curiosa, a expressão “edificar uma marca”. Podemos pensar que o mais usual em português brasileiro seria “construir uma marca”. Edificar não deixa de ser um sinônimo de construir, mas não é a escolha mais comum e causa estranheza ao leitor. Ela pode ter sido motivada pela tentativa de produzir um texto mais “rebuscado”, que se encaixe na provável visão que eles têm sobre o que seria um texto acadêmico.

A quarta frase do parágrafo apresenta uma falha de coesão e coerência causada por falta de progressão.

Conhecer seu público e entender suas necessidades é a melhor forma de desenvolver as demandas, criando soluções para os problemas dos clientes, desenvolvendo produtos criativos, inovadores e garantindo a sustentabilidade.

A frase anterior já explica a necessidade de oferecer produtos de qualidade e que sejam sustentáveis para satisfazer um público exigente. A quarta frase não adiciona informações novas, o que impede o texto de avançar (falha de progressão). Esse problema pode ter sido causado por falta de conhecimento sobre o tema (sustentabilidade, qualidade e exigência dos consumidores), falta de conhecimento sobre a construção de parágrafos e a necessidade de progressão, ou por falha em reconhecer que as duas frases tratam do mesmo assunto, sem adicionar informações novas.

A quinta e última frase do parágrafo também apresenta uma falha de coesão e coesão textual por falha de articulação.

Ao contrário da “nova” a “velha economia” refere-se a indústrias que não sofreram mudanças significativas apesar dos avanços tecnológicos.

A última frase do parágrafo retoma a ideia de nova economia da primeira frase, adiciona uma nova ideia, a de oposição entre a velha economia e a nova economia. A menção da nova economia na última frase parece indicar uma tentativa de fechar o parágrafo com a retomada da ideia da primeira frase. Mas, por não terem explicado o que é a nova economia, suas características ou impactos no mundo, acaba chamando mais atenção para as falhas de coesão e coerência do parágrafo. A menção da velha economia, uma informação nova no parágrafo, também contribui para a falha de articulação entre a quarta e quinta frase, e falha de coerência textual dentro da quinta frase. A frase também traz um problema de coerência com o mundo real ao afirmar que as indústrias da velha economia não sofreram transformações causadas por avanços

tecnológicos. Os avanços tecnológicos foram fundamentais para o início da primeira revolução industrial, e mesmo a indústria pesada mais tradicional, como por exemplo a siderurgia, ainda hoje é afetada por mudanças na tecnologia.

A análise desse primeiro parágrafo aponta para uma prevalência de falhas de coesão e coerência causadas por falta de articulação e progressão e falhas na coesão por problemas gramaticais. As hipóteses levantadas apontam para o desconhecimento sobre a necessidade de adesão aos critérios de textualidade, sobre a organização de parágrafos e, mais especificamente, sobre o gênero acadêmico.

Para se ter uma dimensão quantitativa dos problemas encontrados, a tabela 1 sistematiza a análise das falhas apresentadas no texto revisado.

Tabela 1. Falhas identificadas separadas pelos critérios de textualidade não seguidos.

Critério de textualidade	Número de trechos
Falha de coesão (mecanismo gramatical)	2
Falha de coesão (escolha lexical)	2
Falha de coesão e coerência	12

Fonte: as autoras

Após a revisão dos trabalhos, o professor retorna o texto para os alunos com comentários. Os professores têm a liberdade para escolherem de que forma farão a devolutiva. Uma das autoras deste trabalho, que é professora do curso, prefere enviar o texto com comentários (muitas vezes parágrafo por parágrafo) para os alunos e tirar as dúvidas que surgirem nos fóruns de orientação.

É importante lembrar que cada professor revisa entre 10 e 60 trabalhos (a depender do número de horas dedicadas ao EaD), em um período limitado (entre 2 e 3 semanas). Assim, é preciso levar em consideração que há uma limitação de quanto tempo o professor pode passar na correção de cada texto. Também é preciso sopesar quais apontamentos serão mais valiosos para os alunos, em um determinado momento da elaboração, ou quais dificuldades precisam ser resolvidas primeiro.

O foco principal da autora deste artigo responsável pela revisão dos trabalhos quanto à primeira devolutiva é a organização textual, ou seja: se cada informação está na parte correta do texto, se a ordem das informações está adequada (coesão), se é

possível entender como cada informação se relaciona com a anterior, com a seguinte ou com o objetivo (coesão), se as informações apresentadas são factualmente corretas (não contradição com o mundo real), se o texto não se contradiz internamente, e, por fim, se atende aos requisitos do exercício. Os apontamentos são feitos por meio de bilhetes de revisão enviados junto com o texto em um documento eletrônico.

A seguir, reproduzimos os bilhetes de revisão deixados no parágrafo analisado. Em seguida, avaliamos se hoje, após a análise mais minuciosa do texto, do estudo teórico e considerando as hipóteses sobre a origem das dificuldades apresentadas pelos alunos, ainda consideramos os comentários adequados ou se haveria uma maneira mais eficaz de redigi-los.

Erro na construção da frase, "antes de entendermos o que é" ficaria melhor.

Talvez um problema de contradição aqui? Não seria necessário entender primeiro o que é e depois quais são as interferências no mundo atual?

O primeiro bilhete aponta o erro no uso do verbo entender e já oferece a solução, ou seja, a professora atua como revisora. Outra opção seria apenas indicar o erro no uso do verbo e deixar a correção por conta dos alunos. Na época, julgou-se que não era um problema muito significativo e que os alunos saberiam que entender é um verbo transitivo direto (sem preposição), de modo que o uso como transitivo indireto foi apenas um equívoco. Pensamos que poderíamos manter um comentário semelhante para esse tipo de equívoco, mas que no fórum de discussão abriríamos para um debate acerca do que os alunos consideram como linguagem adequada para textos acadêmicos. Esse debate teria como intuito explicar-lhes que a natureza do texto acadêmico é a cientificidade, o processo de investigação, não a linguagem rebuscada. Nesse ponto, talvez teríamos oportunidade de diferenciar o que é o uso de termos técnicos e de linguagem culta formal.

O segundo bilhete de revisão aponta o problema de articulação entre a primeira frase e a seguinte. Contudo, pensamos que não tenha sido um bilhete de revisão eficaz. Talvez teria sido mais produtivo explicar a falha de articulação na segunda frase, já que

o bilhete aponta uma contradição que não está na primeira frase, mas na segunda. Para atender a expectativa criada pela primeira frase, a segunda frase deveria ter explicado pelo menos um dos princípios da nova economia, e não partido para a explicação sobre o que teria originado a nova economia.

O próximo bilhete de revisão foi feito sobre a segunda frase do texto:

essa frase não faz sentido

Retroativamente, consideramos que esse bilhete de revisão não foi eficaz. Ao enunciar que a frase não faz sentido, não foi levado em consideração que se os alunos decidiram escrever a frase daquela forma é porque, para eles, o enunciado fazia sentido. Além disso, enunciar bruscamente que a frase não faz sentido também pode contribuir para uma animosidade entre o revisor (professor) e os escritores (os alunos), o que prejudica o andamento do processo de reescrita.

Talvez seria mais eficaz dar orientações explícitas, apontando que a frase contraria a expectativa criada pela frase anterior, causando uma falha de articulação. Uma sugestão de bilhete seria:

Colocar aqui os princípios da nova economia.

Entendemos que é preciso levar em consideração que o bilhete precisa ser simples o suficiente para não comprometer o fluxo de trabalho e se adequar às condições de revisão do professor. O bilhete seguinte foi feito tendo como referência as três frases finais do parágrafo:

pela terceira vez, precisamos de fontes para essas afirmações.

O bilhete aponta a falta de fontes para as informações. Note-se que o mesmo problema foi apontado outras duas vezes nos fóruns usados para a construção do texto, razão pela qual a professora enumera que aquela seria a “terceira” reincidência do problema. Apesar da falta de indicação das fontes ser grave, também é grave a falta de

coesão e coerência textual do trecho. Talvez aqui o bilhete precisasse ser um pouco mais elaborado, apontando a falta de coesão e coerência e cobrando as fontes das informações. Uma sugestão seria:

1. Este parágrafo precisa explicar quais são os princípios da nova economia, e depois mencionar a interferência no mundo atual, como prometido pela primeira frase do parágrafo.
2. Faltam as fontes das informações.

Pensamos que ao dividir o bilhete em dois tópicos talvez ficaria mais fácil para os alunos entenderem que são dois apontamentos distintos, um sobre a organização textual, e outro sobre a necessidade de fontes em trabalhos acadêmicos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do texto produzido pelos alunos indica que eles têm dificuldades com a organização textual, com a construção de parágrafos, com o tipo de linguagem apropriada para um texto acadêmico e também com a leitura da bibliografia indicada.

A dificuldade mais comum que identificamos na análise do primeiro parágrafo da introdução está ligada à construção de parágrafos, mais especificamente com a organização das ideias que se deseja relatar em uma sequência que siga a linha de raciocínio do autor (coesão textual) e com o modo como o autor pode indicar no texto como essas ideias estão relacionadas umas com as outras (coesão textual). Seria interessante analisar duas versões de um mesmo grupo, uma da Entrega Inicial e uma da Entrega Final a fim de tentar identificar se a reescrita feita a partir dos comentários deixados pelo professor mediador resulta em um texto mais coeso e coerente.

A análise de um texto completo pode revelar que essa dificuldade de aderência a critérios de coesão e coerência não está restrita à construção de um parágrafo, mas que perpassa toda a construção do texto. A autora responsável pela revisão dos trabalhos enviados pelos alunos nota que em muitos textos enviados têm de fato problemas de coesão e coerência não só no nível do parágrafo, mas também considerando o texto inteiro. Supomos que essa impressão é compartilhada pelos outros

professores mediadores, já que no semestre seguinte os enunciados dos fóruns para a construção do texto passaram a incluir também um plano de parágrafo mais estruturado para alunos do primeiro semestre. As atividades e enunciados dos fóruns são construídos coletivamente pelo grupo de professores mediadores antes do início do semestre. Como o semestre ainda está em curso, a autora que é a professora mediadora desses grupos ainda não recebeu os textos da Entrega Inicial ou Final e, portanto, não é possível descrever suas análises neste momento.

A pesquisa ainda indica a necessidade de trabalhos na área da linguística textual que analisem o processo de escrita e reescrita de textos, principalmente na educação profissional, tendo em vista que não foram encontradas bibliografias recentes acerca do tema.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Emari. **Intervenções do orientador na escrita**: efeitos na formação do pesquisador. Tese (Doutorado em Educação). FEUSP, São Paulo, 2015.

ANDRADE, Emari; RIOLFI, Claudia. Ensinar a escrever o texto acadêmico: as múltiplas funções do orientador. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, São Paulo: Campinas, jan-jun, p. 99-118, 2009.

ARENDDT, Hanna. **Entre o Passado e o Futuro**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1961.

BEAUGRANDE, R. A.; DRESSLER, W. U. **Introduction to text linguistics**. London: Longman, 1983.

CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos (Abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas). Trad.: Paulo Otoni. *Langue Française*, Paris, nº 38, 1978. In: D. Coste et al. (org). **O texto – leitura e escrita**. Pontes, 1978.

FIAD, R. S. Reescrita de textos: uma prática social e escolar. **Organon**, Porto Alegre, v. 29, n. 46, 2009. DOI: 10.22456/2238-8915.39740. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/39740>. Acesso em: 14 jun. 2024.

GERALDI, J.W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda, 1997.

KOCH, I. G. V; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.

MARINHO, Marildes. As escritas nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 18 jul.

2010. DOI <https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000200005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/447V3NsPPCpdQNBfgGLdd8n/?lang=pt>. Acesso em: 31 maio 2024.

PÉCORA, Alcir. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

RIOLFI, Claudia Rosa. **Linguagem e Pensamento**. Curitiba: IESDE Brasil, 2006.

RIOLFI, Claudia Rosa; BARZOTTO, Valdir Heitor. **O inferno da escrita**: produção escrita e psicanálise. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

STREET, B. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno, São Paulo: Parábola Editorial. 2014.

STREET, Brian. Academic Literacies approaches to Genre. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 347-361, 26 fev. 2013. DOI <https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000200004>. Acesso em: 30 maio 2024.

VAL, Maria da Graça Costa *et al.* **Avaliação do Texto Escolar**: Professor-leitor/aluno-leitor. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

Mariana Timponi RODRIGUES

É professora da Faculdade de Tecnologia de São Paulo, onde atua na graduação presencial e EaD; e da Faculdade de Ciências Médicas Humanitas, São José dos Campos. É formada em Letras Inglês pela Universidade Federal do Espírito Santo, e tem especialização em Ensino de Inglês pela mesma universidade. Atualmente é aluna do programa de mestrado em Linguística Aplicada na Unitau.

Emari Andrade de JESUS

É Professora da Universidade de Taubaté, vinculada ao Instituto Básico de Humanidades, onde atua na graduação e no Programa de Mestrado em Linguística Aplicada. Graduada em Letras pela Universidade de São Paulo, tem mestrado e doutorado em Educação pela FEUSP. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise – GEPPEP e do Grupo de Estudos Decoloniais (Unitau).