

O processo de elaboração de textos: interpretando o “passar a limpo”

Rosa Maria Hessel Silveira¹
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

ABSTRAC: This investigation, based on a process approach to writing, analyzes the compositions written by a group of Brazilian secondary school students when taking a simulated University entrance exam, where the production of a written text is one of the requirements. The first draft of each composition is compared to the final copy in terms of the changes that occur between versions. The first conclusion is that rewriting should not be seen as a mere process of hygienization of the text. The second is that rewriting should go beyond the expectations raised by evaluators and the institution behind them. The implications of the study are that the writing process has to be analyzed in terms that account for its complexity and that more investigation on the process are necessary.

RESUMO: Situando-se na vertente da análise dos processos de elaboração textual, o trabalho focaliza textos produzidos por alunos da 3a. série do 2o. grau, em uma situação de testagem de modelo de Concurso Vestibular, confrontando rascunhos e versões finais dos mesmos. Detém-se especificamente na análise das mudanças ocorridas entre a última forma do rascunho e o texto passado a limpo, constatando as várias dimensões envolvidas nas alterações e concluindo pela estreiteza de uma análise que, em primeiro lugar, veja o “passar a limpo” como mera tarefa de “higienização” do texto, e, em segundo lugar, conceba a escrita de textos pelos alunos como inteiramente determinada pelas imagens do professor corretor e da instituição escolar. Acena-se para a urgência da

¹ Professora do Departamento de Ensino e Currículo e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

INTERPRETANDO O “PASSAR A LIMPO”

complexificação da análise do processo e para as contribuições que esse tipo de estudo possa trazer para a mesma.

KEYWORDS: Writing, textual production, rewriting, composition, testing,

PALAVRAS-CHAVE: Escrita, produção textual, reescrita, vestibular, redação

INTRODUÇÃO

Pode ser considerado incipiente na comunidade brasileira de estudiosos de Educação e Lingüística o interesse pelo estudo do *processo de elaboração de textos*. É certo que o texto escolar produzido pelo aluno, em resposta à solicitação de um/a professor/a de Português, tem sido objeto de reflexões e estudos tanto de caráter quantitativo quanto qualitativo, em diversos níveis de ensino, relacionado às suas condições específicas de produção, ou a aspectos do desenvolvimento cognitivo do aluno, etc. Entretanto, investigações que procurem mais detidamente traços do *processo* de produção são menos freqüentes, e é possível que isso também se dê pela dificuldade de acesso e interpretação desses dados. É dentro dessa vertente — a análise dos processos de escrita — que se situa o presente trabalho.

O ESTUDO DO PROCESSO DE ESCRITA

Em artigo que traz importante contribuição para a discussão dos estudos sobre o que ali é denominado “refacção textual”, Abaurre et alii (1995) argumentam em favor da relevância teórica da consideração dos dados “idiossincráticos e singulares”, obtidos em situações “naturalísticas”, não-experimentais. Citemos os autores (p.11):

(...) interessa-nos mais, do ponto de vista teórico, flagrar o instante em que o sujeito demonstra, oralmente ou por escrito, sua preocupação com determinado aspecto formal ou semântico da linguagem. Da mesma forma, ainda que não seja indagação simples, interessa-nos saber que fato singular, que aspecto de contexto, de forma ou de signifi-

ROSA MARIA HESSEL SILVEIRA

cação lingüística, ou ainda que possível combinação desses fatores pode ter adquirido saliência particular para o sujeito, colocando-se, assim, na origem de sua preocupação, na origem do problema para o qual passa a buscar uma solução, ainda que muitas vezes episódica e circunstancial. (...) Nesse contexto, adquirem para nós particular significação os dados que documentam a história dos apagamentos, refações e reescritas de textos.

Ainda que a preocupação maior das autoras — revelada também em outros trabalhos como Fiad (1991) — situe-se no âmbito do estudo da aquisição da linguagem, é evidente que estudos semelhantes não se esgotam nesse escopo, dadas as suas possibilidades interpretativas que incidem no campo específico da educação e do ensino. Neste sentido, a “revolução conceitual” que começou a perpassar o discurso sobre ensino de língua materna nos anos 80, e que se caracterizou, entre outras coisas, por uma pesada crítica ao caráter “artificial” da redação escolar, com o pretense esvaziamento do seu caráter interlocutivo, certamente poderá ser enriquecida ou matizada ou posta em xeque por estudos de tal tipo. Aquilo que Fabre (1987) chama de “gênese específica da enunciação escrita” poderá, naqueles, ser rastreada através das marcas gráficas, dos riscos, dos rascunhos, que apontam o “encaminhamento de um *projeto* de escrita à sua *realização*”, sem esquecermos, porém, o caráter lacunar de tais pistas. Uma das questões possíveis, se procurarmos conjugar os dois pontos-de-vista acima, seria exatamente a seguinte:

Por que um aluno altera seu próprio texto, para além da correção estritamente “normativa” (ortografia, concordância...)? Ou, mais especificamente: é apenas a imagem do “professor corretor” que preside a elaboração dos textos pelo aluno?

É evidente que não pretendemos trazer respostas de certa forma definitivas (e as haverá?) a tais questões; interessa-nos, isso sim, propor pontos de discussão que congreguem simultaneamente estudos de aquisição da linguagem, das teorias lingüísticas que se debruçam sobre a enunciação e o discurso, e, também, os estudos sobre a escola/educação.

INTERPRETANDO O “PASSAR A LIMPO”

TEXTOS PARA ESTUDO

O estudo que aqui apresentamos faz parte de investigação maior em fase de elaboração que se debruça sobre um corpus de textos com características específicas que devem ser explicitadas. Tais características estão ligadas às chamadas “condições de produção” dos mesmos. Vamos a elas.

No ano de 1995, a COPERSO/UFRGS², com o intuito de realizar uma testagem de um modelo de Concurso Vestibular diferente do que vinha sendo aplicado tradicionalmente, procedeu a uma experiência piloto de um novo tipo de prova seletiva. Para tanto, no segundo semestre, escolas de Porto Alegre que tinham regularmente seus alunos inscritos no Concurso Vestibular foram convidadas a enviar, cada uma, um pequeno número de alunos matriculados na 3a. série do 2o. grau para a realização desta “testagem”. Fazia parte desse projeto-piloto a realização de uma dissertação, a qual, porém, não se afastava dos parâmetros tradicionalmente seguidos pela UFRGS — proposta de um tema único, convite a uma reflexão a partir de uma experiência pessoal, etc. Os alunos que participaram desse piloto, portanto, estavam cientes de que seus resultados não tinham quaisquer repercussões individuais ou mesmo para o colégio do qual eram provenientes e, possivelmente, seu interesse maior fosse a curiosidade de saberem quais as suas “possibilidades” de concorrência em um concurso tradicionalmente muito competitivo no âmbito estadual, como é o caso em tela.

Diferentemente dos Concursos Vestibulares “autênticos” realizados pela Universidade, a diagramação da prova de Português previa a realização do rascunho da redação no mesmo caderno onde estavam as questões discursivas a serem respondidas, de tal forma que cada aluno teve de entregar o rascunho da redação (às vezes escrito a lápis) e a versão final da mesma. Desse conjunto de redações foram retirados cerca de 35 exemplares (rascunho + versão final), escolhidos de forma aleatória entre aqueles que preenchiam condições de xerocópia razoável. É deste conjunto maior que selecionamos os exemplares que nos servirão de base para análise.

² Comissão Permanente de Seleção e Orientação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a cuja presidência na época, profa. Tânia Salgado, e funcionários agradecemos a permissão e ajuda no acesso aos dados.

ROSA MARIA HESSEL SILVEIRA

A proposta apresentada aos alunos (em Anexo) consistia de um texto de 21 linhas em que se sugeria o tema — *a irritação*. De forma consistente com vestibulares anteriores, nos dois primeiros parágrafos era feita uma introdução geral ao tema, em que se dizia do caráter abrangente da irritação, de sua ligação com a vida das grandes cidades e se colocavam algumas circunstâncias causadoras da mesma. No 3o. parágrafo, o texto propunha ao aluno — de forma direta — o tema e formas de desenvolvê-lo (identificação de situações em que ele tenha ficado irritado, motivos da mesma, atitudes mais comuns das pessoas irritadas e maneiras mais adequadas de contorná-la). Os dois últimos parágrafos apresentavam instruções mais gerais.

É importante observar que esse tipo de modelo — texto dissertativo de reflexão a partir de uma vivência pessoal, dentro de um tema considerado acessível a todos os vestibulandos — já vinha sendo adotado na UFRGS há mais de cinco anos, de tal forma que é possível supor que todos, ou quase todos os alunos que compareceram ao projeto-piloto tinham conhecimento desse tipo de proposta. Vale salientar que a escolha desse tipo de proposta correspondia a uma busca da própria banca elaboradora de suplantar o caráter “artificial” da redação em um vestibular, procurando-se assim abrir um espaço (ainda que com todas as restrições inerentes ao processo) em que o vestibulando pudesse, de certa forma, se colocar como “sujeito do seu texto”, escapando às abordagens generalistas sobre um aspecto da atualidade. Entre os vários estudiosos que já se debruçaram sobre as redações de vestibular, Val (1994, p. 49 e ss.) procura traçar um quadro congregador das várias dimensões que atuam pragmaticamente na configuração desse tipo de texto, enfatizando, por exemplo, que

o produtor do texto não é dono do seu assunto, nem da forma do seu discurso. Vê-se na contingência de discorrer sobre o tema que lhe for imposto, nos moldes preestabelecidos pelo programa do concurso. O recebedor é ignorado, porém compulsório. (...) A relação que se estabelece entre os interlocutores, em razão dos lugares que ocupam, é uma relação de poder, em que o produtor se submete ao que ele imagina ser a vontade do recebedor.

Observe-se que, em outra passagem de seu estudo (Val, p. 49), constata a relativa homogeneidade do corpus estudado por ela, em função de que o “material cognitivo com que os vestibulandos trabalharam

INTERPRETANDO O “PASSAR A LIMPO”

em seus textos fosse fundamentalmente o mesmo, o que não ocorreria se a proposta de redação ensinasse a criação de um texto com base em vivências pessoais.” De certa forma, a proposta da UFRGS estaria se enquadrando nessa última possibilidade, embora não possamos ser tão ingênuos a ponto de considerar que essa escolha de proposta temática possa elidir o quadro descrito pela própria autora na citação acima.

Dentro desse quadro, é possível supor que muitos desses alunos, freqüentando cursos pré-vestibulares, já tivessem sido alertados para que identificassem — no texto que propunha a redação — a parte que em que se “diz o que deve ser feito”, isto é, a sugestão de desenvolvimento, de tal forma que, em várias provas, encontramos, no texto introdutório, essa parte sublinhada, quando não dividida em partes numeradas.

UMA VISÃO PRIMEIRA

Um primeiro contato com os rascunhos das redações mostra-nos traços evidentes de um intenso trabalho de elaboração textual: sublinhados, rasuras, esquemas completos e incompletos, palavras escritas à margem com testagem de grafias, frases incompletas depois retomadas ou simplesmente abandonadas, numeração de parágrafos apontando inversão de ordem depois da escrita, parágrafos/frases totalmente riscados... são marcas freqüentes e aparentemente idiossincráticas. De maneira geral, poder-se-ia dizer que não são “transparentes” ao escrutínio do pesquisador. Não por acaso, Geraldi (1996b, p.147) alerta-nos para os riscos de procedimentos de pesquisa desses casos, afirmando:

Há um processo de produção? Sim. A questão central é tornar visível este processo. Sua visibilidade, obviamente, não é um “dado” acessível e disponível no real, mas uma construção da análise, e releva por isso mesmo de uma interpretação.

Efetivamente, a leitura mais detida desses “documentos” (rascunhos + versões finais e, em alguns casos, esquemas + rascunhos + versões finais) parece apontar para uma visão do processo de produção textual que não se restrinja a uma divisão binária, qualquer que ela seja, mas sim como um processo atravessado — desde o seu início, até o seu final — pela escolha, pela reflexão (no mínimo, localmente falando) e pela reelaboração. Uma observação feita de passagem, como a de Quar-

ROSA MARIA HESSEL SILVEIRA

tarolla et alii (1994, p.1201), aludindo a “os *dois* momentos da escrita: a escrita inicial e a posterior alteração” (grifo nosso), ou mesmo a tradicional bipartição entre planejamento e execução, frente ao exame dos rascunhos, parece uma simplificação de um processo cheio de idas e vindas. Desta forma, diversos momentos e diversas estratégias de elaboração são “recuperáveis” pelas marcas gráficas no papel, desde que devidamente “interpretadas”. Pode-se tomar como exemplo o confronto entre duas marcas de correção: encontra-se, por vezes, uma palavra riscada seguida por outra não riscada, preenchendo a mesma função sintática, na mesma linha, o que apontaria para um processo de escolha ocorrido no momento da primeira escrita, enquanto a ocorrência de uma palavra riscada e de outra com a mesma função, não riscada, mas sobreposta, poderia ser interpretada como uma substituição posterior à primeira escrita, quando já não haveria espaço para a substituição linear.

A partir da constatação dessa multiplicidade de marcas com utilização bastante desigual entre os autores dos textos (de certa forma, os rascunhos adquirem um caráter bastante “personalizado”, com aparente despreocupação em relação a uma “censura” escolar), optamos, neste primeiro estudo, por um recorte que se detivesse no exame do que pode ser considerado como o último passo da produção textual em questão: o conhecido ato de “passar a limpo” .

“PASSANDO A LIMPO” — AS ÚLTIMAS MUDANÇAS

Nossas representações sobre escola e tarefas escolares geralmente atribuem ao ato de “passar a limpo” um status de higienização da apresentação visual — passar a limpo seria, assim, copiar de um texto anterior, riscado, “sujo”, quase ilegível... para uma versão limpa, apresentável, “caprichada” ...³ É menos freqüente a visão de que “passar a limpo” implique — ainda — algum tipo de trabalho cognitivo incidindo sobre o produto que está sendo, digamos, “vestido” para a apresentação pública. Pois foram exatamente as derradeiras operações lingüísticas nos textos dos alunos que nos chamaram a atenção, isto é: procuramos indícios do

³ Nossa utilização das aspas, na maioria das expressões acima, aponta para uma reprodução do jargão tipicamente do cotidiano escolar com seus sentidos específicos; elas são usadas para alertar contra qualquer outra leitura, isto é, contra a atribuição de outros sentidos a palavras como “limpo”, “caprichado”, etc.

INTERPRETANDO O “PASSAR A LIMPO”

que conteria esse processo em termos de refinamento e aperfeiçoamento textual.

Em primeiro lugar, a comparação dos 35 textos em sua versão final com a última versão do rascunho — esta, garimpada em meio às rasuras, borrões, setas e riscos — nos mostrou que, em nenhum caso, essa passagem se fez sem algum tipo de modificação. De forma mais intensa em alguns casos, duas ou três modificações (elisões, acréscimos, substituições...) em outros e, em três casos, apenas uma (1) modificação, o “passar a limpo” revelou-se um processo não apenas mecânico mas, também, revestido de uma dimensão que aponta para a consideração de aspectos discursivos.

Do conjunto de textos de que dispomos, foram escolhidos dois que serviram de base a um exame mais específico dos processos de reformulação ligados à última cópia e é a esse exame que passaremos.

DOIS TEXTOS — AS ÚLTIMAS VERSÕES

É comum, nos poucos estudos sobre reescrita de textos a que tivemos acesso, a realização de uma categorização das operações encontradas, tais como substituição, adição, supressão e deslocamento (Quartarrolla et alii, 1994; Fabre, 1987, por exemplo). No âmbito deste estudo, não nos preocupamos com tal categorização, na medida em que entendemos que, à exceção do deslocamento, tais operações correspondem *grosso modo* a objetivos semelhantes, quais sejam ora o de atender a uma exigência morfossintática de correção estritamente gramatical, ora o de aperfeiçoar mecanismos coesivos, ora o de dar maior peso às dimensões persuasivas do texto ou, ainda, o de possibilitar uma maior projeção do falante no discurso. Portanto, os dados que passamos a apresentar estão separados apenas por cada texto estudado.

O primeiro texto (texto A) apresenta uma versão final de 32 linhas, separadas em 4 parágrafos, e tem como característica global uma quantidade expressiva e constante de reformulações que poderiam ser globalmente descritas da seguinte forma: um abreviamento dos três primeiros parágrafos, ao lado de um desenvolvimento do último. Observe-

ROSA MARIA HESSEL SILVEIRA

mos o primeiro parágrafo⁴, que contém justamente a narração do episódio ocorrido com o autor (Figura 1).

- | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>(R) <i>Era uma 4a. feira e fui ao banco pagar umas contas. Cheguei lá e observei o tamanho da fila. Quando pensei que a fila iria andar uma mulher passou a minha frente. Pronto, fiquei irritado. Esbravejei, discuti e consegui fazer ela ir para o fim da fila, mas continuei daquele jeito até o fim do dia.</i></p> <p>(D) <i>Era uma quarta-feira e fui ao banco pagar umas contas, a fila estava enorme. Quando observei, digo, observei, uma mulher passar na minha frente. Pronto fiquei irritado. Esbravejei, discuti e ela voltou ao fim da fila; mas continuei daquele jeito até o fim do dia.</i></p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Figura 1 — Primeiro parágrafo nas versões rascunho e definitiva

É evidente que, no processo de passar a limpo, o aluno transformou-se em ativo leitor de seu texto e — mais do que simplesmente retirar ou substituir palavras — procedeu a um enxugamento dos detalhes da narrativa que tenham lhe parecido menos importantes na manutenção da coerência narrativa e menos relevantes para as conclusões que pretendia retirar — textualmente — do episódio. Assim “*Cheguei lá e observei o tamanho da fila*” — descrição da ação que o levou à constatação do tamanho da fila — é de certa forma substituído pela expressão descritiva : “*A fila estava enorme*”. “*Consegui fazer ela ir para o fim da fila*” é — digamos — simplificado para “*e ela voltou ao fim da fila*” (nesse caso, o aluno jogou com o implícito textual da causa/conseqüência.)

O segundo parágrafo também sofre alterações. Façamos a leitura das duas versões (Figura 2).

O processo de redução prossegue (e podemos nos indagar sobre qual teria sido o maior móvel do mesmo), agora com menos sucesso, uma vez que é apagada uma frase inteira que, através da repetição lexical [injustiça] , contribuía para a coesão textual, já bastante prejudicada des-

⁴ Identificaremos com a letra R as frases e parágrafos retirados do rascunho, e com D os segmentos retirados do texto definitivo, já passado a limpo. Desvios de grafia, pontuação e outros serão integralmente mantidos, mas ignoraremos, no caso de R, palavras riscadas e outras marcas processuais não relevantes no momento.

INTERPRETANDO O “PASSAR A LIMPO”

de o rascunho, neste parágrafo. Já a frase final do parágrafo, no rascunho, é desmembrada em duas, desmembramento acompanhado de várias alterações: (1) a supressão de um item de enumeração [incompetência dos outros], (2) a substituição do termo *diariamente* pela forma desenvolvida *no seu dia-a-dia*, (3) inserção de modalizador *ainda*, o qual, conforme Koch (1993,p.106), introduz mais um argumento a favor de determinada conclusão, e (4) acréscimo de uma restrição expressa através da oração *se não se controlarem*.

- | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>(R) <i>Por que será que fiquei assim? Era injustiça ela passar na frente, não só na minha, mas da das demais. E injustiça para mim é o pior vício que existe na sociedade. As pessoas se irritam com os seus problemas, incompetência dos outros ou com fatos que ocorrem diariamente e as pessoas com stress têm mais tendência a isso.</i></p> <p>(D) <i>Por que será que fiquei assim? Era injustiça ela ir furando a fila. As pessoas se irritam com os seus problemas e fatos que ocorrem no seu dia-a-dia. Ainda, as pessoas com stress tem uma maior tendência, se não se controlarem de se irritar.</i></p> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Figura 2 — Segundo parágrafo nas versões rascunho e definitiva

Algumas observações ainda sobre tais alterações: se, por um lado, elas não sanam o problema maior do parágrafo que é, simultaneamente, a frouxidão coesiva e uma quebra de continuidade, a qual poderia ser identificada como uma violação de uma das quatro meta-regras de coerência de Charolles (1988)⁵, por outro lado, indicam um trabalho de caráter argumentativo. Especificamente sobre a alteração de número 4, podemos lembrar a análise de Fabre (1987, p. 29 e ss.), que, ao examinar os acréscimos de sintagma e frase, os classifica como referenciais, de transição discursiva e argumentativos, nesses englobando justamente os

⁵ Charolles (1988), em texto muito conhecido na comunidade científica brasileira da área de Letras, propõe uma análise da coerência textual através da observância de quatro meta-regras: meta-regra de repetição (que se concretiza pela presença de elementos de recorrência estrita no texto), meta-regra de progressão (ligada à constância da renovação semântica nos textos), meta-regra de não-contradição e meta-regra de relação, ligada à congruência entre ações, estados e eventos denotados pelo texto. No caso específico acima, a última meta-regra não estaria sendo observada a contento.

ROSA MARIA HESSEL SILVEIRA

componentes que expressam reserva, atenuação e restrição de certas conclusões. Dito em outras palavras: a inserção de uma reserva (*se não se controlarem*) à afirmação geral (*as pessoas com stress têm uma maior tendência... de se irritar*), aumenta a força argumentativa na medida em que cria um maior “efeito de verdade”.

No terceiro parágrafo do texto, continuam as modificações (Figura 3).

- | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (R) <i>Todos podemos apresentar diferentes formas de expressar nossa irritação. Muitos após uma colisão com um automóvel resolvem tudo na violência. É só bater, bater e bater que vou me acalmar. Vários apelam e matam as pessoas num extremo descontrole. Quando nos vemos nessas situações, devemos respirar fundo diversas vezes, e resolver tudo com uma boa conversa.</i> |
| (D) <i>Todos apresentamos diferentes maneiras de expressar nossa irritação. Muitos apelam para a violência outros, fazem escândalos. Vários apelam para a morte de outras pessoas para se acalmarem, numa ação de completo descontrole psicológico. Quando nos vemos nessas situações, devemos respirar fundo diversas vezes e sempre resolver os problemas com uma boa conversa.</i> |

Figura 3 — Terceiro parágrafo nas versões rascunho e definitiva

Também as alterações que aqui percebemos merecem interpretação mais detida. Assim, o apagamento do modalizador *podemos* antes do verbo principal *apresentar* parece corresponder a uma reflexão sobre a não necessidade da própria modalização. A segunda frase do rascunho é reformulada numa direção de maior refinamento — introduz-se o paralelismo semântico-sintático entre *muitos* e *outros*, o que também atua como operador de encadeamento. Já a terceira frase, que contém uma irrupção surpreendente dum *eu*, o que parece apontar para um discurso relatado — algo como o pensamento prototípico de quem agride — é simplesmente suprimida por esse escritor/leitor de seu próprio texto, que possivelmente lhe detecta as dificuldades de inserção. Na frase seguinte, o que mais ressalta é a substituição da seqüência *num extremo descontrole*, por *numa ação de completo descontrole psicológico*, em que o acréscimo do adjetivo *psicológico* (de maior informatividade, se poderia

INTERPRETANDO O “PASSAR A LIMPO”

dizer) também implica a substituição de *extremo* por *completo*. Relembramos — e isso abrange todos os demais casos de substituição lexical que examinamos — as observações de Koch (1993, p.156-7) :

A seleção lexical é outro recurso retórico de grande importância. É através dela que se estabelecem *as oposições, os jogos de palavras, as metáforas, o paralelismo rítmico*, etc. Há palavras que, colocadas estrategicamente no texto, trazem consigo uma carga poderosa de implícitos. Perelman (1970) ressalta que a escolha dos termos raramente se apresenta despida de carga argumentativa. (...) Assim sendo, a escolha de um determinado termo pode servir de índice de distinção, de familiaridade, de simplicidade, ou pode estar a serviço da argumentação, situando melhor o objeto do discurso dentro de determinada categoria, do que o faria o uso de um sinônimo. A intenção argumentativa pode ser detectada, muitas vezes, pelo uso de um termo pouco habitual na linguagem cotidiana. Por outro lado, a escolha do termo habitual pode igualmente possuir valor de argumento.

O que, portanto, pode aparecer nas representações do senso comum como a “busca da melhor palavra” ou, no horizonte dos professores, como a procura da palavra menos coloquial, mais “correta”, ganha outras conotações no quadro interpretativo dos estudos de argumentação. Isso já nos remete para outra substituição a que o aluno procede neste parágrafo : a do indefinido *tudo* pela referência mais definida *os problemas*, na última frase. Registre-se que a outra ocorrência de *tudo*, linhas antes, já tinha desaparecido com a reformulação da frase.

Por fim, analisemos o parágrafo final, o único que, ao contrário dos outros, foi ampliado (Figura 4).

- | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (R) <i>As únicas pessoas que perdem com isso são as que ficam irritadas, pois nelas é que fica toda a força negativa da vida.</i> |
| (D) <i>As únicas pessoas que ficam nesse estado são as mais fracas e também são as que mais perdem com isso. Essa gente é cheia de forças negativas de vida e podem fazer um grande mal a todos.</i> |

Figura 4 — Quarto parágrafo nas versões rascunho e definitiva

A comparação entre os dois parágrafos nos mostra, novamente, que não podemos falar em simples substituições e acréscimos de palavras. É bem provável que o aluno soubesse que, dentro das regras de

ROSA MARIA HESSEL SILVEIRA

avaliação da redação do Vestibular, não seria bem vista a inclusão de um parágrafo com apenas um período (caso do rascunho) e nem de uma conclusão tão breve. Ao transcrever a redação para a sua versão final, teria incluído mais dois tópicos, iniciando por um deles — *peessoas que permanecem nesse estado* (entenda-se, em “completo descontrole psicológico”) *são as mais fracas* — e acrescentando o outro no remate do texto: *podem fazer um grande mal a todos*. Tal inclusão, na mesma direção que as outras que analisamos, aponta para uma operação de reflexão sobre o próprio texto, em nível de maior ou menor profundidade.

O segundo texto objeto do nosso estudo (texto B) também possibilita uma visão do aperfeiçoamento da escrita no ato de “passar a limpo”. Diferentemente do texto anterior, ele apresenta título na versão final (*É preciso manter a calma*), acrescentado apenas nesta etapa, já que não há vestígio dele na folha de rascunho. Alerta-se para o fato de que não há nenhuma menção específica quanto à necessidade de título nas instruções da prova sobre a redação. A inclusão do título por este aluno e pela quantidade de outros responde possivelmente a uma imagem de texto e de interlocutor não condicionada diretamente pelo contexto imediato da prova.⁶

Também de forma diversa do outro escritor, as modificações detectadas são mais pontuais e restringem-se a questões mais localizadas textualmente. Neste sentido, optamos por transcrever apenas as passagens em que ocorreram modificações. Vamos a três delas.

Se, no primeiro exemplo (Figura 5), podemos detectar uma substituição do tipo lexical, aparentemente realizada numa perspectiva dimensão de maior formalismo da linguagem (o que, de certa forma, contrasta com o uso — sem aspas — da gíria *burrice*, mais adiante), no segundo e terceiro caso, as inclusões — de *profundamente* e de *maiores* — representam uma modalização que contribui para tornar mais incisiva, diríamos, a argumentação. É importante observar como essa é uma das direções das reformulações de última hora deste escritor. Mas não é a única. Vamos adiante (Figura 6).

⁶ A ausência de título não é objeto de desconto na nota atribuída pelos avaliadores, conforme os critérios de avaliação da redação da COPERSO/UFRGS, critérios, aliás, de livre acesso às escolas de 2o. grau e cursinhos pré-vestibulares.

INTERPRETANDO O “PASSAR A LIMPO”

- | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (R) <i>A irritação pode ser causada por vários motivos, que variam de pessoa para pessoa.</i> |
| (D) <i>A irritação pode ser causada por vários motivos, que variam de acordo com cada pessoa.</i> |
| (R) <i>... quando se está em uma fila de estacionamento são exemplos de situações que me irritam, enquanto outras pessoas nem se dão conta disso.</i> |
| (D) <i>... quando se está em uma fila de estacionamento são exemplos de situações que me irritam profundamente, enquanto outras pessoas nem se dão conta disso</i> |
| (R) <i>A impaciência e a burrice do ser humano são certamente os motivos da minha irritação.</i> |
| (D) <i>A impaciência e a burrice do ser humano são certamente os maiores motivos da minha irritação.</i> |

Figura 5 — Exemplos de versões rascunho e definitiva no texto B

- | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (R) <i>O que vai adiantar buzinar se o trânsito está congestionado, ou porque a fila não anda? Não vai adiantar nada, tem que esperar, como todos estão esperando. É burrice, e atitudes como essas não levam a lugar algum, só a irritação dos outros.</i> |
| (D) <i>O que vai adiantar buzinar se o trânsito está congestionado, ou porque a fila não anda? Nada, tem que esperar, como todos estão esperando; isso é burrice e atitudes desse tipo só adiantam para uma coisa, deixar as outras pessoas igualmente irritadas.</i> |

Figura 6 — Exemplos de versões rascunho e definitiva no texto B

A primeira alteração do trecho (Figura 6), que implica a substituição de *Não vai adiantar nada* por *nada* pode ser interpretada como um ajuste de caráter pragmático, atendendo à máxima de informatividade. Aliás, no rascunho, a frase iniciada por *Não vai adiantar nada...* está escrita ao pé da página e sua inserção no texto vem indicada por um asterisco. É possível que, no momento da transcrição final, a colocação da

ROSA MARIA HESSEL SILVEIRA

frase na mesma linha da pergunta retórica anterior tenha favorecido a ocorrência de tal ajuste.

As alterações seguintes têm um caráter nitidamente coesivo, através da inserção do anafórico *isso* e da substituição do *anterior como essas* por *desse tipo*. Observa-se, porém, que a reescrita de *atitudes como essas não levam a lugar algum, só a irritação dos outros como atitudes desse tipo só adiantam para uma coisa, deixar as outras pessoas igualmente irritadas*, sem alterar essencialmente o argumento, muda a forma de apresentá-lo. Cria-se, na segunda formulação, uma falsa expectativa (melhor diríamos, uma expectativa retórica) de alguma consequência positiva de tais atitudes, expectativa preenchida por uma resposta negativa, que, na segunda redação, é reforçada pelo uso do modalizador *igualmente*.

Deixando de lado reformulações menores deste texto, nos dethamos na reescrita do último parágrafo (Figura 7).

- | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>(R) <i>As pessoas deveriam enfrentar situações de irritação com um pouco mais de disciplina. Procurar manter a calma e para isso não tem nada melhor que pensar em algo que realmente se goste e que não tem motivos para se irritar, respirar fundo, contar pausadamente até dez, ou mais se for necessário.</i></p> <p>(D) <i>As pessoas deveriam enfrentar situações irritantes com um pouco mais de disciplina, procurar relaxar e manter a calma é fundamental, e para isso nada melhor que respirar fundo, contar pausadamente até dez, ou mais se for necessário, ligar um aparelho de som e ouvir uma música que faça lembrar alguma coisa boa e tentar se desligar do que o está irritando, enfim, concentração e força de vontade são indispensáveis para isso.</i></p> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Figura 7 — Versões rascunho e definitiva no texto B, último parágrafo

De forma semelhante ao que aconteceu no outro texto, a versão do último parágrafo que está no rascunho parece, de certo modo, representar um mote para ser glosado na versão final. Novos elementos são acrescentados — *relaxar, ligar um aparelho de som e ouvir uma música*, outros são refundidos — *e que não tem motivos para se irritar* reaparece em *tentar se desligar do que o está irritando*, a ordenação é alterada e, inclusive, apresenta-se uma espécie de avaliação abrangente final, intro-

INTERPRETANDO O “PASSAR A LIMPO”

duzida pelo operador *enfim*. Sem dúvida, o “passar a limpo” deste parágrafo final foi muito além do “olhar e copiar”...

ALGUNS COMENTÁRIOS

Nos limites deste trabalho, não era nosso objetivo realizar a análise de mais textos, mas os dados trazidos nos parecem suficientes para algumas considerações que retomem certos questionamentos iniciais e para o apontar de novos rumos de investigações.

Em primeiro lugar, é possível realizarmos uma breve incursão comparativa com a questão do processo de correção na língua falada, que tem sido um dos focos de interesse da Análise da Conversação, considerando-se a mesma como um dos procedimentos mais utilizados nos diálogos falados. Se, como afirmam Barros; Melo (1990, p.14), na língua falada, “elaboração e produção coincidem no eixo temporal”, resultando dessa condição a emergência de repetições, interrupções e correções no fio do discurso, na língua escrita, muitos desses procedimentos também são “recuperáveis” através das marcas concretas em esquemas e rascunhos, do texto escrito... marcas sempre à espera de uma interpretação. Por outro lado, na língua falada, registra-se que a intercompreensão seria um parâmetro primeiro motivador da correção, motivada pelo caráter interativo “atualizado” da fala... Se efetuarmos uma comparação com a língua escrita, estritamente falando, não haveria “heterocorreção” possível na produção aparentemente solitária/individual de quem escreve, a não ser como metáfora, ou melhor, como um reflexo do jogo de imagens que presidiria toda e qualquer enunciação do indivíduo socialmente involuado. Neste sentido, é que voltamos às questões iniciais do trabalho em que nos perguntávamos por que o aluno — neste caso concreto em que o texto não constituía nenhuma moeda de valor simbólico — modifica o seu próprio texto, para além da normatividade gramatical, como procuramos demonstrar através da análise dos exemplos. Geraldi (1996), a respeito das operações de reescrita de texto de alunos, registrava:

É interessante observar aqui que o próprio autor é leitor de si mesmo, e é enquanto leitor — um OUTRO de si próprio, que o autor auto-corrige-se.

ROSA MARIA HESSEL SILVEIRA

Sem dúvida que os autores cujos textos lemos são leitores de si mesmos — e o são em diversos momentos do processo de escrita, como buscamos mostrar. Mas que OUTROS, que OUTRAS imagens foram constituindo esses leitores exigentes com sua própria produção textual? A resposta das teorias reprodutivistas de educação e de certas abordagens analíticas que vêem o sujeito assujeitado, aprisionado nas injunções de um discurso autoritário e numa posição fixa no jogo escolar, nos parece insatisfatória e estreita. Que professor de Português poderia construir em seus alunos uma imagem tão avassaladora que os constrangesse ao uso de determinados torneios argumentativos numa situação de produção textual? (Poder-se-ia, até, perguntar se se estuda argumentação em aulas de Português...) E apontamos, ao final, a urgência de considerar, sob uma inspiração bakhtiniana, na interpretação dos *processos* de produção textual dos alunos, a *multiplicidade dos OUTROS virtuais que povoam a sua palavra*, apenas ilusoriamente emanada de um sujeito empírico único e determinado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, M.B.M.; FIAD, R.S.; MAYRINK SABINSON, M.L.T.; GERALDI, J.W. Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n. 25, jan/jun 1995.
- BARROS, D.L.P.; MELLO, Z.M.Z.C. (1990) “Procedimentos e funções da correção na conversação”. In: PRETI, D; URBANO, H. (org.) *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. Vol. IV- Estudos. São Paulo, T.A. Queiroz/FAPESP, 1990. p. 13-58.
- CHAROLLES, M. L ‘analyse des processus rédactionnels: aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques. *Pratiques*. n. 49, mars 1986.
- . “Introdução aos problemas da coerência dos textos”. In: ORLANDI, Eni (org.) *O texto: leitura e escrita*. São Paulo: Pontes, 1988.
- COSTA VAL, M. G. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- FABRE, Claudine. La reécriture dans l ‘écriture. *Études de Linguistique Appliquée*. Paris, n.68, 1987.

INTERPRETANDO O “PASSAR A LIMPO”

- FÁVERO, L.L.; ANDRADE, M.L.C.V.O.; AQUINO, Z.G. de. Procedimentos de reformulação do texto falado: a correção. *Estudos Lingüísticos, Anais de Seminários do GEL, XXIV*. S.Paulo, 1995, p. 62-69.
- FIAD, R.S. Operações lingüísticas presentes na reescrita de texto. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*. Lisboa, AULP, 1991. n.4
- GERALDI, J. W. “A escrita como trabalho: operações e meta-operações de construção de textos”. In: GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado das Letras-ALB, 1996a.
- _____. “Da interpretação de processos indiciados nos produtos”. In: GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado das Letras-ALB, 1996b.
- KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1993.
- QUARTAROLLA, A.; BUIN, E.; FERRAGUTTI, K.; MAPELLI, S.M. Algumas considerações acerca da reelaboração da escrita nas redações do vestibular. *Estudos Lingüísticos, Anais de Seminários do GEL, XXIII*. v. II, S.Paulo, 1994, p. 1199-1206.

ROSA MARIA HESSEL SILVEIRA

ANEXO — INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

Ficar irritado é um comportamento bastante comum no ser humano. É difícil definir com precisão esse estado de espírito, mas é fácil identificá-lo. Todos nós já passamos por situações em que ficamos irritados. Na vida atribulada das grandes cidades, com todos os seus compromissos e contratempos, a irritação já faz parte do dia-a-dia de muitas pessoas.

Várias são as circunstâncias que podem levar um indivíduo a ficar irritado: o trânsito congestionado, uma fila que não anda, uma música barulhenta, uma gripe persistente, etc. Cada pessoa reage diferentemente a essas situações, sendo que, muitas vezes, o que é irritante para alguns pode ser agradável para outros.

Pois bem, sua dissertação versará sobre esse tema: a irritação. Para desenvolvê-la, identifique uma ou mais situações em que você tenha ficado realmente irritado. Discuta os motivos da sua irritação, as atitudes mais comuns que as pessoas tomam quando estão irritadas e as maneiras mais adequadas de enfrentar situações que provocam irritação. Desde já, fique claro que não estará em julgamento o fato em si, mas sim o texto que você produzirá para discutir o assunto.

Lembre-se de que você está sendo solicitado a redigir uma dissertação, texto que se caracteriza por um esforço de reflexão racional em torno de um tema. Valha-se de sua experiência como ponto de partida, mas apresente-a inserida em um texto argumentativo e organizado dissertativamente.

A dissertação deve ter a extensão mínima de 30 linhas e máxima de 50, considerando letra de tamanho regular. Inicialmente, utilize a folha de rascunho e, depois, passe a limpo na folha de redação, sem rasuras e com letra legível, o que você redigiu. Utilize caneta; lápis, apenas no rascunho.