

A Construção da Interlocução em Textos Produzidos no Contexto Acadêmico: Análise de Reescritas

Profa. Dra. Luciana Pilatti Tellesⁱ (FURG)
Profa. Dra. Lúcia Lovato Leiriaⁱⁱ (FURG)

...

Resumo:

Um dos problemas da produção textual no âmbito escolar, inclusive na universidade, parece estar relacionado ao entendimento de como funciona a interlocução na modalidade escrita. Neste trabalho, apresentaremos resultados de um estudo que busca verificar em que medida a construção da interlocução contribui para qualificar a produção textual. Do ponto de vista do aluno-autor, compreendemos que, para a contextualização de seu interlocutor, é importante serem consideradas algumas indagações, tais como: quais são os propósitos da produção textual? Para quem o texto está sendo escrito? Que conhecimentos o leitor proposto já tem sobre o tema? Em que medida a abordagem oferecida pode ser interessante e acrescentar informação nova? Entendemos também ser necessário que autores e leitores estejam envolvidos na tarefa de construir textualidade, percebendo o que está em jogo na produção textual em diferentes instâncias de participação social, para diferentes interlocutores, conforme ocorre na constituição dos diferentes gêneros do discurso. Nesse sentido, recorreremos inicialmente à avaliação horizontal, ou entre pares, seguindo estratégia proposta por Antunes (2003, p. 164) para orientar a reescrita do texto. O corpus deste trabalho constitui-se de textos (escritas e reescritas) produzidos por estudantes universitários, alunos de primeiro semestre de cursos de variadas áreas do conhecimento, matriculados em disciplinas de produção textual. Para a avaliação, utilizaremos instrumentos construídos com base em referenciais teóricos discutidos em aula, como os descritores de níveis de desempenho elaborados por Schoffen & Moreira (em preparação). Supomos que a prática orientada de avaliação entre pares possa ser mais um caminho para qualificar a construção da interlocução, uma vez que essa prática poderia revelar-se como mais uma fonte de evidências de leitura interessada em construção e negociação de sentidos.

Palavras-chave: interlocução, produção textual, escrita acadêmica, reescrita.

Introdução

Um dos problemas da produção textual no âmbito escolar, inclusive na universidade, parece estar relacionado ao entendimento de como funciona a interlocução na modalidade escrita. É possível supor que a maioria dos alunos de primeiro semestre dos cursos de graduação chegue às aulas de Produção Textual com a ideia de que produzir um texto é algo semelhante a produzir um texto para o ENEM. Com isso, em vez de engajarem-se na construção da textualidade, em busca de uma interlocução proficiente e efetiva, fazem da escrita uma ação mecânica, voltada para a obtenção de um único propósito, a nota. A crença de muitos estudantes de que, em contextos escolares, a produção de textos escritos atende apenas a exigências formais de registros de avaliações, afasta dos alunos a dimensão dialógica da tarefa.

Soma-se a isso que, no âmbito da instrução universitária, o aluno se depara com atividades de leitura e produção textual que, muitas vezes, exigem dele práticas textuais com as quais ainda não teve contato, o que pode fazer dos gêneros acadêmicos obstáculos aos ingressantes nos cursos de graduação. Assim, além de estarem pouco habituados a olhar para a escrita como uma forma de expressão da subjetividade e de negociação de sentidos entre os interlocutores, os estudantes percebem a dificuldade de lidar com outros gêneros, próprios dos contextos de participação da vida acadêmica.

A respeito da adequação da produção escrita de universitários, Lea & Street (1998), na perspectiva dos Novos Estudos de Letramento, analisaram orientações escritas por tutores em textos de alunos de duas instituições de ensino superior inglesas. Além do material escrito, coletaram entrevistas, buscando compreender o valor formativo que tinham as anotações nos textos dos alunos. Os autores observaram em seu estudo, por exemplo, que um mesmo aluno, tendo produzido dois textos, um para História e outro para Antropologia, recebera, no texto de História, anotações referentes à boa qualidade de seu texto e à boa consistência de sua argumentação, mas observara considerações muito diferentes expressas ao longo de seu texto sobre temas de Antropologia. Em entrevista aos alunos, Lea & Street observaram dificuldades dos estudantes em interpretar as anotações de seus professores.

Como professoras de Produção Textual, devemos lidar com duas questões prementes: (1) Como desconstruir o modelo da redação escolar e da redação do ENEM para, assim, construirmos, junto aos discentes, a ideia de que o texto não é um produto, mas um processo de interlocução? (2) Como desenvolver práticas de leitura e de escrita que permitam ao aluno apropriar-se de práticas discursivas da carreira acadêmica e profissional que escolheu?

Objetivamos, com o presente estudo, cuja discussão está desenvolvida em cinco seções, verificar em que medida a construção da interlocução contribui para qualificar a produção textual. Entendemos a interlocução presente ao longo de todo o processo de produção textual, desde a escolha do tema, passando pela discussão de possíveis abordagens, pontos de vista, argumentos e dados, valores, identidades e preconceitos envolvidos, continuando na elaboração do texto escrito, na avaliação entre pares, na reescrita pós-leitura e avaliação (discursiva) entre pares e na reescrita pós-leitura e avaliação (discursiva) da professora, com a elaboração do texto do bilhete orientador. Esses passos serão desenvolvidos na seção destinada à Metodologia, logo após a apresentação do referencial teórico.

1 Referenciais teóricos: perspectivas sociointeracionistas

Conforme apresentamos na seção anterior, duas questões nos movem. Precisamos desconstruir o modelo de redação que exclui os interlocutores de sua estrutura e que, por isso mesmo, esvazia de sentido a produção textual para que os alunos, diante da observação de padrões recorrentes em textos de suas áreas de conhecimento, não sejam levados a supor que, para ser proficiente na escrita, basta simplesmente substituir o molde do ENEM ou da redação escolar por outros moldes.

Considerando que a apropriação das práticas universitárias é condição importante para os estudantes – e que isso envolve a adaptação a novas formas de pensar, interpretar e organizar o conhecimento, Lea & Street (1998) expõem um panorama de três abordagens possíveis de se observar, relativas ao ensino da escrita no contexto acadêmico: (1) estudo das habilidades, (2) socialização acadêmica e (3) letramento acadêmico.

Na perspectiva do **estudo das habilidades**, a adaptação do estudante ao ambiente acadêmico e a apropriação de suas práticas de escrita são consideradas como um conjunto de habilidades individuais e cognitivas que os graduandos precisam adquirir e desenvolver, para que possam transitar de forma competente em vários contextos da universidade. Essa abordagem é criticada por desconsiderar o histórico de letramento do aluno e atribuir somente a ele a tarefa de desenvolver competências cognitivas e metacognitivas de leitura e escrita para adaptar-se à universidade. Os possíveis insucessos quanto ao uso da escrita, nesse domínio, passam a ser de inteira responsabilidade do aluno.

Através da concepção de **socialização acadêmica**, transfere-se para o professor a função de inserir os alunos na cultura universitária. Conforme este modelo, o docente deve garantir que seus estudantes assimilem os modos de falar, raciocinar, interpretar e usar as práticas de escrita valorizadas na esfera universitária. A crítica a esse modelo recai sobre o fato de a academia parecer

uma cultura homogênea na qual bastaria ao estudante aprender as normas e as práticas inerentes a ela para que lhe fosse garantido o pertencimento.

O **letramento acadêmico**, também chamado de modelo ideológico de letramento, é a abordagem que mais se aproxima da ideia dos Novos Estudos do Letramento. Os múltiplos letramentos são entendidos como práticas sociais. O aprendizado, geral e da escrita, dos alunos está relacionado à construção do sujeito, em vez de associar-se ao domínio de habilidades ou à capacidade de socialização. Segundo esse modelo, as demandas de letramento do currículo universitário envolvem práticas comunicativas constituídas de discursos e de poder. Esse modelo teórico, se pensarmos nos diferentes gêneros que circulam nas universidades, dá conta de aproximações e de afastamentos entre textos acadêmicos produzidos por alunos, professores e pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, diferenças essas que vão além do uso da terminologia específica de cada área.

Tendo em perspectiva o letramento acadêmico, precisamos contribuir para que o aluno se perceba como sujeito envolvido com as práticas discursivas, capaz de negociar sentidos, para além de reproduzi-los, de ressignificar, enfim, suas práticas textuais. Nessa medida, é importante que os alunos percebam que os limites da adequação linguística são variáveis e que a qualidade do texto vai além do simples respeito a uma norma linguística tida como única. Pressupomos que diferentes contextos permitem diferentes configurações de interação e que, além do contexto, o propósito e a consideração das ferramentas de leitura das quais dispõem os seus participantes são algumas das condições necessárias para a constituição das qualidades discursivas do texto. Seguimos a orientação de Guedes (2009) na interpretação de ‘qualidades discursivas’, conforme se pode ler no trecho reportado a seguir.

Qualidades discursivas são um conjunto de características que determinam a relação que o texto vai estabelecer com os seus leitores por meio do diálogo que trava não só diretamente com eles, mas também com os demais textos que o antecederam na história dessa relação. Todo autor tem de levar em conta que seu leitor foi leitor de outros textos e que, com essa bagagem de leitura, lê cada novo texto e o avalia a partir de um conjunto de critérios de valor que foi formado ao longo, não só de suas leituras, mas também ao longo do que a escola foi lhe ensinando a respeito do valor dessas leituras. (GUEDES, 2009, p. 94)

Compreender que “todo leitor foi leitor de outros textos” é condição imprescindível para se planejar o leitor com o qual se planeja conversar. Essa observação, um tanto corriqueira na vida cotidiana, talvez não tenha lugar no modelo de texto que muitos alunos ingressantes trazem consigo. Parece que aceitamos com tranquilidade que, no dia a dia, problemas de compreensão podem ser resolvidos com a busca pelo esclarecimento de sentidos; nesse contexto, é possível observar a condição incompleta do texto, que se reconfigura na interlocução. Por que o texto escrito, ou o texto escrito em contextos escolares deveria ser diferente? Por que parece natural para o aluno que sua produção escrita deva gerar um produto acabado, produzido em um único movimento? Diferente da aceitação da ideia de produto, parece-nos adequado aceitar a ideia de processo presente no texto de Guedes (2009) citado abaixo.

O texto é uma sempre imperfeita tentativa de produzir efeitos sobre o leitor, que, por imperfeita, é perfectível, tal como a linguagem na sua tentativa eternamente renovada de produzir o entendimento entre os homens. Reescrever o texto, exercer a segunda e a terceira e quarta chance é um direito do escritor. Direito do leitor é o de receber uma explicação mais clara a respeito daquilo que fez um honesto esforço para entender. Escrever, por isso, é reescrever, uma prática, de resto, invariavelmente verificada na forma de trabalhar de todos os escritores resgatados pela tradição letrada. (GUEDES, 2009, p. 82)

Nessa medida, tendo em vista a constituição processual do texto, acompanhamos as análises de Koch & Elias (2010) e de Marcuschi (2000). Koch & Elias (2010) trabalham com a ideia de que

fala e escrita são duas modalidades em contínuo, concepção próxima a de Marcuschi (2000), que nos apresenta o contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita, afastando a crença de que a escrita seja mais especializada ou mais formal do que a fala. A natureza interacional do texto, da qual não podemos abrir mão, está expressa na seguinte citação, extraída de Geraldi (1996).

No quadro de uma concepção sociointeracionista da linguagem, poder-se-ia propor uma compreensão do processo de elaboração de textos como uma forma, materializada na língua, de “retorno” ao interindividual do que se tornara intra-individual. Nesse sentido, o trabalho do locutor (na fala ou na escrita) é sempre um trabalho conjunto, embora materialmente realizado por um indivíduo, revelando um movimento contínuo e recursivo entre inter-intra-inter-individual. (GERALDI, 1996, p. 123)

Considerando a produção textual como um processo, que tem como característica o exercício de reescrita constante em diferentes momentos (na revisão feita pelo autor e na avaliação entre pares), parece-nos válido questionar: em que medida a perspectiva da avaliação vertical – afinal, o texto passará pela avaliação do professor – não poderia diminuir os propósitos de interação a partir dos quais o texto seria (ou deveria ser) produzido? Se pensarmos nas interações quotidianas, no convívio em outros espaços de participação em sociedade, localizaremos com facilidade situações de interação assimétrica (nas quais a distribuição de poder entre os participantes não é uniforme); ainda assim, nesses contextos, parece que temos clareza de nossos propósitos de interação. Guedes (2009) discute a situação de interlocução no contexto de sala de aula, como vemos no trecho a seguir.

A sala de aula é um espaço de interlocução em que os papéis estão assimetricamente definidos, onde a fala do professor condiciona a fala de qualquer professor e a reação que o aluno vai ter a ela. Não se pode, por isso, escamotear, sem prejuízo para a ação pedagógica, a diferença específica entre professor e aluno. Por mais que se consiga diluir a interlocução, nela incluindo os colegas de aula, (...) o professor é o interlocutor preferencial. Para o mal, nas falsas condições de produção de escrita que vêm caracterizando a nossa escola (...), para o bem, se a palavra decisiva que o aluno legitimamente espera do professor concretizar-se num exemplo, num ponto de referência ou para a adesão, ou para o repúdio, ou para a resposta que o aluno for capaz de dar; para o diálogo, enfim. (GUEDES, 2009, p. 77).

Conforme expressamos ao longo deste artigo, os textos em análise passaram pela avaliação entre pares antes de sua entrega às professoras, interlocutores preferenciais, nas palavras de Guedes. Alguns dos textos chegaram já em sua segunda versão, reescritos a partir das observações dos colegas. Acreditamos na validade da leitura entre pares, mas vemos possibilidade de interlocução também através da leitura do professor, para o bem, como expressa Guedes (2009), de maneira discursiva, interessada nos sentidos que podem ser construídos a partir daquele texto, como evento de interação.

Em relação aos discursos acadêmicos e às práticas verificáveis no contexto das instituições universitárias, concordamos com a leitura de Lea & Street (1998) segundo a qual não podemos supor a cultura acadêmica como única, uniforme e monolítica. Podemos nos aproximar de gêneros acadêmicos, mas encontraremos diferenças entre práticas, como observam Motta-Roth & Hedges (2010).

O planejamento das tarefas, os contextos para a produção dos textos e a metodologia que empregamos para sua seleção e análise estão apresentados na próxima seção.

2 Metodologia

Com o objetivo de desconstruir a noção de texto escrito como um bloco monolítico –

invariável e insensível a diferenças contextuais, a diferentes interlocutores e a variados propósitos –, iniciamos o ano letivo¹ com a discussão de alguns temas caros à perspectiva teórica adotada, construída a partir de leituras de capítulos teóricos. Problematizamos norma, variação e uso com base no Capítulo 1 de Faraco & Tezza (2001), desenvolvemos a noção de escrita e fala como modalidades em contínuo (KOCH & ELIAS, 2010; MARCUSCHI, 2000), consideramos a variedade que a noção de leitura abarca (KOCH & ELIAS, 2012) e discutimos a noção de gêneros textuais através de Marcuschi (2008).

Tendo flexibilizado a noção de texto escrito, continuamos o trabalho com a leitura dos capítulos referentes a informação e opinião, respectivamente, nos Capítulos 8 e 11 de Faraco & Tezza (2001). Retomamos a noção de propósito e de interlocução, presentes também no Capítulo 8 de Faraco & Tezza (2001); e, na proposição da tarefa de elaboração de um texto de informação, a discussão a respeito da interlocução começava a tomar corpo, apesar da constante busca dos alunos em voltar ao ambiente seguro da limitação de linhas e páginas e da orientação referente à organização do texto e sua constituição em tipos. O objetivo era informar e, para tanto, era necessário entender aquilo que seria relevante do ponto de vista do leitor do texto. A tarefa, então, foi organizada da seguinte forma: (1) os alunos conversaram em aula sobre os temas de sua escolha, para terem pistas a respeito da interlocução; (2) após a conversa, os textos escritos foram elaborados em casa, com tempo para a pesquisa; (3) na medida do possível, as duplas foram recompostas para o exercício de avaliação entre pares; e (4) o texto (em sua primeira versão ou reescrito a partir da avaliação horizontal) foi entregue à professora.

Com a concordância dos estudantes², alguns textos foram analisados em aula, com o objetivo de se discutir a efetividade ou não da interlocução. A seguir, temos um dos textos discutidos em aula, apresentado na íntegra, de autoria de um dos alunos.

Atualmente, o esporte é um dos fatores de maior inclusão social. Enquanto outros elementos da sociedade pós-moderna excluem e discriminam certos tipos de pessoas e de comportamentos, o esporte tira de cada indivíduo o seu melhor e o estimula a conquistar novos objetivos. Com certeza, hoje no mundo, qualquer tipo de desporto tem papel na integração das pessoas umas com as outras, e ao meio em que vivem.

Através de suas regras e ensinamentos, estimula aos participantes a desenvolverem características importantes no convívio social como a autodisciplina, respeito e espírito competitivo. Numa sociedade como a de hoje, em que os valores morais estão cada vez mais se perdendo, o esporte é uma alternativa importante para a educação e a inclusão social daqueles que hoje têm estado vulneráveis a drogas e outras mazelas. No Brasil, o estímulo deve começar nas escolas, com programas que possibilitem aos jovens aprenderem conceitos de educação e disciplina através da inclusão no aprendizado de outros desportos.

A partir do momento em que o governo brasileiro conseguir identificar que o esporte é realmente importante para a inclusão social, investirá com mais afinco em projetos que viabilizem a juventude do país estarem motivados a desenvolverem novas habilidades e aprenderem com isso a disciplina, o respeito e o espírito de equipe. Enquanto isso não acontece, convido a você começar a aprender um esporte. Nunca é tarde para começar.

Para a análise do texto, os estudantes consideraram as seguintes questões/ orientações: (a) qual é o interlocutor previsto em cada um dos textos? O que se presume que o interlocutor/leitor já saiba? (b) assumindo o papel de interlocutor, anote as informações que você julga ainda serem necessárias para melhorar a sua textualidade; (c) avalie a necessidade de reescrita e localize os pontos que poderiam ser reestruturados, em termos de organização e em termos de interlocução (da conversa que se constrói entre o seu autor e o seu leitor).

¹ As disciplinas de Produção Textual nos cursos de Engenharia Mecânica, História-Licenciatura e Pedagogia são anuais.

² Os estudantes, através da assinatura de Termo de Consentimento Informado, aceitaram que seus textos fossem analisados em aula e que constituíssem dados de pesquisa. A identidade dos autores está preservada.

Em grande parte dos exercícios desenvolvidos pelos alunos, na análise do texto reportado, havia a consideração de que a imagem do interlocutor não era consistente, pois, ao mesmo tempo em que deveria ser convencido da importância do esporte como meio de inclusão social, teria informações suficientes para poder abrir mão da comprovação das afirmações do autor do texto, conforme podemos ver em trechos como este: "Com certeza, hoje no mundo, qualquer tipo de desporto tem papel na integração das pessoas umas com as outras, e ao meio em que vivem."

Continuando com o investimento na desconstrução da redação escolar e buscando o objetivo de possibilitar aos estudantes o desenvolvimento de segurança na avaliação de seus próprios textos (já que desconstruir o modelo anterior significava também abrir mão da segurança de moldes de redações escolares e de redações para ENEM e vestibulares, deixando-se de lado também a certeza de uma gramática invariável e de um padrão de escrita que se constituiria como o único aceito em textos produzidos em contextos de educação), começamos a trabalhar com as qualidades do texto, conforme proposta de Guedes (2009). Desenvolver essa leitura seria de grande importância para que os alunos pudessem avaliar, em termos de clareza na expressão e na manutenção do ponto de vista, seus próprios textos, a partir de um questionamento claramente delimitado, em um recorte temático, com argumentação consistente, construída na análise de dados concretos. Trabalhamos o texto dissertativo, considerando, a partir de Guedes, dissertação como movimento retórico.

Compreender a teoria discutida em aula seria um passo importante para o entendimento de sua condensação nos descritores formulados por Schoffen & Moreira (em preparação), instrumento utilizado na avaliação do texto do aluno pela professora e também na avaliação pelo próprio autor. Apesar disso, de o instrumento ser usado com o objetivo de desenvolver nos alunos segurança no entendimento das qualidades de suas próprias produções, associamos ao seu uso dois momentos de avaliação: entre pares e pela professora, com a expressão de sua leitura, no bilhete orientador. Acima de tudo, os textos foram tratados como unidades de sentido, e os bilhetes foram elaborados com o objetivo de discutir os sentidos neles construídos. Como encerramento do bilhete orientador, os alunos recebiam a indicação do nível da grade de descritores em que seu texto havia sido avaliado.

Conforme anunciamos na introdução deste artigo, nosso objetivo é avaliar em que medida a interlocução contribui para qualificar a produção textual. Consideraremos, então, as reescritas elaboradas em resposta à avaliação entre pares³ e aos bilhetes orientadores da professora. Tendo em vista a consideração de reescritas elaboradas em resposta aos bilhetes orientadores, avaliaremos marcas no texto que indiquem o atendimento aos descritores utilizados. Seleccionamos nesta análise 18 textos, sendo seis deles primeiras versões e doze reescritas, elaborados por alunos de três cursos: Engenharia Mecânica, Pedagogia e História – Licenciatura. No universo das produções coletadas, foram escolhidas aquelas cujos leitores (no exercício de avaliação entre pares) aderiram à tarefa de discutir o texto do colega e cujos autores aceitaram se engajar na discussão e reescrever o seu texto, mantendo o compromisso de interlocução. Não estamos considerando, por exemplo, reescritas nas quais os autores apenas fizeram ajustes de expressão linguística ou nas quais simplesmente "encaixaram" dados solicitados.

Os textos em análise foram produzidos a partir da definição do tema em aula, após escolha, discussão e leitura de textos motivadores. Os discentes de Pedagogia e do curso noturno de Engenharia Mecânica escolheram abordar questões referentes à discussão do texto "Máfia no Divã"⁴, de Marcos Piangers, publicado no Jornal Zero Hora, de Porto Alegre, em 10 de maio de

³ Ouvimos com frequência observações do tipo: "Isso é perda de tempo! Nenhum aluno dirá ao seu colega que seu texto não está claro." Consideramos, contudo, que a prática de leitura/avaliação entre pares seja constante em algumas instâncias de participação na vida acadêmica e que, por isso, é legítima. Na leitura discursiva registrada pelo professor no bilhete orientador, no contexto das disciplinas de produção textual, percebemos o movimento de letramento acadêmico, na medida em que o aluno é convidado a refletir sobre suas práticas textuais, a princípio na construção de textos de amplo espectro e, na continuação, na produção de textos específicos de suas carreiras.

⁴ Disponível em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/vida/noticia/2014/05/marcos-piangers-mafia-no-diva-4496148.html>, acessado em 02/10/2014.

2014. No texto, Piangers defende a ideia de que os pais do período atual são "bananas". Ser pai, atualmente, seria muito diferente do que era na década de 1980, período em que o autor era criança, quando, conforme sua observação, ser pai era como ser um mafioso, pelo respeito que todos – principalmente os filhos – devotavam a ele.

Os alunos de História – Licenciatura e os de Engenharia Mecânica, da turma da manhã, escolheram discutir os temas emergentes a partir da leitura da crônica "Complexo de Vira-latas", de Nelson Rodrigues. No texto que motivou a discussão, Rodrigues descreve o complexo de vira-latas e analisa a descrença dos brasileiros em relação ao resultado positivo que a Seleção poderia obter na Copa do Mundo de 1958, às vésperas da competição.

Tendo apresentado a metodologia empregada para a preparação dos textos, a constituição do *corpus* e o tratamento dos dados, passamos para a análise dos dados.

4 Análise de primeiras versões e reescritas

Esta seção, dedicada a análise dos textos e discussão teórica, compõe-se de suas divisões: avaliação entre pares e avaliação da professora. Logo após, apresentaremos as nossas considerações finais.

4.1 Avaliação entre pares

Solicitamos aos alunos que cada um lesse o texto de um colega e que o avaliasse. Os alunos foram orientados a considerar critérios de textualidade, dos quais a interlocução e o contexto fazem parte – além da finalidade do texto e da organização da materialidade linguística dele constitutiva – e a avaliar a necessidade de reescrita para melhorar a interlocução a partir do texto. Em relação à finalidade da tarefa, considerando que o texto solicitado tinha como propósito a defesa de um ponto de vista, pedimos que fizessem a avaliação de suas qualidades, tendo também como parâmetros questionamento, unidade temática, objetividade e concretude, ferramentas teóricas discutidas a partir de Guedes (2009).

Nesta análise, interessa-nos observar as orientações propostas pelos leitores (que deveriam expressar a sua leitura a partir da apropriação das ferramentas teóricas) e a resposta que os autores apresentaram na reescrita de seus textos. Desse modo, analisamos a intervenção do leitor com o objetivo de localizar comentários a respeito da adequação da interlocução e do atendimento à proposta. Selecionamos, então, (1) comentários referentes à clareza dos sentidos em construção a partir do texto; (2) comentários a respeito da qualidade e suficiência das informações apresentadas; (3) comentários a respeito da clareza do ponto de vista. Para avaliar a interlocução, observamos também o atendimento à solicitação do leitor na reescrita. Tendo considerado a avaliação entre pares e a reescrita, chegamos às informações expressas no Quadro 1, no qual mostramos as ocorrências relativas aos instrumentos de avaliação e a textos em sua primeira versão e reescritas.

	Sim	Não
Solicita esclarecimento de sentido	6/6	
Solicita dados/ informações para especificar a análise	5 ⁵ /6	1/6
Solicita clareza na expressão do ponto de vista	2/6	3 ⁶ /6
A reescrita apresenta mudanças em atendimento às solicitações do leitor	6 ⁷ /6	

Quadro 1: Solicitações de avaliadores e atendimento às solicitações na reescrita expressas por ocorrências

No Quadro 1, vemos que todos os leitores entenderam que deveriam solicitar

⁵ Embora tenha solicitado exemplos, um dos avaliadores (por ainda não ter segurança dos critérios de análise, pois ainda estava se apropriando das ferramentas teóricas) avaliou a concretude do texto lido como boa.

⁶ Um dos avaliadores não se manifestou em relação à clareza do ponto de vista expresso no texto avaliado.

⁷ Um dos autores atendeu parcialmente às solicitações de seu interlocutor.

esclarecimentos ao autor para melhorar a interlocução a partir do texto lido. O segundo critério nos mostra que cinco dos seis avaliadores entenderam que o sentido do texto dependia de aporte de dados que especificassem a análise, de exemplificações. Apesar disso, um dos avaliadores mostrou inconsistência na avaliação da concretude. Entendemos que os discentes ainda estão se apropriando das ferramentas teóricas e das práticas de avaliação entre pares. Por isso, ainda que os autores tenham elaborado suas reescritas em diálogo com as solicitações apresentadas por seus pares, compartilhamos do ponto de vista de Guedes (2009) segundo o qual, em sala de aula, o professor é o interlocutor preferencial; desse modo, analisamos também as reescritas elaboradas em atendimento às solicitações apresentadas pela professora, tratadas a seguir.

4.2 Avaliação da professora

Propusemos o exercício de avaliação entre pares por entender que a prática seja recorrente – e necessária – nos âmbitos acadêmico e profissional. Além desse exercício, mantivemos a prática da avaliação feita pelo docente, a partir de leitura discursiva. Todos os autores do conjunto de textos considerados na seção anterior se engajaram na interlocução, especificando suas análises e melhorando questionamento, objetividade e unidade temática em seus textos. As qualidades, contudo, são relativas. Compreender a quantidade e a qualidade de dados necessários para a consistência da argumentação, por exemplo, passam necessariamente pela configuração do interlocutor. Pensando no valor da intervenção do professor⁸, podemos comparar, abaixo, a primeira versão e a reescrita de um texto produzido a partir da discussão do texto de Nelson Rodrigues.

Primeira versão: Inferioridade intrínseca ou tendência?	Reescrita: Inferioridade intrínseca ou tendência?
<p>"Complexo de vira-latas", expressão criada e utilizada pelo escritor brasileiro Nelson Rodrigues, diz respeito, segundo às próprias palavras do autor, "à inferioridade em que o povo brasileiro se coloca, voluntariamente, em face do resto do mundo".</p> <p>Na crônica em que Nelson deu origem ao termo, ele se refere ao "complexo de vira-latas" ligado ao esporte, mais especificamente ao contexto de Copa do Mundo no ano de 1950, quando o Brasil foi derrotado pelo Uruguai na final. Admitamos, o "complexo de vira-latas", infelizmente, é quase intrínseco ao brasileiro e ele não abrange somente o campo dos esportes.</p> <p>Aproveitando o gancho de Rodrigues, falemos então da Copa do Mundo de 2014. Ao que tudo indica, a escolha do Brasil como sede dessa Copa do Mundo ressuscitou, com força total, o espírito de inferioridade. Pesquisas realizadas pela CNT (Confederação Nacional do Transporte), através de entrevistas feitas com 2 mil</p>	<p>"Complexo de vira-latas", expressão criada e utilizada pelo escritor brasileiro Nelson Rodrigues, diz respeito, segundo às próprias palavras do autor, "à inferioridade em que o povo brasileiro se coloca, voluntariamente, em face do resto do mundo".</p> <p>Na crônica em que Nelson deu origem ao termo, ele se refere ao "complexo de vira-latas" ligado ao esporte, mais especificamente ao contexto de Copa do Mundo no ano de 1950, quando o Brasil foi derrotado pelo Uruguai na final. Admitamos, o "complexo de vira-latas", não abrange somente o campo dos esportes e ele está presente na vida da maioria dos brasileiros.</p> <p>Aproveitando o gancho de Rodrigues, falemos então da Copa do Mundo de 2014. Ao que tudo indica, a escolha do Brasil como sede dessa Copa do Mundo ressuscitou, com força total, o espírito de inferioridade. Pesquisas realizadas pela CNT (Confederação Nacional do Transporte), através de entrevistas feitas com 2 mil</p>

⁸ Prezada aluna!

(1) Tomei o questionamento inicial (complexo de inferioridade: condição intrínseca ou tendência?) e procurei perceber o teu ponto de vista e acompanhar a tua argumentação em defesa desse ponto de vista. No segundo parágrafo, dizes que a condição é intrínseca. Continuando a leitura do texto, porém, parece ser uma tendência (nada funcionará na Copa; será um período problemático e vergonhoso; ninguém deve ver na Copa algum benefício honestamente justificável). Qual é o ponto de vista, afinal? (2) A ideia seria de que o quadro crônico se revela nas crises? Seria de algo intrínseco que se revela como tendência em momentos específicos? Caso seja essa a situação, precisas demonstrar que sempre há sentimento de inferioridade (talvez ficasse bom dar exemplos para analisar o "Isso só acontece no Brasil"). Senti também falta de exemplos no oitavo parágrafo. (3) Há ótimo investimento lexical em teu texto e bons recursos retóricos também. Parece-me que, com ajustes pontuais em sua organização e com a mobilização de dados concretos, seus propósitos de interlocução ficarão mais claros. (4) Solicito reescrita conforme orientações constantes no Nível 3 da grade de parâmetros.

peessoas residentes em 24 estados do país, revelaram que 3 em cada 4 brasileiros reprovam os investimentos feitos para realizar a Copa.

Além desses números, podemos nos apropriar também dos comentários mais ouvidos desde que as obras para a Copa começaram. Não faltam pessoas dizendo que desacreditam que as obras fiquem prontas a tempo; que todo esse dinheiro poderia ser investido em educação, saúde, saneamento; que a Copa vai desvirtuar ainda mais o país; que vai aumentar a corrupção e que o mundo todo vai tomar consciência das mazelas do Brasil, que segundo muitos dos próprios brasileiros, é o pior lugar possível para se viver.

Falar mal e ser contra a Copa, ao que parece, é a maior tendência atual. Se apropriar do conhecimento empírico adquirido em mesas de bar ou em filas de banco, para justificar que todos os males do Brasil se resumem à realização da Copa do Mundo virou questão de honra. A dúvida que surge é: se a culpa de tudo que acontece no país é da realização da Copa e daqueles que a apoiam, por que o "complexo de vira-latas" e essa grande corrupção existente aqui são tão antigos?

Isso tudo levanta mais uma questão um tanto interessante: seria moralismo barato e utópico daqueles que acreditam que todo esse dinheiro, com certeza, seria investido em outra área caso a Copa fosse realizada "em um país de primeiro mundo que tenha condição de fazê-la" ou seria aquela conformidade antiga, aquele pânico de quem teme que passar vergonha em rede internacional?

Não é segredo para ninguém que existem sim, muitas urgências a serem resolvidas em nosso país. Saúde, educação, segurança, saneamento, transporte e por aí vai. O importante é saber separar uma coisa da outra, se não chegaremos ao ponto de precisar pedir desculpas publicamente por gostar de assistir um jogo de futebol, cujo principal objetivo é divertir, é reunir os amigos para comemorar e jogar conversa fora, é esquecer um pouco da correria do dia a dia. É errado vestir a camisa e defender seu país nem que seja uma vez a cada quatro anos?

É possível perceber então, que o "complexo de vira-latas", no decorrer do tempo, foi evoluindo de um simples "É só no Brasil que isso acontece" para um comportamento que julga como extremamente errado e passível de sentença qualquer coisa que seja realizada no país e que não faça o milagre de melhorar, da noite para o dia, toda e qualquer mazela que possa atingir a sociedade brasileira.

Apesar de tudo isso, essa mesma pesquisa realizada pela CNT revela um dado interessante. Parece que a esperança ainda reina no coração da nação brasileira: 56,2% dos entrevistados acreditam na conquista do hexa.

Já passou da hora de aceitar que problemas existem nos quatro cantos do mundo, assim como também existem riquezas próprias e muito admiráveis, esperando apenas por um reconhecimento genuíno e sem culpa.

peessoas residentes em 24 estados do país, revelaram que 3 em cada 4 brasileiros reprovam os investimentos feitos para realizar a Copa. **Defender-se, sendo contra grande parte do que é realizado no Brasil, parece ser a solução mais viável para a grande parte da população.**

Além desses números, podemos nos apropriar também dos comentários mais ouvidos desde que as obras para a Copa começaram. Não faltam pessoas dizendo que desacreditam que as obras fiquem prontas a tempo; que todo esse dinheiro poderia ser investido em educação, saúde, saneamento; que a Copa vai desvirtuar ainda mais o país; que vai aumentar a corrupção e que o mundo todo vai tomar consciência das mazelas do Brasil... **Em resumo: não faltam pessoas dizendo aquilo que sempre dizem, revelando então que tal "complexo" não se trata apenas de um modismo, uma tendência, mas sim de algo intrínseco ao povo brasileiro, algo crônico que insiste em se revelar com mais força em épocas de "crise", quando a paz superficial do país é perturbada por algo que não é cotidiano.**

Falar mal e ser contra a Copa, ao que parece, é a maior tendência atual. Se apropriar do conhecimento empírico adquirido em mesas de bar ou em filas de banco, para justificar que todos os males do Brasil se resumem à realização da Copa do Mundo virou questão de honra. A dúvida que surge é: se a culpa de tudo que acontece no país é da realização da Copa e daqueles que a apoiam, por que o "complexo de vira-latas" e essa grande corrupção existente aqui são tão antigos?

Após essa reflexão, é possível tomar consciência da existência desse quadro crônico de descrença e de medo da opinião alheia. Tudo isso levanta mais uma questão um tanto interessante: seria moralismo barato e utópico daqueles que acreditam que todo esse dinheiro, com certeza, seria investido em outra área caso a Copa fosse realizada "em um país de primeiro mundo que tenha condição de fazê-la" ou seria aquela conformidade antiga, aquele pânico de quem teme que passar vergonha em rede internacional?

Não é segredo para ninguém que existem sim, muitas urgências a serem resolvidas em nosso país. Saúde, educação, segurança, saneamento, transporte e por aí vai. O importante é saber separar uma coisa da outra, se não chegaremos ao ponto de precisar pedir desculpas publicamente por gostar de assistir um jogo de futebol, cujo principal objetivo é divertir, é reunir os amigos para comemorar e jogar conversa fora, é esquecer um pouco da correria do dia a dia. É errado vestir a camisa e defender seu país nem que seja uma vez a cada quatro anos?

Apesar de tudo isso, essa mesma pesquisa realizada pela CNT revela um dado interessante. Parece que a esperança ainda reina no coração da nação brasileira: 56,2% dos entrevistados acreditam na conquista do hexa.

Já passou da hora de aceitar que problemas existem nos quatro cantos do mundo, assim como também existem riquezas próprias e muito admiráveis, esperando apenas por um reconhecimento genuíno e sem culpa.

Grifamos, na reescrita, os trechos que foram adicionados ou reescritos. Na comparação entre

a primeira versão e a reescrita, podemos ver que a aluna busca responder a boa parte das questões da professora. A nova organização das informações no texto e o trabalho com a argumentação revelaram a adesão da autora em especificar seu ponto de vista, melhorando, assim, a objetividade.

Conclusão

Tínhamos, como objetivo, verificar em que medida a construção da interlocução contribui para qualificar a produção textual. Conforme apresentamos, entendemos que o aluno deva ser amparado na apropriação de práticas e ações acadêmicas e que isso passa também pela linguagem. Não entendemos aqui que basta o aluno “saber ler” ou “saber escrever” em sentido *lato*, para entender-se letrado na carreira que escolheu, mas que deve ser orientado a organizar seu conhecimento em relação às práticas e aos conhecimentos que têm valor na área em que está buscando inserção.

Um primeiro passo em direção ao letramento acadêmico, de acordo com a perspectiva adotada, seguindo a leitura dos textos teóricos discutidos inicialmente, está na desconstrução de pressupostos que consideram o texto como produto. Assumir a perspectiva de processo, de interação, de interlocução, abre possibilidades para entender o texto como produção de sentidos; e dar ferramentas de avaliação, para que o aluno seja crítico de seu próprio texto e do texto de seus pares, parece funcionar na proposta de qualificação da produção textual.

Referências Bibliográficas

- 1] ANTUNES, Irandé. *Aula de Português – Encontro & Interação*. São Paulo. Parábola, 2003.
- 2] FARACO e TEZZA. *Prática de texto para estudantes universitários*. 12a. Ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- 3] GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e Ensino – exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras – ALB, 1996.
- 4] GUEDES, P. C. *Da redação escolar à produção textual: o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola, 2009.
- 5] KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010.
- 6] _____. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.
- 7] MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- 8] LEA, Mary R. & STREET, Brian V. *Student writing in higher education: an academic literacies approach*. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157–172. 1998.
- 9] KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- 10] RODRIGUES, Nelson. Complexo de vira-latas. In: *À sombra das chuteiras imortais*. São Paulo: Cia. das Letras, 1993. p.51-52.

Autoras

i **Luciana Pilatti TELLES, Profa. Dra.**

Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

Instituto de Letras e Artes – Área de Língua Portuguesa e Linguística

lucianapilatti@furg.br

ii **Lúcia Lovato LEIRIA, Profa. Dra.**

Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

Instituto de Letras e Artes – Área de Língua Portuguesa e Linguística

lucia.leiria@furg.br