

ESCRITA, REVISÃO E REESCRITA DE TEXTOS ACADÊMICOS: O ENCADEAMENTO ENTRE PARÁGRAFOS

Andréa Pisan Soares Aguiar¹

Pós-doutoranda do Programa de Pós-graduação em Língua Portuguesa – PUC-SP

Sueli Cristina Marquesi²

Supervisora do Projeto

Professora do Programa de Pós-graduação em Língua Portuguesa – PUC-SP

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo refletir sobre as etapas de escrita, revisão e reescrita, com foco no encadeamento de parágrafos, em especial em relação ao emprego dos marcadores de conexão. Os pressupostos teóricos que norteiam a discussão estão centrados principalmente em Adam (2018; 2011), Marquesi (2017; 2014; 2010), Marquesi, Elias e Cabral (2017), Cabral (2013) e Pinto (2018; 2017). A análise se dá com base em três excertos de textos produzidos por pós-graduandos da área de Língua Portuguesa, em suas versões originais e reescritas. Os resultados indicam que a escrita orientada pelas etapas de revisão e de reescrita deve ocorrer também no contexto de pós-graduação, com vistas a se alcançar o aprimoramento textual.

Palavras-chave: Escrita. Reescrita. Revisão. Parágrafo. Marcadores de conexão.

Considerações iniciais

O estudo que apresentamos alinha-se a uma das abordagens da Linguística Textual – a Análise Textual dos Discursos. De modo mais específico, exploramos a textura, situada no nível 4, que engloba as partículas responsáveis pelas ligações textuais, como os marcadores de conexão, e a estrutura composicional, situada no nível 5 da análise textual-discursiva, que se refere a sequências e planos de texto, no qual está inscrito o parágrafo (ADAM, 2011). Com base nesses dois níveis de análise propostos pelo autor (op. cit.), temos como objetivo refletir sobre as etapas de escrita, revisão e reescrita, com foco no encadeamento de parágrafos, em particular, no que diz respeito ao uso dos marcadores de conexão.

Nosso interesse por este estudo advém da observação em relação à recorrência frequente de textos produzidos por alunos de pós-graduação sem que seja dada atenção suficiente ao encadeamento de parágrafos. Tal problema poderia ser resolvido por meio da revisão e da reescrita, contudo, tais etapas não são adotadas habitualmente pelos alunos como parte da produção escrita. Nesse sentido, buscamos mostrar que, por meio da escrita orientada pela revisão e pela reescrita, é possível produzir textos mais organizados do ponto de vista de sua

¹ endereço eletrônico: andreapisan@uol.com.br

² endereço eletrônico: suelimarkesi.sm@gmail.com

estrutura paragrafática, o que contribui para a produção de sentido e para que o texto seja um evento comunicativo bem-sucedido.

A fim de atingirmos o objetivo proposto, dividimos este artigo em três seções. Na primeira seção, tratamos da escrita, da revisão e da reescrita como etapas que concorrem para o aprimoramento do texto, não só em relação ao todo textual, mas também em relação ao encadeamento dos parágrafos, objeto deste estudo. Na segunda seção, situamos a vertente teórica adotada para este estudo, enfocando a Análise Textual dos Discursos no campo da Linguística Textual; em suas duas subseções, abordamos, primeiro, a estrutura composicional, com atenção à unidade parágrafo, à noção de plano de texto e de sequência textual; depois, a textura, em que detalhamos a categoria de análise selecionada, qual seja, os marcadores de conexão. Na terceira seção, com base nos elementos teóricos apresentados, analisamos três excertos, dois extraídos de uma tese de doutorado e um de uma dissertação de mestrado, ambos da área de Língua Portuguesa, a fim de observarmos como se dá o encadeamento de parágrafos, em particular, no tocante ao emprego de marcadores de conexão.

Escrita, revisão e reescrita como etapas complementares

Ao escrevermos qualquer texto, fazemos certas escolhas, como a linha argumentativa a ser adotada, as palavras que nos servirão para expressá-la, em que ordem aparecerão na produção escrita, que exemplos daremos para conferir clareza ao sentido e para dar consistência aos argumentos. Da perspectiva de Cabral e Guaranha (2016, p. 170), ao produzirmos um texto, envolvemo-nos em “um processo de escolhas, combinação e organização de elementos linguísticos, visando à construção de um todo dotado de sentido”, orientados por nossos objetivos em determinado contexto.

No âmbito acadêmico de pós-graduação, em que circulam gêneros específicos, como artigos acadêmico-científicos, dissertações, teses, resenhas, entre outros, fica mais evidente que a escrita não se faz apenas por meio da colocação de palavras no espaço em branco do papel; é preciso que ela se mostre contextualizada, acurada, específica, coerente, e logicamente organizada, que não deixe margem para que o leitor a interprete de forma equivocada ou que lhe seja exigido esforço demasiado para que proceda à compreensão do texto.

A importância da organização informacional, conforme salientam Marquesi, Elias e Cabral (2017), revela a qualidade textual, ou seja, quanto mais bem organizadas as ideias, mais qualidade terá o texto. Mas não se trata apenas disso. As autoras lembram que anterior à escrita

de um texto, é preciso refletir também sobre seu propósito comunicativo, o que tem relação com a organização textual (MARQUESI; ELIAS; CABRAL, 2017).

Contudo, ainda que o produtor tenha esse conhecimento, temos observado em textos de pós-graduandos certa dificuldade em relação ao encadeamento adequado de parágrafos. Não é raro lermos textos em que esses segmentos são apostos um após o outro, sem que o produtor perceba a necessidade de integrá-los de modo a conferir unidade ao texto.

Assim, apesar de os parágrafos estarem visualmente em sequência na página, não apresentam, em sua estrutura, condução temática consistente e coerente, o que é revelado, por exemplo, pelas rupturas na manutenção do tópico abordado, prejudicando a unidade textual e ocasionando significativo prejuízo à compreensão do leitor. A existência de uma espinha dorsal no texto (KOCH, 2006a) permite que o produtor construa um percurso que reflita a organização de seu raciocínio e conduza o leitor à construção de determinados sentidos.

Além da organização adequada de informações, a progressão textual possibilita encadear ideias, de modo que elas sigam um fio condutor, responsável pelo desenvolvimento do texto (MARQUESI, 2010). Tal progressão é o que garante a construção e a continuidade de sentidos. Nessa direção, a tessitura textual se dá com base na introdução de vários segmentos tópicos ao longo do texto. Tais segmentos relacionam-se ao tópico geral ou ao tópico discursivo e vão surgindo no texto alternadamente, conforme o enfoque e a ênfase que se queira dar a cada porção textual, como frases ou parágrafos, por exemplo.

A progressão tópica pode ocorrer de forma contínua ou descontínua, ou seja, após o término de uma sequência tópica, ela pode continuar se o mesmo tópico que está em andamento for mantido. No entanto, se o tópico que está sendo desenvolvido for interrompido antes que a sequência tópica seja concluída, haverá uma ruptura, uma descontinuidade tópica, que é resultante do surgimento de segmentos ruptores ou digressivos (KOCH, 2006a), responsáveis pelas descontinuidades em um texto.

Marcuschi (2009 [1983]) observa que a continuidade textual é muito importante para a manutenção da coerência e do sentido, uma vez que este deve se manter em continuidade, de outra forma, o texto torna-se incompreensível. Ademais, ressalta o autor, a continuidade ocorre no âmbito do sentido, e não das relações entre os elementos linguísticos, como se o texto fosse uma composição linear de sequências justapostas, isenta das dimensões cognitivo-discursivas

e sociointeracionais. Se fosse esse o caso, certamente a tarefa de produzir textos seria bem mais simples.

A nosso ver, parte do que temos notado em relação aos problemas de encadeamento presentes nos textos de pós-graduandos se deve ao fato de eles não exercitarem as etapas de revisão e reescrita sistemáticas de seus textos, talvez em virtude da ideia de que a produção textual é algo que possa prescindir de releituras e de reescritas com vistas a aprimorar sua qualidade. Na visão de Marquesi (2011), a ausência de um fio condutor do texto decorre, muitas vezes, de os produtores não terem trabalhado as etapas de escrita, revisão e reescrita, as quais lhes permitiriam rever possíveis problemas no texto antes de dá-lo por finalizado.

Se considerarmos que a escrita é a representação sistematizada do que nos vai à mente, apenas justapor parágrafos revela que o processo mental que envolve a escrita não foi completado. Nessa direção, Pinto (2018, p. 17) ressalta que o estágio de “manta de retalhos” é uma parte inicial, preliminar da escrita, que precisa passar por alterações, ou mais apropriadamente, por leitura, releitura, escrita, revisão e reescrita cuidadosas, etapas sucessivas e recorrentes que resultarão em um texto integrado.

No âmbito acadêmico de pós-graduação, não só escrever, mas também revisar e proceder à reescrita do próprio texto requer um sujeito proativo em relação ao uso da língua. Na etapa de revisão, podem ocorrer ajustes de pequenas porções textuais, como de palavras e expressões, e de porções maiores, como de parágrafos e capítulos; além disso, a referida etapa pode envolver a reescrita de frases, de parágrafos ou de partes mais extensas, o que eventualmente requer alterações no conteúdo e na organização textual.

Murray (2013) apresenta-nos uma reflexão aprofundada acerca do ato de reescrever, destacando, para tanto, que há certa resistência quanto a esse exercício que faz parte da produção escrita. A resistência advém do sentimento de o escritor se sentir vulnerável e exposto ao mundo. A despeito dessa vulnerabilidade, é a reescrita, segundo o autor, a alma da escrita; a cada reescrita vive-se uma nova experiência, e a base dela é a revisão.

Como o próprio nome já revela, *revisar* é *re-ver*, o que torna a etapa de revisão mais ampla do que a simples ação de corrigir palavras. Trata-se de lançar, a cada momento, um novo e preciso olhar para o texto. Dessa perspectiva, “a revisão está presente em todos os momentos

do processo de escrita, tal como o pensamento, e obriga o escritor a assumir inclusive diferentes papéis” (PINTO, 2017, p. 501), até o de leitor da própria produção.

Se considerarmos a concepção de texto que adotamos neste estudo, qual seja, texto como um evento comunicativo, em que convergem ações de natureza linguística, cognitiva e social (BEAUGRANDE, 1997), podemos considerar que escrita e reescrita se dão em um *continuum*, são interativas e não sequenciais, e que a revisão e a reescrita são atividades recursivas, pois ocorrem ao longo de todo o processo de escrita. Nessa direção, entendemos que o parágrafo ganha destaque, uma vez que se trata de uma unidade importante de estruturação textual da qual depende, assim como a proposição, a frase e as sequências textuais, a construção de sentidos e, conseqüentemente, o sucesso do evento comunicativo que é o texto.

A Análise Textual dos Discursos

A compreensão da Análise Textual dos Discursos como um procedimento da Linguística Textual que permite analisar a produção co(n)textual de sentidos em textos concretos (ADAM, 2011), postulado que vem orientando estudos desenvolvidos por Marquesi em seus trabalhos mais recentes (2018a; 2018b; 2018c; 2017; 2016), bem como por Cabral (2018; 2017), por Rodrigues (2018; 2017) e por Marquesi, Elias e Cabral (2017), requer que se considere simultaneamente a separação e a complementaridade das tarefas e dos objetos da Linguística Textual e da Análise do Discurso.

Ao definir a Linguística Textual como um subdomínio do campo mais vasto da análise das práticas discursivas, Adam (2011) ressalta a articulação entre uma “linguística textual desvinculada da gramática de textos e uma análise de discurso emancipada da análise de discurso francesa” (p. 43), perspectiva que nos permite considerar, como observa Marquesi (2018c), tanto a análise de textos concretos, situados em determinado contexto enunciativo, quanto o texto como objeto empírico complexo, que requer uma teoria desse objeto e de suas relações com o domínio mais amplo do discurso.

Há de se destacar que a análise de textos concretos, de acordo com a abordagem adotada, pressupõe que se leve em conta o contexto como um dado situacional não exterior aos sujeitos e uma realidade histórico-cognitiva em que estão envolvidos o conjunto de saberes dos indivíduos, seus construtos culturais, que são mobilizados e reconstruídos no momento da interação verbal. Essa perspectiva pressupõe tanto a existência de um contexto para todo

enunciado quanto o fato de que o contexto, de um ponto de vista linguístico, exerce um papel na construção de sentidos dos enunciados, sejam eles simples ou complexos.

Nesse sentido, deve-se pensar também a relação que se estabelece entre o contexto e os elementos que constituem um texto. Mais especificamente, Marquesi (2017), apoiada em Adam (2011), explica que, no âmbito da análise de discursos, a Linguística Textual tem funções específicas, como teorizar e descrever os enunciados que formam um texto e as relações de interdependência que permeiam seus elementos constituintes. Essas funções envolvem níveis ou planos de análise, quais sejam: textura, que diz respeito a proposições enunciadas e períodos; estrutura composicional, que se refere a sequências e planos de texto; semântica, pertinente à representação discursiva; enunciação, relativa à responsabilidade enunciativa e coesão polifônica; atos do discurso, que concernem a atos ilocucionários e orientação argumentativa. Esses níveis são representados por Adam (2011), em seu esquema 4, conforme retomamos a seguir (Figura 1):

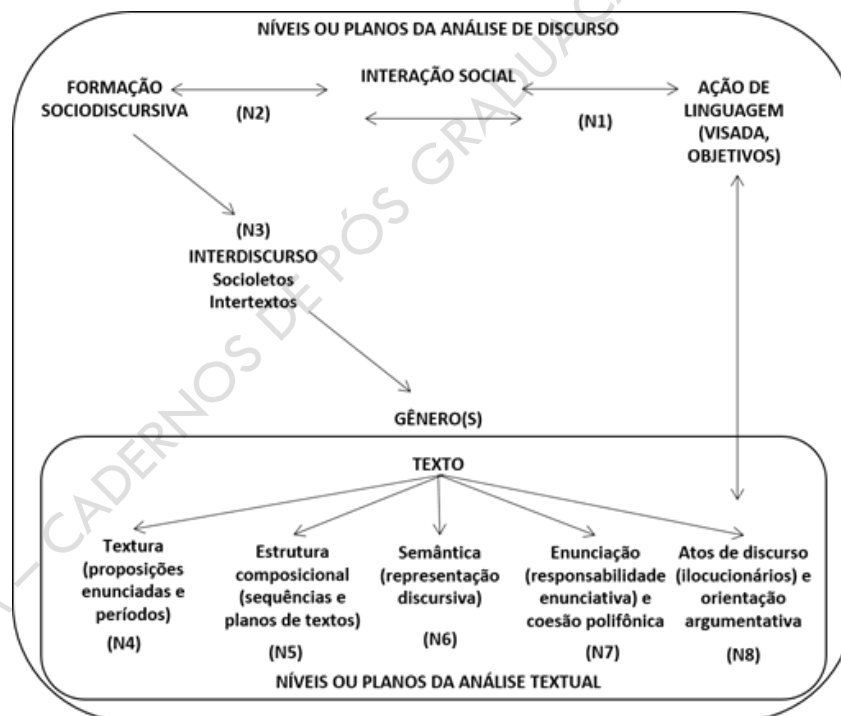


Figura 1 – Níveis ou planos de análise discursiva e textual

Fonte: Adam (2011, p. 61).

Considerando-se tanto (N4), referente à textura, que engloba unidades textuais ligadas umas às outras por meio de determinados elementos, como os marcadores de conexão, quanto (N5), referente à estrutura composicional, que trata das sequências e planos de texto, em que se insere o parágrafo, unidade textual de que nos ocupamos neste estudo, interessa-nos observar

como se dá o encadeamento de parágrafos, no tocante ao emprego de marcadores de conexão, em trechos de textos acadêmicos produzidos por alunos de pós-graduação, particularmente, teses e dissertações da área de Língua Portuguesa.

O nível da textura – os marcadores de conexão entre parágrafos

Na estruturação dos textos, quer seja em relação a sua organização global, quer seja em relação ao encadeamento de períodos ou de parágrafos, bem como de orações e seus termos, os conectores, conforme defendido por Adam (2011), exercem a função de ligar semanticamente unidades de diferentes níveis (palavras, períodos, parágrafos, grandes porções de texto), tendo, assim, um importante papel na estrutura composicional, pois orientam a produção de sentidos tanto no âmbito microestrutural como no âmbito macroestrutural.

Na mesma direção, Koch e Elias (2016) salientam que determinadas partículas, as quais denominam articuladores textuais, são responsáveis por ligar porções textuais, como sequências, orações, parágrafos e palavras, de modo que o texto seja entendido como uma unidade. Nos textos escritos, esses elementos estabelecem a coesão, a orientação argumentativa e a coerência textual em variados níveis, a saber: na organização global do texto, no nível intermediário e no nível microestrutural.

Aos elementos que marcam as conexões entre as partes que vemos na superfície do texto estão subjacentes sentidos que são construídos no nível semântico e que nos permitem, como leitores, interpretar um texto de determinada maneira, e não de outra. A ausência desses elementos ou seu emprego inadequado pode prejudicar a construção do sentido e, assim, um evento comunicativo, como um artigo científico, por exemplo, pode não ser bem-sucedido, uma vez que o leitor pode não o compreender.

De modo mais específico, Adam (2011) explica que os conectores, ou marcadores de conexão, englobam conjunções coordenativas, como, por exemplo, *mas*, *portanto* e *então*; conjunções e locuções conjuntivas de subordinação, como *porque*, *como*, *com efeito*, *em consequência* e *então*, e grupos nominais ou preposicionais, como *apesar disso* e *além de*. No âmbito geral dos conectores, há três tipos de marcadores de conexão, segundo o autor: conectores argumentativos, organizadores e marcadores textuais e marcadores do escopo de uma responsabilidade enunciativa, os quais exercem a função de ligação semântica entre unidades de níveis diversos, como palavras, proposições e grandes partes de texto.

Os conectores argumentativos podem indicar um argumento (por exemplo, *porque, já, pois, como*), uma conclusão (por exemplo, *portanto, então*), um argumento forte (por exemplo, *mas, contudo*) ou um argumento fraco (por exemplo, *embora, ainda que*).

Koch (2007), apoiada em Ducrot (1976)³, assevera que determinados elementos gramaticais, mais especificamente, os operadores argumentativos, servem para marcar a força argumentativa dos enunciados. Duas noções são importantes para explicar o funcionamento desses operadores: escala argumentativa e classe argumentativa. Esta se refere a um conjunto de enunciados que levam a uma mesma conclusão; esses enunciados podem apresentar uma gradação de força, do argumento mais fraco ao mais forte, e vice-versa, de modo a formar uma escala argumentativa.

O emprego dos conectores argumentativos (ADAM, 2011), ou marcadores argumentativos (KOCH, 2007), permite que o produtor direcione seus enunciados a determinadas conclusões, indique relações de sentido e, assim, confira a seu texto a orientação argumentativa desejada. Além disso, por meio desses elementos, assim como de outros marcadores, é possível integrar as partes do texto, ou seja, torná-lo coeso, dessa forma, funcionam também como marcadores de coesão.

Em relação aos organizadores textuais, eles englobam os espaciais (*à esquerda, em cima*) e os temporais (*antes, em seguida*), que organizam a progressão textual e as partes do discurso nos eixos de tempo e espaço. A combinação de ambos auxilia o leitor na construção de um todo dotado de sentido (ADAM, 2011). Os organizadores enumerativos segmentam e ordenam o texto (*primeiro, depois*). Já os organizadores de integração linear (*de um lado, de outro lado, em conclusão*) abrem uma série e indicam seu fechamento; os de mudança de topicalização (*quanto a, no que concerne a*) evidenciam a passagem de um objeto de discurso para outro; os de ilustração e exemplificação (*em particular, entre outros*) introduzem exemplos para esclarecer uma asserção principal.

Em sua abordagem sobre as marcas de articulação na progressão textual, Koch (2006b) retoma Maingueneau (1996)⁴, para quem os organizadores textuais funcionam como estruturadores da linearidade textual, uma vez que organizam o texto em seus segmentos de forma a propiciar a interpretatividade.

³ DUCROT, O. *Princípios de semântica linguística*. São Paulo: Cultrix, 1976.

⁴ MAINGUENEAU, D. *Elementos de linguística para o texto literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

De fato, o emprego adequado desses marcadores permite que o produtor do texto sinalize ao leitor qual percurso interpretativo seguir, conforme o arranjo textual dado às proposições. Assim, concorrem tanto para manter a ligação entre os elementos que compõem um texto em sua materialidade linguística, quanto para manter a ligação entre esta e o conhecimento que o leitor traz, considerando a noção de linguagem como elo entre o mundo interno e externo (MARQUESI; CABRAL; SILVEIRA, 2015).

Ainda no âmbito dos marcadores de conexão abordados por Adam (2011), temos os marcadores do escopo de uma responsabilidade enunciativa, os quais indicam a atribuição de uma proposição a ponto de vista, assim, os enunciados podem ser ou não ser assumidos pelo produtor, e também podem ser mediados por uma voz ou ponto de vista (PdV). Dessa forma, o quadro enunciativo presente em um texto pode ser identificado por meio de determinados elementos, como conectores concessivos (por exemplo, *no entanto*), quadros mediadores ou fontes de saber (por exemplo, *segundo, de acordo com*), modalização por tempos verbais (por exemplo, *futuro do pretérito*) e segmentação tipográfica.

Todos esses elementos, conectores, organizadores, marcadores textuais e marcadores de uma responsabilidade enunciativa, por si sós, não garantem a textualidade, mas podem assumir variadas funções em um texto, estabelecendo relações lógico-semânticas, de conformidade ou de causalidade, por exemplo. Os marcadores de conexão estão presentes em operações de textualização que envolvem tanto a segmentação quanto a ligação de porções maiores ou menores de texto.

A nosso ver, o pensamento de Marquesi, Cabral e Silveira (2015) sobre os organizadores textuais pode ser aplicado aos demais conectores textuais: não empregar esses elementos ou utilizá-los de forma inadequada pode resultar em “enunciados incoerentes em relação ao todo textual, bem como resultar na desfocalização temática nos parágrafos e na mudança do foco temático sem indicação ao leitor” (MARQUESI; CABRAL; SILVEIRA, 2015, s.p.). Consequentemente, há prejuízo para a construção de sentidos, para a adesão do leitor ao ponto de vista do autor, assim como para a interação entre autor, texto e leitor, que pode não acontecer.

O nível da estrutura composicional – a unidade parágrafo

Com base no objetivo que temos neste artigo, o de pensarmos as etapas de escrita, revisão e reescrita, com foco no encadeamento de parágrafos, observando como os marcadores de conexão são utilizados, discorreremos sobre o nível de estrutura composicional que engloba

não apenas o parágrafo, mas também o plano de texto e as sequências textuais que, juntos, fazem com que um texto constitua uma estrutura organizada cuja finalidade é satisfazer os propósitos de um dado gênero que materializa (CABRAL, 2013).

Rodrigues (2018) lembra que o estudo do plano de texto teve origem na retórica de Aristóteles e, nesse sentido, retoma Adam (2011, p. 255), para quem os planos de texto “correspondem ao que a retórica colocava na *disposição*, parte da arte de escrever e da arte da oratória que regrava a ordenação dos argumentos tirados da *invenção*” (grifos do autor). Adam (2011) assinala que o modelo clássico não abrange a pluralidade possível de ser observada em relação aos planos de texto.

Tais estruturas, os planos de texto, compõem o sistema de conhecimento de grupos sociais e, assim, permitem que se construa (na produção) e reconstrua (na leitura e na escuta) a organização global do texto dada por determinado gênero. A importância do plano de texto é tal, que, segundo Adam (2011), reconhecer um texto como um todo requer que se perceba um plano de texto, “principal unificador da estrutura composicional”. Nessa direção, Cabral (2013, p. 244) salienta que reconhecer o plano de texto e, conseqüentemente, a estrutura global do texto, pode “fornecer os elementos necessários à compreensão e à produção, uma vez que, para a percepção/elaboração da estrutura global do texto, o leitor lança mão de seus conhecimentos linguístico e textual”.

No nosso entendimento, a escrita, assim como a revisão e a reescrita, não prescindem do reconhecimento de um plano de texto, uma vez que este constitui, além de um recurso para se planejar a escrita, um dispositivo orientador para o aprimoramento textual nas etapas de revisão e reescrita. Nesse sentido, concordamos com Marquesi, Elias e Cabral (2017), para quem o plano de texto serve para justificar a ordem em que as partes do texto são apresentadas, assim como a relação entre elas e o sentido que estabelecem com o todo do texto, o que facilita sobremaneira o trabalho textual nas etapas mencionadas.

Assim como o plano de texto e as sequências textuais, o parágrafo é uma unidade relacionada à estrutura textual e também responsável por conferir unidade de sentido ao texto. Do ponto de vista de Adam (2018), o parágrafo pode ser definido como um segmento gráfico intermediário de estruturação, isto é, ele tanto está ligado à textura microtextual inter e transfrástica quanto à macroestrutura hierarquizante dos planos de texto.

De acordo com o linguista, para além da noção de unidade temática, é na escala de uma sequência de parágrafos que a continuidade e a progressão temática fazem sentido, ou seja, é na relação com outras porções de texto, como proposições e sequências, que o todo textual se organiza (ADAM, 2018). A importância de se ressaltar a percepção da dependência que as porções têm umas em relação às outras faz com que retomemos a ideia defendida por Cabral (2013), qual seja, a todo texto subjaz uma estrutura, que nos permite perceber a organização textual e conhecer a estrutura global de um texto, isto é, como estão organizados, por exemplo, os parágrafos.

Perceber as relações entre as várias partes de um texto envolve um processo cognitivo que permite interpretar determinada proposição ou uma sequência de frases no âmbito de um parágrafo e, indo além, no âmbito do texto. Adam (2018, p. 83-84) observa que se trata de um “processo de relacionar – ligar – as unidades a serem interpretadas com outras presentes no cotexto”, assim, o “sentido resulta dessa combinação de elementos, cuja significação é mais que a soma do sentido de cada uma das unidades textuais colocadas em relação”⁵.

Entre os elementos que se combinam na composição textual, temos as sequências textuais que, segundo Marquesi (2014), contribuem para a organização do plano textual, o que nos leva a entender que também elas influenciam na maneira como os parágrafos são dispostos.

Adam (2011) postula que as sequências são unidades textuais complexas, formadas por um número limitado de conjuntos de proposições-enunciados, as macroproposições. O autor explica que uma macroproposição é um tipo de período cuja principal característica é ligar-se a outras macroproposições, ocupando posições específicas no todo ordenado de uma sequência. Desse modo, não há enunciado isolado, uma vez que um enunciado elementar liga-se a um ou a vários enunciados, adquirindo, assim, sentido em relação uns aos outros na unidade hierárquica complexa da sequência. Nessa direção, uma sequência é uma estrutura, ou seja, trata-se tanto de uma rede relacional hierárquica que envolve partes ligadas entre si e ao todo que compõe, quanto de uma entidade relativamente autônoma, com organização interna própria, que guarda relação de dependência-independência com o todo do qual faz parte, o texto.

⁵ “[est un] processus de mise en relation – de liage – d’unités à interpréter avec les autres unités présentes dans le cotexte. Le sens résulte de cette combinaison d’éléments dont la signification est plus que la somme du sens de chacune des unités ainsi mises en relation”.

As macroproposições, diferentemente dos períodos simples, como entram na composição das sequências, dependem de combinações pré-formatadas de proposições, as quais são denominadas sequências narrativa, argumentativa, explicativa, dialógica e descritiva, os cinco tipos de base que correspondem aos tipos de relações macrossemânticas presentes na memória cultural e que, por isso, são transformadas em esquemas de reconhecimento e de estruturação de informação textual.⁶

Em virtude do que expusemos, alinhamo-nos a Marquesi (2018a), que toma como base Adam (2011) para afirmar que o plano de texto é o princípio organizador das sequências textuais, perspectiva que nos leva a refletir sobre o papel do plano de texto também em relação aos parágrafos: em ambos os casos, esse elemento concorre para que os propósitos da instância de produção sejam concretizados. Nesse sentido, plano de texto, parágrafos e sequências textuais são dispositivos cuja função é fazer com que o texto se constitua como um todo munido de sentido.

Análise dos textos

A seguir, apresentamos, a fim de ilustrar o emprego dos marcadores de conexão, três conjuntos de textos originais e suas versões reescritas após a etapa de revisão. A cada exemplo, enfatizamos um tipo de conector: organizador textual, marcador de uma responsabilidade enunciativa e marcador coesivo.

Exemplo 1 – Organizador textual

Texto A (original)

O processo de evangelização, que tinha à frente os jesuítas, fazia parte de um projeto maior do Estado português destinado à exploração da colônia. Assim, a Companhia era parte do sistema e responsável por propagar a fé católica.

O Estado português financiava a Companhia de Jesus no intuito de expandir sua presença no país, bem como de promover a homogeneização cultural e linguística, um claro esforço “racionalmente feito para conquistar homens; [...] para acentuar a semelhança e apagar as diferenças” (NEVES, 1978, p. 45); a Companhia via a inserção do cristianismo como uma ação consistente de conversão e fortalecimento religioso.

⁶ Em razão de não ser escopo deste artigo, não detalhamos as características de cada uma das sequências textuais mencionadas.

Além de incorporar os indígenas à cristandade por meio da catequese, a Companhia de Jesus dedicou-se à instrução das classes dirigentes, não apenas para a formação de religiosos, mas também para a formação de burocratas e de profissionais liberais.

Texto B (revisado)

O processo de evangelização, que tinha à frente os jesuítas, fazia parte de um projeto maior do Estado português destinado à exploração da colônia. Assim, a Companhia era parte do sistema e responsável por propagar a fé católica.

Por um lado, o Estado português financiava a Companhia de Jesus no intuito de expandir sua presença no país, bem como promover a homogeneização cultural e linguística, um claro esforço “racionalmente feito para conquistar homens; [...] para acentuar a semelhança e apagar as diferenças” (NEVES, 1978, p. 45).

Por outro lado, a Companhia de Jesus via a inserção do cristianismo como uma ação consistente de conversão e fortalecimento religioso. Além da finalidade de incorporar os indígenas à cristandade por meio da catequese, dedicou-se à instrução das classes dirigentes, não apenas para a formação de religiosos, mas também para a formação de burocratas e de profissionais liberais.

Destacamos que selecionamos o Texto A, excerto de uma tese de doutorado, em razão da disposição dos parágrafos, em que as ideias estão apenas justapostas, dando a entender que não seguem um fio condutor. O encadeamento dos parágrafos, que seria identificável por meio dos conectores na superfície textual, não ocorre, porque essas partículas não estão presentes. Isso significa que os sentidos pretendidos podem estar prejudicados e, conseqüentemente, o leitor pode não notar a contraposição entre o posicionamento do Estado português e o da Companhia de Jesus, uma vez que a percepção de conexão de ideias é mais fraca.

Observamos, ainda, que a divisão paragrafada fragmenta as ideias, pois o segundo parágrafo é continuidade daquilo que o produtor começou a expor sobre a Companhia de Jesus ainda no primeiro parágrafo. Pelo recorte, não se percebe que a temática é o Estado português.

Em relação ao Texto B, notamos que o produtor estabelece uma nova divisão paragrafada orientada por expressões que organizam o texto, “Por um lado” e “Por outro lado”, marcadores de integração linear, nas palavras de Adam (2011). Esses marcadores estabelecem a articulação

entre os parágrafos e evidenciam a contraposição assumida pelos dois lados contextualizados: o lado do Estado português e o da Companhia de Jesus. Tais expressões chamam a atenção do leitor para o que está em foco em um parágrafo e em outro, e o orientam a determinada interpretação.

No segundo parágrafo, o produtor incorpora o segmento “a Companhia via a inserção do cristianismo como uma ação consistente de conversão e fortalecimento religioso”, que trata da Companhia de Jesus, anteriormente aposto no primeiro parágrafo, de forma a compor um novo parágrafo com unidade de sentido.

O encadeamento paragrafático dado pelo produtor na etapa de revisão revela sua percepção em relação à necessidade de se observar o fio condutor do texto. Por meio da nova composição paragrafática, mediante o emprego dos organizadores textuais, as ideias, antes apenas justapostas, ganham destaque no que se refere à relação de contraposição, permitindo que o leitor identifique as posições diferenciadas ocupadas pelo Estado português e pela Companhia de Jesus, e mesmo os objetivos de um e de outro no tocante ao futuro da colônia: ao passo que o primeiro tinha como intuito a exploração e o domínio da colônia, de modo a fortalecer sua política, o segundo visava à evangelização da população, de modo a fortalecer o cristianismo.

Exemplo 2 – marcador de uma responsabilidade enunciativa

Texto A (original)

O domínio de uma língua (POSSENTI, 2011, p.36-37) se dá por práticas efetivas, significativas e contextualizadas. A escola, optando por um projeto de leitura, pressupõe que o aluno terá cada vez mais contato com a língua escrita, havendo, assim, possibilidades para que as formas padrão estejam ao alcance dele, conforme a escola deseja.

É perfeitamente possível aprender uma língua sem conhecer os termos técnicos com os quais ela é analisada. A maior prova disso é que em muitos lugares do mundo se fala sem que haja gramáticas codificadas e ensinadas. Mais importante: entre conhecidos nossos, ilustres, isso é o normal: os gregos escreveram muito antes de existir a primeira gramática grega, o mesmo valendo para os usuários de latim, português, espanhol, etc. (POSSENTI, 2011:38)

Texto B (revisado)

O domínio de uma língua se dá por práticas efetivas, significativas e contextualizadas (POSSENTI, 2011: 36-37). A escola, ao optar por um projeto de leitura, por exemplo, pressupõe que o aluno terá cada vez mais contato com a língua escrita e, assim, absorverá a norma-padrão, como ela deseja. Segundo esse pesquisador, é

[...] perfeitamente possível aprender uma língua sem conhecer os termos técnicos com os quais ela é analisada. A maior prova disso é que em muitos lugares do mundo se fala sem que haja gramáticas codificadas e ensinadas. Mais importante: entre conhecidos nossos, ilustres, isso é o normal: os gregos escreveram muito antes de existir a primeira gramática grega, o mesmo valendo para os usuários de latim, português, espanhol, etc. (POSSENTI, 2011:38)

Notamos que, no Texto A, a fonte enunciativa do PdV “Possenti” foi aposta no meio do segmento inicial “O domínio de uma língua (POSSENTI, 2011, p.36-37) se dá por práticas efetivas, significativas e contextualizadas”, fragmentando a porção textual. Tal disposição prejudica a compreensão, uma vez que o leitor pode imputar a Possenti apenas o trecho “O domínio de uma língua”.

Mais adiante, destacamos o recuo das palavras citadas, que indicam que o PdV sobre o aprendizado de uma língua é imputado a outro enunciador, “Possenti”. No entanto, não há, na versão original, o encadeamento adequado entre o corpo do texto e a citação; ambas as porções textuais não estão em continuidade e a fragmentação prejudica a construção de sentidos por parte do leitor.

No Texto B, o produtor reescreve o segmento inicial, “O domínio de uma língua se dá por práticas efetivas, significativas e contextualizadas (POSSENTI, 2011: 36-37)”, que traz a fonte enunciativa no final do período, favorecendo a leitura e a compreensão.

Em seguida, de maneira a introduzir as palavras citadas, o produtor insere o segmento “Segundo esse pesquisador”, em que o termo “Segundo” exerce a função de marcador de quadro mediador (ADAM, 2011). Por meio desse recurso, o produtor marca linguisticamente a fronteira entre o seu dizer e o dizer do outro. Na sequência, após a marca tipográfica “[...]”, que indica supressão textual, o produtor põe a citação em recuo, seguida da fonte enunciativa do PdV responsável por creditá-la, “POSSENTI”.

A nova organização textual observada no Texto B, especialmente em relação ao emprego adequado dos marcadores enunciativos, confere ao trecho clareza em relação à fonte enunciativa e, conseqüentemente, favorece a compreensão.

Exemplo 3 – marcador coesivo

Texto A (original)

As partes que o compõem o plano de texto nos contos analisados correspondem às segmentações relacionadas às sequências textuais narrativas, tanto no nível global como no nível local.

A superestrutura narrativa disponível no sistema de conhecimentos dos grupos sociais, o resultado das análises mostra que a autora não resume o plano de texto no nível global.

A criatividade na estruturação dos contos, um gênero da esfera literária, aparece tanto na combinação das sequências textuais narrativas quanto na condução das personagens femininas.

Texto B (revisado)

As partes que o compõem o plano de texto nos contos analisados correspondem às segmentações relacionadas às sequências textuais narrativas, tanto no nível global como no nível local.

Apesar de fazer uso da superestrutura narrativa disponível no sistema de conhecimentos dos grupos sociais, o resultado das análises mostra que a autora não resume o plano de texto no nível global.

Certamente, por se tratar de um gênero da esfera literária, a criatividade na estruturação dos contos aparece tanto na combinação das sequências textuais narrativas quanto na condução das personagens femininas.

No Texto A, o encadeamento de parágrafos não se dá por meio dos marcadores de conexão. Embora a compreensão do excerto não fique prejudicada por completo, o segundo parágrafo, por exemplo, impõe certa dificuldade ao entendimento, uma vez que não fica clara a relação que se estabelece entre “A superestrutura narrativa disponível no sistema de conhecimentos dos grupos sociais” e “o resultado das análises mostra que a autora não resume o plano de texto no nível global”. De modo geral, notamos que os parágrafos estão apenas justapostos.

Após a reescrita, no Texto B, o produtor emprega, no início do segundo parágrafo, um marcador que contrapõe um argumento contrário, ou seja, embora o resultado das análises dos

contos tenha evidenciado que a autora empregue o plano de texto da superestrutura narrativa no nível global, ela diversifica os tipos de planos de texto que utiliza em sua obra. Esse marcador, torna coerente a relação entre o primeiro e o segundo parágrafos.

No terceiro parágrafo, temos o emprego do conector “certamente”, que consolida a criatividade da autora, característica que antes foi apenas sugerida, e a amplia; a criatividade da autora vai dos planos de texto para as sequências textuais e para as personagens femininas.

Observamos que o emprego dos conectores citados permite que o leitor construa um percurso interpretativo que foca na originalidade da autora em relação à forma como ela estrutura seus contos.

Considerações finais

Não é raro encontrar textos acadêmicos em que os parágrafos vão sendo apostos um após o outro, sem que o estudante perceba a necessidade de integrá-los de modo a conferir unidade ao texto. Nesse sentido, é importante não perder de vista que a escrita requer o entrelaçamento de um parágrafo com outro, de um raciocínio com outro, o que torna o parágrafo uma unidade textual coesiva, que integra o todo do texto.

Como discutimos na sessão teórica, a ausência de marcadores de conexão ou seu emprego inadequado pode prejudicar a construção de sentidos, uma vez que o leitor pode não perceber as relações estabelecidas, tal como a de contraposição de posições, que fica evidente no Exemplo 1, no texto reescrito em comparação ao texto original.

Por meio do emprego dos conectores, na etapa de revisão e reescrita, ratificamos que as unidades lexicais seguem na direção de prover os parágrafos de unidade e encadeamento, praticamente inexistentes nos textos originais. Além disso, permitem que o leitor construa mais facilmente as relações semânticas necessárias à interpretação

Ao longo deste artigo, a reflexão que desenvolvemos permitiu-nos evidenciar que a revisão e a reescrita são necessárias também no contexto de pós-graduação, ainda que se pressuponha, nessa fase de formação, a presença de produtores textuais maduros. Essas duas etapas devem ter como foco não apenas aspectos gramaticais, usualmente privilegiados, mas também, elementos relacionados à estrutura textual, como os parágrafos.

Finalizando nossa exposição, destacaríamos, uma vez mais, conforme observa Marquesi (2011), que as etapas de revisão e reescrita fazem parte de um processo que envolve ações integradas, as quais permitem ao produtor ler, escrever, refletir, analisar e reescrever seu texto. Esse processo de composição textual envolve, portanto, o planejamento do texto, a seleção cuidadosa de palavras, a organização coerente dos argumentos e da estrutura composicional de forma não só a aprimorar o texto, mas também a conduzir o leitor à construção adequada de sentidos.

Nessa direção, este trabalho possibilita pensarmos em algumas perspectivas para novos estudos, como, por exemplo, em relação a estratégias de ensino que poderiam ser adotadas, pelo viés da revisão e da reescrita, no âmbito de pós-graduação, de modo a levar os alunos a produzir textos que sejam bem-sucedidos do ponto de vista comunicativo, levando-se em conta a especificidades do contexto acadêmico no que se refere aos gêneros textuais nele produzidos.

Referências

- ADAM, J.-M. **Le paragraphe: entre phrases et texte**. Paris: Armand Colin, 2018.
- _____. **A linguística: introdução à análise textual dos discursos**. Trad. Maria das Graças Soares Rodrigues et. al. São Paulo: Cortez, 2011.
- BEAUGRANDE, R. **New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society**. Norwood, New Jersey: Ablex, 1997.
- CABRAL, A. L. T. Perspectivas da Análise Textual dos Discursos para a prática da escrita argumentativa na escola: planos de texto, sequências textuais e estratégias linguísticas nas redes sociais. In: GOMES, A. T.; PASSEGGI, L.; RODRIGUES, M. das G. S. (Org.). **Análise Textual dos Discursos: perspectivas teóricas e metodológicas**. Coimbra: Grácio Editor, 2018.
- _____. Linguística Textual e Teoria da Argumentação na Língua: texto e língua em diálogo. In: CAPISTRANO JÚNIOR, R.; LINS, M. da P. P.; ELIAS, V. M. (Org.). **Linguística Textual: diálogos interdisciplinares**. São Paulo: Labrador, 2017.
- _____. O conceito de plano de texto: contribuições para o processo de planejamento da produção escrita. **Revista Linha d'Água**, v. 2, n. 26, p. 241-259, 2013.
- CABRAL, A. L. T.; GUARANHA; M. F. Escolhas linguísticas e argumentação: reflexões sobre produção textual para estudantes de Direito. **Revista Diadorim**, 2, 168-185, 2016. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/5368>>. Acesso em: 13 maio. 2019.
- KOCH, I. G. V. **Inter-ação pela linguagem**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- _____. **Introdução à Linguística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.
- _____. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006b.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.
- MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** Recife: UFPE, 2009 [1983].

MARQUESI, S. C. Sequências textuais descritivas e suas funções nas sentenças judiciais. In: PINTO, Rosalice; CABRAL, A. L. T.; RODRIGUES, M. das G. S. **Linguagem e Direito** – perspectivas teóricas e práticas. São Paulo: Contexto, 2018a.

_____. Procedimentos analíticos da ATD e produção escrita: estrutura composicional e sequências textuais descritivas em relatórios técnicos. In: GOMES, A. T.; PASSEGGI, L.; RODRIGUES, M. das G. S. (Org.). **Análise Textual dos Discursos**: perspectivas teóricas e metodológicas. Coimbra: Grácio Editor, 2018b.

_____. Linguística Textual: Quo vadis? In: WORKSHOP EM LINGUÍSTICA TEXTUAL: PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARES, 2., 2018c, Espírito Santo, Universidade Federal do Espírito Santo (no prelo).

_____. Linguística Textual e Análise Textual dos Discursos: sequências descritivas e progressão textual em foco. In: CAPISTRANO JÚNIOR, R.; LINS, M. da P. P.; ELIAS, V. M. (Org.). **Linguística Textual**: diálogos interdisciplinares. São Paulo: Labrador, 2017.

_____. MARQUESI, S. C. Sequências textuais descritivas e suas funções nas sentenças judiciais. In: PINTO, R.; CABRAL, A. L. T.; RODRIGUES, M. das G. S. (Org.). **Linguagem e Direito** – perspectivas teóricas e práticas. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. Planos e sequências textuais em sentenças judiciais de processo-crime. In: DIOS, A. M. de. (Ed.) **La Lengua Portuguesa** – Estudios sobre literatura y cultura de expresión portuguesa. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2014. v. 1.

_____. Escrita e reescrita de textos no ensino médio. In: ELIAS, V. M. (Org.) **Ensino de Língua Portuguesa** – oralidade, escrita, leitura. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. Escrita e reescrita de textos acadêmicos na pós-graduação: a retextualização em foco. **Páginas de Guarda** – Revista de language, edición y cultura escrita, n. 9, p. 49-60, 2010.

MARQUESI, S. C.; CABRAL, A. L. T.; SILVEIRA, I. F. Linguística Textual e metodologias ativas: um diálogo para o ensino e língua portuguesa. In: BASTOS, N. B. (Org.) **Língua portuguesa e lusofonia**: história, cultura e sociedade. São Paulo: Educ, 2015.

MARQUESI, S. C.; ELIAS, V. M.; CABRAL, A. L. T. Planos de texto, sequências textuais e orientação argumentativa. In: MARQUESI, S. C.; PAULIUKONIS, A. L.; ELIAS, V. M. **Linguística Textual e ensino**. São Paulo: Contexto, 2017.

MURRAY, D. **The craft of revision**. 5. ed. Cengage Learning, 2013.

PINTO, M. da G. L. C. Os meandros da escrita acadêmica. Alguns recados aos estudantes universitários. **Revista Linha d'Água**, v. 31, n. 1, p. 9-27, jan.-abr. 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/133916/138975>>. Acesso em: 31 maio 2018.

_____. Da revisão da escrita: uma gestão exigente requerida pela relação leitor, autor e texto escrito. **Revista Observatório**, v. 3, n. 4, p. 488-517, jul.-set. 2017. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/3400>>. Acesso em: 29 maio 2019.

RODRIGUES, M. das G. S. A tessitura textual da denúncia contra a ex-presidenta Dilma Rousseff e a seção e conclusão da defesa. In: GOMES, A. T.; PASSEGGI, L.; RODRIGUES, M. das G. S. (Org.). **Análise Textual dos Discursos**: perspectivas teóricas e metodológicas. Coimbra: Grácio Editor, 2018.

_____. Linguística Textual e responsabilidade enunciativa. In: CAPISTRANO JÚNIOR, R.; LINS, M. da P. P.; ELIAS, V. M. (Org.). **Linguística Textual**: diálogos interdisciplinares. São Paulo: Labrador, 2017.

ABSTRACT

The purpose of this article is to reflect on the stages of writing, revision and rewriting, focusing on paragraph articulation, especially regarding the use of connectives. The theoretical assumptions that guide the discussion are centered mainly on Adam (2018; 2011), Marquesi (2017; 2014; 2010), Marquesi, Elias and Cabral (2017), Cabral (2013) and Pinto (2018; 2017). The analysis is based on three original and rewritten versions segments of texts produced by post-graduate students of the Portuguese Language domain. The results indicate that writing guided by the stages of revision and rewriting must also occur in the context of post-graduation, in order the students achieve textual improvement.

Keywords: Writing. Revision. Rewriting. Paragraph. Connectives.

Envio: junho/2019
Aceito para publicação: agosto/2019

VERBUM – CADERNOS DE PÓS GRADUAÇÃO – ISSN 2316-3267