

Reescrita: O potencial dos textos catalisadores

Rewriting: The potential of catalysing texts

Luís Filipe Barbeiro

ESECS, Politécnico de Leiria

CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra

luis.barbeiro@ipleiria.pt

ORCID: 0000-0001-5798-2904

RESUMO

A reescrita constitui uma estratégia de desenvolvimento da escrita, em língua materna e em língua não materna. O presente artigo apresenta um estudo enquadrado pela pedagogia de base genológica, cujo objetivo consistiu em caracterizar versões iniciais e versões resultantes de reescrita, produzidas por aprendentes chineses de Português. Entre a escrita inicial e a reescrita, o elemento catalisador consistiu no trabalho sobre um texto do mesmo género, que serviu de base à explicitação de características estruturais, à observação de estratégias discursivas e à apreensão de construções linguísticas. A análise confrontou as versões quanto a extensão, estrutura e presença de incorreções e identificou a reutilização de estratégias discursivas e construções do texto trabalhado. Os resultados revelam alterações, na reescrita, no nível estrutural global e intermédio. Revelam ainda a retoma de estratégias discursivas encontradas no texto catalisador e de segmentos linguísticos que podem ser transversais dentro do género.

PALAVRAS-CHAVE

Escrita, reescrita, Português Língua Estrangeira, género textual, pedagogia de base genológica, textos modelo.

ABSTRACT

The rewriting strategy is frequently adopted to foster writing skills in both mother tongue and non-mother tongue learning. The current article presents a study framed by genre-based pedagogy, which aimed at characterizing initial and rewritten versions produced by Chinese learners of Portuguese. Between the initial and the rewritten text, the catalysing element was the work on a text of the same genre, which served as a basis for the explicitness of structural features, the observation of discourse strategies and the acquisition of linguistic constructions. The analysis compared the versions in terms of length, structure and presence of inaccuracies and identified the reuse of discourse strategies and constructions of the catalysing text. The results reveal changes, in rewriting, at the global and intermediate structural level. It is also possible to identify the reuse of discursive strategies found in the catalysing text and language segments that may function as transversal within the genre.

KEYWORDS

Writing, rewriting, Portuguese as a Foreign Language, genre, genre-based pedagogy, model texts.

Introdução

Para o desenvolvimento da escrita, é importante integrar no processo pedagógico a sua prática frequente, mas também estratégias que promovam, apoiem e potenciem esse desenvolvimento. Entre as atividades que podem contribuir para o desenvolvimento da escrita, encontra-se a reescrita. Esta pode ser levada à prática segundo diferentes modalidades, as quais, enquanto instrumentos, ferramentas ou dispositivos pedagógicos, terão reflexos específicos nos resultados alcançados. Importa, por conseguinte, investigar as potencialidades próprias dessas diferentes modalidades, a fim de disponibilizar um conjunto diversificado de estratégias de reescrita e aprofundar o conhecimento do que cada modalidade potencia na aprendizagem e no desenvolvimento da escrita.

O foco deste texto é observar a natureza e alcance das alterações realizadas por meio de reescrita de textos próprios, por parte de estudantes chineses, aprendentes de Português, enquanto língua estrangeira, após a aplicação de estratégias de observação da organização estrutural e dos recursos linguísticos e discursivos adotados em textos do mesmo género. Estas estratégias podem relacionar-se com as propostas da pedagogia genológica, de acordo com a perspectiva da Escola de Sydney (Rose & Martin, 2012; Rose, 2010, 2018), e também com as propostas da Escola de Genebra respeitantes ao desenvolvimento de sequências didáticas (Dolz, Noverraz, & Schnewly, 2001; Pereira & Cardoso, 2013). Em ambas as escolas, a modelação por meio de textos do mesmo género assume um papel relevante na aprendizagem da escrita.

Modalidades de reescrita

A atividade de reescrita pode ancorar-se quer no processo, quer num produto de escrita (Barbeiro, 2016, 2019, 2020a, 2022), correspondendo a dois pontos de partida e a duas modalidades diferentes. No primeiro caso, quando ancorada no processo de escrita, surge associada a uma revisão substancial do texto e tem como objetivo o melhoramento de uma versão anterior. De algum modo, corresponde a um prolongamento do processo: em vez de se dar por terminado o texto, na versão já existente, procede-se à sua reformulação ou reescrita para alcançar melhorias assinaladas pela revisão, que não se restringem necessariamente a correções formais e superficiais. Essa revisão pode ser realizada pelo próprio ou por outros, designadamente pelo professor. Quando abre para novos rumos e possibilidades, substancialmente diferentes das adotadas na versão anterior,

desencadeia a reescrita. O diagrama apresentado na Figura 1 representa esta modalidade.

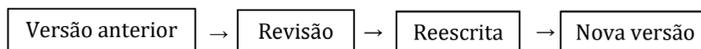


Figura 1 – Modalidade de reescrita ancorada no processo de escrita.
(Fonte: Elaboração própria)

No segundo caso, o ponto de partida é constituído por um produto escrito autónomo, geralmente produzido por um outro autor. O objetivo da reescrita consiste em criar um novo texto, seguindo uma estratégia de modelação, ou seja, aplicando os recursos encontrados no texto de partida num novo (con)texto. Do ponto de vista pedagógico, a apropriação de recursos surge em relevo. A Figura 2 apresenta o diagrama correspondente a esta modalidade.

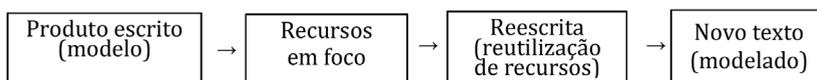


Figura 2 – Modalidade de reescrita ancorada num produto escrito.
(Fonte: Elaboração própria)

São ainda possíveis outras modalidades no trabalho de reescrita. Por exemplo, do ponto de vista criativo, a reescrita pode proceder à transformação de um produto escrito (dando-lhe novas facetas, adequando-o a novos públicos, utilizando novos recursos de linguagem, etc.). Neste caso, o objetivo consiste em recriar.

Para a proposta didática em foco neste texto, as duas modalidades de reescrita representadas nas Figuras 1 e 2 constituem as abordagens mais relevantes. Na verdade, essa proposta didática resulta da conjugação das duas modalidades anteriores, tal como é representado na Figura 3.

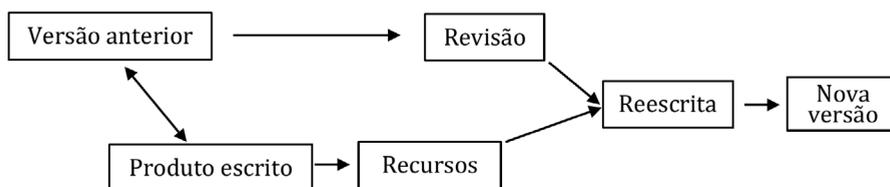


Figura 3 – Conjugação das modalidades de reescrita ancoradas no processo e num produto escrito.
(Fonte: Elaboração própria)

Nesta modalidade, o ponto de partida continua a ser uma versão do texto anteriormente produzida, mas a reescrita, para além dos resultados da revisão

dessa versão, é alimentada também pelos contributos oriundos da observação e análise dos recursos estruturais e linguísticos de outro(s) texto(s) do mesmo género. O objetivo consiste em que este(s) textos(s) funcionem como catalisadores, ou seja, aceleradores da aprendizagem, por meio da apropriação de recursos que são mostrados em funcionamento num texto, o qual pode ser tomado como exemplo do género ou “texto mentor” (Pereira & Cardoso, 2013), para a adoção de novas soluções na reescrita.

A atribuição de um papel a textos modelares, mentores – ou catalisadores, como aqui os designamos – encontra-se, tal como referimos anteriormente, nas sequências didáticas propostas pela Escola de Genebra (Dolz, Nevez & Schneuwly, 2001) e também nas atividades delineadas pelos pedagogos da Escola de Sydney (Martin & Rose, 2007; Rose & Martin, 2012; Rose, 2010, 2018).

No caso da Escola de Genebra, o trabalho com as sequências didáticas desenvolve-se segundo quatro fases, que aqui retomamos, segundo a explicitação de Pereira e Cardoso (2013, pp. 41-42): 1. apresentação inicial da situação de comunicação, com o estabelecimento da relação com o género em causa; 2. produção inicial de um texto do género, com objetivos de diagnóstico; 3. desenvolvimento de módulos de ensino-aprendizagem, focados nas características do género e nas dificuldades reveladas pelos alunos – estes módulos podem incluir o trabalho com os textos mentores; 4. a produção final, “o aluno põe em prática o que aprendeu ao longo dos módulos, fazendo uma análise da sua produção inicial, apoiada em instrumentos [...] reguladores” (p. 42) e aplicando essas aprendizagens na reescrita do texto inicial e na produção de novos textos.

Nas propostas da Escola de Sydney, com relevo para o programa *Reading to Learn* (Rose, 2010, 2018, Rose & Martin, 2012), os textos modelares (ou catalisadores) e as atividades de reescrita encontram-se também nos percursos didáticos propostos. O programa desenvolve-se em três níveis ou ciclos de atividades:

- Ciclo externo – o nível mais geral, que inclui as atividades de Preparação para a Leitura, Construção Conjunta (de um texto do mesmo género, apoiada no modelo que foi objeto de desconstrução, designadamente quanto à sua estrutura e recursos linguístico-textuais marcantes), para se atingir a Construção Autónoma por parte do aluno, na produção de textos desse género;
- Ciclo intermédio – é neste nível que se encontra a referência à reescrita, tomada de um modo específico e focada na reutilização de recursos

encontrados no texto desconstruído; este nível incide sobre unidades como parágrafos ou conjuntos de parágrafos dotados de alguma unidade; a atividade de entrada para o trabalho deste ciclo é constituída pela Leitura Detalhada; nesta atividade, são realçadas as estruturas léxico-gramaticais de que o texto se serve para construir o significado; essas unidades são objeto de reescrita, reutilizando em novas produções os recursos encontrados; a reescrita é realizada primeiramente em conjunto na turma, sob condução do professor (Reescrita Conjunta) e depois individualmente (Reescrita Individual);

- Ciclo interno – este terceiro nível incide sobre a estrutura de unidades mais específicas, como a frase ou mesmo a palavra; integra atividades dedicadas à compreensão da organização das frases, a Construção de Frases, à Ortografia e à Escrita de Períodos.

Relembre-se que todo este trabalho é efetuado sobre um texto escolhido, tendo por base os recursos linguístico-textuais que apresenta. As atividades são realizadas para os colocar em evidência perante o aluno, para o tornar consciente desses recursos, tomados em relação com outros recursos da língua, e para o tornar também consciente da possibilidade da sua integração nos seus textos.

Esta evidenciação torna-se crucial para os alunos, levando-os a “ler com olhos de escrever”, na formulação de Pereira e Cardoso (2011). No caso dos alunos aprendentes de uma língua não materna, os textos tornam-se, assim, fontes inesgotáveis de recursos, devendo o professor guiá-los no processo da sua apreensão e da sua reutilização. Mesmo entre os alunos de língua materna, há muitos que não desenvolvem essa capacidade, no nível desejado, ou porque não tiveram contacto suficiente com textos dos géneros em causa, ou porque necessitam de serem guiados para procederem a essa apropriação de recursos, a partir dos textos. Como expressam Pereira e Cardoso (2013, p. 44), pode encontrar-se aqui um fator de diferenciação quanto ao sucesso alcançado: “esta forma de ler é, talvez, aquela que os designados ‘bons alunos’ vão pondo em prática sozinhos e intuitivamente, conseguindo interiorizar ‘ideias’ e ‘formas de escrita adstritas a diferentes géneros”.

Descrição do estudo

Corpus

O estudo incidiu sobre um *corpus* de 138 textos produzidos por estudantes chineses que se encontravam em Portugal, num programa de mobilidade focado no desenvolvimento da aprendizagem do Português. Os textos foram produzidos no início do terceiro ano do seu estudo de Português, correspondente também ao terceiro ano da sua licenciatura. Este terceiro ano coincide com o programa de mobilidade, realizado numa escola de ensino superior portuguesa. O conjunto dos textos corresponde a duas versões realizadas por cada estudante: uma produção inicial e a versão resultante da reescrita.

A tarefa conducente à produção do texto escrito consistiu num relato no qual os estudantes deveriam contar a sua vinda para Portugal, para estudar durante o ano letivo em causa. O *corpus* recolheu produções de três anos letivos.

A produção inicial foi escrita pouco tempo após a chegada a Portugal, nos primeiros dias do ano letivo. Seguiu-se um período de aproximadamente três semanas, em que, no âmbito de uma unidade curricular, se procedeu ao estudo do género relato, tendo por base um texto catalisador, representante do género. Esse texto consistiu no relato “Moçambique, falei de ti a toda a gente! – É agora ou nunca!” (<https://visao.sapo.pt/viagens/2011-03-31-mocambique-falei-de-ti-a-toda-a-gente-1f596855/>). No trabalho realizado com base neste texto, foram evidenciadas as características estruturais do género e os recursos linguísticos de que o texto se serve para envolver o leitor.

Para a evidenciação das características estruturais, seguiu-se a proposta da pedagogia baseada em géneros ou pedagogia de base genológica, que considera a organização em Etapas e Fases (Martin & Rose, 2008; Rose, 2010; Rose & Martin, 2012). As Etapas correspondem a grandes unidades estruturais, que são definidoras do próprio género. No caso do Relato, constituem essas Etapas caracterizadoras: a Orientação e a Série de Eventos. No final, podemos encontrar, com carácter não obrigatório, uma etapa correspondente à Reorientação. Cada etapa desenvolve-se por meio de Fases, cuja ocorrência e combinação é mais variável. No caso das histórias, categoria de géneros textuais em que se integra o Relato, podemos encontrar etapas descritivas, que contextualizam e descrevem (correspondentes a apresentação de cenários ou situações e a descrições), Fases de ação, que fazem avançar a sequência de acontecimentos (correspondentes à apresentação de episódios, de problemas e de soluções) e Fases avaliativas,

que avaliam o que está a acontecer (correspondentes a reações, comentários e reflexões). A tomada de consciência do papel que as Fases desempenham para o desenvolvimento do texto e para envolver o leitor, por meio da apresentação de sequências textuais que aprofundam e ampliam o relato, para além da indicação dos acontecimentos que marcam a progressão temporal, constituiu um aspeto marcante do trabalho sobre o texto catalisador.

Uma outra vertente consistiu na identificação e explicitação do funcionamento e do valor semântico de recursos linguísticos presentes ao longo do texto, correspondentes a escolhas que se pretendia que os alunos passassem a dominar, pelo seu nível de elaboração.

No final desse período de trabalho com base no texto catalisador, os estudantes foram chamados a analisar os seus textos (produções iniciais) em função da estrutura de Etapas e Fases, ensinada explicitamente, no âmbito das características do género, e a realizar a reescrita da produção inicial.

Análise

A análise cujos resultados são apresentados neste texto estabelece a comparação entre as produções iniciais e as versões correspondentes à reescrita. Numa vertente quantitativa, a comparação tomou como base os indicadores correspondentes à extensão textual (medida pelo número de palavras e pelo número de orações) e ao número de incorreções. Foram ainda calculados o rácio de palavras por oração, para observar se eventuais diferenças ocorrem sobretudo no interior da oração ou envolvem o acréscimo ou diminuição de orações, e o rácio de incorreções por palavra. Para apreensão da significância estatística de eventuais contrastes, foi aplicado o teste *t* para amostradas emparelhadas, calculado com recurso ao SPSS (versão 28).

Tiveram-se em conta na análise das incorreções as relativas a aspetos gramaticais (considerando os domínios morfológico e sintático), à representação escrita (designadamente a ortografia e incorreções de pontuação) e a aspetos discursivos (como os respeitantes ao léxico, ou à criação de referência, por exemplo, por meio da utilização dos artigos).

No que diz respeito à estrutura textual, é ainda integrada na vertente de natureza quantitativa a comparação respeitante ao elemento discursivo de abertura textual, que, no texto catalisador, na etapa inicial de Orientação, não se resume à apresentação de elementos informativos contextualizadores, mas procura captar

a atenção do leitor e envolvê-lo com recurso à exclamação e expressão do estado de espírito do protagonista (“Isto não é para mim! Como é que eu me vou desenrascar [...]? Não consigo!”), antes mesmo desses elementos contextualizadores. Para a análise do elemento de abertura, quanto ao seu nível de saliência para captar a atenção do leitor, foram considerados três níveis: elevado, médio e neutro, correspondendo este apenas à informação dos elementos contextualizadores.

Para além da estratégia de abertura, por meio de saliência verbal, procedeu-se ainda à identificação na versão reescrita de recursos linguísticos apreendidos no texto analisado e que se projetam no texto reescrito, no qual são reutilizados, adquirindo um caráter transversal. Já não está em causa uma comparação quantitativa entre versões, mas a comprovação no *corpus* de uma das potencialidades apresentadas pelo trabalho com textos catalisadores.

Resultados

Os valores correspondentes à extensão textual da produção inicial e da versão reescrita são apresentados na tabela seguinte.

Tabela 1 – Extensão textual

N.º médio de palavras		N.º médio de orações		Rácio Pal./Orac.	
Prod. inicial	Reescrita	Prod. inicial	Reescrita	Prod. inicial	Reescrita
217	319	35	51	6,2	6,3

Os resultados mostram um aumento substancial da extensão textual, em relação aos indicadores adotados. Os contrastes entre as duas versões são estatisticamente significativos (conforme revela o resultado do teste t ($t_{68}=-10,074$, $p=,000$, para o número de palavras e $t_{68}=-9,185$, $p=,000$, para o número de orações). Pelo contrário, o resultado do teste estatístico respeitante ao rácio de palavras por oração não se revela significativo ($t_{68}=-0,994$, $p=,333$). O aumento da extensão textual não decorre primordialmente da ampliação das orações por meio da integração de novas palavras, mas decorre sobretudo da integração de novas orações.

Em relação à estrutura, a consideração de novas etapas anteriormente ausentes, para ir ao encontro das características do género, poderia explicar a junção de novas orações. Contudo, não é a esse nível macroestrutural que as transformações se tornam mais evidentes, como se pode observar na Tabela 2. De um modo geral, os textos, quer na versão inicial quer na reescrita, apresentam uma

estrutura tripartida correspondente às etapas de Orientação, Série de Eventos e Apreciação/Reorientação (sendo esta última considerada facultativa na estrutura típica do relato, conforme referido anteriormente). Esta estrutura ajusta-se, em larga medida, à macroestrutura frequentemente tomada como referência de introdução, desenvolvimento conclusão e pode considerar-se presente na quase totalidade dos textos analisados.

A Orientação, ainda que podendo apresentar-se mais ou menos desenvolvida, está amplamente presente logo na versão inicial. Os casos de afastamento mais notórios em relação à estrutura do relato dizem respeito à etapa Série de Eventos e correspondem a um afastamento em relação ao próprio género. Em vez da apresentação de uma sequência de eventos, são apresentados pontos de vista pessoais, em relação a Portugal e aos portugueses, em relação à cidade e à escola em que os estudantes se encontram, sem que essas perspetivas ou posições sejam entrelaçadas com o desenrolar da sequência de eventos. Na versão reescrita, esse afastamento deixa de ocorrer. Apesar de ser uma etapa facultativa, a Reorientação/Apreciação também está amplamente presente, reforçando a sua presença na reescrita. A presença forte desde a versão inicial pode dever-se ao facto de essa presença se ajustar à macroestrutura tripartida de introdução, desenvolvimento, conclusão. O reforço encontrado na reescrita, apesar de ter sido apresentada explicitamente como uma etapa facultativa, pode estar relacionado com a sua presença no texto catalisador.

Tabela 2 – Presença das etapas estruturais

Etapas	Prod. Inicial	Reescrita
Orientação	65 (94%)	69 (100%)
Série de eventos	49 (71%)	69 (100%)
(Reorientação/Apreciação)	55 (80%)	67 (97%)

O incremento da extensão textual, manifestando-se através da inclusão de novas orações, fica a dever-se não ao nível das etapas do género, mas ao nível estrutural mais específico da consideração das Fases. A escrita dos estudantes passou a deter-se em maior grau nos eventos, por exemplo, uma visita ao castelo ou ao museu, uma viagem a outra cidade, uma ida ao supermercado, a ocorrência de um problema de comunicação, etc., e que anteriormente eram sumariamente referidos como já tendo acontecido e que, na reescrita, constituem oportunidade para o desenvolvimento de Fases como descrições, cenários, episódios, problemas, reações, soluções e reflexões, tal como também foi observado no texto catalisa-

dor. Encontra-se, assim, um movimento de especificação em relação aos eventos que são relatados, acompanhado da expressão de posições e sentimentos por parte dos sujeitos escreventes.

Para além disso, emergem também elementos discursivos que estiveram em foco na observação do texto catalisador, como foi o caso do elemento inicial, pela sua saliência, orientada para chamar a atenção do leitor. Na Tabela 3, apresentam-se os resultados respeitantes à comparação dos inícios dos textos, quanto a essa saliência, face à simples apresentação dos elementos informativos contextualizadores, na etapa de Orientação.

Tabela 3 – Saliência do elemento inicial

Grau de saliência	Prod. inicial	Reescrita
Elevado	4 (6%)	26 (36%)
Médio	8 (12%)	15 (22%)
Neutro	57 (83%)	28 (41%)

O grau de saliência do elemento inicial é claramente superior na versão reescrita. Nesta versão, mais de metade dos textos afastam-se do que seria a simples apresentação dos elementos informativos respeitantes à vinda para Portugal.

Entre os exemplos, na reescrita, de investimento na saliência verbal do elemento que inicia o texto, encontram-se os que adotam a forma de exclamação, tal como acontece com o texto catalisador (“Isto não é para mim!”): “O meu sonho tornou-se na realidade!”, “Golo!”, “Bem-vindo à aventura!”, “Uau! Estou em Portugal, agora!”, etc. Noutros casos, recorre-se a reflexões assentes em provérbios (“Como diz o provérbio português, ‘os gostos não se discutem’”) ou em expressões fraseológicas/frases feitas (“Foi amor à primeira vista quando vi Leiria.”). Estes exemplos contrastam com a simples indicação dos elementos contextualizadores da vinda para Portugal, que são predominantes na versão inicial (“No dia 13 de Setembro, apanhei o avião com os meus colegas para Portugal.”; “Vim para Portugal de avião no dia 14 com os colegas da nossa turma.”; “Estou em Leiria, [há] quase uma semana”). Entre os dois níveis, encontramos um nível intermédio que também não se limita a apresentar os elementos contextualizadores externos, mas frequentemente se foca nos sentimentos de quem relata (“É [Foi] alegre e excitado que cheguei ao [a] Portugal para estudar.”) ou na seleção de um aspeto específico para iniciar o relato (“Quando o avião aterrou no aeroporto de Lisboa,

eu vi pela janelinha uma lua estranha...”) — mesmo sem uma formulação linguística tão afastada da apresentação dos elementos contextualizadores externos habituais, observamos também nestes casos a procura de uma elaboração ou abordagem específica.

Encontramos igualmente a transposição do elemento inicial do texto catalisador (“Isto não é para mim!”), que, deste modo, adquire um carácter transversal. Num dos textos, ele é mesmo reutilizado igualmente na abertura do texto. Em dois outros casos, é integrado no texto para expressar o estado de espírito sentido (por exemplo: “Sentando[-me] na [numa] cadeira da praça central, vi aos [observei as] edificações antigas[as] e pensei que isto era nada similar para mim, sem nada habituado [ao que eu estava habituado]. ‘Isto não é para mim!’”).

A transposição de elementos do texto catalisador alarga-se a outras formulações e a outros participantes. A observação das unidades ou expressões transpostas e reutilizadas no contexto do novo texto dos estudantes revela o texto catalisador como fonte para a apropriação de recursos também ao nível da formulação linguística. Entre as expressões reutilizadas, encontram-se: “Como me posso desenrascar? Não é possível!”; “... nem tão pouco me apetecia ir em frente”; “do meu destino separava[m]-me quase um dia de voo”; “Quando mais custam, mais valem a pena.”; “Como costume dizer, ...”; “No dia 13 de Setembro, embarcava rumo a Portugal.”; “O futuro parece estável e promissor.”; etc.

O aumento da extensão textual traz consigo o confronto com a escrita de novas unidades linguísticas. Um aspeto em foco na reescrita, tendo em conta a sua ligação à revisão, consiste em observar o número de incorreções. A Tabela 4 apresenta os resultados relativos a este indicador, possibilitando igualmente a comparação da versão inicial com a versão resultante da reescrita.

Tabela 4 – Incorreções

N.º médio de incorreções		Rácio Inc./Palavra	
Prod. Inicial	Reescrita	Prod. Inicial	Reescrita
23,5	23,3	0,11	0,08

Observa-se que o número médio de incorreções da versão reescrita se mantém próximo do que existia na produção original. Considerando a amostra em causa, a diferença entre a média de incorreções entre as duas versões não é significativa ($t_{26} = -0,082$, $p = ,936$). Contudo, como observámos na Tabela 1, o número de palavras da versão reescrita é superior, pelo que as diferenças entre as duas

versões passam a ser significativas, quando se considera o rácio de incorreções em relação ao número de palavras ($t_{26}=3,646$, $p=,001$).

Discussão

A revisão dos textos por parte dos alunos limita-se frequentemente, designadamente nos textos escritos em língua não materna (mas não só), à limpeza de incorreções detetadas por eles próprios ou assinaladas por outros (Horning & Becker, 2006). A revisão que dê origem a uma reescrita transformadora e transformada em instrumento de aprendizagem, ao serviço do alargamento significativo de recursos linguísticos necessita de ser alimentada pelo acesso a esses recursos. A orientação e acompanhamento dados pelo professor podem ser um contributo importante, ao indicarem rumos para a reescrita. No entanto, exigem um trabalho próximo, em relação a cada aluno, e recursivo, para ir moldando os resultados segundo o esperado. No estudo apresentado neste texto, procurou-se atribuir a um texto catalisador o papel de proporcionar o acesso a recursos linguístico-textuais que o aluno poderá apreender e integrar no seu texto, por meio da reescrita.

Este acesso pode ser feito desde início, como é proposto pela Escola de Sidney, que parte da leitura de textos modelares para a aprendizagem da escrita (Gouveia, 2014). Contudo, também pode ser feito por meio da reescrita, como aqui se analisou. Neste caso, pretende-se que o aluno ganhe consciência do modo como abordou inicialmente a tarefa, por confronto com as características do texto modelar e por confronto com a nova versão resultante da transformação que esse texto motivou no processo de reescrita.

Os resultados apresentados indicam a existência de alterações significativas entre a produção inicial e a versão resultante da reescrita. Essas diferenças revelam-se, desde logo, na extensão textual. O indicador correspondente ao número médio de palavras apresenta um incremento significativo de 47%. Este aumento não é feito primordialmente no interior das orações, mas resulta do acréscimo de novas frases. De facto, o número de orações apresenta um incremento semelhante, 46%, também ele significativo. Por seu turno, o rácio correspondente ao número de palavras por oração mantém-se muito próximo entre a produção inicial e a versão resultante da reescrita (6,2 vs. 6,3).

A introdução de novas palavras e orações, que é um resultado significativo que emerge nas reescritas produzidas por meio da atividade que serviu de base

ao estudo, traz consigo o risco de novas incorreções. Na verdade, o indicador correspondente ao número total de incorreções mantém-se, *grossa modo*, entre as duas versões. Tal não significa que não tivesse existido uma melhoria no campo das incorreções. De facto, como a reescrita não se limitou à reparação do que já havia sido escrito e se estendeu a elementos antes inexplorados, estes trouxeram consigo novas incorreções, mesmo que incorreções anteriores tenham sido corrigidas. No cômputo geral, existe uma progressão positiva, pois o indicador relativo ao número de incorreções por palavra mostra uma progressão favorável. Os seus valores (0,11 vs. 0,08, ou seja, 11 e 8 por cada cem palavras) mostram que continua a existir margem de progressão. Para que esta progressão possa concretizar-se, estes resultados apontam para a necessidade de prolongar o processo: a dimensão de revisão torna-se, de novo, necessária, quando a reescrita traz uma alteração substancial do texto anteriormente produzido.

O que subjaz ao acréscimo do número de palavras e de orações é a descoberta, desencadeada pelo texto catalisador, da possibilidade de desenvolver ou aprofundar o relato, por meio da inclusão de Fases características das histórias (Rose, 2010; Rose & Martin, 2012), que correspondem à apresentação de descrições, cenários, episódios, problemas, soluções, reações, comentários, reflexões. Embora esse aspeto não tenha estado diretamente em foco na análise, por meio de indicadores quantitativos específicos, as versões iniciais caracterizavam-se, em larga medida, por apresentarem movimentos narrativos amplos, como também é evidenciado em Barbeiro (2020b), pautados pelos eventos mais marcantes do relato da vinda para Portugal, acompanhados pela justificação ou apresentação da finalidade dessa vinda e primeiras impressões genéricas sobre o novo ambiente. Essas versões correspondem, assim, a um “relato sintético” contendo a referência temporal aos acontecimentos associados à vinda, enquadrada nos seus objetivos, na apreciação inicial da estada e na apresentação de expectativas ou de intenções quanto ao que se quer fazer durante a estada.

A reescrita trouxe, na sequência da análise do texto catalisador, um movimento de especificação, traduzido nas Fases ou sequências já referidas. Assim, passou a haver lugar para a inclusão de episódios, problemas e soluções, que emergiram do decurso temporal entre os dias de partida e os dias em que se encontram. Esses episódios e problemas são mais frequentemente acompanhados de reações, o mesmo acontecendo em relação às paisagens encontradas. Relevantes também passaram a ser as reflexões pessoais que, de modo seme-

lhante ao texto catalisador, passaram a dar a perspectiva dos sujeitos perante a vida e os acontecimentos que emergem nos relatos.

Em combinação com as transformações estruturais operadas pela presença de novas Fases (por meio, designadamente, da inserção de episódios, problemas, reações e reflexões), surge a adoção de estratégias discursivas, cuja presença era saliente no texto catalisador. No caso do texto em causa, a observação e tomada de consciência da estratégia de abertura do texto, no âmbito da etapa de Orientação, teve reflexos na reescrita, conduzindo a um investimento da parte de um número significativo de estudantes, no sentido de conferirem saliência, de atraírem a atenção do leitor, por meio dos elementos iniciais dos seus textos.

O ensino explícito das características estruturais de um género permite dar um passo no sentido do domínio desse género. Contudo, essa estrutura (ou esqueleto textual) necessita de ser preenchida. O objetivo não é apenas o preenchimento padronizado das estruturas do género, com a informação tipificada para cada ponto da estrutura, mas o domínio da linguagem segundo eixos de criatividade. Para alcançar esse objetivo, a observação do que é feito noutros textos, selecionados para evidenciar as estratégias discursivas que seguiram, pode desempenhar um papel fundamental pelo seu efeito catalisador, potenciando a retoma dessas estratégias ou de outras, recriadas pelo sujeito a partir delas, em novos textos. O ponto de chegada observado nas versões reescritas analisadas não é uniforme: o grau de saliência verbal alcançado é ainda variável. Atuar a este nível exige recursos linguísticos que muitos alunos de língua não materna ainda não dominam. Contudo, os resultados mostram que o movimento no sentido da sua apropriação foi iniciado por parte de um número alargado de estudantes. O desenvolvimento da atitude de “ler com olhos de escrever” (Pereira & Cardoso, 2011) potenciará a descoberta e conquista desses recursos em novos textos.

A “catálise” e as conseqüentes transformações operadas não se assentaram apenas em dispositivos estruturais e discursivos, suscetíveis de serem preenchidos em novas instâncias (Martin & Rose, 2007; Christie, 2013; Halliday, 2014), isto é, ao escrever-se um novo texto, também ele uma instanciação do género (neste caso, o relato). Revelou ainda a possibilidade de transposição de segmentos entre textos, correspondentes a termos e expressões que podem ser reutilizados em novos textos, por paralelismo entre as situações. O texto catalisador funciona, assim, também como uma fonte de recursos lexicais ou lexicalizados e de recursos discursivos para o estabelecimento de relações, apreendidos em contexto. No caso da aprendizagem de uma língua não materna, esta é uma dimensão

relevante. O paralelismo criado entre o texto catalisador e a reescrita por parte dos aprendentes possibilita esse movimento de apropriação-reutilização.

O trabalho com textos catalisadores selecionados permite tomar consciência da variabilidade dentro do próprio género, ou seja, da maneira como cada texto se relaciona com o género e com outros textos do mesmo género. Deste modo, sendo importante o ensino explícito das características do género, os textos resultantes da aplicação direta e mecanicista dessas características podem resultar redutores, quanto à aprendizagem, por apenas darem acesso a um padrão estereotipado. A seleção de textos catalisadores pode ser feita pela sua maior ou menor proximidade em relação à estrutura e características canónicas. O alargamento do trabalho a textos que, integrados no género, apresentam soluções específicas de utilização dos recursos alarga as possibilidades de escolha (O'Donnell, 2013) para a construção dos textos por parte dos aprendentes. É o caso do texto catalisador utilizado neste estudo, o qual, na etapa de Orientação, em vez da apresentação imediata dos elementos informativos requeridos para a compreensão do texto, começa por colocar o foco da atenção do leitor na expressão do estado psicológico do protagonista. É na procura de compreensão desse estado, que justifique as expressões “É agora ou nunca!” e “Isto não é para mim!”, que o leitor é conduzido, sendo-lhe dados os elementos informativos para essa compreensão. Esta saliência construída verbalmente perante o leitor revela mecanismos suscetíveis de serem retomados na (re)escrita dos alunos.

A seleção de textos catalisadores pode, por conseguinte, ser feita em função da sua maior ou menor proximidade em relação à estrutura canónica ou prototípica do género. O alargamento de recursos implica a necessidade de alargar também o contacto e o trabalho com uma pluralidade de soluções, transformadas em possibilidades de escolha.

Considerações finais

Um novo olhar sobre um texto próprio, desencadeador da sua reescrita, pode advir do facto de ter decorrido algum tempo sobre o momento em que se escreveu, do olhar de alguém externo, seja o olhar do professor ou de um outro leitor crítico, e pode advir também da leitura e observação/análise do modo como outros textos encontraram soluções para tarefas de escrita semelhantes. A introdução destes textos no processo de aprendizagem, em geral, e no processo de

reescrita, em particular, torna-os catalisadores da apreensão de recursos estruturais, discursivos e linguísticos.

O estudo realizado mostrou o potencial destes textos para modelarem aspetos estruturais (designadamente nos níveis que desdobram as grandes partes), aspetos discursivos (ligados a estratégias de captar a atenção do leitor), mas também para proporcionarem a descoberta de recursos linguísticos (que são mostrados em funcionamento nesses textos). A reescrita faz-se por ativação combinada dos recursos linguísticos já dominados anteriormente pelos escreventes com os recursos mostrados no texto catalisador. Os diferentes níveis de desenvolvimento podem ter reflexos na qualidade textual do novo produto, mas a introdução desse texto, simultaneamente orientador, disponibilizador e evidenciador de recursos, apresenta o potencial de desencadear um movimento alargado no sentido de apreensão dos recursos evidenciados.

A reescrita segundo novos rumos ou segundo aprofundamentos apontados pelos textos catalisadores remete para a necessidade de novos ciclos de revisão, não apenas para confirmar a adequação da reescrita aos objetivos textuais, mas também para assegurar a correção dos novos recursos utilizados – o que é particularmente relevante no caso dos aprendentes de uma língua não materna.

Os resultados obtidos apontam para a necessidade de considerar no ensino dos géneros textuais não apenas a sua organização estrutural em grandes etapas, mas também o desenvolvimento destas etapas em níveis estruturais mais específicos. O facto de a organização em *etapas* determinadas fazer parte da caracterização dos géneros (Martin & Rose, 2008; Rose & Martin, 2012) torna esta dimensão mais facilmente ensinável por meio da explicitação dessa estrutura de Etapas. Em contrapartida, no nível estrutural correspondente às Fases, o facto de o seu número, presença ou distribuição não serem fixados numa estrutura canónica, sendo mais variáveis, faz emergir o papel da observação da sua presença em textos que instanciem o género — que aqui designámos como catalisadores, pelo potencial transformador que apresentam para a aprendizagem.

Referências bibliográficas

- Barbeiro, L. (2016). Paráfrase e reescrita no percurso para a autonomia: Que patamar de proximidade textual? In J. A. B. Carvalho, M. L. Dionísio, E. Mesquita, J. Cunha, & A. Arqueiro (Org.), *V SIELP – Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa / V FIAL – Fórum Ibero-Americano de Literacias* (pp. 74-83). Braga: CIEd, Univ. do Minho.

- Barbeiro, L. (2019). Escrita: tecer e esculpir o texto. *Letras de Hoje*, 54(2), 221-230. <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2019.2.32354>
- Barbeiro, L. (2020a). Reescrita e correção formal. In R. Vicente, & C. Defendi (Org.), *Estudos de linguagem em perspectiva: Caminhos da interculturalidade* (pp. 122-129). Pernambuco: UFRPE.
- Barbeiro, L. (2020b). Da leitura à reescrita: Propostas e percursos da pedagogia baseada em gêneros. *Educação e Pesquisa*, 46, e218410. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046218410>
- Barbeiro, L. (2022). Os processos na atividade de escrita: Estudo com base na escrita colaborativa. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, 44, e57804. <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v44i1.57804>
- Christie, F. (2013). Genres and genre theory: A response to Michael Rosen. *Changing English: Studies in Culture and Education*, 20(1), 11-22.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français: Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Corome: De Boeck.
- Gouveia, C. (2014). A compreensão leitora como base instrumental do ensino da produção escrita. In W. R. Silva, J. S. dos Santos, & M. A. Melo (Eds.), *Pesquisas em língua(gem) e demandas do ensino básico* (pp. 203-231). São Paulo: Pontes.
- Halliday, M. A. K (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar* (4th ed.). London & New York: Routledge.
- Horning, A., & Becker, A. (Eds.) (2006). *Revision: History, theory, and practice*. Indiana: Parlor Press.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2007). Interacting with text: The role of dialogue in learning to read and write, *Foreign Studies Journal*, 4(5), 66-80.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. London: Equinox.
- O'Donnell, M. (2013). A dynamic view of choice in writing: Composition as text evolution. In L. Fontaine, T. Bartlett & G. O'Grady (Eds.), *Systemic Functional Linguistics: Exploring Choice* (pp. 247-266). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pereira, L.A. & Cardoso, I. (2011). *Ensinar a escrever com os Novos Programas de Português. 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: ASA.
- Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2013). A sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In L. Á. Pereira & I. Cardoso (Coord.), *Reflexão sobre a escrita: O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 33-65). Aveiro: UA Editora.
- Rose, D. (2010). *Reading to Learn: Accelerating learning and closing the gap. Teacher training books and DVDs*. Sydney: Reading to Learn. <http://www.readingtolearn.com.au>
- Rose, D. (2018). Languages of schooling: Embedding literacy learning with genre-based pedagogy. *European Journal of Applied Linguistics*, 6(1), 59-89.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.