

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

NATALIA GONÇALVES MOTERANI

A REESCRITA DE TEXTOS NAS 7ª E 8ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL:
CARACTERIZAÇÃO DE ASPECTOS LINGUÍSTICO-DISCURSIVOS

MARINGÁ-PR
2012

NATALIA GONÇALVES MOTERANI

A REESCRITA DE TEXTOS NAS 7ª E 8ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL:
CARACTERIZAÇÃO DE ASPECTOS LINGUÍSTICO-DISCURSIVOS

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, Área de Concentração: Estudos Linguísticos.

Orientador: Prof. Dr. Renilson José Menegassi

MARINGÁ
2012

M778r Moterani, Natalia Gonçalves.

A reescrita de textos nas 7ª e 8ª séries do ensino fundamental: caracterização de aspectos linguístico-discursivos / Natalia Gonçalves Moterani. -- Maringá: UEM, 2012.
164 f.

Orientador: Renilson José Menegassi.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2012.

Referências bibliográficas: f. 162-164

1. Escrita. 2. Revisão – Reescrita. 3. Linguística. I. Menegassi, Renilson José. II. Universidade Estadual de Maringá. III. Título.

CDU: 811.134

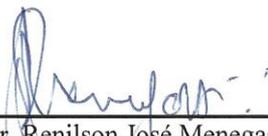
NATALIA GONÇALVES MOTERANI

**A REESCRITA DE TEXTOS NAS 7ª E 8ª SÉRIES DO ENSINO
FUNDAMENTAL: CARACTERIZAÇÃO DE ASPECTOS LINGUÍSTICO-
DISCURSIVOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Aprovada em 14 de junho de 2012.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Renilson José Menegassi
Universidade Estadual de Maringá – UEM
- Presidente -



Prof.ª Dr.ª Marilurdes Zanini
Universidade Estadual de Maringá – UEM



Prof.ª Dr.ª Raquel Salek Fiad
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

À minha família e ao meu namorado, bases
concretas que fortalecem a minha existência!

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Ao meu orientador, o Professor Doutor Renilson José Menegassi, por toda entrega e dedicação dispensadas para que este trabalho fosse realizado. Por ser um exemplo de Mestre que orienta para a vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, essência imortal que me habita.

À minha família, pai, mãe e irmã, pelo apoio incondicional e pelas palavras de conforto nas horas difíceis.

Ao meu namorado, Diego, por ser um companheiro essencial neste e em todos os passos que dou.

Aos meus amigos, Ana Paula, Pricila, Bruno e Andiará, por partilharem esta jornada comigo.

Ao meu cunhado, Rodrigo, por sempre se mostrar pronto para me ajudar.

Aos membros do Grupo de Pesquisa “Interação e Escrita”, pelas discussões esclarecedoras e determinantes para guiar o rumo desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras, por todo o aprendizado proporcionado a mim.

Às professoras Raquel Salek Fiad e Marilurdes Zanini, pelas excelentes contribuições apresentadas no Exame de Qualificação.

Ao CNPq, pela concessão da Bolsa de Estudos, a qual auxiliou para que me dedicasse exclusivamente a esta pesquisa.

Deve-se aceitar que a flor é bonita porque fenece.
Flor que fica sempre é de papel, artificial. Cópia. A
flor viva vive a contrariedade da vida: desgasta-se,
passa. A seguir, brota de novo.

(Pedro Demo)

RESUMO

Esta pesquisa leva em consideração a escrita como trabalho, envolvendo os processos de revisão e reescrita, partindo dos objetivos de delimitar e caracterizar os aspectos linguístico-discursivos que constituem essas etapas, considerando-se os diferentes níveis de produção textual realizados no Ensino Fundamental. Assim, a fim de compreender esse processo, analisamos 198 produções textuais, realizadas pelas 7^a e 8^a séries, envolvendo escolas pública e privada. Nesse sentido, tem-se como intuito o levantamento das características de escrita desses níveis e a delimitação dos aspectos que são apontados pelo professor no momento de revisão e correção dos textos produzidos em sala de aula, por meio do levantamento de dados sobre o que é atendido e compreendido na reescrita dos textos, efetuada pelos alunos. Nesse contexto, o trabalho pauta-se na teoria enunciativa do Círculo de Bakhtin e nas concepções de escrita, abordadas por Fiad e Mayrink-sabinson (1994) e Sercundes (2001) e nas abordagens de Menegassi (1998) e, principalmente, de Ruiz (2010) sobre a revisão e a reescrita. No que se refere aos tipos de apontamentos realizados na revisão, nossas análises se distinguem da pesquisa de Ruiz (2010), ampliando as suas discussões e revelando que os modos de intervenção das professoras das 7^a e 8^a séries se configuram diferentemente do que propõe a autora. Com relação à reescrita, os quadros e os exemplos dos aspectos linguístico-discursivos atendidos demonstram que o ato de acrescentar é o mais efetuado, seguindo o de substituir, suprimir e deslocar, sendo esse último não muito realizado na reescrita dessas séries. A partir dessas análises, construímos planilhas que apontam os aspectos linguístico-discursivos dos processos de revisão e reescrita. Assim, os dividimos em atendidos e compreendidos, ações que, respectivamente, partem de apontamentos e são efetuados pelo aluno de forma autônoma, sem a intervenção das professoras.

Palavras-chave: escrita; revisão; reescrita; aspectos linguístico-discursivos.

ABSTRACT

This research takes into consideration the written as work, involving revision and rewritten process, departing from the objectives of delimitating and characterizing the linguistic and discursive aspects that constitute these stages, considering the different levels of textual production done in Elementary School. So, in order to comprehend this process, we analyze 198 textual productions, executed by 7th and 8th grades, involving public and private schools. Accordingly, it has as aim the setting up of the written characteristics of these levels and the aspects delimitation which are revised by the teacher in the moment of the texts revision and correction produced in classroom, by means of data collection about what is answered and comprehended in the texts rewritten, made by the students. In this context, the work is guided in the Bakhtin Circle enunciative theory and in the written conceptions, approached by Fiad and Mayrink-sabinson (1994) and Sercundes (2001) e in the Menegassi (1998) and, mainly, Ruiz (2010) approaches about revision and rewrite. As regards the kinds of notes held in the revision, our analysis distinguish of Ruiz (2010) research, expanding its discussions and revealing that the methods of intervention made by the teachers of the 7th and 8th grades are configured differently than the author proposes. With respect to the rewritten, the tables and the examples of the linguistic and discursive aspects answered show that the act of adding is the most executed, following the replace, the suppress and displace, the latter being not very accomplished in the rewriting of these series. From these analyzes, we build worksheets that point the linguistic and discursive aspects of the revision and the rewritten process. This way, we shared them into answered and comprehended ones, actions that, respectively, depart of the revision and are made by the student autonomously, without the teachers' intervention.

Key words: written; revision; rewritten; linguistic and discursive aspects.

LISTA DE QUADROS

Quadro I - Número de turmas dos colégios X, Y e Z	22
Quadro II - Síntese dos dados das 7 ^a e 8 ^a séries	26
Quadro III - Sinopse dos conceitos bakhtinianos	42
Quadro IV - Síntese das características da concepção de escrita como trabalho	48
Quadro V - Números de ocorrências dos apontamentos indicativos	67
Quadro VI - Tipos de símbolos empregados na revisão	68
Quadro VII - Aspectos linguístico-discursivos abordados pela correção indicativa	71
Quadro VIII - Números de ocorrências dos apontamentos resolutivos	75
Quadro IX - Aspectos linguístico-discursivos abordados pela correção resolutiva	76
Quadro X - Números de ocorrências dos apontamentos classificatórios	79
Quadro XI - Aspectos linguístico-discursivos abordados pela correção classificatória	80
Quadro XII - Levantamento da disposição dos apontamentos textual-interativos	86
Quadro XIII - Números de ocorrências dos apontamentos textual-interativos	87
Quadro XIV - Aspectos linguístico-discursivos abordados pela correção textual-interativa	88
Quadro XV - Números gerais de ocorrências dos tipos de correções	93
Quadro XVI - Acréscimos realizados nas 2 ^{as} versões	95
Quadro XVII - Substituições realizadas nas 2 ^{as} versões	101
Quadro XVIII - Supressões realizadas nas 2 ^{as} versões	110
Quadro XIX - Deslocamentos realizados nas 2 ^{as} versões	115
Quadro XX - Aspectos estruturais modificados na reescrita	117
Quadro XXI - Operações linguístico-discursivas realizadas nas 3 ^{as} versões	120
Quadro XXII - Apontamentos não atendidos na reescrita da 1 ^a versão	123
Quadro XXIII - Operações linguístico-discursivas realizadas sem intervenção	131

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – METODOLOGIA DE COLETA DE REGISTROS	17
1.1 A metodologia	17
1.2 O contexto de pesquisa: a escolha das escolas	19
1.2.1 O contexto das escolas	21
1.3 As idas e vindas às escolas: receios e expectativas das professoras	22
1.3.1 O recolhimento do material	24
1.4 Critérios de análise	27
CAPÍTULO 2 – A ESCRITA COMO FENÔMENO SOCIAL	28
2.1 Dialogismo, interação e escrita	28
2.1.1 Responsividade e dialogismo	37
2.2 Concepções de escrita	43
2.2.1 A escrita como trabalho	45
2.3 A revisão: o olhar do leitor e do autor	49
2.4 A reescrita: um segundo olhar sobre o texto	54
2.5 Pesquisas realizadas no Brasil	57
CAPÍTULO 3 – REVISÃO: O OLHAR DO PROFESSOR	66
3.1 Os tipos de revisão e as inadequações encontradas nos textos	66
3.1.1 A correção indicativa	66
3.1.2 Correção resolutiva	74
3.1.3 Correção classificatória	78
3.1.4 Correção textual-interativa	83
3.1.5 Síntese dos tipos de correção	92
CAPÍTULO 4 – REESCRITA: O OLHAR DO ALUNO	94
4.1 Operações linguístico-discursivas: os apontamentos atendidos pelos alunos na reescrita	94
4.1.1 Adição ou acréscimo	94
4.1.2 Substituição	100
4.1.3 Supressão	110
4.1.4 Deslocamento	115
4.1.5 Organização gráfica dos textos.....	116
4.2 Operações linguístico-discursivas: os apontamentos atendidos pelos alunos nas 3^{as} versões	119
4.3 Apontamentos não atendidos pelos alunos na reescrita	122
4.4 Operações linguístico-discursivas realizadas sem a intervenção do professor	131
CAPÍTULO 5 – CARACTERIZAÇÃO DOS ASPECTOS LINGUÍSTICO-DISCURSIVOS ATENDIDOS E COMPREENDIDOS PELOS ALUNOS NA REESCRITA	136
5.1 Aspectos linguístico-discursivos atendidos pelos alunos na reescrita	136
5.2 Aspectos linguístico-discursivos compreendidos pelos alunos na reescrita	147
5.3 Aspectos linguístico-discursivos compreendidos pelos alunos na reescrita sem a intervenção do professor	152

CONCLUSÃO	157
REFERÊNCIAS	162

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda a escrita como trabalho, envolvendo os processos de revisão e de reescrita, a partir de delimitação e caracterização dos aspectos linguístico-discursivos que constituem essas etapas, considerando-se os níveis de produção textual escrita realizados nas 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental. Nesse sentido, quando nos deparamos com o que apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL,1998), as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná - DCE (PARANÁ, 2008) e estudos que vêm sendo desenvolvidos no Brasil (PANIAGO & FILHO, 2010; PEREIRA, 2010 *online*; GAFFURI, 2009), verificamos que a escrita, em situação de ensino, deveria ser abordada como um processo contínuo e complexo, em que, para ser eficaz, devem-se cumprir etapas como a revisão e a reescrita, e o texto do aluno deveria ser compreendido como provisório, sujeito a várias versões (FIAD & MAYRINK-SABINSON, 2001), de preferência mediadas pelo professor. Contudo, a prática em sala de aula nos revela que esses procedimentos não são muito bem compreendidos por professores e por alunos, já que revisar e reescrever um texto raramente faz parte do conteúdo programático que se apresenta em sala de aula, pois o trabalho com a escrita restringe-se à higienização do texto do aluno (JESUS, 1995), isto é, à verificação dos aspectos de sua superficialidade, o que apenas aponta as inadequações com relação à estrutura gramatical da língua. A respeito disso, pesquisas mostram que os professores não têm parâmetros para fazer seus comentários e apontamentos no processo de revisão (TAGLIANI, 2001), já que parecem não conhecer as estratégias para se efetuar esta etapa e, como consequência, a reescrita de textos. Isso ocorre na maioria das vezes, talvez, por não se compreender que a escrita deve ser vista como trabalho e abarcar todas as etapas concernentes a ela, dentre elas, a reescrita. Inserido nesse contexto, o aluno, por sua vez, não é preparado para esta prática, ou seja, não compreende que escrever é sinônimo de trabalho e, quando tenta desenvolver esta ideia, o professor pode se deparar com a rejeição à atividade.

Desse modo, por não ter consciência de que produzir, revisar e reescrever são etapas fundamentais para que se ampliem os domínios da escrita, nas quais o professor se posiciona como coprodutor, o aluno, muitas vezes, não sabe se portar diante dos comentários feitos pelo docente. No que se refere a isso, diante dos apontamentos em

seu texto, o aluno pode atendê-los, caso os entenda, ou pode simplesmente ignorá-los (MENEGASSI, 1998), já que não tem este procedimento internalizado, não apresentando volição para tal ação. Além disso, um comentário incompreendido pelo aluno pode revelar sua incompetência cognitiva para atender e compreender o que fora solicitado ou, até mesmo, sua má elaboração por parte do professor.

Diante do exposto, para que nossa pesquisa auxilie a prática de produção textual em sala de aula, partimos do objetivo geral:

- contribuir para os estudos sobre reescrita, compreendida como etapa essencial para a melhoria do ensino e aprendizagem da produção textual.

Como objetivo específico, propomos:

- determinar os aspectos linguístico-discursivos que alunos das 7^a e 8^a séries conseguem atender e compreender nos processos de revisão e reescrita dos textos.

A partir disso, cumprimos estas ações:

a) caracterizar os aspectos linguístico-discursivos presentes nos apontamentos efetuados pelo professor no processo de revisão;

b) caracterizar as operações linguístico-discursivas realizadas pelos alunos na reescrita;

c) construir planilhas que apontem os aspectos linguístico-discursivos dos processos de revisão e reescrita nessas séries específicas.

Desse modo, esta pesquisa busca elucidar as noções da prática de produção textual em sala de aula, contemplando os aspectos linguístico-discursivos que podem e devem ser apontados pelos professores no momento de revisão, considerando-se as ações que os alunos das 7^a e 8^a séries desempenham perante os textos na reescrita.

Com relação à organização desta dissertação, além da Introdução, há cinco capítulos e a Conclusão. No Capítulo 1, “Metodologia de coleta de registros”, definimos a vertente metodológica que deu base à realização deste trabalho. Além disso,

delineamos o contexto da pesquisa, descrevendo os passos seguidos para a coleta dos materiais e os critérios utilizados para a análise.

No Capítulo 2, “A escrita como fenômeno social”, abordamos os pressupostos teóricos que respaldam a pesquisa, com ênfase especial nas ideias discutidas pelo Círculo de Bakhtin. Essa parte subdivide-se em cinco seções: Interação e escrita; Concepções de escrita; A revisão: o olhar do leitor e do autor; Reescrita: um segundo olhar sobre o texto e Pesquisas realizadas no Brasil.

No Capítulo 3, “Revisão: o olhar do professor”, apresentamos as análises referentes aos apontamentos realizados na revisão das professoras nos textos das 7^a e 8^a séries. Já no Capítulo 4, “Reescrita: o olhar do aluno”, abordamos as operações linguístico-discursivas realizadas pelo aluno na escrita de segundas e terceiras versões dos textos, evidenciando também o que não é atendido pelos alunos e o que vai além dos apontamentos das revisoras.

No Capítulo 5, “Caracterização dos aspectos linguístico-discursivos atendidos e compreendidos pelos alunos na reescrita”, construímos planilhas que caracterizam as ações dos alunos no que dizem respeito aos aspectos que são atendidos e compreendidos por meio de apontamentos ou sem a intervenção das professoras.

Por fim, na Conclusão, apresentamos novamente a temática deste trabalho, retomando os objetivos e fazendo uma interpretação final das análises. Além disso, ponderamos sobre possíveis trabalhos que ainda podem surgir por meio dos resultados desta pesquisa.

CAPÍTULO 1

METODOLOGIA DE COLETA DE REGISTROS

1.1 A metodologia

A fim de compreender o processo da escrita, incluindo as etapas de revisão e de reescrita, analisamos várias produções textuais, realizadas por alunos do Ensino Fundamental, envolvendo o contexto das escolas pública e privada, tendo como intuito o levantamento das características de escrita desses níveis e a delimitação dos aspectos que podem e devem ser apontados pelo professor no momento de revisão e correção dos textos produzidos em sala de aula. Nesse contexto, duas pesquisadoras do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá – PLE - manifestaram interesse por essa investigação, o que levou a uma divisão do trabalho por séries. Assim, as 7ª e 8ª séries foram objetos de análise desta pesquisadora. Para tanto, ao partirmos da vertente interacionista da Linguística Aplicada e das discussões do Grupo de Pesquisa “Interação e Escrita”¹, realizamos um estudo de caso educacional, com ênfase no aperfeiçoamento da ação educativa, sob análise documental, aos moldes da pesquisa quantitativa-qualitativa.

O estudo de caso é a análise profunda de uma unidade social, partindo do conhecimento de seu “como” e de seus “porquês”. De acordo com Belas, esta modalidade da pesquisa qualitativa significa

uma tarefa que tem como objetivo a tentativa de aprofundar o nível de compreensão de um momento que está sendo vivido por um “organismo humano” (pessoa, grupo, etc.). O propósito é ter uma consciência mais clara de alguns fatores que possam estar contribuindo para a construção do seu modo de ser e de atuar naquele seu momento histórico. Através disso, se facilitaria o surgimento de condições favoráveis para uma reorganização da percepção do comportamento e do contexto no qual ele ocorre (2011, *online*).

¹ O Grupo “Interação e Escrita” – www.escrita.uem.br - congrega projetos de pesquisas como o “Manifestações da constituição da escrita na formação docente”, Processo 14496, SETI/Fundação Araucária/Universidade Estadual de Maringá, ao qual esta dissertação está relacionada.

Assim, esse tipo de pesquisa se caracteriza pela escolha de um objeto de estudo definido, visando à investigação de um caso contextualizado para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações. Ventura (2007) explica que essa modalidade pode ser classificada em:

- estudo de caso intrínseco ou particular, quando procura compreender um caso particular em si, em seus aspectos intrínsecos;
- estudo de caso instrumental, o qual parte do exame de um fato para se compreender melhor outra questão, algo mais amplo que pode orientar outros estudos, sendo um instrumento para pesquisas posteriores;
- estudo de caso coletivo, o qual estende a análise a outros casos instrumentais conexos, ampliando a compreensão ou a teoria sobre um conjunto ainda maior de fatos.

Nossa pesquisa se encaixa na segunda ocorrência dessa modalidade, uma vez que partimos da análise de um fato, isto é, das produções textuais desenvolvidas nos dois contextos de ensino, as escolas pública e privada, buscando a compreensão do que é adequado ao professor na prática da revisão, incluindo a correção, e da reescrita desses textos por parte do aluno.

Nesse sentido, autores como Ventura (2007), que se dedicam a definir as metodologias de pesquisa, afirmam que não é uma tarefa fácil delimitar as características de um estudo de caso, pois, apesar de ser catalogado como uma modalidade qualitativa, ele também apresenta traços que o incluem nas abordagens quantitativas. Ludke e André (1986) o definem, elencando algumas de suas características:

- visa à descoberta de novos elementos que poderão ser detectados ao longo da investigação;
- enfatiza a “interpretação em contexto”, pois leva em conta a situação em que sua análise está situada;
- busca retratar a realidade de forma complexa e profunda, revelando a multiplicidade de dimensões presentes num determinado caso;
- usa uma variedade de fontes de informação, as quais contribuem para o cruzamento de informações, descobertas e confirmações de dados, levantamento de hipóteses etc.;

- permite generalizações naturalísticas, pois pode-se associar dados encontrados no estudo com os que são frutos das experiências pessoais do pesquisador;
- procura representar diferentes pontos de vista presentes em uma situação social, inclusive, o do próprio pesquisador.

Em nosso caso, qualitativamente, a pesquisa está respaldada nas características delineadas por Ludke e André (1986) no que se refere ao estudo de caso, analisando as informações contidas nos documentos, isto é, as produções textuais coletadas, pela identificação e correlação entre os fatos analisados e pela atuação no nível da realidade educacional. Quantitativamente, a pesquisa se define pela percepção dos fenômenos da escrita, pela observação dos contextos envolvidos na análise, pela seleção e isolamento de casos, incluindo a classificação dos apontamentos feitos pelo professor e a seleção destes pelos alunos, o que nos revela números de ocorrência e a interpretação da pesquisadora, a qual determina padrões para uma futura aplicabilidade do estudo no processo de ensino e aprendizagem de língua materna. Assim, adotamos também uma metodologia de cunho interpretativo, uma vez que todos os dados analisados e o próprio contexto da pesquisa culminam na interpretação da pesquisadora, a qual, por meio desses, determina padrões para uma futura aplicabilidade do estudo no processo de ensino e aprendizagem de língua materna escrita.

Metodologicamente, ao traçarmos um esquema de trabalho, esse estudo se divide em escolha das escolas, sondagem contextual das instituições de ensino, conversas e questionários a cerca dos alunos e da vida profissional das professoras, recolhimento dos materiais e análise documental.

1.2 O contexto de pesquisa: a escolha das escolas

A princípio, ficou decidido pelas pesquisadoras e pelo orientador que os locais de recolhimento das produções textuais seriam duas escolas, uma pública e uma privada da cidade de Maringá-PR, por ser o local sede da pesquisa, e duas, seguindo os mesmos critérios, de Marialva-PR, sendo esta a localidade residencial de uma das pesquisadoras. Dessa forma, foram escolhidas uma escola privada, localizada em um dos bairros próximos à região central da cidade e uma pública, situada em um bairro periférico de Maringá. Em Marialva, ficou acertado que o recolhimento dos materiais ocorreria em

um colégio privado da região central da cidade e em um da rede pública, localizado em bairro periférico. Ambas as pesquisadoras recolheram material uma para outra, mesmo havendo a divisão de séries. Assim, o colégio privado de Maringá foi umas das opções por ter sido o local de trabalho de uma das pesquisadoras, já o de Marialva foi escolhido por ter sido a escola onde estudou a pesquisadora residente em tal cidade.

Desse modo, escolher as localidades onde a pesquisa se desenvolveria parecia algo simples, contudo, isso não se configurou na prática. Após fazer nossa opção, o professor orientador redigiu cartas de apresentação das pesquisadoras para que fossem entregues às coordenações das escolas, as quais dariam o aval para que pudessem conversar com as professoras. Na cidade de Maringá, apenas o colégio público se mostrou favorável à realização da pesquisa, enquanto que o privado nem sequer atendeu ao pedido insistente da pesquisadora. Em Marialva, as dificuldades ocorreram de maneira oposta, pois os problemas enfrentados foram com a rede pública de ensino, a qual também se negou a um comprometimento com a pesquisa, inibindo o recolhimento do material.

Como segundo plano, o trabalho se desenvolveria apenas no colégio estadual da cidade sede da pesquisa e no particular, localizado na cidade vizinha, denominados por nós de X e Z respectivamente, pois ainda ficaríamos com uma escola da rede pública e uma da privada, porém, essa decisão também sofreu mudanças. Conversamos com as professoras referentes às 5^a, 6^a, 7^a e 8^a séries² do colégio público de Maringá que aceitaram contribuir com o recolhimento das produções textuais, mas passado certo tempo, descobrimos, por meio do relato da coordenadora da escola, que não teríamos o material da 7^a e da 8^a, uma vez que a professora havia se arrependido de aceitar fazer parte da pesquisa.

Fomos à procura de um novo colégio que pudesse contribuir conosco e, dessa vez, encontramos respaldo em um colégio público de aplicação pedagógica universitária, situado nos domínios da Universidade Estadual de Maringá, o qual chamaremos Y³, onde duas professoras, uma da 7^a e uma da 8^a séries, prontamente nos atenderam e forneceram o material no mesmo dia em que as procuramos. Passado algum tempo, recebemos a notícia de que outra professora do colégio localizado no

²Referentes ao 6º, 7º, 8º e 9º anos, de acordo com a implantação do novo Projeto de Lei nº 3.675/04.

³Por uma questão ética, as letras X, Y e Z representam os nomes dos colégios envolvidos em nossa pesquisa.

bairro periférico se interessou em nos ajudar, o que nos proporcionou nova coleta de material da 7ª e 8ª séries para análise.

Assim, a pesquisa se desenvolveu em três escolas, sendo elas, duas públicas, das quais recolhemos os materiais das 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, e um colégio privado que contribuiu com os materiais das quatro séries, dentre as quais, as duas últimas são analisadas neste trabalho.

1.2.1 O contexto das escolas

A fim de contextualizarmos as escolas que contribuíram para o recolhimento dos documentos de análise, elaboramos uma ficha de levantamento de dados, a qual solicitava informações contextuais do ano de 2010, contendo os seguintes tópicos:

- Quantidade de professores;
- Quantidade de professores de Língua Portuguesa;
- Quantidade de séries;
- Quantidade de turmas por série;
- Quantidade de alunos no total;
- Quantidade de alunos por série.

Nesse sentido, o levantamento feito no colégio X apresentou cerca de 1250 alunos matriculados, dentre eles, 700 alunos cursavam o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries e 550 estavam inscritos no Ensino Médio, contabilizando uma média de 32 alunos por sala de aula. Assim, a escola atendia 39 turmas e possuía 53 professores, sendo que 8 ministravam a disciplina de Língua Portuguesa, atendendo todos os níveis educacionais ofertados pela instituição.

No que diz respeito aos dados contextuais do colégio Y, estavam matriculados 744 alunos, dentre os quais 560 cursavam o Ensino Fundamental e 184 eram do Ensino Médio. A escola contava com a média de 50 professores, dentre os quais 3 ministravam a disciplina de Língua Portuguesa, e atendia 20 salas do ensino básico de nove anos e o Ensino Médio possuía 7 turmas. Em média, todas as salas recebiam de 25 a 30 alunos.

O colégio Z apresentou cerca de 600 alunos matriculados, dentre eles, 231 cursavam o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries, contabilizando uma média de 25 alunos por sala de aula. Assim, a escola atendia 20 turmas e possuía 20 professores,

sendo que 3 ministravam a disciplina de Língua Portuguesa, atendendo todos os níveis educacionais ofertados pela instituição.

No que diz respeito ao número de turmas por série atendidas pelos três colégios, o Quadro I faz uma relação delas.

Quadro I: Número de turmas dos colégios X, Y e Z.

Colégio	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	1º EM	2º EM	3º EM
X						06	06	05	05	7	05	05
Y		01	02	02	03	04	04	04	02	3	02	02
Z						04	04	03	03	2	02	02

Como podemos perceber, as escolas públicas apresentaram um número maior de alunos matriculados, principalmente, no que se refere ao colégio X, situado em um bairro periférico de Maringá. Para atender a essa demanda, os dados revelam que a quantidade de professores e turmas desse colégio também é maior, comparada ao colégio particular Z e ao Y, de aplicação pedagógica, também público. Com relação aos professores que ministravam a disciplina de Língua Portuguesa em 2010, podemos notar que a escola que apresentou o maior número foi a mesma que possuía a maior quantidade de alunos matriculados, totalizando em 8 educadores da área. Já os outros dois possuíam o mesmo número de professores de Língua Portuguesa, o que nos leva a concluir que essa quantidade é referente aos alunos matriculados, pois apesar de o colégio Y ter uma clientela maior, ele apresentava apenas 144 alunos a mais do que o Z.

1.3 As idas e vindas à escola: receios e expectativas das professoras

Definidos os locais onde o trabalho se desenvolveria, o próximo passo foi visitar as escolas e conversar com as professoras de Língua Portuguesa. A fim de esclarecer o que elas teriam que fazer em sala de aula, levamos um pequeno roteiro explicativo, o qual ajudaria a conduzir o procedimento completo de produção textual que teriam que propor aos alunos. Assim, sugerimos o encaminhamento, traçando os seguintes itens:

- Qual foi o texto de apoio oferecido aos alunos? (alguma coletânea?)
- Este apoio foi trabalhado por forma de perguntas? Quais?

- Qual foi o comando de produção dado e quais foram as orientações para a produção do texto?
- Primeira versão do texto dos alunos.
- Apontamentos do professor na primeira versão.
- Versão reescrita do aluno.
- 2ª revisão (se houver).

Muitas idas e vindas da pesquisadora foram necessárias para que as professoras pudessem compreender o percurso proposto neste encaminhamento, principalmente, no que se refere às questões de revisão e de reescrita, as quais foram confundidas com a produção de dois textos distintos. O mal-entendido precisou ser explicado até mesmo à coordenação das escolas, pois o fato de não compreender o que precisaria ser feito, levava as professoras a recorrerem à coordenadora, que também se mostrou confusa no procedimento. A dificuldade maior ocorreu na escola X, da região periférica da cidade sede da pesquisa, sendo este o local em que precisamos retornar inúmeras vezes para conversar e explicar às professoras o que a pesquisa solicitava, fazendo-nos pensar que a prática de reescrever textos não era frequente nesta instituição.

No colégio Y que visa à aplicação pedagógica, ao contrário, a reescrita se mostrou algo comum, tanto que fomos atendidas prontamente pelas professoras, demonstrando certo costume e recorrência referente a este tipo de trabalho com a escrita, contudo, foi-nos revelado que a revisão dos textos era feita pelas estagiárias do Curso de Letras que ali trabalhavam. Apesar de ser uma prática executada por terceiros, a escola nos garantiu que toda correção passava pela conferência das professoras.

O colégio Z da rede privada também não apresentou nenhum empecilho em contribuir com nossa pesquisa. As educadoras se manifestaram a favor do recolhimento do material, demonstrando tranquilidade com relação à revisão e à reescrita, uma vez que isso já parecia fazer parte da rotina escolar proposta pela coordenação, sendo estas práticas recorrentes nas aulas de Língua Portuguesa do colégio.

As idas e vindas ao colégio estadual X demonstraram que havia boa vontade por parte das professoras em contribuir com as pesquisadoras, porém, não podemos deixar de mencionar que o sentimento de insegurança permeou todo o processo de recolhimento das produções textuais. Muitas eram as justificativas para amenizar a falta da prática da escrita em sala de aula e o tempo foi a principal delas. As professoras

queixaram-se de haver um período muito curto para as aulas, o que acaba inibindo a prática da escrita dentro da sala, sob a supervisão e mediação das educadoras. Outra justificativa dada por elas foi a falta de preparo de certos alunos que avançam as séries sem ter ao menos o conhecimento básico da língua portuguesa escrita. Esse motivo fazia com que as professoras retomassem conteúdos que não precisariam ser vistos novamente.

Para Vidal et al. (1998), essas justificativas advêm da precariedade da formação docente que gera inseguranças, inibindo-as de tentar novas abordagens. Consequentemente, as limitações apresentadas fazem com que elas evitem alguns conteúdos, visto que se sentem inseguras para abordá-los em sala de aula, uma vez que estão sujeitas a responderem perguntas feitas pelos alunos acerca de tais abordagens (ROSA et al., 2005).

Assim, muita expectativa e curiosidade permearam nossa pesquisa, uma vez que todas as professoras solicitaram a apresentação dos resultados de nossa investigação, a qual servirá de modelo para um trabalho que demonstra muita dificuldade em ser executado por elas, principalmente, pelas educadoras da escola estadual do bairro periférico de Maringá. O sentimento de admiração também esteve presente em nossas conversas, havia grande interesse no mundo acadêmico da pós-graduação, fazendo-as sentir muito respeito por nós e por nossos trabalhos. Portanto, esperamos suprir todas as expectativas depositadas em nós para, acima de tudo, contribuir com a prática pedagógica, no que se refere ao ensino da escrita em língua materna.

1.3.1 O recolhimento do material

O material foi coletado nas três escolas que aceitaram colaborar com nossa pesquisa e, ao todo, foram recolhidos 198 textos, dentre os quais 150 contêm primeira versão revisada e segunda versão reescrita. Deste montante, 106 são da 7ª e 92 são da 8ª série do Ensino Fundamental. Além disso, recolhemos também o material de apoio utilizado em sala de aula para a realização da escrita.

Na escola pública X, foram recolhidas 38⁴ produções textuais, cujo gênero discursivo é a dissertação escolar. O processo de escrita em ambos os níveis de ensino se deu por meio da leitura e da discussão do texto *Terra: o planeta da vida* do livro *Nós*

⁴Apesar de as turmas deste colégio apresentarem uma média de 32 alunos por sala, foram-nos fornecidos apenas alguns textos e o motivo para tal fato não foi justificado pela professora.

e o meio ambiente, de Neide Simões de Matos e outros autores⁵. Dessa quantia, 18 produções textuais são da 7ª série, sendo que 15 não apresentam uma segunda versão reescrita. Esta turma se caracterizava por ser uma sala mista de meninas e meninos, cuja idade variava entre 12 e 13 anos de idade. A respeito da 8ª série, 20 textos nos foram fornecidos, sendo que apenas 9 nos apresentaram a segunda versão. Os alunos tinham idade entre 14 e 15 anos e 60% da turma era do sexo feminino.

As professoras do colégio Y forneceram 82 textos para a pesquisa e deste número, 55 produções textuais foram recolhidas da 7ª série, que se caracteriza por ser uma sala de 14 meninos e 14 meninas, com uma média de 12 a 13 anos de idade. Os textos recolhidos se dividem em dois trabalhos, já que o primeiro trata-se do gênero resumo, proposta que partiu da professora, a qual se baseou em uma das provas do Concurso Vestibular de Inverno do ano de 2009, da Universidade Estadual de Maringá, que abordou o tema “Vício na internet”, por meio de uma coletânea de textos. Assim, o trabalho deu origem a 28 produções textuais, sendo que todas foram revisadas e 27 foram reescritas.

A segunda proposta da professora da 7ª série partiu de um trabalho realizado na disciplina de História. Neste, os alunos fizeram um levantamento bibliográfico sobre o tema “Trabalho infantil”, o que, nas aulas de Língua Portuguesa, originou 27 dissertações revisadas e reescritas sobre a mesma temática.

No que se refere à 8ª série, a turma contava com 31 alunos, 18 meninos e 13 meninas, sendo que a maioria tinha 14 anos. A sala também possuía alguns alunos repetentes, um com 17, um com 18 e quatro com 15 anos de idade, e um aluno também de 17 anos que havia retornado do Japão. Foram coletadas 27 crônicas que partiram do estudo deste gênero por meio de sequência didática elaborada pela professora da turma em conjunto com mais dois educadores e um acadêmico do curso de Letras, monitor de Língua Portuguesa do colégio.

No colégio privado Z, recolhemos 81 produções textuais, sendo que 33 são da 7ª série que se dividia em “A” e “B”. A professora destas turmas forneceu 15 textos da 7ª A, sendo que todos foram revisados e 13 reescritos; as 18 produções textuais da 7ª B foram todas revisadas e reescritas. A 7ª A contava com a presença de 11 meninas e 9 meninos e a 7ª B era composta de 9 meninas e 9 meninos. O trabalho com as produções

⁵MATTOS, N. S. et al. Terra: o planeta da vida. In: MATTOS, N. S. et al. *O universo da ciência: nós e o meio ambiente*. São Paulo: Editora Scipione, 1990, p. 8-10.

textuais foi proposto a partir do capítulo II do livro didático *Todos os textos 8º ano* de Cereja e Magalhães⁶, o qual é adotado pela escola. Neste, havia a proposta do estudo do gênero carta argumentativa, o que originou a escrita de cartas de reclamação e de solicitação.

Com relação à 8ª série, 45 textos nos foram fornecidos para a nossa pesquisa. Da turma “A”, recolhemos 21 produções textuais, sendo que todas foram revisadas e 19 reescritas. A turma “B” nos proporcionou 24 textos e, dentre eles, todos têm apontamentos feitos pela professora, mas 22 é que apresentam a segunda versão. Assim, a 8ª A se caracterizava por ter 9 meninas e 15 meninos e a 8ª B contava com a presença de 11 meninas e 13 meninos. O trabalho em sala também foi desenvolvido a partir do livro didático *Todos os textos 9º ano* de Cereja e Magalhães⁷, cujo capítulo III propunha o estudo do gênero discursivo editorial, o que resultou no processo de produção textual que analisaremos.

Todos os textos recolhidos serviram para a nossa pesquisa, pois, apesar de alguns não apresentarem reescrita, todos eles foram revisados, o que também levamos em consideração na análise. O Quadro II apresenta a síntese dos dados das 7ª e 8ª séries de cada colégio.

Quadro II: Síntese dos dados das 7ª e 8ª séries.

Dados	Colégio X		Colégio Y			Colégio Z	
	7ª série	8ª série	7ª série		8ª série	7ª série	8ª série
Materiais utilizados	Texto <i>Terra: o planeta da vida</i>		Coletânea de textos sobre o tema “Vício na internet”	Levantamento bibliográfico sobre o tema “Trabalho infantil”	Sequência didática da crônica	Livro Didático <i>Todos os textos – 8º ano</i>	Livro Didático <i>Todos os textos – 9º ano</i>
Gêneros textuais produzidos	Dissertação escolar		Resumo	Dissertação escolar	Crônica	Cartas de reclamação/solicitação	Editorial
Número de textos recolhidos	18	20	28	27	27	33	45

⁶CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. Cartas argumentativas. In: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Todos os textos – 8º ano*. 3ª ed. São Paulo: Atual, 2007, p. 101- 108.

⁷CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. Editorial. In: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Todos os textos – 9º ano*. 3ª ed. São Paulo: Atual, 2007, p. 114- 119.

1.4 Critérios de análise

A fim de cumprirmos com o objetivo de determinar os aspectos linguístico-discursivos que alunos de 7^a e 8^a séries conseguem atender e compreender nos processos de revisão efetuados pelo professor e na reescrita dos textos, faz-se necessário a determinação de critérios para a análise das produções textuais, respaldados nas características do estudo de caso e na vertente quantitativa de pesquisa:

- o levantamento da quantidade dos tipos de correção utilizados pelas professoras, especificando as séries de cada escola;
- o levantamento do número de apontamentos referentes aos aspectos do texto, por exemplo, quantos comentários a cerca do alinhamento do parágrafo, da acentuação etc.;
- o levantamento da quantidade de operações linguístico-discursivas que os alunos utilizam para a reescrita de seus textos;
- a delimitação do que os textos dos alunos apresentam a cerca do que deve ser cobrado na hora da revisão efetuada pelos professores;
- a delimitação do que os alunos já têm internalizado sobre a língua portuguesa e que não precisa mais ser cobrado na correção.

CAPÍTULO 2

A ESCRITA COMO FENÔMENO SOCIAL

2.1 Dialogismo, interação e escrita

Sempre que nos comunicamos, colocamos em pauta uma série de fatores que circundam o âmbito sociológico. Nesse sentido, as discussões do Círculo de Bakhtin⁸ vêm nos mostrar que a centralidade dos estudos linguísticos deve estar nas questões da vida social, onde a comunicação acontece por meio de um processo linguístico, em que uma lei de interação social é implementada. Dessa forma, longe de uma conduta que preconiza a língua como sistema único e pronto para o uso, apoiar-nos-emos na teoria bakhtiniana, a qual parte da concepção de linguagem dialógica, elencando algumas características apontadas por seu círculo de estudos em relação ao discurso, em suas condições de produção e de recepção de textos.

Ao delinear a concepção de língua que funda os pressupostos teóricos, Bakhtin e seu Círculo contestam o objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista⁹, compatíveis com a visão estruturalista de língua e a gramática tradicional, respectivamente, que concebem um sistema linguístico imutável, organizado e dotado de regras que não podem ser burladas, uma vez que isto suscitaria uma penalidade, isto é, certo preconceito por parte da ideologia dominante que impõe e segue padrões para a comunicação. Ao contrário disso, o Círculo de Bakhtin afirma que a língua está em constante evolução e intimamente relacionada ao discurso. Isso não quer dizer que a ideia de sistema não seja válida, pois a sintaxe da língua é imutável, ou não teríamos um

⁸Denominação para identificar um conjunto de obras produzidas por um grupo de intelectuais de diversas formações e interesses, tendo Mikhail Mikhailovitch Bakhtin como elemento central. Este, formado em estudos literários, sofreu fortes perseguições políticas; foi preso, condenado ao exílio e, somente depois da Segunda Guerra Mundial, ingressou e permaneceu até sua aposentadoria como professor de literatura, no Instituto Pedagógico de Saransk, na Rússia. Outro notável membro desse grupo foi Valentin N. Volochinov, o qual era professor e manifestava interesse pela história da música, porém, acabou se formando em estudos linguísticos e se dedicando aos pós-graduados da mesma área. Destaca-se igualmente, neste grupo, Pavel N. Medvedev, formado em direito, desenvolveu atividades no jornalismo cultural e também foi professor de literatura. Esses estudiosos compartilharam um conjunto expressivo de ideias que tinham em comum a filosofia, o debate e a linguagem. Além desses teóricos, faziam parte do Círculo de Bakhtin: Matvei I. Kagan (filósofo), Ivan I. Kanaev (biólogo), Maria V. Yundina (pianista), Lev V. Pumpianski (professor e estudioso de literatura), cujos trabalhos são pouco conhecidos no Brasil (SOUZA, 2010).

⁹Para o objetivismo abstrato, cujo mais notável representante é Saussure, a língua é sincrônica, uma abstração que se alcança por meio dos atos de fala, regidos por um sistema linguístico imposto. No que refere à corrente do subjetivismo idealista, representada, principalmente, por Humboldt e Vossler, ela centra-se nas questões linguísticas voltadas para o individual, para as leis psicológicas, nas quais a língua e sua expressão são subjetivas. Em ambas as correntes, o outro social não é considerado.

denominador comum entre os falantes, no que se refere ao ato de comunicar-se, o que verdadeiramente mudam são as normas de uso do discurso, a relação das palavras, das orações, dos falantes e a própria situacionalidade, onde estão inseridos todos estes fatores, em contextos sociais de comunicação.

À luz dessa perspectiva, o signo já não pode ser visto como algo arbitrário, como propõem o objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista, mas como um elemento que faz parte de uma relação sócio-histórico-ideológico-contextual¹⁰, ou, melhor dizendo, que se insere na enunciação como ponto em comum entre o indivíduo e o mundo (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009). Assim, ele se caracteriza por ser o material semiótico veiculador da ideologia, visto que se constitui por meio das interações sociais, refletindo e refratando diferentes sentidos no discurso.

Desse modo, por fazer parte dessas relações, segundo Bakhtin/Volochinov, “a língua apresenta-se como uma corrente evolutiva ininterrupta” (2009, p. 93), ou seja, é um sistema que passa por constantes mutações à medida que passam os tempos e renovam-se as gerações. Ao partirmos desse pressuposto, é indispensável concebê-la como um fator social, a qual tem a comunicação como papel central (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009), já que ela só é possível diante de situações concretas da vida cotidiana. Assim, ao relacionarmos interação e comunicação, temos que considerar o papel do ouvinte, o qual Bakhtin convencionou chamar de *outro*¹¹, que é, na verdade, o interlocutor desse processo.

Ao ter como base a ideia de que todo homem é, por natureza, dialógico, obviamente, essa característica também se aplica a uma de suas maiores atividades que é a comunicação. Seus enunciados, proferidos em determinadas situações, são sempre elos inquebrantáveis da comunicação, pois estão relacionados com as atitudes alheias, já

¹⁰Essa expressão refere-se ao uso da língua nas diferentes enunciações, onde, em cada uma delas, são expressados conteúdos ideológicos e vivenciais diferenciados por meio da atividade discursiva que um sujeito pode exercer nos diferentes contextos, nos quais está inserido.

¹¹O termo “interlocutor” é substituído por “outro” em Bakhtin (2003). Em discussão no Grupo de Pesquisa “Interação e Escrita” (UEM/CNPq), observamos que a palavra “outro” carrega consigo os três momentos da interação: o de interlocução, isto é, o momento da interação entre as várias vozes presentes no discurso; o da intralocução, quando o discurso atinge a metaconsciência do indivíduo falante; novamente, o de interlocução, quando os interlocutores do falante dialogam com seu discurso (OHUSCHI, 2006).

que a atividade discursiva de um indivíduo é constituída das palavras outrora proferidas por outros, que se tornaram palavras próprias, dando ao diálogo o caráter infinito dos elos de comunicação.

O discurso, portanto, é sempre destinado a alguém, a esse outro social, o qual não se constitui apenas como uma pessoa física, mas como atitudes, ferramentas, gestos, símbolos, ou qualquer elemento que possa interagir discursivamente, suscitando atitudes dos envolvidos na comunicação. Nesse sentido, o agir que se estabelece entre os falantes pode ocorrer por meio de duas ou mais pessoas e, até mesmo, com o outro de si, o mecanismo interno ao indivíduo que diz respeito à sua consciência, isto é, o falante consigo próprio. Contudo, internamente, a comunicação só deve ser estabelecida como interlocutor quando o indivíduo pensa em coisas que dizem respeito a ele mesmo, pois mesmo sozinho, isolado do contato com o alheio e inserido em uma situação enunciativa, quando se pensa no outro social, mesmo que virtualmente, ele está marcado, já que “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009, p. 116).

Por essa razão, o interlocutor pode ser definido como sendo real (palpável, cuja imagem é real), virtual (passível de existência) e superior (um conjunto ideológico, um grupo social a que o falante pertence ou pretende pertencer) (OHUSCHI, 2006). Para exemplificarmos como essa relação trina se dá, podemos mencionar a situação de sala de aula, onde o real é o professor enquanto mediador que, em outras palavras, é a ponte entre o locutor e o interlocutor virtual, aquele pressuposto por um exercício oferecido ao aluno, referente ao corpo social, o qual determina o discurso que se faz presente no momento da enunciação. O elemento superior dessa relação envolve os dois outros interlocutores e determina todas as formas comunicativas, visto que revela a ideologia como ponto em comum dos envolvidos em uma sociedade.

Na produção de um texto, por exemplo, em geral, o indivíduo configura o outro de si como seu interlocutor real, uma vez que a interação ocorre entre ele e a sua consciência. Em sala de aula, o interlocutor real, além da própria consciência do indivíduo, também é representado pela figura do professor, o par mais avançado da situação comunicativa, aquele que lê, revisa e avalia os textos dos alunos para que

ocorra a reescrita. Assim, todo o processo de produção textual é efetuado sob os moldes de um contexto histórico e ideológico (o interlocutor superior), que pré-estabelece padrões de escrita, os quais exercem influência tanto na forma de escrever, como no ato de revisar e reescrever textos.

Desse modo, longe de um conceito tradicional que estabelece a comunicação entre locutor e ouvinte passivo, o outro é peça fundamental para que se estabeleça um diálogo. Contudo, para que isso ocorra, ele deve ser concebido como sujeito ativo participante, pois, inserido em um elo comunicativo e ao compreender o sentido do discurso proferido por outrem, ocupa uma atitude responsiva diante de tal situação, podendo se efetivar tanto na fala, quanto na escrita. Essas propiciam que ela seja manifestada de maneiras peculiares, segundo a compreensão de cada sujeito, não podendo, portanto, haver interlocutor abstrato, pois a linguagem não se constituiria como algo em comum entre os falantes e o elo comunicativo seria rompido (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009).

Assim, estabelecidos os laços da interação verbal entre dois indivíduos, temos o produto desse processo: a situação comunicativa, ou seja, a enunciação dialógica. Uma vez que esta é de natureza social (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009), ela se configura como uma cadeia ininterrupta que se estende, dá continuidade a outras enunciações, constituindo-se pelas relações com o outro e manifestando, assim, a dialogicidade comunicativa, pois o indivíduo está sempre em diálogo (no sentido amplo da palavra). Bakhtin/Volochinov afirmam que “a enunciação é o produto de dois indivíduos socialmente organizados” (2009, p. 116), em que um causa mudança no outro por meio do mecanismo de troca de informações que a interação proporciona, sendo, pois, algo constitutivo e inerente à linguagem.

Em se tratando da escrita em sala de aula, o texto é o local onde a interação ocorre entre os sujeitos envolvidos na produção textual, uma vez que ele está sujeito a mudanças e ao aperfeiçoamento. O ato de produzir um texto revela que o aluno agiu ativamente perante um comando de uma produção textual, proposto pelo professor. Este, por sua vez, passa de sujeito inerte a ativo quando, em processo de correção, revisa o texto do aluno e comenta, aponta, faz ressalvas, elogia, enfim, solicita mudanças, compartilhando ideias com o aluno, coproduzindo o texto, ação que também pode ser realizada pelos colegas de classe. A troca de informações continua na reescrita,

em que o aluno responde aos apontamentos da revisão do professor, acatando-os, refutando-os e, até mesmo, ignorando-os. Assim, as mudanças ocorridas ao longo do processo de construção do texto são a constatação de que a interação proporciona modificações aos indivíduos que participam dessa enunciação dialógica, e também ao produto desta situação: o enunciado.

Desse modo, inserido em uma situação, a qual é sempre orientada para o outro e por ele determinada, o sujeito não só espera uma resposta, como também, constrói o seu processo interno da palavra por meio da palavra do outro, visto que “o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm *auditório social* próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009, p. 117).

Segundo os estudos desses teóricos, podemos afirmar que toda palavra, concebida como discurso para o Círculo de Bakhtin, conforme comenta Stella (2005), tem sentidos que variam de acordo com os diferentes contextos sócio-históricos em que ela é empregada, atingindo não somente o falante, mas o ouvinte, os quais estabelecerão suas deduções a respeito de seus sentidos para determinado contexto, originando a comunicação dialógica. É por isso que, para Bakhtin/Volochinov,

toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém (...). Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (2009, p. 117).

Inserido nos domínios do dialogismo, o discurso é tecido por um emaranhado de fios de conteúdo ideológico que trazem à tona a vivência comunicativa dos grupos sociais a que pertencem os falantes. Desse modo, ele se faz presente em todas as relações sociais, colorindo a atividade humana que se estabelece no contato com o outro (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009), o que nos remete a inúmeros contextos, onde atuamos. Nesses, pronunciamos coisas boas e más, verdades e mentiras, importantes ou não, agradáveis ou desagradáveis, assumimos papéis e veiculamos a ideologia que vigora socialmente e nos impulsiona em tudo o que fazemos. A palavra é “uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e

do interlocutor” (BAKHTIN & VOLOCHINOV, 2009, p. 117) é, portanto, o resultado das relações sócio-histórico-verbo-ideológicas entre os indivíduos (FREITAS, 1999).

Em sala de aula, o texto, em processo de produção textual, é o que há de comum entre o professor e o aluno. Ele proporciona a atividade discursiva, apresentando conteúdo ideológico e vivencial, uma vez que a escrita, a revisão e a reescrita de textos envolvem no mínimo dois sujeitos, dotados de experiências e valores que são transmitidos na ação de produção e coprodução de textos.

Com relação à questão discursiva, em que o intuito maior é o estabelecimento comunicativo, Bakhtin/Volochinov (2009) consideram elementos que envolvem o contexto extraverbal como fator intrínseco para que isso ocorra. São eles:

- 1) o horizonte espacial comum dos interlocutores;
- 2) o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores;
- 3) sua avaliação comum dessa situação.

Com relação ao ensino da escrita, o horizonte espacial comum entre o professor e os alunos, interlocutores desse contexto, é a própria aula, em que participam esses sujeitos. Por sua vez, o texto é o conhecimento e a compreensão comum dos interlocutores; é nele e a partir dele que a troca de informações e o diálogo entre os indivíduos ocorrem. A avaliação comum dessa situação comunicativa é o resultado obtido por meio da escrita, revisão e reescrita de textos.

Assim, percebemos que o fato de os indivíduos serem temporal e espacialmente situados determina que a comunicação só se efetiva com sucesso quando os integrantes desse processo fazem parte de um mesmo contexto sócio-histórico, logo, “o interlocutor ideal não pode ultrapassar as fronteiras de uma classe e de uma época bem definidas” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009, p. 117). À medida que isso ocorre, ou seja, quando os falantes agem perante uma situação concreta de diálogo, eles permitem que o elo da cadeia comunicativa não se rompa sem que antes haja uma resposta, seja ela em forma de refutação, concordância, sugestão, antecipação etc., já que isso evidencia a alternância de falantes, o que, juntamente com os fatores extraverbais, constrói esse elo da cadeia do discurso verbal.

A respeito disso, o contato com o alheio é fundamental para a comunicação e, conseqüentemente, para a construção cultural de um sujeito socialmente organizado,

pois é a partir do contexto sócio-histórico que sua aquisição ideológica acontecerá e refletirá tanto na fala como na escrita. Com relação a isso, podemos nos apoiar nos estudos de Bakhtin/Volochinov (2009), os quais acreditam que a aquisição do conhecimento humano parte do social para o individual, em um processo que eles denominam de monologização da consciência. Essa ideia se apóia na teoria de que a consciência sofre um rearranjo a partir de informações que recebe do exterior, ou seja, do social, por meio do contato que um sujeito estabelece com o alheio. Esse contato pode ser efetuado diretamente pela fala, ou por meio de um texto escrito, já que, nos dois casos, a interação acontece. Assim, Bakhtin/Volochinov afirmam que

a atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social. Em consequência, todo o itinerário que leva da atividade mental (o “conteúdo a exprimir”) à sua objetivação externa (a “enunciação”) situa-se completamente em território social. Quando a atividade mental se realiza sob a forma de uma enunciação, a orientação social à qual ela se submete adquire maior complexidade graças à exigência de adaptação ao contexto social imediato no ato de fala, e, acima de tudo, aos interlocutores concretos (2009, p. 121).

Assim, Bakhtin/Volochinov afirmam que “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (2009, p. 125), uma vez que esse elemento externo representa a consciência de uma sociedade e esta é internalizada pelo homem, à medida que as relações sociais se estabelecem. Desse modo, o signo é o que constrói sentido e veicula a ideologia, é o elemento material básico situado exteriormente ao indivíduo e exerce o seu papel de representante de valores, conceitos, apreciações etc., refletindo e refratando as condições sócio-históricas do discurso. Freitas complementa a ideia de movimento externo-interno, afirmando que

o signo é um produto social, que, devido à sua natureza semiótica, é internalizado pelos indivíduos, mas não perde, em momento algum, os seus vínculos com o exterior. (...) o signo tem dois momentos específicos: inicialmente ele é externo ao indivíduo e, posteriormente, em razão de sua natureza semiótica, é interno, graças à sua capacidade de reversibilidade que possibilita a internalização (1999, p.16).

Essa perspectiva nos mostra novamente que o fator social e a consideração do outro estão indissolivelmente ligados à língua, ou, para sermos mais exatos, à sua

aquisição no que concerne à fala e à escrita. Em uma visão mais abrangente, é também o social que determina o sujeito e a perspectiva bakhtiniana sugere que ele, enquanto ser consciente e constituído por atividades mentais, mantenedoras de seu psiquismo, desenvolve a sua consciência por meio de elementos externos. No que se refere a essa noção, o ser e o mundo estão ligados por meio do signo, o qual é o ponto de encontro entre o que é interno e externo ao ser humano. Este, dotado de ideologia, penetra a consciência do indivíduo, proporcionando-lhe um rearranjo mental e a reelaboração da atividade mental, transformando-a e reorganizando-a.

Esse processo ocorre sempre que o contato com o outro se estabelece, pois a interação sugere que duas ou mais ideologias estejam presentes diante de uma situação discursiva. O embate ideológico que a comunicação presencia revela que a palavra, como metaforicamente explicam Bakhtin/Volochinov (2009), é a arena onde o conteúdo vivencial trava um conflito entre ideologias. Nesse sentido, esse mecanismo de rearranjo mental surge por meio da relação entre a palavra e a contrapalavra, procedimento que diz respeito à apropriação de uma nova informação, advinda do ambiente externo ao indivíduo, isto é, do outro, e ao estabelecimento de um novo sentido para tal dado, transformando-o em palavra própria.

O processo de produção textual permite que palavras e contrapalavras se estabeleçam discursivamente. Primeiramente, esse embate ideológico ocorre ao escrever um texto, pois o aluno utiliza palavras alheias para construí-lo, sendo que o discurso do outro está imbricado ao seu, tornando-se, por meio do rearranjo mental que sofre, palavras próprias do autor, quando ele se apropria e confere o seu tom pessoal a elas, até mesmo expandindo-as. Dentro do mecanismo do diálogo, o professor, ao assumir o papel de coprodutor, dá sua contrapalavra, respondendo ativamente ao texto do aluno. No ato de revisar, ele contribui com novas informações, discorda das ideias do aluno, solicita mudanças, enfim, atribui a sua ideologia a do aluno, o qual, na reescrita, dará continuidade ao processo, acatando, refutando ou ignorando os apontamentos de correção do professor, dando o seu matiz ideológico à escrita. O produto final desse processo é o texto, dotado de valores pessoais e alheios, onde a manifestação do discurso acontece.

À luz do exposto, no cerne da vivência, deparamo-nos com inúmeras esferas sociais (educacional, religiosa, jurídica, midiática, familiar etc.), circundadas de

ideologias, costumes e culturas, onde os indivíduos precisam assumir diferentes papéis. Nesse sentido, nos diversos contextos, a linguagem humana é adaptável a muitas formas de expressão, sejam elas verbais ou não-verbais, as quais se efetua em enunciados. Com relação a isso, Bakhtin afirma que “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (2003, p. 261). Sua concretude diz respeito à sua real capacidade de se inserir em uma situação, ao passo que sua unicidade condiz com o fato de que esses enunciados produzem um sentido em uma determinada situação.

Inseridos em situações sociais, os enunciados são construtos concretos que trazem à tona a expressividade da língua em essência e sua diversidade está categorizada nos gêneros do discurso. Nesse aspecto, obrigatoriamente contextualizado, o enunciado é uma unidade de comunicação e significação, já que, à luz de Brait e Melo, "uma mesma frase realiza-se em um número infinito de enunciados, uma vez que esses são únicos, dentro de situações e contextos específicos, o que significa que a 'frase' ganhará sentido diferente nessas diferentes realizações 'enunciativas'" (2005, p. 63). Sob essa ótica, Bakhtin revela que

a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (2003, p. 262).

Portanto, a análise dos gêneros do discurso pelo Círculo de Bakhtin parte também de aspectos sócio-históricos, pois “sem levar em conta a relação do falante com o outro e seus enunciados é impossível compreender o gênero ou o estilo do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 304). Isso se vincula ao fato de que os gêneros discursivos estão inseridos em situações de uso, contempladas pela enunciação e pela vontade enunciativa do locutor, a qual se estrutura por meio da apreciação valorativa deste perante o seu interlocutor. Esse fator é o que determinará as escolhas de um falante no que se refere ao gênero discursivo, ou seja, seu conteúdo temático, estilo e construção composicional, fatores indissociáveis que compõem esses enunciados.

2.1.1 Responsividade e dialogismo

Um dos aspectos que caracteriza a ação dialógica entre os sujeitos participantes de uma ação comunicativa, segundo o Círculo de Bakhtin, é a responsividade. Ela é inerente a todo discurso, pois é a ação que permite a continuidade do diálogo, revelando a compreensão discursiva do indivíduo.

Ao longo dos estudos de Bakhtin, a responsividade foi sendo caracterizada e, de acordo com Menegassi (2008), as primeiras manifestações que demonstram a reflexão acerca desse aspecto do dialogismo encontram-se em *Discurso na vida e discurso na arte*, de 1926, publicado em 1976, em que Voloshinov/Bakhtin (1926/1976) discutem o discurso como sendo resultado de uma situação pragmática extraverbal. Nela, de acordo com os teóricos, há uma gama de enunciados concretos que carregam valores éticos, cognitivos, políticos e ideológicos (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1926/1976).

O contexto extraverbal traduz, dessa forma, as avaliações do indivíduo perante uma situação comunicativa e isso é o que se chama compreensão de um enunciado (concordância ou discordância), englobando a situação pragmática extraverbal juntamente com o discurso verbal (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1926/1976). De acordo com Menegassi (2008), observa-se que, nesse texto, a responsividade é discutida em torno das situações e relações pragmáticas, nas quais o discurso ocorre.

Em *Marxismo e filosofia da linguagem* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009), a responsividade é caracterizada como a atitude compreensiva, resultado de uma enunciação. A respeito disso, Bakhtin/Volochinov salientam que

toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo na cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as (2009, p. 101).

Com relação a isso, Bakhtin/Volochinov acrescentam que “a compreensão é uma forma de *diálogo* (...). Compreender é opor à palavra do outro uma *contrapalavra*” (2009, p.137). Portanto, o discurso é dialógico porque sua compreensão depende da formulação ativa de réplicas, de contrapalavras, uma vez que toda manifestação discursiva busca ser compreendida, seja ela em linguagem oral ou escrita, seu objetivo é estabelecer um elo na cadeia dialógica das relações sócio-históricas.

Menegassi (2008) complementa essa ideia, dizendo que toda compreensão responsiva é, necessariamente, ativa e o processo de responsividade ocorre, inicialmente, com o próprio sujeito, que recebe uma informação e manifesta, idiossincrática e silenciosamente, uma atitude para com ela. Posteriormente, em uma situação enunciativa adequada, ele a profere, como compreensão ativa, formando a sua contrapalavra.

Para ele, “a atitude responsiva está ligada à percepção e compreensão do significado do enunciado por parte daquele a quem a palavra é dirigida” (MENEGASSI, 2009, p. 157) Assim, em *Marxismo e filosofia da linguagem*, a responsividade é abordada como um dos aspectos inerentes ao dialogismo, em que a situação enunciativa está sempre orientada para um interlocutor. Dele, espera-se sempre uma compreensão para que os elos da comunicação não sejam rompidos.

Em *Estética da criação verbal* (BAKHTIN, 2003), a discussão acerca da responsividade é mais madura, uma vez que as teorias do Círculo de Bakhtin apresentam-se mais consistentes. Desse modo, a obra não deixa dúvidas de que a compreensão responsiva é constitutiva do dialogismo (MENEGASSI, 2008). Para Bakhtin,

todo enunciado (...) tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão) (2003, p. 275).

No movimento comunicativo que envolve indivíduos, o ouvinte se torna falante, já que, no cerne do discurso vivo, “toda compreensão é prenhe de resposta” (BAKHTIN, 2003, p. 271). Assim,

o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Menegassi afirma que “nas relações concretas entre pessoas, esperam-se manifestações diferenciadas em relação às verdades ou mentiras, coisas boas ou ruins, agradáveis ou desagradáveis” (2009, p. 158). Caso contrário, a resposta do ouvinte seria decorrente da aprovação concedida do falante. Nesse sentido, os julgamentos de valor manifestados acerca de um discurso não se referem apenas a emoções individuais, mas caracterizam-se como atos sociais regulares e essenciais (ANGELO & MENEGASSI, 2011).

Com relação ao caráter responsivo do discurso, de acordo com os estudos de Bakhtin (2003), essa noção revela três casos em que a compreensão pode ser passiva, muda ou ativa. Assim sendo, temos que, no primeiro caso, a responsividade é silenciosa, pois não ocorre no ato do discurso proferido, mas se efetua à medida que o interlocutor internaliza, ou seja, faz um rearranjo mental, pois o ato de compreender não ocorreu de maneira clara ou adequada no momento da enunciação. Souza aborda a compreensão responsiva passiva como

um comportamento de obediência e concordância do destinatário ao enunciado que lhe foi endereçado, isto ocorre principalmente em situações de discurso autoritário dos quais se espera o cumprimento sem ressalvas, inclui-se, também, aí, todas as situações em que a resposta caracteriza-se pela reprodução irrefletida das ideias do enunciado de origem (2010, p. 72).

No caso da compreensão responsiva muda, o interlocutor compreende, contudo, a responsividade apresenta-se deslocada no tempo, visto que só acontece nos discursos que serão proferidos posteriormente por esse interlocutor, já que seu efeito se constitui como retardado. Essa atitude responsiva é característica do processo de interação que envolve certos gêneros discursivos, pois sua estrutura, conteúdo ou estilo, em determinadas instâncias sociais, não possibilitam ou permitem a manifestação compreensiva imediata do interlocutor, como, por exemplo, os gêneros escritos da esfera acadêmica (SOUZA, 2010).

Já na terceira situação, a responsividade é imediata, pois o falante que proferiu o discurso a outrem obtém, no ato dele, uma atitude que manifesta a compreensão discursiva, que pode ser expressa/manifestada, por exemplo, pelas ações de concordância, discordância, refutação ou ironia. Como exemplo desse caso, Menegassi expõe que

uma das materializações mais corriqueiras dessa forma de resposta pode ser observada na réplica do diálogo cotidiano. Nessa prática social, por força da interação face-a-face e das relações sociais, é desejável que o outro acrescente à cadeia comunicativa o elo que lhe cabe, por meio do exercício de seu papel ativo de respondente (2009, p. 160).

Desse modo, nas situações do discurso vivo, é evidente que “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente compreensiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso)” (BAKHTIN, 2003, p. 271), pois seja qual for a forma em que se apresenta, não passa de uma fase preparatória para a resposta plena e real, pois cedo ou tarde, ela se torna ativa. Segundo o filósofo russo,

o próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 272).

É nesse âmbito responsivo que se concretiza a tonalidade dialógica do discurso verbal, pois nele encontra-se o mecanismo que dá continuidade ao diálogo, fazendo com que a comunicação não seja infecunda e mantendo os elos entre os discursos, pois seja qual for o tipo de responsividade manifestada em um ato comunicativo, é nela que encontraremos um emaranhado de palavras alheias. Essas se definem por ser o discurso do outro, dotado de conteúdo ideológico, do qual o falante se apropria em um processo de reacentuação, reassimilação e reelaboração de valores para dar continuidade ao diálogo, podendo ser fiel aos anteriormente proferido, ou revestido de uma nova roupagem. Dessa forma, as palavras alheias caracterizam o caráter responsivo e dialógico da discursividade, revelando intenções e individualidades nas diferentes situações comunicativas. Em *Estética da criação verbal*,

a expressão do enunciado, em maior ou menor grau, *responde*, isto é, exprime a relação do falante com os enunciados do outro, e não só a relação com os objetos do seu enunciado. As formas das atitudes responsivas (...) diferenciam-se acentuadamente em função da distinção entre aqueles campos da atividade humana e da vida nos quais ocorre a comunicação discursiva. Por mais monológico que seja o enunciado (por exemplo, uma obra científica ou filosófica), por mais concentrado que esteja no seu objeto, não pode deixar de ser em certa medida também uma resposta àquilo que já foi dito sobre dado objeto, sobre dada questão, ainda que essa responsividade não tenha adquirido

uma nítida expressão externa: ela irá manifestar-se na tonalidade do sentido, na tonalidade da expressão, na tonalidade do estilo, nos matizes mais sutis da composição (BAKHTIN, 2003, p. 298).

Nos domínios da escrita, podemos afirmar que, primeiramente, a alternância de sujeitos se dá entre as vozes de outros enunciados, visto que “as palavras podem entrar no nosso discurso a partir de enunciações individuais alheias, mantendo em menor ou maior grau os tons e ecos dessas enunciações individuais” (BAKHTIN, 2003, p. 293). Posteriormente, o diálogo de um discurso escrito ocorrerá entre o locutor e o interlocutor, os quais, por meio de uma relação de responsividade, trocarão informações, ideias, conceitos para juntos construírem um sentido para o texto. Acerca dessa ideia, Angelo & Menegassi entendem que

a compreensão de um discurso escrito consiste num modo de orientação discursiva para autor e leitor: o autor orienta-se em função do seu leitor e este, em função daquele e da contrapalavra que solicita no processo de interação (2011, p. 207)

A dupla orientação presente na relação entre o produtor textual e o revisor/leitor revela a interação entre sujeitos e, dessa forma, a enunciação dialógica. No contexto de ensino, primeiramente, “o escritor é o dono incontestável do seu texto” (GAFFURI & MENEGASSI, 2010, p. 111). Entretanto, ao permitir que o revisor, o qual, geralmente, é a figura do professor, dialogue com sua escrita, fazendo apontamentos, concordando ou discordando do autor, ele assume o papel de coprodutor textual que, posteriormente, devolverá a palavra ao aluno. Este, na reescrita, poderá agir ativamente perante aos comentários da revisão, acatando, compreendendo e realizando as modificações sugeridas, ou poderá apresentar uma compreensão muda, levando certo tempo para entender os apontamentos do professor. Além disso, ele também pode manifestar uma compreensão passiva perante a revisão, pois pode acatar, mas não ser capaz de compreender, naquele momento, os comentários do professor.

De acordo com Gaffuri & Menegassi, em situação de ensino,

a compreensão do aluno precisa ser ativa (imediate); contudo, a atitude responsiva de efeito retardado é muito mais presente, em razão da necessidade que o aluno tem da sedimentação temporal, para que as palavras alheias se tornem as suas palavras. Assim, o revisor do texto

espera que o escritor tenha uma atitude responsiva ativa ante os comentários efetuados; entretanto, isso pode não acontecer por diversos fatores, desde o não entendimento do comentário até a sua não aceitação (2010, p. 111).

Portanto, a produção textual escrita envolve relações sociais que traduzem o dialogismo da língua viva. Pensar nesses fatores é afirmar que, em sala de aula, estão presentes sujeitos, valores e ideologias, os quais permeiam a situações enunciativas do ensino e aprendizagem, em que a responsividade é elemento constante e essencial para a aquisição de um saber.

Em síntese, a abordagem de nossa pesquisa sobre o processo de produção textual, envolvendo a escrita, a revisão e a reescrita, leva em conta os conceitos de interlocutor, responsividade, palavra, contrapalavra e gêneros do discurso. Nesse contexto, o Quadro III apresenta resumidamente o que foi discutido sobre eles nas seções 2.1 e 2.1.1:

Quadro III: Sinopse dos conceitos bakhtinianos.

Conceito	Definição
Interlocutor	É a quem o discurso se dirige, determinando como ele será pronunciado; é definido como real, virtual e superior, os quais se manifestam concomitantemente em uma relação trina na atividade comunicativa; no mecanismo de interação social, recebe a denominação de <i>outro</i> .
Responsividade	É a ação que origina e dá continuidade ao diálogo, permitindo que o falante manifeste sua compreensão acerca de determinada situação de comunicação; a atitude responsiva se caracteriza por ser ativa (imediata), passiva (silenciosa) e muda (deslocada no tempo).
Palavra	É o discurso propriamente dito; é o elemento veiculador do conteúdo ideológico que permeia as relações sociais; é, portanto, o produto da interação entre dois ou mais indivíduos.
Contrapalavra	É a réplica de um discurso outrora proferido, dando a certeza de que houve atitude responsiva ativa; ela é resultado da apropriação das palavras alheias que, juntamente com conteúdo ideológico individual, gera palavras próprias; é o produto do embate de ideologias veiculadas por meio da palavra.
Gêneros do discurso	São enunciados concretos que revelam a língua em essência e sua expressividade; são unidades de comunicação e significação, inseridas em situações sociais contextualizadas.

Desse modo, elencados os conceitos que permeiam a concepção de linguagem dialógica, discutiremos as concepções de escrita, evidenciando aquela que se apóia nas ideias apresentadas pelo Círculo de Bakhtin.

2.2 Concepções de escrita

Dentre os estudos desenvolvidos sobre a escrita, sobretudo os de Geraldi (1996), Sercundes (2001), Fiad & Mayrink-Sabinson (2001) e Menegassi (2010), encontramos algumas concepções delineadas por esses pesquisadores sobre o discurso escrito. Nesse contexto, destacamos algumas delas, as quais norteiam nossas análises.

Fiad e Mayrink-Sabinson (2001) e Sercundes (2001) apontam que a primeira concepção vê a escrita como um dom, uma inspiração, a qual advém das emoções de quem está produzindo o texto. Dessa forma, a escrita não parte de atividades prévias e tampouco exige o trabalho com a reescrita, já que isso inibiria a inspiração natural de quem escreve, pois ela é vista como “fruto de uma emoção, de um momento de inspiração” (FIAD & MAYRINK-SABINSON, 2001, p. 57).

Nessa perspectiva, escrever, para o aluno, é apenas articular informações, habilidade advinda de um dom e o trabalho de produzir um texto tem, na maioria das vezes, o objetivo de preencher os espaços livres de uma aula, ou seja, manter o aluno ocupado quando já não se tem mais conteúdo para aplicar. Por esse motivo, Sercundes denomina os episódios de produção sem atividade prévia “aqueles que aparecem desvinculados do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, sem nenhuma ligação com o trabalho anterior ou posterior, não representando etapa de um processo mais amplo de construção de conhecimento” (2001, p. 75), resultando em um texto sem finalidade específica, sem interlocutor definido e sem gênero textual proposto (MENEGASSI, 2010), aspectos essenciais para uma produção textual efetiva.

Relacionada a essa noção, Menegassi (2010) destaca a concepção de escrita como foco na língua. Nessa, acredita-se que a primeira coisa a se fazer quando se revisa textos é corrigir erros de grafia, desvios de concordância e sintaxe, o que evidenciam muitas atividades envolvendo conteúdos gramaticais por parte do aluno, o qual “realiza inúmeros exercícios sobre sinais de pontuação, grafia de palavras, concordância, regência, colocação pronominal e muitos outros tópicos da gramática tradicional”

(MENEGASSI, 2010, p. 76), para produzir seus textos, já que ter o domínio de regras gramaticais é o fator principal para o desenvolvimento da escrita e quem o tem é considerado possuidor de um dom.

Outra concepção afirma que a escrita é uma consequência de atividades prévias como a leitura de um texto, comentários em sala de aula, debates e, até mesmo, de um filme, os quais são vistos como motivos para a produção textual. Essa concepção segue o exemplo da maioria dos livros didáticos, os quais apresentam tais atividades como pretexto para a escrita, o que, de acordo com Sercundes, as tornam “previstas, controláveis, porque o material não é formulado para o professor usá-lo, e sim para segui-lo” (2001, p. 80), sem mudanças e questionamentos a respeito de seu conteúdo.

Menegassi (2010), a partir dessa ideia, elenca uma série de consequências para o texto do aluno, o qual passa a ser visto como um registro escrito que:

- serve para a atribuição de uma nota;
- comprova que o aluno participou da atividade proposta, mas não necessariamente a compreendeu;
- é um produto da atividade realizada para a correção do professor.

Dessa forma, entre a atividade prévia e a escrita do texto não há um período de sedimentação do conhecimento, uma vez que a atividade de produção textual é realizada logo em seguida a ela. Não há, portanto, a internalização de conteúdos, mas apenas a reprodução deles, pois o fato de que cada aluno possui tempos diferenciados de sedimentação de novas informações (VYGOTSKY, 2003) é desconsiderado.

No que diz respeito à quarta concepção, ela encara a escrita como trabalho e contempla também as atividades prévias, as quais são evidenciadas pela escrita como consequência, no entanto, elas são vistas como suporte, como ponto de partida para o exercício da produção textual (SERCUNDES, 2001) e para o estabelecimento da interação entre os pares participantes do ato comunicativo (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009), ou seja, o professor, o aluno e o texto em construção (MENEGASSI, 2010).

Nesse sentido, a expressão “trabalho” demonstra que essa concepção concebe o ato de escrever como um esforço do indivíduo, já que, de acordo com Fiad & Mayrink-Sabinson (2001), a escrita é vista como um processo contínuo e complexo que abarca planejamento, execução, revisão e modificação deste, por meio da reescrita, o que

evidencia “um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado” (FIAD & MAYRINK-SABINSON, 2001, p. 63) e que aponta para novas propostas. O texto, dessa forma, é também o ponto de partida para outras possíveis atividades e produções textuais, já que outras necessidades de aprendizagem surgirão por meio das etapas que se cumpre ao longo do trabalho com textos.

A esse respeito, Geraldi (1996) e Sercundes (2001) também postulam que a escrita vista como trabalho é um processo de interação de atividades e de indivíduos, em um movimento ininterrupto de ensino e aprendizagem. Menegassi (2010), a partir dos estudos de Bakhtin (2003), afirma que essa concepção permite que o aluno considere a finalidade, o interlocutor e o gênero textual, abarcando o tema, a estrutura e o estilo de linguagem inerentes a ele, os quais são os elementos que conferem ao texto o estatuto de discurso e tornam a escrita uma atividade mais concreta, uma vez que se caracterizam em uma situação discursiva efetiva (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009).

Destacaremos, especificamente, a concepção de escrita como trabalho, visto que sua caracterização origina-se dos princípios da concepção de linguagem dialógica (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009), a qual permeia nossa pesquisa.

2.2.1 A escrita como trabalho

A concepção de escrita como trabalho é a que proporciona o mecanismo do dialogismo linguístico-discursivo, já que aborda a questão da interatividade entre sujeitos, o que nos remete às discussões do Círculo de Bakhtin. Sendo assim, é por meio dela que todo o procedimento envolvendo a produção textual deve acontecer, isto é, o trabalho com a escrita deve proporcionar o desenvolvimento efetivo da habilidade de se produzir textos.

Esta concepção permite que haja uma relação próxima entre os pares que participam da situação que se estabelece no ensino, isto é, professor, aluno e texto. Nesse sentido, Geraldi, ao abordar questões concernentes à escrita, considera “a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo processo de ensino e aprendizagem da língua” (1993, p. 135), sobretudo porque no texto esta é revelada em sua totalidade como discurso, constituído em determinado contexto enunciativo, em que, com base nos estudos do Círculo de Bakhtin, é possível estabelecer a comunicação, esperando uma resposta do professor, o qual se configura

como o interlocutor real do aluno. Estamos diante da ocorrência de interação social, onde interagir se enquadra nos estudos de Bakhtin/Volochinov (2009), por ser um fenômeno constitutivo da linguagem e ter o social como centro organizador dela, conforme discutido anteriormente.

Ao relacionar a concepção de escrita como trabalho com os pressupostos evidenciados por esses teóricos, o conceito de enunciação é bastante pertinente, uma vez que ela é determinada pelo social e nas diferentes situações da vida. Na sala de aula, o trabalho com a escrita não se difere, pois cada produção textual revela novas enunciações e, assim, novas necessidades por parte do aluno. É por esse motivo que escrever deve ser encarado como uma atividade concreta, aquela que se faz para contemplar aspectos sociais.

Geraldi dá ênfase a essa questão, delimitando a seguinte caracterização para a produção textual:

- (a) é preciso ter o que dizer;
- (b) é preciso ter uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- (c) é preciso ter para quem dizer o que se tem a dizer;
- (d) é preciso que o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz;
- (e) é preciso que o locutor escolha as estratégias linguísticas para realizar (a), (b), (c) e (d) (1993, p. 137).

Com relação ao ato de produzir textos, essas estratégias referem-se a (a) escolher um tema, (b) delimitar uma finalidade e um (c) interlocutor, (d) assumir uma posição social enquanto locutor e (e) utilizar recursos linguístico-discursivos próprios de determinado gênero, para que todos os outros aspectos sejam reconhecidos no texto. Tais fatores elevam o texto ao estatuto de discurso, tornando o escrever redações *para* a escola, em atividades de produzir textos *na* escola, diferença considerável em se tratando do uso efetivo da escrita. No primeiro caso, escreve-se redações com a finalidade de obter uma nota e, no segundo, ocorre a produção textual (GERALDI, 1993), contemplando todas as etapas pertinentes para a construção de um texto, a escrita, a revisão e a reescrita. A finalidade passa a ser social, pois escreve-se para um outro social (BAKHTIN, 2003), virtualmente estabelecido e o professor produz o texto juntamente com o aluno.

Além dessas considerações, a concepção que vê a escrita como trabalho parte do princípio de que existe uma variedade linguística, emergente na sociedade conforme

mudam-se os contextos, onde questões culturais estão envolvidas. Geraldi reforça essa ideia, afirmando que “numa sociedade altamente dividida, produzem-se também recursos expressivos distintos” (1993, p. 72) e, no ensino de Língua Portuguesa, em que escrever é um dos pontos mais relevantes para o desenvolvimento do aluno, isso é pertinente, pois levar em consideração os diferentes recursos expressivos que o aluno traz para a escola é fazer da produção de textos uma prática discursiva, em que “alguém diz algo a alguém” (GERALDI, 1993, p. 98). Por essa razão, o professor precisa realizar o seu trabalho, utilizando os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003), colocando o aluno em contato com essa variedade de enunciados que circulam na escola e na sociedade. Tal concepção extrapola a visão restrita de escrita, porque considera o seu uso social, em que diferentes valores, culturas e ideologias perpassam o cotidiano dos indivíduos. Na escola, o processo de produção textual deve se desenvolver com os gêneros do discurso, o que permite o ir além de uma concepção fechada de escrita, pois suscita planejamento, execução, revisão e modificação, etapas de um trabalho contínuo e complexo, exigido pela concretude que estes enunciados devem representar para fazer sentido no ensino e aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, na constituição e desenvolvimento de sua escrita.

Nessa perspectiva, a concepção de escrita como trabalho parte da ideia de que a linguagem é circundada por aspectos sociológicos e no que diz respeito à escrita, isso não é diferente. Essa noção comunga com os estudos de Bakhtin/Volochinov (2009), os quais já foram abordados neste trabalho. Vale ressaltar que eles se apóiam na teoria de que a consciência sofre um rearranjo a partir de informações que recebe do exterior, ou seja, do social, por meio do contato que um sujeito estabelece com outros indivíduos. Esse contato pode ser efetuado diretamente pela fala, ou por meio de um texto escrito, pois, nos dois casos, a interação acontece. Com relação à escrita, Garcez afirma que ela

exige o desenvolvimento de atividades mentais extremamente complexas (as funções mentais superiores) tais como a memorização ativa, a atenção voluntária, as ações conscientemente controladas, o pensamento abstrato, a capacidade de generalização, o comportamento intencional, entre outras; (...) o funcionamento psicológico, que permite a construção dessas capacidades, se fundamenta nas relações sociais entre indivíduos, as quais se desenvolvem num processo histórico-cultural, sempre mediado por sistemas simbólicos; (...) os processos mentais superiores se desenvolvem em duas fases: uma

primeira intersíquica ou social e uma segunda, intrapsíquica ou individual (1998, p. 80).

Sob essa perspectiva, produzir um texto leva tempo e é trabalhoso, pois cada indivíduo possui um período de sedimentação de informações e a concepção que evidenciamos faz uso dessa noção, uma vez que propõe a atividade de escrita em etapas, as quais permitem que o aluno faça as adequações de seu texto, à medida que interage com ele e com o professor, internalizando as informações referentes a esse processo, encarando o ato de produzir textos como um trabalho complexo, vinculado aos contextos de uso em que a escrita se faz presente.

O Quadro IV apresenta uma sistematização da concepção de escrita como trabalho, elencando suas principais características, as quais norteiam a pesquisa:

Quadro IV: Síntese das características da concepção de escrita como trabalho.

Características
Proporciona o desenvolvimento efetivo da habilidade de se produzir textos;
Permite a interação entre professor, aluno e texto;
A escrita é encarada como uma atividade concreta;
Considera a variedade linguística emergente na sociedade;
Propõe a atividade de escrita como um processo, desenvolvido em etapas: planejamento, execução, revisão e reescrita dos textos;
Leva em consideração o trabalho com os gêneros do discurso;
O professor é coprodutor do texto do aluno;
A produção de textos é uma prática discursiva, pois aborda o uso social da escrita, levando em conta as condições de produção do texto.

Assim, atrelados à atividade de escrever, estão os conceitos de revisão e reescrita, os quais se constituem como duas das etapas do procedimento de produção textual, juntamente com o planejamento e a execução da escrita. Não há dúvida de que são estas que configuram a concepção de escrita evidenciada, pois quando levada em consideração, a palavra “trabalho” não diz respeito a algo que se dá de um dia para o outro, mas relaciona-se com desenvolvimento, o que implica processo, continuidade e complexidade.

2.3 A revisão: o olhar do leitor e do autor

A revisão é um dos princípios que faz do texto um produto inacabado e que está sujeito à modificação. Para Garcez, ela é entendida “como um procedimento, que envolve planejamento e produção, ou seja, reformulação” (1998, p. 30), afirmação que nos leva a entender que essa etapa condiz com a ação mediadora do professor, o qual é o principal leitor do texto do aluno, que deve apontar não só inadequações, mas troca de informações a cerca do conteúdo e da forma, envolvendo a temática textual. Além disso, entendemos também que o revisor pode ser o próprio autor do texto, o qual lê, relê, elabora e reelabora seus escritos, constituindo-se como o outro de si mesmo, de acordo com Bakhtin/ Volochinov (2009).

Na sala de aula, a atividade de revisar espera sempre uma atitude responsiva do outro (BAKHTN, 2003), podendo ocorrer de três maneiras, por meio do professor, dos colegas de sala e do próprio aluno. Este pode revisar o texto voluntariamente, antes mesmo de o professor devolvê-lo corrigido, o que é difícil de ocorrer quando a concepção de escrita como trabalho não é considerada em sala de aula, pois não há o desenvolvimento de tal prática e o aluno espera sempre a revisão do professor. Isto revela um segundo modo de revisar, o qual é o mais comum, pois ele é feito por meio dos apontamentos do professor, o que implica na decisão do aluno de acatar ou não as modificações sugeridas. A revisão também pode ser realizada pelos colegas de classe, quando estes trocam, entre si, as produções textuais que fizeram em sala.

Nesse sentido, a prática da revisão é considerada por muitos autores como um processo recursivo, uma vez que ela pode se fazer presente em qualquer momento da atividade escrita, permeando todo o processo, o que contribui para aprofundar a reflexão e a avaliação crítica do texto. Gehrke ensina que

tradicionalmente, a revisão era entendida como a etapa subsequente à produção escrita. No entanto, hoje, com base nos estudos sobre escritura que mostram essa atividade como caracteristicamente recursiva, abandonou-se a concepção de etapas lineares no processo de composição (1993, p. 121).

Desse modo, quando escrevemos colocamos em pauta uma série de subprocessos, ou seja, o planejamento, a leitura, a revisão e a reescrita, os quais funcionam concomitante e recursivamente e a revisão é um deles. Ela pode ocorrer em

qualquer momento da escrita, o que evidencia a ideia de que um texto é algo sempre em progressão (GEHRKE, 1993).

Juntamente com a reescrita, a revisão é o que faz revelar a atitude responsiva do leitor (BAKHTIN, 2003), pois, mais do que apontar incongruências referentes à gramática do texto, ela permite a troca de ideias entre o autor e seu interlocutor. Para Gehrke,

quando um revisor lê um texto para revisá-lo, sua tarefa não se limita a construir uma representação do significado do texto (compreensão). Na revisão, o revisor constrói uma representação da resposta do leitor e uma representação dos problemas do texto (1993, p. 123).

Assim, ao adotarmos a concepção de escrita como trabalho, não podemos isentar o importante papel do leitor, isto é, do professor, o qual, junto com os alunos, vai construir em um processo de coprodução, o sentido para os textos. Sob este viés, o caráter responsivo da linguagem, delineado por Bakhtin (2003), se concretiza, visto que ao ler e revisar o texto do aluno, o professor imediatamente contribui para que algumas lacunas deixadas pelos produtores sejam preenchidas, por meio das inferências que faz, enquanto leitor, e de seus apontamentos, no papel de revisor. Entretanto, nem sempre esses espaços são completados, já que ler e revisar geralmente consistem na procura dos erros que o texto apresenta, ou seja, é muito mais comum que o professor faça apenas a higienização da superfície (JESUS, 1995), corrigindo as inadequações gramaticais que o aluno demonstra, ao produzir seu texto.

Menegassi aponta que, para ser bem realizado, “o processo de revisão deve envolver a correção e a avaliação do texto, resultando em sua reescrita, com as reformulações necessárias à sua construção” (1998, p. 22). Entretanto, ponderamos que o ato de reescrever é resultante do de revisar, na maioria das vezes, em situação de ensino, uma vez que o texto não deve ser visto como um produto acabado em si, mas como um processo que precisa cumprir etapas (FIAD & MAYRINK-SABINSON, 2001), embora, o fato de o professor, ou mesmo de o aluno, fazer a revisão de um texto não signifique que a reescrita acontecerá, pois isso depende da atitude responsiva que o aluno tem diante dos comentários, apontamentos e das inadequações identificadas no texto. Desse modo, podemos afirmar que a revisão sugere a reescrita, contudo, para que esta aconteça, é preciso uma atitude responsiva do outro, a fim de que o elo

comunicativo não se rompa (BAKHTIN, 2003) no processo de produção textual e a cadeia da interlocução seja mantida. Essa atitude responsiva pode ser até mesmo o ignorar os comentários e sugestões do professor (MENEGASSI, 1998), contudo, é ainda uma atitude responsiva.

Ao basear-se em Bartlett (1982)¹², Menegassi (1998) expõe que, para revisar um texto, são necessárias três operações, sendo elas a detecção do problema, a identificação do problema e as estratégias de correção, as quais ocorrem concomitantemente no ato de revisão.

Detectar um problema no texto, segundo Menegassi (1998), é apontar algum tipo de violação que a escrita possa apresentar, o que envolve a capacidade de conhecer a língua, as informações ali contidas e a maneira mais adequada de como expressá-las. A identificação de problemas pode ocorrer simultaneamente à detecção, todavia, explica o autor, em se tratando de alunos, há casos em que eles têm consciência das inadequações de seu texto, mas não conseguem identificá-las, ocasionando dúvidas que levam o estudante a ignorar o problema. Ainda com relação à etapa da revisão, a identificação deve ir além de problemas formais, contemplando aspectos de ordem linguístico-discursiva e, para tanto, precisa-se desenvolver a habilidade de reflexão sobre a natureza do problema, o que o exercício da análise linguística proporciona, levando ao raciocínio não só sobre o dizer, mas ao modo como se diz o texto.

Nesse sentido, a respeito da postura do professor, afirmamos que o ato de corrigir o texto do aluno, fazendo marcas de caneta que sugerem a correção automática de erros gramaticais, confere a ele o papel de corretor, o qual faz a higienização textual, o que de certa forma não deixa de ser um revisor, porém, não está implicado neste ato o processo interlocutivo de continuidade do processo de comunicação (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009). Por outro lado, quando, além dos aspectos linguísticos, ele leva em consideração os discursivos, realizando apontamentos e proporcionando um espaço para a interlocução do aluno, em situação de ensino, o professor é visto como revisor. Assim, realizar apenas a correção não implica em reescrita, mas em uma ação automática de passar a limpo o que fora corrigido pelo

¹² BARTLETT, E. J. Learning to revise: some component processes. In: NYSTRAND, M. (org.). *What writers know: the language, process, and structure of written discourse*. New York: Academic Press, 1982. p. 345-63.

professor; já a revisão pode revelar atitudes reflexivas do autor, que pondera os apontamentos do seu texto, podendo observar e retomar suas ideias, lendo e buscando sentidos para o que escreveu ou o que ainda vai escrever quando realizar a reescrita.

Quando o professor é revisor, entendemos que a revisão está imbricada na correção, ocorrendo concomitantemente. Com relação a isso, Serafini (2004) estabelece seis princípios para que isso aconteça:

- 1) a correção não deve ser ambígua;
- 2) os erros apresentados na escrita devem ser reagrupados e catalogados;
- 3) o aluno deve ser estimulado a rever as correções feitas, compreendê-las e trabalhar sobre elas, ao reescrever seu texto;
- 4) deve-se corrigir poucos erros em cada texto;
- 5) o professor deve estar predisposto a aceitar o texto do aluno;
- 6) a correção deve ser adequada à capacidade do aluno.

De acordo com a autora, esses seis pressupostos conduzem o professor a desempenhar uma boa metodologia de correção, associada à revisão, em que os três primeiros dizem respeito às características que tornam a correção de textos eficaz, para que os apontamentos do professor sejam de fácil entendimento; o quarto princípio refere-se ao trabalho que o aluno deve realizar, a fim de aproveitar as correções do professor em benefício da sua escrita; os dois últimos estão relacionados à atitude que o professor deve assumir perante as produções textuais dos alunos, pois aceitar sem preconceitos o texto do aluno, levando-se em consideração o seu nível de capacidade de escrita, reflete em como o aluno lidará com esse texto, ao reescrevê-lo, e com as próximas produções textuais que virão.

Ruiz (2010), com base no trabalho de Serafini (2004), classifica algumas estratégias para a correção de textos por parte do professor, as quais dependem da leitura que este tem o hábito de fazer, assumindo o papel de interventor, ou de coprodutor das produções textuais. Sendo assim, a autora expõe:

- a correção indicativa, a qual tem por objetivo marcar as inadequações do textos, por meio de sinalizações ou símbolos icônicos que os professores utilizam, apontando apenas o local que deve ser alterado pelo aluno. Essa estratégia é percebida quando o professor sublinha, risca, circula ou faz um X em algum termo, expressão ou pontuação do texto;

- a correção resolutiva, que consiste em corrigir todos os erros das produções textuais, reescrevendo palavras, frases e até períodos inteiros. Com esta estratégia, o professor assume a função do aluno de reescrever seu texto, pois ele próprio já o faz;
- a correção classificatória, a qual revela um conjunto de símbolos utilizado pelos professores para apontarem os erros dos alunos. Em geral, eles utilizam as letras iniciais de um termo metalinguístico referente à natureza do problema em questão, por exemplo, “Coer” para indicar que dado texto apresenta problemas com a coerência, ou “M”, apontando que certa palavra deve começar com letra maiúscula;
- a correção textual-interativa, a qual revela comentários mais longos que são dispostos logo em seguida do texto do aluno. Esses apontamentos normalmente se realizam em forma de pequenos bilhetes, os quais têm por objetivo falar sobre as inadequações das produções textuais, de maneira que, neste caso, o professor não apenas aponta os erros do modo de dizer do aluno, como acontece nos demais tipos de correção, mas se atenta para o dizer deste, ou para sua atitude comportamental refletida em seu dizer. Assim, professor e aluno conversam por meio dos bilhetes, dialogam em um movimento interativo, o qual evidencia a atitude responsiva que as tarefas de produção e coprodução textual requerem.

Destacamos que, nos três primeiros modos de correção, o professor é apenas o corretor de problemas locais do texto, já que seus apontamentos servem apenas para mostrar os erros de ordem microestrutural da escrita dos alunos. No que se refere ao último tipo de correção, podemos dizer que esse apresenta um professor que assume o papel de revisor e de coprodutor, já que os bilhetes, que na verdade são os apontamentos do docente ao aluno, além de mostrarem as inadequações locais do texto, apontam também as de ordem macroestrutural, que extrapolam os limites frásticos e se atentam para os aspectos globais. Além disso, este último tipo de correção permite a verificabilidade do que está de acordo, por meio dos comentários que esta estratégia permite que se faça. Ela ainda proporciona um diálogo entre produtores e coprodutores, o que evidencia o caráter interativo deste tipo de revisão.

2.4 A reescrita: um segundo olhar sobre o texto

De acordo com Fiad, baseada em Fabre e Cappeau (1996)¹³, a reescrita, como uma das etapas da produção textual, configura a concepção de escrita como trabalho por ser o apanhado de modificações da escrita, pelas quais diversos estados do texto constituem sequências recuperáveis que visam um texto final (FIAD, 2009). A autora explica que essa compreensão da reescrita é pertinente, uma vez que se refere a processos enunciativos mais gerais, o que proporciona a modificação das representações sobre a escrita e, por outro lado, refere-se também ao desenvolvimento individual, caracterizando os alunos em seus diferentes níveis de aprendizagem.

Para Garcez, reescrever um texto é

a oportunidade em que o redator, na interação com o colega ou com o professor, explicita seus conhecimentos e dúvidas, procura soluções, raciocina sobre o funcionamento da língua e, portanto, pode desenvolver de forma mais eficaz uma aprendizagem duradoura das questões linguísticas mais complexas da modalidade escrita, além de compreender e incorporar procedimentos de enunciação específicos da interlocução a distância, ainda não devidamente consolidados (1998, p. 80)

Desse modo, a reescrita se faz necessária quando há a interação entre o produtor textual e seu interlocutor (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009), o qual aponta o que deve ser modificado por meio da revisão e da reflexão que faz sobre o texto. Ela é a ação que permite o aperfeiçoamento das ordens linguístico-discursivas de um escrito, envolvendo a leitura, a análise, a reflexão e a reelaboração, o que implica o desenvolvimento de atividades que serão desenvolvidas na relação professor, texto e aluno.

Menegassi considera que “a reescrita nasce a partir de revisões efetuadas no texto” (1998, p. 41), o que, em situação escolar, ocorre pela ação mediadora de coprodução do professor. Nesse sentido, ao ser parte constituinte da atividade de escrever, é também determinada pelo corpo social presente na enunciação em que ocorre (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009). Na sala de aula, este é representado pela figura do professor, que se constitui como o principal revisor do texto do aluno, o qual apresenta uma atitude responsiva aos apontamentos feitos por ele. Assim, reescrever é

¹³FABRE, C.; CAPPEAU, P. Pour une dynamique de l'apprentissage: lecture/écriture/réécritures. In: *Études de Linguistique Appliquée 101*, Paris: Didier Érudition, 1996.

também dar continuidade ao elo da cadeia comunicativa (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009), é refletir e responder ativamente (BAKHTIN, 2003), acatando, refutando ou ignorando os apontamentos do professor.

Em conformidade a essa ideia, Gehrke aponta que a reescrita é “o processo resultante da interação entre as estratégias do leitor para abordar o texto e as habilidades do escritor de conformar a sua expressão aos julgamentos do seu outro-leitor” (1993, p. 127). Dessa forma, quando o autor de um texto decide reescrevê-lo, ele responde à avaliação de seu leitor e mesmo que ignore os comentários, a atitude responsiva acontece, porque se houve o desprezo pelos apontamentos de seu revisor, isso significa que o autor pode não os ter entendido, ou simplesmente, pode não ter concordado com eles. Assim, a reescrita é sempre uma resposta às reflexões feitas e apontadas durante a revisão, ela é uma maneira de desmistificar a ideia de que o texto é um produto acabado em si, fruto de uma inspiração, como afirma a concepção de escrita como dom (GEHRKE, 1993).

Assim como a correção, associada à revisão, possui estratégias, as quais são apresentadas por Serafini (2004), no ato da reescrita, também se fazem presentes uma série de recursos. Menegassi (1998) menciona que estes são apontados como operações linguístico-discursivas e cita os estudos de Fabre (1986)¹⁴ que as sistematizou em quatro categorias:

- Adição, ou acréscimo: pode tratar-se do acréscimo de um elemento gráfico, acento, sinal de pontuação, grafema, mas também do acréscimo de uma palavra, de um sintagma, de uma ou de várias frases;
- Supressão: supressão sem substituição do segmento suprimido, podendo ser aplicada sobre unidades diversas, acento, grafemas, sílabas, palavras sintagmáticas, uma ou diversas frases;
- Substituição: supressão, seguida de substituição por um termo novo, aplicando-se sobre um grafema, uma palavra, um sintagma, ou sobre conjuntos generalizados;

¹⁴FABRE, C. Des variantes de brouillon au cours préparatoire. *Études de Linguistique Appliquée*, (62): 59-79, Avril-Jun. 1986.

- Deslocamento: permuta de elementos, que acaba por modificar sua ordem no processo de encadeamento, podendo-se aplicar a palavras, frases ou parágrafos.

Menegassi revela que o ato de ignorar um apontamento pode ser apresentado como a quinta estratégia. Ela se configura como uma operação não linguística, “da qual o aluno faz uso para revisar e reescrever seu texto à luz dos apontamentos do professor” (1998, p. 147).

Assim, são essas as operações que o autor de um texto pode realizar no momento de reescrever. Nem sempre, em casos de reescrita, todas elas se fazem presentes, pois sua ocorrência varia de acordo com os apontamentos feitos na revisão.

Em situação de ensino, nos Parâmetros Curriculares Nacionais se justifica a prática da reescrita em sala de aula, considerando que ela “permite que o aluno se distancie de seu próprio texto, de maneira a poder atuar sobre ele criticamente” e “possibilita que o professor possa elaborar atividades e exercícios que forneçam os instrumentos linguísticos para o aluno poder revisar o texto” (BRASIL, 1998, p. 97). Nesse sentido, a contemplação desse aspecto pelo educador é algo que pode interferir no ensino de maneira positiva, inclusive, no desenvolvimento da análise linguística, na escolha por recursos estilísticos adequados, enfim, no treino em poder dizer de maneira coerente e expressiva o que se pretende dizer.

As Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná afirmam que, por meio da reescrita, o aluno pode “rever o que escreveu, refletir sobre seus argumentos, suas ideias, verificar se os objetivos foram alcançados; observar a continuidade temática; analisar se o texto está claro, se atende à finalidade, ao gênero e ao contexto de circulação; avaliar se a linguagem está adequada às condições de produção, aos interlocutores; rever as normas de sintaxe, bem como a pontuação, ortografia, paragrafação” (PARANÁ, 2008, p. 70). Desse modo, o reescrever textual deve estar fundamentado na adequação do texto às exigências circunstanciais de sua produção e não à mera higienização do texto, levando-se em conta que a reformulação da escrita não é razão para constrangimento, pois revisar e reformular fazem parte de um processo que permite ao aluno refletir sobre seus pontos de vista, sua criatividade e seu imaginário (PARANÁ, 2008).

À luz do exposto, apresentamos o que as pesquisas realizadas no Brasil abordam sobre a produção textual, considerando-se as etapas de revisão e reescrita de textos.

2.5 Pesquisas realizadas no Brasil

No que se refere ao ensino de língua, mais especificamente, com relação à escrita, notamos, por meio de um levantamento de pesquisas, que alguns estudiosos têm se dedicado a esse estudo. Assim, apresentaremos alguns trabalhos que envolvem este assunto, para que possamos depreender o que os pesquisadores brasileiros abordam a respeito do procedimento de produção textual, especificamente sobre a revisão e reescrita de textos, já inicialmente delineados na Introdução para justificar a realização desta dissertação.

Pereira (2007), em seu artigo de cunho teórico, intitulado “O tratamento do ‘erro’ nas produções textuais: a revisão e a reescritura como parte do processo de avaliação formativa”, parte do objetivo de apresentar algumas considerações em torno dos processos de escrita, revisão e reescrita no ensino e aprendizagem de língua materna, baseada em uma abordagem interacionista. Para cumprir seu propósito, como pressupostos teóricos, a autora se baseia em autores que abordam questões sobre a sociolinguística educacional.

A autora aponta uma série de problemas a respeito disso e apresenta a abordagem interacionista como ideal para que se desenvolva o processo de avaliação formativa na produção textual. Relacionado a isto, Pereira (2007) defende que a auto-avaliação por parte do aluno faz com que ele adote uma postura ativa, a qual revela um indivíduo com capacidades conscientes perante o próprio texto.

Além disso, a autora enfatiza o cumprimento das etapas de escrita, revisão e reescrita e menciona, como estratégia para este procedimento, o quadro teórico proposto pelo grupo francês *Évaluation* (EVA), o qual definiu as classes de critérios e lugares para a intervenção didática do professor nas produções textuais dos alunos. Esse levantamento levou em conta os aspectos pragmáticos, semânticos, morfossintáticos e materiais para a avaliação formativa do texto, o que também contribuiu para que a pesquisadora concluísse que é por meio da interação professor, texto e aluno que o desenvolvimento da escrita acontece de maneira efetiva, corroborando as discussões teóricas realizadas até aqui, a partir dos estudos bakhtinianos. Dessa maneira, Pereira (2007) enfatiza que a avaliação formativa, a qual é interna ao processo de aprendizagem e, portanto, mais centrada no aprendiz do que no produto final, é essencial para que se

ampliem as capacidades dos alunos, uma vez que leva em conta as diferentes variedades da língua nas diversas situações de interação.

Paniago e Filho (2009), no seu artigo intitulado “Produção de textos na escola: a reescrita como forma de romper a artificialidade de uso da língua”, partiram dos objetivos de buscar compreender a situação do ensino de produção de textos em escolas de Jataí-GO, por meio de questionários respondidos por professores do Ensino Médio, e trabalhar a reescrita com os alunos de Letras do Câmpus da Universidade Federal de Goiás (UFG) de Jataí (CAJ). Desse modo, a fim de justificar a união das duas propostas, os autores afirmam que esse projeto pautou-se em estatísticas bastante assustadoras, pois os pontos de corte dos processos seletivos da UFG mostraram que os alunos que ingressam no Curso de Letras na cidade possuíam um desempenho acadêmico bem inferior a outros ingressantes, como os de Goiânia, o que gerou um perfil de aluno bastante deficiente com relação à sua formação acadêmica.

Para cumprir com esses objetivos, Paniago e Filho (2009) basearam-se teoricamente em Geraldi (1984)¹⁵, no que diz respeito aos conceitos de leitura, produção de textos e análise linguística, e em Bakhtin/Volochinov (2009), a fim de compreenderem o caráter dialógico da linguagem. Nesse contexto, além do trabalho com a reescrita na disciplina “Produção de Texto Acadêmico”, do qual todos os alunos do curso de Letras tiveram de participar, os pesquisadores ainda propuseram um curso de capacitação aos professores do Ensino Médio da rede pública, que participaram da pesquisa por responderem os questionários elaborados para a verificação da situação do ensino de produção de textos naquele contexto. Sendo assim, essa ideia partiu da análise dos dados apresentados nas respostas dos professores e o curso tinha como objetivo mudar a realidade do ingresso acadêmico para que esta pudesse apresentar melhorias, no que concerne à escrita dos alunos. Assim, a pesquisa foi norteadada pelo tripé Pesquisa, Ensino e Extensão.

Com relação ao trabalho com a reescrita no curso de Letras do CAJ, os resultados revelaram que a escola não cumpre com o seu papel de melhorar o desempenho linguístico de seus alunos, não praticando a reescrita; as universidades têm responsabilidade no baixo desempenho escolar dos alunos, uma vez que não formam profissionais capacitados a tornarem o ensino e a aprendizagem menos artificiais; no

¹⁵GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.

que diz respeito à reescrita, os alunos tornam-se leitores do próprio texto, pois ela é uma forma de auto-avaliação, uma vez que os alunos utilizam esse processo não apenas para corrigir erros de ordem gramatical, mas para a reflexão sobre as próprias ideias; o resultado final do processo de escrita mostra uma melhoria relevante nos textos dos alunos.

Em sua dissertação de mestrado intitulada “O tratamento do erro na produção textual: primazia da forma ou do conteúdo?”, Tagliani (2001) aborda as várias questões acerca dos problemas que envolvem a produção textual na escola e, para isso, parte dos objetivos de verificar como professores de diferentes áreas atuam no processo de correção e avaliação de textos; perceber se os aspectos priorizados na correção e avaliação de textos são os mesmos tanto entre os professores de Português como entre os de outras disciplinas; observar quais os critérios utilizados pelos professores na correção dos textos; verificar se há diferenças entre a pesquisa induzida no que se refere à priorização de aspectos formais e de conteúdo.

Sendo assim, para cumprir com seus objetivos, a pesquisadora utiliza a corrente teórica sociointeracionista como norte para suas discussões, e, como metodologia de trabalho, investiga a noção de erro na produção textual para os professores de Língua Portuguesa e de outras disciplinas, levando em conta a dicotomia conteúdo/forma. Nesse contexto, participam de sua pesquisa vinte professores do Ensino Médio da rede pública de ensino, sendo dez de Língua Portuguesa e dez de outras disciplinas como História, Educação Artística, Geografia, Biologia, Química, os quais foram divididos em dois grupos de dez pessoas, denominados A e B, contendo cinco professores de Língua Portuguesa em cada e cinco das outras áreas. A respeito disso, o grupo A teve a tarefa de hierarquizar os problemas previamente identificados pela pesquisadora em quatro textos selecionados por ela, atribuindo a estes problemas valores de 0 a 10 pontos, evidenciando, assim, uma pesquisa induzida. Já o grupo B efetuou a correção dos mesmos textos com base em seus próprios critérios e lhes atribuiu valores, o que foi denominado de pesquisa não-induzida.

Em geral, a pesquisa revelou que houve a priorização do aspecto formal pelos professores quando corrigiram os textos, uma vez que o erro está relacionado aos elementos que não estão de acordo com o padrão preestabelecido. A respeito disso, a indicação dos erros interferiu na contemplação de um dos campos trabalhados, forma ou

conteúdo, o que fez que ambos obtivessem notas semelhantes, contudo, os professores de português apresentaram uma tolerância maior com relação aos erros, pois atribuíram valores menores a problemas avaliados também por professores de outras disciplinas. Outro fator apontado pela pesquisadora foi o fato de que a avaliação, de certa forma, refletiu o tipo de ensino que a escola oferece, visto que são os aspectos superficiais do texto que chamam mais a atenção dos professores na correção, o que pode ser devido à inexistência de critérios objetivos para a correção de textos.

Ruiz (2010), em seu livro “Como corrigir redações na escola”, analisa as estratégias de intervenção escrita que o professor desenvolve diante dos textos de seus alunos, partindo da hipótese de que uma escrita com qualidade se configura pela leitura que o professor faz da produção, isto é, aquela que visualiza o texto como uma unidade de sentido. Para tanto, a autora tinha como objetivo delinear possíveis respostas à questão “Como corrigir redações?” e, por meio disso, ela construiu a sua pesquisa em torno da concepção dialógica de língua, de Bakhtin.

A fim de provar sua hipótese, Ruiz (2010) utilizou como dados para a sua análise apenas redações de alunos cujos professores trabalham com a reescrita, os quais assumem o papel de mediadores e encaram a tarefa de correção como fator que proporciona um processo contínuo para o aprendiz. Dessa forma, a coleta de dados ocorreu na rede pública de ensino e se constituiu de 161 textos dos ensinos fundamental I, II e médio, incluindo os mais variados gêneros discursivos, os quais foram corrigidos pelos professores responsáveis pelos trabalhos em sala de aula.

Os resultados dessa pesquisa mostram que, na maioria dos casos, a tarefa do professor é a de ir à procura de erros detectáveis no texto, os quais estão voltados apenas ao aspecto gramatical, uma vez que a correção não ultrapassa esse limite. Embora essa seja a realidade mais verificada, com relação às estratégias interventivas, a autora identificou quatro tipos de correções, sendo elas, a correção resolutiva, a indicativa, a classificatória e a textual-interativa (Seção 2.3), o que evidenciou o caráter monológico dos três primeiros tipos de correção, em contraposição, ao último, que demonstrou uma natureza dialógica e a valorização da reescrita do aluno.

Ainda com relação aos resultados, Ruiz (2010) observa que a maioria dos problemas de escrita está no nível do discurso e que, contrariamente, só uma minoria das correções dos professores levam isso em consideração. Assim, a prática de correção

do grupo de sujeitos analisada pela pesquisadora aponta para a pertinência de uma postura interventiva que se volte para o texto do aluno como um todo e não apenas para unidades menores ou trechos isolados e descontextualizados.

A fim de se pesquisar os pressupostos teóricos e metodológicos, capazes de reorientar a prática do ensino de Língua Portuguesa, no que se refere ao desenvolvimento da escrita, Jesus (1995), em sua dissertação intitulada “Reescrita: para além da higienização”, sob a perspectiva interacionista de linguagem, busca refletir a respeito da reescrita de textos, tendo em vista os mecanismos discursivos e enunciativos que dão vida ao dizer do autor. Para tanto, a autora tece suas considerações, analisando desde as séries iniciais até o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série.

Dessa forma, baseia-se em Geraldi (1984), ao conceber a escrita como um processo de produção e aponta a reescrita como um meio para se praticar a análise linguística. Nesse sentido, organiza a investigação, observando a escrita do texto em cadernos individuais dos alunos; a reescrita coletiva no quadro, enfocando as dificuldades de cunho linguístico apresentadas pela maioria dos alunos; a reescrita individual, considerando os apontamentos feitos pela professora e pelos colegas, durante a troca de cadernos entre os alunos.

Assim, os resultados dessa investigação apontam que o enfoque da reescrita do texto do aluno para além da higienização presume a presença marcada de um leitor, o qual, juntamente com o autor, constrói uma relação de co-referência, pautada na interlocução e na interação. Além disso, com a reescrita deve-se desenvolver a atividade de reflexão e, portanto, análise linguística, deixando de lado o conceito de correção como resgate de normas gramaticais a partir de erros identificados e evidenciando o ato de refletir sobre o texto. Desse modo, leva-se em consideração o enunciador e as enunciações, ou seja, a relação do sujeito com o seu trabalho de constituir um dizer.

Ao partir da ideia que a escrita não é vista como uma oportunidade de se refletir sobre aspectos da língua que foram internalizados ou sobre o que ainda precisa ser revisto e aprimorado, Teixeira, Chishman e Silva (2006) desenvolveram o trabalho “O que fazer com as redações dos meus alunos? – Uma aplicação de *corpus* eletrônico no ensino de língua estrangeira” e, a partir dele, propõem como objetivo apresentar uma nova opção de trabalho com textos de alunos em que se reflitam e pesquisem sobre a língua a partir de suas produções textuais. Nesse sentido, ao considerarem a escrita um

processo e não um produto acabado, as autoras partem da abordagem sociointeracionista e utilizam os recursos computacionais da Linguística de *Corpus*, a qual consiste na digitalização e armazenamento das produções textuais dos alunos em arquivo digital.

Desse modo, as pesquisadoras utilizam esta ferramenta computacional para facilitar o *feedback* corretivo, desenvolvido em sala de aula, a fim de demonstrar de que forma os textos dos alunos podem se organizar de maneira eletrônica e qual ferramenta computacional pode ser utilizada para este fim. Além disso, elas apresentam um exemplo de atividade, a qual abarca o estudo de um fenômeno linguístico, envolvendo a comparação dos alunos, entre as suas produções escritas e as de falantes nativos, o que leva à reflexão a cerca da língua e à reescrita de seus textos, e concluem, fazendo algumas considerações a respeito da aplicação desse tipo de atividade.

Por fim, o trabalho de Teixeira, Chishman e Silva (2006) revela que tal atividade pode proporcionar a reflexão dos alunos sobre a sua produção textual e a dos colegas por meio da comparação com a dos falantes nativos, fazendo que eles observem alguns aspectos da língua estrangeira e identifiquem o que já aprenderam, o que ocorre sob a supervisão do professor e com o apoio da Linguística de *Corpus*. Elas ainda ponderam que, com uma maior utilização deste recurso computacional, os aprendizes podem desenvolver várias habilidades que contribuem para se tornarem mais autônomos e responsáveis pelo seu aprendizado.

Esper (2011), em sua pesquisa intitulada “Caracterizando os processos de revisão e reescrita no Ensino Fundamental I”, analisa 54 textos de alunos dos 4º e 5º anos de uma escola privada da cidade de Maringá, tendo por objetivo compreender como os processos de revisão e reescrita se constituem no trabalho de produção textual no Ensino Fundamental I. Desse modo, a autora se apóia teoricamente nas discussões do Círculo de Bakhtin no que se refere ao interacionismo, em Menegassi (1998), Garcez (1998), Grillo (1995) e Jesus (2001) acerca dos processos de revisão e reescrita, e em Ruiz (2010) e Serafini (1989) a respeito dos tipos de revisão.

Como metodologia de trabalho, Esper (2011) utiliza dados quantitativos para o auxílio da coleta e descrição dos registros e qualitativos para realizar uma análise interpretativa. Assim, após definir o material para análise, a autora descreve e analisa os registros, fazendo um levantamento de suas características.

Primeiramente, a pesquisadora investiga as intervenções efetuadas na primeira versão do texto, levando em consideração os apontamentos do professor e a resposta dos alunos a esses. Posteriormente, realiza um estudo a respeito das segundas e terceiras versões, comparando as revisões em todas as versões dos textos. Além disso, a autora investiga as operações linguísticas realizadas pelos alunos na reescrita, observando quais tipos de intervenção é mais eficaz para se cumprir efetivamente essa etapa da produção textual. Por fim, a pesquisadora faz um levantamento de todas as características recorrentes nos textos, descrevendo-as e interpretando-as para caracterizar os processos de revisão e reescrita, de modo que se compreenda o caminho mais eficaz para a realização da revisão por parte do professor.

Os resultados desse trabalho revelam que os processos de revisão e reescrita estão interligados e não podem ser realizados isoladamente. Nesse sentido, a revisão textual tem reflexos claros não só na reescrita do aluno, mas em todo o desenvolvimento da aprendizagem, sendo que as manifestações dos alunos em seus textos, ou em sala de aula, refletem no trabalho do professor, o qual faz certas escolhas por já reconhecer a forma como os alunos respondem a cada tipo de intervenção que utiliza na revisão. Portanto, a pesquisa constata que, em praticamente todos os casos, quando o professor efetua um apontamento de forma responsável, mostrando os problemas do texto, identificando e auxiliando na sua resolução, o aluno toma o texto produzido como seu, respondendo positivamente ao trabalho do revisor.

Com o objetivo de analisar como os conceitos teóricos do Círculo de Bakhtin têm o seu lugar nas aulas de produção escrita, especialmente nas etapas de revisão e reescrita, Gaffuri (2009) desenvolveu a pesquisa “Processos responsivos e dialógicos na reescrita de textos em Língua Inglesa”. Para tanto, a autora utilizou, como revisão teórica, os conceitos do Círculo de Bakhtin, no que concerne a teoria sobre responsividade e dialogismo, evidenciando a concepção de língua interacionista no que se refere às abordagens sobre a escrita.

Nesse contexto, a pesquisadora buscou, como *corpus* para o seu trabalho, textos em Língua Inglesa escritos e reescritos por alunos do segundo ano do Curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá, a fim de verificar como o professor formador concebe o processo da escrita e qual é a atitude responsiva por parte dos alunos. Assim, Gaffuri (2009) analisou todas as composições, escritas e reescritas, realizadas pelos

alunos nas aulas de “Oficina de Leitura e Produção Escrita em Língua Inglesa” do ano de 2008, observando as sugestões sugeridas pelo revisor e atendidas pelos alunos, as oferecidas pelo revisor e não atendidas e as reformulações feitas pelos alunos que vão além do que fora sugerido pelo professor.

Dessa maneira, as análises obtidas pela pesquisadora revelam que a prática de revisão e de reescrita é fundamental, uma vez que auxilia o aluno no desenvolvimento da escrita, oferece, ao professor, um retorno de sua prática docente, estimula a reflexão dos escritores e propicia a ocorrência dos processos responsivos e dialógicos, inerentes ao trabalho escrito. Gaffuri (2009) ainda expõe que o professor não deve proceder de maneira direta nos textos dos alunos, pois essa atitude inibe o desenvolvimento de sua escrita, impedindo a reflexão sobre o próprio erro. Além disso, quando o revisor faz comentários que demonstram marcas pessoais e não enunciativas, ele, de certa maneira, não permite o dialogismo e, por consequência, a responsividade.

A escolha por essas pesquisas se deu pelo fato de que elas revelam o engajamento de profissionais com relação aos processos que edificam a aprendizagem de uma língua, mais especificamente, no que diz respeito a escrita, revisão e reescrita de textos, etapas essenciais para que o desenvolvimento ocorra. Nesse sentido, as pesquisas, em geral, revelam que

- revisar e reescrever um texto são etapas importantes a serem cumpridas em sala de aula, pois, enquanto processos, propiciam o ato reflexivo sobre o erro, as ideias, as adequações e a própria linguagem;
- essas etapas evidenciam o papel do interlocutor que não precisa ser necessariamente o professor, mas um leitor que se constitui na sociedade, ou, até mesmo, o aluno, o qual torna-se leitor e avaliador do próprio texto;
- a fim de tornar a escrita um aspecto social e não apenas de sala de aula, ela deve ser encarada como um processo, o qual aborda todas as fases condizentes a esse trabalho, o que certamente proporcionará uma melhoria relevante nas produções textuais e, como consequência, no aprendizado efetivo dos alunos.

Para análise e discussão dos dados, apoiar-nos-emos nos conceitos de interlocutor, responsividade, palavra, contrapalavra e gêneros do discurso, evidenciados pelo Círculo de Bakhtin e na concepção de escrita como trabalho, levando-se em consideração a

revisão e a reescrita, nos aspectos das tipologias de correção e operações linguístico-discursivas.

CAPÍTULO 3

REVISÃO: O OLHAR DO PROFESSOR

3.1 Os tipos de correções e as inadequações encontradas nos textos

Com o objetivo de identificarmos os apontamentos mais recorrentes apresentados nos textos das 7ª e 8ª séries¹⁶, fizemos um levantamento quantitativo dos tipos de correções delineadas por Serafini (2004) e Ruiz (2010), que indicam as inadequações e os aspetos dos textos que são evidenciados nos apontamentos traçados pelas professoras dos colégios X, Y e Z, no momento de revisão dos textos dos alunos.

3.1.1 Correção indicativa

A correção indicativa se mostrou como uma das mais utilizadas pelas professoras, acompanhadas de outros recursos interventivos na maioria das vezes, uma vez que sozinha, ela não é suficiente para apontar a inadequação de modo que o aluno compreenda satisfatoriamente o problema e o resolva na reescrita. Ao corroborar com essa ideia, Ruiz (2010) revela que, sozinha, esse tipo de correção não altera o texto, somente indica o local onde as mudanças devem ser feitas pelo aluno, sendo, muitas vezes, um reforço para outras formas interventivas utilizadas na revisão.

Nesse sentido, símbolos como sublinhados, traços, flechas, chaves, colchetes, círculos, pontos de interrogação, “X”, asteriscos e números, somados a comentários e a outros tipos de correção, compuseram parte da revisão textual feita pelas professoras nos textos dos alunos.

Assim, no montante analisado, verificamos os apontamentos indicativos realizados nas primeiras, segundas e terceiras versões dos textos, alcançando os números dispostos no Quadro V:

¹⁶Optamos por unificar as análises, pois verificamos que os apontamentos apresentados nos textos de ambas as séries revelam inadequações dos mesmos aspectos linguístico-discursivos.

Quadro V: Números de ocorrências dos apontamentos indicativos.

1ª versão	Quantidade de Textos	Quantidade de Apontamentos Indicativos
Colégio X	38	89
Colégio Y	82	570
Colégio Z	78	473
Total	198	1132
2ª versão	Quantidade de Textos	Quantidade de Apontamentos Indicativos
Colégio X	12	0
Colégio Y	64	290
Colégio Z	74	0
Total	150	290
3ª versão	Quantidade de Textos	Quantidade de Apontamentos Indicativos
Colégio X	0	0
Colégio Y	4	11
Colégio Z	0	0
Total	4	11

Percebemos que as primeiras versões, principalmente no que se refere aos Colégios Y e Z, apresentam uma grande quantidade de correções indicativas em relação ao número de textos. No que se refere às segundas e terceiras versões, esse montante tem uma significativa diminuição, pois as professoras dos Colégios X e Z optam por não darem prosseguimento ao processo de escrita, não realizando a revisão desses textos. Nesse contexto, a responsividade, isto é, o estímulo pela continuidade do elo da cadeia do discurso (BAKHTIN, 2003) entre professoras, textos e alunos, que o processo de produção textual proporciona, é interrompido na segunda versão, não havendo chances de contrapalavra, réplica ou resposta de uma possível reescrita dos alunos. Assim, o fato de interromper a revisão mostra uma atitude responsiva muda por parte das professoras e dos alunos, pois estes optam por não realizarem a revisão sozinhos. Isso nos revela que, em situação de ensino, os alunos sempre esperam a correção e a revisão do professor.

Diferentemente, a professora da 7ª série do Colégio Y demonstra uma atitude responsiva ativa e estende seus apontamentos até a terceira versão, o que poderia possibilitar uma quarta reescrita para os quatro textos que apresentam a correção. Nesse caso, o movimento discursivo entre palavra e contrapalavra é mantido até uma quarta possibilidade de escrita, dando chances de novos aprendizados que possivelmente aconteceriam, caso os alunos optassem por reescrever seus textos.

Desse modo, somando-se todas as ocorrências dessa correção, temos um total de 1433 símbolos indicativos, um número representativo que serve de base para apresentarmos os aspectos linguísticos e discursivos que esse tipo de apontamento abarca no momento da revisão.

Quadro VI: Tipos de símbolos empregados na revisão.

Símbolos	Funções	7ª série	8ª série	Total de Símbolos
○	indicar uma ação	202	82	284
— / ^	suprimir, unir ou deslocar	281	80	361
{ }	Indicar	214	59	273
[]	Indicar	07	14	21
()	Indicar	04	-	04
<u>sublinhado</u>	Indicar	302	86	388
X	Suprimir	14	25	39
?	Questionar	32	05	37
→	indicar, unir ou deslocar	21	05	26
Total Geral		1077	356	1433

O Quadro VI apresenta os símbolos encontrados nos textos das duas séries. Suas funções, na maioria das vezes, são para indicar o local onde algo precisa ser modificado, como é o caso dos círculos, das chaves, dos colchetes, dos sublinhados e das flechas. Geralmente, são eles que vêm acompanhados de outros tipos de correções, uma vez que, sozinhos, eles não modificam nada no texto. No que diz respeito aos traços,

especialmente, os retos e os diagonais, e ao “X”, esses são mais utilizados para mostrar que algo precisa ser suprimido, seja uma letra, uma palavra, expressão ou informação. Já os traços curvos e as flechas têm função de unir letras, sílabas, informações desarticuladas e parágrafos ou deslocá-los. O símbolo “?” desempenha o papel de questionar os erros de grafia e a falta de coesão e coerência revelados nos textos.

Além disso, esse quadro é um demonstrativo da heterogeneidade dos símbolos utilizados pelas professoras ao corrigirem os textos dos alunos, não havendo critérios para utilizar o apontamento em determinada inadequação da escrita. A respeito disso, podemos elencar possíveis fatores para essa questão: os documentos oficiais que regem a educação tanto em nível estadual, como nacional, não apresentam uma sistematização e padronização de como contemplar os aspectos linguístico-discursivos que se apresentam inadequados em um texto; a prática da revisão ocorre de maneira intuitiva, ou seja, cada professor age de acordo com o que acredita ser correto, ao corrigir um texto. Serafini complementa essa questão, comentando:

de fato, os professores criam uma metodologia própria de correção, como autodidatas. Quando interrogados sobre essa prática, a maioria diz que, no início da carreira, só se utilizou de técnicas dos seus antigos professores (2004, p.107).

Nesse sentido, encontramos, nos textos das duas séries, diversos modos de abordar uma mesma inadequação da escrita. A exemplo disso, a supressão de uma informação ou de um termo pode ser indicada por traços ou “X”, o que demonstra a não padronização do apontamento por parte da professora, para abordar a ocorrência de um mesmo aspecto linguístico-discursivo. O caso do Texto 174 revela que a sugestão para suprimir os termos “*entre outros*” e “*Cada vez mais no Brasil*” utiliza os símbolos “X” e — respectivamente, evidenciando uma mesma ação, apontada de maneiras diferentes.

Texto 174 (8ª série/Colégio Z)

nas ruas. As vítimas de bullying são agredidos física e psicologicamente, o que mais são vítima são os obesos, homossexuais, "nerds", negros, deficientes entre outros.

Cada vez mais no Brasil aumentam os casos de Bullying e os que sofrem com ele ficam muito traumatizados e perdem a vontade de fazer tudo, não vão mais as escolas com vergonha, não frequentam lugares públicos, se isola totalmente na sociedade.

Nosso levantamento identificou que as indicações das professoras apontam que as inadequações presentes na escrita dos alunos contemplam os seguintes elementos: ortografia (acentuação, grafia, letra maiúscula), coesão (falta de correlação de ideias, concordância verbal e nominal, conjugação verbal, pontuação, uso indevido de conectivos, preposições e pronomes), coerência (progressão temática, substituição, repetição e omissão de termos e acréscimo de informações) e alinhamento de parágrafo. Esses aspectos demonstram os problemas que a correção indicativa pode abarcar, ressaltando novamente que, por ser muitas vezes insuficiente, já que se tratam de símbolos, os apontamentos não aparecem sozinhos, como nos afirma Ruiz (2010), mas trazem consigo reforços adicionais que fornecem mais esclarecimentos para o aluno no momento em que se executa a reescrita, como comentários e outros tipos de correções complementares. A exemplo disso, o Texto 27 apresenta um trecho em que há três ocorrências da correção indicativa, acompanhadas de outros tipos de correções.

Texto 27 (7ª série/Colégio Y)

...
 festa. [Finalmente] os tratamentos também se parecem de
 com os tratamentos da Roge, inclui psicoterapia.
 pia em muitos casos e preciso tomar remédios
 [gracos a diabetes que tem cura] enfermeira
 e impulsiona pelo computador.
 Não opine, veruma!

A informação “*graças adeus que tem cura*” expressa a opinião do aluno sobre o assunto “*Vícios da Internet*”. Contudo, em se tratando de um texto que deve apresentar linguagem impessoal, as marcas de personalidade como, por exemplo, julgamentos e marcas de primeira pessoa não são adequadas, o que leva o professor a assinalar a inadequação por meio das chaves, complementando o apontamento com a flecha que indica o comentário “*Não opine, resuma!*”. Outro caso revela um problema de ordem ortográfica, em que o aluno escreve a palavra “*em fim*”, de modo inadequado, o que é indicado pelo sublinhado, somado à correção resolutiva que apresenta o modo como ela é realmente escrita. O círculo na preposição “*da*”, somado à correção resolutiva que propõe o uso de “*de*” também mostra que, na maioria das vezes, a correção indicativa aparece acompanhada de outras formas interventivas.

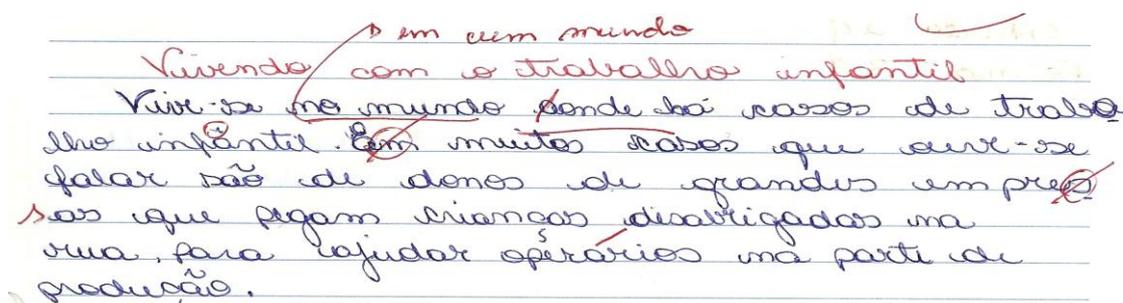
Dentro desse quadro de análise, os números de ocorrência de problemas encontrados nos textos das 7ª e 8ª séries revelam-se da seguinte maneira:

Quadro VII: Aspectos linguístico-discursivos abordados pela correção indicativa.

Aspectos linguístico-discursivos	7ª série	8ª série
Alinhamento de parágrafo	143	10
Coerência:		
Acréscimo de informações	108	76
Omissão de termos	37	21
Progressão temática	214	98
Repetição de termos	49	-
Substituição de termos	24	35
Coesão:		
Concordância verbal	13	03
Concordância nominal	12	02
Conectivos	88	03
Conjugação verbal	19	03
Falta de correlação de ideias	12	19
Pontuação	112	38
Preposições	13	02
Pronomes	08	05
Ortografia:		
Acentuação	54	33
Grafia	158	08
Letra maiúscula	13	-

Podemos notar que de um total de 198 textos analisados, incluindo as primeiras, segundas e terceiras versões, os aspectos linguístico-discursivos que os apontamentos indicativos evidenciam como sendo um problema a ser melhorado pelos alunos são a grafia, uma vez que muitas palavras são escritas de maneira inadequada, o desalinhamento de parágrafo que deixa o visual da escrita desorganizado e a progressão temática, elemento abordado por todos os tipos de correção utilizados pelas professoras. O uso indevido de conectivos e a pontuação também merecem relevância, no que diz respeito ao número apresentado pelo levantamento feito nos textos da 7ª série. Assim, elencamos exemplos que demonstram como a correção indicativa é utilizada para apontar as inadequações referentes ao uso de alguns dos aspectos linguístico-discursivos elencados no Quadro VII, lembrando que, apesar de quase sempre vir acompanhado de outra estratégia corretiva, ressaltamos apenas os apontamentos indicativos:

Texto 52 (7ª série/ColégioY)



O Texto 52 exemplifica a abordagem da correção indicativa no que se refere a problemas de ordem ortográfica. O trecho apresentado traz apontamentos que indicam erros de grafia, como no caso em que a professora sublinha a palavra “aonde”, traçando a letra “a” e circula a letra “m” da palavra “Em”. Outro caso revela a inadequação relacionada ao acento circunflexo que o aluno colocou em “infantil”, levando a professora a circulá-lo para indicar um problema referente à acentuação. Ainda nesse exemplo, há um erro de separação silábica, o qual é indicado por meio do círculo e do traço na letra “s” da palavra “empresas”.

Texto 28 (7ª série/Colégio Y)

- Não pule linha, use conectivos para ligar os textos.
- Tem gente que sente dor de cabeça
 - Abre trabalhos ou ~~faz~~ fazer de caso e fica
 - 12, 10 para frente do computador. (12)
 - (9) Tratamento portanto também e semelha-
 - nte o qual se submete um dependente de grupo.

Esse exemplo demonstra que a correção indicativa abarca o problema que diz respeito ao alinhamento de parágrafo, em que os traços mostram que há um desalinhamento entre a margem e a escrita, comprometendo o aspecto visual do texto.

Texto 115 (8ª série/Colégio X)

Nome: 12

"Terra: o planeta da vida"

Aé no momento, não se conhece nenhum outro lugar do universo, além da terra, que reúna condições para a existência de vida.

O crescimento constante da população e o consequente aumento do consumo têm causado a destruição progressiva dos recursos disponíveis e modificações rapidamente o ambiente.

O número de habitantes do planeta porém, cresce sem parar, e muitos recursos produtivos da terra são formados e continuam sendo, usados sem planejamento e explorados de modo inadequado.

Mais uma especialidade como a mesa copos de plástico descartáveis no campo das artes das ciências e do futuro devido a isso devemos nos preocupar em encontrar soluções adequadas para garantir sua vida.

O Texto 115 revela um caso em que a progressão temática é comprometida como um todo pela desarticulação de ideias entre os parágrafos. O título do texto é “*Terra: o planeta da vida*” e o único parágrafo que está relacionado a ele é o primeiro, uma vez que os outros tratam do crescimento da população, o aumento do consumo e a capacidade intelectual do ser humano, informações desarticuladas e soltas. Assim, a professora aponta o problema de coerência com o símbolo “?”, o qual abarca todo o texto, representando a falta de articulação entre o tema abordado e as informações escolhidas pelo aluno para a construção do seu texto.

Texto 19 (7ª série/Colégio Z)

Segundo a psiquiatra, ^o uso ^{da} internet ^e doença. ^o No entanto, especialistas dizem ^{que} há quatro comportamentos principais: uso excessivo; perda da noção de tempo ou negligências; ^{os} sentimentos. ^o uso indevido de conectivos.

As chaves na expressão “*No entanto*” indicam que o aluno se equivocou quanto ao uso do conectivo, que tem a função de contradizer duas informações, interferindo na coesão e, conseqüentemente, na coerência do texto, sendo que a intenção do autor do texto era a de explicar um fato com exemplificações, o que suscita o uso de um conetivo de cunho explicativo.

3.1.2 Correção resolutiva

Assim como a correção indicativa, os apontamentos resolutivos também se caracterizam como um dos recursos mais utilizados pelas professoras. Um dos motivos para o grande número de ocorrências resolutivas diz respeito à facilidade e à praticidade que o professor encontra em resolver os problemas do texto, dando, por exemplo, respostas para erros ortográficos, de concordância, de conjugação verbal e adicionando períodos inteiros com informações que completam o sentido do texto. O aluno, por sua vez, demonstra a mesma facilidade em passá-lo a limpo, uma vez que todos os problemas já foram solucionados pelo professor. Ao tratar dessa questão, Ruiz afirma que ao reescrever seu texto, “o aluno copia praticamente todas as alterações apresentadas – geralmente *in loco* – pelo professor, já que parece não encontrar nenhuma dificuldade para apenas incorporá-la ao texto original” (2010, p. 60). Nesse

sentido, a correção resolutive aponta a higienização do texto, conferindo ao professor o papel de corretor das inadequações gramaticais.

O Quadro VIII revela que o número de correções resolutive ultrapassa o de 1433 ocorrências indicativas:

Quadro VIII: Números de ocorrências dos apontamentos resolutive.

1ª versão	Quantidade de Textos	Quantidade de Apontamentos Resolutive
Colégio X	38	204
Colégio Y	82	651
Colégio Z	78	289
Total	198	1144
2ª versão	Quantidade de Textos	Quantidade de Apontamentos Resolutive
Colégio X	12	0
Colégio Y	64	318
Colégio Z	74	0
Total	150	318
3ª versão	Quantidade de Textos	Quantidade de Apontamentos Resolutive
Colégio X	0	0
Colégio Y	4	20
Colégio Z	0	0
Total	4	20

Os números revelam que, de um total de 198 textos, ocorreram 1452 resoluções, contabilizando boa parte dos apontamentos presentes nos textos, sendo um recurso corretivo utilizado pelas professoras de Língua Portuguesa investigadas, principalmente, nos apontamentos feitos nas primeiras versões dos textos dos alunos, as quais apresentam o maior número de problemas. Nesse contexto, a análise acerca desse tipo de correção demonstra que ela pode apontar e solucionar as falhas da escrita, envolvendo os seguintes aspectos linguístico-discursivos no momento da revisão:

Quadro IX: Aspectos linguístico-discursivos abordados pela correção resolutive.

Aspectos linguístico-discursivos	7ª série	8ª série
Coerência:		
Acréscimo de informações	102	57
Coesão:		
Concordância nominal	59	16
Concordância verbal	38	11
Conectivos	29	04
Conjugação verbal	-	03
Pontuação	325	98
Preposições	31	08
Pronomes	02	01
Ortografia:		
Acentuação	296	86
Grafia	179	72
Letra maiúscula	44	21

No caso dos textos das 7ª e 8ª séries, colocamos em destaque as maiores ocorrências desse tipo corretivo utilizado nas revisões, sendo elas problemas ortográficos como o não uso do acento agudo e erros de grafia diversos, o não uso de ponto final e a falta de concordância verbal e nominal. Além disso, ao verificar os apontamentos das professoras, percebe-se uma preocupação com o acréscimo de informações que contribui para a coerência dos textos, sendo um aspecto recorrente da correção resolutive, já que se trata de adicionar palavra, ou períodos completos e prontos para a complementação da temática dos textos. A seguir, algumas ocorrências de uso desse tipo corretivo demonstram as falhas que ele pode abarcar nos textos dos alunos, sendo que, para evidenciar a resolução da inadequação apresentada, colocam-se em destaque os apontamentos das professoras:

Texto 154 (8ª série/Colégio Z)

De acordo com muitos relatos que fazem por internet e para muitos jornais, revistas, ou até na tv, muitas pessoas (especialmente) ficaram abismadas com essas violências que muitos alunos estão cometendo contra estão cometendo em alguns mais países. Então, com as reclamações dos pais dos alunos, as escolas estão ficando de pouco a pouco. Segundo o senso da IBAI realizada em 2009 revelou que 30,3% dos estudantes brasileiros. No Brasil, pelo menos 17% estão envolvidos.

Este trecho do Texto 154 apresenta a correção resolutiva solucionando diversos problemas. Primeiramente, destacamos os apontamentos que incluem pontuação como vírgulas e pontos finais à primeira versão do texto. Há também a substituição da letra minúscula por maiúscula da palavra “então”, decorrente do acréscimo de ponto final, e do problema de grafia do verbo “estão” escrito de maneira inadequada pelo aluno. Além disso, há o acréscimo do acento circunflexo em “violências”.

Texto 07 (7ª série/Colégio X)

indo gradualmente a planeta e com isso as nossas futuras gerações irão sofrer com as consequências. Para que isso

O exemplo 07 apresenta apontamentos resolutivos abrangendo tanto as inadequações com a concordância nominal como com a verbal. Assim, verificamos que a professora acrescenta o “s” do plural nas palavras “futura” e “geração”, as quais concordam com a expressão “as nossas” e em “consequência”, palavra relacionada ao artigo “as”. Com relação à concordância verbal, a professora acrescenta o acento til e a letra “o” no verbo “irá”, fazendo-o concordar com o sujeito da frase “as nossas futuras gerações”.

Texto 22 (7ª série/Colégio Y)

" Também cita " Andre Malburguer, que a internet cria em vício. Por que pensar não ficam viciados sem ter um prazer e a internet é uma coisa prazerosa...

Esse trecho revela o acréscimo de uma informação por parte da professora que complementa a ideia do aluno, a qual trata do vício da internet como consequência do prazer que ela proporciona. Dessa forma, o apontamento resolutivo oferece um complemento no que diz respeito à coerência do texto, proporcionando melhor entendimento da ideia abordada no parágrafo.

3.1.3 Correção classificatória

Essa estratégia corretiva também é utilizada em parceria com a correção indicativa, uma vez que sozinha ela não dá conta de sinalizar um aspecto linguístico-discursivo. Para tanto, as professoras fazem símbolos nas inadequações presentes nos textos e complementam o apontamento com uma classificação referente ao problema.

Ruiz (2010), a partir dos estudos de Serafini (2004), afirma que o recurso de classificar um problema na escrita se pauta em tabelas classificatórias que possuem abreviações que dizem respeito aos aspectos linguísticos que são apontados como inadequados na revisão. Nos textos das 7ª e 8ª séries, a correção classificatória se mostra de outra forma, de modo que o apontamento não apresenta abreviatura, mas um breve lembrete como "Verificar ortografia" ou simplesmente palavras como "Repetição", os quais classificam os aspectos linguístico-discursivos que devem ser modificados. Os Textos 91 e 191 apresentam exemplos de como a correção por meio de classificação se configura nos textos analisados.

Texto 91(7ª série/Colégio Z)

↑ Verificar ortografia

Marliane, 25 de Novembro de 2020.

Senhor diretor do Departamento de Ingresso de Alunos:

Texto 191 (8ª série/Colégio Z)

De acordo com o shopping de Petrópolis
 a confusão começou quando uma mãe acusou
 o filho de cometer homicídio como acusado de bullying,
 o pai do garoto acusado de este crime injuriado
 e ficou com a mulher. De acordo com repetição
 uma pesquisa recente, feita por quem? em dois casos de

Com relação ao levantamento de dados desse tipo de correção, as ocorrências se deram em menor número, comparado aos dois primeiros recursos descritos, mas também, se fez presente no corpo do texto e na margem, indicado por flechas, e no espaço que sobra do pós-texto (RUIZ, 2010), como notas marcadas por números e asteriscos.

Quadro X: Números de ocorrências dos apontamentos classificatórios.

1ª versão	Quantidade de Textos	Quantidade de Apontamentos Classificatórios
Colégio X	38	17
Colégio Y	82	55
Colégio Z	78	211
Total	198	283
2ª versão	Quantidade de Textos	Quantidade de Apontamentos Classificatórios
Colégio X	12	0
Colégio Y	64	27
Colégio Z	74	0
Total	150	27
3ª versão	Quantidade de Textos	Quantidade de Apontamentos Classificatórios
Colégio X	0	0
Colégio Y	4	0
Colégio Z	0	0
Total	4	0

Os textos apresentam um total de 310 apontamentos classificatórios, contabilizando um número bem menor, em relação às correções indicativa (1433) e resolutive (1452), as quais se revelam como estratégias preferenciais no trabalho de correção das professoras.

Acerca dos apontamentos classificatórios, novamente, a maior ocorrência deles está nas primeiras versões, principalmente, nos textos das 7ª e 8ª séries do Colégio Z, o que, possivelmente, significa que os alunos dessa instituição estão habituados com esse tipo de correção e com a nomenclatura referente aos aspectos linguístico-discursivos abarcados nas classificações. Assim, nos casos analisados, o Quadro XI demonstra que a correção classificatória envolve as seguintes questões:

Quadro XI: Aspectos linguístico-discursivos abordados pela correção classificatória.

Aspectos linguístico-discursivos	7ª série	8ª série
Alinhamento de parágrafo	22	05
Coerência:		
Progressão temática	32	17
Repetição de termos	28	19
Coesão:		
Concordância	09	01
Conectivos	29	-
Conjugação verbal	07	-
Linguagem	-	01
Pontuação	63	-
Pronomes	07	-
Crase	01	-
Ortografia:		
Grafia	65	-
Título	-	04

No que diz respeito à 7ª série, dentre os aspectos linguístico-discursivos abarcados pela correção classificatória, destacam-se: o não uso de vírgulas, ou o seu emprego inadequado; problemas diversos com a grafia de certas palavras; e o desconhecimento gramatical dos alunos para usar conectivos. Além disso, o levantamento desses apontamentos, nas duas séries, também evidenciou inadequações na coerência como a repetição de termos e a dificuldade em manter uma rede semântica,

garantindo a progressão temática dos textos e problemas com a disposição dos parágrafos. Desse modo, exemplificamos com trechos dos textos, os quais apresentam a correção classificatória como forma de apontar as ocorrências inadequadas, com relação ao uso de alguns aspectos linguístico-discursivos.

Texto 96 (7ª série/Colégio Z)

Tinham vários^{*1} carros estacionados, em fila; V5: por que você já passou isto quando foi buscar seu filho no colégio? Bem gostaria de falar, e pedir para que falem e coloquem mais ordem na frente das escolas, pois há muito bagunça e pode ocorrer acidentes e até mesmo atropelamentos.

Fica adequado usar esse pronome neste momento?

*1 Verificar ortografia

Verifica o uso dessa vírgula

Grato, pela atenção

No que se refere aos problemas de ordem ortográfica, o trecho do Texto 96 apresenta a abordagem dos apontamentos classificatórios com relação ao uso de vírgula e à ausência de acento agudo na palavra “vários”. Desse modo, a professora aponta essas inadequações por meio dos lembretes “Verificar o uso dessa vírgula”, o qual é indicado pela flecha que o une ao corpo do texto, onde o equívoco ocorreu, e “Verificar ortografia”, que é acompanhado dos símbolos *1, referentes aos locais onde deve haver correção ortográfica.

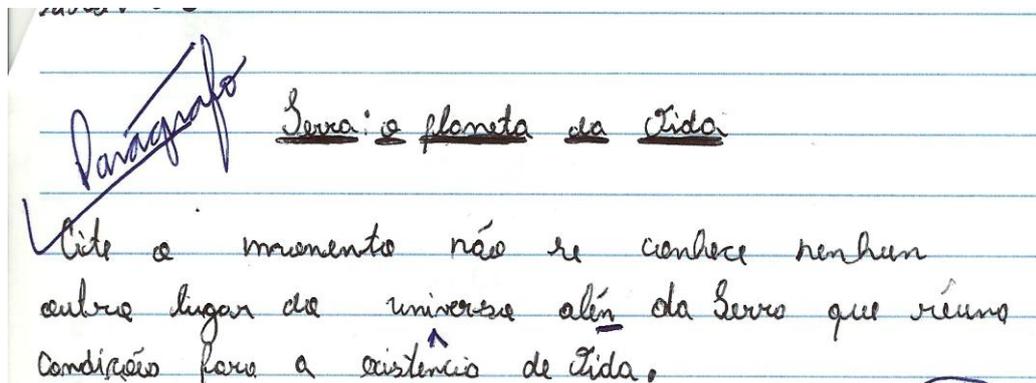
Texto 31 (7ª série/Colégio Y)

O vício da Internet é uma doença em que as pessoas deixam sua vida pessoal e profissional para ficar acessando sites como orkut, msn, e-mails, jogos, entre outros (embora) a Universidade de Saúde e Ciências alega que o vício da Internet é comum. uso indevido do conectivo

Neste exemplo, o lembrete “uso indevido do conectivo” classifica um problema que envolve o termo “embora” e o seu emprego inadequado, já que as orações que são

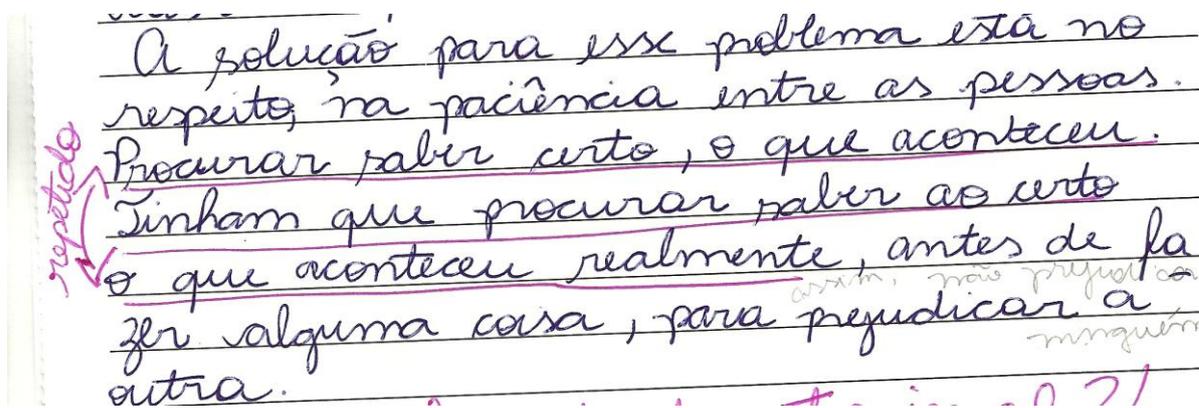
ligadas por ele apresentam informações complementares e não contraditórias, sendo que o conectivo utilizado pelo aluno possui a função de contradição.

Texto 107 (8ª série/Colégio X)



Nesse caso, a correção classificatória aborda um problema de alinhamento de parágrafo que compromete o aspecto visual do texto. Assim, a indicação do local e o lembrete “Parágrafo” apontam que é preciso deixar um espaço entre a margem e o início da escrita.

Texto 193 (8ª série/Colégio Z)



O Texto 193 revela um caso em que a correção classificatória diz respeito à coerência textual, uma vez que o aluno repete duas vezes seguidas uma mesma informação, comprometendo a progressão do tema. Isso leva a professora a apontar o fato por meio do lembrete “Repetido” e das flechas e sublinhado que indicam o local onde ocorreu a repetição.

3.1.4 Correção textual-interativa

Percebemos que os problemas se repetem de um tipo de correção para o outro, o que nos faz notar que os apontamentos foram bem específicos, permitindo-nos delinear as falhas com relação ao uso desses aspectos linguístico-discursivos. A correção textual-interativa apresenta uma maneira diferenciada de abordagem das inadequações dos textos.

De acordo com Ruiz, esse tipo de correção

trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno (no espaço que apelidei de 'pós-texto'). Tais comentários realizam-se na forma de pequenos 'bilhetes' (...) que, muitas vezes, dada a sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas (2010, p. 47).

Contudo, nossas análises revelam que os apontamentos textual-interativos são comentários e questionamentos que dialogam com o texto e com o seu autor, podendo aparecer não só no espaço pós-texto, mas no corpo e na margem do texto, ampliando, assim, o estudo de Ruiz (2010).

Texto 48 (7ª série/Colégio Y)

No Brasil muitas crianças com
 menos de 15 anos compõem uma grande
 parte da mão-de-obra da onde?

Esse exemplo revela que os apontamentos que aparecem no corpo do texto, ou na sua margem, apresentam comentários locais, relacionados a determinadas informações que também estão dispostas no mesmo lugar, ou na mesma direção do parecer do professor, assemelhando-se à correção classificatória, já que também são caracterizados por necessitarem de indicações por meio de flechas, traços, sublinhados etc. Geralmente, eles são questionamentos que se referem à complementação de um dado que, no geral, contribuem para o todo do texto, uma vez que auxiliam na melhoria da progressão temática.

No texto 48, o questionamento “da onde?”, feito pela professora no corpo do texto, sugere que a informação do parágrafo está incompleta e precisa de complemento para que fique melhor esclarecida. Além disso, verificamos que comentários locais também podem aparecer no pós-texto, sinalizados por números e asteriscos, como observamos no exemplo 175, em que o número 1 indica o local do problema e a sugestão da professora no espaço posterior ao texto do aluno.

Texto 175 (8ª série/Colégio Z)

salas de aula. Os 5.169 alunos entre 5^ª a 8^ª sé-
ries entre escolas públicas e particulares, que exis-
tem vários tipos de bullying que as maiorias das ado-
lescentes praticam esse tipo de violência, como: cingi-
mentos, agressões físicas e verbais.

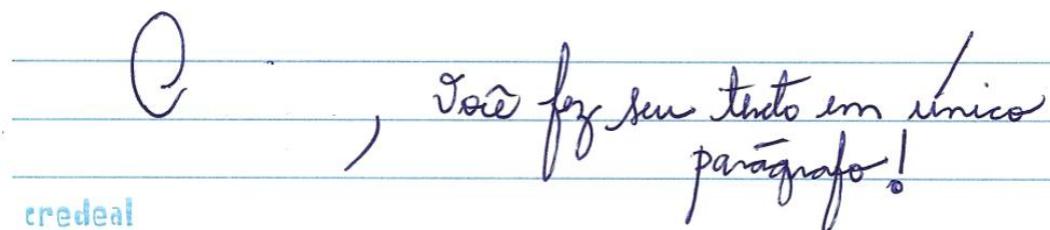
De acordo com a psicóloga, Gerella Lorenzi, ela
afirma que “as escolas mostraram uma postura
passiva para uma violência que acontece no ambi-
ente escolar”. E outra pesquisadora da Plan, Cléo Fante
disse que, “em outros países, o lugar preferencial de
agressões é o pátio, onde costuma haver mais alunos
e menos supervisão.”

14 linhas.

1- releia: está faltando alguma coisa

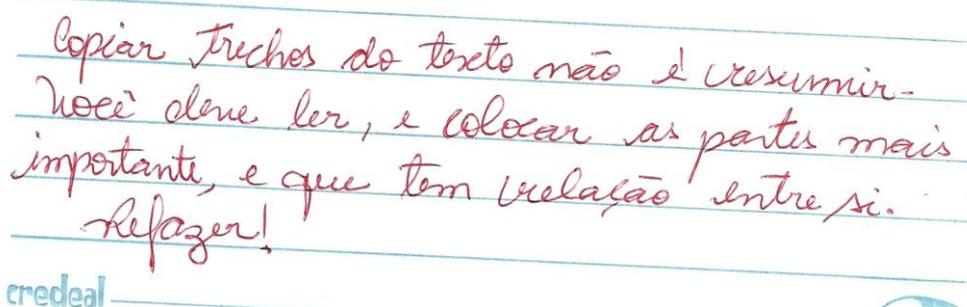
Com relação aos comentários traçados no espaço pós-texto que não se relacionam diretamente com um aspecto textual local, eles são de natureza mais global e revelam problemas que dizem respeito ao texto em geral e não a suas partes específicas. Esses apontamentos podem levar o aluno à reflexão sobre a inadequação ou ao ato de ignorá-los, já que não tratam de um problema do texto especificamente, o que pode fazer com que o aluno não compreenda o que deve ser feito. Nesse contexto, o exemplo 107 mostra que esses apontamentos podem se caracterizar como bilhetes, como afirma Ruiz (2010).

Texto 107 (8ª série/Colégio X)



Entretanto, diferentemente do que afirma Ruiz (2010) sobre os bilhetes que se parecem com cartas por sua extensão, estruturação e temática, nossa análise verifica que, em sua maioria, os apontamentos textual-interativos do pós-texto se configuram como lembretes ou comentários mais longos do que os da margem e os do corpo do texto, não tendo exatamente a aparência de bilhetes, como o exemplo 107. Eles se caracterizam como solicitações, sugestões, ou ressalvas feitas pelas professoras, as quais envolvem o contexto geral dos textos, assim como nos revela o exemplo 24.

Texto 24 (7ª série/Colégio Y)



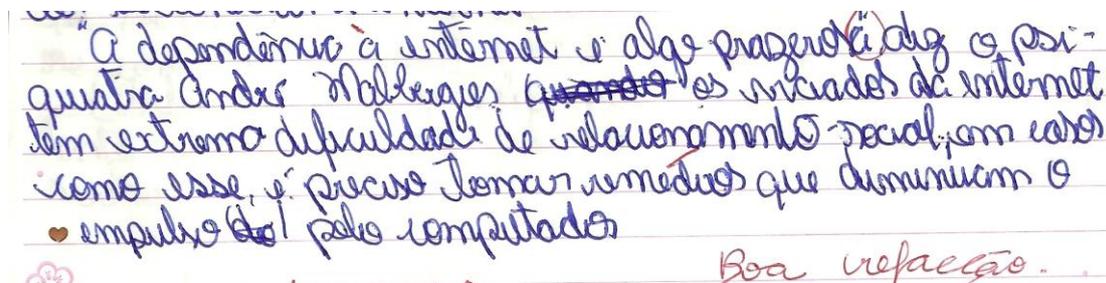
Fazemos uma ressalva com relação à comparação feita entre esta pesquisa e a de Ruiz (2010), já que ela traçou uma metodologia diferenciada, a pesquisa-ação, interferindo como revisora das produções textuais que analisou. Ao contrário, nosso material de análise é original, o qual revela que as professoras das 7ª e 8ª séries não sabem fazer bilhetes e comentários textual-interativos, assim como Ruiz (2010) propõe em seu trabalho.

Os comentários textual-interativos também podem ser elogios como “Bom texto!” ou “Boa refacção!”¹⁷, os quais são dispostos no espaço pós-texto, funcionando

¹⁷ Refacção não é sinônimo de reescrita, uma vez que aquela se refere apenas às mudanças de ordem estrutural; já esta leva em consideração operações que realizam modificações que abrangem os aspectos

como um estímulo para novas possibilidades de escrita e para a prática da reescrita, evidenciando que esta traz melhorias para o texto.

Texto 32 (7ª série/Colégio Y)



Nesse contexto, o Quadro XII apresenta o levantamento dos locais onde os apontamentos textual-iterativos são dispostos nos textos das 7ª e 8ª séries.

Quadro XII: Levantamento da disposição dos apontamentos textual-iterativos.

Local dos apontamentos	7ª série	8ª série	Total
Margem	67	10	77
Corpo do texto	235	16	251
Pós-texto (local)	131	48	179
Pós-texto (global)	76	40	116

Constatamos que, ao todo, os 198 textos contabilizam 623 comentários textual-iterativos, dentre os quais, a maioria ocorre no corpo do texto, totalizando 251 apontamentos. Em segundo lugar, somando 179 correções, estão os lembretes que ocorrem no espaço pós-texto, mas que dizem respeito aos problemas locais que os textos apresentam, visto que os comentários globais totalizam 116 ocorrências. Assim, em menor quantidade, os apontamentos na margem acontecem 77 vezes. Dessa forma, observamos que há uma preocupação das professoras em fazer apontamentos textual-iterativos locais que abordem aspectos específicos da escrita, o que pode facilitar o entendimento do aluno sobre exatamente onde o texto precisa ser melhorado.

linguístico-discursivos do texto. Assim, a refacção faz parte da reescrita. Entretanto, a professora que comenta o Texto 32 parece utilizar os dois termos como sinônimos, já que para escrever a 2ª versão do seu texto, o aluno realiza operações linguístico-discursivas.

O Quadro XIII apresenta a quantidade de apontamentos textual-interativos verificada em cada colégio:

Quadro XIII: Números de ocorrências dos apontamentos textual-interativos.

1ª versão	Quantidade de Textos	Quantidade de Apontamentos Textual-interativos
Colégio X	38	10
Colégio Y	82	279
Colégio Z	78	206
Total	198	495
2ª versão	Quantidade de Textos	Quantidade de Apontamentos Textual-interativos
Colégio X	12	0
Colégio Y	64	126
Colégio Z	74	0
Total	150	126
3ª versão	Quantidade de Textos	Quantidade de Apontamentos Textual-interativos
Colégio X	0	0
Colégio Y	4	2
Colégio Z	0	0
Total	4	2

Diferentes apontamentos foram encontrados e o levantamento apresentado no Quadro XIV demonstra os aspectos linguístico-discursivos abarcados pela correção textual-interativa.

Quadro XIV: Aspectos linguístico-discursivos abordados pela correção textual-interativa.

Aspectos linguístico-discursivos	7ª série	8ª série
Coerência: Progressão temática	261	40
Coesão: Concordância verbal	02	01
Conectivo	23	-
Falta de correlação de ideias	02	07
Linguagem	67	15
Elogio	39	10
Finalidade	59	33
Ortografia Grafia	-	03
Parágrafo: Alinhamento	34	03
Divisão	15	02
Título	07	-

O quadro apresenta uma grande incidência de comentários, lembretes, bilhetes e questionamentos textual-interativos. O item coerência diz respeito aos aspectos linguístico-discursivos que se referem a problemas relacionados ao comprometimento da temática do texto, sendo este um problema apontado por todos os tipos de correções utilizados pelas professoras. Já os aspectos título e alinhamento de parágrafo estão relacionados com a parte visual, sendo que a configuração de títulos, o alinhamento, a disposição e o número de parágrafos foram aspectos que se apresentaram inadequados em alguns textos.

Ainda com relação a esse tipo de correção, ela também se diferencia por abordar um aspecto que diz respeito à finalidade. Muitos alunos não compreenderam como se configuravam os textos, cometendo falhas e não cumprindo com a finalidade que cada texto requer.

Com relação ao ato de enaltecer os textos, verificamos que ele se refere ao cumprimento da finalidade. Quando há elogios, percebemos que houve o desenvolvimento bem sucedido das características peculiares à escrita dos textos. Assim, além de inadequações, a escrita e a reescrita de determinados alunos também apresentaram motivos para que as professoras fizessem elogios.

Apresentamos alguns exemplos que demonstram os apontamentos textual-interativos abordando as inadequações referentes aos textos produzidos pelas 7ª e 8ª séries.

Texto 41 (7ª série/Colégio Y)

Conforme Agnes ~~Barros~~ Dantas, nem todo mundo sabe, mas existe uma linha ~~que~~ ^{que} ~~tem~~ ^{tem} em ~~te~~ a mania de estar conectada e o vício em internet. *(No entanto)*, Condição ~~littale~~ ^{littale} é uma das ~~mais~~ ^{mais} ~~viciadas~~ ^{viciadas} em internet. ^{ela se desespera} em saber que ~~trabalha~~ ^{trabalha} de ~~vício~~ ^{vício} com o ~~maldo~~ ^{maldo}, ~~pois~~ ^{pois} não ~~usa~~ ^{usa} ~~conexão~~ ^{conexão} ~~de~~ ^{de} internet. *frase confusa*

Segundo o psiquiatra André ~~Malbergler~~ ^{Malbergler}, ~~que~~ ^{que} ninguém ~~sentia~~ ^{sentia} ~~com~~ ^{com} a ~~prazer~~ ^{prazer} em fazer algo que não ~~gosta~~ ^{gosta} e a internet é sem dúvida ~~prazerosa~~ ^{prazerosa}. ^{para} ~~os~~ ^{os} ~~especialistas~~ ^{especialistas}, a ~~vício~~ ^{vício} ~~de~~ ^{de} internet é como o ~~dos~~ ^{dos} ~~drogas~~ ^{drogas}, pois não é difícil se ~~depende~~ ^{depende} da ~~internet~~ ^{internet}. *disse*

Simplicemente ~~Malbergler~~ ^{Malbergler}, "não podemos ~~ter~~ ^{ter} ~~uma~~ ^{uma} ~~forma~~ ^{forma} ~~de~~ ^{de} ~~usar~~ ^{usar} a internet na ~~relação~~ ^{relação}, porque o problema é o ~~uso~~ ^{uso} que nós ~~fazemos~~ ^{fazemos} ~~ela~~ ^{ela}".

esse conectivo não faz sentido aqui, você pode usar: ainda, da mesma forma, também...

Nesse texto, o uso dos diferentes tipos de conectivos tem a função de ligar, dar continuidade, comparar, ou contradizer as ideias. Contudo, saber escolher o momento certo para utilizar cada um é importante para que não haja dúvidas de que o texto foi bem escrito. Nesse sentido, o Texto 41 revela o uso inadequado de “No entanto”, que tem a função de contradizer duas informações e foi empregado em uma oração que possui um efeito de dar continuidade ao que estava sendo dito antes. Assim, o lembrete “esse conectivo não faz sentido aqui, você pode usar: ainda, da mesma forma, também...” revela que ele precisa ser substituído por outro que exerça o papel de complementar as informações do parágrafo.

Texto 32 (7ª série/Colégio Y)

Quando se fala em redes sociais, pensamos em drogas, cigarros, álcool entre outras, mas *que acontece*

• Há também o uso da internet, quando as pessoas tomam sua vida pessoal, profissional e sentimental afetada *na permanência* via reconstruída na internet *→ pela*

• Segundo a Universidade de Saude, alega que o uso hoje é tão comum que deveria entrar na lista de contida no Manual de estatística, porém o uso na internet tem 4 comportamentos principais: *Uso excessivo, perda de noção de tempo, sintomas de distração, depressão, uso de computadores está impressível e Bugs* *→ esse conectivo não faz sentido aqui.*

• Quando a pessoa não faz um trabalho ou deixa de usar a internet, embora se dê conta que se passou só 12 horas quando está na internet *→ fase confusa e sem relação com os parágrafos*

• Porém as pessoas que passam a maior quantidade na internet, 24 horas e dependente disso, é o caso da Andrea Petterlo, *que* foi muito com seu marido *→ e a viagem* *pois estava* *pedir* se conectar a internet *→ quem diz isso?*

• Enfim a internet é algo preziosa. E parece tornar dependente quando passa a preencher a rotina e diminuir a consciência *dependência*

• *Preste atenção! Suas frases são desconexas, não dá para entender, releia o texto!*

No Texto 32, o apontamento “Preste atenção! Suas frases são desconexas, não dá para entender, releia o texto”, localizado no espaço do pós-texto é um lembrete que diz respeito ao comprometimento da progressão temática. Nesse texto, o aluno deve escolher as informações principais do texto de apoio e sintetizá-las com suas próprias palavras, contudo, isso deve ser feito de maneira coerente, em que uma ideia tem que estar de acordo com a outra. Assim, por escolher aleatoriamente as informações, o aluno as escreve com suas palavras, mas ele as apresenta em parágrafos soltos e sem conexão, comprometendo a progressão temática do texto.

Texto 19 (7ª série/Colégio Y)

Resumir é ler o texto de apoio, escolher as informações principais e escrever com as suas palavras, mas sem inventar, ou modificar o sentido do texto original. Refazer!

O Texto 19 traz um exemplo de apontamento textual-interativo, localizado no espaço pós-texto, que aborda a não execução da finalidade do texto. O comentário da professora explica como a construção do resumo deve ser efetuada, revelando que o aluno não havia compreendido as características para a escrita desse gênero textual. Nesse sentido, a solicitação “Refazer!” pede a escrita de uma nova versão, a fim de que as características do resumo que permitem o cumprimento da finalidade do gênero sejam contempladas.

Texto 177 (8ª série/Colégio Z)

Combate para as escolas?

O novo e emergente uso da expressão “bullying” vem resumindo a crescente violência verbal e física, — tanto em redes sociais na internet quanto em escolas e filas de banco — que está se representando como forte repercussor da globalização. O bullying tem tido grande importância, ultimamente, devido a radicalizações desses momentos violentos, como consequências das constantes agressões vitais: suicídios e várias brigas que rendem prejuízos e traumas. Praticamente toda a população vem se manifestando contra essa prática para então se juntar ao trabalho educacional e social antibullying.

Segundo Maria Lúiza, autora do livro “A face oculta — uma história de bullying e cyberbullying”, condutas de perseguição implacável, mensagens difamatórias e depreciativas, agressões físicas ou verbais não devem ser aceitas. Contudo, é importante ressaltar que ao longo dos anos sempre existiu o bullying, mas o uso do termo era raro e desprezível, depois que ele surgiu fortemente e foi importado por outros países, como o Brasil, iniciou-se uma luta frenética contra essas agressões e deixou-se de lado as reais causas desse problema: geralmente, distúrbios familiares e sociais, provavelmente regidos pela nova interação mundial e a remodelagem de novos valores.

É tanta a divulgação da mídia que o próprio combate ao bullying está servindo como propaganda e incentivo, é preciso, primeiramente, visar a prevenção não simplesmente os alertas, é necessária a reeducação dos pais e o incentivo da prática do respeito nas escolas para que jovens cresçam como bons cidadãos, entretanto, não serão

megas companhias publicitárias nem notícias pessimistas
 tratando da gravidade desse problema que representaria o
 principal papel na introdução do bullying, seria o consen-
 timento e envolvimento familiar com toda essa questão, porque
 a educação primordial e fundamental se aprende em
 casa

Perfeito!

O Texto 177 é um exemplo de que, para a professora, o aluno da 8ª série cumpriu com a finalidade da escrita, já que o texto se mostra livre de apontamentos. Desse modo, o elogio “Perfeito!” revela o bom trabalho do aluno e da professora.

Texto 51 (7ª série/Colégio Y)

Trabalho informal: ^{linguagem informal}
~~a descrição~~ das ocorrências → Escreva em uma
 linha só

A configuração de títulos em textos se dá pela disposição em apenas uma linha, a qual antecede o início do texto. Assim, por se apresentar em duas linhas, a professora solicita, por meio do apontamento textual-interativo “Escreva em uma linha só”, que o título do Texto 51 seja alinhado.

3.1.5 Síntese dos tipos de correção

Em síntese e de modo quantitativo, o Quadro XV apresenta os números de ocorrências dos apontamentos que cada tipo de correção, utilizado pelas professoras das 7ª e 8ª séries no momento de revisão dos textos de seus alunos, pode abarcar.

Quadro XV: Números gerais de ocorrências dos tipos de correções.

Aspectos linguístico-discursivos	Correção indicativa	Correção resolutiva	Correção classificatória	Correção textual-interativa
Alinhamento de parágrafo	153	-	27	54
Coerência	662	159	96	301
Coesão	209	216	55	117
Elogio	-	-	-	49
Finalidade	-	-	-	92
Ortografia	409	1107	128	03
Título	-	-	04	07
Total de apontamentos	1433	1482	310	623

Desse modo, analisados os aspectos que envolvem níveis de dificuldade por parte dos alunos, verificamos como isso ocorre nas reescritas, observando se esses comentários, lembretes, bilhetes, indicações e classificações são sempre compreendidos pelos alunos e se apenas os apontamentos das professoras são suficientes para o entendimento das inadequações que a escrita pode apresentar.

CAPÍTULO 4

REESCRITA: O OLHAR DO ALUNO

4.1 Operações linguístico-discursivas: os apontamentos atendidos pelos alunos na reescrita

O ato de reescrever um texto requer que, conscientemente, o escritor execute operações linguístico-discursivas, as quais são manifestações responsivas decorrentes dos apontamentos que outrem pode ter realizado na primeira versão de determinado texto. Na sala de aula, essa relação de responsividade ocorre entre professor e aluno na maioria das vezes, entre os colegas de sala e entre o aluno produtor e sua própria consciência, o qual reflete sobre sua escrita sem a ajuda de um leitor e coprodutor físico, mas ideologicamente constituído.

Nesse sentido, Fabre (1986, *apud* MENEGASSI, 1998) sistematiza as operações linguísticas (conforme a seção 2.4) em quatro categorias: adição ou acréscimo, substituição, supressão e deslocamento, as quais analisamos neste trabalho, levando-se em consideração os apontamentos feitos pelas professoras nas primeiras versões dos textos dos alunos e as modificações que eles causam na reescrita.

4.1.1 Adição ou acréscimo

Dos 198 textos analisados, 153 deles apresentam reescrita¹⁸, em que a ação de adicionar ou acrescentar algo à 2ª versão dos textos se revelou como a operação linguística mais realizada pelos alunos, totalizando 503 acréscimos que envolvem desde aspectos gráficos até a adição de informações que se mostraram incompletas nos textos dos alunos das 7ª e 8ª séries:

¹⁸A diferença de dados quantitativos entre a quantidade de apontamentos verificados e a quantidade de operações linguístico-discursivas realizadas se dá pelo motivo de que nem todos os textos revisados foram reescritos. Além disso, os apontamentos indicativos que são utilizados em grande número pelas professoras quase não aparecem sozinhos, uma vez que, muitas vezes, não dão conta de sinalizar uma inadequação no texto do aluno sem que venha acompanhado de outros tipos de correções. Dessa forma, houve casos em que apenas um aspecto inadequado da escrita teve três tipos de apontamentos, o que não significa que houve a realização de três operações, mas apenas uma, visto que se tratava de uma falha a ser corrigida.

Quadro XVI – Acréscimos realizados nas 2^{as} versões.

Acento agudo	151
Acento circunflexo	25
Acento til	02
Conectivo	11
Crase	10
Dois pontos	07
Informação (incompleta)	91
Informação nova	36
Palavra	15
Ponto final	22
Preposição	07
Pronome	06
Título	03
Verbo	04
Vírgula	113
Total	503

Os dados quantitativos relacionados a essa operação revelam que as maiores incidências de acréscimos são de acento agudo, vírgula e informação, os quais aparecem nas 2^{as} versões dos textos das três escolas. Contudo, com relação à relevância para a reescrita dos textos, destacam-se as adições referentes ao parágrafo e à informação, que se dividem entre o acréscimo de informações novas e incompletas, as quais proporcionam maior riqueza de detalhes aos textos, envolvendo uma melhoria na coerência textual e, portanto, na compreensão da temática. Além disso, pelo fato de serem resultantes de apontamentos textual-interativos, observa-se a atitude responsiva do professor que questiona as lacunas deixadas na escrita e dos alunos que respondem no próprio texto a esses questionamentos, acrescentando informações complementares. O ato de adicionar parágrafos e ideias novas também é decorrente de apontamentos textual-interativos que se caracterizam como bilhetes, lembretes ou comentários que abordam inadequações referentes à ausência de informações que prejudicam o entendimento do texto.

Os exemplos seguintes revelam como a operação linguístico-discursiva acréscimo ocorre nos textos das 7^a e 8^a séries:

Texto 84 (1ª versão/7ª série/Colégio Z)

Senhor diretor do departamento de segurança pública de Marialva:

Seu uma cidadã ainda pequena, estudante de _____, e ando vendo e vivendo situações desconfortáveis justamente onde preciso me encontrar com a educação, aprendizagem e respeito, o que não vem acontecendo no colégio a que me refiro V.5ª, sabe que ando precária a

Texto 84 (2ª versão/7ª série/Colégio Z)

Marialva, 20 de outubro de 2010.

Senhor diretor do departamento de segurança pública em Marialva:

Seu uma cidadã ainda pequena, estudante de _____, e ando vendo e vivendo situações desconfortáveis justamente onde preciso me encontrar com a educação, aprendizagem e respeito, como por exemplo, assaltos e sequestros, e que não vem acontecendo no colégio a que me refiro, pois ainda vejo muitos desses acontecimentos.

Esse exemplo demonstra o acréscimo de informações para ideias incompletas, o qual atende a apontamentos textual-interativos locais, em que a professora faz alguns questionamentos no corpo do texto, obtendo a resposta na reescrita. O autor do texto 84 afirma “ando vendo e vivendo situações desconfortáveis” e, por não esclarecê-las, o professor solicita o preenchimento da lacuna, questionando “Quais?”, que é respondido na 2ª versão com o acréscimo de “como por exemplo assaltos e sequestros”. Além disso, no mesmo parágrafo, o professor interfere novamente, perguntando “Por quê?”, já que o aluno afirma não encontrar respeito, educação e aprendizado no colégio a que se refere e essa ideia é dada ao reescrever o texto, quando ele adiciona a informação “pois ainda vejo muito desses acontecimentos”, referindo-se aos assaltos e sequestros, tornando a escrita mais completa e detalhada.

Texto 175 (1ª versão/8ª série/Colégio Z)

Bullying que acontece na sala de aula.

Um estudo feito nas ^{mas só nas} escolas particulares, sobre o bullying, mostraram que 2,1% dos casos aconteceram em salas de aula. Os 5,16% alunos entre 5ª a 8ª séries entre escolas públicas e particulares, que existem vários tipos de bullying que as maiores das adolescentes praticam esse tipo de violência, como: xingamentos, agressões físicas e verbais.

De acordo com a psicóloga, Gevela Lorenzi, ela afirma que "as escolas mostraram uma postura passiva para uma violência que acontece no ambiente escolar". A outra pesquisadora da Flan, Cleo Bate disse que, "em outros países, o lugar preferencial de agressões é o pátio, onde costuma haver mais alunos e menos supervisão".

14 linhas.

Traga algo novo para o teste: você ficou preso aos dentes de apoio

Texto 175 (2ª versão/8ª série/Colégio Z)

Bullying que acontece na sala de aula

Um estudo feito nas escolas públicas e particulares, sobre o bullying, mostraram que 2,1% dos casos aconteceram em salas de aula entre os 5,16% alunos entre 5ª a 8ª séries são os praticantes e os autores de bullying, que praticam vários tipos de bullying por isso que as maiores das adolescentes praticam esse tipo de violência, como: xingamentos, agressões físicas e verbais.

De acordo com a psicóloga, Gevela Lorenzi, "as escolas mostraram uma postura passiva para uma violência que acontece no ambiente entre escolas". A outra pesquisadora da Flan, Cleo Bate disse que: "em outros países, o lugar preferencial de agressões é o pátio, onde costuma haver mais alunos e menos supervisão".

A pesquisadora precisa analisar com o bullying, porque isso está causando muito mal para todos nós, os alunos que sofrem essas agressões estão se matando por causa dos outros que foram eles (as adolescentes).

O exemplo 175 revela um caso de acréscimo de novas informações, uma vez que o lembrete “Traga algo novo para o texto: você ficou preso aos textos de apoio” aborda um problema de falta de criatividade, uma vez que o aluno se prende apenas às informações do texto utilizado em sala de aula para construir sua escrita. Assim, na reescrita, ele acrescenta o último parágrafo com novas informações para atender o apontamento da professora.

Texto 51 (1ª versão/7ª série/Colégio Y)

~~Trabalho~~ Trabalho infantil: linguagem informal 

~~o decorer~~ das condições. → Escreva em uma linha só

Não pule linha.

~~acredita-se~~ que o trabalho infantil é pouca coisa ou seja acreditam que há pouco trabalho infantil. (1)

que na verdade, há muito trabalho, quase tudo que rece (2) usa de alguma coisa coletada (3) para uma criança. A maioria das crianças que trabalham (4) são para poder usar o pouco que ganham para ajudar a sua família que geralmente é pobre, também a maior parte dos trabalhos infantis são (5) em países pouco desenvolvidos, por exemplo: Brasil, Argentina e entre outras, há também trabalho infantil em países desenvolvidos mas o número é bem reduzido (6) [mas em esses países são trabalhos ruins e então não necessita (7) tanto de mão de obra barata].

o Brasil é o país que tem mais trabalho infantil do mundo (8) [isso é uma coisa ruim pois as crianças (9) estão trabalhando mais e estudando menos assim aumentando o analfabetismo]. (10) quando uma criança trabalha mais cedo (quando digo cedo quero dizer jovem) mais chances ela tem de se conectar com as máquinas que são utilizadas [para o trabalho] (11) desde jovens que trabalham ainda crianças não conhecem uma das melhores partes da vida: a própria (12) infância.

(13) Na conclusão proponha uma conclusão!

Texto 51 (2ª versão)

Trabalho infantil na sociedade.

Várias pessoas da cidade desconhecem ou se fogem de desconhecida que seja trabalho infantil. A causa do trabalho infantil é a pobreza tanto na cidade quanto no campo.

Quando a criança é "forçada" a trabalhar é porque a família está precisando de dinheiro. Mas muitas pessoas acham que trabalhar na casa não é trabalho infantil. ~~isso~~ ~~isso~~ ~~isso~~ completamente enganado ^{ou} para trabalhar na casa dos outros, também é um trabalho. O Brasil é o maior país de trabalho infantil (segundo pesquisas) e que é uma coisa muito ruim, pois isso indica que o Brasil não é tão desenvolvido. Já que por exemplo nos Estados Unidos da América quase não existe trabalho infantil. [quando uma pessoa compra alguma coisa de alguém, esse alguém pode ter sido cobrado por uma criança.] → **bem exemplo, mas está deslocado.**

Uma solução seria colocar escolas em lugares que são de difíceis ^{acessos} ~~acessos~~ como o campo [e também fazer mais trabalhos nas indústrias, abas e também alguns trabalhos mais altos como em prédios industriais, já que a falta de renda familiar é a principal causa.]

Esse é um exemplo de acréscimo de nova informação, em que o professor no espaço do pós-texto, requer um parágrafo, solicitando uma solução, já que o gênero textual se trata de uma dissertação escolar, a qual deveria ser organizada em quatro parágrafos, dentre os quais os três primeiros abordam um problema, geralmente, de cunho político, social e econômico e o último é composto por uma suposta solução para ele. Assim, ao não atender nem a divisão de parágrafos, nem a proposta de uma solução, o professor faz o apontamento e obtém a realização na reescrita do texto do que fora solicitado.

Texto 42 (1ª versão/7ª série/Colégio Y)

Cignos de lantã, ~~para~~ ^{disse que} tem gente que senta alien-
 to de computadores, para estudar para fazer trabalho.
 Ele e vai então entra no "orkut" para ver se
 tem algum recado, no "msn" para ver se tem
 alguém ^{online} (lindo), ^{quando vai} para o tempo, e vai ver passar
 10 e 12 horas na conexão de internet.

Texto 42 (2ª versão/7ª série/Colégio Y)

Cignos de lantã, ^{disse que} tem gente que senta
 diante de computadores, para estudar para fazer trabalho
 e então entra no "orkut" para ver se tem algum
 recado, ~~(no)~~ no "msn" para ver se tem alguém
 online, ^{o aluno vai} passa o tempo ~~para~~ ver passar de 10 e 12
 horas na conexão de internet.

Essa exemplificação demonstra como a correção resolutive proporciona a realização da operação acréscimo de maneira automática, uma vez que o apontamento da professora soluciona as inadequações relacionadas à grafia e pontuação, as quais são corrigidas pelo aluno na reescrita com o passar a limpo do texto. Dessa forma, ao compararmos esse tipo de acréscimo, com as adições anteriores, que respondiam a questionamentos e atendiam a bilhetes e comentários textual-interativos, percebemos que a diferença entre um e outro ocorre pelo automatismo e pela reflexão.

O Texto 42 mostra que os apontamentos resolutivos que suscitam acréscimos na reescrita ocasionam em ações automáticas, as quais não exigem uma postura reflexiva do aluno.

4.1.2 Substituição

A segunda operação linguística mais realizada nos textos da 7ª e 8ª séries foi a substituição, somando 462 ocorrências. Essas se concretizaram nas reescritas por meio

de apontamentos indicativos, resolutivos, classificatórios e textual-interativos feitos pelas professoras nas 1^{as} versões.

Dessa forma, as correções indicativas sugeriram substituições para o uso de letra maiúscula e minúscula, ao passo que as resolutivas implicaram mudanças para problemas com a grafia, pontuação, acentuação, pronome, preposição, concordância verbal e nominal e o uso de conectivos. Os apontamentos classificatórios mostraram que as substituições a serem feitas estavam relacionadas a algumas palavras utilizadas pelos alunos que ora eram repetidas, ora informais, à conjugação verbal que, muitas vezes, mostrou-se inadequada. Por fim, as correções textual-interativas apontaram que algumas informações precisavam de mudanças, uma vez que se apresentaram confusas, dispensáveis e incoerentes, como nos mostra o Quadro XVII:

Quadro XVII: Substituições realizadas nas 2^{as} versões.

Concordância nominal	17
Concordância verbal	30
Conectivo	20
Grafia	127
Informação copiada	17
Informação incoerente	30
Informação nova	03
Informação repetida	23
Letra maiúscula	21
Letra minúscula	03
Linguagem	08
Palavra	64
Preposição	14
Pronome	24
Conjugação verbal	38
Título	03
Verbo	01
Vírgula – ponto final	19
Total	462

O Quadro XVII apresenta que as maiores ocorrências de substituição se referem à grafia, à conjugação inadequada de verbos, às palavras e informações, sendo que as mudanças envolvendo os dois últimos aspectos são mais importantes para a

compreensão do texto, no que se refere à progressão temática. No que se refere às informações, as substituições ocorreram porque houve casos em que elas se apresentaram incoerentes, repetidas e copiadas dos textos de apoio, utilizados para embasar os temas tratados pelas professoras em sala de aula. Assim, a ação de substituir ocorreu de diversas maneiras:

Texto 28 (1ª versão/7ª série/Colégio Y)

- tem gente que sente dor de computador
 - Agora trabalham ou ~~dever~~ ^{dever} de casa e fica
 - 12, 10 hora ~~de~~ ^{de} frente do computador. ~~(12)~~
 - O tratamento portanto também é semelhante
 - nte o que se submete um dependente de drogas.

Texto 28 (2ª versão/7ª série/Colégio Y)

- e Distúrbios mentais por exemplo tem gente que
 - sente dor de computador para poder
 - trabalhar ou dever de casa e fica 10, 12 horas
 - de frente do computador.
 - O tratamento portanto é semelhante a que
 - se submete um dependente de drogas

Texto 109 (1ª versão/8ª série/Colégio X)

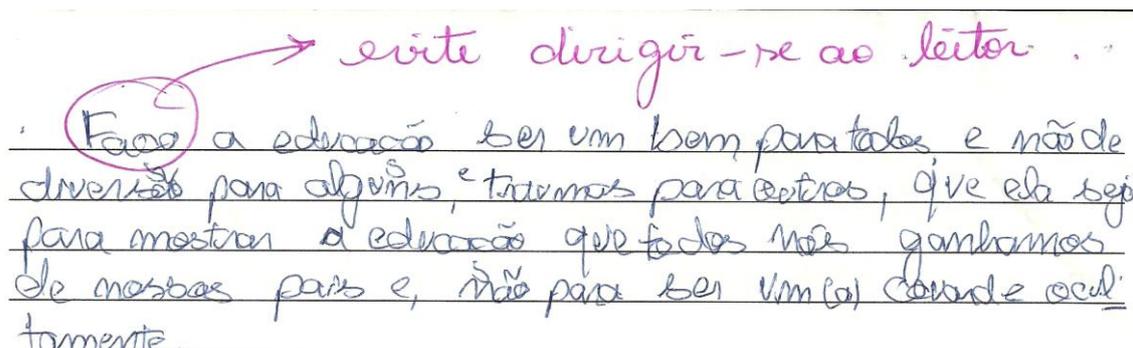
Imperfeitas pois muitas se preocupam
 com ^{comigo} a mesma e esquecem ^{de} que
 a planta está sadia na mão
 da consideada. ^{racional} ^{explique} ^{que} ^{estão} ^{ela!}

Texto 109 (2ª versão/8ª série/Colégio X)

pois muitas se preocupam com a
 mesma e esquecem de que a planta
 está sadia na mão da consideada.
 Que somos nós os
 seres humanos.

Os exemplos 28 e 109 revelam que os apontamentos resolutivos nas 1^{as} versões dos textos, os quais solucionam as inadequações relacionadas à grafia, fizeram que os alunos corrigissem esses problemas na reescrita, substituindo “faser” e “com sigo” por “fazer” e “consigo”.

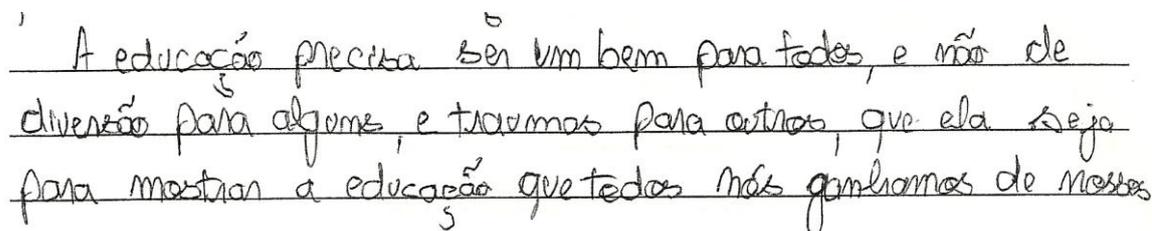
Texto 179 (1^a versão/8^a série/Colégio Z)



evite dirigir-se ao leitor . . .

Faça a educação ser um bem para todos e não de diversão para alguns, e traumas para outros, que ela seja para mostrar a educação que todos nós ganhamos de nossas pais e, não para ser um(a) cordeiro oculto.

Texto 179 (2^a versão/8^a série/Colégio Z)



A educação precisa ser um bem para todos, e não de diversão para alguns, e traumas para outros, que ela seja para mostrar a educação que todos nós ganhamos de nossas pais.

A 1^a versão do texto 179 mostra um exemplo de apontamento textual-interativo que apresenta uma inadequação referente ao uso da expressão “Faça a educação ser um bem para todos”, dirigindo-se diretamente ao leitor com o uso do verbo “Faça” no modo imperativo. Esse exemplo demonstra um problema relacionado à coerência da pessoa discursiva utilizada no texto, uma vez que, ao longo dele, o aluno conjugou os verbos na 3^a pessoa do singular do modo indicativo. Por meio do apontamento da professora, o aluno realiza a modificação na reescrita, substituindo a expressão por “A educação precisa ser um bem para todos”.

Texto 36 (1ª versão/7ª série/Colégio Y)

o pelo permanente escassez do internet. Segundo a
 especialista, o vício da internet tem quatro comporta-
 mentos principais: uso excessivo, a perda de noção do
 tempo, irritação, depressão quando o computador
 está inacessível, relação negativa, fadiga ligadas
 ao uso do computador.

Conforme Agnes Dantas, existe pessoas que
 dizem que vão dar uma passadinha no msn

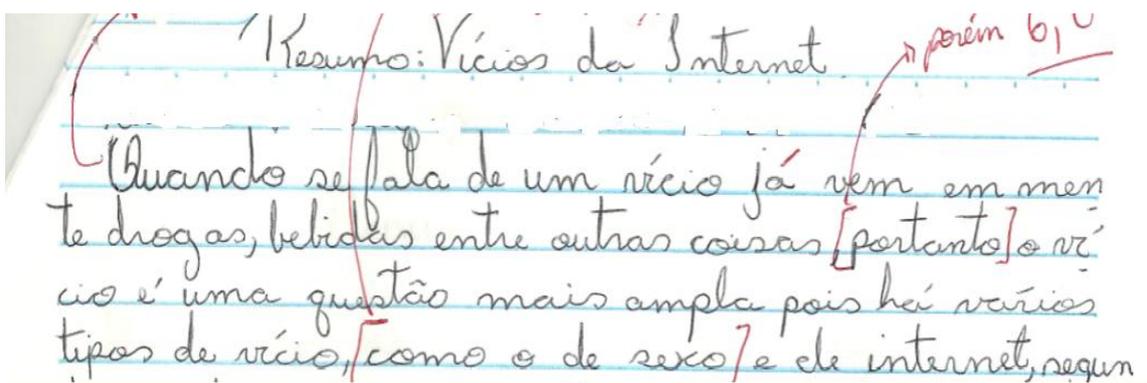
Texto 36 (2ª versão/7ª série/Colégio Y)

permanência) o vício da internet tem quatro comporta-
 mentos principais: uso excessivo, a perda de noção do
 tempo, irritação, depressão quando o computador
 está inacessível, relação negativa, fadiga ligadas
 ao uso do computador. *Aqui tem mais que quatro*
alinhe os Conforme Agnes Dantas, existe ^m pessoas
parágrafos que dizem que vão dar uma passadinha no
 MSN para ver que está on-line, ir no Orkut

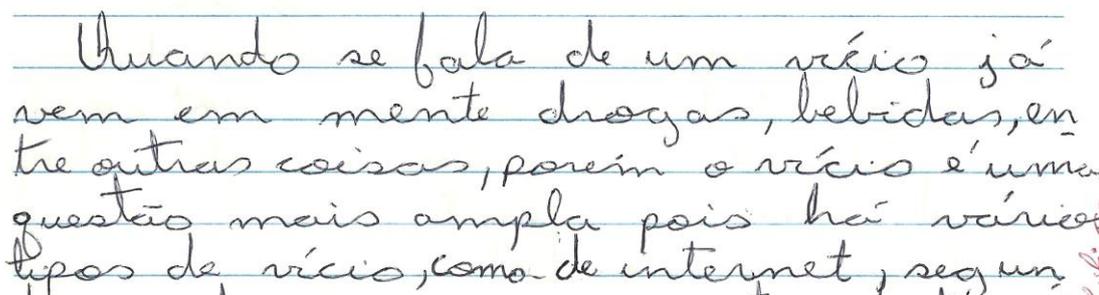
Ainda com relação aos apontamentos resolutivos que propiciam a realização da operação linguístico-discursiva de substituição na reescrita, o texto 36 traz uma exemplificação referente às concordâncias verbal e nominal. Nesse caso, o aluno não concorda numeral, substantivo e adjetivo, o que é corrigido pela professora que revisa essas inadequações, sendo que “o vício da internet tem quatro comportamento principal” torna-se “o vício da internet têm quatro comportamentos principais” na 2ª versão. No que diz respeito à concordância verbal, o aluno escreve “existe pessoas que diz que vai dar uma passadinha no msn” e reescreve “existe pessoas que dizem vão dar uma passadinha no msn”, passando a limpo a correção da professora e esquecendo-se do conectivo “que” que une os dois verbos.

Em casos de apontamentos resolutivos, presenciamos ações automáticas do aluno na reescrita, como o exemplo do Texto 36. Nele, os problemas de concordância verbal e nominal são identificados e corrigidos pela professora, o aluno é um receptáculo dessa correção e só age ao passar a limpo o apontamento na 2ª versão. Desse modo, afirmamos que esse tipo de apontamento cria um automatismo tanto por parte do professor, como por parte do aluno, este por não dialogar com suas próprias inadequações e aquele por optar pela praticidade em solucionar os problemas do texto, não elaborando comentários que levam o aluno à reflexão do erro. Nesse sentido, o dialogismo não é estabelecido entre os sujeitos envolvidos na situação de escrita, uma vez que a comunicação é interrompida pelo apontamento resolutivo do professor, o qual não dá continuidade ao diálogo, pois a praticidade dessa correção conduz a aceitação do aluno em acatá-la na reescrita sem contestação.

Texto 33 (1ª versão/7ª série/Colégio Y)



Texto 33 (2ª versão/7ª série/Colégio Y)



Esse é um exemplo de uso inadequado de conectivo, caso que se mostra constante na escrita da 7ª série, pois a maioria dos textos apresenta uma linguagem que

requer a utilização desse recurso linguístico, contudo, percebe-se a não internalização desse conteúdo e de seu uso por parte dos alunos. Esse caso demonstra que a colocação do conectivo dentro do período de que ele faz parte está correta, entretanto, o que o aluno ainda não sabe distinguir é o sentido que ele tem e causa para a ideia do texto. Desse modo, verificamos o uso de “portanto”, em um período que apresenta informações contraditórias, o que é corrigido pela professora por meio do apontamento resolutivo “porém”.

Texto 74 (1ª versão)

Na última sexta-feira, minha filha chegou bem assustada em casa, por ter acontecido uma coisa desnecessária. Porém, v. 5º, ela estava chegando de no religião no período da manhã, quando, *L

Texto 74 (2ª versão)

Na última sexta-feira, minha filha chegou bem assustada em casa, por ter acontecido uma coisa desnecessária. Por exemplo, v. 5º, ela chegou no religião, no período da manhã, quando, na porta

Nesse caso, observamos um apontamento classificatório que chama a atenção do autor do texto para um problema de conjugação verbal, em que ao narrar um fato no passado, o aluno descreve uma ação que já acabou, entretanto, utiliza o tempo verbal no gerúndio “estava chegando”, o que faz a professora apontar uma inadequação referente a isso, sendo corrigida na 2ª versão, quando é substituída pelo verbo “chegou” no pretérito perfeito.

Texto 60 (1ª versão/7ª série/Colégio Y)

Os países mais pobres são os que mais sofrem com esse tipo de problema, mas isso não significa que países desenvolvidos também não ^{tenham} esse problema. *Repetição de palavras*

Texto 60 (2ª versão/7ª série/Colégio Y)

Os países mais pobres são os que mais sofrem com esse tipo de dificuldade, mas isso não significa que os países desenvolvidos também não tenham esse problema.

O uso de muitas palavras apresentou problemas, pois muitas delas eram impróprias para uma linguagem formal ou, quando adequadas, eram repetidas dentro de um parágrafo, ou de um mesmo período, como nos mostra o exemplo 60. A palavra “problema” é repetida duas vezes no mesmo parágrafo, sendo apontada pela professora por meio do traço indicativo e do lembrete classificatório “Repetição de palavras”. Dessa forma, na 2ª versão, uma delas é substituída pelo termo sinônimo “dificuldade”, sem que haja alteração de sentido.

Texto 75 (1ª versão/7ª série/Colégio Z)

No último dia, 10, recebi uma multa por furar o sinaliz
das Lav. Brasil ^{ou com} e da Lav. Curitiba. ~~Eu sei~~ que cometi uma infraçã
de ^{*1}transito, mas como eu estava com muita pressa, ^{pois} meu filho es
tava tendo um infarto e minha mulher estava tendo um bebê, por
isso eu fiz a infraçã.

Texto 75 (2ª versão/7ª série/Colégio Z)

Na último dia 10, recebi uma multa por furor o sinalizo dos Lv. Brasil com a Lv. Curitiba. Eu sei que cometi uma infração de trânsito, mas como eu estava com muita pressa, pois meu filho estava tendo um infarto e minha mulher estava tendo um bebê, por isso eu fiz a infração.

O texto 75 apresenta apontamentos referentes à substituição de vírgula por ponto final e de letra minúscula por maiúscula. Nesse sentido, na 1ª versão, a correção indicativa marca a supressão da vírgula, juntamente com a resolutiva que implica a mudança desta por ponto final na reescrita. Além disso, mudando-se a pontuação e iniciando-se uma nova frase, a professora indica por meio de um círculo que a letra da minúscula e da palavra *eu* deve ser trocada pela maiúscula, o que é entendido e acatado pelo aluno, o qual realiza as devidas modificações na 2ª versão.

Texto 159 (1ª versão/8ª série/Colégio Z)

Quando me referimos aos termos *violência* ou *violência* nos referimos, logo não à violência somente físicas, explícitas, de violência: com golpes, chibatadas, xingamentos e agressões contra professores e alunos. mas isso é bullying.
 No entanto, esquecemos ou não temos conhecimento de que existem um dos conceitos com uma violência, mais das vezes, mais sutil, que sempre ignorada pelos pais e pelos professores. Esta mais sutil refere-se ao termo bullying, definido como um conjunto de atitudes agressivas, repetitivas e sem motivação contra uma pessoa.

este: construir história

Texto 159 (2ª versão/8ª série/Colégio Z)

O termo bullying a algum tempo atrás não se tão conhecido como é hoje, ultimamente esse termo é tratado em todos os meios tanto publicos e particulares. A mídia também está ajudando muito nessa parte, com divulgações e "entrevistas" que o bullying faz entre outras consequências.

O exemplo 159 apresenta um caso em que o aluno constrói o primeiro parágrafo de seu texto, copiando trechos literais de um sítio da internet. Assim, o apontamento classificatório “=site: *construirehistoriar*”, somado à chave que indica onde houve a cópia, suscita que essas informações devem ser substituídas por outras que expressem a opinião do jornal onde o editorial será publicado, o que ocorre na segunda versão, quando o aluno apresenta novas informações sobre o “bullying”.

Texto 54 (1ª versão/7ª série/Colégio Y)

O trabalho infantil é proibido aqui no Brasil, pois além de prejudicar a saúde das crianças, prejudica a educação delas [pois esse trabalho geralmente duram o dia inteiro, e por isso, as crianças não tem como estudar.] ②

② Informação inadequada

Texto 54 (2ª versão/7ª série/Colégio Y)

O trabalho infantil é proibido no Brasil, pois além de prejudicar a saúde das crianças, prejudica a sua educação, pois com o trabalho as crianças não tem tempo para ir à escola. 1 a e m

Nesse caso, verificamos um problema de informação incoerente. Ao afirmar que o trabalho infantil prejudica a educação, o aluno justifica essa afirmação com o trecho “*pois esse trabalhos geralmente duram o dia inteiro, e por isso, as crianças não tem como estudar*”, fazendo-nos entender que o trabalho das crianças deveria durar menos tempo, para que elas possam frequentar o colégio. Contudo, em um texto onde a autora se posiciona contra a exploração infantil de todas as formas, a informação fica incoerente, uma vez que o trabalho da criança não deve existir em hipótese alguma. Nesse contexto, ao acatar o apontamento classificatório “*Informação inadequada*”, o aluno a substitui por “*pois com o trabalho as crianças não tem tempo para ir à escola*”, tornando-a mais coerente com o tema abordado.

4.1.3 Supressão

As supressões realizadas nas 2^{as} versões dos textos das 7^a e 8^a séries ocorreram em menor número do que os acréscimos e as substituições. Advindas de apontamentos indicativos, classificatórios e textual-interativos, essas operações somaram 173 incidências que abarcaram a omissão de pronomes, verbos, parágrafos, linguagem inadequada, em menor quantidade e vírgulas, conectivos, palavras e informações, os quais representam os maiores números de supressões.

Quadro XVIII: Supressões realizadas nas 2^{as} versões.

Conectivo	22
Informação desnecessária	69
Informação repetida	11
Linguagem	06
Palavra	25
Pronome	08
Verbo	06
Vírgula	26
Total	173

Com relação à operação de supressão, as exemplificações seguintes demonstram como e por meio de quais apontamentos elas ocorreram:

Texto 96 (1ª versão/7ª série/Colégio Z)

Marialva, 21 de outubro de 2010.

Respeitado Sr. Diretor do Departamento de Segurança Pública de Marialva:

Verificar o uso da vírgula

**L*

Texto 96 (2ª versão/7ª série/Colégio Z)

Marialva, 21 de outubro de 2010.

Respeitado Sr. Diretor do Departamento de Segurança Pública de Marialva:

Na 1ª versão do exemplo 96, o uso inadequado de uma vírgula faz que a professora o identifique e o classifique com o lembrete *Verificar o uso da vírgula*, não deixando dúvidas que ela deve ser suprimida na reescrita, como fez o autor desse texto.

Texto 34 (1ª versão/7ª série/Colégio Y)

Segundo a Universidade de Saúde e Ciência de Oregon, dizem que a internet também é um vício, mais comum do que se imagina, conforme [o especialista] o vício da internet tem como uso excessivo, geralmente associada à perda de noção de tempo etc. *Parágrafo confuso!*

até a margem!

que especialista?

Texto 34 (2ª versão/7ª série/Colégio Y)

Segundo a Universidade de Saúde e Ciência de Oregon, a internet também é um vício, mais comum do que se imagina, conforme o especialista Agnes Dondos o vício da internet tem como o uso excessivo, geralmente associada à perda de tempo do tempo.

tem o quê?

O texto 34 traz um exemplo de apontamento indicativo (traço) que sugere a supressão da forma verbal “dizem”. Essa inadequação refere-se ao uso equivocado de conectivo, somado ao verbo *dicendi*¹⁹. Dessa forma, ao iniciar o parágrafo com “Segundo a Universidade de Saúde e Ciência de Oregon”, o uso do verbo “dizer” é desnecessário, já que não faz parte desse tipo de construção frasal. Assim, na 2ª versão escrita, o verbo é omitido, tornando a frase adequada.

Texto 158 (1ª versão/8ª série/Colégio Z)

17/11/1945

2º VAMOS 5 A CABAR COM O BULGARIOS!

SOMOS TODOS IGUAIS, V. JEM OS 3
 EM UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA!

2 - existe.

5 - existe dirigir-se ao leitor:
 vamos ---
 você ---
 prefira a impessoalidade

¹⁹ Esse caso foi identificado nas produções textuais que envolvem o editorial, o resumo e a dissertação escolar, marcando uma característica própria desses gêneros textuais, os quais possibilitam ao aluno trazer a voz do outro para apresentar uma informação. Além disso, identificamos essa inadequação inúmeras vezes na escrita da 7ª série, revelando-nos que essa maneira de utilizar o conectivo marca uma característica própria dessa série, a qual ainda está em processo de aprendizagem de como utilizar conectivos nos textos que produz.

Texto 158 (2ª versão/8ª série/Colégio Z)

“Esse país é democrático, todos temos direitos iguais, pobres e ricos, crianças e jovens. Países ricos também está acontecendo essa barbaridade, é o caso do Japão, que a propria princesa sofria bullying”²⁰

O caso 158 revela um exemplo em que o aluno utiliza uma linguagem em 1ª pessoa do plural, “*Vamos acabar com o bullying!*”, em um editorial que se caracteriza por ser um texto impessoal. Assim, a professora chama a atenção com a indicação e o lembrete “*evite dirigir-se ao leitor: vamos... você... prefira a impessoalidade*”. Na segunda versão, o aluno suprime a expressão indicada, mas ainda demonstra não ter entendido que fica mais adequado utilizar pronomes de terceira pessoa, já que escreve “*todos temos direitos iguais*”. Portanto, o autor entende apenas que deve suprimir o que fora apontado pela professora, não compreendendo como se dá o uso da linguagem impessoal, pois acaba cometendo o mesmo equívoco em outras partes do texto.

Texto 57 (1ª versão/7ª série/Colégio Y)

① Trabalho infantil na campo e nas cidades Brasileiras.

② A Organização Mundial do Trabalho (OIT) celebra o dia internacional contra o trabalho infantil. E no Brasil o trabalho infantil é muito comum no áreas rurais (entre 25% e 30% dos trabalhadores são crianças que saem do escola para ajudar seus pais no tempo de suas famílias e nas cidades também há a exploração

③ Informação desnecessária

²⁰Esse exemplo foi digitado, pois sua digitalização ficou ilegível.

A primeira versão do Texto 193 apresenta o apontamento “repetido”, somado a flechas e sublinhados, os quais indicam a repetição de informações. Nesse sentido, o aluno realiza a operação linguístico-discursiva supressão, omitindo uma delas e tornando o texto menos truncado e mais fluído no que se refere à leitura.

Texto 121 (1ª versão/8ª série/Colégio X)

dinheiro pra outra vida? *parágrafo solto...*
 Eu queria poder mudar o mundo, eu colocaria vários Justin Bieber espalhados por aí, e ficaria com o original pra mim. Eu queria ter poderes para ajudar a humanidade, a combater o mal dos dias de hoje: assassinatos, pedofilia, crimes, roubos, drogas, etc.

Texto 121 (2ª versão/7ª série/Colégio X)

Eu queria ter poderes para ajudar a humanidade e combater o mal dos dias de hoje: - assassinatos, pedofilia, crimes, corrupção, desigualdade, roubo, drogas, etc. Mas eu

O texto 121 também apresenta um caso de informação desarticulada. O apontamento “Parágrafo solto” mostra que a parte do texto em que a aluna demonstra sua preferência por determinado cantor é incoerente com a temática, a qual diz respeito a não valorização dos fatores que conferem vida ao Planeta Terra. Assim, apesar de o apontamento da professora referir-se ao parágrafo, a aluna entende que deve suprimir a informação indicada pelo colchete.

4.1.4 Deslocamento

A operação linguística deslocamento foi realizada em um número consideravelmente baixo em relação às outras. Dentre os 198 textos, apenas um deslocamento ocorreu, referente ao uso de conectivo.

Quadro XIX: Deslocamentos realizados nas 2^{as} versões.

Conectivo	01
Total	01

Texto 41 (1ª versão/7ª série/Colégio Y)

Vícios da Internet
Vício além de drogas, álcool, etc. também há o vício da internet.

Texto 41 (2ª versão/7ª série/Colégio Y)

Vícios da Internet → Pule linha
Além do vício de drogas, álcool, etc. também há o vício da internet.

Com relação ao deslocamento de conectivo, presenciamos um caso em que o aluno não domina a colocação deste aspecto linguístico dentro da frase. O texto 41 apresenta um exemplo que o aluno utiliza o conectivo “além de” e sabendo-se que ele serve para introduzir um argumento, ele deve aparecer em primeiro lugar na frase para que exerça a sua função de elemento introdutor, o que fora mencionado pela professora com o lembrete “inverte a ordem” e o apontamento resolutivo “além do vício”. Na 2ª versão, o aluno faz a correção, deslocando e ordenando o conectivo introdutor e a informação.

4.1.5 Organização gráfica dos textos

Algumas modificações feitas pelos alunos em seus textos não se enquadram na classificação feita por Fabre (1986, *apud* MENEGASSI, 1998) no que se refere às operações linguístico-discursivas de acréscimo, substituição, supressão e deslocamento. Elas se caracterizam como mudanças que ocorrem por meio da interferência de apontamentos indicativos, classificatórios e textual-interativos e estão relacionadas à modificação da estética, ou seja, do aspecto visual do texto, como alinhamento de parágrafo e de título e não pular linhas. Nesse sentido, das 27 ocorrências de organização gráfica, apenas 02 ocorreram nos textos da 8ª série.

Quadro XX: Aspectos visuais modificados na reescrita.

Aspectos	7ª série	8ª série
Alinhamento de parágrafo	05	02
Alinhamento de título	09	-
Não pular linhas	11	-
Total	25	02

A fim de exemplificarmos como os apontamentos referentes às inadequações visuais se configuram e como elas proporcionam mudanças na reescrita, apresentamos dois exemplos referentes aos aspectos do Quadro XX:

Texto 58 (1ª versão/7ª série/Colégio Y)

alinhammente

crianças

CRIANÇAS NO TRABALHO

A MÃO-DE-OBRA HOJE EM DIA ESTÁ MUITO CARA, EM TÃO MUITAS PESSOAS RECORREM [A OUTROS MEIOS] CONTRATANDO CRIANÇAS PARA TRABALHAR.

Famílias

FAMILÍAS POBRES QUE TÊM MUITOS FILHOS, NÃO TEM RENDA SUFICIENTE PARA A FAMÍLIA TODA, ENTÃO ALGUNS FILHOS SAEM EM PROCURA DE TRABALHO E MUITA GENTE ACEITA PELO PREÇO DA MÃO-DE-OBRA.

Extrava até a margem

muita

Texto 58 (2ª versão/7ª série/Colégio Y)

CRIANÇAS NO TRABALHO

A MÃO-DE-OBRA HOJE EM DIA ESTÁ MUITO CARA, EM TÃO MUITAS PESSOAS CONTRATAM CRIANÇAS PARA TRABALHAR.

FAMILÍAS POBRES QUE TÊM MUITOS FILHOS, NÃO TEM RENDA SUFICIENTE PARA OS FAMILIARES, ENTÃO ALGUNS FILHOS SAEM EM PROCURA DE TRABALHO E MUITA GENTE ACEITA PELO PREÇO DA MÃO-DE-OBRA.

O Texto 58 revela um caso em que o primeiro e o segundo parágrafos não estão alinhados, o que faz com que a professora tente evidenciar a falha por meio da indicação com as barras que mostram o desalinhamento e o apontamento classificatório “alinhamento”. Além disso, o aluno não escreve até a margem, deixando espaços que comprometem o visual estético do texto. Assim, esse fator também é evidenciado pela professora pelos traços indicativos e pela solicitação “Escreva até a margem”. Na 2ª versão do texto, o aluno realiza essas modificações, alinhando os parágrafos e escrevendo até o limite permitido pela margem da folha de caderno.

Texto 40 (1ª versão/7ª série/Colégio Y)

Escreva na margem

pensa se

Quando se ^{nos} referimos a círcio, pensamos em drogas e fogos de artifício. Chegou agora até em pessoas que não círcio em internet a pessoa que se relaciona emocionalmente pode ser? em círcio da internet pode ter causa com um psicólogo.

Não pule linha, use conectivos para ligar os textos

A internet pode ser uma círcio, seus intenc são pequenas irritações, tensão ou depressão. Segundo o especialista, o círcio tem quatro componentes: uso exclusivo, frequente mente associado à perda de noção, Sentimentos de irritação, Resistência de melhor computador.

Parágrafo confuso e incoerente

Porém tem gente que renta no computador para pesquisar estudar portanto regredir a lata autor o autor e o coisa de dez minutos nos diária para 70 ou 72 horas isso chama-se o círcio da internet.

Há pessoas que não conseguem deser a internet, internet foi isso que acabou com uma gancha de 28, mas começou conseguiu a ir na internet não para o no então o o notebook embora deca para o o notebook na internet.

o notebook

Texto 40 (2ª versão/7ª série/Colégio Y)

Quando se refere-se a vícios pensa-se em drogas e fagatina mas o vício está até nos ^{nos} vícios na internet, a pessoa que se relaciona emocionalmente pode ^{ter} ser um vício da internet, pode ser ^{curada} com um psicólogo. ^{informação confusa}

A internet pode facilmente gerar vícios, seus sintomas são ^é pânico, ansiedade, ^{em} depressão. Segundo o especialista, o vício tem quatro comportamentos: Uso ^{exclusivo}, frequentemente associado à perda de ^{noção} noção. Sentimentos de ^{excitação} excitação, necessidade de melhor computador. Há pessoas que não conseguem largar a internet por isso que aconteceu como uma garota de 28 anos, conforme começou a ir e usar a internet não parou mais no entanto vai com o notebook embora deve parar assim sendo viciada na internet. ^{ir onde?}

Por fim, esse é um exemplo em que, equivocadamente, o aluno escreve a 1ª versão do texto, pulando linhas de um parágrafo para o outro. Esse problema é corrigido, após a revisão da professora que alerta o aluno por meio do lembrete “Não pule linhas, use conectivos para ligar os textos”, o qual é atendido parcialmente, visto que, na reescrita, ele acata a parte em que é solicitado o não pular linhas, contudo, não utiliza conectivos para ligar os parágrafos.

4.2 Operações linguístico-discursivas: os apontamentos atendidos pelos alunos nas 3ªs versões

Dos 153 textos reescritos (segundas versões), apenas 54 foram revisados e, dentre eles, quatro, referentes ao trabalho da professora da 7ª série do Colégio Y, com o gênero textual resumo, apresentaram terceira versão. Assim, as reescrituras das segundas versões apresentam a realização das operações linguístico-discursivas acréscimo, substituição e supressão, não contemplando o deslocamento, como nos revela o Quadro XXI:

Quadro XXI: Operações linguístico-discursivas realizadas nas 3^{as} versões.

Aspectos linguístico-discursivos	Acréscimo	Substituição	Supressão
Acento agudo	08	-	-
Acento circunflexo	01	-	-
Conectivo	-	-	04
Concordância verbal	-	06	-
Crase	01	-	-
Grafia	-	01	-
Informação desnecessária	-	-	01
Informação incoerente	-	01	-
Informação nova	03	-	-
Palavra	-	01	01
Ponto final	01	-	-
Preposição	01	01	-
Pronome	-	04	-
Total	15	14	06

No que se refere à operação linguística de acréscimo, destacaremos o aspecto-linguístico discursivo que mais foi evidenciado em sua realização, o acento agudo:

Texto 29 (2^a versão/7^a série/Colégio Y)

Já o Maluk Duprat, do 1^o UC-SP, diz "A internet é um instrumento fundamental" e mas ninguém se torna dependente de uma coisa que não traz progeraço, a internet sem dúvida é progeraço.
 No Brasil já existe clínica tratando de progeraço (dos) da internet, progeraço um dia uma

Texto 29 (3^a versão/7^a série/Colégio Y)

Já o Maluk Duprat, do 1^o UC-SP, diz "A internet é um instrumento fundamental" e mas ninguém se torna dependente de uma coisa que não traz progeraço, a internet sem dúvida é progeraço.
 No Brasil já existe clínica tratando de progeraço (dos) da internet.

A 2ª versão do Texto 29 apresenta dois casos em que problemas ortográficos como a falta de acentuação leva a professora a corrigir as falhas por meio dos apontamentos resolutivos. Dessa forma, as palavras “*dúvida*” e “*clínica*” recebem o acento agudo na 3ª versão, quando o aluno passa a limpo a correção de sua revisora.

Texto 23 (2ª versão/7ª série/Colégio Y)

Segundo a autora Agnes Dantas muitas pessoas que entra em acesso à internet para ver apenas um email, e acaba perdendo a noção da hora, devido ao vício. Tem

Texto 23 (3ª versão/7ª série/Colégio Y)

Segundo a autora Agnes Dantas muitas pessoas que entram em acesso à internet para ver apenas um email acabam perdendo a noção da hora devido ao vício. Tem pessoas que vão a um

Esse exemplo evidencia o aspecto linguístico mais modificado na 3ª versão pela realização da operação linguístico-discursiva substituição, a mudança relacionada à concordância verbal. Ao escrever “*muitas pessoas que entra em acesso a internet para ver apenas um e-mail e acaba perdendo a noção da hora, devido ao vício*”, o aluno comete lapsos referentes à concordância entre o sujeito “*muitas pessoas*” e os verbos “*entra*” e “*acaba*” que compõem a oração, fazendo que o professor os solucione apontando-os resolutivamente. Na 3ª versão, a oração é reescrita, sendo levada em consideração pelo aluno, a correção da professora.

Texto 42 (2ª versão/7ª série/Colégio Y)

Conforme o psiquiatra Jerol Bleck, da Universidade de Saúde e Ciências de Oregon, afirma que hoje o vício está ligado à internet, ^{esse} vício é tão comum que deveria entrar no livro contido no manual de Estatísticas e Diagnóstico de distúrbios mentais.

Texto 42 (3ª versão/7ª série/Colégio Y)

O psiquiatra Jerald Block, da Universidade de Saúde de Ciência de Oregon afirma que hoje o vício está ligado à internet. Na verdade esse vício é tão comum que deveria entrar no livro contido no manual de Estatística e Diagnóstico de Distúrbios mentais.

Esse é um caso parecido com o exemplo 34, uma vez que apresenta novamente a confusão em se utilizar um conectivo que expressa a conformidade do aluno com algo dito pelo psiquiatra Jerald Block²¹, somado ao verbo *dicendi* “afirmar”, o que se configura como o uso inadequado dos dois elementos em uma única frase, já que um dispensa o outro. No exemplo 42, a professora opta por indicar por meio de círculo e traço que o conectivo “conforme” deve ser suprimido, para que a construção frasal possa ficar adequada, o que é atendido pelo aluno na 3ª versão.

4.3 Apontamentos não atendidos pelos alunos na reescrita

Muitos apontamentos não foram atendidos pelos alunos e isso ocorreu possivelmente²² por vários motivos:

- os alunos não entenderam os comentários, lembretes e correções feitos pelas professoras;
- alguns alunos optaram por escrever um novo texto, dispensando as ideias da primeira versão por não compreenderem que a reescrita é uma etapa do processo de produção textual;
- os alunos não concordaram ou não quiseram acatar os apontamentos das professoras, ignorando as correções.

Nesse sentido, o Quadro XXII revela a quantidade de apontamentos não atendidos e quais aspectos linguístico-discursivos deixaram de ser corrigidos:

²¹ Informação da coletânea de textos da Prova de Redação do Concurso Vestibular da Universidade Estadual de Maringá, oferecida aos alunos.

²² Essas constatações são hipotéticas, visto que não podemos comprová-las, pois não participamos do processo de construção textual ocorrido em sala de aula.

Quadro XXII: Apontamentos não atendidos na reescrita da 1ª versão.

Aspectos linguístico-discursivos	Resolutivos	Classificatórios	Textual-interativos	Indicativos
Acento agudo	50	07	-	-
Acento circunflexo	04	02	-	-
Alinhamento de parágrafo	-	04	-	05
Conectivo	01	11	06	03
Concordância nominal	02	01	-	-
Concordância verbal	05	03	-	01
Crase	01	01	-	-
Dois pontos	02	-	-	01
Falta de correlação das informações	-	-	02	01
Grafia	20	16	-	20
Informação copiada	-	-	05	01
Informação desnecessária	-	04	30	03
Informação incoerente	01	09	07	-
Informação incompleta	02	-	12	-
Informação repetida	-	06	-	-
Letra maiúscula	02	05	-	04
Linguagem	-	-	01	-
Palavra	02	03	03	02
Ponto final	14	-	-	-
Preposição	01	-	-	-
Pronome	03	04	02	01
Título	01	01	-	01
Verbo	-	-	-	01
Vírgula	28	02	-	02
Total	139	79	68	46

O quadro nos mostra que os apontamentos resolutivos são os menos atendidos e isso pode ser devido ao fato de que houve falta de atenção do aluno, o qual não se atentou para a correção da professora, ou pelo motivo de que não entendendo o real propósito da reescrita, ele descarta a 1ª versão e escreve um novo texto, não revisando e corrigindo as falhas apontadas pelas professoras. O segundo tipo de correção menos atendido é o classificatório, já que alguns lembretes não abordam exatamente o cerne de um problema de escrita. Por exemplo, quando a professora aponta “*verificar ortografia*” ou “*uso indevido do conectivo*”, o aluno se depara com nomenclaturas que

ele não domina e, portanto, não sabe solucionar na reescrita, preferindo ignorar o apontamento.

Os procedimentos corretivos textual-interativos são os terceiros menos acatados por questões que julgamos mais complexas, já que esses comentários referem-se ao estilo de linguagem, como o uso de palavras informais, problemas com a estrutura e temática do gênero textual escrito, envolvendo, principalmente, questões de coerência como a progressão do tema do texto. Assim, os alunos não entendem esses apontamentos por, muitas vezes, desconhecerem o gênero textual que estão lidando.

Por fim, os indicativos aparecem na quarta posição dos menos atendidos e isso ocorre, pois nem sempre símbolos como um traço, um círculo, chaves ou colchetes dizem a qual problema de escrita o apontamento diz respeito. Essa falta de compreensão do aluno se dá, principalmente, quando o sinal indicativo aparece puro, isto é, sem que outro tipo de correção o acompanhe.

A fim de demonstrarmos alguns casos de apontamentos não atendidos e, conseqüentemente, a não realização de operações linguístico-discursivas, elencaremos alguns exemplos das 1^{as} e 2^{as} versões dos textos das 7^a e 8^a séries:

Texto 122 (1^a versão/8^a série/Colégio X)

Opinião pessoal!

~~... minha opinião se cada pessoa ajudasse a não jogar lixo na rua, não poluir água e não destruir árvores eu acho que a planeta seria melhor.~~

Texto 122 (2^a versão/8^a série/Colégio X)

Opinião pessoal: se cada pessoa ajudasse a não jogar lixo na rua, não poluir água e não destruir árvores eu acho que a planeta seria melhor.

O exemplo 122 apresenta uma ocorrência em que o aluno deveria realizar a operação linguístico-discursiva supressão, mas acaba substituindo uma expressão. Em se tratando de uma dissertação escolar, termos que expressam a opinião pessoal do autor não se encaixam com o tipo argumentação que deve ser abordada nesse gênero textual. Contudo, o aluno da 8ª série inicia seu parágrafo conclusivo com “Na minha opinião”, o que não é apropriado para o tipo de texto que ele está escrevendo. Ciente disso, a professora faz um traço na expressão e a classifica como “Opinião pessoal”, sugerindo que ela seja suprimida; mas, por não compreender essas correções e que o uso desse termo não é adequado ao gênero, ele faz a substituição pelo apontamento da professora.

Texto 69 (1ª versão/7ª série/Colégio Y)

~~fragmento)~~
 [A solução mais apropriavel é prender
 os donos das fabricas onde têm crianças e constru-
 ir mais escolas e aumentar o salario mini-
 mo.] (S) ↳ perigoso
↳ aumentar

Texto 69 (2ª versão/7ª série/Colégio Y)

~~lugares.~~
 A solução mais apropriavel é ???
(aumentar aumentar o mercado de trabalho], mais ---
 vagas nas escolas por que --- tem ---
 muitas crianças que trabalha. ↳ trabalham

O exemplo 69 também apresenta um caso em que não há a compreensão do apontamento por parte do aluno. Ao utilizar a palavra “apropriavel”, inexistente na Língua Portuguesa, a professora indica por meio do símbolo círculo que ela deve ser substituída pela maneira correta que seria “apropriada”. Contudo, partimos da hipótese de que por não ter o conhecimento da inexistência da palavra utilizada, por não ter, supostamente, o hábito de consultar dicionário e, acima de tudo, pelo fato do apontamento indicativo ser, muitas vezes, insuficiente para mostrar a qual problema ele se refere, o aluno não compreende o que deve ser feito na reescrita e repete a mesma palavra.

Texto 192 (1ª versão/8ª série/Colégio Z)

Entenda os que (isto) aconteça. Eu não consigo enten-
 der aqui a agitação, será que é possível de
 acreditar nos outros pessoas? Pode ser isso e muitas
 outras coisas eu acredito, mas eu acho que a
 pessoa tem que abrir os olhos, por a mão na sua
 consciência e ver o que ele está fazendo, deixando
 as vítimas maltratadas.

1- ponto ? ou vírgula ?

2- grãia

3- prefira a linguagem impessoal
 Revisar estrutura / características p. 117

Texto 192 (2ª versão/8ª série/Colégio Z)

Não consigo entender aqui a agitação, será que
 é possível de acreditar os outros pessoas? Pode ser isso
 e muitas outras coisas eu acredito, mas acho que
 a pessoa tem que abrir os olhos, por a mão na sua
 consciência e ver o que ele está fazendo, deixando
 as vítimas maltratadas.

No texto 192, observamos outro caso, envolvendo o uso de linguagem impessoal. Na primeira versão, o aluno escreve uma sequência de orações em que o pronome “eu” é utilizado, “Eu não consigo”, “eu acredito”, “eu acho”, tornando a linguagem da escrita muito pessoal, inadequada para o editorial que é de cunho jornalístico e impessoal. Desse modo, o apontamento da professora “3- prefira a linguagem impessoal”, juntamente com os círculos no pronome “eu” são insuficientes para que o aluno compreenda o que consiste a impessoalidade em um texto. Na segunda versão, o aluno suprime os pronomes, mas mantém a conjugação dos verbos em primeira pessoa “Não consigo”, “acredito”, “acho”, supostamente, não compreendendo o que deveria ser feito na reescrita do texto.

Texto 42 (1ª versão/7ª série/Colégio Y)

Foi que hoje o vício é tão comum no meu
 dia-a-dia, vive o caso de Adriana, ninguém nunca vê
 a executiva adriana entrar e sair sem seu note-
 book, só que o problema veio há 4 anos, quando
 ela foi viajar com seu marido, só que ali
 onde eles estavam não tinha rede de internet
 [ela ficou sem ler e-mail, jogar jogos online, rote-
 ar de bot-papô e sites virtuais.] → Não invente, resuma.

Texto 42 (2ª versão/7ª série/Colégio Y)

Foi que hoje o vício é tão comum no meu
 dia-a-dia, é o caso da executiva Adriana Patricia,
 ninguém nunca vê a executiva entrar e sair sem
 seu notebook, só que o problema veio há 4 anos,
 quando ela foi viajar com seu marido, foi que
 ali onde eles estavam não tinha rede de internet
 [ela ficou sem ler e-mail, jogar jogos online,
rotar (de) falar no salão de bot-papô e sites vir-
 tuais.] → não invente, resuma!

No caso do Texto 42, verificamos que o aluno, ao escrever um resumo sobre o vício da internet, coloca informações que não estão no texto de apoio, não fazendo a síntese e a paráfrase das ideias principais do texto. Assim, a professora aponta a inadequação, indicando-a com os colchetes e com o lembrete “Não invente, resuma”. Contudo, na reescrita, o aluno ignora os apontamentos, cometendo o mesmo equívoco de utilizar informações inventadas, quando deveria apenas suprimi-las ou substituí-las.

Texto 75 (1ª versão/7ª série/Colégio Z)

Prezada Diretora do Departamento de Trânsito de Marialva:

No último dia, 10, recebi uma multa por furar o sinaliz
dos Lvs. Brasil e da Lvs. Curitiba. Eu sei que cometi uma infração
de trânsito, mas como eu estava com muita pressa, pois meu filho es
tava tendo um infarto e minha mulher estava tendo um bebê, por
isso eu fiz a infração.

V.D., por favor, em uma situação dessas, a que você faria? Eu cre
dito que você iria fazer a mesma coisa, então, revija essa multa.
Além de me ajudar, você estará te ajudando, pois se você não fizer o
que eu pedi, eu irei prendê-lo, pois sou delegado do 13º distrito polici
al. Espere que você entenda, atenciosamente,

Lo Rever esse final. Não ficou legal | P. L. C. J.
essa sua justificativa

Texto 75 (2ª versão/7ª série/Colégio Z)

Prezada Diretora do Departamento de Trânsito de Marialva:

No último dia 10, recebi uma multa por furar o sinaliz
dos Lvs. Brasil com a Lvs. Curitiba. Eu sei que cometi uma infração
de trânsito, mas como eu estava com muita pressa, pois meu filho
estava tendo um infarto e minha mulher estava tendo um bebê, por
isso eu fiz a infração.

V.D., por favor, em uma situação dessas, a que você faria? Eu cre
dito que você iria fazer a mesma coisa, por isso, revija essa multa,
além de me ajudar, você estará te ajudando, pois se você não fizer
o que eu pedi, eu irei recorrer a justiça. Espere que você entenda,
atenciosamente,

Nesse texto, o apontamento textual-interativo “Rever esse final. Não ficou legal essa sua justificativa” implica na mudança da informação “pois se você não fizer o que

pedi, eu irei prende-lo, pois sou delegado do 13º distrito policial”, alegando implicitamente que a posição social de delegado assumida pelo aluno é incoerente e inadequada à temática da carta de solicitação. Além disso, o tom utilizado pelo aluno para se referir ao Diretor do Departamento de Trânsito é de ameaça, não condizente para a escrita de quem está fazendo um pedido a uma autoridade. Assim, na segunda versão, ocorre a substituição por “pois se você não fizer o que eu pedi, eu irei recorrer a justiça”, em que há alteração na posição social do aluno, mas não há modificação no tom de linguagem que o aluno utiliza em sua solicitação. Desse modo, a mudança de justificativa solicitada pela professora não acontece inteiramente, fazendo-nos perceber que o apontamento textual-iterativo da professora não explicou com precisão o que deveria ser realmente modificado, já que de nada adiantou assumir uma nova posição social, pois o aluno não soube alterar o modo de argumentar seu pedido, na carta de solicitação.

Texto 181 (1ª versão/8ª série/Colégio Z)

Bullying gera bullying

No shopping, dia 15 de outubro de 2010, no Rio Grande, principal, pais se agredem por uma discussão de seus filhos. A mãe do menino de 9 anos que sofria bullying pelo filho do homem que o agrediu. Ele acordou com o diário online e pai do agressor começou a espancá-la após a mulher ter ido tirar satisfações com o menino que estava cometendo agressões no filho dela. ^{estes} ~~estes~~ casos de bullying estão cada vez mais comuns, principalmente em lugares públicos, escolas e até professores com alunos.

Bullying é um assunto muito sério, que pode causar até mortes, e casos de polícia.

14 linhas!

1- fica presa ao texto 2

Rever características p. 117

Texto 181 (2ª versão/8ª série/Colégio Z)

Bullying gera bullying
 Casas intemas de bullying estão cada
 vez mais comuns, principalmente em
 lugares públicos, escolas e até professores
 com alunos
 No shopping, dia 15 de outubro de 2010,
 no Rio de Janeiro, Petrópolis, pais se agri-
 dem por uma discussão de seus filhos.
 A mãe do menino de 9 anos que sofria
 bullying pelo filho do homem que a
 agride. No acordo com o diário online
 o pai do agressor começou a espancá-lo
 após a mulher ter não tirar satisfação
 com o homem^{nulo} Menino que estava cometendo
 de agressões no filho dela.
 Na televisão, rádios e jornais estão
 cada vez mais recentes casos de
 bullying, muitos até mortes e casos
 de polícia.

O Texto 181 revela que, ao escrever a primeira versão de seu texto, a aluna se restringe ao texto de apoio, utilizado pela professora em sala de aula para introduzir o assunto “bullying”, abordado nas produções textuais. Assim, apresentando informações copiadas, o autor do texto não cumpre com a finalidade proposta para a escrita de um editorial. Nesse contexto, a professora salienta “fica presa ao texto 2”, “Rever características p. 117”, solicitando a verificação da configuração do gênero textual trabalhado, o qual tem por finalidade expressar a opinião do jornal ou revista sobre determinado assunto, onde o texto será veiculado. Entretanto, na reescrita, ela desloca informações do primeiro parágrafo para construir a introdução e acrescenta a conclusão, mantendo as informações copiadas do texto de apoio, não atendendo a solicitação da professora.

4.4 Operações linguístico-discursivas realizadas pelos alunos sem a intervenção do professor

Algumas operações linguístico-discursivas foram realizadas sem que houvesse a intervenção dos apontamentos das professoras, uma vez que alguns alunos utilizaram a autonomia e fizeram mudanças em seus textos. Apesar de poucas, não podemos deixar de contabilizar essas operações que mostram o que os alunos sabem fazer conscientemente com a escrita.

Quadro XXIII: Operações linguístico-discursivas realizadas sem intervenção.

Aspectos linguístico-discursivos	Acréscimo	Substituição	Supressão	Deslocamento
Concordância nominal	-	01	-	-
Grafia		01	-	-
Informações novas	01	04	-	-
Informações deslocadas	-	-	-	01
Título	-	01	01	-
Total	01	07	02	01

No geral, verificamos onze operações linguístico-discursivas realizadas voluntariamente pelos alunos das 7ª e 8ª séries. A primeira que destacaremos diz respeito ao acréscimo de novas informações na reescrita:

Texto 19 (1ª versão/7ª série/Colégio Y)

Juliao
 Vídeos da Internet
 Em viximo usa-se apenas 3ª pessoa: fala-se
 Quando [falamos] em vídeos pensamos em drogas, segundo
 [a psiquiatra] [esse] ^{pensa-se} acontece quando quando uma pessoa
 tem sua vida afetada pelo ^{uso} uso momentâneo exagerado na
 internet. *→ que psiquiatria? → isso o quê?*

Texto 19 (2ª versão/7ª série/Colégio Y)

Vícios da Internet

→ **parágrafo**

Quando fala-se em vícios, pensa-se em drogas, mas há também o vício da internet esse acontece com as pessoas ^{que} têm sua vida pessoal, sentimental e profissional afetada pelo vício excessivo da internet

Neste parágrafo, notamos alguns apontamentos textual-interativos locais, os quais questionam a ausência de alguns dados que tornam o texto mais completo e coerente. Contudo, quando lemos a 2ª versão, percebemos que o aluno não só respondeu e acatou os apontamentos, como também acrescentou novas informações que não haviam sido requisitadas pela professora. Assim, ao reescrever o seu texto, ele adiciona “mas há também o vício da internet” e “vida pessoal, sentimental e profissional” complementando o primeiro parágrafo com dados que fazem a diferença para a coerência e compreensão do texto, fazendo-nos perceber que a prática de reescrever pode proporcionar a reflexão do aluno não só sobre os apontamentos do professor, mas sobre o que ele, enquanto autor, pode modificar para que seu texto apresente melhoria.

Texto 34 (1ª versão/7ª série/Colégio Y)

vício

Quando se fala em vícios já se vem a cabeça cigarros, drogas, álcool, jogatina, entre outros.

Não pula linha

Segundo a Universidade de Saúde e Ciência de Oregon, dizem que a internet também é um vício, mais comum do que se imagina, conforme [o especialista] o vício da internet tem como um dos excessos, geralmente associada à perda de noção de tempo etc. **Parágrafo confuso!** **tem o quê?** **que especialista?**

Há pessoas que não têm a hora passar diante do computador, essas pessoas estão de fato acordadas em computadores, porém ninguém se espanta quando vê uma pessoa entrar e sair da empresa com o laptop na mão mais ela pode entrar na internet e não ver a hora passar.

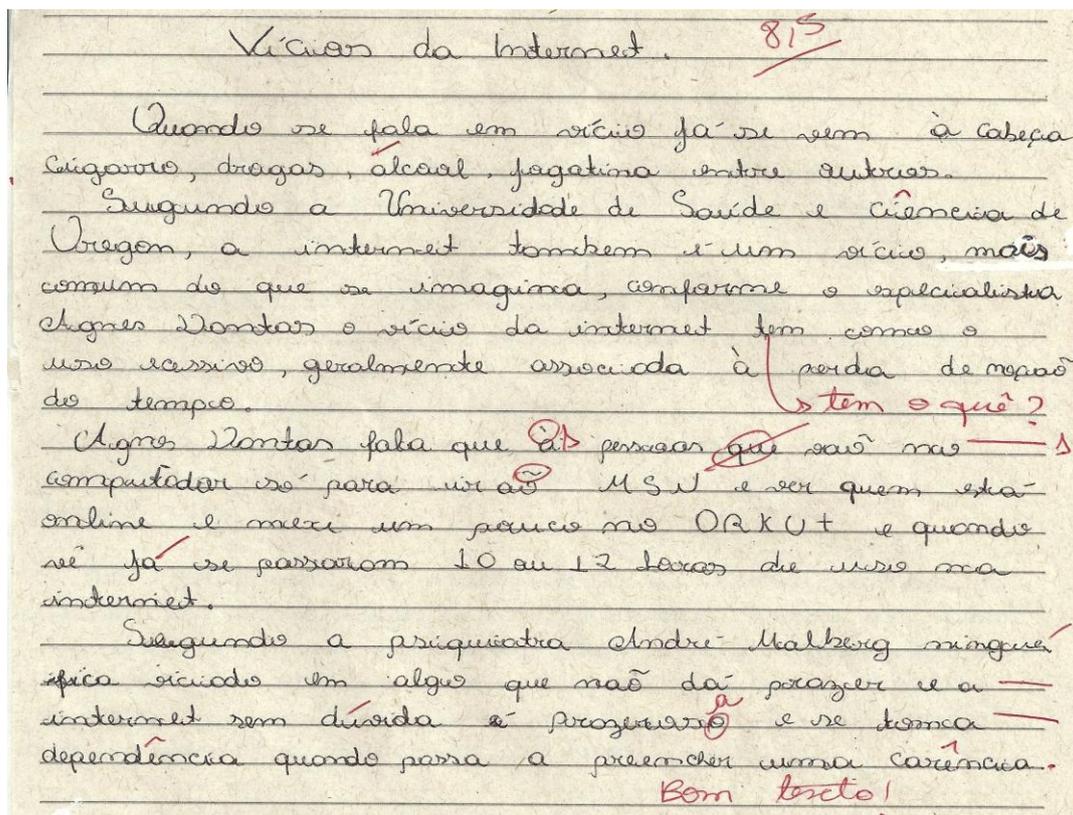
Enfim

[Em fim] quando uma pessoa se isola da sociedade e está [tudo seu sentimento] no seu computador ela provavelmente estava sozinha.

→ **Não invente, apenas reescreva!**

Até a margem!

Texto 34 (2ª versão/7ª série/Colégio Y)



O exemplo 34 apresenta a operação de substituição realizada voluntariamente pelo aluno. Observamos que há dois parágrafos que recebem modificações por completo, contudo, a mudança do 4º é justificada pelo apontamento “*não invente, apenas resume!*”, em que o aluno busca informações no texto de apoio para atender o que fora solicitado pela professora, cumprindo, assim, com a finalidade do resumo. Nesse contexto, ele também opta por substituir o 3º parágrafo, colocando nele informações parafraseadas e com referência aos textos científicos que tratam sobre o vício da internet e essa tomada de atitude ocorre sem que haja algum tipo de interferência.

Texto 191 (1ª versão/8ª série/Colégio Z)

Seva esta educação de seu filhos?
 Comiss de segurança no shopping de Rico no Jambos
 quando pais se agrediu nele por causa de
 discussão dos filhos, isto seria bullying?

Texto 191 (2ª versão/8ª série/Colégio Z)

Comiss de segurança no shopping de Rico no Jambos quando pais se agrediu
 no shopping na discussão dos filhos, isto seria bullying?

No Texto 191, verificamos a ocorrência da operação linguístico-discursiva supressão, realizada sem a intervenção da revisora. Ao observarmos o título da primeira versão do texto, encontramos um apontamento indicativo que sinaliza a omissão do acento agudo que fora empregado de modo inadequado no pronome demonstrativo “esta”. No entanto, na segunda versão, o aluno suprime todo o título, sem motivos aparentes, nos fazendo concluir que, provavelmente, houve falta de atenção da parte do escritor.

Texto 169 (1ª versão/8ª série/Colégio Z)

As brigas do bullying, às vezes, terminam com os pais agindo por conta própria. "Um homem e uma mulher se agrediram em um shopping de Petrópolis (RJ) após uma discussão entre seus filhos." Retratou o Diário Online, 15 de outubro de 2010, os pais que deveriam acabar com o bullying, estão praticando e seus filhos seguindo seus exemplos. Logo os pais devem consientizar os filhos para que não haja dessa forma violenta. afam (verbo agir)

→ o seu editorial cita outro jornal?

Texto 169 (2ª versão/8ª série/Colégio Z)

As brigas do bullying, às vezes, terminam [com os] com os pais agindo por conta própria, "Um homem e uma mulher se agrediram em um shopping de Petrópolis (RJ) após uma discussão entre seus filhos". Os pais que deveriam acabar com o bullying, estão praticando e seus filhos seguindo seus exemplos.

O exemplo 169 apresenta um caso voluntário de deslocamento de informações. Após suprimir a informação "Retratou o Diário Online, 15 de outubro de 2010" na tentativa de acatar o apontamento "o seu editorial cita outro jornal?", uma vez que a citação retirada de outro veículo de comunicação ainda permanece na segunda versão, o aluno decide deslocar o restante das informações, "os pais que deveriam acabar com o bullying, estão praticando e seus filhos seguindo seus exemplos", as quais davam continuidade ao segundo parágrafo de seu texto, construindo um terceiro parágrafo com elas.

Determinados os aspectos linguístico-discursivos presentes na revisão e reescrita dos textos das 7ª e 8ª séries, faz-se necessária a sua caracterização, levando-se em consideração todos os registros analisados.

CAPÍTULO 05

CARACTERIZAÇÃO DOS ASPECTOS LINGUÍSTICO-DISCURSIVOS ATENDIDOS E COMPREENDIDOS PELOS ALUNOS NA REESCRITA

A análise dos textos das 7ª e 8ª séries, no que diz respeito ao modo como foram escritos, revisados e reescritos, proporciona a caracterização dos aspectos linguístico-discursivos que permeiam a escrita dessas séries. Nessa perspectiva, verificamos que os alunos apresentam três capacidades quando reescrevem os textos: a) atender; b) compreender os apontamentos das professoras efetuados na revisão; c) ir além disso, modificando o texto, independentemente da intervenção de um revisor.

5.1 Aspectos linguístico-discursivos atendidos pelos alunos na reescrita

Os aspectos linguístico-discursivos atendidos referem-se aos apontamentos feitos na revisão pelo professor que são acatados pelo aluno na reescrita. Geralmente, o revisor deixa explicitamente marcado no texto, por meio da correção, o que precisa ser modificado em uma próxima versão. Dessa forma, quando um apontamento é atendido pelo aluno, essa ação é executada de modo automático, sendo que a atitude responsiva (BAKHTIN, 2003) por parte do aluno é passiva, visto que a modificação é premeditada pelo professor, o qual conduz a ação do aluno na reescrita.

A fim de caracterizarmos os aspectos linguístico-discursivos que são atendidos pelos alunos na reescrita, os dividimos em três blocos, de acordo com a especificidade de cada um. Assim, o primeiro apresenta os aspectos referentes ao emprego da linguagem; o segundo revela elementos relacionados à informatividade dos textos e o terceiro diz respeito à estrutura visual. Como método a ser seguido, caracterizamos os aspectos linguístico-discursivos, apresentando as inadequações referentes ao emprego deles dentro do texto, o modo como são apontados pelas professoras na revisão e como são atendidos pelos alunos das 7ª e 8ª séries na reescrita.

Acerca disso, a fim de delineararmos a maneira como os alunos consideram os apontamentos na reescrita, classificamos esse atendimento em parcial e total. Assim, este refere-se à realização de operações linguístico-discursivas que proporcionam mudanças integrais no texto, de acordo com o que é apontado na revisão, já que o aluno acata e atende totalmente o que é abordado como um problema de escrita. O

atendimento parcial difere-se dessa ideia, pois algumas correções não são atendidas por completo, revelando lacunas que podem estar relacionadas tanto ao modo de efetuar os apontamentos na revisão, que pode ser confuso, como à maneira de acatá-los na reescrita, já que o aluno pode não concordar integralmente com o revisor.

Nesse sentido, o Bloco 1 trata de problemas relacionados ao emprego inadequado da linguagem, envolvendo problemas de concordância e regência nominal e verbal, o uso de conectivos, conjugação verbal, crase e problemas ortográficos. Já o Bloco 2 agrega aspectos linguístico-discursivos referentes à coerência, contemplando problemas decorrentes do emprego de informações copiadas, desnecessárias, repetidas e incompletas. Dessa forma, o modo como as professoras das 7^a e 8^a séries abordam essas inadequações refletem na maneira com que os alunos atendem os apontamentos na reescrita.

No que diz respeito ao Bloco 3, ele reúne dados relacionados a problemas que comprometem a estrutura visual dos textos das 7^a e 8^a séries. Desse modo, elementos estruturais, alinhamento de parágrafos e ausência e desalinho de título compõem o terceiro bloco dos aspectos atendidos pelos alunos na reescrita.

Bloco 1 – Emprego da Linguagem

Aspectos linguístico-discursivos	Aspectos linguístico-discursivos na revisão	Aspectos linguístico-discursivos na reescrita
<p>Linguagem - o modo como se diz algo se caracteriza pela peculiaridade da linguagem de cada texto. Assim, alguns requerem informalidade, outros formalidade, impessoalidade ou objetividade. Esse aspecto nem sempre é compreendido pelos alunos das 7^a e 8^a séries, já que utilizam um mesmo tipo de linguagem para escrever tipos de textos diferenciados, não entendendo que a escolha adequada desta demonstra que o aluno cumpriu com a caracterização do texto, atingindo o seu interlocutor e, portanto, a sua finalidade. Ainda com relação à linguagem, o uso de pronomes de primeira pessoa do singular e do plural para expressar opinião é inadequado em textos que a linguagem deve ser impessoal.</p>	<p>Expressões classificatórias como “linguagem informal” e “linguagem impessoal”, dispostas no corpo e no espaço pós-texto, com o auxílio de números, asteriscos, traços e colchetes, são utilizadas na revisão. Com relação ao uso de pronomes de primeira pessoa, apontamentos resolutivos, expressões classificatórias como “Verificar pronome” ou lembretes textual-interativos como “Prefira linguagem impessoal” no corpo ou no pós-texto apontam essas inadequações.</p>	<p>Ao atender os apontamentos da revisão, os alunos realizam substituições que adequam a linguagem por meio do uso de expressões que revelam formalidade e impessoalidade. No que diz respeito aos pronomes de primeira pessoa, geralmente, ao passarem a limpo as correções resolutivas, os alunos apresentam um atendimento total para o apontamento, substituindo-os pelos termos impessoais, atribuídos pelas professoras na revisão. Percebe-se que os outros tipos interventivos também são atendidos, contudo, essas mudanças atingem apenas os locais indicados na revisão, sendo que em outras partes dos textos, em que é preciso alterar a linguagem, os alunos não o fazem por não compreenderem o que consiste a impessoalidade ou a informalidade. Esse fato nos revela que os apontamentos textual-interativos e classificatórios referentes a esse aspecto linguístico-discursivo não são eficazes para explicá-lo, a fim de que o aluno realize substituições em todos os problemas referentes à linguagem dos textos. Desse modo, classificamos esse atendimento como parcial, já que sua abrangência é limitada apenas aos locais indicados para haver modificações.</p>

<p>*Concordância nominal: -substantivo e adjetivo não concordam em número com numeral; -substantivo não concorda em número com adjetivo; -predicativo nominal não concorda em número com sujeito e verbo; -substantivo não concorda em número com pronome demonstrativo.</p> <p>*Concordância verbal: -verbo não concorda em número com sujeito da oração; -verbo da oração subordinada não concorda em número com a oração principal.</p> <p>*Preposição: -não concorda com verbo e complemento verbal; -não concorda com substantivo e adjetivo; -não concorda entre substantivos;</p>	<p><u>Concordâncias e regências nominal e verbal</u> - são empregadas inadequadamente por alguns alunos da 7ª e 8ª séries e isso se dá pelo fato de eles transporem a fala para a escrita, sem fazer distinção entre uma linguagem e outra. Dessa forma, para corrigir tais problemas, as professoras optam pelo tipo interventivo resolutivo, em que a correção é localizada tanto no corpo ou no pós-texto. O uso de preposições também apresenta-se inadequado em alguns casos. Os textos revelam que os alunos não empregam adequadamente as preposições, não concordando com os termos a que se referem, o que acaba deturpando o sentido da oração, uma vez que as regras relacionadas às regências verbal e nominal não são gramaticalmente cumpridas. Dessa forma, para corrigirem tais problemas, as professoras utilizam a correção resolutiva, que pode ocorrer tanto no corpo, acima da palavra que apresenta a inadequação, como no espaço do pós-texto, indicado por traços, números e asteriscos, solucionando o problema de escrita do aluno na revisão do texto.</p>	<p>Por se tratarem de inadequações que são solucionadas pelas professoras na revisão, os aspectos linguístico-discursivos referentes às concordâncias e regências nominal e verbal são adequados na reescrita pelos alunos, os quais passam a limpo o apontamento resolutivo das professoras, realizando a operação linguístico-discursiva de substituição. Assim, por se tratarem de modificações automáticas, uma vez que são resolutivamente solucionadas, os alunos realizam o atendimento total desses aspectos linguístico-discursivos na reescrita.</p>
---	---	--

<p>Conectivos:</p> <p>*Adversativos (embora, porém, contudo, entretanto e no entanto): são utilizados inadequadamente para introduzir e complementar informações, sendo que sua função dentro de uma frase é a de contradição;</p> <p>*De conformidade (segundo e de acordo com): são empregados com verbos dicendis, de modo que, juntos, eles prejudicam a coesão das frases.</p>	<p>Os alunos se mostram confusos com relação ao uso dos conectivos, revelando que, para as duas séries, esse aspecto linguístico-discursivo é novo, de modo que não fazem sentido na escrita, prejudicando a coesão e a coerência das frases. Assim, as professoras utilizam a correção resolutive no corpo, acima da inadequação, ou no pós-texto, indicado por traços, números e asteriscos, corrigindo o emprego inadequado desse aspecto na revisão. Além desse tipo de correção, elas também utilizam a intervenção classificatória e lembretes textual-interativos, os quais aparecem dispostos tanto no corpo, indicado por traços e flechas, como no pós-texto, apontados por traços, números e asteriscos.</p>	<p>Ao atenderem os apontamentos resolutivos, os alunos das 7ª e 8ª séries passam a limpo os apontamentos das professoras, substituindo automaticamente o conectivo inadequado pela correção da professora. Nesse sentido, verificamos um tipo de atendimento total por parte do aluno. Com relação às classificações e aos lembretes textual-interativos, o ato de atender os apontamentos revela-se de maneira parcial. Por não compreenderem os diferentes sentidos que um conectivo pode conferir a uma frase, não realizam substituições dos que se mostram inadequados, mas suprimem-nos, adaptando as orações para que façam sentido sem a presença deles no texto.</p>
<p>*Conjugação verbal</p> <p>-futuro do indicativo: esse tempo e modo verbal são utilizados pelos alunos para relatar um fato passado, em vez do pretérito perfeito do indicativo;</p> <p>-presente do indicativo: é empregado equivocadamente em orações adversativas, iniciadas por conectivo, em que o presente do subjuntivo deveria ser utilizado;</p> <p>-pretérito perfeito do indicativo: é utilizado inadequadamente para apresentar um fato corriqueiro,</p>	<p><u>Conjugação verbal</u> – conjugar um verbo em seus devidos modos e tempos verbais é um aspecto linguístico-discursivo que se revela inadequado em alguns textos das 7ª e 8ª séries. Corrigido de modo resolutivo na revisão, os apontamentos são dispostos no corpo do texto, em que essas correções aparecem acima do verbo que apresenta o problema com tempo e modo verbal.</p>	<p>Os problemas com a conjugação de verbos são solucionados na revisão pelas professoras, restando ao aluno acatarem e passarem a limpo essas correções, substituindo o modo e tempo verbais na reescrita. Assim, por se tratar de modificações automáticas, em que o aluno copia a maneira correta de conjugar os verbos, o atendimento do apontamento é total.</p>

sendo que deveriam utilizar o presente do indicativo.		
*Crase: os alunos das 7ª e 8ª séries utilizam “a” em vez de “ã”.	Os alunos das 7ª e 8ª séries não empregam o sinal gráfico que caracteriza a crase, o que é corrigido resolutivamente ou de forma classificatória na revisão pelas professoras e passado a limpo na reescrita pelos alunos. Ambas as correções são dispostas no corpo do texto, esta com o auxílio de flechas que ligam o apontamento ao local da ausência da crase e aquela por dispor o sinal gráfico acima do “a”.	Na reescrita, os alunos atendem totalmente tanto uma forma como a outra de corrigir a ausência da crase, já que ambas suscitam o acréscimo automático do sinal gráfico. Assim, a adição advinda da resolução é passada a limpo, pois é solucionada na revisão pelas professoras. Com relação à correção classificatória, ela apresenta lembretes como “Verificar crase”, sendo que os alunos conhecem o termo “crase” e sua representação gráfica, contudo, desconhecem as regras para colocá-la em uso em outras versões, cometendo os mesmos equívocos.
<p>*Acentuação (agudo, circunflexo e til): se fazem ausentes nas palavras;</p> <p>*Pontuação (ponto final, vírgula, dois pontos e reticências): podem estar ausentes ou aparecer em excesso na escrita;</p> <p>*Grafia: os problemas com a grafia ocorrem de maneira diversa e referem-se à troca de letras e sílabas que compromete a escrita das palavras;</p> <p>*Letras maiúsculas e minúsculas: são empregadas inadequadamente no início das palavras.</p>	<u>Problemas ortográficos</u> – dizem respeito à acentuação, grafia, e ao uso de letras maiúsculas e minúsculas. Ocorrem na maioria dos textos das 7ª e 8ª séries e são corrigidos resolutivamente no corpo do texto na revisão.	Todos os apontamentos resolutivos referentes aos problemas ortográficos são passados a limpo, sendo atendidos totalmente na reescrita. No que diz respeito à acentuação, os alunos realizam acréscimos dos acentos que estão ausentes; a escrita problemática das palavras e as modificações relacionadas às letras maiúsculas e minúsculas são substituídas pelas formas adequadas na reescrita.
*Pontuação (ponto final, vírgula, dois pontos e reticências).	<u>Pontuação</u> – refere-se à ausência ou ao excesso de pontuação empregado na escrita. Ocorre na maioria dos textos das 7ª e 8ª séries e é corrigida	A pontuação pode ser acrescentada, se estiver em falta, ou suprimida se aparecer em excesso e de modo inadequado no texto. Todos os apontamentos relacionados à pontuação são

	resolutivamente no corpo do texto na revisão.	passados a limpo e atendidos totalmente na reescrita.
--	---	---

Bloco 2 – Coerência

Aspectos linguístico-discursivos	Aspectos linguístico-discursivos na revisão	Aspectos linguístico-discursivos na reescrita
Informação copiada - muitos textos foram construídos com cópias literais dos textos de apoio, utilizados para introduzir uma temática para a escrita. Assim, esse aspecto textual impossibilitou que a finalidade de alguns gêneros textuais fosse cumprida, como é o caso do resumo e do editorial. Desse modo, o uso de informações copiadas pode supor a não familiarização dos alunos com o tema, ou a não habilidade de parafraseá-las.	Na revisão, a inadequação desse aspecto é comentada pelas professoras por meio de lembretes e comentários textual-interativos, dispostos na margem, no corpo, auxiliados por chaves que indicam o local da cópia, e no espaço pós-texto, utilizados quando o texto todo é construído por meio de cópia.	O atendimento total dos apontamentos textual-interativos localizados na margem e corpo do texto proporciona mudanças na reescrita, já que os alunos realizam substituições das informações copiadas nos locais indicados. Com relação aos comentários dispostos no espaço do pós-texto, nem sempre eles têm um atendimento total, uma vez que alguns alunos apenas acrescentam novas informações, não substituindo as cópias literais dos textos de apoio.
Informação desnecessária – esse aspecto diz respeito à escolha de informações que não são cabíveis, ou não precisam ser mencionadas nos textos. Por não condizerem com a temática, elas tornam alguns trechos incoerentes.	Ela é corrigida classificatoriamente no corpo e no pós-texto, auxiliados por números, asteriscos, colchetes e traços que as marcam como dispensáveis ao texto.	Esse aspecto linguístico-discursivo é atendido parcialmente pelos alunos na reescrita. Ao realizarem a supressão dessas informações, os alunos não as substituem por informações cabíveis ao texto, deixando-o, dessa forma, incompleto e com poucos parágrafos.
Informação incoerente – diz respeito às informações que não estão de acordo com o recorte temático do texto.	Esse aspecto é apontado na revisão como incoerente, por meio de apontamentos classificatórios e lembretes textual-interativos, os quais são dispostos no corpo do texto ou no espaço pós-texto, sendo auxiliados pela correção indicativa, a qual	Na reescrita, o atendimento desse aspecto linguístico-discursivo pode ser total ou parcial. Os alunos atendem totalmente esses apontamentos quando suprimem as informações incoerentes e acrescentam novas, condizentes com a temática do texto. Em alguns casos, os alunos realizam apenas

	<p>auxilia os outros tipos interventivos, mostrando o local da incoerência por meio de chaves, colchetes, números e asteriscos. Os comentários textual-interativos, localizados no pós-texto, também podem abordar essa inadequação de modo global, sem que haja a indicação do problema. Geralmente, isso ocorre quando todo o texto é construído por informações desconexas que não fazem sentido entre si.</p>	<p>a supressão, conferindo um atendimento parcial para o problema apontado pela professora. Assim, essas modificações são realizadas quando as correções são locais. No que diz respeito aos apontamentos globais, o atendimento é parcial, pois os alunos preferem descartar a primeira versão, deixando de tentar torná-la coerente, suprimindo, deslocando e acrescentando novas informações que fazem o texto coerente. Em vez disso, eles escreverem um novo texto, o que acaba interrompendo o processo de escrita, uma vez que a reescrita não se concretiza.</p>
<p>Informação incompleta - o nível de informatividade de alguns textos apresenta-se baixo. Muitos trechos não são compreendidos pelo leitor por falta de informações que complementam o sentido do que está sendo dito pelo autor.</p>	<p>Há muitas ocorrências desse aspecto linguístico-discursivo nos textos das 7ª e 8ª séries, apontadas por questionamentos textual-interativos, dispostos no corpo do texto, no local onde há a incompletude, sendo caracterizados por questões curtas, as quais suscitam respostas curtas.</p>	<p>Por se tratarem de questionamentos curtos e sucintos, os apontamentos textual-interativos são atendidos completamente na reescrita. Desse modo, eles são respondidos de forma que acrescentam informações, tornando as frases completas e elevando o nível de informatividade para a melhor compreensão do texto.</p>
<p>Informação repetida – é o ato de repetir uma mesma informação duas ou mais vezes. Os textos dos alunos mostram que a repetição pode ocorrer de duas maneiras, sendo que pode-se repetir uma mesma oração, utilizando as mesmas expressões ou pode-se repetir a informação, escrevendo-a duas ou mais vezes de modos diferentes.</p>	<p>Na revisão, esse aspecto linguístico-discursivo é corrigido por meio de intervenção classificatória e de lembretes textual-interativos, dispostos no corpo ou no pós-texto, sendo indicados por números, asteriscos ou traços que mostram a repetição.</p>	<p>A operação linguístico-discursiva supressão é realizada em casos de repetição de informação, conferindo um atendimento parcial dos apontamentos por parte dos alunos, já que, ao suprimirem, eles não as substituem, acrescentando novas informações no lugar das repetidas.</p>
<p>Palavras repetidas - referem-se à utilização de uma mesma palavra (substantivos ou adjetivos) duas ou mais vezes dentro de uma</p>	<p>As professoras utilizam apontamentos resolutivos, que corrigem as repetições no locais onde elas ocorrem, isto é, no corpo do</p>	<p>Na reescrita, os apontamentos resolutivos são atendidos totalmente quando os alunos passam a limpo a palavra sinônima sugerida pela professora</p>

frase ou de um parágrafo. Os alunos da 7ª e 8ª séries repetem palavras e não empregam a técnica de substituí-las por termos sinônimos.	texto.	na revisão, substituindo a repetida.
--	--------	--------------------------------------

Bloco 03 – Estrutura Visual

Aspectos linguístico-discursivos	Aspectos linguístico-discursivos na revisão	Aspectos linguístico-discursivos na reescrita
Estrutura visual - diz respeito a um problema na estruturação dos textos, envolvendo o ato de pular linhas, uma vez que este não é pertinente à organização composicional dos gêneros textuais analisados. Contudo, verifica-se que os alunos deixam linhas entre o título e o texto e entre um parágrafo e outro. O alinhamento de parágrafos também é um aspecto relacionado à estrutura visual dos textos e refere-se ao ajuste entre os parágrafos e o respeito ao limite das margens do texto.	Essa inadequação estrutural é abordada por lembretes textual-interativos e classificações, dispostos no corpo e na margem do texto, auxiliados por indicações como traços, os quais apontam que não se deve deixar linhas entre esses elementos. No que se refere ao alinhamento de parágrafos, a correção é feita por meio de apontamentos textual-interativos, como lembretes e bilhetes e classificatórios, localizados no corpo e na margem do texto. Os indicativos podem aparecer sozinhos e como auxiliares das duas outras maneiras de intervenção, marcando com traços e flechas os parágrafos que precisam ser deslocados ou dispostos de modo que fiquem estruturalmente adequados.	O ato de pular linhas entre o título e o início do texto e entre os parágrafos é um aspecto textual que foi atendido totalmente pelos alunos. Na reescrita, eles deixam de pular linhas, enquadrando o texto em uma estrutura visual mais adequada. No que se refere aos parágrafos, na maioria dos casos, os alunos os alinham, atendendo totalmente os apontamentos, em outros, verifica-se um atendimento parcial. Em alguns textos, observa-se que apenas os apontamentos classificatórios e textual-interativos, os quais funcionam juntamente com indicações, são completamente acatados, proporcionando o deslocamento e o alinhamento de parágrafos. Sozinhos, os símbolos traços e as flechas nem sempre são atendidos pelos alunos, revelando os mesmos problemas relacionados à estrutura visual em outras versões do texto.
Título – a ausência de título demonstra que os alunos não entendem que esse elemento faz parte da estrutura visual dos textos. Outro fator relacionado a esse	Os apontamentos referentes aos problemas com o título são feitos no corpo do texto de modo classificatório e indicativo com o uso de flechas e pontos de interrogação.	Nas segundas versões dos textos, os apontamentos referentes ao título são atendidos completamente. Os alunos realizam a operações linguístico-discursivas acréscimo para adicioná-lo, quando não é

aspecto linguístico-discursivo refere-se ao seu alinhamento, sendo que ele deve aparecer centralizado e em uma linha (quando couber).		apresentado na primeira versão, e é alinhado, quando revela-se desalinhado de acordo com a estrutura visual do texto.
---	--	---

No Bloco 1, a caracterização dos aspectos de emprego da linguagem demonstra que a revisão deles é realizada de modo resolutivo. A escolha do tipo de correção feita nos textos é das professoras, as quais efetuam seus apontamentos, corrigindo e solucionando as inadequações das ordens gramatical e de linguagem da escrita. Assim, essa ação por parte das docentes é considerada um problema, pois ela não dá condições para que os alunos realizem a revisão de seus próprios textos. Em decorrência a isso, eles se acostumam e se acomodam com o passar a limpo os apontamentos das professoras, sendo que a reescrita passa a ocorrer de modo automático.

Dessa forma, ao nos respaldarmos em Bakhtin (2003), afirmamos que a atitude responsiva do aluno é passiva, isto é, silenciosa, pois o ato de compreender essas inadequações não ocorre de maneira adequada no momento em que a reescrita é efetuada por ele, visto que a correção resolutiva não ocasiona reflexão sobre o erro do aluno. Nesse sentido, a palavra do professor, ou seja, seus apontamentos não permitem a continuidade do diálogo com o aluno e seu texto, pois são caracterizados como correções impostas que inibem a atuação do escritor na revisão e na reescrita, levando-nos a concluir que a correção resolutiva não permite a prática da concepção de escrita como trabalho, já que nem todas as etapas da produção textual são cumpridas, já que o processo é interrompido na revisão das professoras.

O contrário acontece nos Blocos 2 e 3, em que a caracterização dos aspectos linguístico-discursivos relacionados à informatividade e à estrutura visual revela que, em sua maioria, as correções utilizadas para abordar as inadequações referentes a eles são, em sua maioria, a textual-interativa e a classificatória. Desse modo, mesmo que o atendimento desses apontamentos seja total ou parcial, eles levam à reflexão sobre a escrita, exigindo responsividade ativa (BAKHTIN, 2003), pois a ação de modificar esses aspectos na reescrita é imediata, uma vez que as correções das professoras conduzem os alunos a agirem dessa forma. Assim, após refletir sobre a inadequação referente à informatividade ou à estrutura visual, o aluno manifesta o atendimento às correções, dando continuidade ao diálogo com o seu texto e a palavra da professora. Nesse caso, a prática da escrita como trabalho é efetiva, pois todas as etapas concernentes a ela são cumpridas ao longo do processo de produção textual, em que professoras e alunos são participantes.

5.2 Aspectos linguístico-discursivos compreendidos pelos alunos na reescrita

Diferentemente dos aspectos linguístico-discursivos que são apenas atendidos, as modificações ocorridas na reescrita por meio dos compreendidos não acontecem de forma automática. Apesar de ocasionarem mudanças advindas de apontamentos efetuados pelas professoras na revisão/correção dos textos, eles demandam reflexão e um processo de ação mais elaborado do aluno (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009), visto que ele assume a posição de sujeito ativo na reescrita.

Desse modo, antes de compreender um aspecto da escrita que se mostra inadequado, o aluno precisa acatar e atender o apontamento do professor. Nesse contexto, ao resgatarmos a teoria de Bakhtin/Volochinov (2009), afirmamos que a compreensão de aspectos linguístico-discursivos advém da ponderação de dois fatores ideológicos, sendo eles o próprio texto e os apontamentos da revisão do professor, os quais de certa maneira contestam algo presente na escrita. Desse embate de ideologias, surge a reflexão, em que a atitude responsiva do aluno é ativa, porque ele exercerá o seu papel de produtor textual, modificando conscientemente, com o auxílio do professor, o que se apresentou inadequado na escrita.

Hipoteticamente, podemos afirmar que o ato de compreender ocorre por alguns fatores:

- a) o aluno domina o conteúdo referente aos aspectos linguístico-discursivos, modificando, na reescrita, a inadequação por algum motivo na primeira versão;
- b) o aluno pesquisa e se informa sobre o aspecto linguístico-discursivo, concordando com o apontamento do professor e compreendendo que, em seu texto, ele se apresenta inadequado e precisa ser corrigido em uma próxima versão;
- c) o aluno consulta o professor ou um amigo de sala e pede explicação sobre a inadequação, compreendendo os apontamentos da revisão e o que deve ser feito na reescrita.

Para apresentarmos os aspectos que foram compreendidos pelos alunos, os agregamos em dois blocos que se dividem em aspectos gramaticais e coerência, levando em consideração os mesmos critérios de caracterização dos atendidos. Nesse sentido, apresentamos como eles ocorrem inadequadamente na escrita, como eles são abordados

pelas professoras na revisão e como são modificados na reescrita, evidenciando se a compreensão foi total ou parcial por parte dos alunos.

Assim, o Bloco 1, que reúne os elementos de emprego da linguagem, apresenta os aspectos linguístico-discursivos de concordância verbal, conjugação verbal e problemas ortográficos, os quais são compreendidos pelos alunos na reescrita. No que se refere ao Bloco 2, ele agrupa a caracterização das informações, sendo elas incoerentes e novas.

Bloco 1 – Emprego da Linguagem

Aspectos linguístico-discursivos	Aspectos linguístico-discursivos na revisão	Aspectos linguístico-discursivos na reescrita
<p>*Concordância verbal: - verbo não concorda em número com sujeito da oração.</p>	<p><u>Concordância verbal</u> – para abordar inadequações referentes esse aspecto, as professoras utilizam classificações como “Concordância” ou “Verificar concordância”, dispostas no corpo ou na margem dos textos, auxiliadas por indicações de flechas. Esses apontamentos não explicam de fato o que concerne gramaticalmente o termo “concordância”, levando-nos a observar que o seu atendimento é fruto da compreensão acerca desse conteúdo.</p>	<p>Ao atender a apontamentos classificatórios, os alunos das 7^a e 8^a séries compreendem que o ato de concordar em número o sujeito e o verbo de uma oração não estão de acordo com as regras gramaticais. Assim, eles substituem essas inadequações na reescrita, tornando o texto gramaticalmente adequado, o que classifica a compreensão desse aspecto linguístico-discursivo como total.</p>
<p>*Conjugação verbal: - pretérito perfeito do indicativo: é utilizado inadequadamente para apresentar um fato corriqueiro, sendo que deveriam utilizar o presente do indicativo.</p>	<p><u>Conjugação verbal</u> – a inadequação desse aspecto linguístico-discursivo pode ser apontada classificatoriamente na revisão com o lembrete “Verificar tempo verbal” no corpo e na margem do texto, indicados por flechas. Semelhante ao caso da concordância verbal, esse apontamento não aborda detalhes sobre qual tempo verbal deve ser utilizado na reescrita.</p>	<p>Na reescrita, a compreensão do aspecto linguístico-discursivo revela-se como satisfatória e, portanto, total. O aluno compreende o que consiste o termo “tempo verbal” e, acima de tudo, ele consegue conjugar adequadamente o mesmo verbo na reescrita, realizando a operação de substituição.</p>
<p>*Acentuação (agudo, circunflexo e til): se fazem ausentes nas palavras; *Pontuação (ponto final, vírgula, dois pontos e reticências): podem estar ausentes ou aparecer em excesso na escrita; *Grafia: os problemas com a grafia</p>	<p><u>Problemas ortográficos</u> – esses aspectos linguístico-discursivos são abordados pelas professoras por meio de apontamentos classificatórios como “Verificar ortografia”, localizados na margem e no pós-texto ou a comentários e bilhetes textual-interativos, dispostos no pós-texto, os quais abordam o problema de forma global, sem que haja</p>	<p>Esses aspectos linguístico-discursivos são compreendidos pelos alunos quando eles atendem aos apontamentos classificatórios e textual-interativos, os quais referem-se gramaticalmente a esses problemas. A correção ocorre, pois o aluno consegue compreender o que consiste os problemas de ortografia de seu texto, modificando em uma próxima versão, inadequações como acentuação,</p>

<p>ocorrem de maneira diversa e referem-se à troca de letras e sílabas que compromete a escrita das palavras;</p> <p>*Letras maiúsculas e minúsculas: são empregadas inadequadamente no início das palavras.</p>	<p>indicações para o local onde o aluno precisa corrigir. Entretanto, esses apontamentos não revelam especificamente a qual problema ortográfico estão se referindo, visto que eles podem se apresentar de diversas maneiras.</p>	<p>pontuação, grafia, letra minúscula e letra maiúscula, as quais não estão demarcadas com tais nomenclaturas, pois o aluno sabe apenas que há algo de errado ortograficamente. Com relação a esses aspectos, pode-se realizar as operações linguístico-discursivas de substituição, acréscimo e supressão, em que a compreensão se caracteriza por ser total por parte do aluno.</p>
--	---	---

Bloco 2 – Coerência

Aspectos linguístico-discursivos	Aspectos linguístico-discursivos na revisão	Aspectos linguístico-discursivos na reescrita
<p>Informação nova – diz respeito ao ato de suprimir dados repetidos, desnecessários, incoerentes e copiados e de acrescentar novas informações ao texto.</p>	<p>Apontamentos textual-interativos, configurados como bilhetes, comentários e lembretes e classificatórios, que aparecem tanto no corpo do texto, como na margem e no espaço pós-texto são efetuados na revisão para proporcionarem modificações relacionadas à informatividade.</p>	<p>Algumas informações apresentam-se incoerentes, repetidas, copiadas e desnecessárias ao texto, assim, os alunos compreendem que elas não são adequadas na primeira versão e precisam ser, além de suprimidas, substituídas por outras. Na reescrita, os alunos compreendem que novas informações devem ser acrescentadas na reescrita e isso ocorre quando esta compreensão é total. Caso contrário, o aluno apenas atende parcialmente o apontamento da professora, suprimindo uma informação que se mostra inadequada na escrita.</p>
<p>Palavras repetidas - referem-se à utilização de uma mesma palavra (substantivos ou adjetivos) duas ou mais vezes dentro de uma frase ou de um parágrafo. Os alunos da 7ª e 8ª séries repetem palavras e não</p>	<p>Além de apontamentos resolutivos, as professoras também efetuam os classificatórios para apontar esse aspecto. Dispostos no corpo, na margem e no espaço pós-texto, eles são indicados por números,</p>	<p>No que concerne às classificações, o aluno não só atende o apontamento como mostra compreender o que fazer com relação às palavras repetidas. A compreensão se caracteriza como total, já que essas palavras são substituídas por palavras parecidas, que dão o mesmo efeito de sentido para o texto. Nesse caso, a substituição</p>

empregam a estratégia de substituí-las por termos sinônimos.	asteriscos, traços e flechas.	não é automática, mas é originária da reflexão do aluno, que busca um termo sinônimo para realizar essa operação linguístico-discursiva.
--	-------------------------------	--

No caso dos aspectos linguístico-discursivos que são compreendidos pelos alunos na reescrita, afirmamos que esse processo de compreensão inicia-se na revisão das professoras, isto é, na escolha por abordar aspectos gramaticais e de informatividade por meio da correção classificatória e textual-interativa. Consequentemente, a leitura que o aluno faz do texto corrigido por um revisor demanda mais atenção e reflexão acerca do que deve ser feito em uma próxima versão escrita, ponderando sobre os fatores que ele pode utilizar para realizar mudanças, caso ainda não saiba lidar com a inadequação abordada na revisão.

Na reescrita, o aluno acata os apontamentos da professora, não apenas atendendo-os, mas compreendendo totalmente ou parcialmente as modificações que faz acerca dos aspectos gramaticais e de informatividade. Dessa forma, ao resgatarmos a teoria de Bakhtin (2003), notamos que ele tem para com o processo de produção textual uma atitude responsiva imediata, pois desempenha o papel de sujeito ativo diante do texto, por compreender o que fazer e manifestar essa compreensão através das ações que realiza ao reescrevê-lo.

Assim, estabelecida a interação entre professoras, alunos e textos, em que o processo de produção textual é desenvolvido em etapas, planejamento, execução, revisão e reescrita, as quais se complementam, a escrita é caracterizada como uma atividade concreta, pois o papel de produtor do aluno e de coprodutora da professora geram práticas discursivas, que abordam o diálogo entre sujeitos e o uso social da escrita. Compreendidos os aspectos linguístico-discursivos na reescrita, constitui-se, então, a concepção de escrita como trabalho em sala de aula.

5.3 Aspectos linguístico-discursivos compreendidos pelos alunos na reescrita sem a intervenção do professor

Na reescrita, além dos aspectos linguístico-discursivos que são modificados a partir do atendimento e da compreensão dos apontamentos efetuados na revisão, há ainda aqueles que sofrem mudanças pela atitude autônoma do aluno, ou seja, sem a intervenção do professor. Ao alterar esses aspectos, o produtor textual revela que compreende de modo consciente o que consiste os processos de escrita e reescrita, indo além do que é solicitado ou proposto pelo corretor de seu texto. Além do papel de

produtor, o aluno é também o seu próprio leitor e revisor, proporcionando mudanças que extrapolam os apontamentos do professor.

Nesse sentido, essa compreensão revela uma atitude responsiva ativa do escritor perante o seu próprio texto, já que ele escreve, lê, reflete e reescreve, corrigindo as inadequações contida nele. Desse modo, as operações linguístico-discursivas realizadas de forma autônoma na reescrita podem ocorrer por três motivos:

- 1) na revisão, o professor deixa passar alguma inadequação da escrita que é percebida pelo aluno quando ele relê o texto, verificando os apontamentos e o que não foi contemplado pelo seu revisor;
- 2) ao reler o seu texto, ponderando sobre sua escrita e o que pode torná-la ainda melhor, o aluno sente-se seguro para realizar as modificações por conta própria;
- 3) o ir além na reescrita pode ocorrer por causa dos apontamentos do professor, os quais podem suscitar mudanças que estimulam a reflexão dos alunos com relação a outros pontos do texto que podem ser modificados por ele.

Assim, apresentamos os aspectos linguístico-discursivos que são compreendidos pelos alunos sem a intervenção das professoras, separando em blocos, que se dividem em Bloco 1 e 2. O primeiro aborda o emprego de linguagem que envolve os elementos gramaticais: a concordância nominal e a grafia; o segundo mostra os aspectos de coerência, relacionados às informações que foram deslocadas e acrescentadas na reescrita e às mudanças que os alunos podem realizar com o título.

Bloco 1 – Emprego da Linguagem

Aspectos linguístico-discursivos	Aspectos linguístico-discursivos na reescrita
<p>*Concordância nominal: - substantivo não concorda em número com adjetivo.</p>	<p>Esse exemplo de correção autônoma dos alunos das 7ª e 8ª séries na reescrita revela um caso em que a inadequação referente à concordância nominal não é apontada pela professora na revisão. O aluno, ao receber a primeira versão de seu texto, depara-se com diferentes apontamentos, os quais atende e/ou compreende, contudo, além disso, conscientemente, ele encontra e reflete sobre um erro gramatical que não é abordado pelo professor. Assim, ele o corrige em uma próxima versão, realizando a operação linguístico-discursiva substituição.</p>
<p>*Grafia - uma letra equivocada de uma palavra é substituída pela maneira adequada de escrevê-la.</p>	<p>Erros de grafia não percebidos na revisão também podem suscitar a correção do aluno sem intervenção da professora. Na reescrita, após entrar em contato com o texto, refletindo sobre os aspectos gramaticais de sua escrita, o aluno substitui uma letra inadequada de uma palavra, pela forma correta de escrevê-la, demonstrando conhecer sua grafia.</p>

Bloco 2 - Coerência

Aspectos linguístico-discursivos	Aspectos linguístico-discursivos na reescrita
<p>Informação deslocada - refere-se ao ato de deslocar informações de um local para outro do texto.</p>	<p>No quadro de análise, verificamos que a única ocorrência desse aspecto revela que é possível que alunos da 7ª e 8ª séries consigam deslocar informações de um parágrafo para outro sem a intervenção das professoras. Ao modificar o texto, seguindo os apontamentos da revisão, eles podem se deparar com informações desconectadas com as outras de um determinado parágrafo e tendo essa capacidade de percepção, na reescrita, eles as deslocam e constroem um novo parágrafo com elas.</p>
<p>Informação nova - diz respeito ao ato de substituir ou acrescentar novas informações ao texto.</p>	<p>A ação de substituir ou acrescentar novas informações ao texto demonstra a segurança do aluno quanto a sua própria escrita. Ao ter consciência de que na reescrita, o autor do texto tem a liberdade de modificá-lo, melhorando sua escrita, os alunos das 7ª e 8ª séries demonstram saber que algumas informações</p>

	podem ser substituídas por outras que façam mais sentido ao texto, tornando-o mais coerente. Quanto ao acréscimo de novas informações, isso ocorre por vontade própria do aluno, que julga necessário adicioná-las para complementar o que é dito na primeira versão do texto.
Título – pode ser substituído na reescrita.	Com relação a esse aspecto, os alunos revelam ter autonomia para substituí-lo na reescrita. Sem a intervenção do professor, eles usam da criatividade para fazer essa modificação que apresenta melhorias quanto à articulação entre o título e o texto.

Ao contrário do que ocorre com os aspectos linguístico-discursivos atendidos e compreendidos na reescrita, neste caso, a revisão é realizada unicamente pelo aluno. Ele desempenha todos os papéis envolvidos nas etapas do processo de produção textual, assumindo a postura de escritor, produzindo o texto, de revisor, lendo e completando as lacunas deixadas pelas professoras na revisão, referentes às inadequações da escrita, e, novamente, de escritor, reescrevendo-o.

A respeito disso, nos casos em que não há intervenção no texto por parte da professora, o aluno é sujeito ativo e vai além dos apontamentos da revisão, exercendo sua autonomia e criatividade sobre sua própria escrita. Nesse sentido, ao retomarmos os estudos de Bakhtin (2003), verificamos que a atitude responsiva do aluno é imediata perante o seu texto, pois, nele, é capaz de verificar o que precisa ser modificado em uma próxima versão e o faz sem a ajuda de um coprodutor. Todo esse processo envolve a reflexão do aluno, que precisa estar seguro quanto a sua posição de produtor textual e apresentar volição para fazer mudanças.

Portanto, a reescrita é consequência de uma série de ações realizadas pelos alunos, impulsionadas pela revisão do professor, incluindo a leitura, a revisão e a reflexão, características da concepção de escrita como trabalho. Desse modo, apesar de o professor não intervir nesses aspectos linguístico-discursivos, referentes aos aspectos gramaticais, à informatividade e ao título, as etapas da produção textual são cumpridas, revelando a complexidade que o trabalho com a escrita requer para ser efetivo.

CONCLUSÃO

Nesta pesquisa, buscamos compreender um pouco mais o processo da escrita como trabalho, enfatizando a revisão e, principalmente, a reescrita por meio da delimitação e caracterização dos aspectos linguístico-discursivos que fazem parte dessas etapas nas 7ª e 8ª séries. Nesse sentido, delimitamos o objetivo específico de determinar os aspectos linguístico-discursivos que alunos das 7ª e 8ª séries conseguem atender e compreender nos processos de revisão e reescrita dos textos e, a partir dele, determinamos três ações, as quais retomamos para sintetizar as análises.

A partir disso, cumprimos estas ações:

- a) caracterizar os aspectos linguístico-discursivos presentes nos apontamentos efetuados pelo professor no processo de revisão;
- b) caracterizar as operações linguístico-discursivas realizadas pelos alunos na reescrita;
- c) construir planilhas que apontem os aspectos linguístico-discursivos dos processos de revisão e reescrita nessas séries específicas.

Com relação à primeira ação, caracterizar os aspectos linguístico-discursivos presentes nos apontamentos efetuados pelo professor no processo de revisão, fizemos um levantamento em 198 textos com primeiras, segundas e, alguns, com terceiras versões, dos tipos de apontamentos presentes no material de análise, elaborando quadros demonstrativos com exemplificações dos aspectos abarcados na correção das professoras. Assim, ampliamos as discussões de Ruiz (2010), no que se refere aos tipos de apontamentos realizados na revisão, o resolutivo, o indicativo, o classificatório e o textual-interativo, verificando que eles podem se configurar diferentemente do que propõe a autora. Um exemplo disso é o apontamento classificatório, o qual é caracterizado por Ruiz (2010) como abreviações que se referem às inadequações presentes nos textos. Nossos registros revelam que essa correção não aparece necessariamente em forma de abreviaturas, mas como expressões que classificam os problemas encontrados na escrita dos alunos.

Outro ponto que se diferencia da pesquisa dessa autora diz respeito à localização dos apontamentos, sendo que ela afirma que os textual-interativos são efetuados apenas no espaço pós-texto, contudo, nossas análises revelam que eles podem aparecer não só posteriormente ao texto, mas também na margem e em seu corpo. Com relação a esse tipo de apontamento, observamos ainda que eles se relacionam com a caracterização dos gêneros discursivos, proposta por Bakhtin (2003), considerando-se o estilo, a estrutura e a temática, concernentes a cada um deles.

A partir da segunda ação, caracterizar as operações linguístico-discursivas realizadas pelos alunos na reescrita, fizemos um levantamento das modificações que os alunos conseguem realizar por meio dos apontamentos da revisão. Desse modo, contemplamos as discussões de Fabre (1986), ampliadas por Menegassi (1998), acerca da delimitação dessas operações em quatro categorias, sendo elas adição ou acréscimo, substituição, supressão e deslocamento. Os quadros e os exemplos dos aspectos linguístico-discursivos demonstram que o ato de acrescentar é o mais efetuado pelos alunos na reescrita, seguindo o de substituir, suprimir e deslocar, sendo esse último não muito realizado na reescrita dessas séries

Caracterizamos também os casos de organização gráfica, que são as modificações que não se enquadram nas operações delimitadas por Fabre (1986). Eles abordam aspectos da estética visual dos textos, como o alinhamento de parágrafos e títulos e o ato de não pular linhas. As ações de alinhar e não pular linhas foram realizadas na reescrita pelos alunos das 7^a e 8^a séries.

Com relação aos apontamentos não atendidos pelos alunos, elencamos as razões para o não atendimento, as quais são hipóteses levantadas por nós, uma vez que, por não termos participado do processo de construção textual em sala de aula, não podemos constatar os possíveis motivos para a não realização das operações na reescrita. Assim, elaboramos um quadro demonstrativo que apresenta os tipos de correção e os aspectos linguístico-discursivos e escolhemos exemplos que comprovam as prováveis razões para o não atendimento deles.

Por meio da caracterização dos apontamentos efetuados pelos professores na revisão e das operações realizadas pelos alunos na reescrita, fizemos o levantamento e a delimitação dos aspectos que podem ser trabalhados no processo de produção textual das 7^a e 8^a séries. Desse modo, realizamos a terceira ação, construir planilhas que

apontem os aspectos linguístico-discursivos dos processos de revisão e reescrita, já que por meio de sua delimitação, os dividimos em atendidos e compreendidos, ações que partem de apontamentos e aqueles que ocorrem de forma autônoma por parte do aluno, sem a intervenção das professoras. Essa divisão proporcionou a caracterização dos aspectos linguístico-discursivos, que foram separados em blocos, os quais agregam elementos gramaticais, de informatividade, de estrutura visual, de linguagem e de título.

A caracterização dos aspectos atendidos e compreendidos considerou como eles são abordados na revisão, isto é, que tipo de correção é utilizado para apontá-los e como são tratados na reescrita pelos alunos, levando-se em conta as operações realizadas, tendo em vista a parcialidade ou a totalidade dos atendimentos e das compreensões. No que diz respeito às modificações feitas por conta própria, evidenciamos os aspectos que os alunos conseguem compreender conscientemente e com autonomia. Dessa forma, destacamos as operações realizadas, caracterizando os possíveis motivos por meio dos quais eles agem na reescrita sem a intervenção das professoras.

Nesse sentido, ao determinar os aspectos linguístico-discursivos que os alunos das 7ª e 8ª séries conseguem atender e compreender nos processos de revisão e reescrita dos textos, contribuindo para o estudo sobre a constituição e o desenvolvimento da escrita no Ensino Fundamental, buscamos colocar em evidência que o ensino e aprendizagem de línguas, no que diz respeito à escrita, pode ser aprimorado e detalhado. Caracterizar os aspectos a serem trabalhados em cada uma das séries, desde as iniciais, pode contribuir para que a prática da produção textual em sala de aula seja facilitada para o professor, que encontra parâmetros tanto para realizar seus apontamentos, como para ajustar um conteúdo que ainda não é compreendido. Consequentemente, para o aluno, o processo de escrita torna-se coerente, uma vez que um aspecto linguístico-discursivo atendido pode tornar-se compreendido e, posteriormente internalizado, proporcionando independência, criatividade e segurança ao aluno escritor.

Encerramos este trabalho, evidenciando a sua contribuição para uma melhor prática de produção textual, considerando as lacunas que ainda podem ser preenchidas por novas pesquisas, sugerindo possíveis futuras investigações que darão continuidade a ele. A primeira sugestão é a de investigar a dificuldade demonstrada, principalmente pelas professoras do colégio público, em realizar o trabalho com as etapas de revisão e

reescrita da produção textual, uma vez que elas se mostraram muito ansiosas e curiosas acerca desta pesquisa.

Destacamos a não padronização dos apontamentos efetuados pelas professoras na revisão dos textos, julgando necessária a delimitação de padrões de correção em cada uma das séries, demonstrando como o professor deve proceder com as inadequações dos alunos para que a reescrita torne-se ainda mais eficaz. Ainda com relação à padronização de correção, chamamos a atenção para a verificação da utilização de mais de um tipo de correção, abordando apenas uma inadequação do texto.

Ainda com relação à revisão, consideramos pertinente o estudo sobre o porquê de a segunda versão dos textos dos alunos ser considerada, na maioria das vezes, o fim do processo de produção textual, não dando chance de contrapalavra, réplica ou resposta a uma possível revisão e correção dos alunos. Outra sugestão diz respeito à verificação da heterogeneidade dos símbolos da correção indicativa, utilizados pelas professoras para corrigirem os textos dos alunos e o estabelecimento de critérios para utilizá-los na revisão.

No que se refere à correção resolutiva, notamos que os apontamentos das professoras das 7^a e 8^a séries se voltam para o acréscimo de informações, como palavras, períodos completos e prontos, que servem para complementar a temática dos textos, sendo uma prática muito recorrente por parte das professoras, a qual destacamos como sugestão de pesquisa. Já a análise acerca dos apontamentos textual-interativos mostra que as professoras não sabem elaborar bilhetes e comentários, como propõe o trabalho de Ruiz (2010), evidenciando uma nova investigação e proposta de trabalho que estabeleça padrões para a elaboração desse tipo de correção. Além disso, observamos ainda que os apontamentos textual-interativos consideram as características dos gêneros discursivos, propostas por Bakhtin (2003), abordando o estilo, a estrutura e a temática. Para essa questão, propomos novas investigações para o seu aprofundamento.

No que diz respeito à reescrita, nossa pesquisa revela que os alunos têm grande dificuldade em se adequar ao estilo linguístico que cada gênero textual requer, utilizando uma linguagem inapropriada, que, mesmo após a correção das professoras, se apresenta inadequada na reescrita. Assim, chamamos a atenção para o estudo da dificuldade dos alunos para adequar a sua escrita a estilo do gênero textual produzido.

Consideramos pertinente que pesquisas investiguem a noção de paragrafação dos alunos, já que os da 7ª e 8ª séries demonstraram não possuí-la e comprometeram, muitas vezes, a estrutura do texto, pois emendaram informações diferenciadas que deveriam ser dispostas em parágrafos distintos. Por fim, destacamos a necessidade de caracterização dos aspectos linguístico-discursivos em todos os níveis de ensino que trabalham com a escrita.

REFERÊNCIAS

- ANGELO, C. M. P. Manifestações de compreensão responsiva em avaliação de leitura. *Linguagem e ensino*. Pelotas, v.14, nº 1, p. 201-221, jan./jun. 2011.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BELAS, J. L. *Estudo de caso na prática educacional*. (2001 online). Disponível em <www.jbelas.psc.br> Acesso em Fevereiro de 2011.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- ESPER, D. S. Caracterizando os processos de revisão e reescrita no Ensino Fundamental I. *Relatório*. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.
- FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 2001, p. 54-63.
- FIAD, R. S. Reescrita de textos: uma prática escolar e social. *Organon*, Porto Alegre, vol. 23, n. 46, p. 147-159, 2009.
- FREITAS, A. F. R. (de). *Palavra: signo ideológico*. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 1999.
- GAFFURI, P. Processos responsivos e dialógicos na reescrita de textos em língua inglesa. In: Seminário do CELLIP, 19, Cascavel-PR, 2009. *Anais...* Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2009.
- GAFFURI, P.; MENEGASSI, R. J. Processos reflexivos, responsivos e dialógicos na reescrita de textos. *Todas as letras*. São Paulo, v.12, nº 2, p. 108-116, 2010.
- GARCEZ, L. H. do C. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.
- GEHRKE, N. A. Na leitura, a gênese da reconstrução de um texto. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 28, n. 4, p. 115-154, dez.1993.
- GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- _____. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- JESUS, C. A. de. Reescrita: para além da higienização. *Dissertação* (Mestrado em Língua Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1995.

LUDKE, M.; ANDRÉ M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MENEGASSI, R. J. Da revisão à reescrita: operações e níveis lingüísticos na construção do texto. *Tese* (Doutorado em Letras), Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 1998.

_____. Responsividade e dialogismo no discurso escrito. In: NAVARRO, P. (Org.). *O discurso nos domínios da linguagem e da história*. São Carlos: Editora Claraluz, 2008, p. 135-148.

_____. Aspectos da responsividade na interação verbal. *Línguas e Letras*. Cascavel, v. 10, nº 18, p. 147-170, 2009.

_____. O processo de produção textual. In: SANTOS, A. R.; GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (orgs). *A produção textual e o ensino*. Maringá: Eduem, 2010, p. 75-102.

OHUSCHI, M. C. G. A produção de texto no curso de Letras: diagnóstico do ensinar a escrita. *Dissertação* (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

PANIAGO, M. de L. F. dos S.; FILHO, S. C. A. Produção de textos na escola: a reescrita como forma de romper a artificialidade de uso da língua. *Revista Eletrônica Via Litterae*. Anápolis, v. 1, nº 1, p. 80-98, 2009. Disponível em <<http://www.unucseh.ueg.br/vialitterae/>> Acesso em Novembro de 2010.

PARANÁ, Secretaria do Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa*. Curitiba: SEED, 2008.

PEREIRA, A. D. de A. O tratamento do “erro” nas produções textuais: a revisão e a reescrita como parte do processo de avaliação formativa. *Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*. São Paulo, SP, ano II, nº 003, p. 121-137, 2007-2008. Disponível em <<http://www.acoalfaplp.net/>> Acesso em Novembro de 2010.

ROSA, C. T. W. da; HEINECK, R.; ROSA, A. B. da. O Ensino de Ciências Físicas nas séries iniciais. *IV Encontro Ibero -Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que Fazem Investigação na sua Escola*. Lajeado: UNIVATES, 2005, p. 24-29. (Disponível em: <<http://ensino.univates.br/~4iberoamericano/trabalhos/Trabalho157.pdf>>. Acesso em Abril de 2011.

RUIZ, E. D. *Como corrigir redações na escola*. São Paulo: Contexto, 2010.

SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. Trad. Maria Augusta de Matos; Adap. Ana Maria Marcondes Garcia. 12. ed. São Paulo: Globo, 2004.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (Org.). *Aprender e ensinar com textos dos alunos*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 75-116.

SOUZA, I. R. de. Conceitos bakhtinianos no contexto da reformulação curricular da educação básica do Paraná. *Dissertação* (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

STELLA, P. R. Palavra. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 177-190.

TAGLIANI, D. C. O tratamento do erro na produção textual: primazia da forma ou do conteúdo?. *Dissertação* (Mestrado em Letras), Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2001.

TEIXEIRA, L. F.; CHISHMAN, R. L. de O.; SILVA, T. S. da. O que fazer com as redações dos meus alunos? – Uma aplicação de *corpus* eletrônico no ensino de língua estrangeira. *Entrelinhas*. São Leopoldo, RS, ano III, nº 2, p. 1 – 5, 2006.

VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. *Revista Socerj*. v. 20, n. 5, p. 383-386, setembro/outubro, 2007. Disponível em <http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf> Acesso em Fevereiro de 2011.

VIDAL, E. M.; ANDRÉ, A. C. M.; MOURA, F. M. T. Os conceitos físicos na formação de professores de 1ª à 4ª séries no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará. *Caderno Catarinense de Ensino de Física*. v.15, n.2, p.179-191, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VOLOSHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. M. “Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica” (1926). Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. In: VOLOSHINOV, V. N. *Freudismo*. Trad. I. R. Titunik. New York: Academic Press, 1972. (Circulação para uso didático).