

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

DENISE MOREIRA GASPAROTTO

**O TRABALHO COLABORATIVO EM PRÁTICAS DE REVISÃO E REESCRITA DE
TEXTOS EM SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

MARINGÁ - PR

2014

DENISE MOREIRA GASPAROTTO

**O TRABALHO COLABORATIVO EM PRÁTICAS DE REVISÃO E REESCRITA DE
TEXTOS EM SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

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 – PR

2014

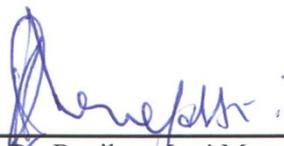
DENISE MOREIRA GASPAROTTO

**O TRABALHO COLABORATIVO EM PRÁTICAS DE REVISÃO E REESCRITA DE
TEXTOS EM SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

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 18 de agosto de 2014

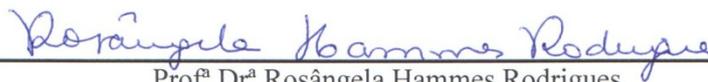
BANCA EXAMINADORA



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



Profª Drª Cláudia Valéria Doná Hila
Universidade Estadual de Maringá – UEM



Profª Drª Rosângela Hammes Rodrigues
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

*Ao André, companheiro e primeiro incentivador
de minha trajetória acadêmica.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua onipresença.

Ao professor Dr. Renilson José Menegassi, minha gratidão e admiração. Agradeço pela constante disposição para ensinar, pelos desafios lançados, pela amizade. Minha admiração por sua dignidade, pela maneira alegre como escolheu tratar as pessoas com quem convive.

Às professoras doutoras Marilurdes Zanini e Rosângela Hammes Rodrigues, pela leitura precisa e pelas valiosas contribuições no Exame de Qualificação. À professora Dra. Cláudia Valéria Doná Hila, por aceitar ser banca desta pesquisa.

Ao André, pelo incentivo em minha trajetória acadêmica, por acreditar em meus sonhos, por dedicar muito de seu tempo para que esta etapa da minha vida fosse cumprida com êxito.

Ao meu pai, pelo exemplo de determinação.

À minha mãe, pela presença amiga, pelos eternos momentos de confiança.

À Aline e Jaqueline, por me receberem tão bem em sua casa por conta das minhas idas a Maringá.

À amiga Marina, pela amizade construída no primeiro ano do Mestrado, por tornar alegre os meses em que morei em Maringá.

Às colegas da linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem de Línguas, Marina, Shirlei, Tatiane e Janaína, pelos conhecimentos e momentos compartilhados.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Interação e Escrita, Adriana, Jane, Cristiane e Diogo, pelos riquíssimos momentos de estudo e pelos encontros sempre tão agradáveis.

À professora Amanda, por aceitar participar desta pesquisa, pelo compromisso com que se envolveu em todas as etapas, pelo incentivo em meio às adversidades.

À CAPES, pelo apoio financeiro para o desenvolvimento deste estudo.

RESUMO

Esta pesquisa, de natureza qualitativa de cunho etnográfico e colaborativo, aborda a prática docente de revisão e a reescrita de textos narrativos, tendo como instrumento o gênero discursivo Conto de Terror, junto a alunos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I, em uma escola municipal de Terra Rica, na região Noroeste do Estado do Paraná. O estudo ancora-se na concepção de escrita como trabalho; nos pressupostos do Círculo de Bakhtin, no tocante ao dialogismo, à responsividade do discurso escrito e aos gêneros discursivos; e em pesquisas sobre revisão e reescrita de textos, a partir dos estudos da Linguística Aplicada. O tema justifica-se pela necessidade de conhecimento teórico-prático de docentes de Língua Portuguesa acerca dos processos de revisão e reescrita de textos e sua adequação ao gênero estudado e à idade escolar dos alunos. Assim, foi realizado, durante o 2º semestre de 2012, um trabalho colaborativo teórico-metodológico com uma docente, voltado para a revisão e a reescrita textuais, tendo a caracterização do gênero Conto de Terror como instrumento norteador do processo, com o objetivo de contribuir para práticas de ensino-aprendizagem de produção textual a partir do gênero discursivo focado. O trabalho teórico-metodológico colaborativo realizado com a professora abrangeu as seguintes etapas: 1) subsídios teóricos sobre: a) concepções de escrita; b) caracterização do gênero discursivo eleito; c) estudo de propostas teórico-metodológicas de correção textual; d) encaminhamentos dos comentários de revisão no texto do aluno; e) operações linguístico-discursivas na reescrita; 2) discussões colaborativas para subsidiar a compreensão da proposta de trabalho e avaliação das condutas em andamento. Os resultados das análises apontam: a) a internalização dos pressupostos teórico-metodológicos pela docente; b) a existência de níveis diferenciados de interação, quando a revisão considera os elementos do gênero focado e a idade escolar do aluno; c) as orientações e o acompanhamento com a docente, trabalho colaborativo, como práticas necessárias no processo ensino-aprendizagem de língua materna; d) o aprimoramento no desenvolvimento da escrita dos alunos; e) o desenvolvimento de novas estratégias de revisão pela docente, ao focar o gênero investigado; f) a necessidade de desenvolver e de aprimorar estratégias específicas de revisão voltadas para as especificidades do gênero focado.

PALAVRAS-CHAVE: Revisão. Reescrita. Gênero discursivo. Ensino-aprendizagem de língua materna.

ABSTRACT

This is a qualitative research of ethnographic and collaborative nature. It approaches the teacher practice on revision and rewriting of narrative texts, having the discursive genre Horror Short Stories as instrument, with students from 4th and 5th grade of Elementary School, in a town school from Terra Rica, Northwest of Paraná State. The study is substantiated in the conception of writing as a work; in Bakhtin's Circle assumptions, concerning to the dialogism, the responsivity of written discourse and the discursive genres; and in researches about text revision and rewriting, from Applied Linguistics studies. The subject is justified by the necessity of theoretical practical knowledge, by Portuguese Language teachers, about text revision and rewriting processes and its adequacy to the studied genre and the scholar age. That way, during the second semester of 2012, it was performed a theoretical methodological collaborative job with a teacher, focused on text revision and rewriting and having the characterization of Horror Short Story genre as a guiding instrument of the processes, with the aim to contribute for teaching-learning practices of text production from the focused genre. The collaborative theoretical methodological job developed with the teacher embraced the following steps: 1) theoretical subsidies about: a) writing conceptions; b) characterization of the elected discursive genre; c) study of theoretical methodological proposals of text correction; d) revision comments routings in student text; e) linguistic discursive operations in rewriting; 2) collaborative discussions to subsidy the job proposal comprehension and the evaluation of actions in course. The results of the analyses show: a) internalization of theoretical methodological assumptions by the teacher; b) the existence of different levels of interaction, when the revision considers the focused genre elements and the student scholar age; c) the orientations and the accompaniment with the teacher, collaborative job, as necessary practices for the mother language teaching learning process; d) the upgrading of students writing development; e) the development of new revision strategies by the teacher, when focusing the studied genre; f) the necessity of development and upgrading of specific revision strategies facing the specificities of the studied genre.

KEY-WORDS: Revision. Rewriting. Discursive genre. Mother language teaching-learning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Resumo do estudo teórico-metodológico.....	29
Quadro 2: Síntese das atividades de geração de registros.....	45
Quadro 3: Revisões e correções nos textos dos alunos do 4º ano.....	101
Quadro 4: Revisões e correções nos textos dos alunos do 5º ano.....	102
Quadro 5: Categorias de análise das revisões do gênero discursivo trabalhado.....	108
Quadro 6: Aspectos contemplados nos apontamentos e comentários do gênero 4º e 5º anos.....	111
Quadro 7: Revisões e operações linguístico-discursivas sobre coerência.....	112
Quadro 8: Revisões e operações linguístico-discursivas sobre os personagens.....	124
Quadro 9: Revisões e operações linguístico-discursivas sobre enredo/temática.....	128
Quadro 10: Revisões e operações linguístico-discursivas sobre pontuação.....	134
Quadro 11: Revisões e operações linguístico-discursivas sobre coesão.....	146
Quadro 12: Reformulações além das sugeridas – 4º ano.....	151
Quadro 13: Reformulações além de 4P.....	153
Quadro 14: Reformulações além das sugeridas – 5º ano.....	154

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1 – METODOLOGIA DA PESQUISA.....	14
1.1 A PESQUISA.....	14
1.2 CONTEXTO INICIAL DA PESQUISA.....	21
1.2.1 Contexto educacional do município e da escola.....	23
1.2.2 Formação e atuação profissional da docente.....	24
1.3 GERAÇÃO DE REGISTROS.....	25
1.3.1 Primeiros contatos com a docente.....	26
1.3.2 Estudo teórico e elaboração da oficina de produção textual.....	27
1.3.3 Desenvolvimento da oficina de produção textual e orientações à docente.	37
1.3.4 Organização da coletânea.....	42
1.3.5 Síntese das atividades realizadas.....	45
CAPÍTULO 2 – DIALOGISMO, INTERAÇÃO E ESCRITA.....	48
2.1 ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO.....	48
2.2 INTERAÇÃO E ESCRITA.....	51
2.3 ESCRITA E ENSINO.....	64
2.4 REVISÃO TEXTUAL E ENSINO.....	68
2.5 REESCRITA TEXTUAL E ENSINO.....	79
2.6 O TRABALHO DOCENTE DE REVISÃO E CORREÇÃO.....	85
2.7 GÊNEROS DISCURSIVOS E ENSINO.....	87
CAPÍTULO 3 - DO TRABALHO COLABORATIVO ÀS PRÁTICAS EM SALA DE AULA.....	93
3.1 ENCONTROS ENTRE DOCENTE E PESQUISADORA.....	93
3.2 O TRABALHO DE REVISÃO E REESCRITA EM SALA DE AULA.....	99
3.2.1 O trabalho docente de revisão.....	99
3.2.2 Escolhas metodológicas na revisão do Conto de Terror.....	107
3.2.3 Revisão e reescrita do Conto de Terror.....	111

3.2.4 Reformulações além das sugeridas pela docente.....	150
3.2.5 A revisão e a reescrita em seu processo integral.....	157
3.3 REFLEXÕES E AÇÕES APÓS TRABALHO COLABORATIVO.....	167
3.3.1 A mediação pela pesquisadora.....	167
3.3.2 O olhar da docente.....	168
CONCLUSÃO.....	176
REFERÊNCIAS.....	182

INTRODUÇÃO

A análise das condições de produção de texto e o seu processo de reescrita são focos de várias pesquisas que visam à reflexão sobre os modos de interação, o dialogismo e a responsividade entre escritor e texto, texto e leitor, texto e situação discursiva.

A partir dos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, alguns estudiosos buscam analisar como ocorrem os processos de revisão e reescrita de textos sob a perspectiva dialógica da linguagem. Entre eles, citam-se Fiad (1991), Menegassi (1998, 2013), Garcez (1998), Ruiz (2010), Jesus (2001). Embora essas pesquisas tenham identificado e postulado que o trabalho com revisão e reescrita é imprescindível para a aquisição e uso efetivo da linguagem na escrita, nota-se, pela vivência como docente no ambiente escolar, que a reescrita não tem se tornado um hábito inerente ao trabalho com a produção textual escrita. Observa-se, ainda, que o conhecimento e o domínio para encaminhamento dessa prática não tem, na maioria das vezes, chegado ao professor, nem em sua experiência discente, nem em sua formação docente, seja ela inicial ou continuada.

A proposta para esta pesquisa surgiu da experiência em sala de aula da pesquisadora na disciplina de Produção e Entendimento de Texto, para as séries de nível médio, em uma cooperativa de ensino do município de Terra Rica, região Noroeste do Paraná. Quando começou a ministrar aulas para esses alunos, a pesquisadora notou que eles estavam habituados a uma prática tradicional de produção escrita, a redação, tendo como principal objetivo a avaliação para obtenção de notas. Várias tentativas foram incorporadas à prática de produção de textos com o intuito de diminuir esse distanciamento com a escrita e revisão do próprio texto, entre elas: apresentação aos alunos dos critérios de correção do texto que iriam produzir; criação de planilhas de correção textual; introdução de bilhetes escritos, orientando como o aluno poderia melhorar a próxima produção; atendimento individual dos alunos no contraturno para a reescrita do texto; análise de propostas de provas de redação de vestibulares; e revisão docente por meio de bilhetes escritos, orientando para a reescrita. Essas práticas foram utilizadas pela pesquisadora à medida que foi percebendo a dificuldade dos alunos em reconhecer problemas e aprimorar seus textos, mas nenhuma teve fundamento teórico específico. A intenção era que os alunos não produzissem uma grande quantidade de textos que seriam simplesmente lidos, mas que os problemas pudessem ser percebidos para que não se repetissem em futuras produções.

Apesar de alguns resultados positivos colhidos nesse percurso, percebeu-se que a mera identificação do problema que estava ocorrendo em sala não havia sido suficiente para

proporcionar aos alunos avanços significativos em sua competência discursiva. A pesquisadora notou que a pouca experiência, como aluna e como formadora, com o trabalho de revisão e reescrita de textos, ou mesmo com a produção do texto de forma mais significativa, com as condições de produção esclarecidas ao escritor, apresentava-se como um obstáculo para o encontro dialógico entre ela e os alunos. Tratava-se de uma busca por algo que era desconhecido tanto à professora quanto aos alunos.

Quando ingressou no curso de Mestrado, em 2012, esta pesquisadora não estava atuando em sala de aula, o que levou à possibilidade de realizar uma pesquisa colaborativa junto a um docente em exercício. Nesse sentido, desenvolveu-se um trabalho colaborativo com uma professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental com o objetivo de contribuir com as práticas docentes de produção, revisão e reescrita de textos, com enfoque no gênero discursivo produzido, no sentido de colaborar com o conhecimento que agora faz parte da formação da pesquisadora, após orientações e aprofundamento de leituras sobre o assunto durante o curso de Mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá e o Grupo de Pesquisa “Interação e Escrita” (UEM/CNPq). Um projeto piloto (GASPAROTTO & MENEGASSI, 2013) foi desenvolvido no início de 2012, meses antes do início efetivo desta pesquisa, com um docente de Língua Portuguesa e apenas uma de suas alunas do 1º ano do Ensino Médio. Os resultados positivos, na prática de revisão do professor, mostraram que um trabalho colaborativo desenvolvido num período maior de tempo e envolvendo mais alunos poderia trazer resultados satisfatórios ao ensino-aprendizagem da escrita, sobretudo aos processos de revisão e reescrita. Corrobora-se, desse modo, com Leal (2003), ao salientar que se aprende a escrever quando se interage continuamente com atos de escrita por meio de estratégias significativas, em que se compreende o dialogismo presente na linguagem.

Como ponto de partida deste estudo, apoia-se em Menegassi ao afirmar que “o processo de revisão deve envolver a correção e a avaliação do texto, resultando em sua reescrita” (1998, p.22). Assim, supõe-se que a reescrita promova o desenvolvimento e o aprimoramento da competência discursiva do aluno, que, neste caso, ocorre via análise e reflexão dos mecanismos de linguagem construídos pelo próprio aluno em seu texto, sendo essa aquisição fruto de mediação efetiva do professor.

Do projeto piloto, emergiu a necessidade de formação docente, que suscitou o interesse em compreender como o trabalho colaborativo teórico-metodológico com uma docente, voltado para a revisão e a reescrita textual, tendo o gênero discursivo como

instrumento, contribui para práticas docentes efetivas no ensino-aprendizagem de produção textual escrita no Ensino Fundamental I.

Participaram desta pesquisa uma professora de Língua Portuguesa, formada em Letras e Pedagogia, e seus alunos do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal em Terra Rica, no Noroeste do Paraná.

Dessa forma, esta pesquisa, além de colaborar prática docente, objetivou:

a- desenvolver, junto à docente, uma oficina de produção de textos voltada para o gênero Conto de Terror, visando o trabalho com revisão e reescrita;

b- caracterizar a experiência da docente participante e de suas práticas voltadas para o ensino da escrita antes e após o trabalho interventivo;

c- compreender os níveis de interação, por meio da ação docente, nos processos de revisão e na reescrita dos alunos participantes da pesquisa;

d- caracterizar o processo de internalização da professora com relação aos aspectos teórico-metodológicos sobre a produção textual escrita, com ênfase nos processos de revisão e reescrita;

e- contribuir com o desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas de alunos do 4º e 5º anos, por meio da reescrita.

A fim de preservar a identidade da docente, optou-se por chamá-la de Ana, sendo este nome utilizado em todos os capítulos em que se organiza este trabalho.

No primeiro capítulo, são descritos o tipo de pesquisa e todos os passos metodológicos desenvolvidos, desde o convite a Ana para participar da pesquisa até o encerramento das atividades do projeto, em dezembro de 2012. Assim, no capítulo, descrevem-se os momentos de interação entre a pesquisadora e a docente e entre a docente e seus alunos.

O segundo capítulo apresenta a base teórica em que se ancorou este estudo, iniciando pela Análise Dialógica do Discurso (ADD), com a discussão sobre os principais pressupostos do Círculo de Bakhtin; seguindo com a concepção de escrita como trabalho e seu desmembramento nos processos de revisão e de reescrita. Ao discutir esses processos, apresentam-se também estudos relevantes nos quais esta pesquisa se apoia.

O terceiro capítulo destina-se à análise dos registros gerados durante o processo. Inicia com a reflexão sobre os encontros colaborativos entre pesquisadora e docente, as condutas da docente, e segue com a análise das produções dos alunos, observando a revisão docente, sobretudo voltada para o gênero discursivo trabalhado, o Conto de Terror, e a resposta dos alunos via reescrita. Ao final do terceiro capítulo, há uma auto-avaliação da pesquisadora e de

seu trabalho mediador e a avaliação da docente ao final do processo, seguida pela descrição de suas ações no ano letivo seguinte, motivada pelo trabalho desenvolvido para este estudo.

CAPÍTULO 1

METODOLOGIA DA PESQUISA

1.1 A PESQUISA

O trabalho desenvolvido é uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e colaborativo. Com base nas discussões de autores como Ludke e André (1986), André (1995; 1997; 2000) e Bortoni-Ricardo (2011), são apresentados, nesta seção, os fundamentos epistemológicos dessa abordagem de pesquisa, relacionando-os com o presente estudo.

A abordagem qualitativa de pesquisa tem suas raízes no final do século XIX e busca superar a supremacia dos dados quantitativos para, abarcando uma variedade de procedimentos, chegar à apreensão e interpretação do que se observa no ambiente de investigação.

Ancoradas em Bogdan e Biklen (1982), Ludke e André (1986) afirmam que, na pesquisa qualitativa, o pesquisador é o principal instrumento. Ele mantém contato direto com o ambiente e com a situação investigada, por meio do trabalho de campo. Essa atitude é necessária porque os fenômenos são altamente influenciadores por seu contexto. O pesquisador, nesse sentido, é aquele que interpreta a realidade.

Ao considerar a indissociabilidade entre a situação investigada e seu contexto, Ludke e André (1986) salientam a importância da descrição na pesquisa qualitativa, que, por meio de entrevistas, depoimentos, fotografias etc., orienta e legitima a interpretação pelo pesquisador. Além disso, é relevante considerar o ponto de vista dos participantes da pesquisa e não unicamente do pesquisador.

Sobre as diversas técnicas que norteiam uma pesquisa qualitativa, André (1995) afirma que não se podem descartar dados quantitativos, pois quantidade e qualidade podem estar inter-relacionados. Oliveira (2008) explica que a pesquisa qualitativa, opondo-se ao positivismo, insere-se no interpretacionismo, segundo o qual o ser humano é capaz de interpretar o mundo em que vive. Essa característica interpretativa faz com que, como destacam Ludke e André (1986), não haja questões específicas pré-formuladas, o que não descarta a existência de um quadro teórico norteador.

Do mesmo modo, neste estudo, a pesquisadora assume papel fundamental por dirigir todo o trabalho colaborativo realizado com a docente participante. A descrição de todas as fases do processo de estudo com a professora e de sua ação em sala de aula, assim como suas

condutas e comentários, são registros significativos na compreensão e interpretação dos resultados do trabalho. Nesse sentido, foram utilizadas diversas formas de registro, como: gravação dos encontros de estudo com a professora, elaboração de cronogramas, diário de campo, sendo também considerado, em toda situação, o ponto de vista da docente sobre o decorrer do processo. Alguns registros quantitativos, como o número e a abordagem de correção utilizada pela docente, foram imprescindíveis para a interpretação do estudo em sua totalidade. Contudo, esses registros foram naturalmente surgindo durante o processo, não sendo pré-estabelecidos como metas a serem atingidas.

A investigação qualitativa no campo educacional apresenta uma vasta variação pelo fato de agrupar diferentes tipos de investigação com características próximas: como a etnografia, o estudo de caso, a pesquisa-ação e a colaborativa. Em consonância com a pesquisa qualitativa, a etnografia auxilia na compreensão dos significados atribuídos pelos próprios sujeitos, pois suas técnicas são voltadas para a descrição minuciosa do contexto estudado.

Inicialmente utilizada apenas por antropólogos e sociólogos, a pesquisa etnográfica ganhou espaço no escopo educacional devido a “seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 13). Esse desenvolvimento em ambiente escolar, como explicam as autoras, também apresenta características como interação e mudança no ambiente educativo/social. Desse modo, à medida que foi sendo utilizada no campo da educação, a etnografia afastou-se de suas características iniciais de observação de uma cultura e passou por adequações.

André (1995) argumenta que as pesquisas etnográficas que têm sido desenvolvidas em educação são, na verdade, pesquisas de tipo etnográfico, tendo em vista as relações interativas entre pesquisador e pesquisado que não são próprias da etnografia propriamente dita. Desse modo, André (2000) destaca que a pesquisa de tipo etnográfica, ao invés de ater-se à descrição da cultura de grupos e sociedades, volta-se “para as experiências e vivências dos indivíduos e grupos que participam e constroem o cotidiano escolar” (p. 37). A autora ressalta, ainda, que essa abordagem na escola envolve, ao mesmo tempo, uma práxis escolar e social, a interação de sala de aula em sua dimensão mais ampla e a história de cada sujeito manifestada no ambiente escolar.

Assim, a etnografia no campo da educação auxilia na compreensão da realidade escolar para agir sobre ela, pois sua prática é sempre reveladora de interações. André (1995) aponta a etnografia na pesquisa educacional como uma forma de compreensão do cotidiano

escolar e, para tanto, alerta para a necessidade de se considerar aspectos como: dimensões pessoal e interacional e dimensões institucional e sociocultural no ambiente escolar.

Dessa forma, desenvolver um trabalho de cunho etnográfico em sala de aula é atentar para as relações e significados atribuídos pelos sujeitos, é dar espaço não para um percurso metodológico engessado, pois a eficiência de seu desenvolvimento está na flexibilidade de sua realização. Para tanto, Ludke e André (1986) apontam para a necessidade de considerar o contexto macro, descrevendo questões diretamente ligadas à escola, mas também fora dela.

O presente estudo é de cunho etnográfico por ser construído fundamentalmente pela interação entre pesquisadora e docente e entre docente e alunos. A partir de trabalho de estudo teórico-metodológico desenvolvido entre pesquisadora e docente, as práticas de sala de aula foram sendo produzidas. Além disso, partiu-se de um ambiente extra-escolar, considerando o estudo e a experiência da docente, para se chegar ao ambiente escolar. Mesmo em sala de aula, não deixaram de ser considerados aspectos do contexto mais amplo, como o histórico da prática de escrita dos alunos e a formação acadêmica da docente. Por ser uma forma de pesquisa qualitativa, na etnografia o pesquisador também tem experiência direta com a situação de estudo e são selecionadas várias formas de geração de registros.

Sabe-se que a entrada do pesquisador na escola nem sempre é bem aceita pela comunidade escolar. Muitas vezes ele é visto como aquele que observa unicamente para avaliar, sem oferecer contribuições à realidade encontrada. A partir dessa discussão, Bortoni-Ricardo (2011) destaca que, em uma pesquisa qualitativa etnográfica, o desenvolvimento do trabalho colaborativo contribui para a formação do professor e para a transformação da realidade por meio da ação e da reflexão. O pesquisador colaborativo tem na realidade estudada o seu objeto de investigação, podendo construir conhecimento com base nesse contexto, descrevendo, explicando e também intervindo nele. Outros autores como Magalhães (2002) e Ibiapina (2008) defendem a pesquisa colaborativa como a oportunidade de aproximação entre academia e escola, destacando a construção coletiva do conhecimento e intervenção sobre a realidade estudada como suas principais características.

A pesquisa colaborativa é um trabalho co-participativo de interação entre pesquisador externo e professor, num processo de estudo teórico-prático que envolve constante questionamento e teorização sobre as práticas e teorias que norteiam o trabalho docente (BORTONI-RICARDO, 2011). Dessa forma, toda a pesquisa é produzida com o professor e não para ele. Como ressalta Magalhães, na pesquisa colaborativa, todo momento é oportuno para “questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação” (2002, p. 28), o que proporciona, além de produção de conhecimento, desenvolvimento profissional.

Ao pontuar a pertinência da pesquisa colaborativa no ambiente escolar, Ibiapina afirma

[...] quando o pesquisador aproxima suas preocupações das preocupações dos professores, compreendendo-as por meio da reflexividade crítica, e proporciona condições para que os professores revejam conceitos e práticas; e de outro lado, contempla o campo da prática, quando o pesquisador solicita a colaboração dos docentes para investigar certo objeto de pesquisa, investigando e fazendo avançar a formação docente, esse é um dos desafios colaborativos, responder as necessidades de docentes e os interesses de produção de conhecimentos. A pesquisa colaborativa, portanto, reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação continuada de professores. Essa dupla dimensão privilegia pesquisa e formação, fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola (2008, p. 114-115).

Portanto, a relação entre teoria e prática é fundamental para um trabalho colaborativo efetivo.

Na pesquisa colaborativa, algumas características devem ser atenciosamente atendidas para a legitimidade do processo. Entre elas, destacam-se a participação voluntária, a responsabilidade e a autonomia.

Como se trata de um trabalho conjunto, o professor precisa identificar-se com o objeto de estudo e efetivamente desejar aprofundar os estudos sobre ele. Sem a participação voluntária, o trabalho perde seu caráter colaborativo, centrando-se apenas em ações estabelecidas pelo pesquisador. Dada a necessidade de encontros de estudo, chamados de sessões reflexivas, a responsabilidade do pesquisador e do professor é fundamental tanto na construção do projeto quanto na constante reflexão sobre este. Embora o nome colaborativo remeta à participação conjunta, na pesquisa colaborativa a autonomia do pesquisador e do professor é bastante considerada, pois o processo requer constante avaliação das práticas e construção de conhecimento, o que pode resultar na necessidade de rever condutas, adequar atividades previstas etc.

Outra característica importante é que o pesquisador deve promover os momentos de reflexão por meio de perguntas sobre a prática docente ou assimilação teórica, sempre no sentido de ampliação e compartilhamento do conhecimento teórico e também de aprimoramento das práticas de ensino.

A presente pesquisa tem forte aproximação com a pesquisa colaborativa. O objetivo que norteou todo seu desenvolvimento foi a contribuição para o ensino-aprendizagem de revisão e reescrita de textos a partir de textos narrativos. A professora foi convidada a participar do estudo e, com sua adesão voluntária e seu interesse em aprofundar conhecimentos que instigavam sua prática em sala de aula, passou-se a elaboração conjunta

do desenvolvimento de todo processo. A contribuição da pesquisadora por meio do subsídio teórico-metodológico, a ampla experiência com ensino de Língua Materna pela docente e os encontros de compartilhamento e reflexão sobre o tema foram os pilares desta pesquisa. Mesmo com cronograma de trabalho elaborado em conjunto, as ações foram constantemente avaliadas e reformuladas. Nesse aspecto, a autonomia da docente recebeu destaque, ao lidar com as novas práticas motivadas pelo aprofundamento no estudo teórico-metodológico. Mais uma vez, o contexto da pesquisa, isto é, a situação real de ação docente, foi dando forma a ações que haviam sido colaborativamente pensadas. Não houve, assim, investigação da pesquisadora sobre sua própria prática docente, como é comum na pesquisa-ação, mas um trabalho colaborativo da pesquisadora com uma docente em exercício.

Ao defender a pesquisa etnográfica colaborativa para trabalhos com professores em exercício, Bortoni-Ricardo (2011) apresenta algumas fases pelas quais deve passar um trabalho nessa perspectiva. A seguir, listam-se esses procedimentos e apresenta-se a maneira como eles foram realizados na presente pesquisa.

1. Perguntas exploratórias: as perguntas exploratórias orientam o trabalho do pesquisador, que passa a conhecer seu ponto de partida. Nesta pesquisa, após o contato e o convite à docente, foram feitos encontros de estudo teórico-metodológico entre pesquisadora e docente. A partir dos textos teóricos lidos por ambas, a pesquisadora elaborou previamente um roteiro de leitura antes e após cada texto. Esses roteiros, além de apresentarem e discutirem sobre os textos, continham perguntas que questionavam a docente sobre suas experiências com a escrita e sobre suas práticas de ensino. As respostas a essas perguntas serviram para que ambas pudessem relacionar a teoria estudada com a prática e também para que a pesquisadora percebesse o conhecimento e a prática da docente e a forma como poderia colaborar com seu desenvolvimento.

2. Observação piloto: esse procedimento serve para conhecer também o ambiente em que a pesquisa será realizada. Como nesta pesquisa o objetivo centrou-se no trabalho colaborativo com a docente, não houve observação da pesquisadora em sala de aula. Todas as atividades em sala foram dirigidas pela professora, que manteve contato constante com a pesquisadora para compartilhar as condutas observadas.

3. Definição do objetivo geral e dos objetivos específicos: além do objetivo norteador da pesquisa de compreender como o trabalho colaborativo teórico-metodológico contribui com o ensino-aprendizagem de revisão e reescrita de textos narrativos, foram discutidos, nos encontros de pesquisadora e professora, os objetivos específicos a serem almejados com os

alunos, no sentido de contribuir efetivamente para o aprimoramento de suas práticas discursivas.

4. Asserção geral e subasserções: na proposta de Bortoni-Ricardo (2011) as asserções são uma forma estabelecer hipóteses acerca dos resultados do trabalho a ser realizado. Como se verá nas seções que seguem, nesta pesquisa as asserções não foram previamente estabelecidas, mas construídas com o desenvolver das atividades.

5. Conhecer a realidade/contexto da pesquisa. Nas palavras de Bortoni-Ricardo (2011, p. 76), as “amostras são coletadas via observação participante, entrevistas, material documental recolhido no ambiente da pesquisa ou pelo emprego de recursos tecnológicos, como a gravação em vídeo ou em áudio, fotografias”. Os registros gerados tiveram especial atenção no presente estudo, sendo coletados colaborativamente por pesquisadora e docente. Foram gerados áudios dos encontros de estudo teórico-metodológico, anotações da docente, cronograma e todo material produzido pelos alunos.

6. Diálogo e interação: na pesquisa colaborativa a interação deve ser constante. É por meio dela que se compreende e se constroem teorias e práticas. A interação é o cerne do trabalho colaborativo. Bortoni-Ricardo (2011) destaca que acima do conteúdo da interação está o modo como ela se dá. Desse modo, foram preconizados e analisados a interação tanto entre pesquisadora e a docente como da docente com seus alunos. A primeira foi observada pela gravação em áudio dos encontros de estudo e a segunda foi analisada por meio das produções textuais e da revisão docente nos textos de seus alunos.

7. Avaliação: este é um procedimento que, assim como a interação, percorre todo desenvolvimento do estudo. Ora, se o objetivo é realizar um trabalho colaborativo, os encontros entre pesquisadora e docente devem ser sempre oportunos para a avaliação dos pontos positivos e negativos das ações realizadas. Nesta pesquisa, a realização da oficina de produção textual e a resposta dos alunos por meio de suas produções permitiram avaliar condutas e fazer asserções que não haviam sido consideradas anteriormente. A avaliação leva a outro elemento importante, a reorganização.

8. Reorganização/revisão: uma avaliação é profícua se resultar em uma ação. A atitude de revisar objetivos estabelecidos e analisar pontos positivos e negativos pode levar à reformulação de atividades. Aqui, o trabalho de revisão e organização foi marcado por conduta significativamente ativa da docente. Pelo fato de conhecer melhor a realidade de trabalho com seus alunos, a professor teve autonomia para fazer adequações nas atividades que haviam sido colaborativamente preparadas. Sua conduta de constante avaliação e revisão

do plano de ação reforçou sua atenção e interesse pelo objetivo do trabalho que estava realizando com seus alunos.

9. Registros e ações futuras: em sua proposta, Bortoni-Ricardo (2011) menciona a importância de pesquisadora e docente fazerem registros individuais sobre o desenvolvimento da pesquisa. Para a autora, eles podem ser subsídio para ações futuras como o compartilhamento dos resultados do trabalho colaborativo com outros professores. Inicialmente, não se objetivou, nesta pesquisa, realizar ações futuras com outros profissionais. Contudo, a interesse da docente pelo desenvolvimento do trabalho levou a ações voluntárias no ano seguinte, em 2013, com suas alunas do Curso de Formação de Docentes, o que reforçou a importância da seriedade na geração de registros e a efetividade da pesquisa colaborativa em situação de ensino.

Ao considerar os procedimentos da pesquisa etnográfica colaborativa, esta pesquisa apresentou, cronologicamente, as seguintes etapas.

- 1- Contato com a docente e sua adesão voluntária;
- 2- Apresentação do tema de pesquisa e discussão colaborativa sobre seu desenvolvimento;
- 3- Definição das turmas que iriam participar do projeto (4º e 5º anos do Ensino Fundamental) e do gênero discursivo que nortearia a prática;
- 4- Estudo de conjunto de textos organizado pela pesquisadora sobre o tema.
- 5- Discussão e reflexão sobre a teoria e a metodologia estudadas por meio de encontros entre pesquisadora e docente, com uso de roteiros de leitura elaborados pela pesquisadora, com o intuito de proporcionar discussão entre o conhecimento assimilado e a prática docente;
- 6- Encontros para elaboração conjunta de oficina de produção textual a ser desenvolvida com os alunos participantes;
- 7- Desenvolvimento da oficina de produção textual pela docente, em sala de aula, na qual se inserem os processos de revisão docente e reescrita dos alunos;
- 8- Encontros de orientação e reflexão, no mesmo período de desenvolvimento da oficina, entre pesquisadora e docente sobre o desenvolvimento e a efetividade da oficina, com enfoque para a relação teórico-prática da revisão docente, atentando às necessidades de adaptação ou reformulação das ações previstas conforme a atitude responsiva dos alunos (BAKHTIN, 2010);

- 9- Organização e produção colaborativa (pesquisadora, professora e alunos) de coletânea com textos produzidos pelos alunos durante o desenvolvimento da oficina de produção e após trabalho de revisão e reescrita;
- 10- Avaliação e reflexão sobre o trabalho colaborativo ao fim das atividades previstas;
- 11- Resultados posteriores: a necessidade da docente de realizar um trabalho colaborativo junto a suas alunas do Curso de Formação de Docentes, no ano seguinte.

As etapas deste trabalho colaborativo são detalhadamente descritas nas seções que seguem, acrescentando informações relevantes, como a apresentação do contexto em que este foi realizado.

1.2 CONTEXTO INICIAL DA PESQUISA

Logo após o início do curso de Mestrado pela pesquisadora, aconteceu, em junho de 2012, a segunda edição do Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários (CIELLI), promovido pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá. Já tendo decidido que o tema a ser pesquisado seria a revisão e a reescrita de textos, resolveu-se desenvolver um pequeno trabalho para apresentar no Simpósio sobre Reescrita que havia nesse evento (GASPAROTTO & MENEGASSI, 2012a; 2012b; 2013), com o objetivo de se ter uma experiência de trabalho com professores e alunos, a fim de melhor definir o tema da pesquisa a ser desenvolvida. Assim, buscou-se perceber quais aspectos da prática de reescrita, e sob que perspectiva, mais necessitavam ser trabalhados na escola.

Nesse projeto piloto, foi realizada uma entrevista semi-estruturada com um professor de Língua Portuguesa de uma cooperativa de ensino do município de Terra Rica – PR. Na entrevista, foram feitas perguntas sobre o modo como o docente trabalhava a produção e a correção de textos com seus alunos. Após a entrevista e, de posse de um texto de uma aluna escolhida pelo professor, marcou-se um encontro entre professor e pesquisadora, no qual foram discutidas orientações sobre as diversas formas de correção textual (SERAFINI 2004; RUIZ, 2010) e possíveis encaminhamentos para a reescrita. Nesse breve encontro, pretendeu-se mostrar que a correção precisaria fazer a aluna refletir sobre a própria escrita e motivá-la a buscar a compreensão e a reformulação dos problemas apontados (RUIZ, 2010; MENEGASSI, 2013).

Em data posterior a esse encontro, foi recolhido outro texto da mesma aluna com as correções feitas pelo professor, a fim de verificar possíveis mudanças e adequações em sua forma de correção, mesmo sabendo do risco que se corria por haver realizado apenas um encontro de orientação acerca das metodologias de revisão textual. A partir desse material, perceberam-se notáveis avanços nas estratégias de correção utilizadas pelo professor. Além de estar mais organizada, a correção apresentava comentários do professor e poucas correções resolutivas em vista do texto anterior. Os comentários de revisão levavam à reflexão sobre as condições de produção, aspectos composicionais do gênero e orientavam para que a aluna pesquisasse a grafia correta das palavras que estavam sublinhadas.

Apesar de ter sido um trabalho bastante pontual, com *corpus* de apenas quatro textos da mesma aluna entre 1ª e 2ª versões, sua realização mostrou que seria válido um trabalho mais aprofundado com um único professor, com o intuito de contribuir efetivamente com sua prática de ensino e com a formação de seus alunos. A decisão por realizar a intervenção colaborativa com um só professor justificou-se pela necessidade de acompanhar de perto o trabalho, antes e durante o seu desenvolvimento pelo professor em sala de aula. Essa escolha permitiu que as contribuições e análises fossem mais direcionadas ao docente, sendo possível analisar mais detalhadamente os registros, o desenvolvimento do interesse e volição pelo docente, os movimentos entre a teoria mediada e o seu desenvolvimento em sala de aula, e as causas das dificuldades enfrentadas pelo professor durante todo o processo.

A partir dessa experiência, passou-se à etapa de contato com professores de Terra Rica - PR, procurando aquele que aceitasse fazer parte de um trabalho colaborativo focado na revisão docente e na reescrita de textos pelos alunos. Neste trabalho, não foi possível contar com a participação do professor que havia feito parte do estudo anterior. Assim, considerando-se inicialmente o Ensino Médio como lugar de investigação, optou-se por procurar um professor da rede estadual de ensino que se interessasse pela proposta.

O município de Terra Rica foi escolhido porque foi onde a pesquisadora estudou até a conclusão do Ensino Médio e, conhecendo a realidade do ensino público do local, seria relevante colaborar com o aprimoramento do nível de ensino da cidade, discutindo novos conhecimentos que instrumentalizassem o trabalho docente, assim como ocorreu com a pesquisadora após o ingresso no Mestrado.

A professora que aceitou participar deste trabalho, chamada aqui de Ana, é funcionária efetiva de uma escola municipal e, há vários anos, professora temporária pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná. O intuito de convidá-la foi, inicialmente, de desenvolver o trabalho junto a seus alunos de nível médio, porém suas turmas eram integradas ao Curso de

Formação de Docentes e a disciplina ministrada era voltada à metodologia do ensino de Língua Materna. Isso levou à opção pelas séries de Ensino Fundamental I, nas quais a professora lecionava pelo município. Considerou-se que o trabalho com Ana e os alunos do Curso de Formação de Docentes daria outra direção à pesquisa, pois envolveria um docente em exercício e um grupo de docentes em formação, que também deveria ser inserido na etapa de estudo teórico-metodológico. Dada a complexidade do processo, não haveria tempo hábil para a intervenção e geração de registros de todo o grupo. Desse modo, a pesquisa foi realizada com alunos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, aos quais Ana lecionou Língua Portuguesa no ano de 2012.

1.2.1 Contexto educacional do município e da escola

O município de Terra Rica-PR possui 15.221 habitantes, conforme senso 2010, e conta com quatro escolas municipais, sendo uma localizada no distrito Ademar de Barros. Há na cidade apenas uma escola particular, que funciona como uma cooperativa de ensino, oferecendo educação desde o maternal até o Ensino Médio. Desse modo, a grande maioria da população estudantil está matriculada em escolas municipais ou colégios estaduais.

A Escola Municipal Rosalina de Moraes foi fundada no ano de 1955 e ficava nas dependências de um Colégio Estadual. No final do ano de 2007, a escola recebeu um prédio próprio com toda estrutura e materiais novos. Atualmente, é a melhor escola do município em termos de espaço físico e infraestrutura.

O prédio conta com treze salas de aula, uma biblioteca, um laboratório de informática, um laboratório de ciências, uma sala multiuso, banheiros, secretaria, refeitório, cozinha e salas para direção, pedagogo e professores. Entre os recursos pedagógicos disponíveis para a prática docente, destacam-se livro didático, quadro de giz, *data show*, mapas, livros de literatura e jogos pedagógicos. Em 2012, estiveram matriculados na instituição 467 alunos e 25 professores estiveram em exercício. Essa quantidade era dividida em 5 turmas no período matutino e 13 no vespertino.

As turmas de alunos que participaram desta pesquisa, 4º e 5º anos, estudavam no período da manhã. Por meio de informações cedidas pela professora, constatou-se que esses alunos pertenciam às classes média e baixa. Foram no total 51 estudantes, 23 no 4º ano e 28 no 5º. Desse total, 23 alunos moradores da zona rural, o que significa que, muitas vezes, não podiam comparecer às aulas, pois, em dias de chuva, o ônibus da prefeitura, que faz o transporte público, não passa no local para levar as crianças à escola. Quatro alunos do 4º ano

e três do 5º ano eram repetentes no ano de 2012, sendo que, no final desse mesmo ano, 1 aluno do 4º ano e 2 do 5º ano foram reprovados.

1.2.2 Formação e atuação profissional da docente

A professora Ana foi a primeira docente convidada pela pesquisadora a participar do projeto. Isso ocorreu porque a docente era uma das professoras conhecidas pela pesquisadora na área de Letras e que sempre esteve envolvida na organização de eventos e projetos nas escolas em que trabalhou. Além disso, Ana foi professora de Artes da pesquisadora no segundo ano do Ensino Médio, o que facilitou o contato.

Desse modo, após decidir, junto ao orientador, qual seria o direcionamento do trabalho, convidou-se a docente. O convite feito à professora ocorreu de maneira bastante informal, com uma visita à casa de Ana para explicar a proposta. O aceite da docente foi imediato, alegando que, embora sua carga horária estivesse bastante densa, ela gostaria muito de entender mais sobre o assunto, pois nunca havia aprofundado os estudos sobre isso.

Ana cursou Magistério juntamente com o Ensino Médio. Em 2001, concluiu sua graduação em Letras, pela Associação de Ensino de Presidente Venceslau – SP, entre 2006 e 2010 cursou Normal Superior e Pedagogia, ambos pelo pólo da Universidade Estadual de Maringá, em Diamante do Norte - PR. Possui três especializações: Métodos e Técnicas de Ensino, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná; Educação Especial; e Educação de Jovens e Adultos, ambas pelas Faculdades Integradas do Vale do Ivaí.

A professora trabalha na rede municipal, como professora efetiva do Ensino Fundamental, desde 2003 e na rede estadual, como docente contratada por Processo Seletivo Simplificado (PSS), desde 2006. Na rede municipal, sua atuação sempre se ateve ao Ensino Fundamental I. Na rede estadual, já trabalhou com Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Formação Docente, Educação de Jovens e Adultos e como tutora de cursos a distância.

Em 2012, Ana ministrou aulas de Língua Portuguesa para 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, no período matutino. Sua carga horária semanal nessa escola era de vinte horas, sendo, em média oito horas/aula em cada série e as outras quatro destinadas à preparação, chamadas de horas/atividade.

No Estado, naquele mesmo ano, Ana esteve contratada para trabalhar quarenta horas semanais. Metade desse tempo era cumprido no período vespertino, com aulas no Curso de Formação de Docentes, uma modalidade de Ensino Médio integrado (antigo Magistério), com duração de quatro anos, em que, além do diploma de nível médio, o aluno sai habilitado para

ministrar aulas na Educação Infantil e Ensino Fundamental I. As outras vinte horas de trabalho pelo contrato estadual Ana trabalhou no período noturno, como monitora de um curso a distância. Ela explicou que esses cursos aconteciam pela E-tec Brasil, em parceria com a Universidade Federal do Paraná (UFPR). O colégio funcionava como um pólo para a realização desses cursos. As aulas aconteciam por transmissão via satélite, ao mesmo tempo, em todos os campi. Ana atuava como tutora presencial mediando o contato da turma com o professor a distância. Não era sua função corrigir ou avaliar provas e trabalhos, pois isso ficava a cargo do professor a distância. Segundo Ana, esse cargo de monitora permitia-lhe organizar melhor todo seu trabalho, pois a função não exigia preparação de aulas, apenas acompanhamento dos alunos.

1.3 GERAÇÃO DE REGISTROS

Os registros de análise foram gerados durante todo o processo, como demanda a pesquisa colaborativa. Os encontros da pesquisadora com a docente, que aconteceram antes, durante e após o desenvolvimento da oficina de produção pela professora em sala de aula, visavam ao estudo, reflexão e orientação da prática da docente e foram todos gravados em áudio pela pesquisadora.

Para a realização dos encontros de estudo teórico-prático, foram selecionados e compilados textos para leitura e estudo de Ana e da pesquisadora. Ao final desse estudo, foram digitalizadas todas as páginas desses textos que continham anotações da docente. Esse recurso foi utilizado porque o material apresentava perguntas para discussão, elaboradas pela pesquisadora, que foram todas respondidas por escrito por opção da própria professora. A digitalização foi uma forma de registrar as anotações e compreensão da docente acerca do material estudado (Anexo C).

Durante todo o processo, quando não havia possibilidade de encontro entre professora e pesquisadora, houve troca de e-mails, com intuito de compartilhar informações sobre o andamento das atividades, sanar dúvidas, enviar materiais etc. Todos os e-mails foram salvos e arquivados como registros de análises.

Após o estudo teórico-metodológico, docente e pesquisadora produziram uma oficina de produção textual para nortear o trabalho com o gênero escolhido, o Conto de Terror. Esse gênero foi selecionado porque, ao ser questionada, Ana afirmou que introduziria, naquele semestre, as narrativas ficcionais, então, a pesquisadora sugeriu o Conto de Terror e Ana concordou. O objetivo da organização de uma oficina foi selecionar os contos que seriam

lidos para os alunos no decorrer das aulas e também organizar atividades para compreensão e assimilação do gênero, a fim chegar ao momento da produção de texto individual. Nesse período de desenvolvimento, em sala de aula, das atividades e produção de textos, com acompanhamento da docente, todo material produzido pelos alunos foi recolhido. As produções textuais e as versões reescritas foram digitalizadas pela pesquisadora e salvas em pastas individuais com o nome de cada aluno. Esse material foi fundamental para análise dos comentários de revisão da professora e da progressão dos alunos em suas diversas produções.

Ao final do processo, após o desenvolvimento, em sala de aula, da oficina de produção textual e da revisão e reescrita dos contos produzidos pelos alunos, foram selecionados textos, pelos alunos e pela docente, para a elaboração de uma coletânea que contivesse um texto de cada aluno. Desde o início da oficina, os alunos foram comunicados que seus textos comporiam um livro. A organização da coletânea foi uma sugestão de Ana, para motivar os alunos na produção escrita. Foram recolhidos como registros exemplares da coletânea produzida, fotos e filmagem da manhã de lançamento da coletânea, que contou com a presença dos pais.

Mesmo após a produção da coletânea e encerramento do trabalho em sala de aula, pesquisadora e professora mantiveram contato por e-mail para trocarem informações referentes aos alunos, formação da docente, informações adicionais sobre a escola. Houve também outros encontros, alguns gravados em áudio, em que a docente pediu orientações à pesquisadora sobre como poderia iniciar um trabalho colaborativo sobre revisão e reescrita de textos com seus alunos do Curso de Formação de Docentes, em nível médio.

1.3.1 Primeiros contatos com a docente

No dia quatorze de julho de 2012, foi feito o primeiro contato com a professora. Houve um encontro informal para explicar sobre a proposta do projeto e convidá-la a participar. Destacou-se que o trabalho seria uma forma de orientação e acompanhamento para auxiliá-la na prática de produção escrita com seus alunos.

Ana mostrou-se interessada em participar desde o início da conversa, ainda que não tivessem sido fornecidos detalhes sobre o processo, que seriam definidos conforme a disponibilidade da professora e a escolha do ano escolar participante. Questionou-se em quais anos e quais disciplinas ela estava ministrando aulas naquele ano.

Após perceber que não seria viável, naquele momento, o trabalho com os alunos do Curso de Formação de Docentes, ficou decidido que o trabalho seria desenvolvido com os

alunos 4º ano do Ensino Fundamental, já que no 5º ano estava sendo realizado um trabalho voltado para a Prova Brasil¹. Contudo, no decorrer dos encontros, Ana decidiu inserir o 5º ano no trabalho. Isso ocorreu porque, na época em que as atividades começaram a ser aplicadas com os alunos, a docente já havia encerrado o trabalho referente à Prova Brasil. Foram nessas duas turmas, portanto, que os textos foram produzidos e coletados. Em ambas foi desenvolvida a mesma oficina de produção textual.

Assim sendo, o próximo passo foi redigir termos de consentimento para os responsáveis pelos alunos, a fim de comprovar a permissão para a coleta dos registros gerados, e elaborar um cronograma de trabalho que norteasse o período de execução do projeto.

Os termos de cessão foram entregues à Secretaria de Educação do município, à diretora da escola, à professora Ana e aos pais ou responsáveis de cada aluno dos anos inseridos no projeto. Todos esses termos foram recolhidos com a assinatura dos respectivos destinatários e arquivados com os demais materiais da pesquisa. A cópia desses termos está no Apêndice A.

O cronograma de trabalho para os encontros de estudo teórico-metodológico entre pesquisadora e docente e para desenvolvimento da oficina com os alunos foi elaborado com base nos horários de disponibilidade da professora. As atividades foram realizadas entre os dias 14 de julho e 11 de dezembro do ano de 2012 e consistiram basicamente em três etapas: a) encontros colaborativos de estudo teórico-metodológico e elaboração de oficina de produção textual com a professora; b) desenvolvimento da oficina de produção textual em sala de aula, pela professora, e encontros de orientação com a pesquisadora; c) organização e lançamento da coletânea com os alunos.

1.3.2 Estudo teórico e elaboração da oficina de produção textual

No segundo encontro com a professora, apresentou-se a proposta do cronograma de trabalho e conversou-se sobre a realização de cada uma das atividades previstas. A primeira etapa desse processo consistiu em estudo teórico orientado sobre os processos de revisão e

¹ “A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos”. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=210&Itemid=324. Acesso em: 30/07/2013.

reescrita e as metodologias de correção textual, a fim de que a professora conhecesse e se apropriasse do assunto antes de utilizá-lo em sala de aula.

Para esse estudo, foram selecionados textos e elaborados roteiros de leitura. No cronograma, o mês de agosto ficou reservado para que a professora fizesse a leitura do material, sendo que, durante esse período, a pesquisadora manteve contato via e-mail e somente no final do mês, após todas as leituras, encontrou-se com a docente para discutirem sobre os textos.

Por considerar a densa carga horária de trabalho da professora, optou-se por não realizar encontros ao final da leitura de cada texto, pois o trabalho poderia se tornar exaustivo. Assim, a pesquisadora organizou o material, de modo a dialogar com a professora. Para cada texto, foi redigido um texto de apresentação (Apêndice B), informando sua referência e temática abordada, e também roteiros de leitura, em forma de perguntas, que foram colocados ao final de cada texto. As perguntas do roteiro de leitura tinham a finalidade de promover reflexão sobre o texto lido e possibilidade de relacioná-lo com a prática da professora.

A seguir, apresenta-se o Quadro 1, com a referência de cada texto que integrou o material entregue à Ana, um breve resumo do tema abordado em cada texto e exemplos de perguntas de leitura produzidas pela pesquisadora.

Quadro 1: Resumo do estudo teórico-metodológico

ETAPA	TEXTO	TEMA	EXEMPLOS DO ROTEIRO DE LEITURA
1 - Apresentação do texto e das principais concepções de linguagem, destacando que a concepção de língua como fenômeno social da interação verbal é a que rege o trabalho.	MENEGASSI, R. O processo de produção textual. In: SANTOS, A. R. dos; GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Orgs.) <i>A produção textual e o ensino</i> . Maringá: Equem, 2010. p.75-101.	O texto discute as diversas concepções de escrita e relaciona cada uma delas às concepções de linguagem. A concepção de escrita como trabalho é seguida por discussões sobre propostas de produção textual. Além disso, distinguem-se os conceitos de redação e produção textual, apresentando as etapas de produção com destaque aos processos de revisão e reescrita.	"A partir dessa leitura e considerando sua experiência em sala de aula, como docente e como discentes, qual concepção de escrita tem prevalência no ensino atual? Há alguma razão para essa prevalência?" "Na sua experiência como aluna, o que você mais praticou na escola, redações ou produções de texto? Você se lembra de algumas das propostas de textos que produziu?"
2 - Apresentação do texto e questionamento inicial sobre o que a professora conhece sobre as teorias de Bakhtin e Vygotsky;	GARÇEZ, L. Vygotsky e Bakhtin – um diálogo. In: _____. <i>A escrita e o outro</i> : os modos de participação na construção do texto. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998, p. 45-69.	Aborda os principais pressupostos de Vygotsky e Bakhtin, destacando algumas aproximações. O texto destaca, por exemplo, a linguagem como ação, o processo de internalização e a mediação.	"Pensando, ainda, nessa visão da língua como um fenômeno social, que atitudes poderiam caracterizar a prática de um professor adepto dessa concepção?" "Ao refletir sobre o percurso da internalização, proponho por Vygotsky, que situação em sala de aula poderia ilustrar esse conceito?"
3 - Questionamentos iniciais: "Você já pediu para que seus alunos reescrevessem algum texto? Como você fez isso (individualmente, em casa, em duplas, com a turma toda)?" "O que você considerava ser o maior obstáculo para a prática de produção e de reescrita de textos em sala de aula?"	Recorte de textos de: MENEGASSI, R. J. Da revisão à reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto. <i>Tese</i> (Doutorado em Letras), Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, 1998. e de MOTERANI, N. G. A reescrita de textos nas 7ª e 8ª séries do ensino fundamental: caracterização de aspectos linguístico-discursivos. <i>Dissertação</i> (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.	Revisão e reescrita de textos e as operações linguístico-discursivas empregadas nesse processo;	"Qual é seu embasamento para as aulas de produção e para a correção dos textos dos seus alunos? A prática docente? Algum professor modelo? Suas leituras?" "E no seu curso de graduação? Você produzia muitos textos? Havia aulas voltadas para a prática de escrita ou de ensino de produção de textos?"
4 - Questionamentos iniciais: "Qual é a sua maior dificuldade ao corrigir o texto dos alunos?" "Como você costuma corrigir os textos dos seus alunos?"	Ruiz, E. A correção (o turno do professor): uma leitura. In: <i>Como se corrige redação na escola</i> . Campinas: Mercado das Letras, 2010, p.47-73.	O texto aborda as diversas formas de correção textual que podem ser utilizadas pelo professor e analisa os resultados de cada uma delas em textos de alunos.	"Conhecendo a terminologia utilizada, você utiliza algum desses tipos de correção com seus alunos? Qual?" "A partir dessas leituras, há alguma medida que você gostaria de adotar na sua prática em sala de aula que ainda não utiliza?" "Tomando por base todas as etapas de leitura que seguimos, você faria alguma ressalva? Levantaria algo que não foi e que deveria ter sido comentado ou que foi comentado, mas você não concordou?"

Após a entrega do material para a professora, a pesquisadora perguntou sua opinião sobre quantidade de leituras e o tempo reservado para esse estudo, com intuito de saber se ela havia considerado os estudos muito densos. Ela respondeu, em conversa gravada em áudio, da seguinte maneira: “*Não, não... Na verdade é, mas eu quero. Então, essa é a diferença: eu quero, tá. Então, fica tranquila que eu estou fazendo o que eu gosto.*”

Explicou-se que o calendário, produzido em conjunto, poderia ser alterado conforme sua necessidade, mas seria importante tomá-lo como base para que as atividades previstas fossem realizadas. Sendo assim, durante o período de estudo do material, manteve-se contato com a professora Ana apenas por e-mail, perguntando como estava o processo de leituras e resolvendo questões referentes aos termos de consentimento. Na sequência, apresenta-se uma das conversas trocadas, por e-mail, nesse período.

Da pesquisadora para Ana. Dia 6 de agosto de 2012.

Oi Ana, tudo bem?

Eu deixei os livros com você, mas só depois me lembrei de que vou precisar tirar outra cópia para arquivar. Neste fim de semana estarei aí e te procuro para pegar.

E como estão as leituras?

Deu certo de a diretora assinar o termo de consentimento?

Abraço, boa semana.

Resposta de Ana dia 6 de agosto de 2012.

Olá,

Tudo ótimo, estou na segunda leitura. Esta semana estou em Foz do Iguaçu em um simpósio, chego na sexta-feira, podemos conversar no sábado, não terei pós. A Diretora assinou o termo, te entrego ele e os livros no sábado.

Até lá!

Quando se encontrou com Ana para entregar o material de estudo, a pesquisadora deixou os livros, de onde haviam sido retirados os textos, para que a docente tivesse acesso também às obras originais.

O terceiro encontro com Ana ocorreu no último dia do mês de agosto. Nesse dia, pesquisadora e docente retomaram cada texto lido durante o mês e discutiram a proposta de cada um deles. Para isso, utilizaram os questionamentos iniciais e os roteiros de leitura elaborados para cada texto. Apesar de essas perguntas terem sido formuladas apenas para reflexão e discussão oral, Ana preferiu respondê-las por escrito, assim que terminava a leitura de cada texto. Suas anotações serviram de base para a abordagem dos textos neste encontro.

A decisão de Ana por escrever suas respostas parece ter sido a de estar mais preparada para o encontro de estudo. Mesmo lendo o que havia escrito após cada questionamento, a

docente completava com comentários explicativos e sempre deixava o espaço aberto para a discussão. Na visão da pesquisadora, essa atitude não revelou insegurança por parte da docente, mas sim, comprometimento com o estudo. Ana alegou, na gravação desse encontro, que preferiu fazer anotações assim que lia os textos, porque as leituras foram feitas em dias diferentes.

Após a retomada dos textos, passou-se a atentar para o trabalho de revisão docente. A fim de mostrar para a docente como poderiam ser feitos comentários de revisão, a pesquisadora levou textos de alunos de 5º ano, já corrigidos pela professora da turma. Esses textos foram retirados do trabalho de Éssper (2011), em seu estudo conduzido junto ao Grupo de Pesquisa Interação e Escrita (www.escrita.uem.br). A pesquisadora usou os textos para analisar junto à docente os comentários de revisão feitos pelo professor e a sua consideração pelo aluno na reescrita. Assim, observaram quais apontamentos haviam sido compreendidos e atendidos pelos alunos. A seguir, o exemplo da versão original e da reescrita de um dos textos analisados.

Exemplo de revisão - primeira versão

O alienígena na planeta terra

Um dia um menino viu uma estrela cadente, mas não era uma estrela cadente era uma nave espacial. **Onde viu?**

Na nave espacial havia um alienígena chamado "O destruidor de cidades".

O menino chamou a polícia de destruidor mate todo mundo e destruiu a cidade. **É o que mais?**

Reescreva o seu texto, caprichando mais nos detalhes.

Exemplo de Reescrita

Reescrita do texto: O alienígena no planeta terra

Um dia um menino chamado Bruno estava brincando com seus amigos à noite.

De repente ele viu uma estrela cadente caindo a dois quilômetros da onde ele estava, Bruno e seus amigos foram correndo para a estrela cadente, quando chegaram lá não era uma estrela cadente era uma nave espacial e dentro da nave havia um alienígena chamado "O destruidor de mundos".

Bruno foi correndo chamar a sua mãe.

— Mãe, liga para a polícia uma nave espacial aterrissou na terra.

A mãe de Bruno ligou para a polícia, a polícia chegou lá e começou a tirar, o alienígena matou três policiais, só que um policial muito esperto colocou uma bomba no alienígena, o policial mandou toda mundo correr a bomba estourou e o alienígena morreu.

Além da análise dessas produções textuais, foi conversado e decidido em conjunto que o Conto de Terror seria o gênero discursivo eleito para a produção, uma vez que Ana considerou a temática instigante para os alunos e motivadora à produção.

Com a decisão sobre gênero a ser trabalhado, pesquisadora e docente passaram a trocar e-mails com materiais e sugestões de livros de literatura com Contos de Terror para levar aos alunos. Os livros escolhidos para auxiliar o trabalho da professora foram pedidos pela Internet, mas, devido a problemas com a entrega, foi necessário iniciar o trabalho com alguns livros da biblioteca do município e, posteriormente, inserir os livros que haviam sido pedidos. Os livros foram selecionados e comprados pela pesquisadora. A ideia inicial de não utilizar os livros da biblioteca municipal foi motivada pelo fato de que, na visão de Ana, aquelas obras continham histórias muito complexas e extensas para serem trabalhadas com alunos daquela faixa etária. Contudo, ao perceber que a entrega dos livros estava atrasada, Ana decidiu utilizar as obras da biblioteca. Desse modo, a docente escolhia as histórias e as adaptava ao contar para os alunos, geralmente suprimindo parte do enredo. A seguir, a relação dos livros selecionados para o desenvolvimento das atividades da oficina e para leitura aos alunos pela professora. Os dois primeiros livros foram os obtidos na biblioteca do município e os outros comprados.

- *Contos de espanto e alucinação*, de Ricardo Azevedo.
- *História de fantasma*, de Tatiana Belinky
- *Sete histórias de sacudir o esqueleto*, Ângela Lago.
- *Ai! Que medo!*, de Shirley Souza.
- *O livro dos medos*, de Heloísa Prieto (org.)

O quarto encontro, já na segunda quinzena de setembro, foi dedicado à elaboração da oficina de produção textual a ser desenvolvida com os alunos. Com base no material recolhido durante esse período, foram elaboradas atividades de leitura e escrita a partir do conto *O defunto que devia*, de Ângela Lago. Ficou combinado que a professora selecionaria outras histórias para serem contadas por ela no decorrer das aulas. As atividades sobre esse conto que integraram a oficina de produção textual foram as seguintes:

O DEFUNTO QUE DEVIA

Angela Lago

Em Bom Despacho tinha um moço que devia tanto e a tanta gente que sua vida virou um inferno. O tempo todo batiam na porta dele para cobrar. Até que uma noite ele não aguentou mais e decidiu se fingir de morto.

Na manhã seguinte, quando os cobradores chegaram, encontraram o moço de olhos fechados, todo vestido de preto, quietinho, deitado em cima da mesa.

- Coitado, perdeu mais do que qualquer um de nós – eles disseram, e foram embora.

Mas um sapateiro muito sovina, a quem o moço devia um real, não quis saber de perdoar a dívida. Ficou na casa, à espera de parentes, para cobrar de quem pudesse.

O moço lá, se fingindo de morto, e nada de parente nenhum chegar. Mesmo porque morto pobre não tem parente. Acontece que o sapateiro, além de pão-duro, era cabeça-dura, e não arredou o pé. Queria seu real.

Escureceu, uns ladrões passaram por perto, viram a porta aberta, a casa em silêncio, e decidiram entrar. O sapateiro só teve tempo de se enfiar debaixo da mesa.

- Eta defunto desgraçado, não tem uma alma velando por ele! – comentaram os ladrões.

E aproveitaram para dividir umas moedas que tinham roubado. Sobrou uma, e um ladrão propôs:

- A moeda é do primeiro que enfiar uma faca no peito do morto!

O defunto reviveu na hora e desandou a gritar:

- Ui uiui!

- Ei eiei! – O sapateiro escutou o morto gritando e, lá debaixo da mesa, também desandou a berrar.

Quando os ladrões viram o morto gritar e escutaram aquela voz responder, saíram em correria, deixando o dinheiro para trás. Já iam longe quando o mais valente deles, pensando e repensando nas lindas moedas, tratou de convencer os amigos a voltar:

- São duas almas penadas, mas nós somos três depenados.

Voltaram. A essa altura o ex-morto já estava dividindo a fortuna com o sapateiro. Quando os ladrões chegaram perto da casa, escutaram o tilintar das moedas sendo repartidas e...

- E o meu real? E o meu real? – Era a voz do sapateiro lembrando a dívida. – E o meu real?

- Ai aiai! São muitas almas! – gritaram os ladrões. – O dinheiro nem está dando! E desapareceram de vez, estrada afora.

(LAGO, Angela. *Sete histórias para sacudir o esqueleto*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2006.)

ATIVIDADES

- 1) O texto descreve como ficou o moço ao se fingir de morto. No espaço abaixo, tente ilustrar como estava o defunto.

- 2) Leia novamente o 4º parágrafo do texto. Nesse parágrafo há a descrição de um personagem, o sapateiro. Na sua opinião, o que significa dizer que o sapateiro era:

Sovina: _____

Pão-duro: _____

Cabeça-dura: _____

- 3) O texto não apresenta o nome do moço que se fingiu de morto. Que nome você daria a ele?

- 4) O narrador do texto é em 1ª ou em 3ª pessoa?

- 5) Ordene o texto enumerando os acontecimentos.
 - () Os ladrões começam a repartir as moedas.
 - () O sapateiro cobra o real que o moço lhe deve.
 - () Os ladrões fogem ainda mais apavorados.
 - () O sapateiro sai de onde estava escondido, gritando.
 - () Os ladrões entram na casa do moço.
 - () O moço finge estar morto.
 - () Os ladrões fogem sem levar o dinheiro.
 - () O sapateiro decide esperar até algum parente do defunto chegar.
 - () O defunto se levanta desesperado.
 - () O sapateiro se esconde debaixo da mesa.
 - () Os cobradores vão até a casa do moço.
 - () Os ladrões decidem voltar.

- 6) Copie do texto palavras que podem lembrar medo ou terror?

7) *Agora você será o autor. Crie um novo final para o texto a partir desse trecho:*

“Quando os ladrões viram o morto gritar e escutaram aquela voz responder, saíram em correria, deixando o dinheiro para trás. Já iam longe quando o mais valente deles, pensando e repensando nas lindas moedas, tratou de convencer os amigos a voltar:”

Como se nota na atividade quatro, os alunos fizeram uma atividade prévia de escrita antes de produzirem sua própria história. Esse exercício foi proposto para instigar a criatividade dos alunos sobre o tema terror. A resposta a essa atividade não passou por revisão e reescrita, porém houve um momento na aula para os alunos compartilharem suas produções.

As aulas de Língua Portuguesa dessas turmas aconteciam três vezes por semana, sendo que, em um desses dias, geralmente na segunda-feira, a aula era realizada na biblioteca. Esse era um critério já adotado pela professora, como forma de incentivo à leitura. Ana explicou que ia com os alunos para a biblioteca, lia uma história para a turma e depois cada um ficava livre para escolher o livro que quisesse e ler silenciosamente. Essas aulas de leitura passaram, então, a ser o momento de os alunos conhecerem histórias do gênero Conto de Terror.

Também foi decidido que, entre as atividades da oficina, haveria dois momentos de produção de Conto de Terror pelos alunos, sendo que cada um deles passaria por revisão docente, reescrita e, se necessário, segunda reescrita. Após prepararem a primeira parte da oficina, pesquisadora e docente decidiram esperar o desenvolvimento em sala dessa primeira etapa, que se encerrava com a primeira produção escrita, para só então formular a sequência da oficina, que culminaria na segunda produção escrita. Essa medida foi tomada para que o trabalho fosse avaliado em seu processo e reformulações pudessem ser feitas, quando necessárias, conforme determinações da pesquisa colaborativa. Desse modo, o cronograma e as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula e fora dela, até o final da primeira etapa da oficina, foram digitados pela pesquisadora e enviados à docente da seguinte forma:

24/09 (segunda-feira)

- *Nas segundas-feiras a professora costuma desenvolver uma aula de leitura, em que leva os alunos até a biblioteca e conta-lhes uma história. Depois da contação, os alunos escolhem livros para fazer leitura silenciosa.*
- *A história a ser contada neste dia pela professora será um Conto de Terror retirada do livro *Contos de Espanto e de Alumbramento* (conto a ser definido pela professora.).*

26/09 (quarta-feira)

- *Desenvolvimento das atividades sobre o conto *O defunto que devia*.*

- Os alunos farão leitura do conto *O defunto que devia*, de Angela Lago. Em seguida, serão propostas atividades de estudo do texto, com vistas a conhecer as características do gênero em questão. (atividades anexas)
- A leitura do conto se dará em três etapas:
 - Leitura silenciosa;
 - Leitura coletiva;
 - Leitura pela professora; (ela argumenta que acha necessária essa terceira leitura para que os alunos percebam a entonação e a pontuação).
- As atividades propostas sobre o texto serão feitas em sala e individualmente.

27/09 (quinta-feira)

- Contação de Conto de Terror pela professora. (Conto de final trágico, a ser definido pela professora.)
- Subsídio para produção de Conto de Terror:
 - Leitura do texto *Bom bocado de medo* (o texto será projetado em data show).

Bom-Bocado de Medo

INGREDIENTES

- personagens misteriosos (vampiros, bruxas, fantasmas, múmias, caveiras, monstros, insetos gigantes, objetos que ganham vida e se tornam assassinos...);
- lugares tenebrosos (castelos e casas mal-assombrados, abismos, cemitérios, pântanos...);
- tempestades violentas (chuvas torrenciais, ventos, granizos, trovões, relâmpagos...);
- noites intermináveis;
- fatos inexplicáveis (sempre assustadores);
- trilhas sonoras que causam pânico.

MODOS DE FAZER

Junte todos os ingredientes e tempere tudo com uma grande quantidade de suspense. Deixe assar em forno brando e, em alguns momentos, passe rapidamente para temperatura máxima. Desligue o forno somente quando o prato estiver pronto.

RENDIMENTO

Gritos de pavor, arrepios, palpitações, suor frio, enjoos, desarranjos e muitos pesadelos, tanto dormindo quanto acordado.

VALOR CALÓRICO

Embora esta receita seja bastante “calórica”, ela tem o poder de provocar o emagrecimento, pois, às vezes, faz perder o apetite e o sono.

- Criação de banco de palavras e expressões próprias do gênero.
Instigar os alunos a lembrar palavras que possam trazer terror ou medo ao conto.
- Correção coletiva no quadro das atividades propostas no dia anterior acerca do conto *O defunto que devia*.

28/09 (sexta-feira)

- Planejamento de escrita:
 - Discussão com os alunos a partir de questões propostas no artigo *A produção de Contos de Terror*, do livro *Leitura, escrita e gramática no Ensino Fundamental*.
 - Que personagens vão fazer parte da sua história? Como eles serão?
 - Qual será a sequência de acontecimentos que você vai narrar?
 - Como será o cenário onde os fatos acontecerão?

- Você vai criar um clima de suspense ou de humor? Que elementos vai usar para isso?
- Em quanto tempo acontecerá a história?
- Opções de títulos para o texto.
- Autor.
(Ana, essas perguntas serão critérios a serem adotados na sua correção.)
- Produção individual em sala de aula.

29/10 (sábado): Correção de alguns textos pela pesquisadora a fim de nortear o trabalho de revisão docente: um bom, um médio e um fraco, a ser definido pela docente.

01/10 (segunda-feira): Hora atividade da professora, momento para a correção das produções do 4º e 5º anos.

03/10 (quarta-feira): Reescrita dos textos produzidos em sala, individualmente, sem interferência da professora.

06/10 (sábado):

- Encontro com a professora para avaliação do trabalho até o momento. Observação da resposta dos alunos às atividades da oficina e às correções da professora por meio da reescrita.
- Observação dos textos de necessitam de segunda correção.
- Elaboração da continuidade da oficina para a segunda produção de texto.
- Digitalização do material pela pesquisadora.

10/10 (quarta-feira): dia reservado para a segunda reescrita, se necessária.

13/10 (sábado): digitalização de material.

A partir de 15/10: continuação da oficina de produção textual. Preparação para segunda produção escrita.

Esse cronograma foi utilizado como forma de orientar Ana sobre o desenvolvimento da oficina de produção textual a partir do que havia sido produzido e decidido no encontro de preparação da oficina. Por meio dele, a pesquisadora já apresenta aspectos a serem considerados pela professora em sua revisão escrita. O objetivo do detalhamento do cronograma foi o de manter o diálogo com a docente mesmo quando a pesquisadora não estivesse presente, como no caso do desenvolvimento das atividades em sala com os alunos.

1.3.3 Desenvolvimento da oficina de produção textual e orientações à docente

O desenvolvimento da oficina de produção textual em sala de aula ficou por conta da professora. Mesmo durante esse período, a pesquisadora manteve contato por e-mail,

questionando sobre os êxitos, dificuldades com as atividades ou com o cumprimento do cronograma.

Ao final da primeira etapa, quando os alunos produziram o primeiro conto, a pesquisadora solicitou à Ana que lhe entregasse três textos de alunos que apresentassem níveis diferentes de habilidade com a escrita. Os textos foram revisados pela pesquisadora no sentido de nortear e oferecer alternativas para a revisão da docente. Após a revisão pela pesquisadora, eles foram entregues à Ana para que ela observasse os encaminhamentos de revisão antes de iniciar a revisão dos demais textos. Embora Ana já tivesse analisado junto à pesquisadora os comentários de revisão de outros professores, considerou-se válido que ela visse alternativas de revisão em textos de seus próprios alunos. Essa prática é ilustrada aqui com um dos textos revisados pela pesquisadora e outro revisado por Ana, ambos da primeira produção textual.

Texto corrigido pela pesquisadora

A família fantasma

Era uma vez um lobisomem muito feroz
 ele estava com seu pai largoata e sua mãe
 era a largoata o lobisomem era coberto de gos-
 ma verde e seus pais de criação duros.

Eles obtinham e o lobisomem ^{foi} vai em uma
 para uma floresta abandonada e lá ele
 encontrou um leão muito feroz e o leão não
 gostou de ver o lobisomem. → o leão ficou com medo?

E a mãe fala:

— Naonde seja que está nesse filho foi
 esta amotecendo e ele não apareceu estou
preocupada.

Meu deus estou muito preocupada com meu
 filho seja que aconteu alguma coisa com ele! → é uma pergunta?
 e até que pensei em dar um tempo pro
 nesse filho ele deve ta precisando esfriar a cabeça
 vou deixar ele um pouco só!

E o pai falou:

— mulher não fique agitada ele vai
 voltar e ele foi estava voltando meu filho
 você medeu um susto fiquei preocupada.

↳ cuidado para não misturar a fala do narrador
 com a dos personagens. Na fala dos personagens,
 sempre use travessão.

* Nome, seu texto está muito bom. Reescreva -
considerando os bilhetes que deixei para você. Algumas
palavras não estão escritas corretamente. Eu sublinhei
todas elas para você avumar na hora da reescrita, OK?
Ah, não se esqueça de usar vírgulas.

Texto corrigido pela docente

A passagem das Crianças

Em uma vez uma menina e um menino os dois eram
irmãos, Renata e Renom. Renom é ruivo olhos azuis e sua
filhosca clara. *Como era a Renata?*

Um dia diablos foram brincar no quintal Renom estava
covando na caixa de areia deles de repente quando ele já tinha
covado bem lá no fundo a caixa de areia estava vazia ele chamou
sua irmã.

- Irmão, irmanom me ajude a covocar aqui está vazio!

- Não em ajuda - disse a Renata.

Pois passou horas e horas e nada de chão vazio de repente
a Renata falou

- Encontrei, encontrei, eu encontrei.

Renom falou:

- Para de gritaria lá, vai me deixar surdo. Vou
entrar nela disse a Renata.

Eles estavam tremendo de medo *

Vocês não vai aquitar na esada a passagem secreta era
para no portão da casa da vovó e do vovô.

Então eles viveram felizes para sempre

fim..

* O que eles viram na passagem secreta?
O que tinha lá dentro?
Por que tiveram medo?

Depois de Ana ter corrigido os textos e orientado os alunos para a reescrita individual em sala de aula, ela e a pesquisadora tiveram um novo encontro, objetivando conversar sobre o trabalho realizado até aquele momento, observar os textos que demandariam segunda reescrita e elaborar a continuação da oficina para chegar à segunda produção textual.

No início desse encontro, a professora explicou que, antes de encaminhar os textos para a reescrita individual, decidiu fazer uma atividade de reescrita coletiva em que ela projetou um dos textos no quadro e instigou os alunos a perceberem o que precisaria ser corrigido ou melhorado. Essa atividade não havia sido prevista, pois foi no processo de mediação que Ana percebeu que os alunos não estavam preparados para uma reescrita individual, já que essa não era uma prática à qual estavam habituados. Sua metodologia foi a de levar o texto de um aluno do 5º ano para ser reescrito pela turma do 4º ano e vice-versa, já que a mesma oficina havia sido desenvolvida em ambos os anos. Os textos escolhidos por Ana não foram apresentados à pesquisadora.

Depois disso, Ana mostrou os textos com suas correções e as versões reescritas e contou que percebeu muita dificuldade nos alunos com relação à pontuação, e isso precisaria ser trabalhado antes da segunda produção de texto. Após a observação de alguns textos, ficou combinado que ela decidiria quais textos seriam encaminhados para uma nova reescrita e que o próximo passo da oficina seria a proposição, pela docente, de atividades concernentes à pontuação no texto narrativo. A escolha e a condução dessas atividades ficaram por conta de Ana, que não forneceu registros para análise.

A atividade que a pesquisadora e a docente prepararam para dar continuidade à oficina, após os exercícios sobre pontuação, e encaminhar a segunda produção escrita foi relacionada aos medos que as crianças sentem. Após contar uma história de um personagem que falava sobre seus medos, os alunos escreveram em uma folha avulsa o maior medo que tinham e qual seria o “antídoto” para combater esse medo. Após essa atividade, os alunos foram motivados a produzir um novo conto.

Em dia posterior a esse encontro, a pesquisadora enviou um e-mail à professora, reforçando as orientações a respeito da revisão, especialmente no tocante à revisão de textos narrativos e as especificidades do Conto de Terror. Esse encaminhamento foi realizado com objetivo de chamar a atenção da docente para aspectos de revisão que não faziam parte de sua prática. Embora seja bastante pertinente a correção de aspectos estruturais, estes não devem ser enfocados como única forma de intervenção, em detrimento dos aspectos globais.

Sexta-feira, 12 de Outubro de 2012 13:15

Oi Ana,

Envio algumas orientações para as próximas correções, apenas para mantermos o nosso foco.

Envio também as alterações do cronograma.

Gostaria que mantivéssemos algum contato nesse tempo que não teremos encontros. Qualquer coisa, fique à vontade para entrar em contato, mesmo que seja para relatar avanços ou imprevistos.

Obrigada mais uma vez!

Nesse e-mail a pesquisadora anexou o seguinte:

Ana,

A partir do nosso último encontro, passo para você o nosso novo cronograma.

Como não tivemos muito tempo para analisar as correções, reforço algumas orientações para que você sempre as considere no momento de fazer os apontamentos:

- o foco da correção será o conteúdo, que será avaliado conforme as especificidades do gênero. É muito importante que atentemos para as características do Conto de Terror, além de outros desvios de conteúdo que o texto possa apresentar. Então, coloco aqui novamente as perguntas que você apresentou aos alunos antes da produção. Acho que, na correção, você pode se basear nelas, observando as que foram ou não atendidas pelo aluno. Também seria legal você retomar essas perguntas com eles antes de fazerem a segunda produção.

- Que personagens vão fazer parte da sua história? Como eles serão?*
- Qual será a sequência de acontecimentos que você vai narrar?*
- Como será o cenário onde os fatos acontecerão?*
- Você vai criar um clima de suspense ou de humor? Que elementos vai usar para isso?*
- Em quanto tempo acontecerá a história?*
- Opções de títulos para o texto.*
- Autor.*

- Conforme você julgar necessário, vá corrigindo os aspectos estruturais..

Na sequência desse anexo, havia o cronograma reformulado, como citado pela pesquisadora no início do excerto apresentado.

O encontro seguinte ocorreu após a continuação do desenvolvimento da oficina. Assim, os alunos já haviam passado pela segunda produção textual e Ana estava corrigindo os textos para encaminhá-los à reescrita. Ela explicou que havia proposto atividades de pontuação, mas que não havia encaminhado nenhuma produção textual para a segunda reescrita. Ana considerou que levar os alunos a reescrever pela segunda vez o mesmo texto poderia desmotivá-los para a próxima produção. Segundo ela, tratava-se de uma prática nova para os alunos e retomar várias vezes o mesmo texto não seria viável no momento. Ana explicou também que, antes de entregar o segundo texto para os alunos reescreverem, faria uma nova atividade de reescrita coletiva com as turmas, sendo que, no 4º ano, mais de um texto seria corrigido coletivamente e, no 5º ano, somente um. Essas decisões foram tomadas pela professora, a partir de sua observação em sala e, em todas elas, a pesquisadora não interveio.

1.3.4 Organização da coletânea

Depois de os alunos terem realizado a reescrita da segunda produção textual, houve um novo encontro entre docente e pesquisadora, com intuito de planejar a organização da coletânea com os textos dos alunos. Ana contou que os alunos estavam muito motivados para ver seus textos em um livro.

Foi conversado e decidido que Ana selecionaria um texto de cada aluno para compor a coletânea e que a digitação, diagramação e produção dos livros ficariam sob responsabilidade da pesquisadora. Por sugestão de Ana, seria feito com os alunos um concurso do título e de ilustração para a capa do livro.

Decidiu-se que o livro seria entregue aos alunos numa manhã de “Lançamento da Coletânea”. Assim, foram produzidos convites para que os pais estivessem presentes, os alunos autografassem seus livros e também trocassem autógrafos entre si. A organização dessa manhã de lançamento ficou sob responsabilidade da professora.

Quando a pesquisadora procurou Ana para recolher os textos que ela e os alunos haviam selecionado para a coletânea, Ana entregou-os e explicou que alguns dos textos selecionados haviam passado por uma segunda reescrita. Ana contou que chamou cada aluno em sua mesa, na sala de aula, e perguntou qual texto eles achariam que poderia fazer parte do livro. Depois que o aluno escolhia, ela pedia que ele lesse novamente o texto e dissesse se estava bom para ir para o livro. Segundo ela, vários alunos perceberam inadequações ou demonstraram interesse em melhorar o texto. A docente perguntava o que eles achavam que deveria ser reformulado no texto que escolheram e, conforme iam dizendo, ela fazia anotações no texto. Feito isso, o aluno reescrevia seu texto. Dessa forma, uma das duas produções de alguns alunos passou pela segunda reescrita. Depois de recolher esses textos, passou-se à produção dos livros. Foram produzidos sessenta exemplares (Anexo G).

A manhã de “Lançamento da Coletânea”, no dia 10 de dezembro de 2012, ocorreu da seguinte forma: com a ajuda das alunas do curso de Formação de Docentes, Ana decorou a Casa da Cultura da cidade com um cenário de terror. Estiveram presentes alguns pais e pessoas conhecidas dos alunos, os alunos, a diretora da escola e algumas professoras. Na sequência, a imagem da capa do livro e fotografias tiradas no dia do evento. Mais imagens e gravação em vídeo encontram-se no Anexo H e I, respectivamente.

Capa da Coletânea de Textos



Manhã de lançamento da coletânea 1



Manhã de lançamento da coletânea 2



Manhã de lançamento da coletânea 3



Manhã de lançamento da coletânea 4



A pesquisadora iniciou cumprimentando os alunos, explicando aos que estavam presentes como havia acontecido o projeto que resultou na produção do livro. Destacou-se o empenho da professora e apresentaram-se os alunos que produziram a capa e o título do livro. Em seguida, uma aluna falou da experiência em sala de aula durante esse período e passou a palavra à professora.

Ana agradeceu aos presentes a oportunidade de participar do projeto, dizendo que tinha aprendido muito e que ficava feliz pelo fato de pesquisas da academia poderem chegar à sala de aula e contribuir de alguma forma com o ensino.

Eu, sinceramente, acredito que a Educação vai ser muito melhor quando pessoas, como a Denise (pesquisadora que conduziu esta pesquisa), que se dedicam ao estudo científico tiverem a preocupação de trazer esse estudo pra prática de sala de aula. Eu sinceramente acredito nisso, que a educação precisa de pessoas [...] que estão dispostas a estudar, aprofundar o conhecimento teórico-científico, mas com a preocupação de que esse conhecimento seja usado aqui, em sala de aula, com os nossos alunos. (Professora Ana)

Em seguida, para ilustrar o evento, alguns alunos do 4º e 5º ano subiram ao palco e tocaram algumas músicas com flauta, pois a escola oferece aulas de música para os alunos que se interessarem.

Após isso, os alunos foram chamados e cada um recebeu seu livro, que continha um texto de cada aluno das duas séries. Havia uma mesa reservada para eles autografarem seus livros. Ao final, a pesquisadora encerrou, agradecendo a presença de todos.

1.3.5 Síntese das atividades realizadas

Apresenta-se, a seguir, uma síntese, em ordem cronológica, das atividades realizadas desde o contato com a professora até o “Lançamento da Coletânea” com a presença dos pais. Com essa síntese, é possível visualizar a quantidade de encontros realizados com a professora, e até mesmo os períodos em que se manteve contato por e-mail.

Quadro 2: Síntese das atividades de geração de registros

Ano de	Atividade realizada
2012	
Julho	
14	1º encontro: convite para participar do projeto. 1º e-mail: explicação geral sobre o desenvolvimento do projeto; questionamentos sobre
16	os horários de aula da professora, gêneros discursivos já trabalhados com a turma e disponibilidade para encontros.

- 24 2º e-mail: Envio de cronograma prévio e agendamento do 2º encontro.
- 26 2º encontro: conversa sobre o planejamento e execução do projeto. Entrega do material para leitura e termos de consentimento para assinatura.
- Agosto
- 1 a 30 Período de estudo teórico.
- 6 3º e-mail: contato sobre as leituras e a entrega dos termos de consentimento.
- 28 4º e-mail: agendamento do 3º encontro.
- 31 3º encontro: discussão sobre as leituras feitas durante o mês; retomada dos modos de correção textual e sua aplicabilidade; apresentação de produções textuais utilizadas em pesquisas sobre revisão e reescrita de textos, vinculadas ao Grupo de Pesquisa Interação e Escrita; análise das escolhas de correção do professor, nesses textos, e da resposta do aluno mediante a reescrita. Definição do gênero discursivo a ser trabalhado com os alunos.
- Setembro
- 4 5º e-mail: lista de livros para a professora ver quais havia na biblioteca. Discussão sobre materiais.
- 5 6º e-mail: envio de materiais sobre o gênero Conto de Terror. Agendamento de encontro. (e-mail sem resposta)
- 12 7º e-mail: agendamento de encontro.
- * Período em que a professora não pode comparecer aos encontros e adiamento de encontro devido a atraso na entrega dos livros para desenvolvimento da oficina de produção textual.
- 21 8º e-mail: agendamento de encontro.
- 22 4º encontro: elaboração da oficina de produção textual com livros da biblioteca municipal.
- 24, 26, 27 Desenvolvimento da oficina de produção textual pela professora em sala de aula.
- 26 9º e-mail: contato sobre andamento do desenvolvimento da oficina.
- 28 Primeira produção textual em sala de aula.
- Correção de três das produções dos alunos para orientar a professora em sua correção.
- 29 Entrega dos livros que haviam sido encomendados para a professora utilizar com os alunos.
- Outubro
- 2 10º e-mail: agendamento de encontro.
- 4 a 6 Reescrita da primeira produção textual.
- 8 11º e-mail: agendamento de encontro.
- 11 5º encontro – Avaliação da oficina de produção textual e elaboração de sua

- continuidade. Conversa sobre possibilidade de 2ª reescrita. Reformulação de calendário.
- 12 Envio de orientações sobre correção e de cronograma atualizado.
- 15, 16, 17 12º e-mail: desenvolvimento da oficina de produção textual em sala de aula. (Medos)
- 18 Segunda produção textual em sala de aula.
- 26 13º e-mail: contato sobre o andamento das produções e correções. Dificuldades enfrentadas.
- Novembro
- 5 13º e-mail: agendamento de encontro.
- 7 Reescrita individual, em sala de aula, da segunda produção textual.
- 9 6º encontro: avaliação sobre o desenvolvimento das atividades.
- 14 Reescrita de alunos que ainda não haviam feito.
Seleção dos textos para compor a coletânea e nova reescrita de alguns textos. Concurso
- 15 a 20 de ilustração da capa e título da coletânea.
- 22 a 30 Digitação dos textos, organização e edição dos livros.
- Dezembro
- 11 Manhã de “Lançamento da Coletânea” na Casa da Cultura, com a presença dos alunos e seus pais.

A partir dessa síntese, observam-se os seguintes registros gerados durante o período:

- E-mails entre a pesquisadora e a professora;
- Gravações em áudio dos encontros da pesquisadora com a professora;
- Textos para estudo com anotações da professora;
- Respostas da professora aos roteiros de leitura;
- Atividades da oficina de produção textual desenvolvidas com os alunos em sala de aula;
- Planos de ensino elaborados entre pesquisadora e docente;
- Produções textuais dos alunos de 4º e 5º anos, totalizando 216 textos, entre primeiras versões e reescritas de 52 alunos.

CAPÍTULO 2

DIALOGISMO, INTERAÇÃO E ESCRITA

2.1 ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO

Este trabalho ancora-se na perspectiva dialógica da linguagem proposta pelo Círculo de Bakhtin e sustentada por seus explicadores e aplicadores.

Brait (2006; 2012) explica que, inicialmente, todas as obras desse grupo eram atribuídas a Bakhtin, porém, com o avanço dos estudos sobre o assunto, percebeu-se um conjunto de obras construídas sob o eixo do dialogismo e produzidas por um grupo de pesquisadores, do qual Bakhtin fazia parte. Essa constatação não diminuiu a relevância de tais estudos. Para tanto, desde então, passou-se a utilizar a denominação Círculo de Bakhtin para referir-se às obras e a conceitos desenvolvidos pelos autores desse grupo, como Bakhtin, Volochínov, Medvedev e outros.

Os textos bakhtinianos começaram a ser publicados na década de vinte do século XX. Contudo, sua chegada ao Brasil data os anos oitenta, significando um marco nos estudos sobre linguagem (BRAIT, 2006; PAULA, 2013). Sua abordagem no Brasil vem de encontro à necessidade de se considerar a língua em seu uso e não mais em estruturas fixas. A língua viva, produto da interação entre seus usuários nas mais diversas situações comunicativas, passa a ser o objeto de estudo, para além da gramática e suas estruturas, como vinha sendo feito até então no país.

Ao comentar sobre a leitura do Círculo de Bakhtin, Brait (2006; 2012) destaca que a compreensão dessas obras apresentou peculiaridades em cada país aonde chegou. No Brasil, os estudos bakhtinianos deram origem a uma análise discursiva fundada no princípio do dialogismo. Esse princípio norteou a diferencia de outras análises de discurso, como, por exemplo, a francesa. A fim de distinguir essa teoria dialógica de discurso, essencialmente marcada pelos estudos brasileiros acerca do Círculo de Bakhtin, Brait (2006) propôs chamá-la de Análise Dialógica do Discurso (ADD). Segundo a autora, a ADD constitui-se a partir das relações discursivas vividas por sujeitos historicamente situados.

[...] considerando-se esse conjunto de trabalhos, de diferentes épocas, com diferentes assinaturas, mas, em sua maioria, voltados para uma reflexão sobre a linguagem, literária ou não, é possível definir, em linhas gerais, o embasamento constitutivo de uma possível *Análise Dialógica do Discurso* (ADD) como sendo a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos. (BRAIT, 2012, p. 84)

Assim, a proposta de tomar a linguagem como constitutiva do sujeito histórico, social e ideológico, permitiu trazer os estudos bakhtinianos para o campo da Linguística Aplicada. Nessa, perspectiva, Brait (2012) apresenta algumas peculiaridades que marcam a ADD. Entre elas, é relevante mencionar neste estudo:

- o pressuposto teórico-metodológico de que as relações dialógicas se estabelecem a partir de um ponto de vista assumido por um sujeito;
- as consequências teórico-metodológicas de que as relações dialógicas não são dadas, não estando, portanto, jamais prontas e acabadas num determinado objeto de pesquisa, mas sempre estabelecidas a partir de um ponto de vista;
- o papel das linguagens e dos sujeitos na construção dos sentidos;
- a concepção de texto como assinatura de um sujeito, individual ou coletivo, que mobiliza discursos históricos, sociais e culturais para constituí-lo e construir-se. (BRAIT, 2012, p. 85)

Desse modo, compreende-se que as relações dialógicas são sempre construídas a partir do ponto de vista assumido pelo sujeito e, por isso, nunca são acabadas. O texto apresenta sempre marcas linguísticas em que se engendram situações extralinguísticas, pois o discurso, mesmo sendo individual, nunca se desintegra de seu caráter sócio-histórico. A partir de Brait (2006), infere-se que é a simbiose entre linguístico e extralinguístico que instaura o dialogismo. Nas palavras de Acosta-Pereira & Rodrigues (2010), dos pressupostos bakhtinianos emergiram pontos de ancoragem para uma metodologia de análise da linguagem em que as situações de interação verbal e as formas da língua são estudadas, tendo como ponto de partida as condições sociais em que se realizam essas interações e formas.

Ao compreender que, por serem dialógicas, as relações nunca são acabadas, estando sempre ligadas a sujeitos históricos, destaca-se que, na ADD, “não há categorias *a priori*, aplicáveis de forma mecânica a textos e discursos, com a finalidade de compreender formas de produção de sentido num dado discurso, numa dada obra, num dado texto” (BRAIT 2006). Foi, portanto, no processo dialógico de toda a pesquisa aqui relatada que se revelaram os caminhos a serem traçados. Por meio da interação entre pesquisadora, docente e alunos, é que emergiu a compreensão e a análise do processo.

Sobre essa característica marcante na ADD, Rojo confirma que

Dessa perspectiva, volta-se à ideia de que, em Bakhtin, não há possibilidade de mecanicamente operacionalizar conceitos preestabelecidos, na medida em que ele não acreditava ser função das Ciências Humanas, aí incluídos os estudos da linguagem, oferecer modelos acabados de descrição, o que implicaria olhar um objeto como fixo, a partir de um olhar também fixo. (ROJO, 2008, p. 22)

O caráter não mecanizado dessa teoria se justifica pelo princípio dialógico que a norteia. Como ressalta Sobral (2009), trata-se de uma concepção dialógica porque os sentidos são somente construídos pela intersubjetividade nas situações concretas de exercício da linguagem.

Nesta pesquisa, o fundamento teórico e os objetivos inicialmente traçados tiveram ligação direta com o processo de desenvolvimento teórico-metodológico dos estudos sobre revisão e reescrita. Sua caracterização foi construída, sobretudo, por meio do processo intersubjetivo entre pesquisadora e docente e entre docente e alunos. Não se trata de uma situação estereotipada, construída com o intuito de atingir resultados pré-determinados, mas de uma situação concreta de formação docente e de práticas de ensino, às quais permitiram, muitas vezes, rever objetivos anteriormente traçados e atender às reais necessidades que o contexto de pesquisa apresentava. Isso ocorreu porque era preciso que pesquisadora e docente tivessem um horizonte comum, para que o processo de intervenção colaborativa não se tornasse mero atendimento às atividades propostas pela pesquisadora. Nesse sentido, destaca-se que foi exatamente o caráter dialógico primado em todo processo que permitiu a compreensão de resultados que, de fato, representassem uma situação concreta de estudo e ação por parte da docente, considerando todos os reveses que envolveram o percurso.

Ao corroborar a afirmação de Rojo (2008) com relação à teoria bakhtiniana, Sobral (2009) destaca que a teoria não pode apagar a vida concreta, do mesmo modo como a prática não pode alienar-se da teoria. O autor explica que

Toda obra do Círculo de Bakhtin pode de certo ponto de vista ser entendida como a busca da superação de propostas teóricas e metodológicas que tomam a parte pelo todo, que julgam o todo como mera soma ou simples junção de partes, que não levam suas propostas às últimas consequências ou sequer se dão conta dessas consequências. (SOBRAL, 2009, p. 33)

A partir das características da ADD apresentadas por Brait, Rojo, Sobral e Pereira & Rodrigues, e compreendendo que os pressupostos do Círculo de Bakhtin incidem sobre o discurso produzido em situação natural de linguagem, discutem-se, na sequência, os pressupostos sobre os quais se apoiou este trabalho.

2.2 INTERAÇÃO E ESCRITA

A partir dos estudos das obras do Círculo de Bakhtin, sobretudo de “Marxismo e Filosofia da Linguagem” e de “Estética da Criação Verbal”, identifica-se uma teoria filosófica que se afasta tanto do objetivismo abstrato quanto do subjetivismo individualista, para propor uma concepção de linguagem.

Salienta-se, nessa teoria, que o dialogismo constitui e é constituído pela linguagem. Todo indivíduo está inserido em um sistema de normas sociais, por isso, toda subjetividade, embora individual, existe a partir da coletividade da qual este faz parte. Desse modo, é o social que constitui o individual (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009). Contudo, esse aspecto intersubjetivo não despersonaliza sujeitos singulares, determinando-os pelo coletivo. Do mesmo modo, não é possível a um sujeito, em suas idiossincrasias, sobrepor-se ao coletivo, pois há algo superior, social, que permeia seu discurso (SOBRAL, 2009), conduzindo-o à convivência social.

Bakhtin/Volochínov (2009) explicam que o discurso externo é internalizado pelo sujeito e, antes de ser novamente exteriorizado, é organizado pelo locutor de modo a adequar-se ao contexto ao qual será apresentado. Clark & Holquist (2004) exemplificam esse processo, afirmando que o indivíduo é revestido pela sociedade por algo que é comum a ambos: a linguagem.

É relevante destacar que o fato de haver um sistema não significa que cada indivíduo usa a língua pensando em seu caráter normativo. Ao se comunicar, o falante sempre a usa para atender suas necessidades enunciativas concretas. Assim, a escolha pela utilização de um signo em determinado contexto sobrepõe-se à sua forma (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009). Há, nesse sentido, um processo constituído concomitantemente por estabilidade e mudança, caracterizando o dinamismo próprio da linguagem em uso (SOBRAL, 2009).

Ao comunicar-se, o falante não profere estruturas apenas, mas “verdades” ou “mentiras”. Por isso, toda palavra é carregada de conteúdo ideológico (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009). Ao comporem o enunciado e atenderem as necessidades da enunciação, as palavras passam a assumir um sentido ideológico, marcado pela situação extralinguística e por todos os outros elementos que compõem um enunciado. Assim, as palavras não são usadas a *priori*. Ao constituírem o enunciado, elas revelam relações anteriores, objetivos comunicativos, relações com o interlocutor e, por esse motivo, podem produzir diferentes sentidos, conforme o contexto em que forem empregadas (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009).

Essa discussão mostra que, para o Círculo de Bakhtin, palavra não é sinônimo apenas de item lexical, pois sua função de constituir a linguagem a torna um fenômeno ideológico, isto é, um signo com sentido marcado pelo intercâmbio social (SOBRAL, 2009). Nas palavras de Stella (2012), para o Círculo, a palavra afasta-se de sua concepção tradicional e passa “a ser encarada como um elemento concreto de feitura ideológica”, pois ela é ponto de contato entre a fala interior, que é constituída por palavras, e o exterior, que é construído por elas (p. 178-179).

Bakhtin (2010) sustenta que a palavra pode se revelar sob três aspectos: como palavra neutra, palavra alheia e palavra minha:

[...] como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a minha palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão (BAKHTIN, 2010, p. 294).

Embora assumo que toda palavra é um signo ideológico, o autor utiliza a denominação de neutra para destacar que a palavra pode assumir funções ideológicas distintas, conforme o contexto em que é utilizada. Antes de integrar uma situação concreta de linguagem, a palavra é neutra, pois ainda não expressa uma realidade (STELLA, 2012).

A palavra alheia refere-se à palavra do outro que, ao ser ouvida, pode ser internalizada e tornada em palavra daquele que a ouviu, por um processo de reelaboração, passando a ser “minha” palavra. Isso é possível por meio do processo de polifonia. Bakhtin (2010) explica que a fala, ainda que monologizada, nunca é puramente individual, pois sua construção só ocorre pela reelaboração de vozes alheias. Segundo ele, “essas palavras dos outros trazem consigo o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos” (BAKHTIN, 2010, p. 295). Assim, entende-se que a palavra do outro carrega consigo vários outros discursos anteriores e que, ao ouvi-la, o falante internaliza esse conjunto de vozes e atribui-lhe seu juízo de valor, de modo que, quando exteriorizada, já não é o mesmo discurso ouvido, embora continue a ser polifônica. Por isso, a palavra é “necessária e concomitante a todo ato consciente” (SOBRAL, 2009, p. 79), tendo em vista que, ao dar vida a ela por meio da entoação, o falante dialoga com valores sociais, exteriorizando um ponto de vista próprio sobre eles (STELLA, 2012). Isso mostra que o individual é ao mesmo tempo, coletivo e idiossincrático.

As proposições do Círculo de Bakhtin permitem compreender que a concretização da palavra só ocorre por meio de sua inclusão no contexto histórico de sua realização. Antes de integrar uma situação concreta de uso, a palavra não possui valor semântico ou ideológico. Da

mesma forma, depreende-se que, em um texto, as escolhas linguísticas do autor marcam, necessariamente, vozes anteriores, discursos já ouvidos/lidos, experiências vividas. Além disso, essas escolhas estão inteiramente condicionadas ao interlocutor e ao contexto enunciativo, pois impera sobre o autor um conjunto de normas sociais, que influem significativamente em suas ações de linguagem.

Esse evento polifônico, que envolve um contexto de uso imediato para determinado fim comunicativo, é chamado de enunciação (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009). A enunciação é a expressão da língua em uso, por isso não existe fora de suas relações extraverbais. Ao contrário, só existe porque há um contexto, uma finalidade e alguém a quem se dirigir. Esses elementos tornam a enunciação sempre única, já que os contextos existem numa situação de interação ininterrupta e irrepetível, sendo sua estrutura determinada pela situação social mais imediata e pelo meio social mais amplo. Por isso, é o interior que se adapta às possibilidades externas de expressão (BAKHTIN, 2010).

Ao considerar as proposições do Círculo na produção escrita, entende-se que o texto materializa a enunciação e que seu conteúdo linguístico é carregado de marcas extralinguísticas que revelam uma ideologia, um interlocutor, um contexto imediato, um contexto mais amplo e normas que regem todo o contexto enunciativo. Esses aspectos evidenciam-se e determinam o estilo, o gênero e até mesmo as escolhas lexicais a partir das quais o discurso deve ser construído. Todo texto possui um interlocutor e uma finalidade específica motivada pela situação comunicativa. Como explicam os autores, a organização da linguagem é primeiramente exterior (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009).

Sendo a enunciação um evento comunicativo concreto, entende-se que ela só ocorre porque há necessidade exterior de interação com o outro. A interação, para o Círculo de Bakhtin, é o encontro do exterior com o interior, do coletivo com o individual, do linguístico com o extralinguístico. É onde as significações acontecem. É sempre produto da interação social. A verdadeira substância da língua é o fenômeno social da interação verbal, realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009).

Sobral (2009) entende que, para o Círculo, a interação é a base de todo sentido, pois é fundada no diálogo em seu mais amplo sentido. Essa amplitude abrange desde um diálogo face-a-face até a relação entre sujeitos de diferentes épocas. O sentido, dessa maneira, só pode existir por meio da interação, pois se constrói na pergunta e na resposta entre o eu e o outro.

A tese bakhtiniana para o fenômeno da interação é a de que sempre que dizemos algo o dirigimos a alguém. Sobre esse aspecto, Sobral (2009) destaca duas considerações fundamentais para a compreensão do que seja interação:

- Não é possível ao sujeito agir fora da interação, ainda que o outro a quem ele se dirige não esteja presente fisicamente. Essa afirmação mostra que, para Bakhtin/Volochínov (2009), a interação não se limita à conversa entre sujeitos espacialmente situados. Em um telefone, e-mail ou por meio de um bilhete, um apontamento, um comentário escrito, a interação continua a existir, porque, em qualquer uma dessas situações, há um querer dizer e há alguém a quem direcionar esse dizer;

- O diálogo consiste na relação entre sujeitos e sem ele não há interação. Por isso, mesmo no ‘discurso interior’ do indivíduo consigo próprio, a interação não deixa de existir. Nessa segunda consideração, Sobral (2009) salienta a amplitude da interação, explicando que, para o Círculo, mesmo nos momentos em que o sujeito fala consigo, com seus pensamentos, quando constrói um discurso interior está dando vida à interação. Ao refletir sobre algo que se ouve de alguém, ao preparar uma aula, ao tomar decisões, ainda que não tenham sido verbalizadas socialmente, já está ocorrendo interação.

Essa última consideração, acerca do diálogo interior, mostra que o desenvolvimento da consciência do sujeito ocorre pela linguagem, num processo de interação. Ao dialogar interiormente, é possível assimilar informações, compreender discursos ouvidos e tomar consciência de sua relevância para a existência como sujeito. Isso tudo ocorre através da linguagem, pois “como a compreensão e a consciência só se produzem com base num material semiótico e como esse material se institui como realidade concreta, a própria consciência só se constitui no processo de interação social, a partir do ideológico” (SOBRAL, 2009, p. 78). Como explica Stella (2012), a interpretação e a avaliação da palavra exterior permitem emergir uma nova palavra interior, sendo esse processo sempre o resultado do contato com a palavra alheia pelo sujeito.

É possível compreender, portanto, que há formas variadas de interação verbal e que esse fenômeno está longe de ser sinônimo do simples diálogo face-a-face. Essas diversas manifestações de interação também podem levar a diferentes níveis de interação entre o locutor e o outro. Sobral (2009) cita quatro desses níveis, discutindo-os do mais limitado para o mais amplo. O primeiro deles é o nível do intercâmbio social que, de acordo com o autor, refere-se às marcas linguísticas deixadas no enunciado acerca do ambiente físico da interação. Uma enunciação sempre ocorrerá em um tempo presente, que é o agora, e num espaço determinado, o aqui (BAKHTIN, 2010).

Um nível mais elevado de interação abrange o contexto imediato do intercâmbio social. Nesse nível, identifica-se o papel social dos sujeitos envolvidos, sendo possível

reconhecer a posição que um sujeito assume em relação ao outro. A partir desse reconhecimento, percebe-se o que e quando é conveniente dizer (SOBRAL, 2009).

Outro nível apresentado por Sobral é o contexto social imediato, que diz respeito ao contexto no qual a interação ocorre e as demandas deste para o discurso dos sujeitos. Ou seja, além do interlocutor, o contexto da enunciação também exerce papel determinante no conteúdo daquilo que pode ou não ser dito e a forma como deve ser dito.

O último nível apresentado pelo autor é o horizonte social e histórico mais amplo, que abrange todos os outros níveis em seu escopo. Esse horizonte mais amplo refere-se à interação entre diferentes culturas ou épocas. Assim, além do momento enunciativo, do papel social do interlocutor e do contexto em que ocorre a enunciação, há uma interação de nível mais elevado que permeia todo o processo. Há, por exemplo, poemas modernos que dialogam com a literatura clássica, há pessoas de diferentes idades, culturas e origem que estabelecem interação entre si e, para que esse processo se efetive de maneira profícua, é indispensável considerar o horizonte social e histórico da enunciação.

Como salienta Sobral,

[...] a interação nos termos do Círculo é condicionada pela situação pessoal, social e histórica dos participantes e pelas condições materiais e institucionais – imediatas e mediatas – em que ocorre o intercâmbio verbal. Todos esses elementos condicionam o discurso, tanto por meio da intersubjetividade [...] como por meio da relação dialógica entre os sujeitos do discurso (SOBRAL, 2009, p. 44).

Ao trazer essa reflexão para a escola e pensar o ensino de escrita em sala de aula, pode-se afirmar que a interação é imprescindível ao desenvolvimento do aluno. É comum observar situações em que o aluno escreva somente para ser avaliado. A escrita, nesse caso, é solitária, pois não há interação com o professor, com o texto e com o interlocutor virtual.

Bakhtin/Volochínov (2009) explicam que “a situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida” (p. 129). Assim, a produção de um texto envolve diversas variáveis exteriores que precisam ser conhecidas e refletidas pelo aluno junto ao professor. Essa prática só é possível por meio da interação, que pode manter-se desde as leituras prévias, para uma proposta de produção de texto, até os processos de revisão e reescrita.

A compreensão de interação verbal e a possibilidade de desenvolver a consciência por meio de diferentes níveis de interação permitem também afirmar que níveis maiores ou menores podem ser atingidos no processo de produção textual escolar. Assim, em situação de ensino, podem-se identificar ao menos três níveis de interação a serem atingidos pelos alunos,

com a mediação docente: a interação entre dois indivíduos, do indivíduo consigo mesmo e do indivíduo com o escrito. Ressalta-se que esses níveis de interação são aqui apresentados pensando na produção escrita em sala de aula, desde o início de seu processo, no momento em que o docente inicia o trabalho prévio que levará ao momento da produção.

A interação entre dois indivíduos, no contexto de produção escrita escolar, pode ser entendida como o diálogo entre professor e aluno antes, durante e após a produção do texto. Nesse processo, o professor pode apresentar e instruir sobre o comando da produção e acompanhar a elaboração textual. No entanto, ater-se somente a esse nível de interação pode interferir na compreensão pelo aluno de todos os elementos que envolvem o discurso a ser produzido: como finalidade, interlocutor, contexto imediato e contexto mais amplo.

A interação consigo mesmo consiste na construção interna do discurso pelo aluno, antes de verbalizá-lo e materializá-lo em forma de um gênero discursivo. O desenvolvimento desse nível de interação auxilia na formação da consciência pela linguagem. Esse movimento de exteriorizar aquilo que ainda está na consciência leva à consideração sobre o que vai ser dito e a quem aquele discurso será dirigido.

Já na interação com o escrito, além da organização do discurso em função do interlocutor, o sujeito é capaz de refletir sobre o modo como seu discurso pode ser exteriorizado, isto é, quais elementos linguístico-discursivos podem ser articulados em função daquele querer dizer, no sentido de atingir o interlocutor, com todos os aspectos sociais e históricos que o envolvem.

Esse último nível de interação é fundamental para o bom desenvolvimento de práticas de revisão e reescrita entre professor e aluno. A interação com o próprio texto e com os apontamentos do professor é necessária para que o aluno adquira autonomia discursiva. Limitar-se ao primeiro nível é tornar a escrita um processo mecânico de mero atendimento às solicitações do professor. Contudo, é a partir dessa interação que os outros níveis são alcançados.

O desenvolvimento dos níveis de interação verbal na produção escrita escolar só é possível a partir do entendimento sobre a relevância do interlocutor e do aprimoramento das atitudes responsivas. Os conceitos de interlocutor e de responsividade são apresentados a seguir.

Além do fenômeno da interação verbal, postulado pelo Círculo de Bakhtin, destaca-se, em suas reflexões, a relevância do interlocutor. Todo enunciado tem um destinatário, um outro. O discurso é construído em função do destinatário, de quem ele é, do que sabe, do que precisa saber. O outro é quem determina a escolha do gênero, dos procedimentos

composicionais e do estilo. Desse modo, “a escolha de todos os recursos linguísticos é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e da sua resposta antecipada” (BAKHTIN, 2010, p. 306). Sempre que alguém se comunica, o faz pensando no seu interlocutor. O dizer sempre se dirige a alguém, mesmo que seja para o outro de si mesmo. O conhecimento que o falante tem sobre o seu interlocutor o faz antecipar o seu discurso, em função daquilo que será compreendido pelo outro. A consideração do interlocutor permite ao falante definir o estilo de linguagem que empregará (BAKHTIN, 2010).

O aspecto mais importante a respeito do interlocutor, apresentado por Bakhtin (2010), é a sua posição ativa no discurso. Para o autor, o outro nunca é um ouvinte ou leitor passivo, um mero receptor de discurso. O interlocutor ouve/lê e estabelece sobre aquele discurso um juízo de valor, marcado por suas vivências sociais. Além disso, a interação permite que o outro se torne, num segundo momento, o locutor. Há, portanto, uma alteridade de papéis entre locutor e interlocutor que mantém o elo discursivo, possível por meio da interação. Nessa mesma perspectiva, Sobral explica que

Para o Círculo, o locutor e o interlocutor têm o mesmo peso, porque toda enunciação é uma ‘resposta’, uma ‘réplica’, a enunciações passadas e a possíveis enunciações futuras, e ao mesmo tempo uma ‘pergunta’, uma ‘interpelação’ a outras enunciações: o sujeito que fala o faz levando em conta o outro não como parte passiva mas como parceiro – colaborativo ou hostil – ativo (SOBRAL, 2009, p. 33).

Ancorado em Bakhtin, Menegassi (2013) afirma que, ao proferir o discurso, o locutor deixa de ser seu exclusivo proprietário, porque é o outro quem orienta o sentido, podendo um mesmo enunciado assumir diferentes sentidos conforme se alteram os interlocutores e as situações de produção e recepção. Em vista disso, a fala do locutor sempre se antecipa e se reformula em função do outro, de acordo com a imagem que tem da pessoa ou do grupo a quem se dirige (SOBRAL, 2009). Isso faz com que o discurso de ambos, locutor e interlocutor, seja “resultado da internalização e da reconstrução das práticas sociais” às quais os constituem ao longo da existência (MENEGASSI, 2009, p. 152).

Esse valor da alteridade discursiva faz com que o interlocutor seja considerado para além de sua individualidade, em sua posição social e no contexto em que está inserido (MENEGASSI, 2009).

Sobre essa ampla influência do outro no discurso, Bakhtin ensina que

Esse destinatário pode ser um participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano, pode ser uma coletividade diferenciada de especialistas de algum campo especial da comunicação cultural, pode ser um público mais ou menos diferenciado, um povo [...]; ele também pode ser um *outro* totalmente indefinido, não concretizado [...]. Todas essas modalidades e concepções do

destinatário são determinadas pelo campo da atividade humana e da vida a que tal enunciado se refere (BAKHTIN, 2010, p. 301).

Ao discutir sobre o papel do outro no discurso, ancorada no que postula Bakhtin (2010), Garcez (1998) aponta três manifestações de destinatário que norteiam toda interação: o destinatário real, o virtual e o superior.

O interlocutor real tem sempre uma imagem definida ao produtor, ainda que não esteja sempre presente no momento da produção do discurso, uma vez que sua função social é determinada pela imagem que se tem dele. Geralmente, ele pertence ao mesmo contexto social do locutor, influenciando direta ou indiretamente na construção discursiva, como na escolha do gênero discursivo a ser empregado na situação comunicativa. Por sua vez, o interlocutor virtual permeia a interação como um todo, pois é a ele que a palavra é endereçada, a quem se deseja atingir com o discurso produzido, mesmo que não seja fisicamente conhecido, contudo, é socialmente determinado por seu papel social. Nesse sentido, dependendo do contexto enunciativo, é possível que o interlocutor real e o virtual tenham o mesmo referente, em alguns casos. Na interação por meio do discurso escrito, por exemplo, pode haver ou não interlocutor real, alguém com quem se dialoga sobre o que está sendo escrito, porém sempre há um destinatário virtual, alguém a quem aquele texto se endereça. No caso da sala de aula, por exemplo, o interlocutor real é sempre o professor, que fisicamente determina seu papel social ao aluno, porém, o interlocutor virtual pode ou não ser conhecido por esse aluno, que deve, necessariamente, saber quais são as características sociais desse interlocutor, para se produzir discursos escritos a ele. Desse modo, o interlocutor virtual não precisa ser uma pessoa específica, mas um grupo de leitores, ou pessoas que se interessam pelo assunto escrito, como no caso de textos veiculados em jornais, revistas etc.

Já o destinatário superior refere-se aquele que é idealizado pelo locutor ao produzir seu discurso. Garcez explica que se trata de “um destinatário terceiro que sobrepaira o próprio diálogo e é formado por um conjunto ideológico ao qual o autor pertence e ao qual quer satisfazer, responder, refutar, contradizer” (1998, p. 61). Assim, há sempre um conjunto de regras sociais que permeiam a enunciação e às quais o locutor atende, no sentido de melhor atingir seu destinatário virtual.

Menegassi (2011) reflete sobre a implicação das manifestações do interlocutor no processo de produção textual. Ele explica que o interlocutor real, aquele sobre o qual se tem uma imagem física, é o professor, pois é com ele que o aluno tem contato direto durante o processo dialógico da escrita na escola. Menegassi (2011) salienta a importância de que a posição de interlocutor real assumida pelo professor seja vista pelo aluno como uma mediação

na construção da escrita e não como aquele que avalia apenas. Dessa forma, endereçar-se a alguém que não está presente pode ser, inicialmente, uma tarefa complexa ao aluno, especialmente àqueles que estão iniciando no processo de produção textual. Por isso, a efetiva mediação do professor nesse processo é determinante para que o aluno atinja níveis mais elevados de interação, passando a compreensão consciente da existência de um locutor virtual e outro superior a serem considerados.

Quanto ao interlocutor virtual, Menegassi (2010; 2011) expõe que se trata de uma imagem construída pelo aluno, a partir do comando oferecido em sala de aula. No caso desta pesquisa, os alunos produziram textos durante um semestre para selecionar aqueles que comporiam a coletânea a ser organizada ao final do processo. O interlocutor virtual construído por essas crianças são os possíveis leitores do livro de Contos de Terror, no qual seus textos seriam veiculados. Dessa maneira, a não apresentação do interlocutor nas orientações de produção de texto prejudica o nível de interação. É muito comum, por exemplo, ver que o aluno escreve para ser corrigido, preocupando-se em escolher palavras e organizar o texto de uma maneira que agrada ao professor. Nessas situações, desconsidera-se a existência de um interlocutor virtual ou atribui-se sua figura ao professor.

Menegassi (2010) destaca a importância de se conhecer e considerar o interlocutor virtual na produção escrita, pois é a ele que o texto se dirige e é a partir dele que devem ser selecionadas as informações a serem contempladas no texto e o estilo de linguagem em que devem ser abordadas. Sendo assim, “[...] o aluno escreve para alguém virtual que não conhece, mas tem consciência de que esse interlocutor já traçou algumas regras de produção que devem ser seguidas para que se tenha um bom texto” (MENEGASSI, 2010, p. 83)

Por fim, o interlocutor superior é apontado por Menegassi (2011) como o conjunto de padrões e regras, geralmente apresentados a partir de uma instituição, que são respeitados em determinado meio social. Trata-se de um representante oficial que rege o discurso e cujos padrões e regras são respeitados socialmente. A existência do interlocutor superior evidencia que “o papel determinante do outro na comunicação locutiva real mostra não só que há um sistema na linguagem fora de qualquer articulação particular desta, mas também que há um sistema a governar qualquer enunciação efetiva” (CLARK & HOLQUIST, 2004, p. 242). É preciso, portanto, atentar a esses padrões para que o texto seja adequado ao seu contexto imediato e mais amplo, e possa atingir de maneira efetiva o interlocutor virtual, em função de quem o discurso é produzido.

No contexto desta pesquisa, o interlocutor superior é representado por aqueles que estão inseridos no desenvolvimento do projeto e elaboração do livro com os alunos. O

destinatário superior, a quem os alunos devem considerar a fim de que seus textos sejam aceitos socialmente, são os pais, a direção, isto é, o corpo social escolar. Assim, a preocupação com a ortografia ou conteúdo dos contos, por exemplo, pode se justificar pela futura exposição do texto não só a leitores virtuais, mas também àqueles que acompanharam todo o processo e que, em seu término, aguardam um bom desempenho de cada um dos alunos envolvidos. Isso se reforça ao considerar que cada texto, ao ser editado no livro, conteria o nome de seu autor.

Em suma, o professor, na posição de interlocutor real da interação na produção textual, é aquele que faz as intersecções, trazendo ao aluno as demandas discursivas às quais ele precisa atentar no sentido de satisfazer o interlocutor virtual e o superior, tidos a partir de determinada condição de produção. Como ressalta Menegassi (2010), o professor não pode ser visto como o único leitor, mas um co-produtor que, para além da avaliação, auxilia na revisão do texto visando ao interlocutor virtual. Nas palavras do autor, “[...] o aluno deve perceber que seu texto é o resultado de uma necessidade real de expressão escrita, e não um exercício de imaginação somente, desvinculado completamente da realidade sócio-histórica em que vive” (MENEGASSI, 2010, p. 82).

A partir da consideração do papel ativo do interlocutor no processo de interação verbal, Bakhtin (2010) explica que toda enunciação carrega consigo uma atitude responsiva, marcada pelo movimento do interlocutor diante do que está sendo dito. A responsividade é uma característica do dialogismo que permite que a interação aconteça (BAKHTIN, 2010), pois as relações entre enunciações sempre demandam a resposta potencial de um outro (CLARK & HOLQUIST, 2004). Nesse sentido, Menegassi (2009) afirma que há uma necessidade humana de provocar no outro um reação que responda às ações do locutor. Segundo o autor, os enunciados possuem essa propriedade de “permitir e exigir que lhe seja dada uma resposta” (2009, p. 149), seja ela linguística ou atitudinal.

Ao compreender um enunciado, o ouvinte ocupa uma posição responsiva: completa, usa, discorda etc. A atitude responsiva é construída à medida que se lê ou ouve, assim que se inicia a compreensão. É a partir dessa atitude que se constrói a resposta. A responsividade é, desse modo, uma fase inicial preparatória da resposta/contrapalavra/réplica. Como ensina Bakhtin, “[...] toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (2010, p. 271).

Bakhtin (2010) evidencia que todo falante exerce, ao falar/escrever, uma atitude responsiva. Segundo ele, os discursos sempre estão carregados de vozes alheias. Desse modo, não há discurso puro ou inédito, tudo o que se diz está ideologicamente marcado pelo já

dito/ouvido. É por isso que toda interação é sempre dialógica. O falante sempre termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para haver compreensão responsiva.

Como se nota, responsividade não é sinônimo da simples resposta ao que foi ouvido/lido, pois ela é a contrapalavra/réplica do outro. Assim como o conceito de interação não pode ser reduzido ao diálogo face-a-face, a responsividade, por vezes, pode coincidir com a réplica de um sujeito, mas seu conceito é muito mais abrangente e complexo, tendo em vista que todo enunciado exige uma atitude responsiva, mas nem sempre há uma resposta/réplica verbalizada do falante. Por isso, “não se trata apenas de poder oferecer uma resposta ao que foi dito pelo locutor, mas de compreender que a formação de um enunciado endereçado ao outro constitui, por si, uma possível resposta a outros enunciados que circulam na sociedade” (MENEGASSI, 2009, p. 152). Essa resposta, como ensina Bakhtin (2010), é sempre de natureza ativa, ainda que esse nível de ativismo possa variar.

Bakhtin (2010) explica que há sempre uma atitude ativamente responsiva do outro porque uma atitude passiva não pode retratar um participante real da cadeia discursiva, haja vista o papel igualmente ativo entre locutor e interlocutor. De acordo com o autor, o falante “não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, [...] uma objeção” (2010, p. 272). A explicação para sua tese está exatamente na compreensão de que todo enunciado é uma resposta a enunciados anteriores e, ao ser proferido, já exige, por sua natureza, uma resposta alheia (BAKHTIN, 2010), ainda que ela não seja imediata ou verbalizada.

Dessa maneira, Bakhtin (2010) propõe que a responsividade ativa, inerente a qualquer enunciado, pode apresentar-se de duas formas: imediata ou silenciosa.

A responsividade imediata funciona como o atendimento imediato a um comando recebido pelo interlocutor. Menegassi (2009) explica que, nessa forma de responsividade, a devolutiva é dada ao locutor imediatamente após a compreensão do enunciado pelo outro. Essa devolutiva pode ser uma atitude ou uma expressão verbalizada publicamente, sempre mediada pelo discurso interior. Em um diálogo cotidiano, por exemplo, a alteridade entre sujeitos faz com que a atitude responsivamente ativa seja imediata. Nesse caso, ou se tem a resposta verbalizada do outro ou podem-se notar expressões, gestos que marcam sua responsividade na interação.

Outra manifestação ativamente responsiva, para Bakhtin (2010), é a silenciosa. Ela acontece quando o outro não oferece ao locutor uma resposta imediata. Porém, o autor explica que não se trata de uma atitude passiva, pois, uma vez que o discurso do falante foi internalizado pelo ouvinte, esse será reelaborado e externalizado em algum momento, ainda

que seja em tempo e contexto distintos daquele momento enunciativo. Por esse motivo, Bakhtin (2010) explica que, na verdade, trata-se de uma compreensão responsiva ativa de efeito retardado. Sobre esse conceito, Menegassi (2009) salienta que a resposta tardia do outro, de maneira verbal ou atitudinal, pode vir com outras palavras e em outro contexto, assinalando até mesmo alteração nas atitudes de compreensão do outro. Assim, a responsividade de efeito retardado ocorre após um período de sedimentação do que foi lido/ouvido. O interlocutor silencia no momento em que recebe o discurso alheio, mas sua resposta ocorrerá num momento posterior.

Bakhtin (2010) destaca que há gêneros discursivos mais propícios à responsividade imediata e outros à responsividade silenciosa. Durante uma aula em nível de graduação de licenciatura, por exemplo, o professor pode ensinar e discutir diversas teorias e metodologias de ensino. Contudo, não é possível ao aluno oferecer ao docente uma responsividade imediata, pois isso ocorrerá no decorrer do curso e, sobretudo, quando ele iniciar suas práticas de ensino. Esse percurso da responsividade silenciosa vai ser construído pela internalização e a reformulação da palavra do outro em *minha* palavra, que pode ser exteriorizada como a própria prática desse aluno como docente.

Essa discussão mostra que a relação entre interlocutores e o conhecimento das manifestações de destinatário de cada enunciação estão diretamente relacionados à responsividade.

Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele (BAKHTIN, 2010, 302).

Do mesmo modo, a compreensão, manifestada a partir da atitude responsivamente ativa, é que vai apontar o nível de interação estabelecido entre os interlocutores. Além disso, essa compreensão, em nível maior ou menor, é fundamental para o desenvolvimento do discurso interior, num movimento de tornar próprio aquilo que outrora era alheio. De acordo com Menegassi, “o processo de transformação da palavra do outro em *minha* palavra assinala, mais uma vez, o caráter eminentemente responsivo das práticas sociais efetivadas pela língua, visto que é a resposta à palavra do outro que produz a *minha* palavra” (2009, p. 155). Porém, é preciso reforçar que a *minha* palavra é produto de reelaboração interior da palavra alheia e não reprodução desta.

Na produção textual escolar, a responsividade pode ser observada especialmente nos processos de revisão e reescrita. Ao receber seu texto revisado, o aluno pode proceder à reescrita atendendo prontamente ao que foi solicitado pelo professor ou, à medida que a prática se mantém, ir incorporando melhoras na sua escrita. Ressalta-se que, no trabalho com a escrita, a responsividade imediata não significa, obrigatoriamente, a compreensão pelo aluno da correção do professor, pois responder prontamente, na reescrita, ao que foi solicitado na revisão não comprova a capacidade de não repetir a mesma inadequação em produções posteriores. Por isso, é importante que a revisão docente seja sempre aquela que faça o aluno refletir sobre a resposta que deve oferecer, a fim de que a reescrita seja produto de interação profícua entre professor e aluno e não de uma relação autoritária. Ajudar o aluno na revisão do texto, ao invés de oferecer-lhe respostas prontas, é dar espaço para que a palavra do docente seja recebida pelo aluno e tornada em sua própria palavra e não em reprodução da correção.

Essa relação do ensino de escrita com a responsividade é fundamental para a percepção do desenvolvimento do aluno. A reescrita, ao trazer consigo a réplica do aluno diante do que foi corrigido ou comentado pelo professor, revela a qualidade do processo ativamente responsivo do aluno, que consiste em sua compreensão e ação a partir dos comentários de revisão.

Nesse sentido, percebe-se que a responsividade pode ser desenvolvida na escola, por meio do aprimoramento dos níveis de interação entre professor, texto e aluno, o que pode significar um processo longo, porém vantajoso a ambos.

Ao produzir um texto e entregá-lo ao professor, o aluno passa a palavra ao outro. Porém, é fundamental que o trabalho de revisão do professor devolva a palavra ao aluno, na expectativa de sua resposta. Quando a revisão se torna uma forma de corrigir o texto e fechar o processo de interação, apenas devolvendo-o para que o aluno veja sua nota e seus erros, não há contribuição para o reconhecimento do aluno como sujeito autor. No exercício de revisão e reescrita é importante, usando as palavras de Bakhtin (2010), que a experiência discursiva individual se desenvolva pela constante interação com os enunciados alheios, que consistem, nesse caso, nos comentários de revisão do professor.

Como destaca Geraldi, “e por isso que na “minha” palavra me (re)velo na contrapalavra do outro que me constitui como sujeito”(1996, p. 139). Na escola, a oportunidade de o aluno dar sua contrapalavra à revisão do professor é, portanto, uma forma de constituir-se como sujeito.

Essas reflexões sobre o dialogismo ajudam a compreender melhor o trabalho de revisão e reescrita de textos na escola, tanto no papel do professor, como no do aluno. Na presente pesquisa, por exemplo, a pesquisadora realiza um trabalho de orientação teórico-metodológica com a docente participante, a fim de instrumentalizar sua prática. Assim, as relações externas/sociais da professora com a pesquisadora e da professora com os textos teóricos são internalizadas, posteriormente são reelaboradas e incidem sobre a prática docente em sala de aula. Portanto, é possível que a responsividade (BAKHTIN, 2010) da professora por meio de seus apontamentos não seja imediata, mas de efeito retardado, o que revela um processo de sedimentação dos conhecimentos adquiridos.

2.3 ESCRITA E ENSINO

Entre as habilidades discursivas a serem trabalhadas e desenvolvidas em sala de aula, a escrita é certamente uma das mais desafiadoras para professores e alunos. Estes se sentem pressionados pela dificuldade em iniciar um texto, em ter o que dizer, como dizer e, muitas vezes, em dizer aquilo que o professor gostaria de ler, a fim de obter uma boa nota. Aqueles, por se verem exigindo habilidades que, em sua própria vivência escolar, muitas vezes não foram trabalhadas; por terem que corrigir ou simplesmente ‘vistar’ pilhas de textos para devolvê-las ao aluno com uma nota pelo seu desempenho.

No Brasil, a década de 80 marcou uma transição nas orientações a respeito da produção escrita na escola. Os estudos desenvolvidos da época propunham um novo olhar sobre essa atividade, em que, além do produto final, passava-se a considerar também o processo de elaboração textual em todas as suas etapas (MENEGASSI, 1998).

Os professores, até então habituados a usar os textos produzidos pelos alunos unicamente como produto de avaliação, passaram a ouvir novos termos relacionados ao trabalho com a escrita, que traziam incutidas novas concepções que começariam a ser estudadas e compreendidas (GERALDI, 2001).

Nos dias atuais, embora seja conhecimento de muitos professores de línguas que as práticas de escrita são fundamentais na escola e que se deve levar em conta todo o processo de preparação para a produção e as etapas de sua elaboração, como a revisão, ainda perduram inquietações antigas, que não foram deixadas para trás, mesmo com os avanços das pesquisas de 1980. No contexto escolar, ainda é bastante comum a tensa relação com a escrita, tanto para alunos, como para professores. Serafini (2004) explica que a ausência de uma tradição

didática no âmbito da produção textual faz com que professores e alunos se sintam despreparados para a prática.

Ao observar as mudanças nas práticas escolares de escrita ao longo dos anos, assim como as pesquisas que acompanharam e, por vezes, orientaram tais mudanças, nota-se que o modo de conceber a escrita está estreitamente relacionado aos seus encaminhamentos didáticos. Assim, não desconsiderando todos os outros aspectos que interferem nas práticas escritas do ensino, entende-se que o primeiro passo para que se desenvolvam atividades de produção escrita de maneira mais segura com os alunos está na ciência do professor sobre sua visão sobre a escrita e sobre a concepção de escrita que metodologicamente orienta suas aulas.

Sercundes (2011), em parte de uma pesquisa desenvolvida por um grupo de pesquisadores na década de 90, analisou as propostas de produção de texto de um grupo de docentes, a fim de levantar características da concepção que eles tinham sobre a escrita. Como resultado, identificou três concepções mais recorrentes: a escrita como um dom, como consequência e como trabalho. Essas concepções também foram discutidas em vários trabalhos de Geraldi, Fiad e Menegassi.

Menegassi (2013) apresenta como anterior a essas concepções a escrita com foco na língua. Trata-se da apresentação de regras gramaticais e atividades de fixação, a fim de que o aluno as internalize e, posteriormente, seja capaz de produzir um texto gramaticalmente adequado, atendendo à norma padrão culta.

A concepção de escrita como um dom vê a produção escrita como um momento de inspiração em que os alunos têm apenas um título ou tópico sobre o qual devem discorrer. Escrever seria o ato de articular informações (SERCUNDES, 2011). Desconsidera-se, portanto, todo o processo interativo da produção escrita (MENEGASSI 2013). Assim, o professor pode propor o título “Amizade” e, sem qualquer outra orientação, pedir que os alunos escrevam sobre esse sentimento, mostrando que o “dom da escrita” deve ser utilizado.

Não muito diferente da visão anterior, a concepção de escrita como consequência tem a produção escrita sempre como resultado de uma atividade anterior. O texto funciona como um registro de uma atividade desenvolvida. Nas palavras de Sercundes, há sempre “um pretexto para se realizar um trabalho escrito” (2011, p. 82). Assim, um passeio, um filme ou qualquer outra atividade que envolva a prática oral pode culminar em uma produção escrita, no sentido de relatar ou discutir sobre o acontecido e obter um produto para ser avaliado. Na pesquisa conduzida por Sercundes, esta foi a prática mais recorrente nas propostas de produção do grupo de professores.

Em contrapartida, considerar a escrita como trabalho é levar em conta, sobretudo, o processo, enfoque totalmente desprezado nas concepções anteriores. Esse encaminhamento na escola considera a construção do conhecimento, no sentido de atender as necessidades reais dos alunos no desenvolvimento de suas habilidades discursivas (SERCUNDES, 2011).

Pelo fato de esta pesquisa construir-se na concepção de que a escrita é um trabalho, em que o texto nunca é totalmente acabado e que sua construção é sempre resultado de idas e vindas, reflexões do autor com o escrito, apresenta-se uma discussão mais ampla do que os pesquisadores salientam sobre ela.

Conceber a escrita como trabalho implica, necessariamente, entender que a língua é social e que somente pela interação entre os sujeitos é que se constrói a linguagem. O ato de escrever envolve etapas fundamentais, como o planejamento, a própria escrita, a leitura e a revisão, que não podem ser desconsiderados, especialmente quando se trata de escrita em situação de ensino (FIAD, 1991). Assim, para compreender e colocar em prática o caráter social e processual próprio da concepção de escrita como trabalho, é imprescindível levar em conta os conceitos do Círculo de Bakhtin discutidos na seção 2.2.

Essa concepção se afasta da ideia de que apenas alguns alunos possuem dom para a escrita e, por isso estão aptos a produzir bons textos. Afasta-se também da preocupação em obter texto escrito como prova de uma atividade desenvolvida. Muito antes de se olhar para o texto ‘pronto’, produzido por um aluno, debruça-se sobre o percurso que o fez chegar a esse produto, pois não há como olhar para o texto produzido pelo aluno sem considerá-lo uma resposta, no sentido bakhtiniano, às práticas anteriores que culminaram em tal produção.

Nesse sentido, Menegassi (2013) aponta o professor como aquele que media todo esse percurso, orientando sobre o finalidade, o interlocutor, o gênero, e por que não dizer, os possíveis recursos linguísticos a serem utilizados. Essa metodologia proporciona ao aluno maior segurança no trato com a escrita, pois, antes mesmo de iniciar as primeiras linhas, ele já pode organizar seu discurso em função de uma finalidade e de um destinatário virtual definido. Esses elementos são também fundamentais para a definição do estilo e da estrutura, próprios do gênero contemplado (MENEGASSI, 2013).

Ao defender a escrita como trabalho, Geraldi (2001) ressalta que a produção de textos deve ser sempre a devolução da palavra ao sujeito. Dessa forma, abandona-se a ideia de texto como produto para ser somente avaliado e leva-se o aluno à compreensão de que o texto produzido é apenas uma etapa de um processo colaborativo que se inicia. Para que isso aconteça, o professor precisa proporcionar momentos de interação, tanto oral quanto escrita, a fim de que, aos poucos, esse nível de interação vá sendo ampliado e o aluno passe a entender

que pode esperar do seu professor uma resposta, uma opinião sobre o texto, sua atitude responsiva ativa.

O momento da produção escrita ultrapassa a simples articulação linguística. É um momento de voz de um locutor considerado em toda sua subjetividade; suas palavras, como ensina Bakhtin (2010), são prenes, ideologicamente constituídas. Por esse motivo, é incoerente pensar a escrita como uma simples técnica, pois sua formulação é sempre um trabalho interativo do escritor com o vivido, com o escrito, com o interlocutor. Esses aspectos são centrais para que a escrita como trabalho se efetive na escola. Além deles, a revisão e a reescrita passam a ser consideradas etapas fundamentais do processo, sem as quais se interrompe a interação, não havendo atitude responsiva efetiva, nem pelo docente nem pelo aluno.

Ao defender essa concepção de escrita, Menegassi pontua que se trata de “um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado, por isso a denominação ‘trabalho’ para essa concepção. É no trabalho de planejamento que as atividades prévias são aproveitadas e orientadas para a execução da escrita” (MENEGASSI, 2010, p. 78-79). O autor também salienta que, pelo fato de se considerarem fundamentais as práticas de revisão e escrita, essa concepção se insere na abordagem processual-discursiva de escrita.

Nesse processo interativo em que todas as etapas de elaboração textual são consideradas, Antunes salienta que:

A maturidade na atividade de escrever textos adequados e relevantes se faz assim, e é uma conquista inteiramente possível a todos – mas é ‘uma conquista’, ‘uma aquisição’, isto é, não acontece gratuitamente, por acaso, sem ensino, sem esforço, sem persistência. Supõe orientação, vontade, determinação, exercício, prática, tentativas (com rasuras, inclusive!), aprendizagem. Exige tempo, afinal. (ANTUNES, 2003, p. 60)

Isto é, não se trata de ter um dom, mas de experienciar, trabalhar sobre o escrito. A prática bem orientada de atividades escritas pode, sim, levar ao aprimoramento dos textos produzidos pelos alunos. É certo que o grupo nunca atingirá o mesmo nível de interação, pois o ato de escrever está também relacionado às práticas sociais vividas fora do ambiente escolar. Contudo, se estamos falando de ensino, não há como conformar-se com a ideia de que quem escreve mal sempre o fará da mesma forma. É imprescindível oferecer caminhos, instrumentalizar para a superação das dificuldades, mesmo sabendo que, com a superação destas, outras virão. Tomar a escrita como trabalho é fundamentalmente isso, olhar para o processo, para as necessidades reais, comprometer-se com a elaboração, para além da avaliação.

Diante do exposto, as práticas de escrita na escola devem, indubitavelmente, contemplar as etapas de revisão e reescrita que, segundo Fiad (1991), apontam a vitalidade do processo de construção textual. No ensino, o texto deve sempre ser passível de reflexões, reformulações e, quando esse processo é mediado pelo professor, tem-se na revisão e na reescrita momentos de aprendizado, de análise linguística da própria escrita, da busca por novas construções e mesmo por novos sentidos.

Compreende-se, assim, que a revisão e a reescrita são processos intercambiáveis (MENEGASSI, 1998). Contudo, pelas particularidades que cada uma dessas etapas apresenta, discute-as, na sequência, separadamente, a fim de melhor apresentar seus procedimentos metodológicos.

2.4 REVISÃO TEXTUAL E ENSINO

Quando se trata de revisar ou corrigir o texto de um aluno, as maiores dúvidas parecem ficar, na verdade, no âmbito da avaliação. Questiona-se, por exemplo, quantos pontos devem ser descontados a cada erro, qual valor deve ser atribuído à gramática e ao conteúdo ou se é necessário marcar os erros do aluno (COSTA VAL et al, 2009). Isso provavelmente diz respeito à falta de tradição didática sobre o assunto (SERAFINI, 2004).

Um pouco mais além, há aqueles que se preocupam em como revisar um texto e levar o aluno a refletir sobre sua própria escrita. É aí que se insere mais coerentemente uma prática de revisão, e não apenas de correção textual, pautada na concepção de escrita como trabalho. Ancorado nessa perspectiva, Menegassi (1998) explica que o professor assume um papel de leitor, avaliador e de colaborador no processo de revisão ao preparar o aluno para a reescrita.

No campo da psicologia cognitiva também foram realizadas importantes pesquisas acerca do processo de revisão. A compreensão de estudos anteriores sobre o assunto levou Hayes et al. (1987) a observarem que escritores mais experientes fazem mais revisões do que revisores inexperientes. Os escritores mais experientes tendem a fazer mais revisões globais; quem escreve tem mais dificuldade em encontrar problemas em seus próprios textos do que no texto do outro. A habilidade de identificar problemas no texto parece estar separada da dificuldade em corrigir esses problemas.

Pautados nessas observações, os cognitivistas compreenderam que a revisão é, na verdade, um processo recursivo e interativo que pode ser evocado em qualquer momento da construção do texto, podendo ocorrer mentalmente, antes mesmo de o texto se constituir em

palavras (HAYES et al., 1987). Essas detecções pautaram vários estudos desenvolvidos na área.

O estudo de Scardamalia e Bereiter (1983), citados por Hayes et al. (1987), apontou a existência de uma dissonância entre as intenções do sujeito autor e o modo como elas se concretizam no texto. Os autores afirmam que, ao produzir um texto, fixam-se na memória de longo prazo do autor duas representações distintas. Uma referente às intenções e outra ao que realmente foi escrito. Segundo os pesquisadores, o processo de revisão, tido como recursivo, ocorre toda vez que o autor percebe há defasagem entre intenção e texto escrito. Assim, a revisão passa por um processo de comparação - entre intenção e texto escrito, diagnóstico - identificação do problema - e operação - mudança realizada a fim de corrigir a defasagem identificada. A pesquisa de Scardamalia e Bereiter (1983), com estudantes de 10 a 14 anos apontou que, nesta idade, há muita dificuldade em se chegar a um diagnóstico, limitando-se à etapa da comparação. Essa reflexão permite inferir que o papel do professor, como revisor do texto do aluno, está em auxiliá-lo no diagnóstico e na operação, pois muitas vezes o aluno sabe que o texto tem problemas, mas não consegue identificá-los com precisão e corrigi-los adequadamente.

Nessa mesma perspectiva, Hayes et al. (1987) salienta que, ao se revisar um texto, é preciso estabelecer o objetivo, os aspectos a serem analisados e as estratégias que serão utilizadas para a correção. Após isso, passa-se à etapa de avaliação do texto, que envolve os processos de detecção dos problemas e de diagnóstico. Para os autores, essa etapa é uma amplificação do processo de compreensão textual, pois se busca compreender o texto, considerando outros aspectos, como características e necessidades da audiência. A audiência pode ser aqui inferida, conforme os pressupostos de Bakhtin (2010), como sendo o interlocutor em suas diversas realizações: virtual, real, superior.

Em consonância a Scardamalia e Bereiter (1983), Hayes et al. (1987) afirmam que, na etapa da detecção, é comum que o aluno identifique problemas, mas não consiga precisá-los. Assim, muitos não chegam à etapa do diagnóstico que, conforme os autores, pode se basear nas intenções discursivas do autor, nas orientações genéricas dadas por manuais ou professor e nas regras da norma padrão.

Diante do exposto, depreende-se que, antes de iniciar a revisão de um texto de determinado gênero discursivo produzido por uma turma, é imprescindível que o professor reflita sobre a finalidade e a metodologia desse processo. Primeiramente, é preciso decidir se a revisão será realizada com toda a turma, por meio de um único texto; em pares, entre os próprios alunos; pelos apontamentos do professor; ou individualmente, pelo próprio aluno

(RUIZ, 2010). Essas estratégias de revisão podem ser consideradas de acordo com o nível de aprendizagem, ano escolar, e com as experiências anteriores dos alunos com a escrita. Desse modo, em uma turma na qual os alunos nunca tiveram seus textos revisados, pode-se iniciar com a revisão coletiva, a fim de que os discentes compreendam o processo. Assim, gradativamente, passa-se por todas as etapas, até que o aluno comece a desenvolver atenção e habilidades para revisar o seu próprio texto, ainda com o auxílio do professor.

O que não é produtivo, segundo Antunes (2003), é que se instaure no professor a posição absoluta daquele que corrige, revisa ou avalia sem possibilitar o diálogo. Assim, os alunos não devem ser habituados a apenas esperarem o texto corrigido pelo professor, pois se essa prática não os levar a também olhar para seus textos de maneira diferente, ela se torna inócua.

Neste trabalho, os registros gerados foram resultados de revisões escritas do professor no texto do aluno, a fim de instrumentalizá-lo para a reescrita, e é sobre ela que se envereda esta discussão.

Ao pensar na ação do professor ao corrigir um texto, Serafini (2004) chama a atenção para outro aspecto que deve ser considerado. Segundo a autora, não é viável a correção de uma única vez de todos os problemas que o texto apresenta. É preciso delimitar quais aspectos serão enfocados, para que o texto não fique excessivamente marcado, o que pode desmotivar o aluno, além de prejudicar na compreensão dos apontamentos. No tocante aos textos produzidos por crianças, que também são participantes desta pesquisa, essa estratégia mostra-se ainda mais relevante. A criança precisa olhar para o seu texto e compreender o que necessita ser revisto, muitas informações podem tornar o processo muito complexo. Iniciar a prática de revisão textual desde os anos iniciais é imprescindível, contudo, é preciso atentar para que esta não seja demasiado estressante para a criança, de modo que ela pense que seus textos só contêm problemas. Ao contrário, é necessário que a criança conheça o processo e se habitue a ele, para que, aos poucos, entenda como pode melhorar seus textos com a ajuda do professor.

Com a decorrer das atividades de revisão, o aluno começa a perceber que a primeira versão de seu texto possui sempre um caráter provisório e vai se habituando ao planejamento, ao rascunho e às revisões. Nesse sentido, é mais vantajoso que o aluno produza menos textos e que estes passem por um cuidadoso trabalho de revisão (ANTUNES, 2003). A quantidade excessiva de textos apenas mecaniza o trabalho entre professor e aluno. Este corrige para obter nota, aquele vista o texto e devolve para conseguir dar conta do montante produzido.

Contudo, não se trata somente de deixar marcações no texto do discente. Como atenta Ruiz (2010), entre os conhecimentos necessários para o bom desempenho do aluno-revisor, está a compreensão dos comentários e apontamentos do professor. Por isso, “é enorme a responsabilidade do professor-corretor, pois de sua interpretação da redação a ser retextualizada dependerá a interpretação (leitura) que o aluno fará dessa mesma redação e, portanto, grande parte do próprio processo de retextualização (revisão)” (RUIZ, 2010, p. 26). Nesse sentido, fica evidente o papel significativo da interação no processo de revisão e reescrita de textos. É pela interação, neste caso ocorrendo por meio do texto, que se constroem significados, que se lê e se devolve a palavra ao outro, num trabalho co-participativo (GERALDI, 2001)

Atenta a essa necessidade, Serafini (2004) propõe algumas metodologias de correção textual que podem ser utilizadas pelo professor, conforme seus objetivos de revisão. Dessa forma, o professor pode optar pela correção resolutiva, indicativa, classificatória, ou até mesmo combinar algumas delas. A seguir, descreve-se e exemplifica-se cada uma dessas correções.

A correção resolutiva corresponde à identificação e solução do problema pelo professor, sem que o aluno precise refletir sobre o seu erro. Esse tipo de correção é mais comumente utilizado em desvios estruturais. Ao ler uma palavra que não esteja acentuada, o professor já a acentua corretamente para que o aluno apenas veja a correção. Da mesma forma, uma palavra que esteja graficamente incorreta pode ser corrigida, escrevendo-a de maneira correta próxima àquela que apresentou desvio. Nesse caso, na reescrita, o trabalho do aluno limita-se a copiar as respostas já dadas pelo professor, o que pode interferir na manutenção da interação. Aqui, são apresentados exemplos de cada forma de correção, todos retirados dos registros gerados pela pesquisa.

Exemplo de correção resolutiva

~~ele falou~~
~~de onde era a palavra?~~

Exemplo 2 de correção resolutiva

~~tenha amigo você vai conhecer o castelo dos monstros.~~
 O menino falou:
 Eu vou com você para o castelo dos monstros.

No primeiro exemplo, a professora nota que o verbo falar foi empregado inadequadamente pelo aluno, visto que introduz a fala dita por um personagem no conto e, portanto, deveria estar no passado. Mesmo que o aluno tivesse tentado utilizar a conjugação verbal no presente, a inadequação seria com a concordância de pessoa, “*ele falo*”. Desse modo, a docente apenas acrescenta a letra “*u*”, corrigindo o desvio para “*falou*”.

No segundo exemplo, observa-se um problema de pontuação. Para corrigi-lo, a docente acrescenta o ponto final e escreve a letra “*O*”, em maiúsculo, para indicar início de frase, oferecendo, assim, a resposta completa ao problema apresentado.

No tocante à correção indicativa, esta consiste em apontar, por meio de linhas, círculos, setas etc., para o aluno, onde o texto apresenta problemas. Ao observar as indicações, ele precisa reler o trecho, tentar compreender qual é o problema e, só então, buscar uma forma de solucioná-lo. Em um período com desvios de concordância ou com uma palavra incorretamente grafada, o professor apenas aponta, com um sinal escrito, que há algum desvio a ser corrigido. Essa forma de correção é vantajosa por levar o aluno a buscar uma maneira de reformular seu texto adequadamente. Entretanto, pode ser que, mesmo com a releitura e a indicação, o aluno não compreenda a natureza do desvio, o que o impossibilita a reformulação.

Exemplo de correção indicativa

E. Era uma vez um moleque chamado Tigor, ele foi com o pai dele na floresta caçar. No caminho

Como se observa, a correção indicativa consiste apenas em indicar o local do problema. Cabe, pois, ao aluno identificar sua natureza. Além de sublinhar palavras com desvios de grafia, pode-se também indicar períodos ou parágrafos inteiros com problemas. Nesses casos, a indicação pode ser feita na lateral do texto por meio de uma chave.

Com a correção classificatória, o docente cria uma lista de abreviações junto aos alunos, para ser usada no momento da revisão. Pode ficar estabelecido, por exemplo, que, quando houver um problema de pontuação será usado: P, e quando houver problemas de ortografia será usado OT. Assim, na revisão, fazem-se marcações no texto, classificando os trechos que apresentam desvios, de modo que o aluno saiba, no momento da sua revisão, qual aspecto deve ser observado e corrigido. Aqui, há a possibilidade de que o aluno entenda a natureza do problema, mas não identifique exatamente onde ele está no texto. Por esse motivo é que Serafini (2004) sugere a combinação dessas metodologias. A fim de orientar a reescrita,

pode-se indicar onde está o problema e também classificar sua natureza, deixando mais evidente o que precisa ser atentado na revisão do aluno.

Exemplo de correção classificatória

Parágrafo → Seu João e o suspense,
Era uma vez na cidade de Terra Rica,
vivia um moço que se chamava João

Nesse caso, temos um exemplo que não segue rigorosamente a proposta de Serafini (2004) de correção classificatória, porque a docente não utiliza de abreviações ou símbolos previamente combinados com os alunos. Contudo, ao escrever a palavra “Parágrafo” ao lado esquerdo, ela classifica o problema que o texto apresenta. Ressalta-se que, nesse exemplo, além de classificar, a professora indica o local exato do desvio por meio de uma seta, o que, possivelmente, facilita a compreensão pelo aluno.

Embora seja uma valiosa contribuição metodológica voltada para a correção, é nítida a sua predominância para a correção de problemas locais do texto. Diante disso, Ruiz (2010) corrobora e amplia o trabalho de Serafini, propondo mais uma abordagem de revisão.

A autora apresenta a correção textual-iterativa, que serviria para suprir os casos que as abordagens apresentadas anteriormente não abordassem. A proposta do bilhete textual, que tem por fundamento o diálogo, é apontar para os problemas mais relacionados ao conteúdo do texto. Um exemplo dessa abordagem seria: “Você repete muito as informações no texto. Escolha um ou dois argumentos principais e desenvolva-os, explicando e dando exemplos”. Esses bilhetes, conforme Ruiz (2010), corroborada pelos estudos de Moterani (2012), podem se alocar no corpo, na margem ou após o corpo do texto e podem ser utilizados para incentivar ou cobrar o aluno, afastando-se, assim, das correções tradicionais. Desse modo, para além da correção, os bilhetes textual-iterativos atendem à proposta de revisão textual.

Exemplo de correção textual-iterativa

* Nome, leia novamente o seu texto. Quando for
reescrever preste atenção no seguinte:
- Divida o texto em mais parágrafos e perceba quan-
do será preciso usar vírgula ou ponto. Você não usou
nenhum.

Exemplo 2 de correção textual-interativa

Era uma vez um homem que se
 chamava Luan que morava numa
 casa mal-assombrada um dia
 ele escuto um sussurro e falou
 deve ser o relógio nas mãos

O Luan
 sabia que
 a casa
 era
 mal
 assombrada?

No primeiro caso, tem-se a apresentação de um bilhete textual após o corpo do texto. A professora utiliza-o para referir-se a um problema recorrente no texto, relacionado à pontuação. No segundo exemplo, a correção textual-interativa aloca-se na margem do corpo textual. A professora trata de um problema que ocorre naquele parágrafo em específico, o que justifica sua escolha pela margem. Trata-se de um problema na construção do conto e seu questionamento funciona como uma sugestão ao aluno de acréscimo de informações sobre o personagem. Em ambos os casos, observa-se a busca por um nível de interação significativamente maior, se comparado às outras correções apresentadas.

Além de apontar para problemas globais do texto, os bilhetes podem referir-se a problemas estruturais recorrentes, como segue: “Ao relatar um fato, deve-se utilizar verbos no passado, observe que você redigiu o texto todo com verbos no presente”. Usam-se os bilhetes quando se pretende, essencialmente, interagir com o aluno e mostrar-se como mediador do processo.

Ruiz (2010), na obra *Como corrigir redações na escola*, viu em sua própria prática docente a necessidade de conseguir transformar em ações de ensino aquilo que já conhecia na teoria. A pesquisadora recolheu materiais de alunos com 52 professores e analisou textos de diversos gêneros, produzidos por alunos entre 9 e 23 anos.

Entre as pertinentes observações que a autora faz durante o processo de análise da correção feita pelos professores-sujeitos nos textos de seus alunos, destaca-se que, naquele *corpus*, predominou uma visão de correção como uma busca por erros. Diferente de um leitor comum, percebeu-se, em boa parte das correções, uma intervenção por escrito, dizendo se o texto estava bom ou ruim. A pesquisadora constatou que são escassas as intervenções que focalizam qualidades do texto.

A observação do conjunto de textos com as respectivas correções mostrou que a correção textual-interativa leva a uma reescrita mais voltada para o discurso do que para a frase. Outro aspecto interessante foi que, mesmo quando os alunos faziam reformulações nos

seus textos por si próprios, estas, ainda que indiretamente, relacionavam-se com alguma intervenção que o professor já havia deixado no texto.

Por fim, sem objetivar esgotar os resultados obtidos pela pesquisadora, Ruiz (2010) mostra-se atenta às contingências, que vão além da vontade do professor em revisar textos de seus alunos de maneira interativa. Para ela, é preciso também considerar aspectos, como a formação do professor e suas condições reais de trabalho, e a história de vida do aluno.

Menegassi (2000) realizou um estudo sobre os comentários de revisão de um professor ao encaminhar os alunos, do 1º ano do curso de Letras, à reescrita. Sobre essas atividades de intervenção do professor, o pesquisador destaca que, da mesma forma que podem auxiliar, podem também dificultar o trabalho do aluno, dependendo da forma como forem realizadas.

Nesse estudo, o autor analisou 142 comentários de revisão do professor de uma turma de 1º ano da graduação e, a partir desse material, identificou quatro componentes básicos para a produção de um comentário eficaz por parte do professor: a) apresentar o problema a ser revisado; b) localizar o problema na primeira versão escrita; c) apresentar o contexto em que se encontra o problema; d) oferecer diretrizes para a reformulação desse problema. Quanto ao último componente, Menegassi (2000) explica que o professor precisa atentar para o desenvolvimento do aluno, pois, à medida que este vai tomando ciência do processo de revisão, indicar sugestões de revisão do problema pode ser desnecessário. Nas palavras do autor, pode ser prejudicial, pois não contribui com a autonomia do aluno ao revisar seu próprio texto.

Jesus (2001) integrou um projeto de pesquisa desenvolvido por um grupo de pesquisadores entre 1992 e 1996. A autora analisou, num recorte de sua pesquisa, textos de alunos de terceira e quinta séries de oito escolas municipais de São Paulo que haviam passado pelo trabalho de análise linguística e reescrita. A partir das propostas de produção textual apresentadas pelos professores, assim como o trabalho de revisão ao encaminhar a reescrita, notou-se que, na verdade, tratava-se de uma atividade de correção, visando à simples “higienização” do texto, a fim de que o produto final estivesse linguisticamente adequado. Entre as escolas observadas, Jesus (2001) destacou a predominância de uma preocupação com a superfície textual. Em sua visão, “nessas condições, o aluno, solitário diante de seu texto, é levado a limpá-lo ortograficamente, numa atitude esvaziada de reflexão sobre a escrita e sobre sua condição de autor, uma vez que essas duas instâncias são colocadas à margem do processo de reescrita” (JESUS, 2001, p. 103), que ela denomina de “higienização”.

É nesse sentido que a pesquisadora aponta a necessidade de revisão para além da higienização. Seu argumento é de que, ao invés de corrigir um texto com intuito de refletir

sobre os erros que ele apresenta, é preciso fazer um movimento contrário, de refletir sobre o texto e, a partir dessa reflexão, corrigir as inadequações. Seus resultados apontam, portanto, que, nas escolas observadas, a correção sobrepõe-se à reflexão, o que não gera práticas efetivas de análise linguística e reescrita.

Ésper (2011), a partir de cinquenta e quatro textos de alunos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental de uma escola privada, investigou como se constituíam os processos de revisão e reescrita, a fim de contribuir para a melhoria do ensino de produção textual. Sua análise focalizou tanto a intervenção do professor como a reescrita dos alunos. Com base em dados quantitativos e qualitativos, a pesquisadora desenvolveu uma análise interpretativa dos registros. Os resultados de seu estudo apontaram para a importância das práticas de revisão e reescrita, no sentido de desenvolver as habilidades de escrita do aluno e seu reconhecimento como sujeito/autor. Entre as metodologias de revisão utilizadas pelos docentes, a revisão textual-interativa mostrou ser a de maior contribuição para o desenvolvimento dessas habilidades.

Nascimento (2009) conduziu um estudo acerca do bilhete orientador do professor na reescrita de alunos. A pesquisadora refletiu sobre o papel desse recurso na aprendizagem de práticas de escrita. Para isso, foram analisados relatórios de experiências produzidos durante as aulas de Ciências de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, de uma escola municipal do interior de São Paulo. Os bilhetes orientadores foram escritos pela própria pesquisadora, em meio a um processo etnográfico mais amplo e de observação. Pautada no interacionismo sócio-discursivo, a autora observou o aprimoramento dos textos dos alunos a cada versão produzida. Num recorte de pesquisa mais ampla, a pesquisadora apresentou as versões dos textos da aluna Marcela, como mostra representativa. Sua análise apresenta que o ato de responder, atender o que foi levantado pela pesquisadora no bilhete, serviu como uma estratégia para a apropriação do gênero trabalhado. Na compreensão de Nascimento (2009), o bilhete orientador pode instaurar a interlocução professor-aluno, por meio da interação.

Centrada na produção escrita infantil, Rocha (2003) desenvolveu um estudo visando à compreensão do papel da revisão para a criança na apropriação de habilidades textuais. A autora considerou como pressuposto o argumento de que, nas práticas de escrita escolar, as condições de produção, ao serem explicitadas, e o trabalho de revisão auxiliam para a elaboração, pela criança, de concepções sobre a estrutura textual. Nesse escopo, Rocha (2003) enfocou o aprimoramento do nível de informatividade nos textos dos sujeitos analisados, considerando que se exige um trabalho de escolhas de informações e da forma como tratá-las,

pois tanto a ausência quanto a redundância de informações podem interferir nesse aspecto do texto.

Para o desenvolvimento do trabalho e da geração de registros, foram aplicadas atividades prévias de leitura pela professora e, na sequência, encaminhava-se uma proposta de produção textual, tendo sempre estabelecidos o interlocutor e o objetivo da atividade. Participaram do estudo estudantes de diversas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, sendo recolhidos vários textos em momentos diferentes.

Cada texto produzido era entregue ao aluno em outro dia, sem ter passado pela revisão oral ou escrita do professor. Pedia-se ao aluno que lesse seu texto e o reescrevesse, fazendo alterações que considerasse importantes para que o leitor compreendesse melhor aquele texto. Entre as metodologias de revisão, houve momentos coletivos de reescrita de um único texto, mediado pela professora; atividades em pares entre os alunos, em que um revisava o texto do outro; e momentos individuais, em que o aluno passava sozinho pelas etapas de revisão e reescrita.

A análise desses registros, como destaca a pesquisadora, apontou para a importância de o autor colocar-se no lugar de leitor, tomando seu texto sob outra perspectiva. As reescritas dos alunos apresentaram melhora no nível de informatividade, o que reforçou a potencialidade das práticas de revisão textual no ensino. Rocha (2003) concluiu que a revisão, tanto numa interação individual, quanto na interação com o outro, revela-se um importante instrumento na construção do dizer, do modo como dizer e da materialização desse dizer por meio da escrita.

Voltados para o papel docente da revisão textual, Gasparotto & Menegassi (2013) realizaram um trabalho de intervenção colaborativa, com um professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio, que apontou para a necessidade e a importância da formação docente no tocante às metodologias de revisão e reescrita textual. Em um primeiro encontro com o professor, pediu-se que ele mostrasse o texto de um de seus alunos já com seus apontamentos de revisão. Com base nesse material, o professor explicou o modo como havia proposto a produção e as suas escolhas de revisão textual. Em análise, observou-se uma sobreposição (85%) de correções resolutivas, nenhuma ocorrência de correção classificatória e poucas correções indicativas (7,47%) e textual-interativas (7,47%). Além disso, as intervenções focalizavam, sobretudo, aspectos estruturais e os poucos bilhetes textuais vinham acompanhados por uma correção resolutiva, o que não demandava reflexão por parte do aluno.

Em outro momento, de posse do mesmo texto, os pesquisadores mostraram ao professor, por meio de uma conversa, formas de aprimoramento de suas estratégias de revisão. Foram apresentadas as correções sugeridas por Serafini (2004) e Ruiz (2010), apontando para a relevância da correção textual-interativa, do diálogo com o aluno e da abordagem de aspectos globais ou aspectos estruturais recorrentes no texto. Destacou-se que, em situação de ensino, é importante apresentar uma revisão que leve o aluno a reler seu texto e a buscar possíveis reformulações, já que as correções resolutivas resultam, prioritariamente, em um trabalho monológico.

Após essa conversa, o professor encaminhou o texto com as mesmas correções que havia feito para que o aluno o reescrevesse. Em data posterior, foi pedido outro texto do mesmo aluno, a fim de perceber possíveis mudanças na revisão do docente. Para análise, foram coletados dois textos com as versões reescritas, sendo um antes da intervenção e outro após.

O texto corrigido pelo professor após o encontro com os pesquisadores apresentou avanços significativos com relação à revisão. Neste, os comentários, em sua maioria, foram colocados após o corpo do texto e cada um sugeria a reflexão sobre um aspecto do texto. A correção textual-interativa saltou de 7,47% para 35,29% e a resolutiva diminuiu de 85% para 41,17%, o que apontou internalização das propostas metodológicas apresentadas. Além disso, os bilhetes interativos chamaram a atenção do aluno para aspectos como a organização textual do gênero, finalidade da produção e organização de argumentativa, o que não havia ocorrido anteriormente.

Nesse estudo, Gasparotto & Menegassi (2013) ressaltaram a importância da formação docente com relação ao trabalho de revisão e reescrita de textos, mostrando que, em apenas um encontro, foi possível apresentar ao docente abordagens outrora desconhecidas por ele, apesar dos vários anos de docência. Os pesquisadores apontam para a necessidade de um trabalho mais amplo e contínuo, no sentido de instrumentalizar os docentes para o que lhes tem sido cobrado.

Para aprofundar a discussão sobre revisão é fundamental apresentar e discutir o processo de reescrita textual.

2.5 REESCRITA TEXTUAL E ENSINO

A partir da revisão do professor, procede-se à etapa da reescrita pelo aluno. No contexto escolar, reescrever não implica passar um texto a limpo. O bom resultado dessa prática depende da compreensão que o aluno tem dos apontamentos do professor e também da revisão do próprio aluno ao retomar seu texto corrigido.

A reescrita pode ser individual ou em grupo, dependendo dos objetivos de ensino e das escolhas de trabalho já feitas no trabalho de revisão. Ela pode corresponder a todo o texto ou ser parcial, isto é, a reescrita de apenas um ou alguns trechos do texto (RUIZ, 2010).

Ainda conforme a autora,

é nesse movimento de voltar para o próprio texto (relendo-o) e de refazer o próprio texto (reescrevendo-o), que o sujeito dará o passo acertado na direção de um novo lugar, um lugar que lhe garantirá o cumprimento do propósito primeiro de sua escrita: a interação (RUIZ 2010 p. 163).

Desse modo, depreende-se que a reescrita é sempre uma resposta ao trabalho de revisão, o que evidencia sua fundamental utilização no ensino de produção textual. A partir do texto reescrito, o professor percebe como o aluno compreendeu sua revisão e em que reformulações ela resultou. Trata-se de uma estratégia eficaz para o professor acompanhar o desenvolvimento de habilidades de escrita de seu aluno e a pertinência de seus apontamentos para a reflexão do aluno sobre o escrito. Esse produto obtido pela reescrita revela importantes processos que orientam a prática de escrita como trabalho.

Ao reescrever seu texto, levando em conta sua própria revisão ou os apontamentos de revisão do professor, o aluno realiza operações linguístico-discursivas (FABRE, 1987) de acordo com seu juízo de valor ou sua compreensão sobre os apontamentos de revisão. Fabre (1987) explica que as operações linguístico-discursivas integram e marcam os movimentos linguísticos do processo de produção textual até a sua versão final.

Assim, ao reescrever seu texto, buscando atender à revisão, o aluno pode realizar operações de substituição, adição, supressão e de deslocamento. Na sequência, apresentam-se exemplos com ocorrências de cada uma dessas operações.

Exemplo 1 da operação de substituição – versão original

~~Quando ele fez o teste, ele ficou muito feliz.~~
 Quando saiu o teste, ele ficou muito feliz.

Exemplo 1 da operação de substituição - versão reescrita

Vamos lá fora ver?
Quando saíram e es um ramito.
O menino Lucas então disse.

Na primeira versão, a docente apresenta correções indicativas, sublinhando as palavras que apresentam desvios de grafia. Na reescrita, o aluno mostra compreensão à revisão, substituindo as palavras com problemas, utilizando a grafia correta. Essa operação também é comum em problemas de pontuação, em que se substitui, por exemplo, a repetição do conectivo “e” por vírgula ou ponto.

Exemplo 2 da operação de adição – versão original

→ Qual o nome do menino?
Existem meninos que têm medo de tudo que

Exemplo 2 da operação de adição - versão reescrita

Era um menino chamado Lucas tinha medo de

Neste exemplo, ao revisar o conto de um aluno, a docente nota que a caracterização do personagem pode ser melhorada, por isso questiona qual seria o nome do personagem, a fim de que o aluno o acrescente na reescrita, sendo que ele o faz adequadamente.

Exemplo 3 da operação de supressão – versão original

doce de instanho, ^{*} logo aqui moleque besta, e dai
catoram o moleque e levaram em bora, depois mais cano-

Exemplo 3 da operação de supressão – versão reescrita

— Tem logo aqui moleque besta; catoram os
meninos e levaram em bora, depois mais cano-tinha já

Conforme as os trechos em destaque, na primeira versão o aluno utiliza uma expressão característica da fala informal, “e dai”, para dar sequência à narração dos fatos. Já na reescrita, ao atentar para um bilhete da docente que sugeria melhoras na pontuação do texto, o aluno percebe que, naquele trecho, a expressão era desnecessária. Desse modo, além de

corrigir a pontuação, utilizando travessão para introduzir a fala do personagem, o aluno suprime a expressão “e daí”.

Exemplo 4 da operação de deslocamento – versão original

** Essa frase está dividida em frases menores!*

vários animais. Lá começou a escurecer e o menino lá dentro, um homem que vivia lá dentro da casa só pra assustar crianças ficou andando pela casa e fazendo barulhos. O menino ficou com tanto medo que acabou pegando no sono e dormiu na casa mal assombrada, no outro dia a casa estava trancada e o menino não conseguiu sair mais de lá e teve que morar para sempre com o homem, e o homem não dava nada pro menino comer e nem ele comia nada até que um dia eles morreram, viraram fantasmas e ficaram assombrando as pessoas.

Exemplo 4 da operação de deslocamento - versão reescrita

com vários animais. Lá começou a escurecer e o menino lá dentro, um homem que vivia lá dentro da casa só pra assustar crianças ficou andando pela casa fazendo barulhos.

O menino ficou com tanto medo que acabou pegando no sono e dormiu na casa mal assombrada.

No outro dia a casa estava trancada e o menino não conseguiu sair mais de lá e teve que morar para sempre com o homem.

O homem não dava nada pro menino comer e nem ele comia nada até que um dia eles morreram, viraram fantasmas e ficaram assombrando as pessoas.

Este último exemplo mostra o atendimento a um bilhete interativo. A docente sugere que o parágrafo seja dividido em períodos menores e, para atender à solicitação, o aluno realiza deslocamentos, criando novos parágrafos.

Corroborando o estudo de Fabre, Menegassi (1998) apontou que, além dessas operações, o aluno pode ignorar o apontamento de revisão e não reformular o texto ou parte dele. Segundo o autor, isso corre porque o aluno ou não compreendeu o apontamento, não sabendo como proceder à correção, ou não o considerou relevante, preferindo deixar a escrita como na primeira versão. Outra colaboração de Menegassi (1998), no tocante às operações, é que o aluno pode, na reescrita, realizar reformulações além daquelas que foram propostas pelo docente. Essa reformulação pode ser feita em forma de qualquer uma das operações apresentadas e, de qualquer maneira, contribuindo ou não para a melhora do texto, marca uma atitude de revisão do aluno ao revisar seu próprio texto (MENEGASSI, 1998).

Nesse sentido, entende-se que, a partir da revisão textual, seja ela realizada pelo professor, por um colega ou pelo próprio autor, o aluno fará escolhas em sua reescrita que

deixarão marcas linguísticas no texto. As operações linguístico-discursivas são, dessa forma, inerentes ao trabalho de revisão e reescrita textual.

Na sequência, apresentam-se alguns estudos relevantes no campo da reescrita.

Fabre (1987), ao analisar 150 rascunhos com as devidas versões reescritas de alunos entre 7 e 10 anos de idade, buscou compreender como o texto vai sendo reformulado e estabilizado em sua dinâmica de construção. Ao observar as reformulações feitas por esses alunos em sua versão reescrita, Fabre (1987) constatou a ocorrência das quatro operações linguístico-discursivas supracitadas e notou que estas são reveladoras dos movimentos feitos pelos estudantes do rascunho para a reescrita. Entre suas significativas conclusões, Fabre (1987) observou que, das operações linguístico-discursivas identificadas, a substituição foi a mais recorrente nos textos analisados e o deslocamento o menos utilizado pelos alunos.

No Brasil, Fiad (1991), ao analisar as versões de textos de alunos do 1º ano do curso de Letras com comentários de revisão do professor e de um monitor, constatou, fundamentada nos estudos de Fabre (1987), que as operações de substituição e adição ocorrem com mais frequência do que as operações de deslocamento e supressão.

Ancorado nos estudos de Fabre (1987), Menegassi (1998) constatou que a operação de substituição foi maior que 50%, tanto nas reformulações que atendiam a revisão do professor, quanto nas reformulações feitas sem a sugestão docente, pela revisão do próprio aluno.

Com base nesses registros e relacionando-os às operações linguístico-discursivas, Menegassi (1998) apresentou atitudes que o aluno pode ter ao considerar os apontamentos e comentários de revisão do professor. Assim, a estratégia do aluno, ao observar a revisão e proceder à reescrita, pode ser de:

- a) aceitar a sugestão e reformular o pedido;
- b) aceitar a sugestão e reformular parcialmente o pedido;
- c) aceitar a sugestão e ir além, apresentando outra reformulação além da sugerida;
- d) apresentar reformulações além das sugeridas – estas podem ser decorrentes das sugestões ou não;
- e) não aceitar as sugestões, ignorando-as conscientemente, ou não acatá-las por não conseguir entender o sugerido ou por não conseguir reformular seu contexto (MENEGASSI, 1998, p. 66).

Desse modo, Menegassi (1998) ampliou o trabalho de Fabre (1987), mostrando que, além de considerar a revisão do professor e realizar reformulações concernentes a ela em sua reescrita, o estudante pode realizar operações linguístico-discursivas que não tenham relação com a revisão docente, mostrando que pode estabelecer seu próprio juízo de valor sobre o texto e ir além do que foi proposto pelo professor, com intuito de tornar seu texto mais

adequado ao seu objetivo comunicativo. Para o pesquisador, mesmo tomando por base um apontamento do professor, o aluno pode decidir por atendê-lo e ir além daquilo que foi pedido, o que também aponta a sua autonomia discursiva. Pode-se compreender que essa atitude marca o deslocamento do estudante de autor para interlocutor do seu texto, considerando-o sob uma outra perspectiva, como apontado por Rocha (2003). As reformulações que excedem os comentários do professor apontam, ancorando-se em Bakhtin, o diálogo com o outro de si mesmo, que o leva, neste caso, ao diálogo com o escrito.

Ainda com relação a esses processos linguísticos materializados na reescrita, Moterani (2012) analisou textos de alunos de 7ª e 8ª séries (8º e 9º anos do Ensino Fundamental) de escolas públicas e privadas da cidade de Maringá-PR e de uma escola de Marialva-PR, ambas no estado do Paraná. Foram recolhidas, em sua maioria, a primeira e a segunda versões dos textos, acompanhadas pelos comentários de revisão do professor de cada série. O estudo apontou a adição como a operação linguístico-discursiva mais frequentemente utilizada pelos alunos, seguida pela substituição, supressão e deslocamento. Ao comparar os resultados dos trabalhos apresentados sobre esse assunto, parece predominar entre os sujeitos analisados a opção pelas operações de adição e de substituição, sendo o deslocamento sempre o menos utilizado. É possível que tais operações estejam ligadas ao tipo de correção realizada pelo professor. No trabalho de Gasparotto & Menegassi (2013), por exemplo, em que foram dadas orientações ao professor sobre as metodologias de correção textual, percebeu-se que o alto índice de correções resolutivas feitas pelo docente na primeira versão estava estreitamente ligado às operações de adição e substituição feitas pelo aluno na reescrita.

Voltando ao estudo de Moterani (2012), a pesquisadora também observou outros resultados relevantes. Sua análise mostrou que é comum os alunos acatarem as observações feitas pelo professor e ainda acrescentam à reescrita elementos extras, como foi salientado no estudo de Menegassi (1998). Na visão da pesquisadora, essa prática contribui para que o aluno torne-se autor-leitor. Outra observação pertinente foi que a correção classificatória, apresentada por Serafini (2004) e Ruiz (2010), como aquela realizada por meio de abreviações, foi utilizada na forma de expressões que classificavam o problema existente e não com abreviações.

Voltada à relação formação do professor e do aluno para o trabalho com a reescrita, Paniago & Alves-Filho (2009), ao perceberem que o desempenho na prova de Redação dos vestibulandos da Universidade Federal de Goiás (UFG), Campus Jataí, era inferior ao obtido pelos vestibulandos de outros campi, organizaram um estudo com o intuito de entender melhor esse quadro. Sua preocupação maior era com os cursos de licenciatura, pois alunos

com mau desempenho na escrita certamente não contribuiriam para o desenvolvimento das habilidades discursivas de seus alunos, o que geraria um círculo vicioso.

Os registros analisados por Paniago & Alves-Filho (2009) foram questionários realizados com professores do Ensino Médio sobre o ensino de produção de textos e reescritas textuais de alunos dos cursos de Letras e de Pedagogia.

Um dos questionamentos feitos aos docentes foi o que entendiam sobre a prática de reescrita em sala de aula. A maioria (56%) revelou ser um procedimento para melhorar o texto, 22% não responderam, 11% apontaram ser uma forma de corrigir erros da primeira versão e a mesma porcentagem afirmou ser uma etapa da análise linguística. Outro questionamento feito pelos pesquisadores foi qual assunto aqueles docentes gostariam que fosse abordado em um curso de formação. As opções de resposta eram: ensino de análise linguística, reescrita, tipos e gêneros discursivos, critérios de avaliação e produção de textos orais. Contrariando as respostas predominantes na pergunta anterior, a maioria do professores optou por uma formação acerca da reescrita de textos.

A análise dos registros, em seu conjunto, levou Paniago & Alves-Filho (2009) a concluir que a reescrita está no discurso dos professores, mas isso não indica que esteja em sua prática. Além, disso, a análise das reescritas mostrou a importância de se tomar a reescrita como uma estratégia de ensino para romper a artificialidade do uso da língua nas aulas de Língua Portuguesa.

Ao direcionar a reflexão sobre a reescrita para a sua prática com crianças, Fiad (2009) objetivou observar a existência da reescrita no início da aquisição da escrita e discutir se os episódios de reescrita podem indicar a manifestação da autoria. O estudo partiu da análise de quinze textos de alunos de 1ª série de uma escola pública de Campinas-SP. A partir das rasuras dos textos, Fiad observou que as crianças faziam mudanças estruturais, mas também mudanças de sentido em seus textos, o que se configurou como indícios de autoria.

Ancorada em Vygotsky, Góes (1993) investigou o desenvolvimento na criança da capacidade de olhar seu próprio texto como leitor, revisá-lo e fazer alterações necessárias. Considerando, sobretudo, a importância do interlocutor no discurso escrito, a pesquisadora realizou seu estudo com alunos de 8 a 13 anos de uma escola municipal de Campinas – SP. De maneira geral, objetivou-se perceber como a criança olhava para o próprio texto quando exposta a diferentes formas de intervenção.

Inicialmente, cada criança leu seu texto para a pesquisadora, respondendo se haveria necessidade de alguma mudança na reescrita. Essa etapa apontou apenas algumas reformulações estruturais, preconizando desvios ortográficos, o que indicou, conforme Góes

(1993), limitada capacidade de reconhecimento de problemas de organização daqueles enunciados. Dos doze alunos sujeitos, quatro não julgaram necessária nenhuma reformulação.

Num segundo momento, os alunos foram organizados em duplas. Com a presença da pesquisadora, os dois liam um texto por vez e discutiam o que deveria ser revisto na reescrita. Para a autora, essa etapa também ressaltou a limitação dos alunos ao identificar problemas nos textos, porém houve alguns avanços, como a correção do traçado e o reconhecimento de inadequações morfológicas. Para Góes (1993), as duas primeiras etapas refletiram possíveis práticas de correção vivenciadas pelas crianças em sala de aula.

A última etapa contou com a mediação da pesquisadora. Cada criança lia seu texto e, então, ela intervinha apontando problemas do texto e dialogando sobre a importância de melhorar o texto para deixá-lo mais compreensível ao leitor. Essa intervenção contemplou problemas de coesão referencial e de coesão sequencial, a partir dos quais a pesquisadora classificou os enunciados como incompletos ou obscuros. Com esse recurso, as crianças buscaram uma forma de solucionar o problema apontado, ora acrescentando elementos ao enunciado ora reescrevendo-o de outra maneira.

Os resultados de Góes (1993) mostraram que, individualmente ou com ajuda de um colega, as crianças ativeram-se a aspectos estruturais do texto, entretanto, as orientações dadas pela pesquisadora na última etapa ajudaram a resolver problemas de organização dos enunciados. Segundo a autora, à medida que se conhece o caráter dialógico da escrita, elevam-se as formas de ação sobre o escrito. O reconhecimento do leitor resulta no reconhecimento de si como autor, num processo intersubjetivo. Por fim, Góes (1993) salienta que a ação do outro (revisor/professor/leitor/colega) sobre produção e revisão do texto está amplamente ligada ao modo como o sujeito autor olha e pensa sobre seus enunciados.

As pesquisas aqui apresentadas revelam a pertinência do trabalho com revisão e reescrita para o ensino-aprendizagem de produção textual na escola. Os resultados reforçam a necessidade de orientação do professor para a condução metodológica adequada de sua prática, o que coaduna com o objetivo da presente pesquisa.

2.6 O TRABALHO DOCENTE DE REVISÃO E CORREÇÃO

Após apresentar as discussões relacionadas à revisão e à reescrita, faz-se necessário discutir algumas aproximações e distanciamentos entre revisão e correção de textos, já destacando que, aqui, esses conceitos são pensados em situação de ensino, isto é, a revisão ou correção do professor no texto do aluno.

É comum que as pesquisas voltadas para a escrita e reescrita textual tratem a revisão e a correção como sinônimas, referindo-se ao texto do professor no texto do aluno e suas diversas marcações. Para Serafini (2004), a correção seriam todas as intervenções que o professor faz no texto do aluno, a fim de ajudar a melhorar sua produção. Ao citar a palavra revisão, a autora explica que esta pode ser feita a partir do conteúdo ou da forma do texto, dependendo do objetivo que se tem para o momento. Com uma visão próxima à de Serafini, Ruiz (2010) explica que todo texto escrito pelo professor de maneira sobreposta no texto aluno, para falar sobre esse texto, é uma correção.

Neste estudo, considera-se que, embora sejam práticas muito próximas, discutir e compreender as singularidades da revisão e da correção pode ser vantajoso. Assim como foi ressaltado quando se apresentaram as concepções de escrita, acredita-se que a visão que se tem sobre revisão e correção pode implicar não apenas distinções terminológicas, mas pontos de vista sobre essa ação mediadora do professor no texto do aluno.

Com intuito de aprofundar as reflexões, buscaram-se outras asserções feitas sobre o assunto. Em Serafini (2004), encontra-se maior utilização do termo correção, marcado principalmente pelas seguintes definições: “a correção é o conjunto das intervenções que o professor faz na redação **pondo em evidência os defeitos e os erros**, com a finalidade de ajudar o aluno a identificar os seus pontos fracos e melhorar” (p. 97, grifo nosso); e “a correção consiste numa **observação dos erros do texto** e numa intervenção de tipo essencialmente diagnóstico (p. 130, grifo nosso).

Nota-se, portanto, no que tange à correção textual, a descrição de uma prática mais voltada para ao destaque de erros do aluno na escrita. Essa característica é reforçada com a definição da palavra “correção” encontrada do Dicionário Aurélio *Online*: “Ato ou efeito de corrigir(-se). [...] Modificação levada a efeito numa obra para melhorá-la”.

No mesmo dicionário, a palavra revisão é definida como “ato ou efeito de rever ou revisar; nova leitura [...]”. Para Menegassi (1998), a correção e a avaliação de um texto estariam inseridas num processo mais amplo que é o da revisão, podendo resultar na reescrita.

A partir da compreensão que se tem das informações apresentadas, propõe-se uma divisão metodológica da prática de revisão e correção, tendo em vista a amplitude necessária do termo revisão e suas implicações ao pensar na ação do professor sobre o texto do aluno. Desse modo, entende-se a correção como o ato de apontar falhas (de forma oral ou escrita) no texto do aluno, podendo ser oferecidas soluções ou caminhos para que o aluno as solucione. A revisão é entendida como os questionamentos, apontamentos e comentários (orais ou escritos)

do professor sobre o texto do aluno, podendo ou não referir a problemas de escrita. A revisão pode, portanto, conter correção, mas não se limita a isso.

Em uma correção, podem-se encontrar apontamentos, como: “corrija o tempo verbal”, “reformule este período, ele está confuso”, “releia o primeiro parágrafo e reformule-o atentando à pontuação”. Em uma revisão, além dos exemplos apresentados, podem-se elaborar comentários, como: “o texto ficou bem melhor na reescrita, parabéns”, “ótima introdução”, “acredito que seus textos podem ficar melhores, parece estar faltando atenção no momento da escrita”, “não entendi o que você quis dizer neste parágrafo.”.

Como se nota, os apontamentos de correção sempre determinam uma mudança no texto a ser reescrito, enquanto nos comentários ou apontamentos de revisão pode ou não haver mudança. O professor pode comentar os avanços do aluno ou chamar a atenção para aspectos que não têm sido considerados em seus textos. Assim, a revisão propicia maior interação entre professor e aluno, o texto torna-se o assunto de um diálogo e não apenas um objeto de correção. Optar pela revisão, desde que seja sempre elaborada considerando a particularidade do aluno, pode levar a melhores desempenhos do que unicamente corrigir um texto. Revisar é, portanto, devolver a voz ao sujeito autor, seja o professor ou o aluno, permitindo-o que reflita sobre o que foi comentado ou apontado e estabeleça o seu juízo de valor, podendo ou não acatar as sugestões de mudança. Assim, pode-se afirmar que no processo de revisão enquadra-se a correção textual.

Pautando-se nos pressupostos teóricos apresentados, enfoca-se, na seção seguinte, a caracterização de gêneros discursivos, sobretudo, do gênero Conto de Terror, contemplado nesta pesquisa.

2.7 GÊNEROS DISCURSIVOS E ENSINO

Para compreender o que são os gêneros do discurso na perspectiva bahtiniana, é imprescindível considerar os conceitos de enunciado, interação, interlocutor e responsividade já discutidos.

Bakhtin (2010) define os gêneros como tipos relativamente estáveis de enunciados utilizados pelos falantes de uma língua com intuito de atingir seu objetivo comunicativo. Desse modo, cada enunciação, cada momento de interação com o outro, é intermediada por um gênero discursivo que atenda às especificidades da situação enunciativa. Um determinado gênero possui características que se mantêm, isto é, que se repetem, ainda que seu contexto enunciativo mude; por outro lado, este gênero também pode apresentar peculiaridades que o

tornam único, como a adequação à situação enunciativa em que é empregado ou características próprias do discurso do locutor que o produziu. Os Contos de Terror, por exemplo, apresentam elementos como o suspense, os personagens misteriosos ou assustadores, que são comuns a qualquer texto desse gênero, ainda que produzido por autores diferentes. Entretanto, ao considerar o destinatário virtual, isto é, os leitores a quem o texto se destina, o Conto de Terror pode apresentar uma linguagem mais simples com personagens fantasiosos, se for destinado ao público infanto-juvenil, ou uma linguagem mais elaborada e personagens mais próximos da realidade, como um assassino em série, se for destinado ao público adulto. Esse seria um exemplo da relativa estabilidade dos gêneros discursivos, como postulado por Bakhtin (2010), uma relação entre o dado e o novo (RODRIGUES, 2004).

Nessa perspectiva, Bakhtin (2010) explica que os gêneros podem apresentar um estilo individual, mas nem todos são propícios a isso. Segundo ele, há gêneros mais estáticos e outros mais passíveis de mudanças, como o conto, que, embora apresente características prototípicas, possui uma vasta possibilidade de organização.

Os gêneros são nossas ferramentas de inserção e ação social. Sobre isso, Marcuschi explica

Desde que nos constituímos como seres sociais, nos achamos envolvidos numa máquina sociodiscursiva e os gêneros são um dos instrumentos mais poderosos dessa máquina, sendo que o domínio dos mesmos depende em grande parte de nossa inserção social e de nosso poder social (2008, p. 162).

O autor ainda aponta os gêneros como nossa forma de materializar a linguagem, nas mais diversas situações comunicativas. Sempre que nos comunicamos verbalmente, o fazemos via gênero discursivo. Acosta-Pereira e Rodrigues (2010, p. 150) explicam que os “enunciados que se produzem e circulam em determinadas esferas e determinadas situações sociais de interação mantêm também relações dialógicas entre si, gerando, historicamente, modos de dizer e agir”, isto é, gêneros do discurso.

Os enunciados que um sujeito produz constantemente estão sempre ligados a discursos anteriores e discursos futuros, num processo de responsividade (BAKHTIN, 2010). Apesar de ser um modo particular de exteriorizar a linguagem, os gêneros são sempre marcados pela palavra do outro. Garcez (1998, p. 65) pontua que “os gêneros têm caráter polifônico, estão impregnados da palavra do outro, ou seja, de outras vozes, mesmo quando se trata de uma enunciação monologizada”.

Pela ampla esfera de circulação e adequação à situação comunicativa, Machado (2012) explica que os gêneros discursivos são compostos por vasta variedade de diálogos cotidianos,

institucionais, artísticos e filosóficos. Ao mencionar esta complexa constituição dos gêneros, a autora explica ainda que estes são manifestações culturais e, portanto, não são formas/estruturas adquiridas em manuais, mas em processos interativos. Nesse sentido, ao se comunicar, o falante não utiliza um gênero de maneira deliberada, mas realiza a escolha do gênero adequado ao seu objetivo comunicativo, considerando o interlocutor, o contexto etc. Assim, há uma série de aspectos sócio-culturais que influenciam nas escolhas desse falante.

Rodrigues expõe que, para o Círculo de Bakhtin, o gênero

não se limita àquelas formas de discurso social que alcançaram uma determinada valoração ideológica (aquelas que são objeto de estudo da Poética e da Retórica), justamente porque concebe o gênero como uma forma concreta e histórica, necessariamente presente em todas as manifestações discursivas, uma vez que o discurso materializa-se na forma de enunciados, que são sempre construídos em determinados gêneros (RODRIGUES, 2004, P. 423).

Nesse mesmo sentido, Marcuschi (2008) ensina que dominar um determinado gênero discursivo não significa dominar uma forma linguística, mas ser capaz de, linguisticamente e discursivamente, atingir um objetivo comunicativo em uma situação social particular. No entanto, é necessário ressaltar que o conhecimento dos diversos recursos linguísticos que um idioma oferece é importante para que o discurso atinja seu objetivo. Um texto bem elaborado envolve, informa ou coage muito mais o leitor.

Por isso, qualquer que seja a atividade de produção escrita proposta em ambiente escolar, ela é sempre feita a partir de um gênero específico, o que possibilita afirmar que o maior conhecimento dos elementos que constituem o gênero leva a efetiva organização e responsividade do discurso escrito.

Para se construir um gênero discursivo, seja ele oral ou escrito, o falante faz uso de tipos textuais, definidos por Marcuschi (2008) como sequências linguísticas que compõem um gênero. Os tipos textuais apontados pelo autor são narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Não se trata de textos materializados, mas modos textuais que formam um texto. No gênero discursivo Artigo de Opinião, por exemplo, há predominância de sequências linguísticas argumentativas, podendo também aparecer a narração e a exposição. A adequada articulação desses tipos textuais, unida a uma organização discursiva específica do gênero compõem o Artigo de Opinião. No gênero Conto de Terror, predomina-se o tipo textual narrativo, que pode ser complementado pelo tipo descritivo. Assim, os gêneros e os tipos textuais não se opõem, mas se integram; sua relação é muito mais funcional do que linguística (MARCUSHI, 2008).

Ao expor a organização do gênero discursivo, Bakhtin (2010) ressalta que todo gênero é composto por três elementos principais: temática, estilo de linguagem e estrutura composicional, que são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação.

Sempre que nos comunicamos utilizamos de uma estrutura discursiva e um estilo de linguagem e os desenvolvemos a partir de um tema, nos dirigindo a um interlocutor. O tema não diz respeito unicamente ao objeto sobre o qual se fala. Nele também se insere a intenção do falante, que é determinada pela situação social. A composição refere-se à maneira como o discurso é organizado, de acordo com as esferas sociais que o integram. Por isso, o estilo é indissociável ao tema e ao aspecto composicional, pois, para além de aspectos formais, revela um modo particular de uso da língua.

Desse modo, como sustenta Rodrigues (2004), os enunciados produzidos em qualquer situação de interação carregam a dimensão linguístico-textual e a dimensão social, que se engendram. É, portanto, a dimensão social que constitui a dimensão linguística, já que envolve a esfera social, a finalidade e o destinatário, que permitem as condições de produção do gênero discursivo.

Por serem o recurso de externalização do dizer, os gêneros discursivos são elos de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Cada época, cada interlocutor, cada enunciação levam a um modo diferente de organização discursiva pelo sujeito. Nessa perspectiva, Bakhtin expõe que “quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade [...]” (2010, p. 285). Essa afirmação comprova como uma abordagem de escrita, revisão e reescrita pautada nos gêneros discursivos pode ser vantajosa para o desenvolvimento de habilidades discursivas pelo aluno.

Na visão de Brait (2012), é preciso ir além da necessária análise da ‘materialidade linguística’ do gênero e reconhecê-lo em sua articulação com outros gêneros, compreender seu discurso, circulação e recepção, a fim chegar a identidade de suas relações dialógicas.

Para Garcez “[...] o gênero mediatiza a atividade, dá-lhe forma e materialidade. Ao mesmo tempo em que o indivíduo se apropria desses instrumentos mediadores, apropria-se também dos seus esquemas de utilização” (1998, p. 62). A partir do que aponta a autora, é possível afirmar que, também nos apontamentos de revisão que orientam a reescrita, é necessário ter o gênero como ponto de partida. Menegassi (2013) salienta que a revisão deve, necessariamente, considerar aspectos como a finalidade, o interlocutor, o gênero e o suporte, que servirão de base para a escolha do estilo a ser utilizado no discurso.

Essa discussão nos mostra que as práticas de revisão e reescrita estão estreitamente relacionadas ao gênero abordado, o que demanda conhecimento de suas especificidades, primeiramente pelo professor, pois isso orienta seu trabalho e a forma como instrumentalizar seu aluno. Assim, em seguida, discute-se sobre o gênero discursivo Conto de Terror, da tipologia narrativa, focado no presente estudo.

O conto é um gênero bastante amplo no tocante ao enfoque temático. Ao definir a organização básica desse texto, Soares (2006) explica que se trata de uma narrativa concisa escrita em prosa. Seu enredo tem um único foco temático e, por ser breve, apresenta poucos personagens, sendo que todos participam da ação.

No conto, há predomínio da tipologia narrativa, sendo a descrição também utilizada para envolver e situar o leitor no que diz respeito às características dos personagens, do local onde ocorre a ação etc.

Para Garcia,

Toda narrativa consiste numa sequência de fatos, ações ou situações que, envolvendo participação de personagens, se desenrolam em determinado lugar e momento, durante certo tempo. As circunstâncias e motivações da atuação das personagens e a configuração dos seus conflitos e antagonismos constituem situações dramáticas (GARCIA, 2007, p. 258).

A partir da compreensão da tipologia narrativa, que compõe o gênero conto, é possível compreender mais especificamente quais aspectos integram os textos narrativos em geral, quais são próprios do conto e, ainda, aqueles que caracterizam o Conto de Terror. Costa (2007) pontua que um dos pontos de distinção entre as narrativas é a sua temática, que pode envolver: aventura, sentimentos infantis, relações familiares, questões históricas e sociais, terror etc. Assim, o que marca cada conto infantil é o modo como cada tema é tratado.

Penteado (1962) destaca que o Conto de Terror possui estreita relação com o conto fantástico, sendo que, por vezes, a diferença entre ambos é sutil. Para ajudar nesta distinção, o autor chama a atenção para o fato de que o fantástico nem sempre evoca pavor ou medo.

A temática do terror em contos voltados para o público infanto-juvenil, geralmente, leva à produção de um enredo com personagens fantásticos, em um lugar assustador. Tem-se, portanto, bruxas em castelos abandonados, vampiros em cemitérios, fantasmas na escuridão etc. No entanto, o conto infantil também pode apresentar personagens reais que passam por situação de medo, como sair da escola e ser perseguido por alguém. Além dos personagens, a descrição do espaço também pode incrementar e trazer mais suspense à história.

Quanto ao desfecho, este pode ser trágico ou feliz. Os Contos de Terror variam entre finais fatais e aqueles em que os personagens do bem conseguem derrotar o mal, ou percebem que aquele não era um motivo para se ter medo.

Essa discussão leva à compreensão de que, embora a tipologia textual narrativa não seja um gênero, esta é a sequência linguística mais predominante na construção de gêneros discursivos como o conto, somando-se suas especificidades, como: concisão, poucos personagens, um núcleo temático. No tocante ao Conto de Terror Infantil, somam-se, principalmente, a temática terror e os recursos fantásticos.

CAPÍTULO 3

DO TRABALHO COLABORATIVO ÀS PRÁTICAS EM SALA DE AULA

A fim de proporcionar melhor compreensão da análise do material produzido durante a pesquisa, retoma-se o objetivo norteador deste estudo, que é contribuir com a prática docente de revisão e reescrita de textos de alunos a partir de gênero discursivo específico, por meio de intervenção teórico-metodológica colaborativa realizada com uma educadora.

Inicialmente, destacam-se informações e discussões pertinentes, que surgiram nos encontros de estudo teórico com a docente, e que antecederam a prática em sala de aula. Acredita-se que a apresentação dessas informações pode tornar mais significativa a compreensão e a análise da ação da docente, posteriormente. Todos os excertos de fala da educadora, aqui apresentados, são transcrições das gravações em áudio de conversas com a pesquisadora durante os encontros de estudo teórico e de orientações no decorrer do processo.

3.1 ENCONTROS ENTRE DOCENTE E PESQUISADORA

Ao iniciar a discussão sobre os textos lidos, no primeiro encontro de estudo teórico-metodológico colaborativo e, com base nas questões do roteiro de leitura produzido para cada texto (apêndice A), Ana afirma que suas tentativas de revisão e reescritas de texto com os alunos foram sempre baseadas em sua própria experiência docente, pois nunca havia recebido orientações ou formações complementares sobre o tema. Ela argumenta que, nos cursos de formação continuada dos quais participou ao longo de sua carreira docente, o assunto já havia sido tratado, porém o foco sempre era a higienização textual. No relato a seguir, Ana deixa evidente sua busca por melhorar a prática e as limitações que encontra por não receber tal formação:

“A gente até explica alguma coisa, mas não consegue sistematizar para que tenha um progresso [...]. Antes de chegar ao final, antes de chegar o resultado, já mudou de novo e a gente não sabe dizer o quê deu certo. Às vezes, eu tenho essa impressão: a gente faz tanta coisa que, quando dá certo, você não sabe o quê deu certo”

A fala da docente retrata o que pontua Serafini, ao tratar das práticas escritas no ensino. Para ela, “A dificuldade dos professores em relação à redação é **aparentemente** superada pela experiência, quando a quantidade de redações corrigidas é grande. A dificuldade dos estudantes, ao contrário, pode perdurar por todo o período escolar

(SERAFINI, 2004, p. 20, grifo nosso). Assim, mesmo com pouco conhecimento teórico-metodológico, a prática constante com a escrita em sala de aula pode aparentar um domínio do professor com relação ao assunto, quando, na verdade, como afirma Ana, são tentativas de acerto que dificilmente serão compreendidas e internalizadas por professor e alunos, pois são práticas isoladas que não formam um todo coerente para o desenvolvimento da escrita dos educandos. A observação de Ana mostra sua capacidade de reconhecer a dificuldade em lidar com as produções escritas no ensino, o que facilitou o trabalho da pesquisadora. A simples leitura dos textos propostos já permitiu que a docente percebesse que não havia orientação teórica consistente em sua prática e que mudanças precisariam ser feitas. Essa observação remete ao resultado dos estudos de Paniago & Alves-Filho (2009), em que os docentes definiam com facilidade o que é reescrita, mas na prática reconheciam necessidade de formação sobre o tema.

Ao refletir sobre a relevância do estabelecimento das condições de produção de um texto em sala de aula, a partir de Menegassi (2010), Ana reconhece que é preciso que o professor as defina para que o aluno saiba aonde deve chegar com seu texto e, ao mencionar as manifestações de interlocutores propostas pelo Círculo de Bakhtin, Ana faz uma relação com sua conduta na Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa² no 1º semestre de 2012, mostrando uma possível internalização dos pressupostos teóricos que estavam sendo tratados: *“na poesia, eles me entregam o texto para que eu veja, para que eu ajude a completar o sentido da produção para participar da Olimpíada. Então, o meu papel mudou”*.

Em sua fala, Ana procura mostrar que os alunos, ao produzirem a poesia para a Olimpíada, tinham um objetivo maior do que o de entregar o texto para correção, pois a produção estava sendo organizada para integrar um livro. Nesse contexto, seu papel foi a mediação. Ao relacionar a teoria estudada com sua ação mediante as orientações dadas para o desenvolvimento das Olimpíadas, a professora compreende que, naquela situação, havia agido como interlocutor real e que isso havia gerado respostas positivas de seus alunos. Assim, além de mostrar compreender os pressupostos bakhtinianos estudados, Ana expressa sua internalização, sendo capaz de reconhecer o discurso do outro em suas práticas de sala de aula. Isto é, embora o conhecimento teórico sobre o assunto seja pouco, identifica-se na docente uma busca constante por melhores resultados, por meio da avaliação de sua prática. A

²“A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro desenvolve ações de formação de professores, com o objetivo de contribuir para ampliação do conhecimento e aprimoramento do ensino da escrita. Uma das estratégias é a realização de um concurso de produção de textos que premia poemas, memórias literárias, crônicas e artigos de opinião elaborados por alunos de escolas públicas de todo o país”. Mais informações podem ser obtidas em <http://www.cenpec.org.br/olimpiada-de-lingua-portuguesa>.

relação feita por Ana aponta alto nível de interação com os textos estudados. Buscando os níveis de interação citados por Sobral (2009), pode-se afirmar que a docente atingiu o horizonte social e histórico da interação, sendo capaz de compreender a teoria e relacioná-la com diferentes situações de ensino e diferentes contextos.

Ao mencionar a mudança de conduta dos alunos, no trabalho com as Olimpíadas, ao saberem que seus textos não seriam lidos somente pelo professor, Ana destaca que, neste projeto, gostaria que os alunos também tivessem um objetivo maior para a reescrita, pois se tratava de uma nova prática para eles. Esse interesse de Ana foi considerado bastante relevante pela pesquisadora, pois mostrou que a professora estava realmente disposta a estabelecer um processo de interação significativo com seus alunos, como propõe Menegassi (2011). Buscar um objetivo maior para levar os alunos à produção é deixar de lado uma visão de texto como sinônimo de avaliação. Além disso, a proposta da professora mostra seu interesse em estabelecer um interlocutor virtual para aquele trabalho de produção. Assim, docente e pesquisadora concordaram que os textos produzidos pelos alunos seriam organizadas em uma coletânea de textos que encerraria o projeto ao final do semestre.

Quando são discutidos os textos sobre os processos de revisão e reescrita textual, Ana demonstra preocupação sobre como tornar isso possível na realidade da sala de aula: *“Mas acho que esse é o maior problema [...]: a metodologia a ser usada. Eu não sei se eu consigo, entende? Então, a minha maior dificuldade é essa: o como. Porque é um trabalho de formiguinha, não é um resultado imediato”*. Embora a fala da docente expresse sua dificuldade com a prática, já se pode notar sua compreensão de que a escrita é um trabalho (GERALDI, 2001; FIAD, 1991; SERCUNDES, 2011; MENEGASSI, 2010; 2013), logo, não há receitas fixas que trazem o resultado esperado. Há um processo, *“um trabalho de formiguinha”*, que vai tomando forma à medida que o contexto e os sujeitos envolvidos interagem.

Sobre a prática da reescrita junto aos alunos, Ana afirma que, antes de ler e estudar os textos teóricos propostos, considerava que fazia reescrita, mas após a leitura passou a ter dúvida se o que fazia era mesmo reescrita. Assim ela descreve sua prática antes do estudo teórico-metodológico:

“Como que eu fazia e achava que era reescrita, que agora eu vejo que não é bem uma reescrita. Ele produziu, ele terminou, eu vou sentar com ele e ele vai ler pra mim. Aí eu faço as marcações [...]. Tinha o hábito, por exemplo... erros ortográficos. Eu tenho um monte de papel na minha gaveta, aí se ele errou uma palavra no texto, eu grifo a palavra, escrevo a palavra certa nesse papelzinho e dou na mão dele pra ele ler, pra ele achar essa palavra no texto e corrigir [...]. Eu achava que isso era reescrita. Aí, depois que o texto estava organizado, ele passava o texto a limpo”.

Como se nota, a primeira etapa do processo de leitura do material de estudo ajudou Ana a perceber que sua prática, embora revelasse esforço em ajudar os alunos na produção escrita, não se configurava como um efetivo trabalho de reescrita, na concepção de escrita como trabalho. Além disso, sua compreensão levou a perceber que, tanto na graduação quanto nos cursos de formação continuada dos quais participou, a reescrita nunca havia sido abordada dessa forma, e quando surgia, limitava-se ao exercício de correção de erros ortográficos, o que justifica a prática de Ana com seus alunos. É válido ressaltar que a correção estrutural, da forma como realizada por Ana, é pertinente e pode efetivamente contribuir para a diminuição das inadequações nos textos dos alunos. Contudo, ater-se unicamente a esse aspecto diminui as possibilidades de aprimoramento das habilidades discursivas dos alunos. A contribuição que se pretendeu dar à docente foi exatamente a de ampliar seu conhecimento acerca do trabalho de revisão, a fim de englobar aspectos anteriormente desconhecidos, ignorados e fundamentais para o desenvolvimento da produção escrita.

Assim, a leitura do material levou à interação de Ana consigo mesma e a uma constante auto-avaliação, que foi considerada imprescindível para o bom desenvolvimento do trabalho, pois as sugestões da pesquisadora eram atentamente consideradas. Ao final da discussão sobre os textos, Ana demonstrou-se motivada ao ver como as propostas metodológicas apresentadas se concretizariam na prática com seus alunos.

Nos encontros entre pesquisadora e docente ao longo do trabalho da educadora em sala de aula, desenvolvendo a oficina de produção que haviam produzido, algumas condutas de Ana mostraram-se bastante pertinentes. Embora ambas tivessem organizado cronograma de atividades a ser seguido, Ana mostrou uma atitude bastante ativa com relação a ele, exercendo sua autonomia. Havia sido combinado que os alunos fizessem primeira e segunda reescrita para cada texto produzido, mas, como ressaltado, Ana argumentou, ao desenvolver a oficina, que inicialmente não encaminharia nenhum texto para a segunda reescrita, tendo em vista que reescrever o texto, levando em conta aspectos de conteúdo e próprios do gênero, ainda não era uma prática a que os alunos estivessem habituados.

Essa atitude mostrou que, para além de participar de um projeto de pesquisa acadêmica, Ana interessou-se pelo processo de revisão e reescrita que ali iniciava com seus alunos e que poderia continuar posteriormente, o que reforça a efetividade do trabalho colaborativo. Qualquer escolha metodológica equivocada poderia tornar o trabalho traumático para os alunos, o que impossibilitaria a continuação da prática após o encerramento do projeto. Assim, afirmar que a professora considerou atentamente às orientações de

pesquisadora não significa afirmar que estas foram imediatamente atendidas. Ao contrário, Ana sempre estabeleceu sobre essas orientações seu juízo de valor, reelaborando-as, nas palavras de Bakhtin (2010), e trazendo-as para a realidade da sua sala de aula. Essa constante simbiose entre teoria e prática fez com que as ações e os resultados não fossem engessados, mas, como propõe a ADD (BRAIT, 2006), foram sendo construídos à medida que o contexto de pesquisa e os pressupostos teóricos foram se encontrando.

Nesse mesmo sentido, foi decidido no cronograma que os alunos procederiam à reescrita individual, em sala de aula, de cada texto produzido. Ao acompanhar o envolvimento dos alunos durante as atividades da oficina, Ana considerou que eles não saberiam como proceder à reescrita apenas considerando suas revisões escritas deixadas em cada texto. Para tanto, a docente optou, antes da reescrita individual, por uma das alternativas propostas por Ruiz (2010) em um dos textos que compunham o material de estudo teórico-metodológico: a reescrita coletiva. Ana levou o texto de um aluno do 5º ano para os alunos do 4º ano. Ela o projetou no quadro e, em discussão coletiva, propôs aos alunos que lessem o texto e a ajudassem a reescrevê-lo. Nesse momento, a docente chamou a atenção para aspectos que iam além dos erros ortográficos. O mesmo foi feito com os alunos do 5º ano, que reescreveram coletivamente o texto de um aluno do 4º ano. No 4º ano, Ana propôs a reescrita coletiva algumas vezes antes de cada reescrita individual e no 5º ano utilizou a reescrita coletiva uma única vez, a fim de que os alunos compreendessem o que lhes seria proposto posteriormente. Mais uma vez, a conduta de Ana mostra sua internalização acerca dos pressupostos estudados, já que, no texto de Ruiz (2010), a autora sugere que o trabalho com a reescrita pode ocorrer de maneira gradativa: coletivamente, em duplas, individualmente com auxílio do professor, até que o aluno adquira maturidade para revisar seu próprio texto e proceder à reescrita. Essa medida foi tomada sem que houvesse orientação da pesquisadora e pareceu ser fundamental. Tendo em vista que a experiência docente da pesquisadora concentrava-se no Ensino Médio, as intervenções de Ana ocorriam sempre no sentido de ajustar as atividades propostas à idade escolar de seus alunos. Dessa forma, a interação entre pesquisadora e docente revelou-se um constante trabalho colaborativo, em que a troca de conhecimentos e de experiência serviu de sustentação a todas as ações realizadas.

Outra atitude pertinente de Ana ocorreu após a revisão da primeira produção realizada por ambas as séries. Ao ler e revisar os textos, Ana identificou que a maioria deles apresentava problemas de pontuação, sendo que alguns interferiam significativamente na organização do conto. Assim, a docente comunicou à pesquisadora que, após o desenvolvimento da primeira etapa da oficina, que culminava na revisão e reescrita do

primeiro conto produzido, realizaria com os alunos algumas atividades concernentes à pontuação em textos narrativos. Nesse momento, percebeu-se o interesse de Ana em avaliar condutas durante o processo de desenvolvimento da oficina, o que converge com o que postula Menegassi (2013), na concepção de escrita como trabalho as ações são sempre repensadas. A primeira produção dos alunos apontou dificuldades no uso da pontuação e, a seu ver, por se tratar de um problema coletivo, merecia atenção naquele momento. Desse modo, para além de revisar os textos, como estabelecido no cronograma, Ana buscou exercer seu papel de interlocutor real (MENEGASSI, 2011) e interveio na situação, para que o texto fosse mais bem apresentado ao interlocutor virtual. A docente não forneceu registros das atividades sobre pontuação desenvolvidas com os alunos, ainda assim, é autêntico o seu compromisso com o aprendizado destes e a incorporação da concepção de escrita como trabalho em sua prática. Além disso, a percepção da dificuldade de seus alunos foi possível por meio da produção do gênero Conto de Terror em específico. Ana afirmou que no semestre anterior já havia trabalhado com os alunos a pontuação no diálogo e que eles haviam compreendido bem, mas percebeu que, ao produzir o conto, eles não haviam conseguido utilizar aquele conhecimento. Segundo ela, *“de modo geral, a maior dificuldade de todos os alunos, da grande maioria, para não dizer todos, é a pontuação [...]. Eles sabem, só que na hora da produção eles não conseguem usar”*.

A análise dos encontros de estudo teórico-metodológico entre a pesquisadora e a professora e das condutas durante o processo, permitiu fazer algumas afirmações sobre a prática anterior de Ana e sua mudança durante todo o trabalho realizado. A seguir, listam-se essas atitudes.

a) Prática docente antes das intervenções:

- Correção de desvios ortográficos como única intervenção de revisão no texto dos alunos;
- Pouco conhecimento teórico acerca das práticas concernentes à concepção de escrita como trabalho;
- Interesse em compreender e ajudar os alunos no trabalho com a produção textual;
- Reconhecimento da necessidade de apresentação das condições de produção textual aos alunos.

b) Prática docente após intervenções:

- Compreensão da necessidade de correção para além dos aspectos estruturais;

- Compreensão e internalização dos pressupostos teóricos estudados e preocupação em torná-los úteis no contexto da sala de aula;
- Interesse em adequar a metodologia estudada à idade escolar dos alunos;
- Reconhecimento de seu papel de interlocutor real e da necessidade assimilação, pelos alunos, do interlocutor virtual no contexto de produção;
- Avaliação de condutas durante o processo;
- Autonomia no processo, mostrando interesse em melhorar sua prática e contribuir com o desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos e não atendendo passivamente às orientações da pesquisadora.

A partir da discussão das primeiras impressões obtidas na interação da pesquisadora com a docente, passa-se à análise dos registros gerados durante o trabalho de Ana com seus alunos, isto é, as produções dos alunos, as revisões de Ana e a reescrita pelos alunos. Ao apresentar essa segunda etapa, outras informações acerca dos encontros de estudo colaborativo entre pesquisadora e docente são trazidas, a fim de fundamentar ou tornar compreensível a discussão.

3.2 O TRABALHO DE REVISÃO E REESCRITA EM SALA DE AULA

3.2.1 O trabalho docente de revisão

Para iniciar a análise dos textos produzidos pelos alunos, buscou-se, primeiramente, contabilizar todas as revisões e correções feitas pela docente e classificá-las conforme a metodologia proposta por Serafini (2004) e Ruiz (2010). Já na fase inicial de análise, percebeu-se que as correções indicativa, resolutiva e textual-interativa foram bastante utilizadas pela docente, em maior ou menor proporção. Porém, a correção classificatória não foi feita isoladamente, como único recurso de correção, em nenhum dos textos revisados. O que se pode notar foi que todas as ocorrências de correção classificatória apareceram acompanhadas pela correção indicativa, como é possível observar nos dois excertos, a seguir, retirados dos textos dos alunos 4C e 4L.

Excerto 1: Correção classificatória-indicativa – aluno 4C

Parágrafo → - irmã, irmã que ajuda a carregar aqui está
 oca!
 Parágrafo → - Está bom eu ajudo! - dizem Renata

Esse exemplo ilustra como foram formuladas as correções classificatórias pela docente. Com uma seta indica-se o local do problema e ao lado classifica-se a sua origem. Como se observa, além indicar o desvio, todas as vezes em que utiliza correção classificatória, a docente também não faz uso de símbolos ou abreviaturas, pois prefere escrever a palavra que classifica o problema, como já observado em Moterani (2012), nesse caso, a palavra “Parágrafo”. A seguir, uma ocorrência que se difere da apresentada, encontrada em um texto do aluno 4L.

Excerto 2: Correção classificatória- indicativa – aluno 4L



→ parágrafo
○ letra maiúscula

Aqui, novamente Ana indica e classifica o problema. Porém como houve reincidências ao longo do texto, ela opta por indicar com setas e círculos as palavras ou períodos que apresentaram desvio e, após o corpo do texto, como ilustrado no Excerto 2, organiza uma legenda de classificação das indicações deixadas no texto. Houve uma única ocorrência dessa última abordagem, pois, nos outros textos que apresentaram problemas semelhantes, a docente deixou as indicações, mas, ao invés de legendas, explicou-as com um bilhete após o corpo textual, o que mostrou ser mais elucidativo para os alunos.

Ao analisar a escolha metodológica da docente de sempre aliar as correções classificatórias a indicações no corpo textual e por entender que na ADD as categorias de análise são construídas por meio de regularidades enunciativo-discursivas (ACOSTA-PEREIRA & RODRIGUES, 2011) com base na teoria existente e nas condições concernentes ao processo de pesquisa, optou-se por excluir do quadro de análise a correção classificatória, já que nenhuma ocorrência isolada foi constatada, e acrescentar a correção que se escolheu chamar classificatória-indicativa, tendo em vista as ocorrências observadas nos textos e exemplificadas nos excertos apresentados.

A razão por essa escolha metodológica utilizada por Ana pode ter sido a preocupação com a compreensão de sua revisão pelos alunos, pois possivelmente nem todos conseguiriam assimilar uma metalinguagem gramatical, como: parágrafo, ortografia, concordância. Além disso, os educandos não possuíam hábito de revisar e reescrever aspectos globais em seus textos, como relatado pela professora ao afirmar que sua prática atinha-se à higienização textual (JESUS, 2001). A escolha de Ana remete ao que defende Sobral (2009), para quem a teoria não pode apagar a vida concreta do mesmo modo como a prática não pode alienar-se à teoria.

É válido ressaltar que a correção indicativa também foi tomada como recurso de orientação ao aluno em correções resolutivas e textual-interativas. Contudo, isso ocorreu de forma aleatória, sendo que somente nas correções classificatórias houve 100% de acompanhamento de correção indicativa. Para melhor proceder à contagem dos registros, foram contabilizadas como indicativas as correções que apenas indicavam um desvio. Assim, nos casos em que, por exemplo, havia uma correção textual-interativa acompanhada por correções indicativas, classificou-se a abordagem como textual-interativa apenas.

A partir da explicação dessa primeira escolha metodológica, apresentam-se os Quadros 3 e 4, nos quais a primeira coluna se refere à quantidade de textos produzidos por cada aluno e a segunda refere-se à quantidade de textos que apresentam marcas de revisão ou correção. Essa medida justifica-se pelo fato de um grande número de reescritas não apresentarem correção alguma, pois a segunda reescrita não foi solicitada a todos os alunos. A terceira coluna aponta a quantidade de correções ou revisões deixadas pela docente no conjunto de textos produzidos por cada aluno, e as colunas que seguem especificam, do total de correções, quais e quantas foram utilizadas para cada aluno.

É importante salientar que, nesta fase da análise, apenas apresentam-se as escolhas de correção feitas por Ana e ilustra-se a forma como elas foram apresentadas nos textos dos alunos. Aqui, não são contabilizadas as operações linguístico-discursivas (FABRE, 1987) realizadas pelos alunos na reescrita, pois essa colaboração já foi dada por Moterani (2012) e Polessi (2012), ao caracterizarem as operações linguístico-discursivas realizadas por alunos do Ensino Fundamental II. A observação e a análise dessas operações são apresentadas somente na seção de análise das revisões voltadas para o gênero discursivo Conto de Terror, que recebem especial atenção neste estudo.

Quadro 3: Revisões e correções nos textos dos alunos do 4º ano

Aluno	Total de textos produzidos	Total de textos revisados	Total de revisões e correções	Resolutiva	Indicativa	Classificatória-indicativa	Textual-interativa
4A	5	3	16	0	6	2	8
4B	4	2	10	0	3	0	7
4C	5	4	19	2	10	2	5
4D	5	3	51	13	30	2	6
4E	3	1	3	0	0	0	3
4F	4	2	16	2	10	0	4

4G	5	3	34	1	18	1	14
4H	4	2	12	9	0	0	3
4I	4	2	2	0	0	0	2
4J	5	2	8	0	2	0	6
4K	4	2	5	0	0	0	5
4L	4	2	16	7	4	3	2
4M	3	2	5	0	3	1	1
4N	5	3	23	0	16	0	7
4O	2	1	9	0	6	0	5
4P	4	2	22	0	16	1	5
4Q	4	2	6	1	0	0	5
4R	5	3	11	2	1	0	8
4S	5	3	21	10	4	1	6
4T	4	2	7	0	3	0	4
4U	4	2	16	2	5	0	9
4V	5	3	26	2	14	1	9
4W	2	1	3	0	0	0	3
4X	4	2	4	0	0	0	4
Total	99	54	345	51	151	14	129

Quadro 4: Revisões e correções nos textos dos alunos do 5º ano

Aluno	Total de textos produzidos	Total de textos revisados	Total de revisões e correções	Resolutiva	Indicativa	Classificatória-indicativa	Textual-interativa
5A	4	2	7	1	3	0	3
5B	4	2	23	2	16	0	5
5C	5	3	30	4	20	2	4
5D	5	3	38	7	18	1	12
5E	5	3	11	3	1	0	7
5F	5	3	21	2	13	0	6
5G	4	2	17	2	13	1	1
5H	4	2	6	0	0	0	6
5I	4	2	22	3	13	1	5
5J	5	3	12	3	4	1	4

5K	5	2	9	0	6	0	3
5L	3	1	4	1	1	0	2
5M	4	1	1	0	0	0	1
5N	5	3	11	3	2	1	5
5O	4	2	5	0	0	1	4
5P	4	1	3	0	0	0	3
5Q	5	3	13	3	7	0	3
5R	4	2	5	0	0	0	5
5S	5	3	17	1	9	0	7
5T	4	2	15	0	12	0	3
5U	5	3	7	0	0	0	7
5V	5	3	38	1	31	0	6
5W	4	2	6	4	0	1	1
5X	3	2	7	1	5	0	1
5Y	5	3	11	0	5	0	6
5Za	3	2	3	0	2	0	1
5Zb	4	2	8	0	1	1	6
Total	117	62	350	41	182	10	117

De acordo com os quadros 3 e 4, têm-se que, no 4º ano, 24 alunos produziram o total de 99 textos, sendo que 54 deles apresentaram marcas escritas de revisão da docente. No 5º ano, obtiveram-se 62 textos com marcas de revisão, de um total de 117 produzidos por 28 alunos.

Quanto aos números e às metodologias de correção utilizadas, considera-se significativamente baixo o total de correções resolutivas apresentadas (51, no 4º ano e 41 no 5º ano), já que a correção da docente, antes do início do trabalho colaborativo, costumava abordar unicamente aspectos estruturais. Embora Ana tenha relatado que escrevia a palavra corretamente em uma tira de papel para que o aluno observasse e a corrigisse em seu texto, esta também pode ser considerada uma correção resolutiva, pois, de qualquer forma, o aluno tem a resposta pronta para ser aplicada em seu texto. Houve, portanto, considerável avanço no que diz respeito à prática anteriormente adotada por Ana. Em termos de porcentagem, considerando o total de correções e revisões do 4º ano e do 5º ano, tem-se que, das metodologias utilizadas, as correções resolutivas correspondem a apenas 13,24% do total.

Na sequência, apresenta-se um excerto que elucida marcas resolutivas deixadas nos textos.

Excerto 3: Correções resolutivas – aluno 4S

daíla e que você está fazendo ai? ai a
 menina respondeu porque eu estava com minha
 - mãe mãe e a mãe falou ^{*}mas a seu irmão está
 lá na quarto de vocês ai ela deixou a irmã
 dela lá sozinho e foi dormir com os pais dela, ,
e ela tá se deitando com a cara de lasta para
 a mãe dela e ela chupou o sangue da mãe.
e ela conseguiu [→] se que a mãe dela não
 viu um vampiro e ela se assustou porque
e ela nunca viu alguém que ela chupa e não
 viu um vampiro e porque a mãe dela não tinha o
 sangue escato para virar vampiro.

Nas marcações retangulares, observa-se a repetição da palavra “ai” e de pronomes que são desnecessários no texto. A professora risca todas essas palavras, por vezes indicando com uma seta que o aluno deve apenas suprimi-la e continuar a reescrita. Em um desses casos, a docente sugere a substituição da palavra “ai” pela conjunção “e”. Na correção destacada com um círculo, tem-se o acréscimo do travessão, na destacada por um triângulo, o acréscimo de uma vírgula, ambos feitos pela docente. Todos esses exemplos configuram-se correção resolutiva, que foi utilizada, prioritariamente, para a correção de desvios ortográficos ou de pontuação nos textos dos alunos de ambas as séries.

Quanto ao alto número de correções indicativas identificadas nos textos das duas séries (47,91% no total), percebeu-se que, na maioria das ocorrências, esse recurso foi utilizado por Ana em substituição à correção resolutiva. Assim, ao invés de resolver o problema, como costumava fazer, a professora sublinhou a palavra para apontar que ali havia um problema. Os textos utilizados para estudo da metodologia de revisão textual e os três textos revisados pela pesquisadora apresentaram práticas semelhantes a essa. Ana assimilou essa estratégia e substituiu uma prática anterior. Sublinhar palavras com grafia inadequada e levar o aluno a refletir sobre sua adequação pode ser bastante oportuno, ao invés de apenas escrever a palavra da forma adequada para o aluno substituir.

Excerto 4: Correção indicativa – aluno 4D

Um dia eu vi um menino, este menino estava atrag-
regando a rua. E viu um carro e atropelou a menina.
 Li ambolacia viu e levou ele para o hospital. Eu fui no
 hospital visitar a menina ele estava muito mal. E
 depois eu fui embora. tuudo foi outro dia eu estava
 na rua, e vi a menina atravessando a rua e viu
 um carreão. E atropelou a menina e a ambolancia

A correção de desvios ortográficos variou entre apenas indicar o problema e indicar e deixar um bilhete ao aluno no final do texto, alertando para a necessidade de corrigir as palavras sublinhadas. Isso mostra a conduta de interlocutor real adotada pela docente, procurando mediar o trabalho de escrita (MENEGASSI, 2011), levando o aluno à interação com seu próprio discurso.

No excerto seguinte, apresenta-se outra correção indicativa feita por Ana.

Excerto 5: Correção indicativa – aluno 5C

meu sogro morreu (e) de pois de um mês
 ele ingoriarou (e) ele foi fazer a ultração
 e vil a imagem da sogra (e) ficou
obustou pien que a sogra
 tinha memoria a um mês obus
 (e) o marioro foi lo na ultração
 e a foto da mão dela (e) a ultração
 e lua a imagem obela memoria (e)
 ela sempre estava de baixo do noto (e) foz

O excerto do texto de 5C ilustra a correção de um problema de coesão. Tendo em vista o excessivo uso do conectivo “e”, a docente os circula, para que o aluno note as repetições. Esse exemplo foi tirado do segundo conto produzido pelo aluno e a correção consistiu em apenas indicar o desvio.

Como ressaltado, ao indicar o erro, em muitos casos a docente também apresentava um bilhete ou a classificação do problema, no sentido de orientar para a reescrita adequada. A escolha por indicar o erro e, logo ao lado da indicação, classificar a origem do problema, parece ter sido a forma encontrada por Ana para melhorar a compreensão do aluno e ajudá-lo na reescrita. Embora a correção classificatória-indicativa (3,45%) tenha sido menos usada do que outras abordagens, sua apresentação parece ter sido bem aceita pelos alunos, que, em sua

maioria, atenderam-na adequadamente na versão reescrita. A seguir, um exemplo dessa correção e da resposta do aluno por meio da reescrita.

Excerto 6: Correção classificatória-indicativa – aluno 4A

Parágrafo!
 → Era uma vez a família almoçando quando
 o Lucas perguntou ao pai

Excerto 7: Resposta de 4A à correção classificatória-indicativa

Era uma vez a família almoçando pai, mãe, e filho, quando o filho Lucas perguntou ao pai!

A docente utiliza a correção classificatória-indicativa para mostrar ao aluno que um parágrafo deve ser introduzido no início da linha. Essa correção é feita na segunda versão do texto do aluno, que atende adequadamente ao produzir a terceira versão.

No tocante ao uso de correções textual-interativas, um grande avanço pode ser notado, levando-se em conta a quantidade de revisões (35,4%) apresentadas pela docente, o que aponta para uma tentativa de diálogo com o aluno. Alguns exemplos do enfoque dado nessas intervenções são: pontuação, ortografia, elementos coesivos, coerência narrativa, descrição dos personagens etc., além de elogio ou motivação para que o aluno procedesse à reescrita. Segue exemplo de correção textual-interativa formulado pela docente.

Excerto 8: Revisão textual-interativa – aluno 5O

Nome, seu texto é ótimo e terminou trágico, parabéns!
 Corrija as palavras sublinhadas e coloque parágrafo e transição no final do texto e pronto.
 Bom trabalho!

Tem-se, no excerto apresentado, uma marca de compreensão pela docente das metodologias de correção estudadas (SERAFINI, 2004; RUIZ 2010), assim como o enfoque das características do texto narrativo. Ao final do texto, Ana procura conversar com o aluno sobre sua produção. Utilizando um vocativo com o nome do aluno, a docente elogia e ressalta

o que está de acordo com as instruções dadas antes da produção, ao estudar o gênero Conto de Terror: “*seu texto está ótimo e terminou trágico, parabéns!*”. Em seguida, a docente alerta para que o aluno atente às palavras que ela sublinhou no texto, a fim de corrigir sua grafia e solicita que seja utilizada pontuação adequada para a fala dos personagens.

É possível notar que se trata, mais do que uma correção, uma abordagem de revisão, em que a professora, ao invés de impor modificações, procura conversar com o aluno e instruí-lo para a reescrita. Pode-se depreender que o nível de interação estabelecido com o aluno nessa abordagem é maior do que se Ana tivesse corrigido os problemas encontrados diretamente no corpo do texto. Essa escolha mostra que Ana compreendeu que na concepção de escrita como trabalho, é mais profícuo levar o aluno a refletir sobre seu texto do que lhe dar respostas prontas, ainda que nem todos os apontamentos sejam prontamente atendidos, pois se valoriza o processo que, muitas vezes, não traz resultado imediato. Sua revisão funciona como a devolução da palavra ao sujeito, como propõe Geraldi (2001) ao discutir sobre a produção textual.

Ao analisar o conjunto das intervenções textual-interativas deixadas nos textos dos alunos, verificou-se ampla utilização pela docente das práticas estudadas junto aos textos oferecidos pela pesquisadora, o que, conseqüentemente, aponta para a internalização dos pressupostos teóricos apresentados e discutidos no período de estudo colaborativo que antecedeu a prática em sala de aula, dentre eles: a escrita como trabalho, a interação por meio da revisão, o interlocutor.

Essa internalização pode ser identificada por meio das seguintes condutas:

- uso de correções indicativas e textual-interativas, que não faziam parte da prática anterior da docente;
- baixo índice de correções resolutivas (13,24%), sendo estas utilizadas para desvios estruturais, em sua maioria, erros ortográficos;
- uso de correção classificatória sempre aliada à correção indicativa, o que se denominou correção classificatória-indicativa (3,45%);
- alto índice de correções indicativas (47,91%) que pareceu substituir a prática anterior de resolver os problemas ortográficos;
- uso de correções indicativas junto a correções textual-interativas como recurso norteador ao aluno;
- considerável número de correções textual-interativas (35,4%), sendo utilizadas para comentar problemas estruturais recorrentes ou problemas globais;

- assimilação das propostas metodológicas de Serafini (2004) e Ruiz (2010), adequando-as ao seu contexto de trabalho.

3.2.2 Escolhas metodológicas na revisão do Conto de Terror

Como o objetivo desta pesquisa é voltado para a prática docente de revisão e reescrita de textos narrativos, tendo o gênero Conto de Terror como instrumento, a análise prossegue com enfoque específico nas revisões da docente que abordaram aspectos concernentes a essa tipologia, com destaque para algumas especificidades do gênero Conto de Terror. Nesse sentido, optou-se por aprofundar a discussão acerca das correções textual-interativas, tendo em vista que, nas outras metodologias utilizadas, raras vezes a correção ateu-se ao texto narrativo, enfocando prioritariamente aspectos ortográficos, e que é na abordagem textual-interativa que se estabelece efetiva interação com o aluno.

Desse modo, foi preciso buscar, no conjunto de revisões textual-interativas formuladas pela docente, aquelas que se referiam a aspectos próprios do texto narrativo e também do gênero focado. Para tanto, foram observadas todas as ocorrências, tanto de revisão docente quanto de reformulações feitas pelos próprios alunos, e elencadas categorias nas quais cada uma dessas revisões se enquadrava, de acordo com os elementos básicos do gênero apresentados por Bakhtin: organização composicional, temática, estilo.

Embora os aspectos sejam comuns à tipologia textual da narração, que está presente em diversos gêneros discursivos, utilizou-se na análise o termo *revisão do gênero* para se referir às revisões que trataram das características que marcam a organização composicional, tema e estilo do gênero focado na oficina de produção textual. Ainda que muitas dessas revisões pudessem ser utilizadas em textos narrativos de outro gênero, sua abordagem auxilia o aluno na assimilação do gênero que foi produzindo.

O Quadro 5 aponta e descreve as categorias construídas a partir dos registros analisados.

Quadro 5: Categorias de análise das revisões do gênero trabalhado

Aspecto considerado	Apontamentos e comentários da docente
Organização composicional	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Espaço</u>: apresentação e descrição do espaço onde ocorre a história (ex: descrição do lugar como assustador); - <u>Coerência</u>: organização da ordenação de apresentação dos fatos. (ex: descrição confusa dos fatos, ruptura na sequência narrativa); - <u>Narrador</u>: marcação do narrador, possíveis confusões entre

	<p>narrador e autor.</p> <p>- <u>Título</u>: apresentação de um título ou problemas com a quantidade de informações presentes nele.</p> <p>- <u>Tempo</u>: marcação de tempo histórico e/ou cronológico.</p>
Temática	<p>- <u>Personagens</u>: caracterização dos personagens (nome, comportamento e características físicas, sobretudo dos personagens assustadores);</p> <p>- <u>Enredo</u>: marcação da temática terror, apresentação de fatos ou descrições que fortalecem a apresentação no conto e ajudam no envolvimento e compreensão do leitor.</p>
Estilo	<p>- <u>Pontuação</u>: uso do travessão, parágrafo de dois pontos para introduzir a fala dos personagens; uso de vírgulas e pontos para separar organizar a narração (ex: casos em que a ausência de vírgulas e pontos interfere diretamente na compreensão do enredo)</p> <p>- <u>Tempo verbal</u>: uso de verbos no pretérito perfeito ao narrar acontecimentos. (ex: uso de verbos somente no presente ou oscilação entre tempos verbais)</p> <p>- <u>Coesão</u>: uso de elementos coesivos adequados ao narrar os acontecimentos, ausência ou excesso de elementos coesivos que interfiram na compreensão do conto (ex: uso excessivo da conjunção E).</p>

A partir da organização desse quadro, procedeu-se à nova análise das correções textual-interativas, a fim de verificar quantas se referiam ao gênero focado e qual aspecto cada uma delas enfocava. Foi constatado que, do total de revisões textual-interativas (246), aproximadamente 67, 89% (168) versaram sobre o gênero discursivo trabalhado e são essas 168 ocorrências que passam a ser objeto de análise daqui em diante. É importante salientar que o enquadramento das revisões voltadas para o gênero em categorias justifica-se para fins de estudo e observação da prática docente. Reconhece-se, no entanto, que, sobretudo em revisões textual-interativas, os aspectos abordados se engendram. Apontar o uso de conectivos, por exemplo, pode envolver aspectos relacionados à pontuação. Assim, essa organização parte das ocorrências encontradas nos textos, para permitir melhor precisão na análise dos registros e ajudar na compreensão das possíveis contribuições dadas à docente.

Destaca-se também que, ao propor uma prática de revisão e de reescrita centrada no gênero discursivo trabalhado, interessa-se, para além da simples assimilação da estrutura do gênero, pelo aprimoramento de habilidades discursivas (SERCUNDES, 2011) próprias do gênero trabalhado e que envolvem os três elementos propostos por Bakhtin (2010).

Isso posto, prossegue-se à análise das 168 revisões textual-interativas que abordaram aspectos referentes ao gênero produzido. A observação desse material mostrou que, além de apontarem para diferentes aspectos do gênero Conto de Terror, as revisões, mesmo sendo todas textual-interativas, apresentaram-se de maneiras distintas, estabelecendo maior ou menor nível de interação com o aluno, o que resultou em diferentes respostas via reescrita. Assim, foram identificadas três formulações específicas de correção textual-interativa pela docente que são apresentadas e exemplificadas, a seguir.

- QUESTIONAMENTO: ao procurar chamar a atenção do aluno para um problema identificado no texto, Ana apresentou questionamentos, no sentido de instigar o aluno a acrescentar informações no texto ou refletir sobre algo que havia escrito. Os questionamentos, em geral, referiram-se ao acréscimo de informações, como caracterização dos personagens, organização do conto, enredo e alocaram-se, em sua maioria, às margens do texto. Alguns exemplos de questionamento são:

- *Quem é esse menino? Qual o nome dele?*
- *Que barulho é esse que João ouviu? Como ele descobriu?*
- *Como termina a história?*

- APONTAMENTO: esse recurso foi comumente introduzido por verbos no imperativo. Trata-se de uma frase breve que aponta a existência de um problema e, por vezes, indica o que o aluno deve fazer. Os apontamentos foram utilizados principalmente para referir-se à pontuação do gênero e à coerência narrativa. Seguem exemplos da abordagem.

- *Continue a história.*
- *Melhore o final de sua história.*
- *Fala dos personagens devem ter parágrafo e travessão.*
- *Coloque parágrafo e travessão na fala dos personagens.*

Como se nota, no apontamento, a preocupação maior é informar sobre o problema. Não há vocativos, elogios ou maiores orientações que complementem esse modo de revisão textual-interativa.

- COMENTÁRIO: trata-se da abordagem de correção mais completa utilizada pela docente. Um comentário pode conter questionamentos e apontamentos. No entanto, é uma abordagem em que o professor interage mais com o aluno, dialogando sobre o texto produzido, dando sugestões, motivando etc. Como se trata de uma tentativa de diálogo, os comentários podem abordar problemas distintos do texto, sendo que o mesmo comentário

pode orientar sobre mais de um problema. Por suas características, o comentário tende a ser mais elucidativo e, portanto, mais compreensível ao aluno. A seguir, exemplos dessa abordagem.

→*Ana, seu texto está confuso. A Maria Joaquina foi atrás dos bandidos? Por quê? Ela foi sequestrada?*

→*Ayslan, leia seu texto e coloque os sinais de pontuação, termine as frases com ponto, recomece com letra maiúscula e use travessão na fala dos personagens.*

→*Carlos, preste atenção no seu texto, você escreveu algumas palavras erradas que deixaram o texto confuso. Acredito que você pode melhorar seu texto. Bom trabalho!*

→*Caique, conte mais sobre o que o menino e o vampiro fizeram no castelo dos monstros. Por que todos sumiram? Para onde foram? Estou curiosa para saber...*

A autonomia de Ana, ao construir diferentes formas de revisão textual-interativas, remete novamente à necessária relação entre teoria e prática, apontado por Sobral (2009). Assim, com o enfoque de análise para as correções textual-interativas, observou-se:

- o uso de correções textual-interativas para tratar de aspectos concernentes ao texto narrativo, apontando para assimilação das sugestões de revisão da pesquisadora e atentando para os elementos do gênero, conforme propostos por Bakhtin (2010):

- os elementos do gênero trabalhado e, conseqüentemente, da tipologia narrativa ocorreram em 67,84% das correções textual-interativas;

- o desenvolvimento de metodologias próprias de revisão textual-interativa adequadas ao gênero focado.

Com a constatação das escolhas metodológicas desenvolvidas pela docente, as revisões textual-interativas passaram a ser analisadas conforme essa classificação. O objetivo foi perceber para quais aspectos do gênero cada uma dessas abordagens foi utilizada, a forma como foram apresentadas e como foram compreendidas pelos alunos.

3.2.3 Revisão e reescrita do Conto de Terror

A partir da análise das revisões textual-interativas construídas para referir-se ao texto narrativo, especificamente ao gênero Conto de Terror, pretendeu-se compreender os diferentes níveis de interação gerados por diversos elementos em concomitante atividade: o desvio textual referente às especificidades do gênero, a abordagem textual-interativa utilizada para apontá-lo e a resposta de alunos de diferentes séries a esse processo de intervenção.

Para que isso fosse possível, organizou-se o Quadro 6, para uma visão geral das abordagens e suas ocorrências, sendo que, na sequência, analisam-se, isoladamente, as abordagens referentes a cada aspecto do gênero.

Quadro 6: Aspectos contemplados nos apontamentos e comentários do gênero – 4º e 5º anos

REVISÃO DO GÊNERO		Questionamento	Apontamento	Comentário	Total
	Espaço	-	-	-	-
Org.	Coerência	9	4	15	28
Comp.	Narrador	1	-	1	2
	Título	2	4	-	6
	Tempo	3	-	-	3
Temática	Personagens	30	-	1	31
	Enredo/temática	10	3	12	25
	Pontuação	1	31	26	58
Estilo	Tempo verbal	-	3	3	6
	Coesão	-	3	6	9
	Total	56	48	64	168

Entre as 168 revisões textual-iterativas voltadas para o gênero produzido, o apontamento foi o menos utilizado, com 48 ocorrências e o comentário, com 64 ocorrências, o mais utilizado, porém não se pode afirmar que houve diferenças significativas. Quanto aos aspectos desse gênero, a pontuação (58), os personagens (31), o enredo (28) e a temática (25) foram os mais contemplados nas revisões da docente. Pode-se observar também que não houve nenhuma revisão referente à descrição ou à marcação do espaço no conto. Esse aspecto foi considerado por alguns alunos na reescrita, caracterizando reformulações além daquelas propostas pela docente.

Nesse sentido, passa-se a analisar as ocorrências de cada um dos aspectos contemplados na revisão docente, na ordem em que foram apresentados no Quadro 6. Ao contabilizar as operações linguístico-discursivas (FABRE, 1987) foram consideradas as revisões adequadas ou parcialmente atendidas pelos alunos, separando apenas aquelas que foram totalmente ignoradas (MENEGASSI, 1998), como mostra o Quadro 7. As diferentes respostas dos alunos a essas revisões são ilustradas por meio de excertos das reescritas.

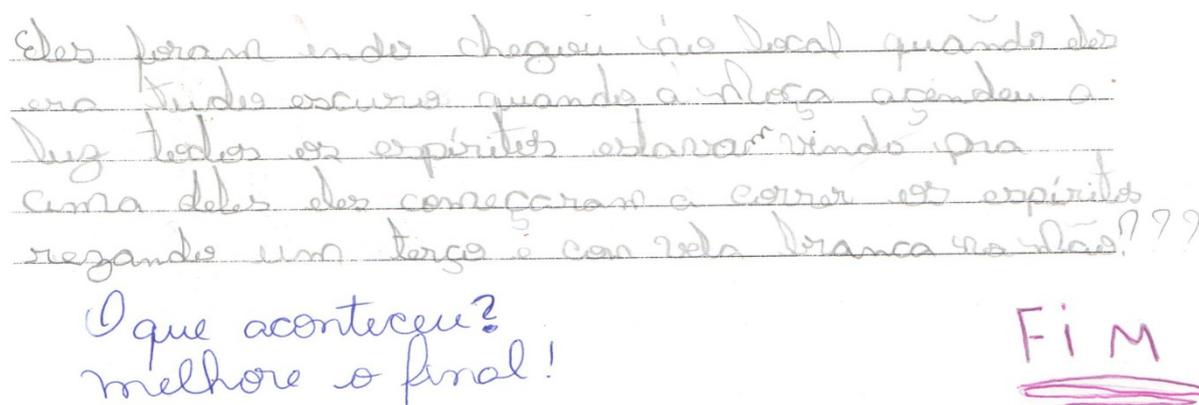
As revisões textual-iterativas referentes à coerência da sequência narrativa foram formuladas por meio de questionamentos, apontamentos e, sobretudo, por meio de comentários. Cada estratégia de revisão gerou diferentes níveis de compreensão por parte do aluno, como se vê no Quadro 7, em que são apresentadas as operações linguístico-discursivas realizadas pelos alunos na reescrita a partir de cada revisão.

Quadro 7: Revisões e operações linguístico-discursivas sobre coerência

COERÊNCIA	Acréscimo	Substituição	Supressão	Deslocamento	Revisão ignorada
Questionamento	5	2	-	-	2
Apontamento	3	-	-	-	1
Comentário	9	4	-	-	2

Como mostra o Quadro 7, a maioria dos questionamentos sobre a coerência textual foi atendida pelos alunos na correção, sendo apenas 2 ignorados. Um dos questionamentos sobre coerência foi formulado pela docente no texto do aluno 5H. O aluno inicia a história sobre várias famílias que moravam em um sítio e estavam reunidas, à noite, em volta de uma fogueira, cantando. Já era tarde, quando um homem de preto apareceu e logo sumiu. Em seguida, apareceu uma linda moça. O excerto 9 ilustra o momento em que essa moça chega:

Excerto 9: Questionamento sobre coerência – aluno 5H


 Eles foram indo chegando no local quando deu
 era tudo escuro quando a moça chegou a:
 luz todos os espíritos estavam vindo pra
 cima deles eles começaram a correr os espíritos
 rezando um terço e com vela branca no chão??
 O que aconteceu?
 melhore o final!

Com a leitura do excerto, percebe-se que não há organização coerente das informações e que a história parece não ter fim. O problema se reforça pelo fato de o texto terminar com vários pontos de interrogação em um trecho que parece não haver nenhuma pergunta. Nesse sentido, a docente questiona o que aconteceu, instigando o aluno a concluir a história, organizando melhor as informações. A resposta do aluno pela reescrita foi a seguinte:

Excerto 10: Resposta ao questionamento sobre coerência – aluno 5H

Eles seguiram a ruela até um lugar bem escuro no meio da floresta.

Chegando lá uma luz se acendeu e os espíritos começaram a vir pra cima deles com velas nas mãos.

Eles saíram correndo e voltaram para casa assustados. Depois dessa noite eles nunca mais se reuniram em volta da fogueira.

O excerto permite inferir que 5H compreendeu e assimilou o que foi proposto pela docente. Sua resposta mostra uma operação linguístico-discursiva de substituição. Para responder ao questionamento, 5H precisou reler sua história e, ao fazer isso, opta por alterar o seu final, dando-lhe realmente um fechamento, o que não havia sido feito na primeira versão. Houve, portanto, efetiva interação entre docente e aluno, via revisão, sendo que esta auxiliou na interação do aluno com o escrito, isto é, com seu próprio discurso.

Ainda sobre coerência, analisa-se um apontamento deixado pela docente no texto de 4A. No conto, o filho pede ao pai para levá-lo em um hotel, ao qual já haviam ido uma vez, porque ele queria nadar nas piscinas que havia naquele lugar. O Excerto 11 ilustra a resposta do pai ao menino e o desfecho que o autor deu ao texto.

Excerto 11: Apontamento sobre coerência – aluno 4A

— Sim filho o sim que eu pegar férias
mês vai

No dia que o pai pegou férias eles
foram ficando de às piscinas estava

Continue
a
história!

O último parágrafo do texto quebra as expectativas do leitor. Além de haver uma ruptura na sequência narrativa, o texto não apresenta a temática do terror. O apontamento da docente, para que 4A continue a história, tenta mostrar que, do modo como foi apresentada, a história não teve fim.

Excerto 12: Resposta de 4A ao apontamento sobre coerência.

— Sim filho assim que eu pegar férias nós vai. Atenção!

No dia que o pai pega férias eles foram, chegando lá as piscinas estavam sem água, o parque está com quebra-quebra, na hora que eles foram dormir entraram no casto e a porta patou!!!

O que aconteceu?

Na reescrita, ao continuar a história, 4A acrescenta informações ao final, porém a reformulação não garante um desfecho coerente à história. Na verdade, pode-se dizer que o conto termina no clímax, no momento em que se tem maior atenção do leitor, mas não há desfecho. Nesse caso, pode-se afirmar que houve interação entre dois indivíduos e do indivíduo consigo próprio. Porém, a interação do indivíduo com o escrito não foi satisfatória. Assim, a docente deixa um questionamento que sugere continuação da história pelo aluno. Percebendo a dificuldade de 4A em corrigir o problema, a professora acompanha a segunda reescrita do aluno, conforme por ela relatado. Não há registros da conversa de Ana com 4A, mas a leitura do trecho reescrito após essa conversa permite inferir que Ana, além de explicar o problema a 4A, tenha dado sugestões sobre como a história poderia terminar.

Excerto 13: 2ª reescrita de 4A

No dia que o pai pegou férias a família foi no hotel. Chegando lá, as piscinas estavam sem água e o parque estava em reforma eles foram dormir o porta do quarto patou. Eles pensaram que era alguns pinhos mas era um casto ^{hotel} com um motão. Eles descobriram que ^o estava abandonado porque era abandonado pelo patama do dono do hotel que tinha morrido a alguns meses. Resolveram ir embora e nunca mais voltaram.

Ainda que o desfecho tenha sido uma sugestão de Ana, pode-se dizer que houve preocupação por parte da docente em orientar para o gênero trabalhado. Nas versões anteriores, 4A mostrou um conto que não apresentava a temática do terror, o que ocorre nesta última versão. Essa abordagem de Ana atende ao pressuposto maior da ADD (BRAIT, 2006; 2012), o dialogismo. A escolha metodológica da docente mostra que ela não procurou seguir um padrão engessado de revisão textual, da mesma forma que não distribuiu correções aleatórias em diferentes problemas textuais. O fato de o aluno não atender adequadamente ao apontamento e ao questionamento escritos expressa a possível incompreensão do problema que o texto apresentava. A decisão de Ana por conversar com o aluno sobre seu texto confirma a sua atenção ao processo de produção textual, necessária na concepção de escrita como trabalho. Como aponta Sobral (2009), o desenvolvimento da consciência pelo sujeito ocorre pela linguagem, num processo de interação que, neste caso, só foi possível por meio da interação face-a-face.

No texto de 5N, tem-se um exemplo de comentário sobre coerência, como segue.

Excerto 14: Comentário sobre coerência – aluno 5N

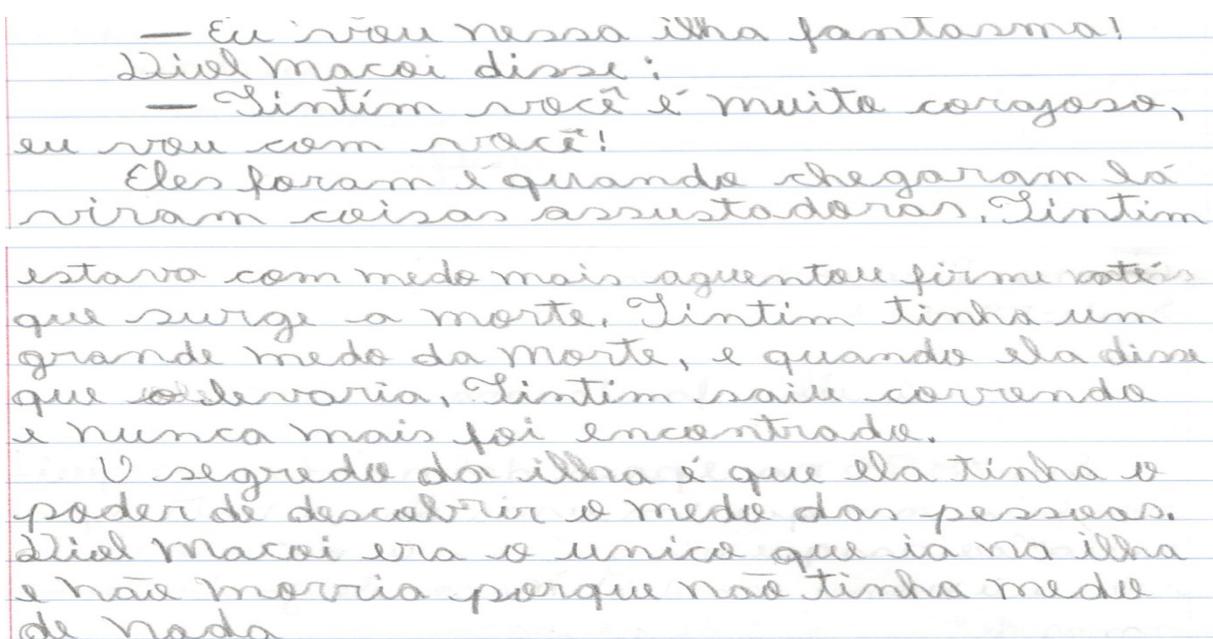
- Eu vou nessa ilha fantasma! Dziel macai disse:
 - Sintonia você é muito carajoso eu vou com você! e eles foram
 e daí a morte veio e pergunta:
 - Koci é Dziel macai KKKKKKKKK! Sintonia saiu nadando
 e nunca mais voltou.

Melhore o final de sua história, con-
 te mais detalhes sobre a chegada na
 ilha e o encontro com a morte.

Nesse conto, um amigo provoca o outro a ir até uma ilha fantasma. Os dois aceitam ir até lá, quando a morte aparece. Contudo, pela forma como as informações são apresentadas,

há uma ruptura na sequência narrativa. O discurso da morte com os colegas parece não ter sentido, o que deixa o trecho incoerente e prejudica a compreensão pelo leitor. Em vista disso, a docente deixa um comentário após o corpo textual incentivando o aluno a explicar melhor o encontro dos amigos com a morte. Seu comentário é suficiente para que 5N possa reler e refletir sobre o que havia escrito. Na reescrita, o aluno utiliza a operação de substituição, ao narrar de forma diferente o aparecimento da morte, e também a operação de acréscimo, ao complementar a narração dos fatos, deixando o texto mais compreensível, como ilustra o Excerto 15.

Excerto 15: resposta do aluno 5N ao comentário sobre coerência



— Eu vou nessa ilha fantasma!
 Diel Macoi disse:
 — Tintim você é muito corajoso,
 eu vou com você!
 Eles foram e quando chegaram lá
 viram coisas assustadoras. Tintim
 estava com medo mais aguentou firme até
 que surge a morte. Tintim tinha um
 grande medo da morte, e quando ela disse
 que observaria, Tintim saiu correndo
 e nunca mais foi encontrado.
 O segredo da ilha é que ela tinha o
 poder de descobrir o medo das pessoas.
 Diel Macoi era o único que ia na ilha
 e não morria porque não tinha medo
 de nada.

Além de narrar a chegada dos amigos na ilha, 5N mostra que percebeu a inadequação no desfecho de seu texto, pois explica que Tintim tinha muito medo da morte e que ela veio chamá-lo, o que justifica o fato de ele sair correndo e não mais voltar. Nos dois excertos apresentados, também se nota uma reformulação além da sugerida pela docente. Na primeira versão, 5N narra que Tintim fugiu “nadando”, mas na reescrita narra que o personagem saiu “correndo”. Nota-se, desse modo, alto nível de interação com que foi o escrito.

É importante destacar que esse atendimento adequado dos alunos, por meio da reescrita, é motivado pelas revisões formuladas pela docente. Contudo, há uma série de outros fatores que influenciam no nível de interação atingido. Entre eles, podem-se mencionar o ano escolar e a maturidade discursiva de cada aluno. Assim, apontam-se também revisões acerca da coerência que foram ignoradas pelos alunos ao procederem à reescrita.

Excerto 16: Questionamento sobre coerência ignorado por 4B

— É a voz da Laura pedindo socorro será
 que algum ladrão pegou ela mais eu tenho muito
 medo de ladrão não gosto nem de pensar nisso
 que foi me da até arrepios ladrões.

Que aconteceu? Ela conseguiu escapar
 dos ladrões? E a Amanda, conseguiu
 ajudar?

Nessa história, Laura havia ido à casa de Amanda e, quando foi embora, parece ter encontrado problemas. O excerto é do último parágrafo do conto, quando Amanda ouviu Laura gritando por socorro. Como o final não narra o que aconteceu com Laura, a docente apresenta uma série de questionamentos, indicando à 4B que o leitor precisa saber o que aconteceu depois. Na reescrita, 4B mantém o desfecho do texto da mesma forma. Pela maneira como a revisão foi apresentada, é pouco provável que o aluno não a tenha compreendido. Sua escolha por não atender aos questionamentos pode se justificar por não julgar necessária a alteração ou por não estar habituado a reformulações que interfiram no conteúdo do texto, fazendo apenas correções estruturais. Assim, houve significativa busca por interação pela docente, porém não houve responsividade ativa imediata pelo aluno, o que não significa que em outras produções o problema se repita. O excerto se refere ao primeiro texto de 4B revisado pela docente. É possível que, com a continuidade dessa prática, o aluno passe a compreender esse novo processo, que indica provisoriamente o texto produzido, e comece a atender às revisões textual-interativas.

O exemplo do texto de 4F mostra um comentário ignorado.

Excerto 17: Comentário sobre coerência ignorado por 4F

Era uma vez um homem ele chamava João e um dia foi
 trabalhar e ele faltou por terrible ele escute
 um barulho e se ele ficou com medo no barulho
 e foi embora chame e terse na casa
 e ele escute os cachorros latir e vai laraca
 para ver que era vai ele ficou um vulto
 e se ele correu para dentro da casa plele e se
 a mulher dele escute e foi fez café e ele fai
trabalho e na a pra que gera em casa um barulho
 Que barulho é esse que João ouviu?
 Como ele descobriu?
 Continue a história...

No texto, narra-se sobre um homem chamado João, que houve barulhos estranhos ao redor de sua casa, até que avista um vulto e corre para dentro. Ao final, a esposa de João pede que ele faça café e, a partir daí, a compreensão do texto é prejudicada pela caligrafia e ruptura na sequência narrativa. A intervenção da docente, por meio do comentário, assemelha-se à anterior. Neste caso, Ana propõe que 4F continue a história e oferece sugestões, por meio de questionamentos, sobre quais informações poderiam ser acrescentadas à história. Assim como no exemplo anteriormente discutido, o aluno não atende ao comentário de revisão, sendo que a única mudança que faz no desfecho de seu texto é terminar de escrever a última palavra, substituindo “baru”, na primeira versão, por “barulho”, na reescrita.

Fundamentando-se em Bakhtin (2010), é possível afirmar que 4B e 4F tiveram compreensão responsiva da revisão docente, já que todo enunciado tem caráter responsivo. Entretanto, sua compreensão não gerou necessariamente réplica por meio da reescrita. Se houvesse réplica por parte dos alunos, a ação se caracterizaria como atitude responsiva de efeito imediato. Assim, para esta pesquisa, a compreensão sem materialização da resposta torna esta atitude responsiva silenciosa.

Quanto ao narrador, foram identificadas apenas duas ocorrências de revisão que procuraram orientar o aluno quanto à sua participação na história, sendo ambas atendidas na reescrita. Uma delas foi um questionamento atendido pela operação linguístico-discursiva de acréscimo, e a outra, um comentário, atendido por meio de substituição.

O questionamento foi feito no texto de 4S. No conto, o aluno conta que tem medo de que seus pais sofram acidente e narra um tiroteio que ocorreu em frente a sua casa.

Excerto 18: 1ª versão do conto do aluno 4S

aconteceu um dia a noite. teve um tiroteio na frente da minha casa sem querer acertou uma bola Bala dentro de casa só que ainda não sei que não feriu ninguém estava eu meu pai minha mãe e minha avó de 1 mes no começo da história eu esqueci de falar meu nome meu nome é pietra porico que eu tenho medo de acidente. Minha mãe também tem medo de acidente.

Ao final do conto, 4S conversa com o leitor, explicando quem estava em sua casa no momento do tiroteio e contando para o leitor qual é o seu nome, pois não havia citado isso no início da história “eu esqueci de falar meu nome ‘e pietra’”. O nome utilizado por 4S é fictício, por isso não foi apagado do excerto.

Na verdade, as informações apresentadas por 4S não são necessárias. É claro que seria importante que o narrador, sendo personagem, se apresentasse. Entretanto, a informação colocada ao final do texto acaba por torná-lo confuso. Assim, na tentativa de ajudar na reformulação do trecho, a docente Ana deixa o seguinte questionamento:

Excerto 19: Questionamento sobre narrador – aluno 4S

→ O narrador é também personagem?

A pergunta formulada não é compreendida por 4S da maneira pretendida. Na reescrita, 4S responde ao questionamento no corpo do texto, como segue:

Excerto 20: Resposta ao questionamento sobre narrador – aluno 4S

minha família um dia teve um tiroteio em frente
 a minha casa sem quem a Bala acertou dentro
 da minha casa só que a bala não foi na
 direção que eu minha mãe meu pai e minha avó
 estávamos a Bala acertou na cozinha e depois
 do tiroteio aconteceu que a polícia chegou e
 prenderam os bandidos e narrador também participa
 da estória usou o nome de falar "meu nome é Dostali"

O excerto mostra que 4S respondeu ao questionamento, acrescentando que o narrador é também personagem. Contudo, é evidente que tal reformulação não elimina o problema apresentado anteriormente no texto. É possível inferir que a forma como a revisão foi formulada não foi suficiente para que o problema fosse resolvido. O questionamento que deveria servir para instigar 4S a revisar seu texto com relação ao narrador não foi compreendido da forma como a docente esperava. Nota-se que o questionamento não foi adequado ao interlocutor ao qual se dirigiu, pois, ao atendê-lo, 4S prova que não compreendeu o que estava implícito do discurso da docente. Do mesmo modo, 4S mostra que considera a docente como seu interlocutor virtual, e não apenas interlocutor real, pois dirige seu discurso diretamente à professora. Dessa forma, a interação fica em um nível mais superficial, em que não se reconhecem os papéis de cada interlocutor.

É possível que, se a revisão fosse apresentada de outra maneira, 4S atendesse de maneira mais profícua à solicitação. Entre outras possibilidades, Ana poderia escrever: Na reescrita, aproveite para colocar seu nome já no início, para que o leitor perceba que você também faz parte da história.

A outra revisão acerca do narrador foi um comentário deixado no texto de 4T. O aluno conta que um carro estava em alta velocidade e acabou batendo em outro veículo. O texto inicia com narração em terceira pessoa, porém, ao final, o narrador diz que, ao presenciar o acidente, ele mesmo decide ligar para a ambulância, alterando a narração para primeira pessoa.

Depois que ela montou dentro do carro ele
 correu na velocidade máxima. de repente
 apareceu uma fulista. Botou no carro e eu peguei
liguei para a ambulância a ambulância veio
Deu os três para o hospital só que não
 deu tempo e eles morreram.

A fim de chamar a atenção para esse aspecto, a professora redige um comentário explicando que o texto ficou confuso, devido às ações atribuídas ao narrador no final da história, como se observa:

Excerto 22: Comentário sobre o narrador – aluno 4T

^{Outro}
 problema é que ele ficou confuso no
 final, onde o narrador estava? Foi ele
 que chamou a ambulância?

Ao observar o comentário, o aluno procura atendê-lo, porém, a ação atribuída ao narrador é mantida e outros fatos são substituídos.

Excerto 23: Resposta do aluno 4T ao comentário sobre o narrador

ela estava bêbada depois que ela montou dentro de
 carro ele correu na velocidade máxima de repente! apareceu
 uma fulista botou no carro e eu peguei liguei
 para a ambulância a ambulância veio levou os três
 para o hospital só que ainda tem que dar tempo de
 chegar ao hospital e eles sobreviveram.

Assim, 4T reafirma que foi o narrador quem ligou para a ambulância, “eu peguei e liguei para, a ambulância”, e decide alterar o desfecho dizendo que as vítimas do acidente sobreviveram, ao contrário da primeira versão, em que elas não haviam sobrevivido ao acidente.

A análise dessas duas ocorrências aponta que as revisões acerca do narrador não foram satisfatórias, o que mostra necessidade de mediação, estudo sobre este aspecto junto aos alunos. É possível dizer que a busca por uma resposta que representasse responsividade ativa imediata ao professor fez com que os alunos procurassem marcar, de alguma forma, uma mudança em seu texto. Todavia, as operações linguístico-discursivas elencadas por meio da reescrita mostram que a interação entre docente, revisão, alunos e texto apresenta falha, pois

não se identificou, nos alunos, maturidade linguística que levasse à compreensão efetiva da revisão, da forma como foi apresentada pela docente. Isso chama a atenção para o fato de que não se trata apenas de revisar o texto e atentar para aspectos referentes ao gênero trabalhado, mas também de refletir sobre como formular a revisão, de modo que esta promova a assimilação estrutural e discursiva do gênero em questão, sempre em função também da idade escolar desse educando. Como sustenta Ruiz (2010), é grande a responsabilidade do professor ao tecer comentários no texto do aluno, pois estes incidem diretamente na qualidade da reescrita.

Adiante, tem-se a discussão da revisão acerca do título. Sobre esse aspecto, foram feitos 4 apontamentos, 3 atendidos por meio de acréscimo e 1 ignorado; e 2 questionamentos, atendidos por meio de acréscimo. Essas revisões, em sua maioria, alertaram os alunos que se esqueceram de colocar um título para o conto. Desse modo, são apresentadas algumas ocorrências para ilustrar a ação da docente. Considerou-se relevante a apresentação destas por tratarem de um elemento necessário ao gênero produzido.

Excerto 24: Questionamento sobre o título – aluno 4V

Qual o título?

Excerto 25: Resposta do aluno 4V ao questionamento sobre o título

Deu muito ruim de exemplo

Excerto 26: Apontamento sobre o título ignorado por 5D

Terminou o seu primário → Seu título está muito grande!

No tocante às revisões acerca da marcação de tempo, foram identificados questionamentos no texto de três alunos. Em uma deles houve acréscimo de uma expressão de tempo e nos dois outras houve supressão da expressão. Embora sejam questionamentos simples, essas revisões visaram à complementação do enredo e à maior coerência narrativa, contribuindo para a organização composicional do gênero Conto de Terror. Nenhum dos questionamentos foi ignorado.

Excerto 27: Questionamento sobre o tempo – aluno 5S

O caso mal-assombroso
 Em Terra Rica, 1978, em uma noite assustadora, havia um homem chamado Alexander ele era branco de olhos azuis.

A história aconteceu em uma noite.

Ao ler todos os acontecimentos que envolviam o conto, a docente questiona ao aluno se a história ocorreu em apenas uma noite. Além de questionar, Ana sublinha a expressão de tempo correspondente a sua pergunta no texto do aluno. Na reescrita, 5S demonstra compreender o questionamento, optando por suprimir a expressão anteriormente utilizada, como mostra o excerto 28.

Excerto 28: Resposta do aluno 5S ao questionamento sobre tempo

Em Serra Rica, no ano de 1978, tinha um homem chamado Alexander ele era branco de olhos azuis, que queria comprar uma

Além deste caso de supressão, houve um questionamento da docente acerca da marcação de tempo que levou ao acréscimo da informação na reescrita. Essa ocorrência foi encontrada na segunda produção textual de 5I.

Excerto 29: Questionamento sobre tempo – aluno 5I

A porta ansimo.
 29 de abril foi no ano que uma menina chamada Clea tinha acabado de nascer.

que ano?

Excerto 30: Resposta de 5I ao questionamento sobre tempo

A porta ansimo
 29 de abril de 1994 no ano que uma menina chamada Clea tinha acabado de nascer.

O questionamento deixado pela professora ajuda a completar a informação referente à data em que a menina nasceu, fazendo com que, na reescrita, o ano do nascimento seja apresentado ao leitor.

A análise dessas primeiras ocorrências já permite apontar a internalização, pela docente, acerca dos pressupostos teórico-metodológicos trabalhados. No tocante à escrita como trabalho, por exemplo, além de diminuir significativamente o uso de correções ortográficas, Ana procura apresentar apontamentos, comentários e questionamentos que ajudam o aluno à interação com seu próprio discurso, nas palavras de Fiad (1991), mantendo a vitalidade do processo de escrita. Em sua maioria, as revisões permitem que o aluno atente e reformule o texto da maneira como considerar adequado, reconhecendo-se sujeito ativo. No exemplo do aluno 5S, ao invés de pedir para que este suprima a expressão de tempo, a professora deixa um questionamento que o faz repensar se realmente aquela expressão está adequada, se deve ser retirada ou ser substituída por outra. Nesse sentido, a escolha metodológica de Ana pelo questionamento parece ter sido fundamental, no sentido de levar o aluno a um nível de interação ao qual não estava habituado. O recurso do questionamento foi especialmente utilizado para referir-se à apresentação e descrição dos personagens, conforme se discute.

Referente aos personagens, é pertinente observar que 30 das 31 revisões foram formuladas por meio de questionamentos. Isso mostra uma forte característica da abordagem adotada pela docente. Ao perceber a ausência ou escassez de descrição dos personagens, Ana lança questionamentos, imediatamente ao lado ou acima da palavra que identifica o personagem, colocando-se na posição de um leitor que deseja saber mais sobre aquele que fora mencionado, exercendo, assim, seu papel mediador de interlocutor real (MENEGASSI, 2010; 2011)

Quadro 8: Revisões e operações linguístico-discursivas sobre personagens

PERSONAGENS	Acréscimo	Substituição	Supressão	Deslocamento	Revisão ignorada
Questionamento	21	3	1	1	4
Apontamento	-	-	-	-	-
Comentário	1	-	-	-	-

A seguir, a análise de questionamentos acerca dos personagens.

Excerto 31: Questionamento sobre personagens- aluno 4N

Um dia um menino estava jogando bola na mesma estante a bola dele caiu no chão.

→ Quem era o menino? Qual o nome dele?

Ao escrever seu conto, 4N narra sobre um menino que estava jogando bola, porém não cita seu nome. Para auxiliar na apresentação desse personagem, a professora utiliza uma seta ao lado do substantivo “menino” e faz questionamentos sobre ele. A precisão da revisão formulada pela docente facilita o trabalho do aluno na reescrita, que atende ao questionamento acrescentando o nome do personagem.

Excerto 32: Resposta de 4N ao questionamento sobre personagens

Um dia um menino chamado Górginho estava jogando bola. Na mesma estante a

Em outro texto, o aluno 5F narra sobre um grupo de amigas que resolveu entrar em um cemitério na sexta-feira 13 e, no dia seguinte, contam sua experiência a outras pessoas.

Excerto 33: Questionamento sobre personagens – aluno 5F

No outro dia não fomos contar para eles eles não acreditam a Tamires falou num sábado eu vou lá e eu começo a ficar com medo.

- Para quem vocês contam?

A narradora personagem afirma que, no outro dia, ela e as amigas foram contar a história para “eles”. Contudo, não há termo anterior, no texto, que sirva de referente a esse pronome. Desse modo, mesmo lendo que foram contar a história para “eles”, a docente questiona 5F para quem os personagens foram contar o ocorrido. O objetivo é, portanto, fazer com que o aluno perceba que o leitor precisa saber quem são “eles”. A abordagem de Ana foi suficiente para que 5F percebesse o problema e o reescrevesse adequadamente.

Excerto 34: Resposta de 5F ao questionamento sobre personagens

No outro dia nos pentames para os outros
 amigos da escola e eles não acreditaram.
 O Samires falou:..
 — Nunca mais eu vou lá no cemete-
 rio!

Como se nota no Excerto 34, na reescrita, o termo “eles” é substituído pela expressão “para os outros amigos da escola”, o que torna o texto muito mais coerente. Além disso, o excerto mostra reformulações além das sugeridas pela docente, como a substituição de “falo” por “falou” e a utilização dos dois pontos após esse verbo, a fim de introduzir a fala do personagem.

Esse exemplo reforça o que se mencionou sobre a constante interligação entre os aspectos do gênero. Nesse caso, um questionamento sobre a apresentação dos personagens leva à correção de um problema de coerência. Nota-se, aqui, uma aproximação aos resultados dos estudos de Goés (1993), em que somente com as intervenções docentes as crianças começaram a observar e corrigir problemas globais em seus textos.

Ainda no tocante aos personagens, nenhum apontamento foi apresentado pela docente e apenas um comentário foi identificado. No texto de 4Q, narra-se a história de uma menina que morava em um quarto estranho e tudo que ela sonhava acontecia. Então, as pessoas iam até sua casa para perguntar o que ia acontecer com elas. O texto continua da seguinte maneira:
 Excerto 35: Comentário sobre personagens – aluno 4Q

Mas um dia foi um homem, chegou
 na janela pra saber o que iria acontecer
 com ele, quando soube que iria morrer, ele
 ficou doído, começou a ligar a men-
 ina e foi embora. Quando ele morreu, voltou
 a casa da menina como um fantasma
 e matou a menina de susto.

Nome, fale um pouco mais des-
 se homem, onde morava, o nome dele
 e como morreu.

O excerto 35 mostra que o texto de 4Q é de fácil compreensão, pois há uma sequência lógica na apresentação dos fatos. A fim de ajudar a melhorar o enredo, trazendo mais detalhes ao conto, Ana solicita que 4Q comente mais sobre o homem que apareceu na casa da menina.

A maneira escolhida por 4Q para descrever o homem é bastante inusitada. Ao invés de atribuir ao narrador a tarefa de caracterizar o homem, 4Q reformula o texto de modo que o próprio personagem se apresente.

Excerto 36: Resposta de 4Q ao comentário sobre personagens.

Mas um dia um homem foi lá pra saber
o que iria acontecer com ele, chegou e gritou
na menina:

- Minima me fale o que vai acontecer comigo
e já ia me esquecendo de me apresentar
meu nome é Diego sou um homem de cabelo
ruivo e olhos azuis, então me fale o homem dia.

Então a menina falou:

- Você vai morrer com um tiro na cabeça
minima dia.

E um dia o homem morreu com um tiro
na cabeça, e quando morreu ele voltou de
nova na casa da menina e levou um facão
e chegou lá e partiu a menina ao meio.

A reformulação de 4Q é pertinente, pois o fato de o homem descrever-se não o coloca na posição de narrador, já que ele se apresenta para a menina que tinha sonhos, ao chegar na casa dela. A resposta de 4Q, embora não seja convencional, aponta sua autonomia discursiva oferecendo uma réplica adequada que possivelmente não era esperada pela professora.

Na sequência, analisa-se um questionamento relacionado aos personagens que foi ignorado por um dos alunos.

Excerto 37: Questionamento sobre personagens ignorado por 5B

*Antes da fala dos personagens use pontuação e travessão!

Os dois assassinos de crianças

Certa vez dois homens em uma noite segundo um me-
nino que acabara de sair da escola, no outro quartelão
os homens derreteram um menino uma bala, só que o me-
nino falou que a mãe dele insinuou que não pode aceitar
doce de instranho, o logo aqui moleque besta, e daí

Qual o nome do menino? Com quem ele era?

O excerto apresenta revisões textual-iterativas sobre pontuação e caracterização dos personagens, respectivamente. Ao iniciar o conto, 5B narra sobre um menino, mas não

oferece mais informações sobre esse personagem. Os questionamentos da professora motivam a melhorar a descrição do menino. Embora sua abordagem seja precisa e compreensível, o aluno reescreve o texto apenas considerando as revisões sobre pontuação e mantém inalterável a descrição do personagem.

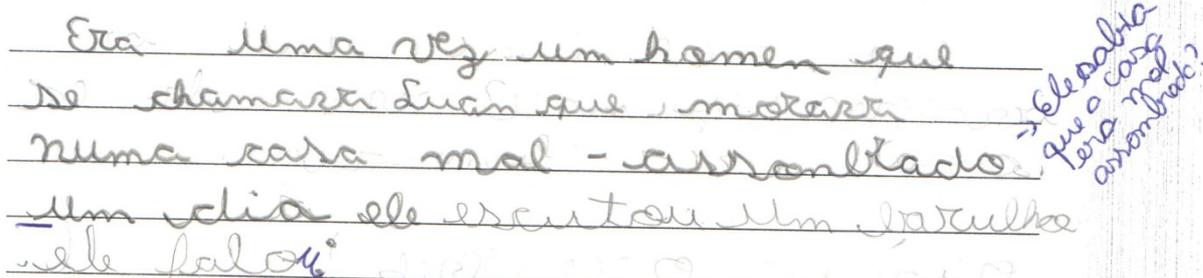
As revisões sobre a organização do enredo e a marcação da temática do terror foram preferencialmente feitas através de questionamentos e comentários, sendo que aqueles se alocaram mais no corpo do texto e estes, prioritariamente, após o corpo textual.

Quadro 9: Revisões e operações linguístico-discursivas sobre enredo/temática

ENREDO/ TEMÁTICA	Acréscimo	Substituição	Supressão	Deslocamento	Revisão ignorada
Questionamento	7	-	-	-	3
Apontamento	-	2	-	-	1
Comentário	7	1	-	-	4

Em geral, o objetivo da docente pareceu ser o de chamar a atenção para elementos que poderiam ser acrescentados no texto, no sentido de complementar a história e envolver o leitor. No texto de 4U, a docente faz alguns questionamentos sobre o enredo. O aluno narra sobre um homem cuja casa era mal-assombrada e, como se observa, as revisões da docente referem-se tanto à temática do terror, própria do gênero trabalhado, quanto à coerência.

Excerto 38: Questionamento 1 sobre enredo/temática – aluno 4U



Logo no início, 4U escreve que um homem de nome Luan morava em uma casa que era mal-assombrada. No excerto, a professora questiona se Luan sabia que sua casa era mal-assombrada. Mais adiante, no parágrafo final da história, a docente lança outro questionamento sobre o mesmo assunto.

Excerto 39: Questionamento 2 sobre enredo/temática – aluno 4U.

** quem tá aqui, quem tá a casa, ai ele saiu
 chegou na casa dele ele viu um fantasma
 ele nem sabia que a casa era mal-assombrada
 ele mudou de casa foi morar na casa da mãe
 porque disse viu mora comigo? * porque se não
 minha casa era mal-assombrada pura*

*El dices
 viu que
 a casa era
 mal
 assombrada?*

No excerto 39, narra-se a reação do personagem Luan ao ouvir barulhos estranhos em sua casa. Na terceira linha, cita-se que Luan não sabia que a casa era mal-assombrada, mas, em seguida, relata-se que o personagem falou com um amigo pedindo para mudar-se para a casa dele, porque a sua era mal-assombrada. Ao identificar a incoerência, Ana questiona se, ao final, Luan descobriu que sua casa era mal-assombrada. A resposta de 4U aponta que o aluno releu todo o seu texto e compreendeu os questionamentos, procedendo adequadamente à reescrita.

Excerto 40: Resposta de 4U ao questionamento 1 sobre enredo/temático.

*Por uma vez um homem que se chamava
 Luan que morava numa casa mal-assombrada
 mas ele não sabia que a casa era mal-assombrada
 um dia ele escutou um barulho e
 falou:*

Em resposta ao primeiro questionamento, 4U acrescenta uma adversativa, indicando que o personagem Luan não sabia que sua casa era mal-assombrada.

Excerto 41: Resposta de 4U ao questionamento 2 sobre enredo/temática.

— Quem tá aqui, quem tá aqui?
 aí ele saiu correndo chegou na casa dele
 ele viu uns fantasmas mas **ele descobriu**
que a casa era mal-assombrada
 aí ele mudou de casa foi morar
 na casa do colega dele o colega
 falou:
 — porque você viu mora comigo?
 — é porque na minha casa era
 mal-assombrado queria eu vir mora
 r com você e aqui eles começaram
 a conversar.

Em resposta ao segundo questionamento, 4U apresenta outra adversativa, indicando que, após o aparecimento de fantasmas, Luan descobriu que sua casa era mal-assombrada e, por isso, foi pedir ao amigo se poderia morar com ele. A revisão da docente e o adequado atendimento do aluno pela reescrita mostram alto nível de interação com o escrito, pois se tratava de um problema relacionado a trechos distintos do texto. A reescrita adequada, além de marcar a temática do gênero produzido, auxiliou na coerência narrativa.

Quanto aos comentários acerca do enredo/temática, uma ocorrência pertinente foi encontrada nos textos de 4I.

Excerto 42: Conto do aluno 4I

Era uma vez uma menina bonita cabelo cacheado,
 um pouco morena e quando chegou na escola professora
 disse:
 — Nós vamos numa floresta passear amanhã e eu
 vou entregar esse papel para sair da permissão
 chegando na escola a menina entrou no ônibus e os
 colegas dela quando chegaram floresta os alunos
 esqueceram o ônibus logo foram correndo para a floresta
 e ninguém sabia que era mal assombrado.
 A menina tinha umidade as árvores falava.
 — Quem está aí quem está aí saia daí agora se
 não vou matar vocês a menina gritou:
 — socorro, socorro, socorro e aí a menina achou a
 menina aí ela foi embora e ela foi para sua
 casa.

No conto apresentado, uma turma de escola vai até uma floresta, sendo que todos os alunos tiveram que apresentar a autorização assinada pelos pais para entrar no ônibus. A floresta era mal-assombrada, mas eles não sabiam. Ao chegarem, todos descem e logo uma menina desaparece. Perdida na floresta, a menina descobriu que as árvores falavam e começou a gritar por socorro, quando um dos meninos a encontrou e todos conseguem voltar para casa.

O aluno 4I apresenta uma narrativa bem objetiva que, por ser um Conto de Terror, poderia ser mais descritiva, aumentando o suspense, sobretudo no momento em que a menina

se perde na floresta. Para auxiliar na reescrita, a docente apresenta um comentário com vários questionamentos para nortear as reformulações no momento da reescrita.

Excerto 43: Comentário sobre enredo/temática – aluno 4I

Nome do aluno seu texto pode ficar melhor se você contar mais detalhes da história como:

- > Qual o nome da menina?
- > O que eles foram fazer na floresta?
- > Por que a floresta era mal arborizada?
- > Como a sumiu? onde ela foi?
- > Como ela foi encontrada?
- > Os outros alunos também ouviram as árvores?

Excerto 44: Resposta de 4I ao comentário sobre enredo/temática

Era uma menina e o nome dela é Mariana
 ela e Bonita tem cabelos cacheados e sempre usam máscara
 e quando ela chegou na escola a professora disse
 nos vamos ouvir flores a manhã porque na floresta
 tem rio para gente e não chegando lá ninguém
 sabia que a floresta era mal arborizada, então
 disseram que as árvores matam pessoas porque
 que disseram que é mal arborizada e que ela
 saiu de perto da professora e aí ela sumiu
 e aí ela foi em outra aquelas árvores mata pessoas
 e que aí ela gritou e chorou e quando a professora
 contou a alguns faltava pessoa e era a Mariana
 e os meninos escutaram uma vez e foram correndo
 para encontrar Mariana e encontraram e aí
 eles viram a árvore falando que estava com sono
 e dormiu
 e aí daí daqui se saiu e saiu muitas vezes e aí eles
 ficaram felizes

Os trechos em destaque são as respostas de 4I às orientações dadas pela docente. Para facilitar a leitura, elencam-se, na sequência, as perguntas da docente e as respostas encontradas na reescrita de 4I.

P: “Qual o nome da menina?”

4I: “Era uma vez uma menina, o nome dela é Mariana [...]”

P: “O que eles foram fazer na floresta?”

4I: “A professora disse: Nós vamos na floresta amanhã porque na floresta tem um rio pra gente nadar [...]”

P: “Por que a floresta mal assombrada?”

4I: “Dizem que as árvores matam pessoas, por isso que dizem que é mal assombrada”

P: “Por que a (Mariana) sumiu? Onde ela foi?”

4I: “[...] ela saiu de perto da professora e aí ela sumiu e aí ela foi onde aquelas árvores matam pessoas”.

P: “Como ela foi encontrada?”

4I: “[...] quando a professora contar os alunos faltava pessoa e era Mariana e os meninos escutaram uma voz e foram correndo para encontrar Mariana e encontraram”

P: “Os outros alunos também ouviram as árvores?”

4I: “[...] e aí eles viram árvore falando [...]”

É notável, nesse exemplo, a interação entre professor e aluno e a autonomia discursiva de 4I. O comentário da docente promove a interação de 4I com seu próprio discurso, sendo capaz de atender a todos os questionamentos por meio de acréscimos, em diferentes partes do texto, sem necessidade de correções indicativas. Isso mostra que, além de haver adequada intervenção da docente, 4I já apresenta bom desenvolvimento das habilidades discursivas (SERCUNDES, 2011), o que não foi comum entre os alunos do 4º ano. O exemplo que segue ilustra um questionamento ignorado por um dos alunos do 4º ano.

Excerto 45: Questionamento sobre enredo/temática ignorado por 4R

O jardim a sombreado

Era uma noite muito escura com vários *Quem era o homem do banco?*
 morcegos, apareceu um homem todo de branco e uma sombra chamada tagarela por que toda criança que ela se ela assombra *Coloque o nome do personagem*
 as crianças correm gritando socorro, socorro mamão, mamão aquele tem um livro *trabalhe com o nome e fale dos personagens*
 lá no jardim entra eu vou ir lá *Que aconteceu depois?*
 quando ele no jardim ela escutou gritos choro e ratos pelo chão.
 naquela noite latiam os relógios
 eles correm para a casa tomar banho e mexinho tomou banho também e foram dormir.

O Conto de Terror escrito por 4R apresenta diversos problemas, como pontuação, coerência e coesão. O questionamento em destaque é uma tentativa de mostrar ao aluno que os fatos precisam ser bem descritos. Trata-se de uma motivação para o acréscimo de informações que reforcem a temática do terror e, conseqüentemente, tornem o texto mais coerente. Na reescrita, nenhuma das revisões é atendida, pois o aluno abandona a primeira versão e produz outra, intitulada “*O zumbi assustador*”. Na seção em que se discutirão as reformulações além feitas pelos alunos, é possível observar que essa foi uma prática recorrente nos alunos do 4º ano, apontando dificuldade em compreender e proceder ao trabalho de reescrita. Nesse exemplo, a interação por meio do escrito proposta por Ana não foi suficiente para a devolução por 4R da réplica esperada (BAKHTIN, 2010).

Conforme se observou no Quadro 5, nos aspectos referentes ao estilo do gênero e, como já salientado no capítulo metodológico, a pontuação foi o problema mais salientado por Ana em suas revisões. Logo nas primeiras revisões, ao conversar com a pesquisadora, Ana relatou os problemas de pontuação encontrados nos textos e a necessidade de desenvolver algumas atividades com ambas as séries antes da realização da segunda produção textual. Os recursos utilizados para chamar a atenção do aluno para esse problema foram, prioritariamente, o apontamento e o comentário. Os apontamentos foram mais diretos e nem sempre atendidos pelos alunos, já os comentários foram mais interativos, algumas vezes até instruindo para a reformulação adequada na reescrita.

Quadro 10: Revisões e operações linguístico-discursivas sobre pontuação

PONTUAÇÃO	Acréscimo	Substituição	Supressão	Deslocamento	Revisão ignorada
Questionamento	-	-	1	-	-
Apontamento	19	1	-	2	9
Comentário	18	1	-	2	5

Por serem mais sucintos e menos elucidativos, os apontamentos foram, em sua maioria, ignorados pelos alunos do 4º ano, mas bastante compreendidos e aplicados na reescrita pelos alunos do 5º ano. Isso pode se justificar pelo pouco conhecimento dos alunos do 4º ano acerca dos usos da pontuação e sua metalinguagem ou também por ser uma solicitação além do que poderia ser exigida neste ano escolar, como se verá mais adiante.

A seguir, um exemplo de apontamento em um texto do aluno 5L.

Excerto 46: Apontamento sobre pontuação - aluno 5L

Uma vez, quando já tinha amenheado Dona Curiosa resolveu fazer uma caminhada, foi quando ela viu aquela família misteriosa indo para o outro lado da quadra, onde ninguém ia pois lá daquele lado só ficava gente estranha, qualquer um que passasse por lá ninguém mais via, era um lugar queto e bem silencioso, de vez em quando saia uns gritos bem fortes, e de vez em quando também deixava uma encheirada de sangue, Dona Curiosa correu o máximo que pode mais não conseguiu alcançar a família antes de iram para o outro lado.

melhere a pontuação, esta frase está muito longa!

O aluno 5L apresenta um parágrafo bastante longo, organizado em um único período. O problema afeta a compreensão do conto e, por esse motivo, o apontamento da docente foi considerado uma revisão do gênero. Ana aponta que a pontuação deve ser melhorada, mas dá orientações sobre como isso pode ser feito. Apesar disso, 5L apresenta adequada compreensão do apontamento e procede à reescrita, dividindo o trecho em mais parágrafos.

Excerto 47: Resposta de 5L ao apontamento sobre pontuação.

Uma vez, quando já tinha amenheado, Dona Curiosa, que era já um pouco idosa e muito querida por todos, resolveu fazer uma caminhada, foi quando ela viu aquela família indo para o outro lado da quadra.

Onde ninguém ia pois lá daquele lado só ficava gente estranha, qualquer um que passasse por lá ninguém mais via, era um lugar queto e bem silencioso de vez em quando saia uns gritos bem fortes, e de vez em quando deixava uma encheirada de sangue.

Dona Curiosa correu o máximo que pode mais não conseguiu alcançar a família antes que fossem para o outro lado.

Assim, para 5L, o apontamento permitiu interação com o escrito e ativação de um conhecimento anterior acerca da pontuação, gerando responsividade de efeito imediato (BAKHTIN, 2010).

No texto de 5O, Ana alerta para a pontuação ao introduzir falas de personagens.

Excerto 48: Apontamento sobre pontuação- aluno 5O

As crianças entraram com medo, * Ela tá muito tarde
hora de crianças estarem dormindo.
não entende Miúdo vai arrumar os quartos de visita.
Eles dormiram e no meio da noite eles acordaram assustados
a bruxa estava fazendo uma maldição para eles morrerem
eles saiam correndo de lá e foram em hora no outro dia
eles acordaram mortos.
** A fala dos personagens deve estar depois do
parágrafo e do travessão!*

Com um asterisco no corpo do texto, a docente indica o trecho com problemas e, após o corpo do texto, também com asterisco, faz um apontamento sobre o problema.

Excerto 49: Resposta de 5O ao apontamento sobre pontuação.

As crianças entraram com medo
— Ela tá muito tarde hora de
crianças estarem dormindo.
— Miúdo vai arrumar os quartos de
visitas.

Em sua reescrita 5O, ao atender ao apontamento, demonstra conhecimento acerca da metalinguagem sobre pontuação, isto é, o aluno sabe o que é parágrafo e o que é travessão. O contrário aconteceu com alunos do 4º ano. Em vários de seus textos, Ana fez apontamentos como os deixados nos textos de alunos do 5º ano, porém, a maioria dos alunos do 4º ano ignorou o apontamento, demonstrando não saber como proceder à correção.

Isso mostra que, no 4º ano, os apontamentos sobre pontuação não apresentaram resultados positivos e prejudicaram a interação necessária para a qualidade da reescrita. Esses alunos mostraram não saber como corrigir a pontuação de seus textos, sendo os apontamentos

Excerto 51: Resposta de 5Q ao comentário sobre pontuação

Numa noite de segunda feira eu fui preparar o
 material para ser entrevistado. Um dia vi uma mulher
 que foi encontrada na rua.

Minha mãe não queria que eu fosse entrevistado
 mas trouxe o número e a outra pessoa se entrevista
 acabou.

E todos os dias eu tirava foto dela.

E todos os noites eu trouxe o número e outra
 pessoa se entrevista. E no outro dia eu fui
 olhar ela e ela não estava mais lá e eu fui chamar
 o colega.

E eu falei:

- Meu querido uma mulher morta revive! E eles
 chamam o meu chefe e o meu chefe falou:

- Você está despedindo meu filho... Ele foi para
 a sua casa e mulher estava lá e gritou:

- Oi meu filho meu pai!

O que se nota é que 5Q conhece e sabe usar adequadamente os sinais de pontuação. Na primeira versão, é possível que o aluno tenha se concentrado em criar um Conto de Terror e acabou se esquecendo de alguns aspectos composicionais. Assim, o comentário de Ana fez com que o aluno revisasse seu texto e o reescreve com pontuação, melhorando significativamente a compreensão. Embora os alunos de ambas as séries tenham apresentado problemas de pontuação em suas primeiras versões, na reescrita as reformulações dos alunos do 5º ano foram mais pertinentes que as do 4º.

Em alguns casos, os alunos do 4º ano tentaram atender ao apontamento, mas sua reescrita indicou falta de conhecimento sobre metalinguagem referente à pontuação, como ocorreu com 4D.

Excerto 52: Comentário sobre pontuação – aluno 4D

Era uma vez uma noite, eu estava dormindo e eu
 acordei e minha mãe tinha deixado a luz do lado
 de fora acesa e olhava, o lado de fora - e deves-
 plante eu olhei para o corredor de minha casa e
 vi uma mulher morta andando pelo o corredor
 ela andou da sala até cozinha e dormi de novo
 e legal outra noite eu dormi mas acordei e vi
 de novo andava da cozinha até a sala eu peguei
 o farolete e liguei o farolete fui até a sala e a
 mulher morta estava na sala do meu pai eu
 perguntei quem é * e voce ela disse eu sou vitoria
 e ela disse tambem que eu sou a filha dela eu
 esta confuso então vou te para a cama e dormi.

A fala dos personagens devem ter parágrafos e travessão!

Culyan, leia seu texto e coloque os si-
 nais de pontuação, termine as frases com
 ponto, recomece com letra maiúscula e use
 travessão para a falado dos personagens.

Excerto 53: Resposta de 4D ao comentário sobre pontuação

Era uma vez uma noite minha mãe tinha deixado
 o luz no lado de fora escura e clareava no lado de dentro.
 E eu vi uma mulher muito andando pela a cozinha da
 minha casa.
 Ela andou da sala ate cozinha. Eu fiquei com medo e
 entrei embaixo da coberta.
 Quando ficou de dia eu falei para a minha mãe.
 E ela tinha me falado para mim. Quando quando
 voce ve ela denovo voce miavira! E quando foi
 outra vez noite eu vi denovo! Mas agora foi da
 cozinha ate a sala. Eu levantei da minha cama
 peguei o farolete e fui ate a sala e ela estava na
 tope eu perguntei quem e voce? ela disse! eu sou
 angelica! Ligara devore os meu filhos. Eu disse!
 que filho eu não pegue nem um filho! Eu guardei o
 farolete e fui para a cama e dormi.

Na reescrita de 4D, nota-se que foram feitas reformulações pertinentes no tocante à organização dos parágrafos. Contudo, os trechos em destaque mostram que o aluno não conseguiu realizar as correções de pontuação para introduzir a fala de personagem. Não se pode afirmar que o comentário foi ignorado, pois o aluno tenta atendê-lo. Sua atitude, de acrescentar ponto de exclamação antes da fala dos personagens, aponta o não domínio dessa norma de pontuação, assim como o desconhecimento da metalinguagem própria da pontuação. Isto é, 4D apresenta compreensão responsiva ativa do comentário da docente, mas a falta de conhecimento prévio o impede de construir uma réplica adequada.

A dificuldade dos alunos do 4º ano com relação à pontuação fica ainda mais evidente ao se observar o comentário deixado por Ana do texto de 4F.

Excerto 54: Comentário sobre pontuação – aluno 4F

* Coloque Parágrafo e travessão no fala dos personagens.

Exemplo:

O Igor falou:
— Vámas embora!
O pai disse:

Entre todas as revisões concernentes à pontuação formuladas por Ana, em ambos os anos, esta mostrou ser a mais elucidativa, ao comentar sobre o uso do travessão. Além de explicar, a docente exemplifica com um trecho do texto como o aluno deve proceder à reescrita. Entretanto, a reescrita do aluno não apresenta uma resposta adequada. O travessão foi usado para introduzir a fala do narrador em terceira pessoa juntamente à dos personagens, como se observa:

Excerto 55: Resposta de 4F ao comentário sobre pontuação

Éra uma vez um moleque chamado Igor ele foi com o pai dele, na floresta. Na caminhada tinha pegada de onça e ai eles ouviram um barulho e falou o Igor para o pai dele, vámas embora. E o pai disse não mata porque mata um ao Igor. disse pai vamos pescar e o pai disse vámas eles foi pescar e ai uma caminhada uma onça e o pai dele correu para a casa e ai eles foi um casa fim

Isso reforça o fato de que o trabalho com a escrita em situação de ensino é um processo, em que nunca se pode tomar apenas o produto como fonte de avaliação ou análise. Como discutido, os alunos do 5º ano, em geral, compreenderam simples apontamentos sobre a

pontuação, enquanto os alunos do 4º ano responderam apenas a comentários bastante explicativos, sendo que, em alguns casos, os comentários mais elucidativos não foram suficientes para uma reescrita adequada. Isso justifica a decisão da docente, após a revisão e reescrita do primeiro conto produzido, por inserir no plano de trabalho atividades sobre pontuação, atendendo às dificuldades apresentadas no momento da escrita. Além disso, a decisão de Ana expressa sua internalização sobre as discussões a respeito da escrita e seu ensino, conforme Menegassi (2010; 2013).

Quanto ao tempo verbal utilizado nos contos, foram necessárias apenas 6 revisões, por meio de questionamentos e comentários, sendo todas atendidas por meio de substituição. Trata-se de revisões bastante significativas para a organização discursiva do gênero.

Em um dos textos de 5D, a professora combinou apontamentos e comentário para tratar do tempo verbal.

Excerto 56: Apontamento e comentário sobre tempo verbal – aluno5D

tio* João quando elas entraram o portão
 do cemitério se fez um barulho e elas ficou atordoada
 inteira dentro do cemitério si resolveram atenção aos verbos!
entrar numa casa mal assombrada no
 fundo do cemitério. Entraram na casa estava
 tudo escuro parecia que estava dentro,
atenção aos verbos entraram em uma quarto e quarto estava
 tudo cheio de sangue e tinha uma pessoa morta caíram
 dentro do quarto e saíram correndo foram
 da casa e tinha uma alma era feroz da casa
 essa alma era o corpo que estava caído
 no chão o portão se abriu e foram embora
 rapidamente. Entraram, nunca mais Fernanda
 e Maria entraram rezinhos no cemitério.
 Dizem que aquela casa foi do prefeito da
 cidade.

Nome do aluno: gostei da sua história. Leio novamente e
 arrume os verbos: entraram está no passado e entrarão no futuro. essa regra vale para outros verbos.

No corpo do texto, Ana sublinhou alguns verbos e escreveu ao lado de cada um dos apontamentos, chamando atenção para o emprego do verbo. A fim de orientar 5D sobre o

problema que os verbos apresentavam, a docente deixou o comentário ao final do texto, explicando a diferença da terminação de verbos regulares, em terceira pessoa do plural, no presente e no passado. O comentário inicia elogiando o trabalho de 5D e, em seguida, instrui, por meio de exemplos, sobre o tempo verbal. Assim, o aluno procedeu adequadamente à correção.

Excerto 57: Resposta de 5D ao apontamento e ao comentário sobre tempo verbal

Cemiterio ai **resolvaram** entrar
 em uma casa mal lembrada no
 fundo do cemiterio. **Entraram** na casa,
 estava tudo escuro, parecia que estava
 de noite, **entraram** em um quarto
 o quarto, estava tudo cheio de **sangue**
 e tinha uma pessoa morta, saíram
 de dentro do quarto apavorados e saíram
 de dentro do quarto. Tinha uma alma,
 essa alma era o corpo que estava caído
 dentro do quarto e no mesmo estante a porta?
 e elas foram embora rapidamente. (apavorados)
 nunca mais Fernanda e Maria **entraram**
 sozinhas no cemiterio. Dizem que aquela casa
 era do prefeito da cidade.

→ Exerceu 2
 verbos 3
 no pret. p. p.

Os verbos em destaque ilustram a compreensão de 5D a respeito do tempo verbal. Pode-se inferir que a forma como o comentário foi organizado por Ana auxiliou não somente na reescrita correta, mas também no entendimento sobre o uso do tempo verbal, conhecimento que pode ser internalizado pelo aluno e utilizado em futuras produções escritas. No tocante à formulação, o comentário deixado no texto de 4P é ainda mais explicativo.

Excerto 58: Comentário sobre tempo verbal – aluno 4P

Era uma bela noite de lua cheia a meia noite e
 meia? uma mulher chamada aplenda ela está esperando o marido deve
perde as luzes da sua se apagam e ela ouve uma
voz! hu hu hu! e começa a rir com medo e o
vento começa o voz mais forte. Ela começa a correr e ela
ela! para traz e ve um fantasma e ela come
sa a correr mais ainda e o fantasma? a traz começa?
Ela paga o marido e não tem nigum quando ela raí
no marido prova era o marido era o fantasma e ela
deu correndo desesperada mente e o fantasma atrás. Ela
esconde um lugar para se esconder, mas tem uma porta
na porta onde ela se escondeu e o fantasma abre a porta
ela e o marido? ela e ela corre e não ve o carro e
ela caiu um acidente, se que não ve tudo sem
ela ve o hospital e depois ve o marido com seu
marido, dança.

Nome do aluno, o texto começou a texto dizendo
"era um vez", ou seja, essa história já
aconteceu, porém você deixou os verbos
(que indicam ação) no presente e não
no passado. Preste atenção, eles estão
marcados com *, corrija na reescrita!

Com asteriscos, a docente marca os verbos que apresentam problema e, ao final do texto, redige um comentário que explica ao aluno porque os verbos em destaque devem estar no passado. Esse comentário mostra que Ana assimilou as orientações teórico-metodológicas (SERAFINI, 2004; RUIZ, 2010) e que também as relacionou com sua prática (SOBRAL, 2009), criando comentários originais, que não haviam sido exemplificados em nenhum dos encontros de orientação. Nesse exemplo, identifica-se uma dupla orientação, pois, ao mesmo tempo em que se indica ao aluno como corrigir o problema na reescrita, instrui-se sobre a caracterização do gênero trabalhado. Isso mostra que, na concepção de escrita como trabalho, o processo tem valor extremamente superior ao produto. Se o objetivo fosse unicamente ter uma reescrita correta, a docente poderia riscar os verbos com problemas e apresentar correções resolutivas, escrevendo ao lado a forma correta. Contudo, essa prática obteria um

resultado meramente quantitativo, tendo em vista que o aluno não refletiria sobre seu discurso e possivelmente cometeria os mesmos erros em futuras produções. No exemplo apresentado, Ana mostra alto nível de compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2010) dos pressupostos estudados e isso se reflete no nível de interação (BAKHTIN, 2010; SOBRAL 2009) alcançado com o aluno, ao apresentar a reescrita.

Excerto 59: Resposta de 4P ao comentário sobre tempo verbal.

Era uma noite vez uma bela noite de sua chela a
 meia noite meia? uma mulher chamada Valéria ela estava
 esperando o sorriso de repente as luzes do apartamento e ela
oufe uma vez hu hu hu e ela começa a rir com
 mais e o vento cada vez mais forte. Ela começa a falar
 para trás e via e via um fantasma e ela corre mais
 ainda e o fantasma a trás correndo. Ela fez o sorriso
 e não tinha ninguém, quando ela ouviu no sorriso
 não era o matarista era o fantasma e ela deceu correndo
 e o fantasma atrás e ela arranjou um lugar para se
 esconder, mas tinha uma janela na cozinha onde ela se
 escondeu e o fantasma abriu a janela e atirou? hu
 e ela começou a rir um pouco e ela reforçou um aciden
 te, só que acabou tudo com ela foi pro hospital e
 depois foi embora com seu marido d'ora.

No excerto, as marcações retangulares referem-se ao atendimento adequado ao comentário sobre o tempo verbal. Na marcação em círculo, destaca-se o único verbo que estava com asterisco e que não foi reformulado conforme a orientação da professora. Por outro lado, chama a atenção os dois verbos sublinhados. Estes não foram marcados por Ana no momento da revisão, entretanto, ao reescrever seu texto, o aluno nota que os verbos ver e falar também precisariam ser conjugados no passado. Assim, o aluno os corrige, apresentando as formas “via” e “valou”. Embora os verbos não estejam graficamente corretos, a escrita mostra a tentativa de conjugá-los no passado. Essa autonomia do aluno na reescrita expressa que o comentário foi de tal forma assimilado que permitiu sua aplicação em outros trechos do texto, mostrando que o aluno compreendeu esse aspecto próprio do texto narrativo. É possível

observar que não se tratou de um exercício automático de colocar todos os verbos do texto no passado, pois vários outros verbos ou locuções que deveriam permanecer no presente foram mantidos sem alteração.

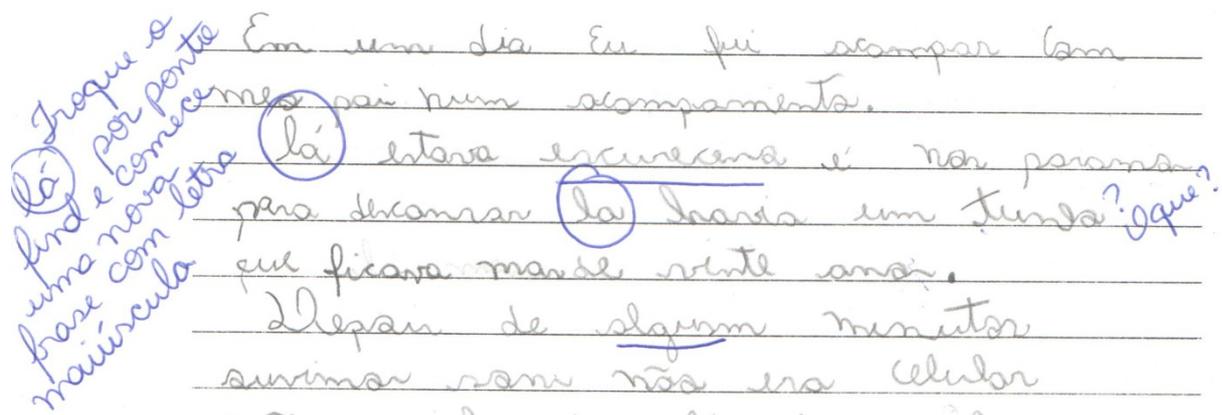
Assim como no tempo verbal, os comentários e apontamentos voltados para o uso de elementos coesivos foram fundamentais. Eles apontaram para problemas que interferiam diretamente na compreensão do conto. Em geral, as revisões sobre coesão apresentaram estreita relação com a pontuação. Como se observa no Quadro 11, quando as revisões foram atendidas, os alunos realizaram operações de substituição, geralmente trocando elementos repetidos por vírgulas, ou de supressão, apenas retirando a repetições.

Quadro 11: Revisões e operações linguístico-discursivas sobre coesão

COESÃO	Acréscimo	Substituição	Supressão	Deslocamento	Revisão ignorada
Questionamento	-	-	-	-	-
Apontamento	-	2	1	-	-
Comentário	-	2	2	-	2

Um desses apontamentos foi identificado no texto de 5I, como segue:

Excerto 60: Apontamento sobre coesão – aluno 5I.



Ao observar a repetição do dêitico “lá”, Ana os indica por meio de círculos e deixa um apontamento na margem, instruindo 5I a trocá-los por ponto e iniciar novo período.

Excerto 61: Resposta de 5I ao apontamento sobre coesão.

Em um dia fui acampar com
 meu pai num acampamento.
 Estava escurecendo e não paramos
 para desarmar havia um túnel
 que ficava mas se queria passar.
 Depois de algumas minutos
 acampar com não era celular

Na reescrita, nota-se que, além de suprimir o “lá”, o aluno melhora a pontuação de todo o trecho, dividindo-o em três parágrafos. Desse modo, a abordagem por apontamento mostrou-se eficaz, pois o aluno procura melhorar seu texto de acordo com o objetivo comunicativo, ao invés de apenas atender mecanicamente ao apontamento. Na sequência, tem-se um exemplo de comentário sobre coesão, formulado ao revisar um texto de 4T.

Excerto 62: Comentário sobre coesão – aluno 4T

Quando eu estava indo para a casa
 estava ainda uma menina toda desabelada de algo
 com a roupa toda rasgada e andando com a
 cabeça baixa pedindo carona, só que o cara que
 lá pediu que deu carona pra ela estava bebado
 depois que ela montou dentro do carro ele
 correu na velocidade extrema de repente
 apareceu uma fubista batu no carro e eu peguei
liqui para a ambulância a ambulância veio
 levou os três para o hospital só que não
 deu tempo e eles morreram.

Nome , seu texto não tem pontua
cão, leia e no lugar do e coloque ponto
ou vírgula e recomece uma frase.

O texto apresenta excessiva repetição do conectivo “e”. Semelhante à abordagem anterior, a docente circula essas ocorrências e, no lugar de apontamento, deixa um comentário ao final do texto, novamente instrumento a substituir as repetições por ponto.

Excerto 63: Resposta de 4T ao comentário sobre coesão

Quando eu estava indo para Nova Esperança estava
 com uma meningite toda descolada descolada com a
 roupa toda rasgada e andando com a cabeça baixa
 perdendo coroa, só que a pra que ela pediu coroa pra
 ela estava deitada aqui que ela montou dentro do
 carro e levou na velocidade máxima de repente! apareceu
 uma fulata bratem no carro e eu peguei liguei
 para a ambulância a ambulância seu leve os três
 para o hospital só que ainda tem que demora de
 chegar ao hospital e eles relaxaram.

Ao reescrever o texto, o aluno procura atender ao comentário, porém o faz com certa dificuldade. Pode-se inferir que houve interação entre revisão docente e aluno, pois este suprime as repetições do conectivo na reescrita. Por outro lado, não houve boa interação do aluno com seu texto, pois, ao eliminar os conectivos, ele apresenta dificuldade em organizar o discurso, o que pode se justificar pelo não conhecimento dos mecanismos de pontuação, situação recorrente nos textos de alunos do 4º ano. Dessa maneira, a revisão e a reescrita ativeram-se a um aspecto específico daquele texto e, pelos fatores citados, não foi possível instruir para as práticas próprias do discurso narrativo. Ainda assim, devemos considerar que este foi o início da prática de reescrita com esses alunos. Por se tratar de um processo, é possível que aos poucos esse aluno compreenda que é preciso que ele também revise e reflita sobre seu discurso.

Na sequência, descreve-se uma ocorrência de revisão sobre coesão e pontuação que, aliada aos relatos da docente nos encontros de orientação com a pesquisadora, mostrou-se bastante pertinente para este estudo. No excerto 64, um comentário deixado pela docente novamente pelo uso excessivo do conectivo “e”.

Excerto 64: Comentário sobre pontuação – aluno 5S

É na jantar? um fenômeno aconteceu
 uma cadeira da mesa de jantar se levantou
 misteriosamente e foi arremessada na
 direção do homem e ele começou a gritar
 e saiu correndo e desse dia em diante
 ficou organizado também aprendeu uma
 lição não duvidar das coisas que possa ser
 reais.

Sim.

Nome

troque e por
 sinais de pontuação e
 comece uma nova frase
 com letra maiúscula.

Excerto 65: Resposta de 5S ao comentário sobre pontuação

No jantar um fenômeno aconteceu
 uma cadeira da mesa de jantar
 se levantou misteriosamente e foi arre-
 messada na direção de de Lucas Anderson
 ele começou a gritar e saiu correndo.
Desse dia em diante ele ficou organizado
 também aprendeu uma lição
 não duvidar das coisas
 que possam ser reais.

No excerto, os termos sublinhados e os circulados referem-se à adequação do texto após a supressão dos conectivos. A reformulação é marcada pelo uso de vírgulas e pontos e mostra que o aluno assimilou corretamente a revisão da docente. As marcações retangulares referem-se a outras reformulações não relacionadas à coesão. Os excertos foram retirados da primeira produção realizada por 5S. Nos encontros com a pesquisadora após a segunda produção textual, um fato significativo, envolvendo o aluno 5S, foi relatado pela professora Ana.

“Eu achei interessante que eu peguei dois alunos falando assim... O 5N falando:

5N: - 5S, lê o meu texto, vê se você acha que tem erro [...]

Aí ele foi lá leu, leu.

5S: Ai, eu acho que tem muito e, e, e. 5K, vem aqui, você não acha que tem muito e?”

Após relatar o fato, Ana alegou estar animada, pois percebia que o trabalho começava a dar resultado, devido à interação entre os alunos. Ao analisar os registros, a pesquisadora notou que a atitude de 5S de ler a segunda produção de 5N e perceber a repetição de conectivos estava relacionada à revisão feita por Ana na primeira produção de 5S, como mostram os

excertos 64 e 65. Assim, 5S reescreveu seu primeiro texto, retirando as repetições da conjunção “e”, e foi capaz de internalizar a orientação, de modo que, na segunda produção, conseguiu identificar o mesmo problema no texto de seu colega, 5N. Houve, portanto, atitude responsiva de efeito imediato e de efeito retardado, em que 5S pode tornar a *palavra alheia* em *palavra minha* (BAKHTIN, 2010).

Em suma, a análise das revisões do gênero construídas pela docente e sua interação com os alunos mostraram:

- O uso de questionamentos, apontamentos e comentários, no escopo das revisões textual-interativas, pode levar a diferentes níveis de interação do professor com o aluno e do aluno com o escrito, considerando, dentre outros aspectos, a formulação das revisões e o aspecto do gênero a ser focado;

- Os personagens, a pontuação, a coerência e o enredo foram os aspectos do texto narrativo, e consequentemente do gênero Conto de Terror, mais enfocados na revisão docente;

- Os questionamentos foram prioritária e eficazmente utilizados para referir-se à caracterização dos personagens;

- Os apontamentos foram, em sua maioria, utilizados para referir-se a problemas de pontuação, sendo bem compreendidos pelos alunos do 5º ano e raramente aceitos ou compreendidos pelos alunos do 4º ano, por serem pouco elucidativos;

- Os comentários enfocaram problemas de pontuação, coerência e enredo/temática, sendo mais bem compreendidos pela maioria dos alunos dos dois anos, por serem bastante explicativos e estabelecerem maior interação entre aluno e professora;

- A reescrita, de modo geral, foi mais bem compreendida e desenvolvida pelos alunos do 5º ano;

- Além de aspectos referentes ao gênero, a construção de um questionamento, apontamento ou comentário de revisão deve considerar a idade escolar do aluno e outras possíveis particularidades, tendo em vista que comentários altamente explicativos, por vezes, foram ignorados por alguns alunos, sobretudo, do 4º ano.

3.2.4 Reformulações além das sugeridas pela docente

Embora Ana ainda não tivesse notado essa relação, seu relato procurou enfatizar que, na segunda produção, os alunos já estavam mais habituados à reescrita. Por saberem que seus textos seriam revisados por Ana, procuraram trocar informações entre si antes que a produção fosse entregue à Ana. Isso mostra que houve assimilação por parte dos alunos sobre a

provisoriamente de seus textos e que a mudança na prática da docente levou à interação dos alunos com o escrito em momentos que extrapolaram o da reescrita individual. Os níveis de interação foram além do contato oral ou escrito entre professor e aluno e os colegas, além da docente, foram tratados entre si como interlocutores reais, com o objetivo único de atingir o interlocutor virtual.

Após a análise das intervenções da docente nos textos dos alunos e as respostas destes por meio das operações linguístico-discursivas, foi feito um levantamento das reformulações que os alunos realizaram na reescrita, além daquelas sugeridas pela docente (MENEGASSI, 1998). Essa ação foi realizada com intuito de identificar quais aspectos do gênero sofreram reformulações e que operações foram realizadas. Várias reformulações além já foram apresentadas e discutidas ao analisar os excertos anteriores. Assim, os quadros visam organizar essas informações e possibilitar algumas inferências.

Quadro 12: Reformulações além das sugeridas – 4º ano

REFORMULAÇÕES ALÉM 4º	Acréscimo	Substituição	Supressão	Deslocamento	Total
Apres. Espaço	-	-	1	-	1
Coerência	2	-	-	1	3
Narrador	-	1	-	-	1
Título	-	1	-	-	1
Tempo	-	-	-	-	-
Carac. personagens	4	-	-	1	5
Enredo/temática	6	11	5	1	23
Pontuação	1	-	-	-	1
Tempo verbal	-	-	-	-	-
Coesão	3	2	1	-	6

No 4º ano, dos 24 alunos, 16 realizaram reformulações além daquelas propostas pela docente, sendo a substituição a operação linguístico-discursiva mais utilizada. O que predominou foram as reformulações referentes ao enredo, porém elas não se mostraram pertinentes, pois trataram, em sua maioria, do abandono da ideia inicial e da escrita de outro Conto de Terror, o que dificulta analisar se houve avanço do aluno no tocante a suas habilidades discursivas. Em sua pesquisa, ao reconhecer a existência de reformulações além das sugeridas pelo professor, Menegassi (1998) explica que estas podem tanto contribuir quanto prejudicar a construção do texto. Na verdade, esse fato comprova a dificuldade que os alunos do 4º ano tiveram, comparados aos do 5º ano, com relação à etapa da reescrita. Além de não estarem habituados à prática, como relatado pela docente, grande parte desses alunos não apresentaram maturidade linguística que permitisse compreender as revisões que lhes foram destinadas e atendê-las adequadamente. É certo que, considerando-os em suas idiossincrasias, alguns conseguiram proceder bem à reescrita. Alguns exemplos de reformulações que contribuíram para a melhora do texto são apresentados aqui.

Excerto 66: Reformulação além do aluno 4P- 1ª versão

- Encontrei, encontrei, eu encontrei.

Renom falou:

- Para de gritar logo, vai logo deixar tudo. Vou entrar nela disse o Renom.

Eles estava tremendo de medo.*

Vocês não vai aquetitar na escuridão a presença segredo via para no portais da casa da mãe e do pai.

Então eles viveram felizes para sempre

* O que eles viram na passagem secreta?
 O que tinha lá dentro?
 Porque tiveram medo?

No excerto, dois irmãos, Renan e Renata, estão brincando na areia e descobrem uma passagem secreta. A fim de auxiliar na apresentação dessas informações, a docente lança alguns questionamentos, que são respondidos por 4P, como sublinhado no excerto que segue:
 Excerto 67: Reescrita do aluno 4P

- Encontrei, encontrei, é uma passagem secreta!
 → Renan falou:
 - Bru de gritaria você, vai me deixar surdo, vamos entrar nela!
Eles entraram ignorando de medo. A passagem secreta estava cheia de oronhet e etc...
 - Vocês não vão acreditar a passagem secreta era para o portão da Vovó e do Vovô.
 Então eles ficaram felizes para sempre.

Além do atendimento aos questionamentos da docente, 4P, ao retomar seu texto, consegue fazer outras reformulações que contribuem com a qualidade do texto. Para melhor visualização dessas alterações, o Quadro 13 compara trechos da primeira versão e da reescrita.

Quadro 13: Reformulações além de 4P

Texto I Aluno P	Reescrita Texto I Aluno P
<p>Renan falou:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para de gritaria você, vai me deixar surdo. <p>Vamos entrar nela <u>disse o Renan.</u></p> <p>Vocês não vai aquetitar <u>na onde</u> a passagem secreta era para o portão <u>da casa</u> da Vovó e do Vovo.</p>	<p>Renan falou:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para de gritaria você, vai me deixar surdo. Vamos entrar nela. <p><u>Voceis</u> não <u>vão acreditar</u> a passagem <u>secreta</u> era para o portão da Vovó e do Vovô.</p>

As expressões grifadas na primeira coluna, que mostra a primeira versão, foram suprimidas na reescrita, segunda coluna. Ao revisar seu texto, 4P é capaz de notar, por

exemplo, que a expressão “disse o Renan” é desnecessária, visto que antes da fala do personagem já havia a expressão “Renan falou:”. Na coluna da direita, as palavras em destaque foram corrigidas por 4P, que na primeira versão redigiu-as inadequadamente.

Outra reformulação pertinente foi identificado nos textos de 4D.

Excerto 68: Reformulação além do aluno 4D – 1ª versão

Série: 4ª ano

Data: 26/10/2012

O atropelamento.
 → quem era esse qual o nome dele?
 Um dia eu vi um menino, este menino estava atravessando a rua. E viu um carro e atropelou o menino. A ambulância viu e levou ele para o hospital. Eu fui no hospital visitar o menino ele estava muito mal. E depois eu fui embora. Quando foi outro dia eu estava na rua e vi o menino atravessando a rua e viu um carro. E atropelou o menino e a ambulância viu e pegou o menino. E no outro dia eu vi uma

A primeira versão foi redigida por 4D em primeira pessoa, como se nota no início do texto, com a expressão “eu vi um menino”. Já na reescrita, 4D inicia o texto em terceira pessoa, como se observa:

Excerto 69: Reformulação além do aluno 4D - reescrita

Um dia, um menino que se chamava Adriano, o menino estava atravessando a rua e estava vindo um carro. O Adriano viu o carro, mas que não teve tempo para fugir e atropelou o Adriano. A ambulância viu e pegou o Adriano e levou para o hospital.

No 5º ano, as reformulações que marcaram o abandono da ideia inicial e da escrita de um novo texto foram em menor número. A quantidade de alunos que reformulou os textos

além das sugestões da docente também foi menor. Dos 27, apenas 11 alunos realizaram essas alterações. Apesar disso, os alunos do 5º ano apresentaram maior habilidade com a reescrita e com as reformulações além. A seguir, o Quadro 14 apresenta essas operações.

Quadro 14: Reformulações além das sugeridas – 5º ano

REFORMULAÇÕES ALÉM	Acréscimo	Substituição	Supressão	Deslocamento	Total
Apres. Espaço	-	-	1	-	1
Coerência	-	2	1	-	3
Narrador	-	-	-	-	-
Título	-	1	-	-	1
Tempo	-	-	-	-	-
Carac. personagens	3	1	-	-	4
Enredo/temática	1	6	-	-	7
Pontuação	3	1	-	-	4
Tempo verbal	-	1	-	-	1
Coesão	1	4	1	-	6

No texto de 5V, foram identificadas reformulações além concernentes ao título, ao tempo verbal e ao acréscimo de informações, o que auxiliou na coerência textual.

Excerto 70: Reformulações além do aluno5V – 1ª versão

é história
aconteceu em
um dia? }
}

O dois demônios

Em um dia de lua cheia, em uma cidade pequena chamada Bem Despaço, existia um homem quieto sozinho não fala com mas quando envergonhavam ele ficava vermelho o nome deste cara era Replik. Ele ficava forte de estrutura e que vem pelo frente ele era doído.

Excerto 71: Reformulações além do aluno5V - reescrita

Replik

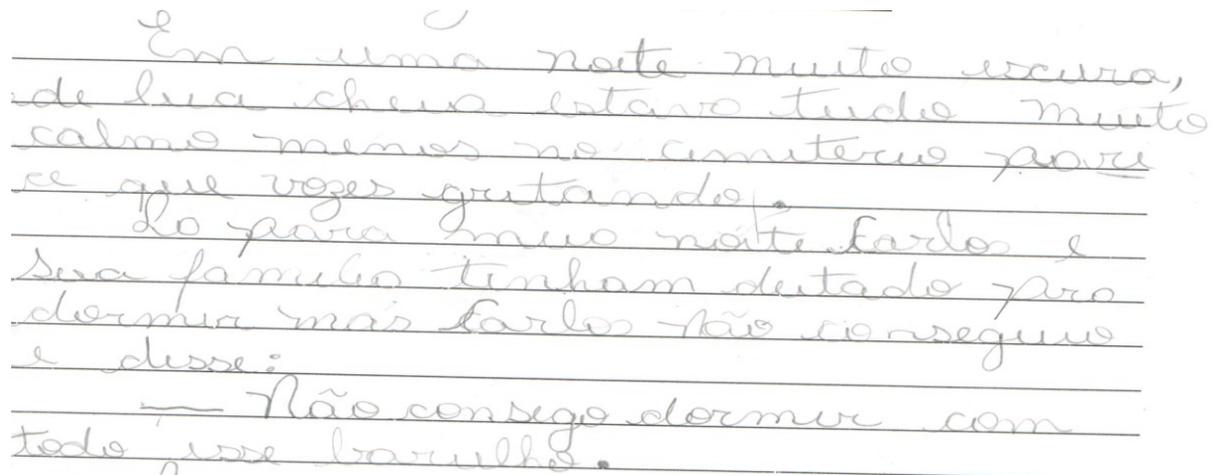
Em uma cidade chamada Bem Despaço, existia um homem que vivia sozinho e não falava com ninguém. Todo o mundo pensava que ele era um homem mal, porque quando ele se irritava ele ficava vermelho, forte de estrutura e que via pelo frente.

A partir da observação dos dois excertos, nota-se, nas marcações em círculo, que na reescrita 5V escolheu um novo título para seu texto, substituindo “O dois demônios” por “Replik”. Nas marcações retangulares, nota-se que o aluno escreveu a primeira versão com verbos no passado, mas se esqueceu de conjugar o verbo falar, deixando-o no presente. Além disso, faltou, na primeira versão, o objeto indireto referente ao verbo falar. Narra-se sobre um homem que era quieto e sozinho e que não “fala com”. Na reescrita, o aluno corrige esse problema, colocando o verbo no passado e completando a oração, “não falava com ninguém”. Na sequência, nas linhas sublinhadas, observa-se um trecho incoerente. Na primeira versão, após dizer que o homem era quieto e sozinho e que não “fala” com ninguém, 5V continua: “Mas quando ele ficava vermelho o nome deste cara era Replik”. Ao revisar seu texto, 5V percebe a incoerência e apresenta uma reformulação mais adequada ao contexto: “todo mundo pensava que ele era um homem mal, porque quando ele se irritava ele ficava

vermelho, forte, destruía tudo que via pela frente”. Além de mais coerente, a reformulação apresenta melhor pontuação. Nesse exemplo, as reformulações feitas por 5V mostram sua identificação como sujeito autor, capaz de dialogar com seu próprio discurso, a fim de atender os destinatários virtual e superior (GARCEZ, 1998). Sua ação não se limita ao atendimento de apontamentos da professora.

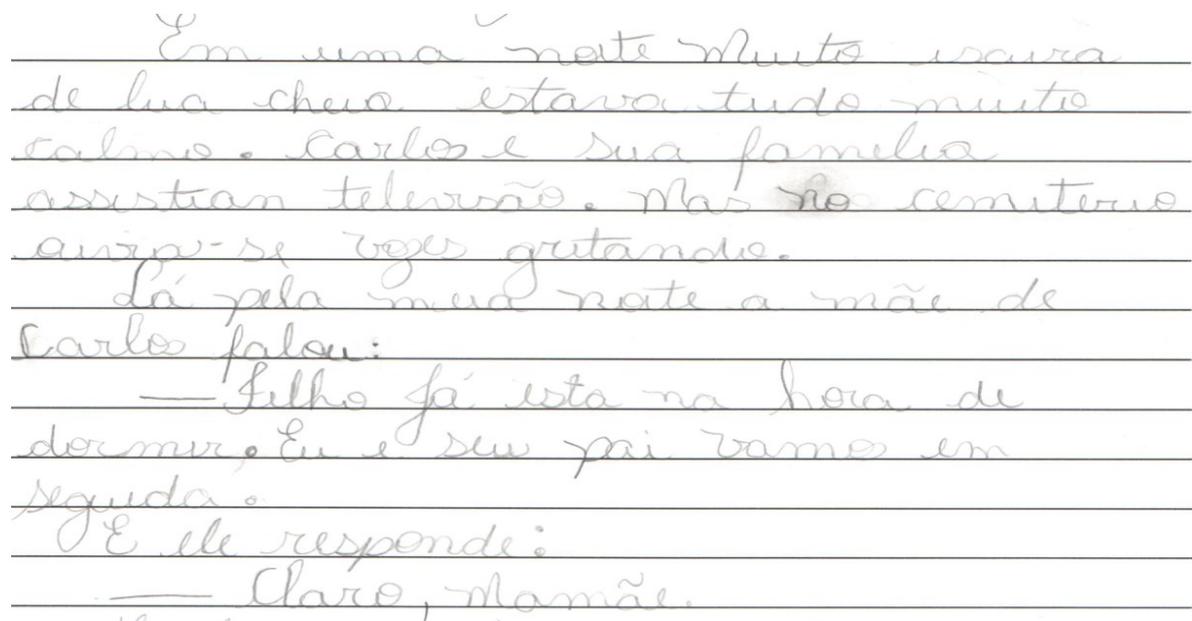
Nos registros de 5A, houve significativas reformulações relacionadas ao enredo, pontuação e coesão.

Excerto 72: Reformulações além, do aluno 5A – 1ª versão



Em uma noite muito escura, de lua cheia estava tudo muito calmo menos no cemitério parece e que vozes gritando. Lá para meu noite tarde e sua família tinham deitado pro dormir mas Carlos não conseguiu e disse: — Não consigo dormir com todo esse barulho.

Excerto 73: Reformulações além, do aluno 5A – reescrita.



Em uma noite muito escura de lua cheia estava tudo muito calmo. Carlos e sua família assistiam televisão. Mas no cemitério ouviam-se vozes gritando. Lá pela minha noite a mãe de Carlos falou: — Filho já está na hora de dormir, eu e seu pai vamos em seguida. E ele responde: — Claro, Mãe.

Na primeira versão, 5A inicia o conto da seguinte maneira: “Em uma noite muito escura, de lua cheia estava tudo muito calmo menos no cemitério parece que vozes gritando”. O trecho apresenta problemas de pontuação, pela ausência de vírgulas após “lua cheia” e “calmo”. O desvio de pontuação e a ausência de verbo ter ou haver após “parece”, torna o

início do texto confuso, com problemas de coesão. Na reescrita, 5A reformula o trecho: “*Em uma noite muito escura de lua cheia estava tudo muito calmo. Carlos e sua família assistian televisão. Mas no cemitério ouvia-se vozes gritando*”. Embora ainda permaneçam desvios de pontuação, o trecho fica muito mais compreensível com o uso de ponto. O acréscimo de informações, como a apresentação da família de Carlos, e do verbo, indicando que era possível ouvir vozes gritando no cemitério, melhora a leitura e a compreensão do texto. Na sequência do texto, o aluno faz algumas alterações no enredo. Na primeira versão, há uma fala de Carlos afirmando que não conseguia dormir, já na segunda versão, a mãe de Carlos o chama para dormir devido ao horário e ele aceita prontamente. Houve, assim, uma operação de substituição em parte do enredo do conto.

Desse modo, os excertos e quadros referentes às reformulações além das sugeridas pela docente mostraram que o processo de reescrita foi mais bem assimilado pelos alunos do 5º ano. Os alunos do 4º ano, em sua maioria, não apresentaram maturidade e conhecimento prévio para compreender os comentários de revisão da professora. Por isso, várias reescritas de alunos do 4º ano configuraram-se, na verdade, como a escrita de um novo texto, sem retomada da ideia inicial.

3.2.5 A revisão e a reescrita em seu processo integral

A fim de corroborar a apresentação dos excertos analisados, apresenta-se, nesta seção, o conjunto integral das produções dos alunos 4N e 5Q. Desse modo, é possível observar o desenvolvimento da revisão docente e o nível de interação estabelecido com o aluno durante todo o trabalho desenvolvido, como mostra representativa do que aconteceu nas duas turmas de alunos.

Em sua primeira produção, 4N redige o seguinte Conto de Terror:

**faltou título!*
→ quem era o menino? qual o nome dele?

Um dia um menino estava jogando bola na mesma estante a bola dele caiu no quintal de outra casa. Na hora que ele pegou a bola ouviu um grito então ele entrou e viu uma mulher jogada no chão e com sangue no corpo então ele sentiu uma coisa pipado pelo seu corpo e quando saiu trancou a porta e não conseguiu sair então ele ouviu o grito e ele entrou no andar e viu o grito e viu outra mulher e um monstro trancou ele e não foi visto mais.

Leia o texto, organize melhor as ideias e coloque sinais de pontuação!

Narra-se a história de um menino que estava jogando bola, quando ela caiu no quintal de uma outra casa. Ao entrar para pegá-la, o menino avista uma mulher morta caída no chão. Ele sente algo estranho, ouve um grito e o segue, quando avista outra mulher e um monstro, que o tranca naquele lugar. O menino desaparece.

Embora a temática esteja bem apresentada, a compreensão do texto é prejudicada pela ausência de pontuação, o que justifica o comentário da professora ao final do texto, solicitando que 4N organize melhor as ideias atentando para a pontuação. Além do comentário, a professora também alerta, com um apontamento, que o texto está sem título e lança questionamentos a fim de que o aluno descreva melhor o protagonista da história.

Em sua reescrita, 4N ignora o comentário sobre pontuação e apresenta um conto ainda confuso. O questionamento sobre o personagem é atendido pelo acréscimo do nome e o apontamento é atendido com o acréscimo de título ao texto, como se observa:

Reescrita da primeira produção de 4N

O menino desaparecido
na casa assombrada
 Um dia um menino chamado Joãozinho
 estava jogando bola. Na mesma instantânea
 bola dele caiu no quintal de uma
 casa no bairro que ele pegou ele ouviu
 um grito então ele entrou na casa
 e viu uma mulher jogada no chão e
 com sangue no corpo então ele sentiu
 uma coisa no corpo mais na mesma
 instante parou e ouviu outro grito
 e foi na onde ouviu o grito e
 se viu contra a mulher jogada no
 chão e a porta se fechou e um
 monstro atacou e ele foi mais
 fustado

Nome você não usou ponto final e
 nem vírgulas. Leia seu texto e tire os
 repetidos "ele", troque por sinais de
 pontuação.

Como não havia feito nenhuma correção ortográfica na primeira versão, a docente sublinha, na reescrita, algumas palavras que apresentam desvio, o que indica uma relação simbiótica bastante pertinente entre sua prática anterior e os novos conhecimentos assimilados. Primeiramente, a professora procurou obter do aluno um texto mais organizado e compreensível ao leitor, para posteriormente levantar aspectos estruturais.

Considerando que o comentário de pontuação feito anteriormente foi ignorado pelo aluno, um novo comentário, mais explicativo, é formulado, mostrando adequação da revisão ao seu leitor, o aluno, e visando à réplica esperada. A professora indica que há repetição do pronome "ele" e sugere que sejam substituídos por vírgulas.

Apesar disso, 4N não realiza nova reescrita do texto.

Ao produzir seu segundo conto, 10 dias após a reescrita do primeiro texto, o aluno redige uma história bastante parecida com a anterior. Nesta, Joãozinho estava jogando bola com um amigo, a bola caiu em uma casa mal assombrada. Ao entrar na casa, os amigos viram um ladrão e um fantasma. O fato de a réplica do aluno não ser adequada à revisão mostra que ainda há falhas nesse processo de interação. Uma intervenção mais profícua, como o

atendimento individualizado ao aluno poderia mostrar as lacunas que ficaram no trabalho de mediação e facilitar as orientações e intervenções posteriores da docente.

Segunda produção de 4N

O ladrão → não entendi essa palavra!

Um dia um menino chamado Joãozinho estava jogando bola com seus amigos. A bola deles caiu numa casa mal-assombrada e eles entraram dentro. E eles viram um homem que era um ladrão. E eles correram em trás do ladrão e o ladrão encontrou um fantasma mas o fantasma era o Joãozinho e o ladrão saiu correndo. E teve polícia fora e o ladrão foi preso e os meninos pegaram a bola e ficou brincando.

↳ não entendi essa palavra.

Nome _____

por que a casa era mal assombrada? Tinha algum fantasma lá dentro? O Joãozinho era o fantasma? Leia seu texto e reescreva!

Na revisão do segundo conto produzido por 4N, além de sublinhar as palavras com desvios ortográficos e apontar palavras que não havia entendido, a professora deixa questionamentos ao final do texto, no sentido de colaborar com a coerência e temática do texto. A reescrita de 4N não é considerada satisfatória, pois o aluno mantém apenas a ideia inicial do texto e, a partir dela, constrói um novo enredo. Isso reforça a constatação de que a mediação oferecida pela docente não foi suficiente para uma reescrita adequada do aluno. Neste segundo texto, vários elementos são enfocados em uma única revisão, o que dificulta o trabalho do aluno, que mostrou ter dificuldades particulares que precisariam ser compreendidas em uma investigação mais específica.

Reescrita da segunda produção de 4N

Um dia esquisito

Um dia um menino chamado Joãozinho
estava jogando bola com seus amigos.
A bola deles caiu numa casa mal assombrada
e eles entraram dentro. E eles viram
um homem meio esquisito. Ele saiu correndo
depois eles viram dinheiro e viu um homem
caído mas o homem pegou eles mas o homem
ouve uma voz falando:
- deixe essas crianças o homem saiu
correndo e eles foram embora e eles não sabem
na ordem que a voz.

O trecho em destaque representa o novo enredo criado pelo aluno. Ao invés de avistarem um ladrão, como na 1ª versão, os amigos veem um homem esquisito que os persegue. Mas, ao pegar os meninos, o homem ouve uma voz ordenando que deixe as crianças, o que o faz correr assustado. Além dessa mudança, 4N dá um novo título ao texto.

O conjunto de produções de 4N mostra baixo nível de interação entre aluno e professora. Embora Ana tenha tecido questionamentos e comentários de revisão, estes foram, em sua maioria, ignorados por 4N. Quando se tratou de reformulações simples, como acréscimo de título ou do nome do personagem, o aluno realizou-as satisfatoriamente. No entanto, as revisões referentes à pontuação e ao conteúdo do conto parecem ter sido demasiado complexas ao aluno, que não apresentou habilidade para proceder às reformulações. Neste caso, o fato de o aluno não oferecer uma atitude responsiva imediata (BAKHTIN, 2010) não indica descompromisso com a reescrita, tendo em vista o atendimento a outras revisões. Na concepção de escrita como trabalho, essas revisões ignoradas podem ser tomadas como diagnóstico, pela docente, para realizar adequações na formulação de comentários de revisão e verificar a necessidade de atendimento individualizado, a fim de auxiliar o aluno no processo de interação com o escrito. A observação de Ana de que seria necessário trabalhar melhor a pontuação da narrativa com os alunos, aponta também uma

conduta coerente com a concepção de escrita como trabalho, pois revela avaliação e autonomia durante o trabalho colaborativo e adequação de ações já planejadas para atingir melhores resultados.

Ao contrário de 4N, a análise do conjunto de textos de 5Q permite observar um nível mais elevado de interação, reforçando a afirmação de que, em geral, os alunos do 5º ano apresentaram maior assimilação do processo de reescrita e melhor compreensão da revisão docente. Na sequência, a primeira produção textual de 5Q.

Primeira produção de conto de 5Q

foi o especialista em mortos.

Numa noite de segunda-feira meu pai preparava os mortos para ser enterrados. Um dia vi uma mulher que foi encontrada na rua. Meu pai não queria que eu fosse enterrado porque ele queria os números e os enterrados e outros nomes e todos os dias ele tirava fotos delas quando ela se enterrou ele tirava o número e no outro dia ele foi olhar elas e ela não está no chão lá e ele foi chamar o pai do homem e seu chefe e o seu chefe impediu ele de ir que ele chegou na casa dele, mulher está na lá e ela já tinha feito o café da manhã e ela viveu feliz para sempre.

Nome _____, seu texto está confuso, faltam sinais de pontuação, feio e distribua o parágrafo em frases menores de acordo com as ideias.

A história é sobre um homem, seu José, que preparava os mortos para serem enterrados. Certa vez, ele ficou responsável por preparar o corpo de uma mulher que fora encontrada morta na rua. José não queria enterrá-la, parecia ter se apaixonado por ela, então

trocava os números que identificavam os corpos para que outra pessoa fosse enterrada no lugar da mulher. Um dia, ele foi olhar e o corpo não estava mais lá. José chamou seu chefe, que o despediu. Ao chegar à sua casa, José encontra aquela mulher esperando por ele com café à mesa. Os dois viveram felizes.

O enredo do conto é bastante envolvente, mas a ausência de pontuação dificulta sua compreensão pelo leitor. Assim, a professora comenta, ao final do texto, que é preciso distribuir as ideias em parágrafos menores. Além disso, ela indica dois desvios de grafia no texto e circula dois conectivos “e”. Ao proceder à reescrita, 5Q considera a revisão, apresentando avanços significativos.

Reescrita do primeiro conto de 5Q

Um dia José de segunda-feira seu José preparava os
matos para ser enterrado. Um dia veio uma mulher
que foi encontrado no rua.

mas seu José não queria que ele fosse ser enterrado
mas trocando os números e a outra pessoa se ser ente-
rrado.

E todos os dias ele tirava foto dela.

E todos os noites ele trocava os números e outra
pessoa se ser enterrado. E no outro dia ele foi
olhar ele e ele não estava mais lá e ele foi chamar
o chefe.

E ele falou:

- Seu querido uma mulher morta morreu! E eles
foram chamar o seu chefe e o seu chefe falou:

- Você está despedindo seu José. Ele foi para
a sua casa e mulher estava lá e gritou:

- O seu José meu amor!

Ao reescrever, o aluno se esquece de colocar título no texto, mas atende com eficácia às revisões deixadas pela docente na primeira versão. As palavras “enterrados” e “veio”, marcadas por retângulo, mostram correções ortográficas que 5Q realizou atendendo à simples indicação feita pela professora. Os trechos sublinhados mostram as reformulações referentes

aos conectivos “e” que foram circulados na primeira versão. Junto ao comentário sobre pontuação, 5Q reformula os trechos substituindo o conectivo por ponto e iniciando um novo período. Ao observar todo o texto, nota-se que o comentário sobre pontuação foi amplamente considerado pelo aluno, que apresenta um conto bem estruturado, com pontuação adequada. Esse atendimento pelo aluno na reescrita mostra sua atenção no momento da reescrita e revela seu conhecimento prévio acerca da pontuação. O comentário para que o texto fosse dividido em parágrafos não seria suficiente se o aluno não tivesse o domínio dos mecanismos de pontuação. Parece que, ao escrever a primeira versão, 5Q envolveu-se com a construção do enredo, deixando de lado aspectos estruturais. Na reescrita, com a ajuda da professora, foi possível voltar ao texto e organizá-lo, levando em conta um conhecimento já adquirido. Esse tipo de reformulação não foi comum nos textos dos alunos do 4º ano que, embora tentassem atender ao comentário, o faziam com bastante dificuldade.

Além do atendimento à revisão docente, 5Q apresenta duas reformulações além das sugeridas. O trecho destacado com retângulo marca acréscimo de informações ao enredo. Na primeira versão, José, ao perceber que o corpo da mulher sumiu, chama seu chefe. Na versão reescrita, o personagem chama seu colega Geraldo e conta que o corpo sumiu. Depois disso, os dois vão procurar o chefe. O trecho circulado, ao final do texto, mostra uma substituição feita por 5Q. Na versão anterior, José é despedido e vai para sua casa, onde a mulher que estava morta o esperava com um café. Nesta versão, a mulher o aguarda em casa e, quando ele chega, ela grita: *“Oi seu José meu amor!”*.

Essas duas reformulações mostram a autonomia discursiva do aluno, que é capaz de reconhecer-se como sujeito autor, estabelecendo interação com o próprio discurso. Embora o comentário de revisão da docente tenha sido bastante sucinto, 5Q procedeu adequadamente às reformulações e ainda fez outras alterações que considerou pertinentes. Nesse caso, a professora exerce seu papel de interlocutor real, num processo co-participativo (MENEGASSI, 2013).

A segunda produção de 5Q conta sobre um grupo de meninos que jogavam bola em frente a uma casa abandonada e decidiram entrar nela. Com a bagunça que fizeram no local, a morte aparece e ordena que os meninos saiam da casa e nunca mais retornem.

Segunda produção de conto de 5Q

A Casa da morte

Era uma vez quando um sujeito que brincavam de bobo em frente de uma casa abandonada e um deles falou:

— Vamos então nessa casa para ver que tem dentro dela.

E eles foram lá dentro, na hora que eles entraram, viram que a casa estava cheia de velas.

Pensaram brincar lá dentro com a cobertura dentro da casa, apagaram as velas todas que tinham lá e foram embora. No dia seguinte voltaram lá na casa e laquearam tudo e na hora que eles saíram para trás viram a morte e ela falou:

— Saíam daqui e nunca mais voltem mais ninguém.

Matheus, acredito que pode continuar sua história contando se os meninos voltaram no caso, se contaram para alguém ou mesmo o que aconteceu depois que saíram da casa. Pense bem e dê um final bem legal.

O texto tem boa apresentação e pontuação. Em sua revisão, a professora indica duas palavras no corpo do texto que apresentam desvios ortográficos. Ao final, ela sugere que 5Q melhore o desfecho e levanta informações que poderiam ser acrescentadas. A reescrita do aluno não apresenta nenhuma reformulação além das sugeridas, mas o adequado atendimento às revisões deixadas na primeira versão mostra que o nível de interação entre docente, aluno e texto foi mantido.

A Caro da morte

Era como vez uma mulhete que buscavam de
 volta em frente de uma casa abandonada e um
 dela falou:

— Vamos entrar nessa casa para ver o que tem
 dentro dela.

E eles foram lá dentro, ao hora que eles entram,
 viram que a casa estava cheia de velas.

Começaram blincar os dentos, com a corria
 dentro do Caro, apagaram as velas todas que tinham
 lá e foram embora no dia seguinte voltar
 com leim para o lugar onde estavam tudo e na hora que
 eles chegaram para três viram a morte e ela falou:

— Daqui daqui e de volta vão seu
miraculis.

E ela vio convenido atrás dela e falou:
 — Voltar aqui em esse lugar em por em
 e a próximo vez que você voltar em aqui você
vão oh nó.
 Depois desde dia não contaram para ninguém não
voltaram naquele lugar.

As palavras sublinhadas indicam a correção dos desvios ortográficos e o trecho em destaque mostra o acréscimo de informações ao desfecho do texto, conforme sugerido pela professora na revisão.

Com a análise dos encontros de estudo teórico-metodológico entre pesquisadora e docente, das revisões da docente e das operações linguístico-discursivas realizadas pelos alunos na reescrita, é possível observar que este trabalho colaborativo cumpriu seu objetivo de contribuir com a prática no ensino-aprendizagem de revisão e reescrita de textos, tendo o texto narrativo como instrumento. Houve co-participação nos estudos teórico-metodológicos, na construção e no desenvolvimento da oficina de produção textual. Certamente, trata-se de um trabalho colaborativo inicial, que durou cerca de 6 meses, sendo que análises e reflexões

ainda mais profícuas poderiam ser adquiridas no período maior dessa ação. Ao final do processo, também é necessário reavaliar condutas e reconhecer aquelas que poderiam ser aprimoradas ou outras que deveriam ser omitidas por não contribuírem com o processo. Assim, as seções seguintes relatam a auto-avaliação da pesquisadora, ao refletir sobre sua conduta após a conclusão do trabalho colaborativo com a docente e a análise de todos os registros; a avaliação da docente Ana e a descrição de suas ações no ano letivo seguinte, motivada pelas ações desenvolvidas durante este estudo.

3.3 REFLEXÕES E AÇÕES APÓS TRABALHO COLABORATIVO

3.3.1 A mediação pela pesquisadora

Após alguns meses do término do trabalho com a docente, ao concluir a análise dos registros gerados durante o processo, a pesquisadora pode perceber que o interesse da docente pelo trabalho superou aquilo que havia sido suposto. Ao propor intervenções à prática de sala de aula, é comum que pesquisadores encontrem muita resistência por parte dos docentes, que se sentem desconfortáveis com pesquisas que apenas observam suas práticas e as avaliam, sem lhes proporcionar momentos de aprendizado. Ainda assim, muitos dos que aceitam participar de pesquisas colaborativas procuram se ater rigorosamente ao que é proposto pelo pesquisador, buscando atingir os resultados esperados. Na situação deste estudo, a docente mostrou autonomia, sobretudo no desenvolvimento da oficina com os alunos, quando foi possível confrontar suas práticas anteriores, o conhecimento teórico-metodológico aprofundado, as atividades colaborativamente organizadas para a oficina com a situação real de ensino, em seu ambiente de trabalho.

Por esse motivo, a pesquisadora considera que seu acompanhamento à docente não se equiparou ao envolvimento desta durante o processo. No ano de aplicação do projeto, 2012, Ana tinha uma densa carga horária de trabalho semanal, por volta de 60 horas, mas sua motivação em participar da pesquisa fez com que todas as etapas pudessem ser cumpridas. Como pesquisadora e docente moraram, naquele ano, em cidades diferentes, os encontros ocorreram apenas nos finais de semana em que Ana tinha disponibilidade. A pesquisadora reconhece que, ainda sim, seu nível de interação com a docente poderia ter sido maior. Os e-mails, em sua maioria, procuravam perguntar a Ana como estava o processo e se havia alguma dúvida sobre como proceder em sala de aula. Após a análise do material, a pesquisadora percebe que seria significativo que após a primeira revisão textual e reescrita,

ambas pudessem ter um encontro para avaliar as escolhas de revisão da docente e a resposta dos alunos pela reescrita. Embora isso tenha acontecido, a discussão foi superficial. A dificuldade dos alunos do 4º ano, por exemplo, ao compreender a revisão e proceder à reescrita, poderia ter recebido maior atenção e medidas poderiam ter sido tomadas durante o processo, a fim de auxiliar esses alunos. Nessa situação, a atitude de Ana foi de propor atividades de pontuação aos alunos, porém não houve contribuição da pesquisadora.

Assim, em sua totalidade, a pesquisadora considera produtivo todo o trabalho desenvolvido, mas reconhece que melhores resultados poderiam ser atingidos, tendo em vista a ampla participação da docente em toda a pesquisa.

3.3.2 O olhar da docente

Conforme apresentado no capítulo metodológico, Ana relatou no dia de lançamento da coletânea de textos, com a presença dos pais, a necessidade de as pesquisas acadêmicas chegarem até a sala de aula. Em sua visão essa teria sido uma grande contribuição do processo, pois o estudo permitiu mudanças positivas em sua prática. Ela afirmou que o acompanhamento da pesquisadora contribuiu tanto com o conhecimento teórico quanto com a prática em sala de aula.

Ana reconheceu que, para que a realização do trabalho, algumas pessoas foram fundamentais. Seu agradecimento maior foi à professora de Matemática do 4º e 5º anos. Segundo Ana, essa professora trocou aulas e cedeu horários de suas aulas a fim de que as etapas fossem cumpridas, já que nem todos os alunos terminavam a reescrita ao mesmo tempo. Alguns demandavam tempo maior. O apoio dessa professora parece ter sido realmente importante, pois na manhã de lançamento da coletânea, ela esteve presente durante todo o tempo, organizando os alunos e ajudando no andamento das atividades.

Após a data de encerramento do projeto, com o lançamento da coletânea, iniciaram-se as férias escolares. No ano seguinte, o contato entre pesquisadora e docente se manteve. Foram encontros informais, em que a pesquisadora procurava Ana para coletar algumas informações que seriam pertinentes para a descrição dos passos metodológicos da pesquisa. No entanto, houve momentos em que a pesquisadora foi procurada por Ana, a fim de pedir sugestões sobre uma possível continuidade que gostaria de dar ao trabalho sobre revisão e reescrita. Esses últimos encontros foram gravados em áudio para melhor registro das atividades desenvolvidas por Ana.

Ao iniciar as aulas, no ano de 2013, Ana contactou a pesquisadora e disse que gostaria de dar continuidade ao trabalho desenvolvido no ano anterior. Para isso, Ana pediu alguns materiais para a pesquisadora. Seu objetivo era selecionar textos para trabalhar com os alunos do curso de Formação de Docentes, a fim de instrumentalizá-los para a prática de sala de aula. A pesquisadora enviou alguns materiais, mas o desenvolvimento do trabalho ficou todo por conta de Ana. Em encontros casuais, no município de Terra Rica, foi possível conversar sobre como caminhavam as atividades planejadas pela professora.

Passado o ano letivo de 2013, no dia 24 de janeiro de 2014, a pesquisadora agendou um encontro com Ana, a fim de que ela pudesse relatar que havia desenvolvido no ano anterior, descrevendo as atividades realizadas e como avaliava todo o processo. Ana atendeu ao pedido com satisfação. Na conversa com a pesquisadora, registrada em áudio, Ana relatou o que segue.

No ano de 2013, a professora novamente ministrou aulas para o 4º e 5º anos do Ensino Fundamental e para o 4º ano do Curso de Formação de Docentes, com a disciplina de Metodologia do ensino de Língua Portuguesa. Seu objetivo foi levar às docentes em formação o conhecimento acerca dos processos de revisão e reescrita textual e, para que pudessem por em prática as teorias discutidas, ela fazia um trabalho conjunto com a turma do 4º ano do Ensino Fundamental, a qual não havia passado pelo processo de intervenção em 2012. Assim, Ana utilizou o mesmo material preparado pela pesquisadora para leitura e estudo durante aulas de Metodologia do ensino de Língua Portuguesa (MELP) no início do primeiro semestre de 2013. Por considerar um texto de difícil compreensão pelas alunas, Ana não propôs a leitura do texto em que se discutem os pressupostos teóricos da teoria bakhtiniana, retirado de Garcez (1998). No lugar desse texto, a professora propôs outro que explicava a diferença entre tipos e gêneros discursivos: GRECO, E. A. Gêneros discursivos e tipologias textuais. In: SANTOS, A. R.; GREGO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Org.). *A produção textual e o ensino*. Maringá, PR: Eduem, 2010, p. 11-26.

Após o período de estudo teórico, finalizando com o texto de propostas metodológicas de correção textual, de Ruiz (2010), a professora realizou a mesma atividade proposta a ela pela pesquisadora no ano anterior. Levou textos já corridos e projetou-os na lousa, para analisar com as alunas a construção da revisão docente e a resposta dos alunos por meio da reescrita. Então iniciou a segunda etapa do processo. Com a ajuda de algumas alunas que faziam estágio na turma do 4º ano do Ensino Fundamental, Ana desenvolveu nessa turma a oficina de produção textual sobre Conto de Terror que havia preparado com a pesquisadora

em 2012. Seu objetivo era que a turma do Curso de Formação de Docentes (CFD), um grupo de 12 alunas, corrigisse os textos dos alunos e acompanhassem seu processo de reescrita.

Para isso, ao desenvolver a primeira parte da oficina de produção textual para as crianças do 4º ano, com a ajuda de algumas alunas, a professora propôs que a primeira produção de conto fosse realizada em duplas, tendo em vista a dificuldade que os alunos ainda apresentavam para a escrita e a possibilidade de interação entre pares, até se habituarem ao processo. Desse modo, os pares produziram o primeiro texto e estes foram levadas para as aulas de MELP e distribuídas entre as alunas para procederem à revisão.

Antes que os textos fossem devolvidos aos alunos para primeira reescrita, em duplas, Ana fez o mesmo que havia proposto à pesquisadora no ano anterior. Organizou atividades de reescrita coletiva, para que os alunos compreendessem o processo quando recebessem seus textos revisados. Essa atividade também envolveu as alunas do CFD. As crianças do 4º ano foram divididas em dois grupos e, em momentos diferentes, cada grupo foi levado até o colégio onde ocorria o CFD. Chegando lá, o grupo de alunos foi levado a uma sala equipada com um quadro multimídia. A atividade de reescrita coletiva foi organizada pelas alunas do CFD que acompanharam o desenvolvimento da oficina de produção textual. Elas projetaram no quadro um texto de um aluno pertencente ao grupo que não estava presente naquele dia e instigaram os alunos a ajudar na correção daquele texto. A projeção do texto não possuía nenhuma marca de revisão, sendo que estas foram feitas utilizando os recursos do próprio quadro, à medida que os alunos iam identificando desvios ou levantando sugestões. O mesmo procedimento foi feito com a outra parte da turma, em data distinta. Ana relatou que a atividade envolveu os alunos porque o quadro multimídia era um recurso novo para eles.

Com a realização das aulas de reescrita coletiva, os textos revisados foram devolvidos às duplas para que procedessem à reescrita. Assim, a professora e as alunas continuaram o desenvolvimento da oficina, sendo que a segunda proposta de produção do conto foi realizada individualmente. Após a produção individual, os textos foram novamente levados para as aulas de MELP e cada aluna ficou com uma média de três textos para a revisão. Os textos retornaram aos alunos para procederem à reescrita.

O objetivo de Ana era finalizar o projeto com a produção da coletânea de textos, mas, segundo ela, vários fatores interferiram para o não cumprimento dessa etapa. No ano de 2013, a carga horária de Ana permaneceu com a média de 50 a 60 horas semanais de trabalho e o número de alunos no 4º e 5º anos do Ensino Fundamental aumentou para 35.

Durante o desenvolvimento desse trabalho, no segundo semestre de 2013, ocorreu, no município de Terra Rica, o Encontro Anual de Professores do Curso de Formação de

Docentes, com a presença de professores do CFD do núcleo regional. De acordo com Ana, nesse encontro, além das palestras, os professores trocam experiências sobre os trabalhos que têm desenvolvido. O trabalho de Ana com as alunas estava em andamento e ela julgou oportuno o momento para compartilhar a ideia. Assim, algumas alunas do CFD preparam slides e apresentaram aos professores presentes o trabalho que ali estava sendo desenvolvido. Ana afirmou que, ao iniciarem a apresentação, ela explicou que aquele projeto se tratava de extensão de um projeto de mestrado desenvolvido com os alunos do 4º e 5º anos em 2012.

Embora, ao final de 2013, a professora não tenha conseguido chegar à etapa de organização da coletânea de textos, sua ação durante o ano de 2013 reafirmou seu envolvimento com o trabalho desenvolvido em 2012. A decisão de Ana por dar continuidade ao trabalho do qual participou mostra que o trabalho colaborativo foi significativo em sua prática, fazendo com que ela quisesse ter esse mesmo papel mediador na prática de outras professoras, neste caso, das docentes em formação. Isso também reforça o que disse Ana na data de lançamento da coletânea em dezembro de 2012, que é preciso que as pesquisas acadêmicas cheguem até a sala de aula. Em posse de novos conhecimentos e de material teórico-metodológico, Ana viu a oportunidade contribuir com a prática de 12 futuras professoras.

A seguir, apresentam-se alguns textos fornecidos por Ana que foram corrigidos pelas alunas do CFD. Não é o objetivo esgotar a análise das revisões, mas mostrar registros do trabalho realizado pela professora e tecer alguns comentários sobre seus resultados. São ilustradas, aqui, apenas as primeiras versões de escrita com a revisão das alunas do CFD. As respectivas reescritas não foram objeto de análise porque, segundo a professora Ana, o momento da reescrita em sala de aula contou com o acompanhamento de algumas alunas do CFD, que auxiliaram vários alunos individualmente. Desse modo, as reescritas não foram somente produto de interação do aluno com a revisão escrita, mas resultado também de orientações orais dadas no momento da reformulação, as quais não há registros para análise.

O texto a seguir foi revisado pela aluna M1 do CFD.

Revisão CDF – aluna M

A escola Mal Assombrada

Era uma vez uma Escola e nome desta escola é São Vicente e perto da Escola tinha um simetério.

Um dia três crianças passaram por lá e menino disse:

— Nessa gente vai ser essa escola que nos vamos estudar, a menina disse:

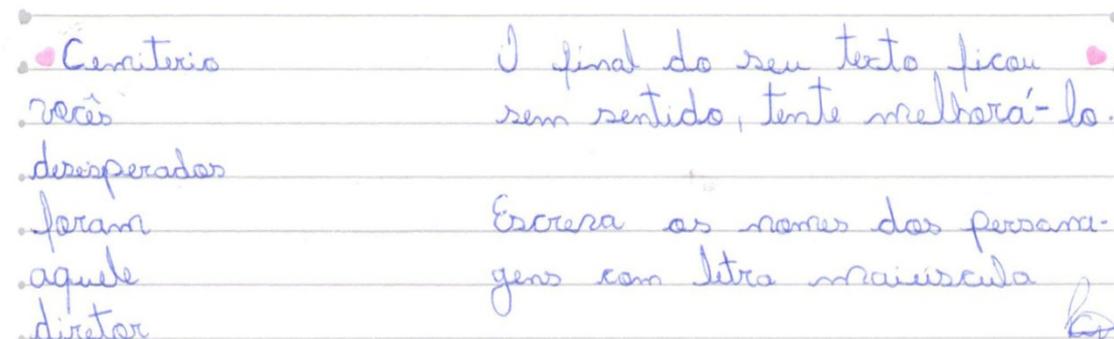
— Sim porque? daí o menino disse:

— Mas porque ela parece ser Mal Assombrada, se duvida precis entrar na escola a menina disse: ^{x -> fala de personagem coloque português} eu entra quando abriam a portas escutaram:

— Não abra a portas. Eles ficaram morrendo de medo mas eles entraram mesmo com medo quando chegaram dentro da escola a porta fechou e viu um fantasma vestido de vampiro e desesperadas foram se esconder no banheiro e o fantasma seguiu eles. os crianças acharam uma janela e saíram correndo e foram para casa alguns dias depois começaram as aulas e a quele fantasma era a deletar da escola que não era um fantasma, quando ele entrou na sala de aula a professora ^{este disse.} veio falar a nome das ~~alunas eram 35 alunos~~

Junto ao texto, M entregou ao aluno uma tira de papel com a grafia correta das palavras circuladas no texto (como Ana costumava fazer) e deixou um comentário e um apontamento, como segue:

Revisão CFD aluna M – continuação



A ação de M para correção de desvios ortográficos remete à antiga postura da professora Ana, de escrever as palavras corretamente em um pedaço de papel. Na conversa com a pesquisadora, Ana alegou que esta foi uma prática comum de revisão das alunas, mas que não foi sugerida por ela. Na verdade, Ana relatou, ao fornecer os textos, que percebeu que as alunas se ativeram muito aos desvios ortográficos, mas que, ainda assim, o trabalho trouxera importantes resultados.

Na correção de M, vê-se uma tentativa de interação com o aluno, levando-o a refletir sobre o desfecho do texto. Ao escrever “o final do seu texto ficou sem sentido, tente melhorá-lo”, M procura tratar da coerência textual. A maneira genérica como o comentário é apresentado pode dificultar o trabalho de reescrita do aluno, considerando ser uma turma que iniciava, ali, o processo de reescrita. Ainda assim, temos uma correção que amplia a prática anterior da professora Ana, o que mostra seu empenho em ensinar a suas alunas como proceder à revisão de textos. Sobre as escolhas de correção de suas alunas, a professora Ana explicou:

Como o problema maior delas é expressar as ideias no texto seguindo coerência e coesão, toda aquela questão da pontuação, elas tinham dificuldade de entender o que o aluno queria dizer. Professora, não to entendendo, o que ele quis dizer aqui? Né, até mesmo porque elas não têm hábito de correção, então fica mais difícil. Essa é uma dificuldade que elas tinham, então elas colocavam assim, era muito comum elas colocarem assim: não entendi, o que você quis dizer com isso? Entendeu, era muito comum isso, porque elas não conseguiam entender o que o aluno queria dizer.

A revisão de texto feita pela aluna C do CFD apresenta organização bastante semelhante à de M. A mesma lista com a grafia correta das palavras é apresentada, aludindo às indicações no corpo do texto. Contudo, o comentário deixado por C é mais elucidativo e orienta melhor o aluno sobre como proceder à reformulação.

Revisão CFD aluna C

O caso da menina desaparecida

Era uma vez uma menina chamada Maria Joaquina ela era muito curiosinha.

A mãe dela falou:

- filha vamos fazer um passeio ainda está cedo!

Maria Joaquina perguntou:

- Mãe vamos lá no cemitério visitar o vovô tia.

As duas foram para o cemitério. A Maria Joaquina saiu correndo a mãe dela falou:

- Querida não vá muito longe.

Não adiantou nada, a menina foi muito longe, a mãe dela não estava mais vendo ela, quando a mãe foi procurar a filha encontrou um pedaço da roupa dela.

A mãe dela chamou os polícia, mas não adiantou nada, eles ficaram dois dias e duas noites procurando.

A Maria Joaquina começou a gritar e os polícia circulão e falão.

- Menina se afasta da porta eu vou avançar.

Eles conseguiram. (melhor o final da história, o que tinha acontecido com Maria Joaquina, em que lugar ela estava).



Ao solicitar que o aluno melhore o final da história, C sugere que ele conte o que aconteceu com Maria Joaquina. Assim, o comentário de revisão parece ser mais adequado à realidade do aluno, tanto à idade escolar quanto ao fato de não estar habituado à reescrita.

Ao final da conversa, a pesquisadora questionou como Ana avaliava o trabalho desenvolvido por ela com as alunas do CFD durante o ano letivo de 2013. Ana revelou-se satisfeita com o resultado: “muito bom![...] elas gostaram muito. Primeiro, elas sabem o que é gênero textual e elas sabem o que é produção, porque a concepção de produção que elas tinham é aquela: mostra a figurinha e escreve o que está vendo. Você tá entendendo? Elas tinham essa concepção”.

Por meio de sua fala, a professora revela a incorporação da concepção de escrita como trabalho em sua prática e o fato de conseguir ter feito suas alunas compreenderem isso. A pesquisadora questionou a professora se ela considerava que suas alunas realmente haviam entendido o que ela queria mostrar. Ela respondeu: *“sem dúvida nenhuma [...]. Tanto que a gente começou a perceber isso na regência delas, que já não era mais aquilo de historinhas e produz o texto”*.

Por fim, a pesquisadora questiona se os alunos do 4º ano, com os quais as alunas do CFD trabalharam em 2013, apresentaram as mesmas dificuldades com pontuação que o 4º ano de 2012 apresentara. Ana afirmou que eles tiveram até mais dificuldade, tendo em vista o maior número de alunos por sala, 35. Em contrapartida, Ana relatou que os alunos do 4º ano de 2012, quando passaram ao 5º ano, em 2013, estavam mais maduros e que o trabalho de produção escrita com eles havia se tornado mais tranquilo, em consequência da prática anterior: *“foi muito tranquilo nessa questão de produção, porque eles já sabiam como fazer”*. A afirmação de Ana comprova que as revisões realizadas nos textos dos alunos, no período de geração de registros, em 2012, foram mais adequadas à idade escolar do 5º ano e, geralmente, de difícil compreensão pelos alunos do 4º ano.

CONCLUSÃO

Este estudo abordou o trabalho com a revisão e reescrita de textos numa concepção de escrita como trabalho, construída sob os pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, sobretudo no tocante à interação, ao interlocutor e à responsividade. No trabalho de construção da revisão docente, teve-se como elemento norteador o texto narrativo, especificamente o gênero Conto de Terror, que revelou a importância de se tomar o gênero como instrumento de trabalho docente ao proceder à revisão nos textos de alunos. O desenvolvimento do estudo ocorreu por meio de ação teórico-metodológica colaborativa no sentido de instrumentalizar a docente participante nas práticas de escrita com seus alunos.

Ao retomar os objetivos específicos desta pesquisa, observa-se que:

a- A proposta de desenvolver, junto à docente, uma oficina de produção de textos voltada para o gênero Conto de Terror visando ao trabalho com revisão e reescrita, foi cumprida. Tratou-se de uma atividade colaborativa em que pesquisadora e docente trocaram informações e materiais que buscaram ao longo de uma semana para, então, construírem as atividades da oficina. O objetivo foi que os alunos tivessem motivação maior para a reescrita, e pudessem se familiarizar com o gênero que iriam produzir;

b- Os encontros de estudo teórico-metodológicos e de orientações foram imprescindíveis para traçar um panorama da docente em sua prática anterior e após o trabalho colaborativo. Conforme relatado por Ana, sua prática se limitava à higienização textual (JESUS, 2001). Ao ler os textos propostos, Ana surpreendeu-se ao perceber que não realizava reescrita com seus alunos e que não conhecia a teoria proposta, tendo em vista os anos de prática com o ensino de Língua Portuguesa. Esse reconhecimento de Ana foi fundamental para o desenvolvimento do processo, pois fez com que ela se interessasse por todas as etapas realizadas. Quanto à análise da prática de Ana após o trabalho colaborativo, esta levou ao atendimento de dois outros objetivos específicos, que foram:

c- compreender como são os níveis de interação na ação docente nos processos de revisão e na reescrita dos alunos participantes da pesquisa;

d- caracterizar o processo de internalização da professora com relação aos aspectos teórico-metodológicos sobre a produção textual escrita, com ênfase nos processos de revisão e reescrita;

Junto ao estudo e às aplicações práticas em sala de aula, houve forte relevância na participação e autonomia da docente durante o processo. Suas tomadas de atitude, por vezes desconstruindo o cronograma inicial, apontaram a internalização dos pressupostos teórico-

metodológicos trabalhados. Trazendo as palavras de Bakhtin (2010), a docente compreendeu as discussões teóricas, enquanto palavra alheia, e foi capaz de relacioná-las à sua prática docente, não apenas reproduzindo-as, mas reelaborando-as, estabelecendo sobre elas seu juízo de valor. Essa prática de avaliar e rever condutas durante o processo é fundamental no desenvolvimento da escrita como trabalho.

No tocante à revisão docente, houve interesse da participante em ser reconhecida como interlocutor real e isso parece ter sido, aos poucos, assimilado pelos alunos, sobretudo pelos do 5º ano. Em sua revisão, a docente também buscou afastar-se da mera higienização textual e alertar para aspectos globais do texto, como é proposto por Ruiz (2010), ao sugerir o uso de correções textual-interativas. Para além dessa proposta, a docente atendeu aos direcionamentos da pesquisadora e procurou nortear as revisões textual-interativas, tendo o gênero discursivo trabalhado como instrumento para a mediação.

Nos registros, a principal marca de mudança da prática da docente, quando comparada aos seus relatos sobre sua prática anterior, foram:

- baixo índice de correções resolutivas (13,24%);

- uso de correções indicativas (47,91%), em sua maioria, em substituição às resolutivas. Como a correção da docente limitava-se à correção ortográfica, não se pode dizer que houve abandono imediato dessa prática, o que não se configuraria como internalização da teoria estudada, mas reprodução desta. Assim, uma das medidas adotadas pela docente foi deixar de oferecer respostas prontas aos erros ortográficos, mas sim, passar a indicar as palavras que apresentavam desvio, a fim de que o aluno buscasse reformulá-las na reescrita de seus textos.

A correção indicativa mostrou também ser um recurso para todas as demais formas de revisão. Junto aos bilhetes interativos, às classificações ou resoluções, as indicações foram um modo de auxiliar na compreensão da revisão proposta, mostrando ao aluno em que local do texto aquele comentário ou revisão deveria ser considerado.

- uso de correção classificatória-indicativa (3,45%). Em alguns casos, em vez de apenas indicar o classificar o desvio, a docente uniu as duas correções. No caso da classificatória, todas as ocorrências foram acompanhadas por indicações.

Essas duas últimas ocorrências apresentadas atendem ao que propõem Serafíni, ao tratar da precisão que a revisão docente deve prezar:

É preciso mostrar os erros de forma precisa. Frente a uma palavra sublinhada, o estudante deve poder entender se seu erro consiste no uso impróprio de um termo ou no emprego de uma informação precisa. [...] Não basta apenas localizar o erro, é preciso apontar sua origem, a fim de oferecer caminhos para o entendimento do aluno, pois a correção é eficaz e útil só quando permite identificar problemas e aspectos da composição sobre os quais o aluno deve trabalhar. (SERAFINI, 2004, p. 108-109).

- uso de correções textual-interativas (35,4%), que geraram diferentes níveis de interação com a docente com os alunos e dos alunos consigo mesmos e com o próprio discurso. Ao observar o conjunto de textos, observou-se que, aqueles que não apresentaram nenhuma marca de revisão textual-interativa, eram textos que apresentaram muitos problemas estruturais, o que impedia sua compreensão, ou textos que apresentaram boa organização e atendimento ao gênero proposto, demandando apenas algumas correções locais;

- uso de correção textual interativa para alertar sobre aspectos do gênero textual Conto Terror. Das 246 marcas textual-interativas localizadas, 168 (67,89% aproximadamente) foram direcionadas para aspectos referentes ao gênero trabalhado, contribuindo para a reescrita adequada e para a assimilação da organização, conteúdo e estilo próprios do gênero. Dentre essas revisões voltadas ao gênero, verificou-se o desmembramento da correção textual-interativa em três abordagens, que foram mais ou menos utilizadas de acordo com o aspecto do gênero, gerando significativas observações quanto ao nível de interação por meio da revisão.

As três abordagens textual-interativas formuladas pela docente foram: o questionamento, o apontamento e o comentário. O questionamento foi ricamente utilizado para tratar da caracterização dos personagens e foi bem assimilado pelos alunos. O apontamento muito utilizado para referir-se à pontuação, sendo bem assimilado pelo 5º ano, mas pouco compreendido pelos alunos do 4º ano. O comentário, por sua ampla abrangência, tratou de diferentes aspectos, mas, sobretudo, da coerência, do enredo do conto e da pontuação. Os comentários sobre coerência foram bastante utilizados para alertar sobre rupturas da sequência, especialmente quando o aluno não apresentava um desfecho ao conto. Os comentários sobre o enredo contribuíram para a caracterização do gênero Conto de Terror, pois visaram, principalmente, ao acréscimo de informações que tornassem a conto mais envolvente ao leitor. Os comentários sobre pontuação foram bem mais elucidativos do que os apontamentos; ainda assim, muitos deles não foram compreendidos pelos alunos do 4º ano, mas atendidos pelos alunos do 5º, o que mostrou que as abordagens de revisão apresentaram organização de linguagem mais adequada aos alunos do 5º ano e que os alunos do 4º ano não

apresentaram maturidade para acompanhar o processo. Uma prova disso é que, no 4º ano, das 86 revisões textual-interativas voltadas ao gênero, 36 (41,86%) foram ignoradas pelos alunos. Já no 5º ano, das dessas 82 revisões, 11 (13,41% aproximadamente) foram ignoradas. Ressalta-se que as revisões ignoradas podem indicar tanto a desconsideração pelo aluno da revisão docente, como a não compreensão pelo aluno dessa revisão, aspectos que não foram investigados na pesquisa, por não ser seu objetivo.

Assim, os aspectos do gênero mais enfocados pela docente em suas revisões foram pontuação, personagens, coerência e enredo/temática, respectivamente. Embora menos utilizadas, as revisões acerca do tempo verbal e da coesão foram pertinentes e geraram importantes resultados na reescrita.

e- Desse modo, foi possível contribuir com o desenvolvimento de habilidades discursivas de alunos do 4º e 5º ano, por meio da reescrita. Contudo, essa contribuição foi bastante variável, sendo maior para os alunos do 5º ano e menor para os alunos do 4º. Isso ocorreu porque, na análise dos registros, percebeu-se nos alunos do 4º ano dificuldade em compreender os encaminhamentos da revisão docente. Assim, conclui-se que as abordagens de revisão utilizadas por Ana foram mais adequadas à idade escolar do 5º ano, sendo que o 4º ano, em geral, não apresentou maturidade para o desenvolvimento de reescrita conforme foi proposto.

As reformulações além das sugeridas marcaram a autonomia discursiva de alguns alunos com diferenciado nível de interação com o escrito. Para outros alunos, sobretudo do 4º ano, as reformulações não foram produtivas por trataram-se da escrita de um novo texto com pouca ou nenhuma informação da primeira versão. Isso mostra que além da importância de se tomar o gênero discursivo trabalhado como instrumento da revisão, como foi proposto neste estudo, é necessário levar em conta outros aspectos como ano escolar e o nível de aprendizagem de cada aluno, pois aquilo que é compreensível a um aluno pode não ser suficiente a outro do mesmo ano. Essa abordagem específica pode ser realizada se o trabalho de revisão e reescrita tiver continuidade, havendo a possibilidade de o professor acompanhar seu processo de interação com os alunos e modelar sua conduta à medida que conhece as especificidades de cada um.

Ao retomar o objetivo norteador deste estudo, é possível afirmar que o trabalho colaborativo teórico-metodológico com a docente, tendo o gênero como instrumento, permitiu-lhe o conhecimento da teoria e mudanças significativas em suas práticas de revisão textual, resultando na compreensão, pela maioria dos alunos, de como se procede à reescrita

textual e sua importância para o aprimoramento do texto, o que reafirma o estudo anterior desenvolvido por Gasparotto & Menegassi (2013).

Foi possível atingir um grande número de alunos que tiveram a oportunidade de lidar com a escrita de maneira mais profícua e aprender a olhar para o seu texto como outro-leitor. Embora a docente participante da pesquisa tenha anos de prática em sala de aula, o não conhecimento dos encaminhamentos para revisão e reescrita e sua extensa jornada de trabalho mostraram ser uma forte razão para que essas atividades de escrita não fossem anteriormente desenvolvidas, tendo em vista o empenho da docente após o período de estudo junto à pesquisadora. É nesse sentido que Antunes argumenta: “Não tenho dúvidas: se nossa prática de professores se afasta do ideal é porque nos falta, entre muitas outras condições, um aprofundamento teórico acerca de como funciona o fenômeno da linguagem humana” (2003, p. 40).

Tomar o gênero como instrumento é uma importante medida para iniciar esse processo, tendo em vista que ao mesmo tempo em que se corrige um texto específico, pode-se contribuir para a assimilação do gênero trabalhado, desconstruindo-se a ideia de que essas instruções devem acontecer somente na etapa inicial de escrita.

O estudo apontou a internalização pela docente dos pressupostos teórico-metodológicos apresentados, sobretudo, pela escolha por focar a revisão de um único gênero discursivo. O trabalho colaborativo da pesquisadora apontou a necessidade de práticas semelhantes no processo de formação continuada, no sentido de efetivamente instrumentalizar o professor para sua prática. Quanto aos alunos, observou-se que o desenvolvimento de abordagens de revisão próprias do gênero trabalhado contribuiu com o aprimoramento das habilidades discursivas de escrita dos alunos e, se considerado em seu processo, pode ampliar os níveis de interação, de modo que o aluno consiga refletir e revisar seu próprio texto, adquirindo autonomia, para além da revisão docente.

A partir dos resultados obtidos com este estudo, surgem novos problemas de pesquisa que podem ser fonte de futuras investigações. O trabalho colaborativo entre docente e pesquisadora mostrou que, mesmo em breve período de intervenção, resultados pertinentes puderam ser observados. Dar continuidade a esse trabalho com professoras formadoras, como Ana, ao ministrar a disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, é uma forma de contribuir com a prática de um grande número de docentes, unindo formação continuada e formação inicial. Além disso, muitos alunos podem ser beneficiados. Um trabalho nessa perspectiva, considerado num processo mais longo de geração de registros, pode permitir

apontar resultados efetivos, em diferentes níveis de formação, da internalização da concepção de escrita como trabalho.

Outra possibilidade de investigação está nas formas de revisão textual identificadas nesta pesquisa. Ao tomar por base a teoria existente (SERAFINI, 2004; RUIZ, 2010), a professora criou metodologias de revisão que atenderam a diferentes aspectos do gênero. A correção textual-interativa pareceu ser bastante abrangente e um estudo quanto as suas diversas construções, os níveis de interação que estabelecem e para quais aspectos do gênero trabalhado seu uso é mais pertinente pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de estratégias de revisão textual. Esta pesquisa, por exemplo, apontou as estratégias de questionamento, apontamento e comentário. Faz-se necessário investigar a recorrência e efetividade dessas metodologias nas práticas de outros docentes e em outros níveis de ensino, a fim de observar se estas podem ser incorporadas à teoria existente.

Ainda no tocante às estratégias de revisão, verificou-se que a correção indicativa serviu como recurso norteador ao aluno junto a outras formas de correção. É possível investigar se a correção indicativa tem exercido esse papel na revisão docente, como forma de tornar mais precisa ao aluno outra forma de correção, como a resolutiva ou a textual interativa.

Por fim, mais pesquisas voltadas à revisão textual, tendo o gênero enfocado como instrumento, podem reafirmar a necessidade de particularizar estratégias de revisão de acordo com os elementos (BAKHTIN, 2010) que cada gênero apresenta.

REFERÊNCIAS

ACOSTA-PEREIRA, R. A.; RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso sob perspectiva da Análise Dialógica de Discurso do Círculo de Bakhtin. *Gêneros Discursivos & Interfaces Teóricas*. Revista Letras/Universidade Federal de Santa Maria – Programa de Pós Graduação em Letras – n.1, (jan./jun.1991). – Santa Maria, RS: PPGL, 1991-V. 20, N. 40 (jan./jun.2010). p. 147-162.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia na prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In: FAZENDA, I. (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1997, p. 99-110.

_____. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 35-45.

ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo, Parábola, 2003.

AZEVEDO, R. *Contos de espanto e alumbramento*. São Paulo: Scipione, 2005.

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4.ed., São Paulo, Martins Fontes, 2009.

BELINKY, T. *História de fantasma*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. 2. Ed. São Paulo: Parábola, 2011.

BRAIT, B. Análise e Teoria do Discurso. In: BRAIT, B. *Bakhtin: Outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 9-32.

_____. Construção coletiva da perspectiva dialógica: história e alcance teórico-metodológico. In: FÍGARO, R. (Org.). *Comunicação e análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2012, v. 1, p. 79-98.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin*. Trad. J. Guinshuy. São Paulo: Perspectiva, 2004.

COSTA, M. M. *Metodologia do ensino da Literatura Infantil*. Curitiba: Ibpex, 2007.

COSTA-VAL, M. G. et al. *Avaliação do texto escolar: professor-leitor/ aluno-autor*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ESPER, D. S. *Caracterizando os processos de revisão e reescrita no Ensino Fundamental I*. 2011. 73. f. Relatório de Pesquisa (Graduação em Letras)-Universidade Estadual de Maringá, 2011.

FABRE, C. La reécriture dans l'écriture - Le cas des ajouts dans les écrits scolaires. *Études de Linguistique Appliquée*, (68): 15-39, 1987.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (org.). *Questões da Linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991. p. 54-63.

_____. Episódios de reescrita em textos infantis. *Estudos Linguísticos*. 38 (2):p.9-18, 2009.

GARCEZ, L. H. C. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

GARCIA, M. O. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. 26. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

GASPAROTTO, D. M., MENEGASSI, R. J. Modos de participação do professor na revisão e reescrita textual no Ensino Médio. In: 2º CIELLI - Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários & 5º CELLI - Colóquio de Estudos Linguísticos e literários, 2012, Maringá. *Anais do 2º CIELLI - Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários & 5º CELLI - Colóquio de Estudos Linguísticos e literários*, 2012a.v. 2. p. 1-12.

_____. Modos de participação do professor na reescrita de alunos: enfoque na análise linguística. In: Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, 2012, Cascavel. *Anais do X encontro do CELSUL*, 2012b, v. 10.

_____. A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio. *Revista Calidoscópio*, v. 11, n. 1: p. 29-43, 2013.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.

_____. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (orgs.) *Aprender e ensinar com textos de alunos*. Vol.I. São Paulo: Cortez, 2001, p. 17-23.

GÓES, M. C. R. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: SMOLKA, A. L., GÓES, M. C. R. (orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. 2. ed. Campinas : Papirus, 1993.

GRECO, E. A. Gêneros discursivos e tipologias textuais. In: SANTOS, A. R.; GREGO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Org.). *A produção textual e o ensino*. Maringá, PR: Eduem, 2010, p. 11-26.

HAYES, J. R. et al. Cognitive processes in revision. In: ROSENBERG, S. (org.). *Advances in Applied Psycholinguistics: reading, writing, and language learning*. Vol.2. Cambridge: Cambridge University, 1987. p. 176-240.

IBIAPINA, I. M. L. M.. *Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

JESUS, C. A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: CHIAPPINI, Lígia. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. V.1. São Paulo : Cortez, 2001. p.99-117.

LAGO, A. *Sete histórias para sacudir o esqueleto*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

LEAL, L. de F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: VAL, M. G. C. (org.) *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003, p. 53-67.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In. BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos chaves*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 151-165.

MAGALHÃES, M. C. C. Sessões Reflexivas como uma Ferramenta aos Professores para Compreensão Crítica das Ações da Sala de Aula. 5º Congresso da Sociedade Internacional para a pesquisa cultural e teoria da atividade. Amsterdam: VrijeUniversity, 18-22 junho 2002.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 3.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENEGASSI, R. J. Da revisão à reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto. Assis, SP. *Tese de Doutorado*. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista – UNESP, 1998.

_____. Comentários de revisão na reescrita de textos: componentes básicos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas: n 35,p. 84-93, 2000.

_____. Aspectos da responsividade na interação verbal. *Revista Línguas e Letras*. Vol. 10, nº 18, 1º Sem. 2009.

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

_____. Conceitos bakhtinianos na prova de redação. *Revista Línguas e Letras*. Ed. Especial XIX CELLIP, primeiro semestre de 2011.

_____. A revisão de textos na formação docente inicial. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2013, 105-131.

MOTERANI, N. G. A reescrita de textos nas 7ª e 8ª séries do ensino fundamental: caracterização de aspectos linguístico-discursivos. *Dissertação* (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

NASCIMENTO, C. E. Os bilhetes orientadores da reescrita e a aprendizagem do gênero relatório. In: GONÇALVES, A, V.; BAZARIM, M. (Org.). *Interação, gêneros e letramento: a reescrita em foco*. São Carlos: Claraluz, 2009, p. 63-80.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. *Revista Travessias*, Cascavel, v. 2, n. 3, 2008.

PAULA, L. de. Círculo de Bakhtin: uma análise dialógica do Discurso. *Revista de Estudos Linguísticos*, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 239-258, jan./jun. 2013.

PANIAGO, M. de L. F. dos S.; ALVES-FILHO, S. C. Produção de textos na escola: a reescrita como forma de romper a artificialidade de uso da língua. *Revista Eletrônica Via Litterae*. Anápolis, v. 1, n. 1, p. 80-98, 2009.

PENTEADO, J. *Obras primas do conto de terror*. São Paulo: Martins, 1962.

POLESSI, É. A Reescrita de Textos no Ensino Fundamental: Caracterização de Aspectos Linguístico-Discursivos em 5ª e 6ª Séries. *Dissertação* (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

PRIETO, H. (org). *O livro dos medos*. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2008.

RUIZ, E. D. *Como corrigir redações na escola*. São Paulo, Contexto, 2012.

ROCHA, G. O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança. In: VAL, M.G.C.; ROCHA, G. (Orgs.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 69-83.

RODRIGUES, R. H. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. *Linguagem em (Dis)curso*. Universidade do Sul de Santa Catarina. - v. 4, n. 2, p. 415-440, jan./jun. 2004.

ROJO, R. (Org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2008.

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: as práticas em sala de aula. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Coord.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 75-97.

SOARES. A. *Gêneros Literários*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006.

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

SOUZA, S. *Ai! Que medo!*. São Paulo: Escala Educacional, 2005.

STELLA, P. R. Palavra. In: BRAIT, B. (org). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2012, p. 177-190.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=210&Itemid=324>. Acesso em: 30/07/2013.

<http://www.cenpec.org.br/olimpiada-de-lingua-portuguesa>>. Acesso em: 10/01/2014.

ANEXOS

ANEXO A - ORIENTAÇÕES ENVIADAS POR E-MAIL À PROFESSORA ANA

Oi Ana,

A partir do nosso último encontro, passo para você o nosso novo cronograma.

Como não tivemos muito tempo para analisar as correções, reforço para você algumas coisas que decidimos para você sempre as considere no momento de fazer os apontamentos:

- o foco da correção será o conteúdo, que será avaliado conforme as especificidades do gênero. É muito importante que atentemos para as características da narrativa de terror, além de outros desvios de conteúdo que o texto possa apresentar. Então, coloco aqui novamente as perguntas que você apresentou aos alunos antes da produção. Acho que, na correção, você pode se basear nelas, observando as que foram ou não atendidas pelo aluno. Também seria legal você retomar essas perguntas com eles antes de fazerem a segunda produção.

- Que personagens vão fazer parte da sua história? Como elas serão?
- Qual será a sequência de acontecimentos que você vai narrar?\
- Como será o cenário onde os fatos acontecerão?
- Você vai criar um clima de suspense ou de humor? Que elementos vai usar para isso?
- Em quanto tempo acontecerá a história?
- Opções de títulos para o texto.
- Autor.

- Conforme você julgar necessário, vá corrigindo os aspectos ortográficos.

Sobre as datas, combinamos o seguinte;

17/10 – atividade com base nos livros dos medos, a fim de trabalhar com os alunos sobre os medos de cada um.

19/10 – 4º ano: reescrita coletiva de um texto do 5º ano;

5º ano: 2ª reescrita da primeira produção textual. Ver os alunos que precisam fazer nova reescrita. Gravar em áudio a reescrita que será assistida pela professora.

24/10 – 4º e 5º anos: 2ª produção textual relacionada aos medos.

31/10 – 4º e 5º anos: reescrita da 2ª produção textual.

07/11 – 4º e 5º anos: 2ª reescrita. Ver alunos que necessitam.

10/11 – encontro de avaliação do trabalho e entrega dos textos. Seleção dos textos que farão parte da coletânea.

ANEXO C – ANOTAÇÕES DE ANA NOS TEXTOS DE ESTUDO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A PRODUÇÃO
TEXTUAL
E O ENSINO

que essa pessoa tem internalizada como procedimento metodológico de trabalho com o texto escrito.

Para que essa concepção de estabeleaça, são apresentados ao aluno muitas regras gramaticais e vários exercícios de gramática com o fim de que internalize todas as funções gramaticais e perspectivas linguísticas que a língua erudita fornece (KOCH; ELIAS, 2009). Para tanto, este realiza inúmeros exercícios sobre sinais de pontuação, grafia de palavras, concordância, regência, colocação pronominal e muitos outros tópicos da gramática tradicional. Assim, com essas regras internalizadas, o aluno produzirá seu texto dentro da norma padrão escrita. Por isso muitos alunos afirmam que escrever é conhecer as regras gramaticais da língua, é ter um bom vocabulário, porque, na realidade, são esses os critérios que normalmente são empregados para se avaliar seus textos.

Exemplo de solicitação de produção textual nessa concepção ocorre em situações como a descrita:

Os alunos trabalharam com dois exercícios que discutiam as regras de apresentação de adjetivo anteposto e posposto ao substantivo. Num deles, havia atividades de adjetivos pospostos; no outro, atividades com adjetivos antepostos. Em seguida, é oferecido um comando de produção escrita ao aluno:

“Escreva algumas linhas sobre a responsabilidade do profissional em qualquer área de trabalho. Não se esqueça de empregar adjetivos antepostos e pospostos, conforme a necessidade da descrição realizada no texto.”

Nessa produção escrita, o aluno tem como objetivo apenas a escrita de poucas linhas, porém deve-se atentar à utilização do adjetivo e às posições que ocupa na frase, evidenciando-se a concepção de escrita com foco na língua.

1.2 A escrita como dom/inspiração divina

Nessa concepção, a produção textual escrita nasce de um título, de uma frase que expõe um tema ao aluno para que produza um texto, sem qualquer atividade prévia de sustentação de informações ou, até mesmo, de consolidação de ideias para o desenvolvimento do texto (SERCUNDES, 1997). Neste sentido, o autor do texto produz apenas a partir das informações internalizadas sobre o assunto, que é pressuposto como conhecido e divulgado pelos meios de comunicação, sem qualquer discussão sobre o tema. De certa maneira, essa estratégia de produção ocupa o espaço de tempo do aluno e mantém a disciplina na sala de aula, evitando que o aluno circule pela sala e pela escola, fazendo com que o seu comportamento seja controlado pela escrita que deve produzir, e não pela interação que deveria se estabelecer com a situação de produção textual.

Trabalho ortográfico por do contexto. Valoriza o escrito e erro a palavra no texto.

foco na língua

ROTEIRO DE LEITURA – etapa 1

- ① • A partir dessa leitura e considerando sua experiência em sala de aula, como discente e como docente, qual concepção de escrita tem prevalecido no ensino atual? Há alguma razão para essa prevalência?
- ② • De acordo com o texto, por que é tão importante o estabelecimento das condições de produção no trabalho com a escrita em sala de aula?
- ③ • Ao produzir textos em sala de aula, é comum percebermos os alunos preocupados em escrever aquilo que o professor quer ler. Busca-se uma boa nota. Ao considerar os três tipos de interlocutores (virtual/real/superior) definidos por Bakhtin, quais dessas interlocuções mais necessita ser trabalhada com seus alunos?
- ④ • Na sua experiência como aluna, o que você mais praticou na escola, redações ou produções de texto? Você se lembra de algumas das propostas de textos que produzia?
- ⑤ • O que é fundamental para fazer com que as redações escolares se tornem produções de texto?

Crédito que é preciso trabalhar as condições de produção, mostrar ao aluno que aquela produção tem uma finalidade, que ele é construído para a sociedade e que para tanto devemos escolher o gênero e o suporte.

Escrito e trabalho considerando as etapas de produção

ANOTAÇÕES

Concepções de escrita

- > Escrito com foco na língua (regras)
- > Escrito como dom/inspiração (toma/desenho)
- > Escrito como consequência (resultados de visita etc)
- > Escrito como trabalho (processo: planejamento; execução do texto; revisão e reescrita).

Elementos da condições de produção:

Finalidade/Int interlocutor (real, virtual e superior)/
Gênero textual/ Suporte material do texto/
Posição do autor.

Condições de produção (Gerald):

Conteúdo/ Finalidade/ Interlocutor/ Marca/ Estratégia
Construção de um texto passo por 3 etapas:
Planejamento/ execução e revisão

1) A escrita com foco na língua ainda está muito presente, muitos ainda acreditam que aplicar exercícios ortográficos exaustivamente pode contribuir na produção escrita dos alunos.

Acredito que, infelizmente, a maioria dos professores trabalham o exercício de produção escrita como inspiração ou mesmo consequência, resultado de uma situação vivida, sem um trabalho prévio sobre o gênero e orientação p/ a reescrita depois da conexão.

② As condições de produção devem de orientação para o produtor no momento do planejamento, execução, revisão e reescrito do texto.

③ Sem dúvida, meus alunos precisam entender melhor a interlocutor virtual, perceber que os textos produzidos não são apenas um instrumento de nota.

④ Durante e muito mais ainda escolar a produção de redações esteve muito presente. Uma técnica muito comum era a apresentação de cartões com imagens sequenciadas ou cenas para que através de observação produzisse um texto.

ETAPA 2

Este segundo texto foi retirado do livro *A Escrita e o Outro*, de Lucília Garcez. A autora fez sua tese de doutorado analisando as produções e revisões e reescritas de textos de alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola no Distrito Federal. O objetivo da pesquisadora era responder a alguns questionamentos, como: como o aluno lê o seu próprio texto? Como ele lê o texto do seu colega? Como o professor atua na mediação desse processo?

Dessa forma, Garcez utilizou os textos desses alunos e propôs que um revisasse o texto do outro, dizendo o que não entendeu, o que ficou bom, o que precisaria melhorar etc. Essas conversas entre os alunos foram gravadas e a autora pode analisar como se dava essa negociação entre os colegas, além de perceber como um aluno lia o texto do outro.

A pesquisa feita por Garcez é interessante porque percebemos uma busca do aluno em avaliar, compreender e contribuir com o texto do colega, atitudes que geralmente o aluno não tem diante do próprio texto.

Propusemos para você a leitura do segundo capítulo desse livro. É um capítulo que apresenta uma parte teórica da pesquisa e que fundamenta a maioria das pesquisas voltadas para a produção textual atualmente. A autora apresenta alguns conceitos de Vygotsky e Bakhtin. Por ser o fragmento de um livro, talvez você não considere uma leitura fácil, por isso apresentarei alguns questionamentos para que possamos pensar e discutir sobre o assunto.

Antes de iniciar a leitura, anote aqui. Você já ouviu falar sobre esses autores? O que você sabe sobre eles ou sobre o trabalho deles?

Vygotsky: - Conhecimentos psicológicos
- professor como mediador
- socialização

Bakhtin: - Estudos e linguagens

① Entender a língua como produto de um trabalho coletivo e histórico e percebê-la como fruto da interação entre os pares, construído a partir de objetivos claros de comunicação, expressão e troca de conhecimentos. Nessa perspectiva a língua é sempre intencional e cheia de marcas pessoais que objetivam garantir sua função social.

② Um professor que vê a língua como fruto de relações sociais, busca em seu trabalho definir e orientar as produções dos alunos no sentido de concretizar sua função e necessidade. Não se produz para saber se sabe escrever, mas, para que a produção cumpra a função para qual foi pretendida.

③ De acordo com o percurso de interação proposto por Vygotsky, a aquisição do conhecimento se dá do social para o individual, ou seja, o indivíduo a partir de seu contato com situações sociais, de experiências vividas em grupo, constrói seus conceitos e formaliza seu aprendizado. Um exemplo de como isso acontece em sala de aula é quando diante de uma situação real surge a necessidade de produção, como as comemorações do dia do feldose, os

alunos foram chamados a apresentar suas quadras. Eles estudaram ^{as} características desse gênero, realizaram diversas leituras e produziram suas próprias quadras que passaram por revisões e ficaram prontas para apresentação no evento.

ANOTAÇÕES

Conceito de linguagem como produto de interação social realizado por meio de enun-
ciações.

A linguagem é uma atividade humana cujas
categorias observáveis se modificam no tempo e
apresentam um funcionamento profundamente
interdependente do tipo de contexto social em
que ocorrem.

A língua é produto de um trabalho coletivo
e histórico.

O significado de uma palavra é seu uso
na língua.

5
26
200
26 + 200
49

49
26
200

ETAPA 3

Esta é a terceira etapa de nossas leituras. Aqui, começamos a aprofundar o assunto que vamos desenvolver com os alunos: a escrita, a revisão, a reescrita. Selecionei trechos de dois trabalhos acadêmicos que, juntos, complementarão a explanação do assunto.

O primeiro deles é parte da Introdução da Tese de Doutorado do Professor Renilson José Menegassi, orientador desta pesquisa de mestrado. Menegassi finalizou sua tese em 1998, ele analisou os aspectos lingüístico-discursivos de produções textuais de alunos do primeiro do curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá. Mas, como assim? Ele recolheu textos produzidos pelos alunos no início do primeiro ano, em que respondiam por que haviam escolhido o curso de letras.

Em posse do material, ele observou como a professora fez a correção dos textos desses alunos, por meio de apontamentos escritos no texto do aluno, e quais foram as atitudes dos alunos mediante a correção. Se eles fizeram tudo o que foi solicitado, se compreenderam os apontamentos etc. Neste trecho da introdução, Menegassi dá-nos um panorama sobre a forma como a produção escrita é realmente tratada em sala de aula.

O segundo texto dessa etapa é um fragmento do segundo capítulo da dissertação de mestrado de Natália Moterani. Natália foi orientanda do professor Renilson e defendeu sua pesquisa em maio deste ano. Ela procurou caracterizar os aspectos lingüístico-discursivos de textos de alunos de 7ª e 8ª séries. Em nenhuma das pesquisas que citei os pesquisadores tiveram contato com os professores. Ou seja, não foi feito nenhum trabalho com os professores dessas turmas, pois a intenção era observar a resposta dos alunos mediante a correção escrita apresentada pelo professor.

No texto da Natália, que você vai ler, ela apresenta uma discussão do que é revisão e reescrita de textos, especialmente no contexto escolar. Com a visão de vários autores, ela nos mostra como é importante o trabalho de reescrita de textos com os alunos.

Para compreender a sua realidade de trabalho, tenho algumas dúvidas:

- Você já pediu para que seus alunos reescrevessem algum texto? Como você fez isso (individualmente, em casa, em duplas, com a turma toda)?

É comum no cotidiano escolar pedir que os alunos produzam textos. Muitas vezes, infelizmente, criamos pretextos para ler e os alunos a produção. No maior das vezes a produção é individual, em casa em sala, porém a momento de produção em duplas ou com toda a turma. (1º e 2º ano → maior incidência de produções coletivas)

- O que você considera ser o maior obstáculo para a prática de produção e de reescrita de textos em sala de aula?

Podemos dizer que o maior obstáculo é o tempo e a grande número de alunos, porém, acredito que é a falta de conhecimento de técnicas eficazes de inferência durante a reescrita.

ROTEIRO DE LEITURA – etapa 3

Ao refletir sobre a forma como comumente a produção e reescrita de textos é tratada em sala de aula, podemos trazer algumas informações importantes:

- Como ocorriam as aulas voltadas para a produção de textos quando você estudava?

Em apresentações (cartões), requisições, ou temas e o professor sugeria a produção de um redação, não se trabalha com os gêneros textuais.

- Você se lembra de ter reescrito algum texto?

Não, a redação é o produto final, o professor corrigia com caneta fazendo a higienização do texto quando necessário.

- Que tipo de correção feita pelos seus professores lhe chamava mais atenção?

- Qual é seu embasamento para as aulas de produção e para a correção dos textos dos seus alunos? A prática docente? Algum professor modelo? Suas leituras?

- E no seu curso de graduação? Você produzia muitos textos? Havia aulas voltadas para a prática de escrita ou de ensino de produção de textos?

Não, aprendi muitas regras, mas não produzi.

- A partir dessa leitura, você considera realmente pertinente propor aos alunos que reescrevem seus textos? Em que níveis de aprendizagem isso deve ocorrer?

A revisão neste perspectiva é fundamental no desenvolvimento em todas as fases do desenvolvimento mental.

ETAPA 4

este último texto trata de uma grande inquietação dos professores de Língua Portuguesa: afinal, como corrigir os textos dos nossos alunos?. Eliana Donaio Ruiz é autora do livro Como Corrigir Redações na Escola. Assim como Garcez, o livro surgiu como resultado de sua pesquisa de doutorado.

Ruiz toma por base por parte da teoria proposta por Maria Teresa Serafini, na obra Como Escrever Textos, em que ela propõe algumas alternativas de correção de textos. Eliana Ruiz usa a teoria de Serafini e ainda incorpora outras propostas que foram aplicadas em sua pesquisa. No seu trabalho, foram analisadas correções de textos feitas por professores de diferentes instituições: públicas, privadas e de um curso de redação. Com esse material, a autora analisou as tipos de correções textuais que foram mais eficazes, tomando por base a reescrita dos textos dos alunos.

Você lerá a primeira parte do livro de Ruiz, em que ela apresenta exatamente essas formas de correção textual, usando como exemplo textos de alunos que participaram da pesquisa.

Em outro momento, veremos o resultado dessas correções em textos de outros alunos, que analisaremos juntas para, então, começar a preparar a nossa unidade de ensino.

Novamente, apresento alguns questionamentos:

- Qual é a sua maior dificuldade ao corrigir o texto dos alunos?

O tempo e os espaços escolares para correção e principalmente metodologias adequadas para cada turma.

- Como você costuma corrigir os textos dos seus alunos?

Infelizmente no momento das aulas a correção é uma simples leitura e correção dos textos, alguns momentos de forma coletiva acontecem reescritas e questionamentos individuais.

coerência 40%
coesão 30%
ortografia e gramática 30%

ANOTAÇÕES

Tipos de correção

Indicativa: indica erros, normalmente ortográficos e lexicais.

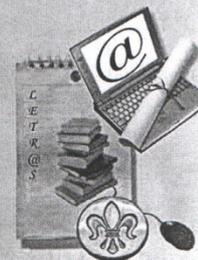
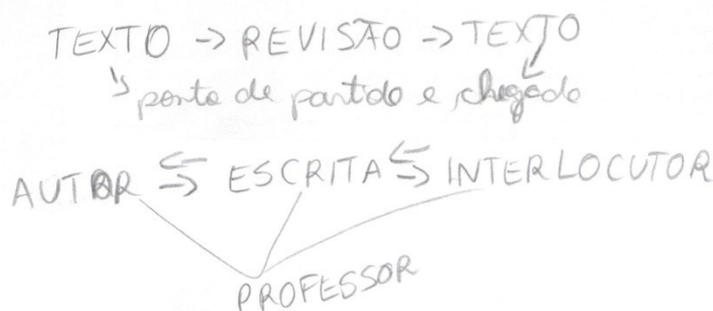
Resolutiva: encontra o erro e corrige. Exige mais tempo.

Classificatória: usa símbolos para indicar o tipo de erro do aluno.

1 Textual-interativa

REDAÇÃO	PRODUÇÃO DE TEXTO
<ul style="list-style-type: none"> - São textos produzidos para a escola. - Na sua realização, há muitos exercícios de escrita, como cópia, por exemplo, e poucos textos produzidos efetivamente. - Não se conta algo vivenciado pelo aluno, pois isto não merece ser contado para outrem. - A única razão para se escrever é mostrar que sabe escrever; assim, a finalidade para se expressar e o conteúdo dessa expressão se anulam através da repetição de palavras alheias. - A escrita é artificial. - O produtor apresenta dificuldades na escolha e execução das estratégias para escrever. - O professor tem a função apenas de revisor do texto, apontando aspectos formais. - O aluno apenas apropria-se da língua para organizar seus pensamentos e expô-los na escrita. - O professor é fonte de saber, enquanto o aluno é um receptáculo para receber esse saber. 	<ul style="list-style-type: none"> - O texto é o ponto de partida e de chegada para o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. - Na escrita, o aluno articula um ponto de vista sobre o mundo, expondo-o ao leitor. - A escola é o lugar em que os textos são produzidos e a sociedade é o lugar em que circulam. - A escrita é o espaço de interação entre o autor e o interlocutor, tendo a mediação do professor. - Em sala de aula, há discussões sobre as leituras, entre aluno e professor, buscando-se as palavras próprias do produtor para auxiliar na produção textual. - As respostas do professor são opiniões pessoais sobre o texto, não são verdades a serem incorporadas pelo aluno. - As palavras escritas do aluno são caminhos possíveis de serem trilhados para a compreensão de seus saberes e as estratégias escolhidas para a produção textual. - Os sentidos para o texto lido e o texto produzido, considerando-se aqui que são duas manifestações de linguagem distintas, são produzidos na interação entre o texto e seus interlocutores. - Alunos e professores aprendem e ensinam uns aos outros com textos, em um processo dialógico em que os sentidos são produzidos em interação verbal.

Um exemplo de redação é o texto produzido por aluno da 7ª série, cujo processo de produção não foi considerado a partir das condições de produção próprias. O aluno apenas recebeu por escrito o comando que ordenava a produção de um texto a partir de uma frase.



ANEXO D – OFICINA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

OFICINA DE PRODUÇÃO TEXTUAL GÊNERO DISCURSIVO CONTO DE TERROR SÉRIES: 4º e 5º anos EF

24/09 (segunda-feira)

- Nas segundas-feiras a professora costuma desenvolver uma aula de leitura, em que leva os alunos até a biblioteca e conta-lhes uma história. Depois da contação, os alunos escolhem livros para fazerem leitura silenciosa.
- A história a ser contada neste dia pela professora será uma narrativa de terror retirada do livro Contos de Espanto e de Assombramento (conto a ser definido pela professora)

26/09 (quarta-feira)

- Desenvolvimento da unidade de ensino
- Os alunos farão leitura do conto O defunto que devia, de Angela Lago. Em seguida, serão propostas atividades de análise do texto, com vistas a conhecer as características do gênero em questão.
- A leitura do conto se dará em três etapas:
 - Leitura silenciosa;
 - Leitura coletiva;
 - Leitura pela professora; (ela argumenta que acha necessária essa terceira leitura para que os alunos percebam a entonação e pontuação)
- As atividades propostas sobre o texto serão feitas em sala e individualmente.
 - Texto em atividades em arquivo anexo

27/09 (quinta-feira)

- Contação de Conto de Terror pela professora. (narrativa de final trágico, a ser definida pela professora)
- Subsídio para produção de narrativa de terror:
 - Leitura do texto Bom bocado de medo (anexo);
 - Criação de banco de palavras e expressões próprias do gênero.
- Correção coletiva no quadro das atividades propostas no dia anterior.

28/09 (sexta-feira)

- Planejamento de escrita:
 - Discussão com os alunos baseada nas questões propostas no artigo A produção de narrativas de terror, do livro Leitura, escrita e gramática no Ensino Fundamental.
 - Que personagens vão fazer parte da sua história? Como elas serão?
 - Qual será a sequência de acontecimentos que você vai narrar?
 - Como será o cenário onde os fatos acontecerão?
 - Você vai criar um clima de suspense ou de humor? Que elementos vai usar para isso?
 - Em quanto tempo acontecerá a história?
 - Opções de títulos para o texto.
 - Autor.
- Produção individual em sala de aula.

29/10 (sábado): Denise corrige um dos textos e mostra para a professora.

01/10 (segunda-feira): Hora atividade da professora, momento para a correção das produções do 4º e 5º anos.

03/10 (quarta-feira): Reescrita dos textos produzidos.

06/10 (sábado):

- Encontro com a professora para avaliação do trabalho até o momento. Observação da resposta dos alunos à unidade e às correções da professora por meio da reescrita.
- Observação dos textos de necessitam de 2ª correção.
- Elaboração da continuidade da unidade para a segunda produção de texto.
- Digitalização do material pela Denise.

10/10 (quarta-feira): dia reservado para a 2ª reescrita, se necessária.

13/10 (sábado): digitalização de material.

A partir de 15/10: continuação da oficina de produção textual. Preparação para 2ª produção escrita.

O DEFUNTO QUE DEVIA

Angela Lago

Em Bom Despacho tinha um moço que devia tanto e a tanta gente que sua vida virou um inferno. O tempo todo batiam na porta dele para cobrar. Até que uma noite ele não aguentou mais e decidiu se fingir de morto.

Na manhã seguinte, quando os cobradores chegaram, encontraram o moço de olhos fechados, todo vestido de preto, quietinho, deitado em cima da mesa.

- Coitado, perdeu mais do que qualquer um de nós – eles disseram, e foram embora.

Mas um sapateiro muito sovina, a quem o moço devia um real, não quis saber de perdoar a dívida. Ficou na casa, à espera de parentes, para cobrar de quem pudesse.

O moço lá, se fingindo de morto, e nada de parente nenhum chegar. Mesmo porque morto pobre não tem parente. Acontece que o sapateiro, além de pão-duro, era cabeça-dura, e não arredou o pé. Queria seu real.

Escureceu, uns ladrões passaram por perto, viram a porta aberta, a casa em silêncio, e decidiram entrar. O sapateiro só teve tempo de se enfiar debaixo da mesa.

- Eta defunto desgraçado, não tem uma alma velando por ele! – comentaram os ladrões.

E aproveitaram para dividir umas moedas que tinham roubado. Sobrou uma, e um ladrão propôs:

- A moeda é do primeiro que enfiar uma faca no peito do morto!

O defunto reviveu na hora e desandou a gritar:

- Ui ui ui!

- Ei ei ei! – O sapateiro escutou o morto gritando e, lá debaixo da mesa, também desandou a berrar.

Quando os ladrões viram o morto gritar e escutaram aquela voz responder, saíram em correria, deixando o dinheiro para trás. Já iam longe quando o mais valente deles, pensando e repensando nas lindas moedas, tratou de convencer os amigos a voltar:

- São duas almas penadas, mas nós somos três depenados.

Voltaram. A essa altura o ex-morto já estava dividindo a fortuna com o sapateiro. Quando os ladrões chegaram perto da casa, escutaram o tilintar das moedas sendo repartidas e...

- E o meu real? E o meu real? – Era a voz do sapateiro lembrando a dívida. – E o meu real?

- Ai ai ai! São muitas almas! – gritaram os ladrões. – O dinheiro nem está dando! E desapareceram de vez, estrada afora.

(LAGO, Angela. **SETE HISTÓRIAS PARA SACUDIR O ESQUELETO**. São Paulo, Companhia das Letrinhas – 2006)

ATIVIDADES

8) O texto descreve como ficou o moço ao se fingir de morto. No espaço abaixo, tente ilustrar como estava o defunto.

9) Leia novamente o 4º parágrafo do texto. Nesse parágrafo há a descrição de um personagem, o sapateiro. Na sua opinião, o que significa dizer que o sapateiro era:

Sovina: _____

Pão-duro: _____

Cabeça-dura: _____

10) O texto não apresenta o nome do moço que se fingiu de morto. Que nome você daria a ele?

11) O narrador do texto é em 1ª ou em 2ª pessoa?

12) Ordene o texto enumerando os acontecimentos.

- () Os ladrões começam a repartir as moedas.
- () O sapateiro cobre o real que o moço lhe deve.
- () Os ladrões fogem ainda mais apavorados.
- () O sapateiro sai de onde estava escondido gritando.
- () Os ladrões entram na casa do moço.
- () O moço finge estar morto.
- () Os ladrões fogem sem levar o dinheiro.
- () O sapateiro decide esperar até algum parente do defunto chegar.

As histórias de terror costumam conter “ingredientes” básicos que, bem associados, originam “pratos apetitosos”, agradáveis ao “paladar” de muitas pessoas...

Bom-Bocado de Medo

INGREDIENTES

- personagens misteriosos (vampiros, bruxas, fantasmas, múmias, caveiras, monstros, insetos gigantes, objetos que ganham vida e se tornam assassinos...);
- lugares tenebrosos (castelos e casas mal-assombrados, abismos, cemitérios, pântanos...);
- tempestades violentas (chuvas torrenciais, ventos, granizos, trovões, relâmpagos...);
- noites intermináveis;
- fatos inexplicáveis (sempre assustadores);
- trilhas sonoras que causam pânico.

MODO DE FAZER

Junte todos os ingredientes e tempere tudo com uma grande quantidade de suspense. Deixe assar em forno brando e, em alguns momentos, passe rapidamente para temperatura máxima. Desligue o forno somente quando o prato estiver pronto.

RENDIMENTO

Gritos de pavor, arrepios, palpitações, suor frio, enjoos, desarranjos e muitos pesadelos, tanto dormindo quanto acordado.

VALOR CALÓRICO

Embora esta receita seja bastante “calórica”, ela tem o poder de provocar o emagrecimento, pois, às vezes, faz perder o apetite e o sono.

HISTÓRIAS PARA NÃO DORMIR



TERRA RICA
2012

APRESENTAÇÃO

Este livro faz parte de trabalhos de produção textual realizados pela Professora *Ana*, com colaboração da professora mestranda Denise Moreira Gasparotto, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá.

Durante o segundo semestre de 2012, nas aulas de Língua Portuguesa dos 4º e 5º anos da Escola Municipal X, em Terra Rica-PR, foi desenvolvida uma unidade de ensino sobre o gênero textual Narrativa de Terror. Após conhecerem várias histórias contadas e lidas durante as aulas, os alunos passaram a produzir suas próprias narrativas. Os textos foram todos revisados pela professora e os alunos foram instruídos a procederem à reescrita.

Cada aluno produziu duas narrativas que foram revisadas e reescritas. Os textos presentes nesta coletânea não são, portanto, simples histórias de crianças, são produtos de diálogos entre os alunos e seu texto com a professora, de sugestões da professora, dos colegas, para chegar àquilo que melhor traduzisse o que cada um quis expressar.

Por meio deste trabalho, os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre sua própria escrita e se reconhecer como escritores, que buscam atingir seu leitor, atraí-lo para a história que desejam contar através do papel.

Aqui está o resultado do trabalho efetuado pela professora *Ana* e seus alunos.

ÍNDICE

Contos 4º ano:

- Castelo dos monstros
- A família que tinha uma filha lobisomem
- A família que tinha uma filha vampiro e não sabia
- Casa mal assombrada
- A passagem das crianças
- O terror no hotel
- Os atropelamentos
- O morcego de estimação
- O barulho
- A família lobisomem
- O menino sonhador
- A floresta mal assombrada
- A menina que virou vampira
- O mistério da sexta-feira 13
- A menina que sonhava
- A história da abóbora
- Os caçadores
- O homem que virava lobisomem
- A rua mal assombrada
- O menino desaparecido
- O menino e o monstro
- O lobisomem
- O cemitério amaldiçoado

Contos 5º ano:

- O som do inferno
- Replok
- Colosso
- A macumbeira
- A mulher que queria matar o marido
- A ilha fantasma
- Os monstros
- O vale da morte
- A casa da morte
- A lua cheia
- O cemitério
- O homem no castelo
- O casarão mal assombrado
- A rua dos mistérios
- A casa da bruxa
- Os dois assassinos de crianças
- Castelo mal assombrado
- O vampiro
- O cemitério mal assombrado
- Fernanda e sua prima Maria
- A múmia
- A mão sangrenta
- Seu João e o suspense
- A mansão mal assombrada
- A morte
- Hotel Transilvânia
- À procura do lobo
- Noite de escuridão

CONTOS DE TERROR

4º ANO

CASTELO DOS MONSTROS

Era uma vez, um menino chamado Miguel. Ele estava indo para a casa de sua tia e já estava bem escuro, quando começou uma ventania bem forte. De repente, apareceu um vampiro com capa vermelha e roupa preta e falou:

- Venha comigo! Você vai conhecer o castelo dos monstros.

E o menino falou:

- Eu vou com você!

Quando eles chegaram, o menino viu que lá tinha bruxas, múmias, vampiros e muitos lobisomens. De repente, todos os monstros sumiram, porque já eram cinco horas e todos os dias, às cinco horas, eles desapareciam e iam para um lugar diferente. Eles iam para a cidade assustar todas as pessoas.

Quando eles saíram, o menino conseguiu voltar para casa e voltou a ser muito feliz.

A FAMÍLIA QUE TINHA UMA FILHA LOBISOMEM

Era uma vez, uma família que adotou uma menina com ano de idade. Ela se chamava Sandrielle, era morena, gordinha, usava óculos. Só que Sandrielle era lobisOMEM.

O tempo foi passando e os pais nem desconfiavam. Quando a menina fez cinco anos, o pai dela falou:

- Filha, você quer uma festa de aniversário?

- Sim, papai, eu adorei a ideia. Quero uma festa bem bonita.

- Vou providenciar tudo, filhinha.

E chegou o dia do aniversário e Sandrielle se arrumou bem bonita. Os convidados foram chegando, comendo salgados, depois veio o parabéns e o bolo. Quando todos foram embora, eles arrumaram a área onde tinha sido o aniversário e foram para dentro. Sandrielle falou:

- Papai, você deixa eu ficar um pouco sozinha aqui para fora?

- Tudo bem, filhinha, mas não demore, hein!

- Está bem.

Eles moravam perto da floresta e era lua cheia. Ela foi até a floresta e se transformou em lobisOMEM. Quando virou humano de novo, voltou e ficou sentada no banco em frente de sua casa. Ela entrou e contou para seus pais que era lobisOMEM. Eles nem acreditaram, mas ela disse:

- Pai, mãe, é verdade. Eu tenho uma foto, olhem!

Os pais desmaiaram e ela começou a chorar. Depois, eles colocaram ela na floresta, que era o lugar de onde ela vinha, foram embora e viveram a vida deles.

A FAMÍLIA QUE TINHA UMA FILHA VAMPIRO E NÃO SABIA

Era uma vez, uma família que tinha uma família vampiro e não sabia. Eles tinham dois filhos, um menino chamado Pedro e uma menina chamada Laila. Em uma noite, eles estavam dormindo e Laila estava com fome. Ela até o quarto dos pais e, como estava com muita fome, ia chupar da mãe.

Quando ela foi chupar o sangue, a mãe acendeu a luz e falou:

- o que você está fazendo?

Laila respondeu:

- Eu estava com medo, mãe.

- Mas o seu irmão está lá sozinho. Disse a mãe.

Laila deixou o irmão sozinho e foi dormir com os pais. Ela estava deitada do lado da mãe e chupo o sangue dela.

Mas mãe não virou vampiro. Laila ficou assustada porque nunca tinha visto alguém que ela chupasse o sangue e não virasse vampiro.

Depois, ela descobriu que era porque a mãe dela não tinha o sangue exato para virar vampiro.

CASA MAL-ASSOMBRADA

Era uma vez, um homem que se chamava Luan. Ele morava numa casa mal-assombrada, mas não sabia disso. Um dia, ele escutou um barulho e falou:

- Deve ser o relógio.

Mas não era. Ele voltou a dormir, acordou de manhã e foi assistir TV. De repente, ele escutou mais um barulho e falou:

- Quem está aí?

Luan foi ao quintal e, de repente, a luz acabou e ele viu uma sombra. E disse:

- Quem está aqui? Quem está aqui?

Ele saiu correndo e a sombra saiu junto. Mas quando estava correndo ele caiu e viu um homem branco, de roupa preta e olhos vermelhos. Falou:

- Quem está aqui? Quem está aqui?

Luan saiu correndo de novo, chegou na casa dele e viu fantasmas. Foi então que ele descobriu que a casa era mal-assombrada e decidiu ir morar na de um colega do colégio. Quando chegou lá, o colega falou:

- Por que você veio morar comigo?

- Minha casa é mal-assombrada.

O colega deixou Luan entrar e ele começou a contar tudo o que tinha acontecido.

A PASSAGEM DAS CRIANÇAS

Era uma vez, dois irmãos chamados Renan e Renata. Renan era ruivo, de olhos azuis e pele clara. Renata era loira, de olhos azuis e pele clara.

Um belo dia, eles foram no quintal. Renan estava cavando, na caixa de areia, de repente, ele percebeu que lá no fundo da caixa de areia estava oco e chamou sua irmã.

- Irmã, irmã, me ajude a cavar. Aqui está oco!

- Está bom, eu te ajudo! – disse Renata.

Passaram-se duas horas e nada de chão oco. De repente, Renata falou:

- Encontrei, encontrei, é uma passagem secreta!

Renan falou:

- Para de gritaria, você vai me deixar surdo. Vamos entrar nela,

Eles entraram morrendo de medo. A passagem secreta era cheia de aranhas e etc.

Vocês não vão acreditar. A passagem secreta foi construída há muito tempo, durante a guerra, quando os avós de Renan e Renata eram crianças. Era usada para se proteger das bombas.

O ZUMBI ASSUSTADOR

Em uma rua muito escura, moravam dois homens chamados Maldita Sombra e Zumbi. O Maldita Sombra usava roupas toda branca, tinha olhos pretos, cabelos escuros cacheados e era baixo. O Zumbi era alto, tinha o cabelo preto, olhos castanhos e era forte.

Eles assustavam as pessoas e faziam as crianças correrem apavoradas. Um dia, vinha uma mulher feliz, cantando pela rua, quando foi assustada pelos homens. Ela saiu correndo e foi chamar a polícia.

Os policiais foram até lá a prenderam o Maldita Sombra e o Zumbi na cadeia da cidade. No outro dia, os policiais perceberam que eles não estavam mais lá. Assim, descobriram que eles eram fantasmas, não seres humanos.

O TERROR NO HOTEL

Era uma vez, a família estava almoçando quando Lucas pergunta ao pai:

- Pai, quando você vai ter férias?

-Está perto, é o mês de quem. Mas, por que essa pergunta, meu filho?

- Porque eu queria ir naquele hotel que tem piscina pra gente tomar banho, parque para brincar e campo de futebol para jogar bola.

- Sim, filho, assim que eu pegar férias nós vamos.

No dia que o pai pegou férias, a família foi no hotel. Chegando lá, as piscinas estavam sem água, o parque estava em reforma e eles foram dormir. A porta do quarto bateu. Eles pensaram que eram fantasmas.

Depois, descobriram que o local estava abandonado, porque era assombrado pelo fantasma do dono do hotel, que tinha morrido há alguns meses. Resolveram ir embora e nunca mais voltaram.

OS ATROPELAMENTOS

Um dia, um menino, que se chamava Adriano, estava atravessando a rua e estava vindo um carro. Adriano viu o carro, mas não teve tempo para correr e foi atropelado. A ambulância chegou, pegou Leandro e levou para o hospital.

No outro dia, uma menina, que se chamava Andressa, estava atravessando a rua e foi atropelado por um carro. A ambulância chegou, pegou Andressa e levou para o hospital.

Adriano e Andressa ficaram no mesmo quarto. Eles morreram no hospital. Depois disso, começaram a acontecer muitos acidentes naquela mesma rua e sempre chegavam muitas ambulâncias.

Passaram-se alguns meses e os fantasmas das pessoas que morreram naquele lugar começaram a aparecer e provocar ainda mais acidentes. Hoje, aquele lugar é uma estrada abandonada. Ninguém passa mais por lá, com medo de sofrer um acidente.

O MORCEGO DE ESTIMAÇÃO

Era uma vez, uma menina que se chamava Aline Gonzaga. Ela tinha um morcego de estimação.

Todos os dias, à meia noite, ele virava vampiro e saía, mas a dona dele nem sabia disso. No dia seguinte, os animais da região apareciam mortos. Eram cavalos, bezerros, todos mortos.

As famílias que moravam por perto viviam atormentadas e cansadas de ver sangue pelas ruas. Muitas delas foram embora.

Nunca alguém descobriu que aquele animalzinho de estimação, o morcego, era responsável pela morte dos animais.

O BARULHO

Era uma vez, um homem que se chamava João, todos os dias quando ele ia trabalhar ouvia barulhos no quintal e quando chegava do trabalho também. João sentia medo, mas continuava seu caminho.

Um dia ele chegou do trabalho, ouviu o barulho e foi dormir. No meio da noite ele escutou os cachorros latindo e foi ver o que estava acontecendo. Saiu no quintal e viu um vulto. Voltou correndo para dentro do quarto e acabou acordando a mulher dele.

No outro dia João e sua mulher levantaram cedo e saíram para procurar outra casa para morar. Aquela casa era realmente mal assombrada, aquele barulho atormentava todas as pessoas que moravam naquela casa.

A FAMÍLIA LOBISOMEM

Era uma vez um LobisOMEM muito feio, ele morava com seu pai que se chamava Lagarto e sua mãe era a Lagartixa. O LobisOMEM era coberto de gosma verde e seus pais de uma casca dura.

Certo dia eles brigaram e o Lobisomem foi embora para uma floresta abandonada e encontrou um leão muito feroz e o leão não gostou de ver um Lobisomem e ficou com medo.

A mãe do Lobisomem falou:

_ Onde será que está nosso filho, já esta quase anoitecendo e ele não apareceu, estou preocupada.

Passou um tempo e ela disse novamente:

_ Meu Deus, estou preocupada com meu filho, será que aconteceu alguma coisa com ele? Vou dar um tempo pro nosso filho voltar, ele deve estar precisando esfriar a cabeça, vou deixar ele um pouco só!

E o pai falou:

_ Mulher, não fique agoniada, ele vai voltar.

Mais tarde o filho voltou e a mãe disse:

_ Meu filho, você me deu um susto, fiquei preocupada!

Depois disso ficou tudo bem.

O MENINO SONHADOR

Era uma vez um menino de apenas seis anos que se chamava Vinícius. Ele tinha medo de ser raptado. À noite, quando vinha da casa de sua avó, ele andava prestando muita atenção em todo mundo que passava perto dele.

Certo dia, ele percebeu que tinha uma pessoa caminhando atrás dele e ficou assustado pensando que poderia ser um monstro ou um ladrão para raptá-lo. Começou a andar mais rápido. Quando chegou perto de sua casa já estava tremendo de medo, olhou novamente e viu que a pessoa era seu tio.

Naquele dia ele percebeu que o medo faz a gente ver coisas.

A FLORESTA MAL ASSOMBRADA

Era uma vez uma menina chamada Mariana, ela era bonita, morena e tinha os cabelos cacheados. Certo dia ela chegou à escola e a professora disse:

- Nós vamos em uma floresta amanhã porque lá tem um rio para a gente nadar.

Todos os alunos ficaram animados e prepararam as coisas para o passeio. Ninguém sabia que aquela floresta era mal assombrada, que tinha árvores que matavam pessoas.

Quando chegaram na floresta a professora avisou todos os alunos para não saírem de perto dela. Mas, Mariana, que não era obediente, saiu, entrou na floresta e encontrou as árvores que matavam as pessoas. Ela começou a gritar:

- Socorro! Socorro!

A professora já tinha percebido a falta da Mariana porque ela contou os alunos e faltava um. Quando escutaram o pedido de socorro correram para ajudar. Soltaram a Mariana e ouviram o recado das árvores:

- Saiam daqui, senão vamos matar vocês!

Todos foram embora e nunca mais voltaram naquele lugar. Mariana aprendeu que não deve desobedecer. Muitas coisas ruins podem acontecer.

A MENINA QUE VIROU VAMPIRA

Era uma vez uma menina chamada Bruna. Ela gostava de brincar, a mãe dela mandou-a voltar para casa cinco horas, mas ela não voltou. A mãe resolveu ir atrás. Foi na casa da amiga dela que falou:

- Ela não veio aqui em casa hoje!

A mãe da Bruna foi na polícia e disse:

- Minha filha sumiu!

O policial perguntou:

- Como ela é?

A mãe falou:

- O nome dela é Bruna, ela esta usando blusa verde e calça preta, seu cabelo é preto, liso e curto. Ela falou que estava na casa de uma amiga e não estava.

Os policiais foram investigar e descobriram que um carro preto levou a menina.

No outro dia a Bruna foi encontrada deitada perto da estrada, por um caminhoneiro. Ela voltou para casa e nunca mais foi humana, agora ela é uma vampira.

O MISTÉRIO DA SEXTA-FEIRA 13

Em uma sexta-feira 13, como sempre, os terríveis monstros se reuniram para aterrorizar a cidade.

Muito silencio... muito escuro... gargalhadas de bruxas "Rá, rá, rá, rá, rá!!!"

O vento soprava, mas ainda não tinha dado meia noite, era 11 horas no relógio. Todos sentados em volta do relógio e na porta, e a múmia contando os minutos.

- Mas já passou 2 horas e nesse relógio ainda são 11 horas! Disse a múmia.

- É mesmo, mas vamos esperar mais um pouco. Disse a inteligente bruxa.

- Só mais um pouquinho hein! Completou a múmia.

E passaram horas e horas e o relógio ainda apontava 11 horas em ponto.

- Diacho sô, o que será que aconteceu com este relógio? Disse a bruxa.

Assim que a bruxa disse isso a múmia toda envergonhada disse:

- Eu esqueci que tirei as pilhas do relógio, porque eu queria limpar a parede e o relógio caiu no chão e as pilhas também e eu não achei e deixei sem mesmo.

- Dona Múmia!!! Disseram os monstros.

E naquele ano para os adultos foi uma beleza, não ouviram os berros de seus filhos assustados.

A MENINA QUE SONHAVA

Era uma vez, um quarto muito estranho, onde morava uma menina de cabelos loiros e olhos vermelhos que se chamava Rita. Diziam que ela tinha sonhos misteriosos e que tudo que ela sonhava acontecia de verdade. As pessoas iam lá para saber o que iria acontecer com elas.

Um dia um homem foi lá para saber o que ia acontecer com ele, chegou e gritou na janela:

- Menina, me fale o que vai acontecer comigo? Já ia me esquecendo de me apresentar, meu nome é Diego. Preciso saber do meu futuro.

Então a menina falou:

- Você vai morrer com um tiro na cabeça.

Alguns dias depois o homem morreu com um tiro na cabeça, como a menina havia falado. Depois de morto ele voltou na casa da menina, levou um facão e partiu a menina no meio porque pensou que ela fosse culpada por sua morte.

A HISTÓRIA DA ABÓBORA

Era uma vez uma mulher chamada Dona Maria. Ela morava em um sítio com seu marido José e seu neto Márcio. Em frente ao sítio tinha uma mata enorme.

O seu José colheu uma abóbora no pé e deixou em cima da mesa. O neto saiu com a sua namorada, Dona Maria e Seu José foram jantar no sítio vizinho. Eles jantaram e conversaram bastante. Até que Dona Maria falou:

_ Vamos porque já esta noite e até nós chegarmos lá vai demorar...

Eles estavam voltando para casa e de repente os matos começaram a se mexer e saiu um espírito do mato. Eles saíram correndo para casa.

Quando entraram na casa a abóbora do Senhor José já estava cozida e os pratos lavados. Eles ficaram desesperados e voltaram para casa da vizinha correndo, passaram a noite lá.

Na manhã seguinte descobriram que quem tinha feito a abóbora e lavado os pratos era o neto Márcio que tinha chegado mais cedo. E perceberam que medo faz a gente acreditar em coisas do outro mundo.

OS CAÇADORES

Em uma floresta havia um lobisomem que matava todas as pessoas que iam lá. Dois irmãos caçadores e alguns amigos resolveram caçar o lobo. Entraram na floresta conversando sobre como iriam fazer isso. Mas o lobo ouviu a conversa e falou:

- Ah, eles querem me matar? Estão enganados, eu vou matá-los.

Quando eles chegaram no meio da floresta ouviram barulhos e João, o amigo medroso, falou:

- Não é perigoso caçar esse lobisomem?

Antonio, o mais corajoso, falou:

- Claro que não, é seguro. Eu sou forte, poderoso!

Mas ele insistiu:

- Talvez não, o lobo é perigoso.

Todos os outros riram do amigo medroso:

- Há, há, há!

Nesse momento o lobisomem apareceu e disse:

- Vou matar vocês agora, vou começar pelo mais corajoso.

O lobisomem matou os irmãos caçadores e quase todos os amigos, só sobrou o João, porque ele tinha medo e sabia que o lobisomem era forte e poderoso.

O HOMEM QUE VIRAVA LOBISOMEM

Era uma vez um homem muito bravo que morava em um cemitério porque era pobre e não tinha dinheiro para comprar uma casa. O nome dele era Osvaldo e ele tinha um grande problema, virava lobisomem. Todos tinham medo dele, ele não gostava de crianças.

Uma garotinha chamada Ana Beatriz, que morava perto do cemitério, gostava de ouvir histórias de terror e resolveu fugir de casa para descobrir mais sobre esse lobisomem.

A mãe da Ana Beatriz, chamada Zélia, ficou com muito medo, ela era filha única. Todo mundo saiu procurando a menina, mas não encontraram. Quando voltaram para casa, depois de procurar a menina, viram o lobisomem Osvaldo com Ana Beatriz, ele trouxe a menina para casa porque a encontrou no cemitério sozinha.

As pessoas perceberam que Osvaldo não era tão ruim assim e acabaram ficando amigas dele.

A RUA MAL ASSOMBRADA

Na minha cidade tem uma rua mal assombrada, quem passa por lá ouve gritos de crianças, meninos apanhando, mulheres bravas gritando com os filhos e tudo mais.

Um dia, eu resolvi passar nessa rua, fiquei com muito medo e quando já estava no meio da rua uma mulher fantasma apareceu e disse:

_ Sai daqui senão eu vou pegar você!

Eu sai correndo, a mulher ficou me perseguindo. Eu entrei na minha casa e chamei minha mãe, abracei ela e contei tudo o que tinha acontecido.

Depois desse dia eu nunca mais saí na rua sozinho com medo de encontrar a mulher fantasma.

O MENINO DESAPARECIDO

Um dia, um menino chamado Joãozinho estava jogando bola na rua e depois de um chute a bola caiu no quintal de uma casa abandonada.

Joãozinho entrou no quintal para pegar a bola e ouviu um grito dentro da casa e resolveu entrar. Ele encontrou uma mulher jogada no chão e com sangue no corpo. Em seguida ele ouviu outro grito e foi ver de onde vinha. Entrou em um quarto e encontrou outra mulher jogada no chão. Assim que ele entrou a porta se fechou e um monstro atacou Joãozinho.

Ele nunca mais foi visto.

O MENINO E O MONSTRO

Meu nome é Mário, eu tenho muito medo de um monstro. Ele é azul, grande, com uma calda enorme e com espinho.

Um dia esse monstro entrou na minha casa, eu quase morri de medo, fiquei paralisado. Depois desse dia ele passou a morar debaixo da minha cama.

Até que eu resolvi matar esse monstro. Inventei uma arma super poderosa e matei o monstro.

Depois disso eu nunca mais vi o monstro azul.

O LOBISOMEM

Certa noite, um menino chamado João e seus amigos passaram em frente ao cemitério a noite e resolveram entrar. O mais corajoso foi na frente e sentaram em cima de um túmulo. Estavam conversando e quando olharam para trás viram um ser com olhos vermelhos e fumaça saindo do nariz.

João perguntou:

- Que bicho é aquele?

Carlos, o amigo mais novo, disse:

- É um lobisOMEM, vocês viram como sai fumaça do nariz dele?

- Vimos! – todos responderam.

Os meninos quase fizeram xixi na calça de tanto medo. Foram embora e nunca mais voltaram no cemitério. Dizem que até hoje o monstro aparece no cemitério para assustar os meninos abusados.

O CEMITÉRIO AMALDIÇOADO

Eu e mais dois amigos, Leonardo e Marcos, resolvemos passear no cemitério quando uma sombra apareceu deixando todo aquele lugar escuro. Nós continuamos andando desconfiados de que alguma coisa estava errada.

Mais na frente vimos um vulto de uma pessoa e uma pessoa abaixada perto de um túmulo cheio de sangue. A pessoa olhou para trás e continuou abaixada. Tentamos correr porque estávamos com muito medo, mas a pessoa levantou e começou a correr atrás da gente. Durante a fuga, outras pessoas estranhas aparecendo tentando nos pegar.

Viramos a direita e caímos em um buraco cheio de cobras najas, foi horrível, mas conseguimos escapar com uma corda que encontramos. Quando saímos do buraco demos de cara com as pessoas que nos perseguiram e continuamos a correr.

Uma das pessoas conseguiu alcançar o Marcos, porque ele caiu, tropeçou em uma pedra. Não podíamos fazer nada, deixamos ele para trás.

Chegamos ao portão para sair, mas ele estava fechado. O Leonardo conseguiu pular o muro e foi buscar ajuda. Eu vi a sombra do Marcos e percebi que ele estava sem uma perna. Cheguei perto para ajudá-lo e ficamos cercados por aquelas pessoas estranhas que queriam nos pegar.

Quando já íamos ser devorados, o Leonardo chegou com ajuda para nos salvar, o guarda do cemitério sabia como espantar aquelas pessoas e nos libertou. Quase morremos.

Essa foi umas das aventuras que vivi com meus amigos.

CONTOS DE TERROR

5º ANO

O SOM DO INFERNO

Um dia, fui acampar com meus pais. Estava escurecendo e nós paramos para descansar. Descobrimos um túnel que existia há uns vinte anos.

Depois de alguns minutos, ouvimos sons. Não era celular, não vinham da floresta, vinham do túnel. Chegamos mais perto e percebemos que eram gritos de gente brigando e usando revólveres. Era o som do inferno.

Ficamos vendo o túnel de longe, atrás das folhas na mata. O som que vinha do túnel era assustador, mas lá dentro não tinha ninguém.

Chegou a lua cheia e o som começou a ficar mais alto. As árvores começaram a se mexer sem vento e tinha raposas gritando.

Foi aí que resolvemos dar o pé na canela.

REPLOK

Em uma cidade, chamada Bom Despacho, existia um homem que vivia sozinho e não falava com ninguém. Todo mundo pensava que ele era um homem mal, porque, quando se irritava, ele ficava vermelho, forte e destruía o que via pela frente.

Um dia, o homem foi em uma caverna e viu uma linda garota que estava aprisionada por uma maldição de uma bruxa. Ele resolveu ajudar. Procurou a bruxa e pediu a chave, mas ela não deu e eles começaram a lutar.

A luta durou um dia inteiro e foi muito tensa. Replok venceu porque tinha um coração bom, não era ruim como as pessoas pensavam.

Ele pegou a chave, salvou a moça, casou-se com ela e tiveram muitos filhos, um time de futebol completo.

COLOSSO

Em um vale desconhecido, havia uma maldição. Essa maldição acontecia quando alguém não acreditava no rei ou o desobedecesse. Se alguém fizesse isso, ele mandava o gigante, chamado Colosso, matar.

Colosso tinha 507m e ficava preso em uma jaula escondida.

Um dia, um cavaleiro da França, chamado Júnior, chegou no vale e quis matar colosso.

O cavaleiro era muito forte. O rei soltou Colosso na frente do cavaleiro e os dois lutaram durante dois dias inteiros. Colosso morreu e o cavaleiro sobreviveu.

A partir desse dia, o vale ganhou um novo rei.

A MACUMBEIRA

Eu, Tiago, estava dormindo, quando bateram na porta de casa. Fui olhar para ver quem era e não tinha ninguém. Voltei a dormir e bateram na porta outra vez:

- Toque, toque, toque!

Eu levantei da minha cama e fui ver quem era. Apareceu uma mulher descabelada, com os dentes amarelos. Quando vi aquela imagem, comecei a gritar e peguei uma faca na gaveta do armário para enfiar na barriga dela, mas não deu. Ela era macumbeira! Falou um monte de palavras mágicas e eu comecei a voar, caí no chão e depois desmaiei.

Quando eu acordei não tinha ninguém na minha casa e fiquei com muito medo. Até hoje ela não apareceu e eu fiquei feliz para sempre.

A MULHER QUE QUERIA MATAR O MARIDO

Era uma vez, em Bom Despacho, uma mulher que queria matar o marido. Esse homem era rico e seu nome era Rafael.

A mulher só queria matar o marido para ficar com o dinheiro dele. Um dia, ela falou:

- Amor, vamos comprar outra casa?

Rafael pensou e aceitou, dizendo:

- Mas a casa tem que ter três quartos.

No dia seguinte, a mulher foi procurar e achou uma casa. Ligou para Rafael e disse:

- Quando você chegar do trabalho, já venha para a casa nova.

Ele chegou na casa nova, chamou, chamou e a mulher não veio. Ela estava colocando veneno no copo que ele sempre tomava água. Quando o marido entrou no quarto, ela falou:

- Tome sua água, Rafael.

Rafael tomou a água e morreu. Deixou todo o dinheiro para ela.

Depois de um ano, a alma dele apareceu para a esposa. Ela ficou com tanto medo que morreu também.

A ILHA FANTASMA

Em 1985, na época dos navios cargueiros, falavam que em uma ilha, à noite, apareciam coisas que ninguém viu, apenas um homem. Seu nome era Diol Macoi, ele já tinha visto fantasmas de navios e de pessoas.

Um dia, chegou um repórter com seu cachorro. Seu nome era Tintim e o do cachorro era Bilu. Eles estavam andando no porto à procura de um navio. Tintim e Bilu olharam o navio de Diol Macoi e Tintim perguntou:

- Você é o Diol Macoi, o guia?

Ele respondeu:

- Sim, sou eu.

Tintim, Bilu e Diol Macoi entraram no navio e seguiram. No caminho, Diol Macoi falava da ilha fantasma e das coisas que aconteciam lá. Mesmo sabendo dos perigos, Tintim falou:

- Eu vou nessa ilha fantasma!

Diol Macoi falou:

- Tintim, você é muito corajoso, eu vou com você!

Eles foram e, quando chegaram lá, viram coisas assustadoras. Tintim estava com medo, mas agüentou firme, até que surgiu a morte. Tintim tinha um grande medo da morte e quando ela disse que o levaria, Tintim saiu correndo e nunca mais foi encontrado.

O segredo da ilha é que ela tinha o poder de descobrir o medo das pessoas. Diol Macoi era o único que ia na ilha e não morria, porque não tinha medo de nada.

OS MONSTROS

Um dia, chegaram umas naves do espaço. Era noite e fez tanta claridade que todo mundo saiu de casa para ver. Era um monstro, um não, vários!

Todos ficaram com medo e entraram correndo. A nave parou no quintal de uma casa mal assombrada.

Quando os monstros entraram na casa, encontraram um caixão. A caveira quis ver o que tinha lá dentro. Quando ela abriu o caixão, viu outra caveira, igualzinha a ela, e ficou muito feliz de ver a irmã pela primeira vez. Elas ficaram conversando a noite inteira, enquanto Frank Stein e os outros saíram para assustar as pessoas.

A polícia veio para ver o que estava acontecendo, mas até ela fugiu de medo. A cidade começou a ficar vazia, até que todos que tinham sobrado morreram e os monstros voltaram para o espaço.

O VALE DA MORTE

Há muitos anos, havia uma cidade chamada Vale da morte. Ninguém se atrevia a por se quer o pé naquela cidade. Todos que iam lá eram mortos.

Um dia, um viajante que por ali passava ouviu os comentários das pessoas. À noite, ele ficava imaginando o que tinha naquele lugar. E foi assim por muitas, muitas noites. Então, ele decidiu:

- Amanhã, à meia noite, irei naquele lugar!

Ele disse para alguns que amigos que tinha feito na cidade que iria no Vale e alguns deles decidiram ir junto. Então eles foram. Chegando lá, estava o maior silêncio e o homem não tinha percebido, mas seus amigos já estavam mortos. Depois de muito tempo, ele percebeu e exclamou:

- Seja o que você for não me mate. Tenho uma família para cuidar!

E então surgiu uma voz, do nada:

- Vá embora antes que eu mude de opinião.

E ele foi embora. Depois daquele dia, nunca mais alguém voltou lá!

Moral: até os seres maus podem ter sentimentos.

A CASA DA MORTE

Certo dia, umas crianças brincavam de bola em frente de uma casa e uma delas falou:

- Vamos entrar na casa para ver o que tem dentro dela.

E eles foram lá dentro. Na hora que entraram, viram que a casa estava cheia de velas.

Começaram a brincar lá dentro e, com a correria deles, apagaram todas as velas. Foram embora e, no outro dia, voltaram lá para brincar e acabaram bagunçando tudo. Quando estavam indo embora, olharam para trás e viram a morte. Ela falou:

- Saíam daqui e nunca mais voltem seus miseráveis!

E a morte saiu correndo atrás deles, dizendo:

- Eu vou matar vocês, um por um. A próxima vê que vocês vierem aqui vocês vão ver só.

Depois desse dia, eles não contaram nada para ninguém e nunca mais voltaram naquele lugar.

A LUA CHEIA

Toda lua cheia, em um cemitério, um lobo ficava uivando em um túmulo. As pessoas, quando passavam por lá, ficavam apavoradas com o lobo. Até que um dia, um homem chamado Jefferson decidiu ir lá no cemitério.

Quando ele entrou, ficou arrepiado. De repente, apareceu uma mão em um túmulo acenando para Jefferson. Quando ele se aproximou, viu uma cabeça junto com mão. Só tinha cabeça e mão, e a cabeça disse:

- Me ajude, por favor. Uma bruxa me enfeitiçou e me colocou neste túmulo.

Jefferson decidiu procurar a tal da bruxa. Ele procurou, procurou, até achar a casa, no alto de uma montanha. Ele bateu na porta, a bruxa abriu e disse:

- O que você quer?

Jefferson disse:

- Eu vim pedir para você desfeitiçar o coitado do homem lá do cemitério.

E a bruxa disse:

- Não. Se você não sair daqui eu te transformo em uma lagartixa.

A bruxa bateu a porta. Jefferson achou uma lagartixa, colocou na porta, bateu e se escondeu. Quando a bruxa abriu a porta, disse:

- Eu não me lembro de ter transformado ele em uma lagartixa.

E a bruxa foi para a casa de sua avó. Então, Jefferson entrou na casa dela, pegou a varinha mágica e saiu correndo para o cemitério para desfeitiçar o pobre moço.

Ele tirou o feitiço, quebrou a varinha e bruxa deixou de ser bruxa. Daquele dia em diante, o jovem ficou livre e a bruxa se transformou em uma bela moça.

CEMITÉRIO

Era uma vez, uma menina que se chamava Isabela. Ela morava com sua mãe, Isabel, e seu pai, Isaque, em frente de um cemitério escuro e sombrio.

A menina tinha muito medo de morar lá, porque ela pensava que, à noite, um defunto iria levantar e pegar ela. Todos os dias ela falava:

- Mãe, vamos embora daqui. Eu tenho medo deste lugar!

A mãe falava:

- Qualquer dia nós vamos embora, filha!

E a menina nem olhava para o cemitério, de tanto medo que ela tinha daquele lugar escuro e sombrio.

Isabela foi crescendo e a família não se mudava de lá. Um dia, choveu tanto que as luzes da rua queimaram. Ficou escuro e muito silêncio. Ela falou:

- Mãe, pai, eu vou encarar o meu medo. Vou aproveitar que está chovendo e entrar no cemitério.

Os pais dela falaram:

- Muito bem, filha. Pode ir e não tenha medo.

A menina foi devagar, entrou, andou o cemitério todo e o final ela viu um vulto e nem sentiu medo. Esse vulto começou a dar gargalhadas.

Isabela ficou mais de uma hora no cemitério e não ouviu. De repente, o vulto parou e as gargalhadas também.

Ela foi embora e falou:

- Eu não senti medo!

Sabem quem era o fantasma? Era um homem que trabalhava lá. Ele fazia isso para nenhum menino entrar lá, porque, se os meninos entrassem, ele teria mais trabalho para fazer.

O HOMEM NO CASTELO

Era uma vez, um homem que estava assistindo televisão na sala de sua casa. Estava passando um programa que tinha que adivinhar a palavra certa, e ele sabia. Então, ele ligou para o programa e disse assim:

- Eu sei a resposta certa. A resposta é dois mil.

O homem da televisão disse:

- Você acertou a palavra. Ganhou uma noite em um castelo.

Até que chegou o dia de ele ir para o castelo. Ele viajou, viajou, viajou e chegou. Entrou no castelo e uma caveira apareceu na frente dele. Ele saiu correndo para cima e encontrou o quarto.

Chegou a hora de dormir e uma voz ficou falando para ele:

- Saia desse quarto, senão você vai morrer.

O homem ficou com tanto medo que fez xixi na cama.

No outro dia, chegaram os homens que cuidavam do castelo. Subiram até o quarto e viram o homem morto. Ele estava nos pés da cama, gelado, com o cabelo todo arrepiado.

O CASARÃO MAL ASSOMBRADO

Em Terra Rica, no ano de 1978, tinha um homem chamado Alexander. Ele era branco, de olhos azuis e queria comprar uma casa.

Ele viu um casarão que era da época dos escravos. O dono acreditava que o casarão era mal assombrado, que lá havia almas dos escravos e fenômenos sobrenaturais. Mas Alexander não acreditava em almas penadas.

- Então, tá. Quando chegar a noite, você verá o que vai acontecer! Disse o dono do antigo casarão.

Depois de algum tempo, Alexander fechou o contrato, comprou o casarão e se mudou para lá.

No jantar, um fenômeno aconteceu. Uma cadeira da mesa se levantou misteriosamente e foi arremessada na direção de Alexander. Ele começou a gritar e saiu correndo.

Desse dia em diante, ele ficou horrorizado e aprendeu a lição de não duvidar das coisas sobrenaturais.

A RUA DOS MISTÉRIOS

Em uma rua misteriosa, com casas assustadoras, tinha um cemitério abandonado. Os amigos Tony, Marcos e João estavam passando por lá, quando Tony, que era o mais velho, propôs:

- Ahh! Seus bocós. Estão todos com medinho. Eu vou entrar naquele cemitério e ficar lá até a meia noite para provar que não há nada lá.

E, assim, ficou lá até meia noite. De repente, Tony gritou:

- Ahhhhhh!!!

Em volta dele estava cheio de fantasmas, vampiros, mortos-vivos, zumbis.

Ai, deu no que deu. Tony saiu gritando desesperado e, quando foi sair, os portões se fecharam e ele falou com medo:

- Por favor, não me mate. Eu sei que sou maldoso e me acho só porque sou mais velho. Sabe..., eu tenho sim um pouquinho de medo.

Mas os monstros nem ligaram, foram para cima dele e quando ele já seria devorado:

- Ah!

Imagine. Tony estava sonhando com um filme que assistiu com seus amigos.

A CASA DA BRUXA

Era uma vez, uma casa bem feia, caindo aos pedaços, onde morava Josefa. As pessoas falavam que ela era uma bruxa, que fazia coisas ruins, mas ninguém tinha certeza.

Os meninos que moravam perto da casa dela, Pedro, João e Lucas, combinaram de ir na casa dela à noite, escondidos, e dar um susto na bruxa. João disse:

- Vamos logo, vamos!

Dona Josefa, que era uma bruxa, já sabia do plano dos garotos e, quando eles chegaram lá, ela estava escondida e deu um susto neles. Eles saíram correndo e nunca mais voltaram.

OS DOIS ASSASSINOS DE CRIANÇAS

Certa vez, dois homens, em uma van, seguiram uma menino que acabava de sair da escola. No outro quarteirão, os assassinos ofereceram ao menino uma bala, só que o menino falou que na mãe dele ensinou que não se pode aceitar doces de estranhos. Os homens disseram:

- Vem logo aqui, moleque besta!

Eles pegaram o menino e levaram embora. Mais à noite, quando a mãe de Marcos estava ficando preocupada, os bandidos deixaram o menino enforcado em frente de sua casa, na árvore.

No outro dia, a mãe de Marcos achou ele morto, pendurado em frente da sua casa. Ela chorou, chorou, chorou muito e falou:

- Coitado do meu filho. Só tinha 5 anos.

Os bandidos foram no velório do menino e uma voz, que ninguém sabe de onde veio, falou:

- Foram esses homens que me mataram!

E aquela voz atormentou os bandidos pelo resto de suas vidas. Até que eles ficaram loucos e morreram.

O CASTELO MAL ASSOMBRADO

Era uma bela noite em um castelo mal assombrado, onde morava um fantasma que deixava todo mundo com medo. Ninguém morava perto do castelo, porque lá era escuro e muito assustador. Havia um moleque que se chamava Daniel. Ele se achava e falava que não tinha medo de nada.

Um dia, João Vítor desafiou seu amigo Daniel a ir no castelo e ele foi. Quando chegou, levou um susto. Tinha uma vela acesa em um dos quartos. Daniel foi verificar e descobriu que o que tinha lá não era um fantasma, mas sim um velho que apenas queria ficar sozinho. Ele tinha perdido sua mulher.

O velho gostou de Daniel e eles viraram pai e filho, porque Daniel não pai e nem mãe. Ele foi morar com o velho.

- As pessoas, quando descobriram isso, voltaram a morar perto do castelo e todos viveram felizes para sempre.

O VAMPIRO

Era uma vez, um vampiro que morava em um castelo. Havia uns meninos que achavam que o vampiro era mal, mas ele não era.

Um dia, o vampiro pediu para brincar um pouco com eles e os meninos falaram:

- Não, porque você é um vampiro!

O vampiro, sentido, falou:

- Caramba, por que eu sou um vampiro? Queria ser humano, pessoa normal.

O desejo dele se realizou, graças a Deus! Agora, ele vai poder brincar com os meninos.

O CEMITÉRIO MAL ASSOMBRADO

Numa bela noite de lua cheia, em plena sexta-feira 13, eu e mais duas amigas, Tamires e Yasmim, estávamos passando perto de um cemitério e eu ouvi um barulho. Resolvemos entrar.

Quando entramos, vimos um homem de preto falando sozinho. Pisamos em um pau e fizemos barulho. O homem olhou e falou:

- Saiam daqui, senão eu vou matar vocês!

Nós corremos para o portão e ele estava trancado. Começamos a chorar e não conseguimos abrir o portão. Por sorte, o outro portão estava aberto e conseguimos ir embora.

No outro dia, nós contamos tudo para outros amigos da escola, mas eles não acreditaram.

Tamires falou:

- Nunca mais eu vou lá no cemitério!

Eu e Tamires respondemos:

- Nós também não!

FERNANDA E SUA PRIMA MARIA

Fernanda e sua prima Maria saíram para brincar. À tarde, elas viram o cemitério aberto e aproveitaram para visitar o túmulo de seus avós. Quando já era noite, elas foram embora.

No dia seguinte, foram novamente no cemitério visitar o túmulo do tio João. Quando iam embora, o portão do cemitério se fechou.

Elas ficaram a tarde inteira dentro do cemitério e resolveram entrar em uma casa mal assombrada, no fundo do cemitério.

Entraram na casa. Estava tudo escuro, parecia que estava de noite. Entraram em quarto que estava todo sujo de sangue e tinha uma pessoa morta. Saíram de dentro do quarto apavoradas.

O portão se abriu e elas saíram rapidamente. Nunca mais Fernanda e Maria entraram sozinhas no cemitério.

A MÚMIA

Era uma noite de lua cheia, quando Nina e Ciça escutaram um barulho:

- Uuuuuuuuuuu.

- Que barulho estranho foi esse? Disse Nina.

- Não sei. Respondeu Ciça.

- Acho que deve ser do cemitério. Disse Nina.

- Vamos lá ver. Falou Ciça.

Quando chegaram na frente do cemitério, viram uma múmia chorando e perguntaram:

- O que foi?

- É que eu estava esperando alguém aparecer para eu comer. Respondeu a múmia.

- Aaaaaaaaaaaaaaaaa.

Elas gritaram e saíram correndo, só que a coitada da Ciça não agüentou correr e múmia matou e comeu ela.

Nina, coitada, morreu de solidão.

A MÃO SANGRENTA

Era uma vez, uma família muito pobre que tinha cinco filhos. Quando nasceu o sexto filho, chamado João, o pai ficou doido. Além de não terem dinheiro, o menino tinha uma deficiência.

Os anos de passaram e o menino foi para a escola, já cansado de todos darem risada dele.

Um dia, a mãe e o pai estavam trabalhando e João foi comer alguma coisa que tinha na geladeira. Quando ele pegou a faca, escorregou e a faca cortou o braço dele e, como ele perdeu muito sangue, acabou morrendo.

Foi muito estranho, mas depois disso a mão sangrenta de João matou todo mundo que um dia tinha tirado sarro dele.

Cuidado! Ela pode voltar! Há, há, há!

SEU JOAO E O SUSPENSE

Era uma vez, na cidade de Terra Rica, vivia um moço que se chamava João. Seu filho já havia morrido e ele ia todo dia visitar o túmulo dele.

Uma vez, ele trabalhou até tarde e teve que ir lá visitar seu filho à noite. João não conseguia achar o túmulo do filho e achou um de uma velhinha. João achou que aquele era o túmulo do assassino de seu filho e começou a jogar pedras, chutar e gritar. Depois foi embora.

Estava tarde e chovendo muito. João não conseguia dormir porque não tinha achado o túmulo do seu filho e ficou lá deitado na cama. Então, a velhinha apareceu e seu João começou a gritar:

- Socorro, socorro! E a velhinha começou a falar:

- Você chutou meu túmulo, jogou pedras.

João disse:

- Me desculpe. Eu não sabia que era o da senhora.

Então a velhinha disse:

- Você vai morrer.

E nunca mais se ouviu falar de João.

A MANSÃO MAL ASSOMBRADA

Era uma vez, uma mansão escura, sombria, que ficava em um bosque mal assombrado. Todos falavam que ela era mal assombrada. Falavam que um velhinho havia morrido lá dentro e outros diziam que lá tinha um fantasma.

Na mansão, havia um tesouro, mas ninguém sabia. A proprietária era filha do velho. Ele deixou a casa para ela quando morreu. Ela não gostou, mas quando descobriu que lá tinha um tesouro foi para lá na mesma hora.

Quando a moça chegou e entrou não viu nenhum fantasma, mas viu a beleza das joias que estavam em toda mansão. Ela arregalou os olhos e:

- Olá. Disse uma voz misteriosa. A moça se assustou e perguntou:

- Quem está aí? Apareça!

Foi quando um fantasma apareceu. Ele estava com um saco na mão e plaft! Pegou a moça!
- Socorro! Socorro! O que eu te fiz?
O fantasma levou-a até um quarto que parecia mágico. Os olhos da moça brilhavam e ela disse:

- Que lugar bonito!
- Você gostou? Disse o fantasma.
- Mas é claro! Disse a moça. Então, o fantasma disse:
- Esse quarto sempre foi seu, desde o dia em que você morreu.

E ela falou:

- Mas eu não estou morta!
- Claro que está! Você não viu que seus cabelos estão amarelinhos?
- Isso não quer dizer que eu morri, mas que eu sou loira!
- Ah! Que bom. Então, quer dizer que eu não morri? Viva! Disse o fantasma todo alegre.
A moça achou que ele estava louco e saiu correndo. E ninguém nunca mais foi lá.

A MORTE

Em Maringá, em uma escola chamada Rosalina, uma jovem bonita, chamada Alice, não acreditava na morte.

Todos os dias ia ao banheiro com sua amiga Roberta e ela escutava uma voz:

- Não se engane. Ele não presta.

Alice namorava um menino chamado Miguel. Um dia, elas foram ao banheiro, já era noite, e Roberta ouviu novamente:

- Não se engane. Ele não é bom namorado.

E Alice falou:

- Para, Roberta, eu sei que é você.

Roberta era ex-namorada de Miguel.

Passou o tempo das férias e Alice descobriu que estava grávida, mas ela não sabia que o namorado era um vampiro. Alice foi correndo contar para Roberta.

- Roberta, estou grávida!
- Não acredito. Disse Roberta.
- Por quê? Disse Alice.
- Porque ele é um vampiro. O seu filho vai morder toda a sua barriga e se alimentar do seu

sangue.

No outro dia, Alice foi encontrada morta.

Moral: Quem mandou não ouvir a morte.

HOTEL TRANSILVÂNIA

Em Terra Rica, existe um hotel diferente . É a atração da cidade. Lá vivem monstros daqueles daqueles que assustam as crianças, mas estes são bonzinhos .

O dono de lá é um vampiro chamado Zé Dentão. Os moradores são estranhos, existe o Bicho Barrigão, Lobizoio, Fantasiado e a empregada Bruxovilha.

Um dia, aconteceu uma coisa terrível no hotel. O Esquelético perdeu a cabeça e, por isso, estava de caixão (de cama para nós).

O hotel inteiro não sabia de nada, mas o Esquelético estava com fome. Então, colocou um capuz preto e foi para a cozinha. Chegando lá, viu um peru, prontinho para ser devorado.

Esquelético conseguiu achar sua cabeça, colocou no lugar e conseguiu comer o peru. O Bicho Barrigão sentiu falta de seu peru e vendo um esqueleto com um capuz preto, começou a berrar:

- É a morte! Ela veio me buscar. Socorro!

O dono do hotel, que estava tomando banho, ouviu os berros e foi logo para a cozinha, enrolado na toalha.

A Bruxovilha estava pintando os cabelos, quando ouviu os berros. Lobizoio e Fantasiado também ouviram.

Todos ouviram “é a morte”. Assustados, todos morreram de vez! Só o Esquelético não morreu, porque, com o tempo, ele virou pó. E, assim, foi o fim do Hotel Transilvânia (eu acho).

À PROCURA DO LOBO

Era uma vez, uma menina que se chamava Ana. Ela era muito bonita, mas também era mal educada, xingava a mãe, batia no irmão, porque o pai só comprava as coisas para ele.

Com o passar dos anos, Ana cresceu e resolveu se casar. No começo era só festa, depois ela engravidou e teve seu primeiro filho, a quem deu o nome de João.

O tempo passou, ele cresceu e ficou insuportável. Ela não sabia o que fazer, até que um dia descobriu que seu filho era um lobo. Todas as vezes que tinha lua cheia, João sumia.

Uma vez, Ana seguiu João e viu ele virar lobo, mas ele fugiu. Ela chorou, pediu para o filho voltar, mas nunca mais o viu.

NOITE DE ESCURIDÃO

Noite de escuridão, lua cheia no sítio, todos da família estavam reunidos na fogueira contando histórias, e foi assim até o primeiro ir dormir. Assim que o Marcelo entrou em casa começou o terror. Ventania e gritos de socorro. Patrícia falou:

_ Porque só foi o Marcelo ir dormir começou essa ventania? De onde vêm esses gritos?

Nesse momento um vulto passou perto deles e todos ficaram com medo. Em seguida apareceu um homem de preto, eles fecharam os olhos e o homem desapareceu. De repente apareceu uma moça pedindo ajuda eles resolveram ajudá-la. A moça disse:

_ Me sigam!

Eles seguiram a moça até um lugar bem escuro no meio da floresta. Chegando lá, uma luz se acendeu e os espíritos começaram a vir pra cima deles com velas acesas nas mãos.

Eles saíram correndo e voltaram para casa assustados. O Marcelo não acreditou no que tinha acontecido com sua família. Depois dessa noite, eles nunca mais se reuniram em volta da fogueira.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMOS DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO

Terra Rica, 27 de julho de 2012.

Prezada Secretária de Educação do Município de Terra Rica,

Sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado) da Universidade Estadual de Maringá - UEM. Estou realizando uma pesquisa que objetiva refletir sobre práticas de revisão e reescrita de textos adotada por professores do segundo ciclo do Ensino Fundamental, assim como os resultados dessa prática na aquisição da competência dos alunos no tocante ao trabalho com a escrita. Para tanto, farei um trabalho de intervenção colaborativa com uma professora de 4º ano da Escola Municipal X, no município de Terra Rica-PR.

As ações colaborativas que pretendo desenvolver incluem a formação teórica, o planejamento, o acompanhamento e a avaliação de uma unidade de ensino que envolva o trabalho com um gênero textual em sala de aula, acompanhado da prática de produção, revisão e reescrita de textos. Nesse sentido, serão realizados encontros com a professora para instrumentalização e planejamento da unidade de ensino. Após isso, haverá a aplicação da unidade em sala de aula e acompanhamento, por parte da pesquisadora, da prática utilizada pela professora, especialmente no que diz respeito à correção dos textos e encaminhamento da reescrita para os alunos. Os encontros com a professora serão gravados em áudio e o material produzido em sala de aula pelos alunos será digitalizado, a fim de respaldar e analisar os resultados obtidos por meio da pesquisa.

Sendo assim, a participação da professora e da escola é imprescindível para obtenção da fidedignidade das informações de nossa pesquisa, motivo pelo qual solicitamos o consentimento da Secretaria de Educação do município de Terra Rica para a realização deste trabalho. Ressalta-se que a professora do 4º ano da escola citada está de acordo com a realização da pesquisa.

Os dados coletados subsidiarão a base para uma transcrição e análise detalhadas e serão usados para fins de pesquisa científica, pela proponente do projeto. Porém, qualquer informação que possa vir a identificar a professora e os alunos será mantida em sigilo, mediante o uso de pseudônimos, para salvaguardar as identidades envolvidas. É válido expor que tal atividade não representa riscos para os participantes e será realizada conforme sua disponibilidade.

As informações obtidas neste trabalho serão utilizadas na publicação de artigos científicos em revistas especializadas e anais, e também na apresentação pública em eventos de caráter científico, contribuindo desta maneira com os estudos que abordam a revisão e reescrita de textos na formação de professores de línguas.

Desde já, agradeço pela sua atenção e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Denise Moreira Gasparotto
(Pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Letras
da Universidade Estadual de Maringá)

e-mail: denisegasparotto@yahoo.com.br

LI A EXPOSIÇÃO ACIMA E DOU O MEU CONSENTIMENTO PARA A REALIZAÇÃO DE TRABALHO DE CAMPO NA ESCOLA MUNICIPAL X.

(Secretária de Educação de Terra Rica-PR)

TERMO DE CONSENTIMENTO EM PARTICIPAR DE PESQUISA

Terra Rica, 27 de julho de 2012.

Prezada Professora,

Estou realizando a coleta de dados para a Dissertação de Mestrado, que estou desenvolvendo como discente no Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado) da

Universidade Estadual de Maringá - UEM. A pesquisa que objetiva refletir sobre práticas de revisão e reescrita de textos adotada por professores do segundo ciclo do Ensino Fundamental, assim como os resultados dessa prática na aquisição da competência dos alunos no tocante ao trabalho com a escrita. Para tanto, propõe-se um trabalho de intervenção colaborativa junto à prática do professor em uma turma de 4º ano da Escola Municipal X, no município de Terra Rica-PR.

As ações colaborativas que pretendo desenvolver incluem a formação teórica, o planejamento, o acompanhamento e a avaliação de uma unidade de ensino que envolva o trabalho com um gênero textual em sala de aula, acompanhado da prática de produção, revisão e reescrita de textos. Nesse sentido, serão realizados encontros para instrumentalização e planejamento da unidade de ensino com a professora. Após isso, haverá a aplicação da unidade em sala de aula e acompanhamento, por parte da pesquisadora, da prática utilizada pela professora, especialmente no que diz respeito à correção dos textos e encaminhamento da reescrita para os alunos. Os encontros com a professora serão gravados em áudio e o material produzido em sala de aula pelos alunos será digitalizado, a fim de respaldar e analisar os resultados obtidos por meio da pesquisa.

Sendo assim, a sua participação é imprescindível para obtenção da fidedignidade das informações de nossa pesquisa, motivo pelo qual solicitamos o seu consentimento para a realização deste trabalho.

Os dados coletados subsidiarão a base para uma transcrição e análise detalhadas e serão usados para fins de pesquisa científica, pela proponente do projeto. Porém, qualquer informação que possa vir a identificar a professora e os alunos será mantida em sigilo, mediante o uso de pseudônimos, para salvaguardar as identidades envolvidas. É válido expor que tal atividade não representa riscos para os participantes e será realizada conforme sua disponibilidade.

As informações obtidas neste trabalho serão utilizadas na publicação de artigos científicos em revistas especializadas e anais, e também na apresentação pública em eventos de caráter científico, contribuindo desta maneira com os estudos que abordam a revisão e reescrita de textos na formação de professores de línguas.

Desde já, agradeço pela sua atenção e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Denise Moreira Gasparotto
(Pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Letras
da Universidade Estadual de Maringá)

e-mail: denisegasparotto@yahoo.com.br

Li a exposição acima e dou meu consentimento para a participação integral na coleta de registros, elaboração e desenvolvimento da unidade de ensino a ser utilizada nesta pesquisa e aplicada no 4º ano do Ensino Fundamental. Autorizo, também, o uso das informações obtidas para a pesquisa conforme descrito.

(Professora de 4º e do 5º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal X)

CONSENTIMENTO INFORMADO

Por meio deste termo, solicito o seu consentimento para a participação do(a) seu filho(a) numa pesquisa que investiga as práticas de revisão e reescrita de textos de professor e alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa prevê a realização de encontros com a professora e aplicação de unidades de ensino referentes a produção e reescrita de textos na turma de 4º ano da Escola Municipal X. Os dados coletados darão base para uma transcrição e análise detalhadas e serão usadas unicamente para fins de pesquisa científica, pela proponente do projeto, contribuindo desta maneira com os estudos que abordam o trabalho com a revisão e reescrita de textos na formação de professores do Ensino Fundamental. Destaco que qualquer informação que possa identificar seu filho será mantida em sigilo, para proteger integralmente sua identidade.

Data: _____

Nome do filho: _____

Nome do Responsável: _____

Assinatura do Responsável: _____

Desde já, agradeço pela sua atenção e colaboração e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Denise Moreira Gasparotto
(Pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Letras
da Universidade Estadual de Maringá)

APÊNDICE B – MATERIAL DE ESTUDO TEÓRICO-MEDOLÓGICO



PLE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO E DOUTORADO



DENISE MOREIRA GASPAROTTO (PG-UEM)
RENILSON JOSÉ MENEGASSI (orientador – UEM)

PESQUISA DE MESTRADO: TRABALHO DE CAMPO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS LINGUÍSTICOS
LINHA DE PESQUISA: ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

ESCOLA MUNICIPAL

PROFESSORA PARTICIPANTE: ANA

MARINGÁ/TERRA RICA

2012

ESTUDO TEÓRICO

Ana, este é o início do nosso percurso. Desde já agradeço sua disponibilidade e interesse em contribuir com as pesquisas no campo da escrita. Espero contribuir positivamente com sua formação docente e prática pedagógica.

Sabemos que a densa carga horária da maioria dos professores, junto às diversas dificuldades relacionadas às condições de ensino, muitas vezes sobrepõe-se à busca constante pelo conhecimento e até mesmo às motivações do profissional.

Dessa forma, indo ao encontro de sua prática em sala de aula, desejo que este período seja de grande aprendizado, tanto para minha formação acadêmica quanto para sua prática docente. Buscaremos, neste percurso, levar a teoria, tão necessária à formação do profissional, à realidade prática de sala de aula dos alunos do 4º ano da escola onde você trabalha.

Tendo em vista que nossos estudos teóricos visarão à prática em sala de aula, nossos encontros serão sempre momentos propícios para levantar questionamentos, avaliar resultados e, sempre que necessário, adequar nosso trabalho às necessidades que forem surgindo.

Antes de cada texto que propus para leitura, há uma introdução em que explico de onde o texto foi retirado e sobre o que ele trata. Após cada texto, há um roteiro de leitura. São questionamentos acerca do texto, para refletirmos e discutirmos juntas em nossos encontros. Há também uma folha para suas anotações, mas isso não impede que você faça anotações no próprio texto.

Sendo assim, vamos ao trabalho...

ETAPA 1

A primeira leitura que apresento a você é um capítulo de um livro destinado ao curso de Letras da Educação a Distância da UEM. O livro é uma coletânea de artigos que tratam sobre a produção textual. O capítulo que você vai ler, de autoria de Renilson José Menegassi, trata das concepções de escrita que permeiam o ensino, ou seja, as várias visões que se tem sobre a escrita.

Para compreender essas concepções é importante que tenhamos em mente as várias concepções que se tem sobre a língua, para então partirmos para a escrita.

Há várias formas de se pensar a linguagem e maneira como a concebemos é que vai orientar a nossa prática. As três principais concepções de linguagem que se destacaram ao longo dos estudos sobre o assunto são:

- A língua é a expressão do pensamento: sob este ponto de vista, a língua é considerada um sistema fechado, imutável e abstrato. Para os adeptos dessa concepção, o ensino é basicamente pautado em modelos, que devem ser memorizados pelos alunos. Fala-se pela voz do outro.

- A língua é um instrumento de comunicação: aqui a língua é vista como um código utilizado para transmitir mensagens de um *emissor* para um *receptor*. Por considerar a língua um conjunto de signos, valoriza-se o seu aspecto estrutural. O ensino, nesse sentido, foca em exercícios estruturais que visam à reprodução e internalização inconsciente dessas estruturas, sem se preocupar se o aluno compreende os fatos lingüísticos. Essa vertente é marcada pelos estudos de Saussure.
- A língua é um fenômeno social da interação verbal: a língua, além de expressar o pensamento e ser uma forma de comunicação, é essencialmente uma forma de ação entre os homens. É por meio da interação que se produzem os enunciados e que lhes são atribuídos sentidos. O ensino dá fundamental importância para esse diálogo que acontece entre locutor e interlocutor, em que o locutor marca-se como sujeito procurando enunciados com determinada intenção. Assim, locutor e interlocutor revezam-se nesse protagonismo da enunciação, sendo que o interlocutor não é mais uma figura passiva. Esse modo de pensar sobre a língua é fundamentado nos pressupostos de Bakhtin e é por ele que enveredaremos nosso trabalho.

4

O processo de produção textual

Renilson José Menegassi

1 AS CONCEPÇÕES DE ESCRITA

O ensino da produção textual escrita em língua materna passou, ao longo da história da educação brasileira, por várias concepções de escrita, que se estabeleceram em função das concepções de linguagem e de ensino vigentes em cada período histórico.

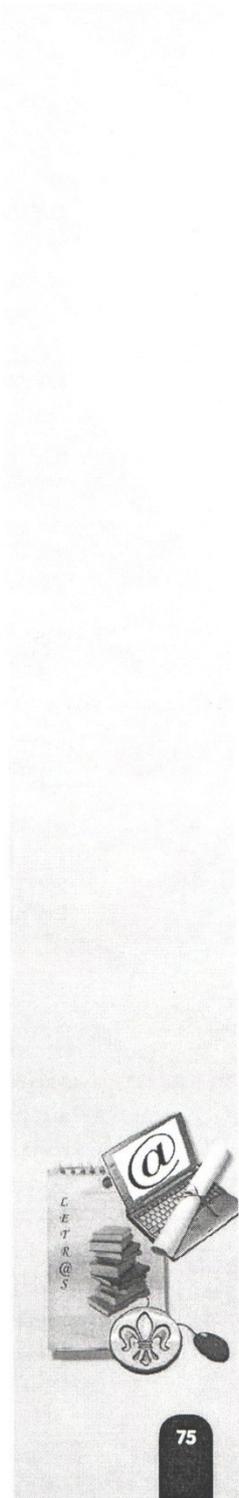
Assim, são conhecidas quatro concepções de escrita:

- Escrita com foco na língua;
- Escrita como dom/inspiração;
- Escrita como consequência;
- Escrita como trabalho.

As duas primeiras concepções estão voltadas às pressuposições teórico-metodológicas da concepção de linguagem como expressão do pensamento (KOCH; ELIAS, 2009), em que o domínio de regras gramaticais é o princípio para a construção de um texto escrito. Consequentemente, esse domínio é de poucos, somente daqueles que apresentam “inspiração divina”, que nascem com “o dom de escrever”, conforme determinavam as ideias platonianas que deram origem a essa metáfora. Por outro lado, a concepção de escrita com consequência (SERCUNDES, 1997) é abordada pela concepção de linguagem como instrumento de comunicação, em que basta a aquisição de estruturas linguísticas de uma determinada língua para que um indivíduo esteja apto a desenvolver um texto escrito. Por fim, a concepção de escrita como trabalho, que é abordada na concepção interacionista de linguagem (GERALDI, 1993, 2001; FLAD; MAYRINK-SABINSON, 1994; KOCH; ELIAS, 2009).

1.1 A escrita com foco na língua

É muito frequente um professor de Língua Portuguesa, ou até mesmo qualquer pessoa que avalie textos escritos, ao se deparar com uma produção textual, tenha como primeira reação corrigir, diretamente no texto, erros de grafia, desvios de concordância e sintaxe. Tal postura evidencia a concepção de escrita com foco na língua



que essa pessoa tem internalizada como procedimento metodológico de trabalho com o texto escrito.

Para que essa concepção de estabeleça, são apresentados ao aluno muitas regras gramaticais e vários exercícios de gramática com o fim de que internalize todas as funções gramaticais e perspectivas linguísticas que a língua erudita fornece (KOCH; ELIAS, 2009). Para tanto, este realiza inúmeros exercícios sobre sinais de pontuação, grafia de palavras, concordância, regência, colocação pronominal e muitos outros tópicos da gramática tradicional. Assim, com essas regras internalizadas, o aluno produzirá seu texto dentro da norma padrão escrita. Por isso muitos alunos afirmam que escrever é conhecer as regras gramaticais da língua, é ter um bom vocabulário, porque, na realidade, são esses os critérios que normalmente são empregados para se avaliar seus textos.

Exemplo de solicitação de produção textual nessa concepção ocorre em situações como a descrita:

Os alunos trabalharam com dois exercícios que discutiam as regras de apresentação de adjetivo anteposto e posposto ao substantivo. Num deles, havia atividades de adjetivos pospostos; no outro, atividades com adjetivos antepostos. Em seguida, é oferecido um comando de produção escrita ao aluno:

“Escreva algumas linhas sobre a responsabilidade do profissional em qualquer área de trabalho. Não se esqueça de empregar adjetivos antepostos e pospostos, conforme a necessidade da descrição realizada no texto.”

Nessa produção escrita, o aluno tem como objetivo apenas a escrita de poucas linhas, porém deve-se atentar à utilização do adjetivo e às posições que ocupa na frase, evidenciando-se a concepção de escrita com foco na língua.

1.2 A escrita como dom/inspiração divina

Nessa concepção, a produção textual escrita nasce de um título, de uma frase que expõe um tema ao aluno para que produza um texto, sem qualquer atividade prévia de sustentação de informações ou, até mesmo, de consolidação de ideias para o desenvolvimento do texto (SERCUNDES, 1997). Neste sentido, o autor do texto produz apenas a partir das informações internalizadas sobre o assunto, que é pressuposto como conhecido e divulgado pelos meios de comunicação, sem qualquer discussão sobre o tema. De certa maneira, essa estratégia de produção ocupa o espaço de tempo do aluno e mantém a disciplina na sala de aula, evitando que o aluno circule pela sala e pela escola, fazendo com que o seu comportamento seja controlado pela escrita que deve produzir, e não pela interação que deveria se estabelecer com a situação de produção textual.

que essa pessoa tem internalizada como procedimento metodológico de trabalho com o texto escrito.

Para que essa concepção de estabeleça, são apresentados ao aluno muitas regras gramaticais e vários exercícios de gramática com o fim de que internalize todas as funções gramaticais e perspectivas linguísticas que a língua erudita fornece (KOCH; ELIAS, 2009). Para tanto, este realiza inúmeros exercícios sobre sinais de pontuação, grafia de palavras, concordância, regência, colocação pronominal e muitos outros tópicos da gramática tradicional. Assim, com essas regras internalizadas, o aluno produzirá seu texto dentro da norma padrão escrita. Por isso muitos alunos afirmam que escrever é conhecer as regras gramaticais da língua, é ter um bom vocabulário, porque, na realidade, são esses os critérios que normalmente são empregados para se avaliar seus textos.

Exemplo de solicitação de produção textual nessa concepção ocorre em situações como a descrita:

Os alunos trabalharam com dois exercícios que discutiam as regras de apresentação de adjetivo anteposto e posposto ao substantivo. Num deles, havia atividades de adjetivos pospostos; no outro, atividades com adjetivos antepostos. Em seguida, é oferecido um comando de produção escrita ao aluno:

“Escreva algumas linhas sobre a responsabilidade do profissional em qualquer área de trabalho. Não se esqueça de empregar adjetivos antepostos e pospostos, conforme a necessidade da descrição realizada no texto.”

Nessa produção escrita, o aluno tem como objetivo apenas a escrita de poucas linhas, porém deve-se atentar à utilização do adjetivo e às posições que ocupa na frase, evidenciando-se a concepção de escrita com foco na língua.

1.2 A escrita como dom/inspiração divina

Nessa concepção, a produção textual escrita nasce de um título, de uma frase que expõe um tema ao aluno para que produza um texto, sem qualquer atividade prévia de sustentação de informações ou, até mesmo, de consolidação de ideias para o desenvolvimento do texto (SERCUNDES, 1997). Neste sentido, o autor do texto produz apenas a partir das informações internalizadas sobre o assunto, que é pressuposto como conhecido e divulgado pelos meios de comunicação, sem qualquer discussão sobre o tema. De certa maneira, essa estratégia de produção ocupa o espaço de tempo do aluno e mantém a disciplina na sala de aula, evitando que o aluno circule pela sala e pela escola, fazendo com que o seu comportamento seja controlado pela escrita que deve produzir, e não pela interação que deveria se estabelecer com a situação de produção textual.

Nessa perspectiva, o autor, no caso o aluno, pensa que o ato de escrever é articular informações, de maneira a exteriorizar logicamente o pensamento, suas intenções, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor ou a interação que envolve esse processo. Dessa forma, o compromisso com o ato de escrever se dilui, já que o aluno é consciente de que o professor apenas irá recolher as redações e vistá-las, apresentando a marca ✓ diretamente no texto, que significa “visto pelo professor”, do verbo “ver”, e não “lido pelo professor”, como efetivamente deveria acontecer.

Um exemplo típico dessa concepção de escrita ocorre quando, na sala de aula, o professor coloca no quadro uma frase como:

“Amazônia: o pulmão do mundo”

e solicita dos alunos a produção de uma redação sobre esse tema. O aluno deverá buscar em seus conhecimentos e nas informações que conhece subsídios para escrever um texto; para isso, basta que tenha o “dom divino” ou a “inspiração divina” para produzi-lo, em uma recorrência a poderes espirituais divinos para escrever, conforme sustentavam os antigos escribas dos templos religiosos. O resultado dessa abordagem metodológica é um texto sem finalidade marcada, sem interlocutor definido, sem gênero textual proposto e, conseqüentemente, sem objetivo para produção. Essa concepção de escrita ocorreu como abordagem de trabalho por muitos anos e ainda é empregada em muitas salas de aula.

1.3 A escrita como conseqüência

Nessa concepção, a escrita é uma conseqüência de um trabalho realizado na sala ou extraclasse, de maneira homogeneizada. Na sala de aula, o aluno é conduzido à realização de uma pesquisa, a assistir a um filme, a participar de um debate (SERCUNDES, 1997). Na situação extraclasse, o aluno é levado a um passeio, a visitar determinado lugar escolhido pela professora, enfim, a alguma atividade que o retire do perímetro escolar. Em ambas as situações, a conseqüência por realizar uma atividade diferenciada das tradicionais é a produção escrita, normalmente de um relatório, que será visto (✓) pelo professor, não necessariamente lido e corrigido. Assim, fica a impressão de que a penalidade por ter realizado uma atividade motivadora de interação, dentro ou fora da sala de aula, é a produção de um texto escrito.

Nessa perspectiva, o texto produzido pelo aluno é visto como:

- um registro escrito que serve para a atribuição de uma nota;
- um registro escrito que penaliza o aluno pela atividade extra realizada;
- um registro escrito que comprova que o aluno participou da atividade proposta, não necessariamente que a compreendeu;



- um produto para a correção do professor;
- um produto que leva o professor à comparação com os textos mais fracos;
- um produto da avaliação da atividade realizada.

Nessa concepção, não há consideração do tempo de sedimentação necessário para a internalização dos conhecimentos e das informações que o aluno recebeu (VYGOTSKY, 1998; SERCUNDES, 1997; MENEGASSI; OHUSCHI, 2008). O texto deve ser escrito logo em seguida, entregue e avaliado com rapidez, para que uma nova atividade possa ser implementada em sala de aula. Neste sentido, desconsidera-se que cada aluno tem seu próprio tempo de sedimentação de informações, o qual se estabelece em função da finalidade proposta para o trabalho de produção escrita.

Um exemplo de trabalho com essa abordagem acontece quando o professor leva os alunos de uma determinada série para a estação de tratamento de água da cidade, para que aprendam de onde vem a água que bebem, como é tratada e distribuída diretamente às casas dos moradores. Nesse processo, é comum observar os alunos munidos de caderno ou prancheta e caneta anotando o que for possível das inúmeras informações que o técnico da empresa de tratamento de água repassa. Nesse caso, a preocupação em anotar informações para a produção do relatório a ser entregue é maior do que a de aprender sobre o tratamento de água, pois a finalidade de estar ali tem como consequência a produção do relatório a ser entregue ao professor, que normalmente apenas o vista.

1.4 A escrita como trabalho

Nessa concepção, a escrita é considerada um processo contínuo de ensino e aprendizagem, em que há reais necessidades para o aluno escrever. Assim, as atividades prévias são essenciais como pontos de partida para se desencadear uma proposta de escrita a partir da interação (SERCUNDES, 1997). Nela, o texto é o ponto de partida e de chegada a novas produções (GERALDI, 1993), constituindo-se também como o lugar de interação aos participantes desse processo (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1992; BAKHTIN, 2003; GERALDI, 1993); no caso, o professor, o aluno e o próprio texto em construção.

Para que se produza o texto escrito, o autor passa pelas etapas do processo: planejamento – execução do texto escrito – revisão – reescrita. Nelas, o professor auxilia como co-produtor do texto, orientando sempre a finalidade, o interlocutor e o gênero a ser produzido (MENEGASSI, 2003). Nesse âmbito, a escrita é um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado, por isso a denominação “trabalho” para essa concepção. É no trabalho de planejamento que as atividades prévias são aproveitadas e

orientadas para a execução da escrita. Nessa etapa, o aluno considera a finalidade, o interlocutor eleito e o gênero textual escolhido para trabalhar sobre o tema, a organização composicional e o estilo de língua na produção textual (BAKHTIN, 2003). Por sua vez, nos processos de revisão nasce a reescrita, que leva a modificações no texto inicial, considerando-se os elementos já mencionados. Por isso essa concepção de escrita é conhecida como "trabalho", porque dá trabalho preparar, construir, revisar, reescrever e avaliar um texto, por isso mesmo, ela é considerada como pertencente à abordagem processual-discursiva de escrita, distinguindo-se das concepções já discutidas.

Como exemplo dessa concepção de escrita, observemos a descrição da atividade que levou alunos à estação de tratamento de água e à produção do relatório advindo desse trabalho. Evidentemente, essa proposta é uma ampliação daquela exposta na concepção de escrita como consequência, que precisa ser adaptada à série, à finalidade, ao interlocutor e ao gênero textual definidos previamente. A atividade está adequada aos propósitos da concepção de escrita como trabalho, sendo pertinente às propostas teórico-metodológicas atuais.

TEMA: O TRATAMENTO DA ÁGUA QUE BEBEMOS

I - Leitura e trabalho com textos envolvendo a temática sobre água em algumas disciplinas, em uma relação interdisciplinar:

- Língua Portuguesa – poema, letra de música;
- Ciências – texto científico sobre a composição e o tratamento de água;
- História – o uso da água ao longo da história humana e as formas de tratamento empregadas;
- Geografia – as localizações e utilizações de mananciais de água para consumo humano;
- Matemática – as medidas e formas de envasamento da água.

II - Delimitação da finalidade, do interlocutor e do gênero textual que será produzido:

- Finalidade: apresentar como ocorre o processo de captação, tratamento, armazenamento e distribuição da água para consumo humano;
- Interlocutor: alunos das séries que participaram da visita à estação de tratamento de água;
- Gênero textual: relato de experiência;
- Suporte textual: folha de papel sulfite;
- Meio de circulação social: quadro de madeira exposto no corredor da escola.



III - Delimitação de regras entre os participantes:

- a) Escribas: escolha de duas pessoas na sala que farão o papel de escribas, isto é, aqueles que anotarão as informações importantes que os participantes determinarem como relevantes. Devemos observar que não são anotações que os escribas determinarão como pertinentes, mas sim aquelas que os participantes, os alunos da sala, escolherem;
- b) Participantes: não levarão material para anotações, contudo deverão repassar aos escribas quais são as informações mais relevantes que são expostas durante a visita. Um detalhe, nesse caso, é que as informações não podem se repetir, o que leva cada participante a prestar atenção em quais delas já foram apresentadas aos escribas.

IV - Planejamento do texto:

Em dia posterior, todas as anotações realizadas pelos escribas são expostas no quadro, para visualização geral. A partir disso, inicia-se o processo de planejamento do gênero textual escolhido:

- a) levantamento de todas as informações no quadro;
- b) observações de quais informações são repetidas;
- c) eliminação das informações repetidas e/ou desarticuladas com o tema;
- d) escolha de dez ou mais informações principais, que representem o conjunto de informações levantadas;
- e) encaminhamento da produção do relato de experiência.

V - Execução do texto:

- O aluno, de posse das dez principais informações levantadas na visita à estação de tratamento de água, produz o texto solicitado, de maneira individual ou coletiva, conforme orientação docente. Essa produção pode ser realizada na sala de aula, ou até mesmo em casa.

VI - Revisão do texto:

- Os textos são revisados de duas maneiras: a) pelo próprio aluno; b) por um de seus pares da sala de aula. Nessa revisão, deve-se observar que as dez informações levantadas como as principais devem ser analisadas, para que se verifique se estão constando completamente do texto produzido. Caso falte uma delas, o aluno deve reescrever seu texto à luz desse levantamento. Outra situação é observar se, no texto produzido, há alguma informação que não está suficientemente esclarecida, articulada, relacionada e coesa com o

texto construído. Caso isso aconteça, o processo de reescrita é ativado.

O processo de
produção textual

VII - Avaliação do texto:

- Todo texto deve ser avaliado com critérios que sejam apresentados anteriormente ao aluno. Assim, devemos apresentar aos participantes o critério inicial de que seu texto será avaliado a partir da exposição das dez informações consideradas mais relevantes para toda a classe. Com isso, o professor faz a avaliação de um texto muito mais completo, já pensado e modificado pelo aluno, em uma nítida configuração de que o processo de escrita está sendo efetivamente implementado.

VIII - Circulação social do texto:

- Após todo esse trabalho, o texto é exposto no quadro de madeira no corredor da escola, para que os alunos que não foram à estação de tratamento de água conheçam como é o processo a partir dos relatos de experiências apresentados à comunidade da escola.

Como podemos observar, o trabalho de produção textual escrita, nessa concepção, é muito diferente daqueles descritos nas seções que discutem as demais concepções de escrita. Com isso, podemos afirmar, categoricamente, que escrever é um trabalho deliberado, pensado, interativo, dialógico e produtivo! Assim, essa é a proposta ideal para a efetivação da produção de textos em situação de ensino.

2 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS TEXTOS

O produtor de um texto necessariamente precisa receber alguns dados para a realização de um texto mais completo, dentro de um contexto sociocomunicativo determinado. Para tanto o professor, ou o material didático, lhe oferece alguns elementos específicos, os quais, reunidos, recebem a denominação 'condições de produção', que servem como orientação para o produtor no momento do planejamento, execução, revisão e reescrita do seu texto. Assim, os elementos que compõem o comando de produção textual são: finalidade, interlocutor, gênero textual, suporte do texto, circulação social, posição do autor, definidos nas obras de Bakhtin e seu Círculo (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1992; BAKHTIN, 2003). Cada um dos itens componentes dessas condições é explicitado.

2.1 Os elementos das condições de produção

Finalidade: para que fim se vai escrever o texto, qual é o seu objetivo definido.



Normalmente, a finalidade não tem uma caracterização certa no material didático, sendo determinada, na maioria dos casos, pelo professor a partir da exposição oral, da explicação do que é para ser feito na produção textual dos alunos. Assim, na discussão da leitura compartilhada dos textos que adentram a sala de aula, já nascem as primeiras manifestações de finalidade para se escrever um texto. Na discussão com os leitores, à luz da realidade sócio-histórico-ideológica dos leitores e dos participantes da interação – texto-alunos-professor – surge a finalidade real e social para a produção de um texto. Neste sentido, a determinação de uma finalidade de escrita deve originar-se do conjunto de trocas estabelecidas entre os leitores e o texto. Isto significa que, muitas vezes, a finalidade apresentada no material didático pode ser substituída pelo professor em função da realidade de seus alunos, configurando-se como uma perspectiva pedagógica muito mais coerente.

É preciso que o professor e o aluno encontrem uma motivação para o trabalho a ser executado. Com isso, o aluno deve perceber que seu texto é o resultado de uma necessidade real de expressão escrita, não um exercício de imaginação somente, desvinculado completamente da realidade sócio-histórica em que vive, que não se traduz em uma forma de interação com o próprio mundo. Sem a finalidade, corre-se o risco de que o exercício de produção textual transforme-se em uma tarefa sem sentido, penosa, o que, gradativamente, afasta o aluno da própria escrita. Para tal, o professor precisa estar atento ao que acontece em sala de aula, ao mundo em que vivem seus alunos, a fim de que possa tirar situações de escrita que façam algum sentido, ou que, mesmo não sendo completamente reais, aproximem-se dessas situações e da realidade econômica, social e cultural dos alunos.

Quando a finalidade da produção textual é definida, surge o segundo elemento das condições de produção: para quem se escreve, o interlocutor.

Interlocutor: a pessoa a quem o produtor do texto se dirige; com quem vai dialogar na escrita sobre a temática definida, sobre o texto lido; a quem argumenta, comenta, critica as informações e ideias apresentadas no texto.

De acordo com Bakhtin; Volochinov (1992, p. 60), o “outro”, o interlocutor, pode ser visto sob três perspectivas, como real, virtual e superior. O primeiro tipo é o “real”, ou seja, aquele que tem uma imagem física e está presente durante o processo dialógico. Por exemplo, em uma situação escolar, é possível dizer que o interlocutor real é o professor, com o qual o aluno tem um contato face a face, direto. A questão aqui é fazer com que esse interlocutor real professor seja visto como um mediador do processo de produção de texto, como um co-produtor, não como o único leitor, com papel exclusivo de corretor e avaliador do texto do aluno. Assim, o professor deve ter a consciência

de que está ao lado do aluno para ajudar na mediação da produção textual, auxiliando-o nas suas dúvidas e conduzindo-o à facção da escrita.

O segundo interlocutor é o "ideal/virtual", que tem sua imagem construída pelo aluno. Por exemplo, em um contexto de Concurso Vestibular, o interlocutor virtual do aluno é a banca examinadora, que é responsável por ler o que foi produzido e atribuir um conceito à avaliação. Desse modo, o aluno escreve um texto para alguém virtual que não conhece, mas tem consciência de que esse interlocutor já traçou algumas regras de produção que devem ser seguidas para que se tenha um bom texto. Logo, observa-se que, mesmo não havendo a presença física desse interlocutor, ele interfere diretamente na escrita do aluno, pois os estudantes escrevem com o intuito de agradar à banca, que são professores de Língua Portuguesa, e o aluno conhece as características desse interlocutor; conseqüentemente, espera ser aprovado.

O professor, interlocutor real no processo, auxilia o aluno na definição do interlocutor virtual, que é, na verdade, o leitor a quem o texto se dirige. Dessa forma, tanto o professor quanto o aluno devem ter esclarecido a quem se destina o texto que está sendo produzido, para que se possam escolher as informações relevantes e o estilo de linguagem próprio desse interlocutor, tão importante quanto o real.

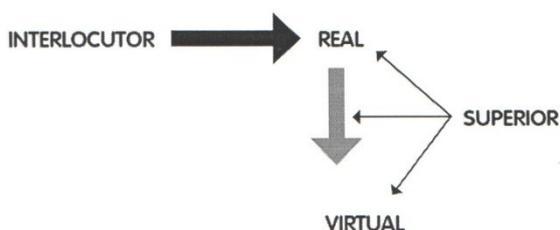
A terceira forma de interlocutor é o superior, que se refere a um representante oficial responsável por constituir padrões e regras que são respeitados no meio social em que o produtor do texto convive. No exemplo do Concurso Vestibular, o interlocutor superior é a instituição de ensino superior, que impõe seus padrões e faz com que o aluno os siga ao escrever seu texto. Segundo Bakhtin; Volochinov (1992, p. 112), o indivíduo possui dentro de si um "auditório social" definido que rege todo o momento de sua escrita, fazendo com que o aluno, pensando-se na situação de ensino, escreva seguindo os parâmetros sociais. É necessário atentar para os padrões da instituição para a qual se escreve para que o texto seja aceito; porém o aluno não pode deixar de expor o seu pensamento e sua posição sobre o assunto, permanecendo preso às ideias do texto-apoio, produzindo apenas a cópia do proposto pela instituição. O estudante pode utilizar as informações da prova do Vestibular, mas, também, deve se posicionar e demonstrar o que pensa acerca do assunto. Sobre essa questão, Garcez (1998, p. 77) afirma que a noção de autoria, nos textos dos alunos, é difusa, porque, ao escrever, o estudante realiza uma imitação dos textos lidos e dos comandos, não demonstrando, assim, sua opinião sobre o assunto e não produzindo um texto com sua autoria em virtude da extrema imagem que o interlocutor real e virtual produz em sua mente no momento da enunciação.

Assim, o professor, na condição de interlocutor real do aluno, conduz as discussões e a produção do texto considerando-se esse interlocutor superior, que determina as



formas de dizer e como dizer. Com essa orientação, o aluno consegue estabelecer parâmetros de avaliação de seu texto, a partir das regras sociais delimitadas à produção, circulação e recepção dos textos no meio em que vive.

Para o trabalho com a produção textual, deve-se enfatizar a determinação dos interlocutores real e virtual, considerando-se, é claro, o superior, como o delimitador das formas textuais-discursivas do gênero escolhido para a interação. Em um possível esquema, temos:



Gênero textual: definição do tipo de texto que será produzido, que já circula na sociedade, considerando-se a realidade social e histórica em que vive o autor do texto e seus leitores. O gênero é definido em função da finalidade e do interlocutor da escrita, que são sempre delineados anteriormente. O gênero escolhido tem características certas, apontadas por Bakhtin (2003):

- temática definida – o gênero escolhido comporta em si uma temática certa, isto é, o tema é apresentado em um gênero específico; nem todo tema serve para qualquer gênero discursivo; este define o estilo de temática a ser apresentada. Na apresentação do tema, o autor do texto apresenta o recorte necessário, e o faz à luz de suas necessidades, em função da finalidade e do interlocutor eleito;
- estrutura composicional definida – o gênero escolhido tem uma estrutura certa, que é definida pela sociedade; assim, ao escolher determinado texto, este deve necessariamente seguir a estrutura composicional que a sociedade estabeleceu; neste sentido, em função da finalidade e do interlocutor, determinam-se:
 - a distribuição das informações no texto, em sua ordem de importância de apresentação;
 - a composição geral (diagramação típica), fotos, ilustrações, gráficos e outros tipos de figuras ou de recursos que utilizará, quando necessário;
 - as características composicionais do gênero: o texto verbal, os elementos não-verbais que o compõem, por exemplo: em uma reportagem de revista: tamanho

e tipo de letras, título, divisões do texto, foto, cores, posição na página, na revista, tamanho do texto e das fotos, tipo de revista em que está publicada etc.

São características sócio-historicamente estabelecidas para o gênero, em função da realidade em que ele circula;

- estilo de linguagem – adequação da linguagem, da variação linguística própria, escolha de vocabulário, de estruturas em função do gênero textual definido, da finalidade e do interlocutor.

Suporte material do texto: o texto circula sempre em um determinado espaço, em um determinado veículo. Por exemplo, o texto de uma história da Magali tem como suporte textual a revista de história em quadrinhos, o gibi, em que se encontra para leitura. Um bilhete, outro exemplo, que deixamos em casa para nossa família, tem como suporte textual um pedaço de papel pequeno. Já uma letra de música tem como suporte textual o encarte que vem junto com o CD. Assim, a definição do suporte textual é parte inerente do projeto de produção de texto. Dessa forma, é necessário, em função da definição do gênero escolhido, que se determine qual o suporte do texto produzido, o que o articula com o meio social de sua circulação.

Circulação social: como o gênero produzido circulará na sociedade, definem-se por quais meios ele chega ao seu interlocutor, isto é,

- a) o suporte do texto no qual o gênero circula apresenta características determinadas (papel, livro, embalagem, suporte metálico, de madeira, revista, jornal, e-mail etc.);
- b) a forma que chega ao interlocutor eleito; como o texto irá às mãos de seu leitor-alvo.

Posição do autor: a posição de autor que o produtor do texto apresenta ao seu leitor. O produtor de um texto geralmente deixa marcas de sua individualidade e de seu mundo no texto que produz. Assim, através da materialidade linguística, consegue-se descobrir qual a intenção do autor de determinado texto, assim como, também, descobrir-se: a) sua posição frente a determinado tema; b) seus argumentos para sustentar o ponto de vista; c) marcas de seu discurso sobre o tema discutido.

Com esses elementos em processo de consciência do autor, seu texto apresenta maiores probabilidades de ser uma manifestação de linguagem escrita mais adequada à situação sociocomunicativa em que se encontra.

O processo de
produção textual



2.2 Condições de produção: redação x produção de texto

Os elementos das condições de produção do texto escrito foram muito discutidos por Geraldi (1993, p. 137), que os sistematizou em cinco:

- a) “se tenha o que dizer” - o produtor do texto tenha conteúdo para expressar;
- b) “se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer” – o produtor do texto tenha uma finalidade definida para escrever;
- c) “se tenha para quem dizer o que se tem a dizer” – o interlocutor seja marcado em função da finalidade definida;
- d) “o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz” – o produtor do texto se constitua como autor, que deixa suas marcas de individualidade e posição no texto produzido;
- e) “se escolham as estratégias” para produzir o texto;

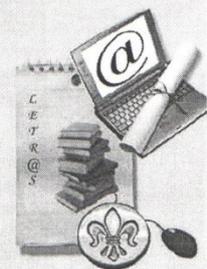
No bojo da caracterização das condições de produção, Geraldi (1993; 2001) levanta outra discussão, estabelecendo diferenças teórico-metodológicas entre “redação” e “produção de texto”, termos normalmente empregados no meio escolar, sem distinção explícita. Para o autor, redação são textos produzidos exclusivamente para a escola, cuja finalidade é agradar o professor ou alcançar uma pontuação para ser aprovado; o interlocutor é sempre o professor, sem se considerar o interlocutor virtual; o gênero textual é sempre uma dissertação ou uma narração, com predominância da primeira, ou até mesmo a não caracterização de um gênero textual; o suporte do texto é sempre o caderno ou uma folha de caderno ou de sulfite solta; a circulação social é sempre a sala de aula; a posição de autor é a de agradar ao professor. Neste sentido, são produzidos textos artificiais, que não desenvolvem a escrita do aluno.

Por outro lado, no conceito de produção de texto, a construção é realizada na escola, tendo a sociedade como alvo maior. Dessa forma, a finalidade é sempre definida por uma determinada questão social real; o interlocutor real é o professor, contudo, o virtual é marcado como um membro específico do corpo social; o gênero textual é definido em função do interlocutor e do lugar de circulação do texto; por sua vez, o suporte textual também é definido à luz dos elementos anteriores; e a circulação social é marcada pelos membros do grupo social a que se deseja atingir. Com isso, a posição de autor é assinalada como a de sujeito social que expõe sua opinião a partir da contrapalavra produzida em uma situação comunicativa definida.

Para elucidar as características que definem esses dois conceitos, observemos o quadro sinótico, que apresenta e resume as diferenças entre redação e produção de texto.

REDAÇÃO	PRODUÇÃO DE TEXTO
<ul style="list-style-type: none"> - São textos produzidos para a escola. - Na sua realização, há muitos exercícios de escrita, como cópia, por exemplo, e poucos textos produzidos efetivamente. - Não se conta algo vivenciado pelo aluno, pois isto não merece ser contado para outrem. - A única razão para se escrever é mostrar que sabe escrever; assim, a finalidade para se expressar e o conteúdo dessa expressão se anulam através da repetição de palavras alheias. - A escrita é artificial. - O produtor apresenta dificuldades na escolha e execução das estratégias para escrever. - O professor tem a função apenas de revisor do texto, apontando aspectos formais. - O aluno apenas apropria-se da língua para organizar seus pensamentos e expô-los na escrita. - O professor é fonte de saber, enquanto o aluno é um receptáculo para receber esse saber. 	<ul style="list-style-type: none"> - O texto é o ponto de partida e de chegada para o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. - Na escrita, o aluno articula um ponto de vista sobre o mundo, expondo-o ao leitor. - A escola é o lugar em que os textos são produzidos e a sociedade é o lugar em que circulam. - A escrita é o espaço de interação entre o autor e o interlocutor, tendo a mediação do professor. - Em sala de aula, há discussões sobre as leituras, entre aluno e professor, buscando-se as palavras próprias do produtor para auxiliar na produção textual. - As respostas do professor são opiniões pessoais sobre o texto, não são verdades a serem incorporadas pelo aluno. - As palavras escritas do aluno são caminhos possíveis de serem trilhados para a compreensão de seus saberes e as estratégias escolhidas para a produção textual. - Os sentidos para o texto lido e o texto produzido, considerando-se aqui que são duas manifestações de linguagem distintas, são produzidos na interação entre o texto e seus interlocutores. - Alunos e professores aprendem e ensinam uns aos outros com textos, em um processo dialógico em que os sentidos são produzidos em interação verbal.

Um exemplo de redação é o texto produzido por aluno da 7ª série, cujo processo de produção não foi considerado a partir das condições de produção próprias. O aluno apenas recebeu por escrito o comando que ordenava a produção de um texto a partir de uma frase.



Recordando nossos estudos e nossas reflexões sobre o conteúdo, produza um pequeno texto a partir dessa frase: "Argumentar é ordenar ideias".

As nossas ideias de hoje em dia são muito baguncadas.

Com a argumentação nossas ideias ficam em ordem. Com o argumento além de você arrumar suas ideias e também ter uma boa explicação se você quiser algo.

Ordenar nossas ideias seria também ordenar o nosso dia-a-dia corrido. Uma pessoa que não tem seu pensamento arrumado tem vários problemas ao trabalhar a pessoa sente cansaço sem seu pensamento organizado a pessoa com o pensamento organizado tem seu dia-a-dia tranquilo no trabalho e em casa.

COMENTÁRIO DO PROFESSOR: Está bom, mas ainda pode melhorar!

Nesse texto, observamos que o aluno produziu uma escrita sem finalidade definida, para um interlocutor único que é o professor, sem um gênero textual certo, consequentemente, sem o suporte textual e o meio de circulação social marcados. Com tudo isso sem delimitação inicial, a posição do autor não se constitui no texto de maneira visível, mesmo notando-se a manifestação de seu ponto de vista sobre a frase proposta para a produção de texto: "*a pessoa precisa ter pensamentos organizados para argumentar*", porém não consegue expressá-lo adequadamente. Assim, esse texto é considerado uma redação escolar à luz das características descritas no quadro, o qual resume e diferencia redação de produção textual. Além do mais, a observação do professor "Está bom, mas ainda pode melhorar!" não contribui em nada com o processo de escrita do texto, uma vez que não oferece sugestões de melhoria ao aluno, apenas afirma que pode melhorar, sem apontar exatamente o que fazer. Neste sentido, textos produzidos a partir da delimitação falha das condições de produção levam o aluno à produção de uma redação.

O texto a seguir também é uma produção de aluno da 7ª série, em que o processo que lhe deu origem é considerado e ao aluno é solicitada e permitida uma posição definida sobre o texto. Dessa forma, o texto apresenta justificativa definida, com interlocutor marcado e gênero textual determinado; consequentemente, o suporte textual e a circulação social passam a ser definidos.

Redija uma resposta argumentativa sobre o que você pensa a respeito do bullying, considerando as leituras e estudos realizados em sala de aula. Seu texto será escrito numa folha de papel sulfite, em até 15 linhas, e exposto no Jornal Mural do colégio para que toda a comunidade escolar possa lê-lo, observando sua posição justificada sobre o tema.

A nossa opinião sobre o bullying é que na maioria das vezes é uma agressão que passa despercebida e pode deixar marcas no psicológico da pessoa, isso porque é uma humilhação e ninguém gosta de ser humilhado e ter seus defeitos apontados. Por exemplo: uma pessoa com uma característica física que se destaca, como um nariz maior, por ser muito magra ou obesa, em alguns casos essa agressão pode levar a depressão e consequentemente o abandono dos estudos e da vida social.

L
E
T
R
@
S



Nesse texto, as condições de produção foram delimitadas no comando oferecido para que o aluno realizasse sua escrita:

- Finalidade: expor o que pensa a respeito do *bullying*;
- Interlocutor: real = o professor; virtual = a comunidade escolar;
- Gênero textual: resposta argumentativa;
- Suporte textual: papel sulfite;
- Circulação social: Jornal Mural da escola;
- Posição do autor: definir e posicionar-se sobre o que pensa a respeito do *bullying*.

Por apresentar os elementos no comando, o texto produzido teve maior determinação em suas condições de produção iniciais, orientando o aluno ao que deveria fazer. Dessa maneira, a diferença formal e de conteúdo entre os dois exemplos mostram como os conceitos de redação e de produção textual são fundamentais para a compreensão das condições de produção da escrita em situação de ensino.

A partir dessa distinção conceitual, muitos trabalhos sobre produção textual na escola foram conduzidos, tendo-se a noção de que a escrita é trabalho, considerando-se as etapas necessárias ao processo de produção de texto, sendo a proposta teórico-metodológica mais coerente para a condução do ensino de escrita na escola.

3 O PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

A partir de estudos sobre a construção do texto escrito, realizados na década de 1980, no Brasil, iniciou-se uma preocupação em observar a produção do texto e seu produto final como um processo que se compõe de etapas interligadas e recursivas e não como um mero ato de escrita, como até então se propunha.

Os estudos realizados, especialmente em centros de pesquisas americanos e ingleses, demonstraram, a partir de experiências em laboratórios de produção de textos, que o processamento de construção de um texto passa por três grandes etapas: o planejamento, a execução e a revisão. Para compreender essa visão processual, foram concebidos modelos teóricos de base cognitiva que pretendem dar conta de como o processamento da escrita ocorre no homem.

Esses modelos foram criados com fim ilustrativo, para explicar um processamento cognitivo que muitas vezes não obedece rigidamente às etapas sistematicamente propostas; são apenas referências visuais para a compreensão dos modelos teóricos, servindo como apoio didático. Caso não sejam vistos assim, eles servirão possivelmente de estímulo a um treinamento mecânico da escrita, devido ao modo como as etapas são propostas. Um leitor desavisado, sem tal consciência, que no caso pode ser um professor, fará interpretações equivocadas, tendendo a compreender a escrita como



um conjunto de etapas rigidamente estabelecidas.

Assim, para esclarecer como se concebe o processo de produção textual, passamos a discutir cada uma de suas etapas.

Planejamento – No planejamento da produção textual, podemos pensar em duas estratégias:

- a) trabalho com textos junto ao aluno, com o objetivo de fundamentá-lo com informações necessárias à produção futura;
- b) levantamento de informações no conhecimento de mundo do aluno sobre o tema apresentado para produção de texto.

No primeiro caso, os textos escolhidos são base para que o aluno selecione quais informações são úteis e necessárias a sua produção escrita. Nesse trabalho, o levantamento de informações a partir do resumo é uma estratégia eficaz, que permite ao aluno o domínio geral das ideias do texto. A partir desse levantamento, o produtor deve selecionar dentre todas quais podem ser aproveitadas em função de seu propósito comunicativo, da finalidade marcada para a produção escrita. Nessa estratégia, tomamos o cuidado para não escolher informações que não se articulam e se relacionam, o que causa dificuldades ao autor no momento de executar sua escrita.

No segundo caso, muito mais trabalhoso, o aluno busca informações apenas na sua memória, em seus conhecimentos prévios armazenados sobre o tema apresentado para a produção textual. Nessa estratégia, o aluno levanta informações aleatoriamente na sua mente, para depois dividi-las e categorizá-las conforme as necessidades do texto que produzirá.

Na situação escolar, o planejamento para a primeira estratégia dá origem à produção de texto, enquanto que a segunda leva à produção de uma redação.

Execução – Nessa etapa do processo de escrita, o produtor efetiva a produção do gênero textual solicitado, a partir da finalidade e do interlocutor definidos anteriormente. Com isso, depois de ter selecionadas as informações de que precisa, executa a tarefa de escrever o texto. Não há uma maneira definida para essa construção, pois cada indivíduo tem sua perspectiva idiossincrática, isto é, pessoal, própria de cada indivíduo para a produção. O que há, certamente, são as regras de escrita que definem, a partir da variedade linguística eleita, as condutas de construção das frases, dos parágrafos, enfim, do gênero textual em sua organização composicional típica. Neste sentido, o aluno-produtor também leva em conta a coerência das informações apresentadas, que são articuladas com elementos coesivos necessários, para que seu texto

apresente articulação e relação entre as ideias, em um nítido processo de progressão de informações no texto. O tempo de execução da produção escrita é variável de indivíduo para indivíduo, sendo, muitas vezes, determinado pelo tempo que a escola marca como certo. Assim, em uma situação de avaliação formal, como a prova mensal ou um concurso público, há uma delimitação do tempo para a execução de todo o processo de produção textual.

Revisão – Nessa etapa, o produtor atenta para a forma e o conteúdo do texto, em um processo de interação consigo mesmo e com seu próprio texto. Na verdade, esta seria a estratégia ideal para a revisão, em que o próprio autor faz o levantamento de quais aspectos formais e de conteúdo devem ser alterados. Contudo, na prática escolar, essa estratégia não está desenvolvida no aluno, por isso ele espera pelos comentários do professor sobre seu texto produzido. Assim, o professor aponta aspectos que colaborem para a melhoria do texto do seu aluno.

É prática cultural no Brasil que todo texto revisado deve apresentar apontamentos voltados para forma. Porém, a partir da concepção de escrita como trabalho e da concepção teórico-metodológica de produção textual em sala de aula, os apontamentos e comentários do professor sobre o texto do aluno devem apresentar questões relacionadas à forma e também ao conteúdo, evitando-se a simples higienização do texto (JESUS, 2001), o que o levaria a tomar a noção de redação. Dessa forma, o professor deve ser consciente de que seu papel é o de leitor-corretor-avaliador que interage com seu aluno através do texto escrito pelo educando, estabelecendo um diálogo que o oriente à melhoria do seu texto.

Neste sentido, a revisão pode ser observada a partir de três pontos de vista diferentes:

- a) do professor – em que fica responsável único pelos apontamentos e comentários no texto do aluno, com manifestações próprias sobre o que considera necessário melhorar no texto;
- b) do colega, dos pares – em que o parceiro da sala de aula, ou outra pessoa ligada ao ensino, que não seja o professor, manifeste apontamentos e comentários sobre o texto do aluno, no sentido de colaborar com a melhoria do texto. É certo que os apontamentos e comentários do colega são apresentados de maneira diferente para o autor do texto, porém observamos que muitas das informações que o colega oferece ao texto são próximas daquelas que o professor também apresenta;
- c) do aluno-produtor do texto – em que o próprio aluno, depois de amadurecidas as estratégias de revisão e reescrita, aponta aspectos a serem melhorados em seu



texto. Essa consciência é decorrente do trabalho que se faz sobre o aluno, para que ganhe confiança e segurança na realização dessa etapa do processo de produção de texto. Na verdade, seria o ideal para se trabalhar com a escrita em sala de aula. Para isso, é necessário todo um trabalho com procedimentos específicos que levem os alunos à apropriação e ao desenvolvimento das estratégias que abordem a revisão e a reescrita de textos por parte do professor em sala de aula.

Reescrita – Em muitas pesquisas, a reescrita é denominada retextualização, mas, aqui, abordaremos essa etapa do processo de produção textual como sendo reescrita por envolver aspectos linguísticos-discursivos na sua constituição. Dessa forma, a reescrita não é somente a higienização do texto, no sentido de limpeza dos aspectos formais que estão inadequados à norma padrão escrita do português. É, também, acrescentar, substituir, suprimir e deslocar informações no texto que está em processo de construção.

Na etapa da revisão, são apontados e comentados aspectos que auxiliam na reformulação do texto pelo produtor. Assim, tanto o professor quanto o colega, e mesmo o próprio aluno-produtor podem apontar a necessidade de se trabalhar o texto com as operações linguístico-discursivas próprias do processo de reescrita, a seguir comentadas:

- a) **acréscimo ou adição:** pode tratar-se do acréscimo de um elemento gráfico, acento, sinal de pontuação, grafema, como também de palavra, sintagma, frase, parágrafo. Nessa operação, é solicitado ao produtor do texto que adicione elementos para elucidar informações que não ficaram esclarecidas, ou, até mesmo, completar informações que não foram integralmente apresentadas ao leitor. É certo que, além de ser uma operação linguisticamente definida por elementos da língua, é uma estratégia solicitada pelo revisor e normalmente atendida pelo produtor do texto com muita frequência;
- b) **substituição:** trata-se da substituição de termos que não colaboram para a coerência do texto. Nessa operação, o produtor, a partir das indicações de sugestões do revisor, ou de seu próprio processo de revisão, realiza substituição de unidades diversas, como: acento, grafema, sílaba, palavra, sintagma, frases, para que possa deixar seu texto com coesão e coerência necessárias à compreensão;
- c) **supressão:** trata-se da retirada sem substituição de determinada unidade do texto, como as da operação de substituição. Essa operação é empregada quando algum elemento do texto o torna inadequado à produção, alterando sua coerência essencial;
- d) **deslocamento:** é a permuta de elementos que acabam por modificar a ordem no

processo de encadeamento das informações no texto. Essa operação transfere unidades do texto dentro do próprio corpo textual.

Avaliação: como última etapa do processo, a avaliação é o momento em que o leitor, no caso o professor, o colega ou o próprio autor, qualificam o texto como adequado à situação comunicativa a que foi produzido.

Ainda sobre os processos de revisão e reescrita de textos em situação de ensino, alguns princípios gerais devem ser observados:

- 1) Os estudantes podem ser treinados a apreciar a revisão;
- 2) A revisão deveria ser uma parte essencial da pedagogia da escrita;
- 3) Os estudantes podem ser treinados a apreciar a revisão como um processo de descoberta de novos significados;
- 4) Comentário entre pares encoraja os alunos a escrever textos para leitores específicos;
- 5) Comentário entre pares na primeira versão auxilia o aluno a valorizar o professor e seus colegas como colaboradores e não como avaliadores;
- 6) É necessária uma abordagem em duas versões de escrita para as tarefas iniciais;
- 7) É importante monitorar uma consciência crescente a fim de modificar os procedimentos em sala de aula;
- 8) Comentários deveriam ser priorizados e estendidos a todas as versões, e o conteúdo deveria ser reconhecido como prioridade;
- 9) A conscientização dos procedimentos forma uma parte essencial do ensino de escrita.

Neste sentido, a constituição e o estabelecimento do processo de produção textual escrita em situação de ensino são realizados a partir da concepção de escrita como trabalho pelo professor e pelos alunos.

4 PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Como exemplificação dos conceitos discutidos até aqui, tomemos a Prova de Redação do Concurso Vestibular de Verão 2008 da Universidade Estadual de Maringá (www.vestibular.uem.br), que solicitava a produção de dois gêneros textuais: resumo e resposta interpretativa. Tomemos como exemplo a produção textual do resumo.

Prova de Redação – Verão 2008

REDAÇÃO

A coletânea de textos abaixo, retirados de fontes variadas, aborda a temática As funções dos sonhos. Tendo-a como apoio, redija os gêneros textuais solicitados.

Mundos dos sonhos



O que é o sonho, como se manifesta e qual a sua função? Por que sonhamos e o que acontece enquanto sonhamos? Essas questões suscitam debates e pesquisas há milhares de anos. Desde o Egito antigo, no tempo dos faraós, o sonho já era objeto de estudos. Na Grécia, os famosos templos de Asclépios (deus da medicina) recebiam pessoas em busca de conselho e cura, muitas vezes atribuída à ajuda dos sonhos.

Estado de Minas, 11/4/2005.

(<http://www.drashirleydecampos.com.br/noticias/15243>)

Sonhar é preciso

Mais de 100 anos depois da psicanálise de Freud, pesquisadores afirmam que sonhar é uma necessidade biológica, capaz de indicar também como funciona a memória humana.

Sonhar é essencial à vida. Sem o sonho, morreríamos. A frase poderia ser creditada a um poeta ou a um escritor, mas é do pesquisador Sérgio Tufik, diretor do Instituto do Sono da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). (...)

Os motivos que levam o ser humano a sonhar e qual a função dos sonhos na nossa vida, no entanto, ainda não foram desvendados. Mas o estudo dos sonhos revelou, por exemplo, o fato de que temos uma consciência, quando estamos acordados, e outra, que parte dos especialistas prefere chamar de não-consciência, quando dormimos. É nessa hora que a nossa memória entra em prática, colocando em sequência uma série de situações que vivemos durante o dia.

(<http://www.escutaanalitica.com.br/responsabilidade.htm>)

O que dizem os sonhos

Claudia Jordão e Jonas Furtado

“Nós nos iludimos no dia-a-dia, trabalhamos com o que e com quem não gostamos, temos que nos enquadrar nos padrões da sociedade. Os sonhos ajudam a mostrar quem somos na essência, são um caminho para o autoconhecimento, para a nossa verdade mais profunda”, afirma Kwasisnki, psicólogo e professor de mitologia. (...)

“O sonho é uma simulação do futuro possível com base no passado conhecido”, resume Sidarta Ribeiro, neurocientista e diretor científico do Instituto Internacional de Neurociências Edmond e Lily Safra, em Natal, Rio Grande do Norte. (...)

De importância comprovada para o fortalecimento da memória, os sonhos começam a ter seu papel reconhecido também na reestruturação dela, de forma a gerar novos comportamentos. Ou seja: sonhar estimula a criatividade. “Durante o sono de ondas lentas, não há sonhos, apenas pensamento no escuro. Quando aumenta a atividade neural e as memórias começam a interagir, é como se acendesse a luz do projetor e começasse a sessão cinema”, compara Ribeiro. (ISTOÉ, n.º 2011, 21 de maio de 2008)

Sonhos

Por Isaac Ismar. 16/8/2007

A psicóloga Tatiana Vasconcelos Cordeiro explica que, para a psicanálise, o sonho é um meio pelo qual o inconsciente procura alertar a consciência para o que ela não percebe ou não quer aceitar, e tenta, por compensação, equilibrar a psique, a totalidade de fenômenos psíquicos. “Os sonhos trazem à tona os complexos e sugerem alternativas para a consciência, cujo centro é o ego, realizar o que a pessoa é potencialmente. Ou seja, os sonhos são “avisos”, afirma a psicóloga.

(<http://msn.bolsademulher.com/corpo/materia/sonhos9708/1>)

Sonhar

Sonhar é transportar-se em asas de ouro e aço
Aos páramos azuis da luz e da harmonia;
É ambicionar o céu; é dominar o espaço,
Num vôo poderoso e audaz da fantasia.

Fugir ao mundo vil, tão vil que, sem cansaço,
Engana, e menospreza, e zomba, e calunia;
Encastelar-se, enfim, no deslumbrante paço
De um sonho puro e bom, de paz e de alegria.

É ver no lago um mar, nas nuvens um castelo,
Na luz de um pirilampo um sol pequeno e belo;
É alçar, constantemente, o olhar ao céu profundo.

Sonhar é ter um grande ideal na inglória lida:
Tão grande que não cabe inteiro nesta vida,
Tão puro que não vive em plagas desse mundo.

(KOLODY, Helena. Viagem no espelho e vinte e um poemas inéditos. Curitiba-PR: Criar Edições, 2001)

GÊNERO TEXTUAL 1

Redija um **resumo**, com até 15 linhas, que apresente *as funções dos sonhos* expostas na coletânea de textos.

I - Planejamento do texto

Para que o processo de escrita se complete, o produtor inicialmente realiza o levantamento das informações principais de cada uma dos fragmentos de texto, com a finalidade de descobrir quais são as funções dos sonhos que servirão de suporte para a realização do gênero textual resumo.

Levantamento das informações da coletânea de textos:

Texto 1: Mundos dos sonhos

1) Os sonhos ajudam com conselhos e curas.

Texto 2: Sonhar é preciso

- 4) Sonhar é uma necessidade biológica.
- 3) Sonhar indica como funciona a memória humana.

Texto 3: O que dizem os sonhos

4) Os sonhos ajudam a mostrar quem somos na essência; são o caminho para o autoconhecimento.



- 5) O sonho simula o futuro possível com base no passado conhecido.
- 6) O sonho reestrutura a memória.
- 7) Sonhar estimula a criatividade.

Texto 4: Sonhos

- 8) Os sonhos alertam e trazem alternativas para a consciência.

Texto 5: Sonhar

- 9) O sonho como objetivo/grande ideal de vida.

A partir desse levantamento, estabelece-se qual a ordem em que as informações serão expostas na construção do texto, para que as funções dos sonhos sejam apresentadas.

Ordenamento das informações e das funções dos sonhos; estas são delineadas em grifo:

- 1) Os sonhos instigam a curiosidade humana.
- 2) Os egípcios e os gregos se interessavam por seus mistérios.
- 3) O porquê deles permanece desconhecido.
- 4) Sérgio Tufik afirma que eles são responsáveis à vida.
- 5) Especialistas definem o sono como um estado de não consciência, fundamental à consolidação da memória.
- 6) Sidarta Ribeiro afirma que os sonhos são também responsáveis por reestruturar as experiências vividas.
- 7) Estimula a criatividade.
- 8) Olhar da psicologia.
- 9) Kwasinski afirma que os sonhos possibilitam ao homem conhecer-se melhor, ao mostrar-lhe sua essência.
- 10) Análise psicanalítica,
- 11) Tatiana V. Cordeiro aponta para o equilíbrio que o sono proporciona.
- 12) O inconsciente só atinge o consciente por meio dos sonhos, alertando-o assim sobre aquilo que não enxerga ou não admite, o que o torna mais completo.
- 13) Não apenas as ciências se preocupam com os sonhos.
- 14) Helena Kolody conduz o leitor a sua função catártica.
- 15) Escapar à dura realidade e se aconchegar em um mundo puro e de fantasia.

Observamos que as funções dos sonhos são apontadas no interior do levantamento das informações principais da coletânea de textos. Com essa estratégia, o planejamento

do texto está concluído, bastando ao produtor a sua execução.

O processo de
produção textual

II – Execução do texto

Com o planejamento realizado, o produtor executa a primeira versão do seu texto, reunindo as informações:

Os sonhos instigam a curiosidade humana. Os egípcios e os gregos se interessavam por seus mistérios. O porquê deles permanece desconhecido. No que concerne às funções do sonho, para Sérgio Tufik eles são responsáveis à vida. Especialistas definem o sono como um estado de não consciência. Sidarta Ribeiro afirma que os sonhos são também responsáveis por reestruturar as experiências vividas, estimulando a criatividade. Outro olhar possível é o de Kwasinski, psicólogo e professor de mitologia, que mostra que os sonhos possibilitam ao homem conhecer-se melhor, ao mostrar-lhe sua essência. Já Tatiana V. Cordeiro aponta para o equilíbrio que o sono proporciona. Segundo ela, o inconsciente só atinge o consciente por meio dos sonhos, alertando-o assim sobre aquilo que não enxerga ou não admite, o que o torna mais completo. A poetisa Helena Kolody conduz o leitor a sua função catártica que seria por meio deles que o homem poderia escapar à dura realidade e se aconchegar em um mundo puro e de fantasia.

Nessa primeira versão, notamos que as informações sobre o sonho estão apontadas no texto, assim como as suas funções; contudo, o gênero textual resumo ainda não está adequadamente construído para ser enviado à avaliação. Dessa forma, o produtor do texto possibilita o início da terceira etapa do processo de escrita: a revisão.

III – Revisão

Nessa etapa, o produtor realiza uma leitura mais atenta, observando se as informações da coletânea, principalmente as funções dos sonhos solicitadas, estão presentes no seu texto. Para visualização, marcamos com um grifo as funções dos sonhos, como mostra de revisão do produtor.

Os sonhos instigam a curiosidade humana. Os egípcios e os gregos se interessavam por seus mistérios. O porquê deles permanece desconhecido. No que concerne às funções do sonho, para Sérgio Tufik eles são responsáveis à vida. Especialistas definem o sono como um estado de não consciência. Sidarta Ribeiro afirma que os sonhos são também responsáveis por reestruturar as experiências vividas, estimulando a criatividade. Um outro olhar possível é o de Kwasinski, psicólogo e professor de mitologia, que mostra que os sonhos possibilitam ao homem conhecer-se melhor, ao mostrar-lhe sua essência. Já Tatiana V. Cordeiro aponta para o equilíbrio que o sono proporciona. Segundo ela, o inconsciente só atinge o consciente por meio dos sonhos, alertando-o assim sobre aquilo que não enxerga ou não admite, o que o torna mais completo. A poetisa Helena Kolody conduz o leitor a sua função catártica que seria por meio deles que o homem poderia escapar à dura realidade e se aconchegar em um mundo puro e de fantasia.



Ao continuar o processo de revisão, o produtor observa que seu texto ainda está incompleto, faltando-lhe alguns elementos coesivos que permitem uma fluência na sua leitura e na compreensão das informações selecionadas da coletânea de textos. Assim, sobre a versão revisada, o produtor aponta alguns comentários ou faz marcas para melhorar o texto. Para visualização, os comentários e as marcas são apresentados em itálico.

Os sonhos instigam a curiosidade humana. Os egípcios e os gregos *na antiguidade* se interessavam por seus mistérios. *Com todo histórico e pesquisa*, o porquê deles permanece desconhecido. *Todavia*, no que concerne às funções do sonho, para Sérgio Tufik, *diretor da Unifesp*, eles são responsáveis à vida. Especialistas definem o sono como um estado de não consciência. Sidarta Ribeiro, *neurocientista*, afirma que os sonhos são também responsáveis por reestruturar as experiências vividas, estimulando a criatividade. Um outro olhar possível é o de Kwasiński, psicólogo e professor de mitologia, que mostra que os sonhos possibilitam ao homem conhecer-se melhor, ao mostrar-lhe sua essência. Já Tatiana V. Cordeiro, *psicanalista*, aponta para o equilíbrio que o sono proporciona. Segundo ela, o inconsciente só atinge o consciente por meio dos sonhos, alertando-o assim sobre aquilo que não enxerga ou não admite, o que o torna mais completo. A poetisa Helena Kolody conduz o leitor a sua função catártica que seria por meio deles que o homem poderia escapar à dura realidade e se aconchegar em um mundo puro e de fantasia.

Os apontamentos realizados na revisão servem como caminhos para a quarta etapa do processo de escrita: a reescrita.

IV - Reescrita

Nessa etapa, os apontamentos e as alterações levantados na revisão são trabalhados no texto, para que sua versão final seja apresentada para a avaliação. Assim, após o trabalho de revisão, a reescrita apresenta um novo texto, com modificações em relação à primeira versão.

Os sonhos há muito instigam a curiosidade humana. Já os egípcios, à época dos faraós, e os gregos, à Antiguidade, se interessavam por seus mistérios. E, apesar de todo esse histórico e das inúmeras pesquisas a respeito, o porquê deles permanece desconhecido. Todavia, no que concerne às funções do sonho, há avanços, sendo que, para Sérgio Tufik, diretor do instituto do Sono da Unifesp, eles são responsáveis à vida. Especialistas definem o sono como um estado de não consciência, fundamental à consolidação da memória. O neurocientista Sidarta Ribeiro vai além. Para ele, os sonhos são também responsáveis por reestruturar as experiências vividas, estimulando, dessa forma, a criatividade. Outro olhar possível sobre o fenômeno é o da psicologia. Para Kwasisnki, psicólogo e professor de mitologia, os sonhos possibilitam ao homem conhecer-se melhor, ao mostrar-lhe sua essência. Já em uma análise psicanalítica, Tatiana V. Cordeiro aponta para o equilíbrio que o sono proporciona. Segundo ela, o inconsciente só atinge o consciente por meio dos sonhos, alertando-o assim sobre aquilo que não enxerga ou não admite, o que o torna mais completo. Mas não apenas as ciências se preocupam com os sonhos. A partir de uma perspectiva artística, a poetisa Helena Kolody conduz o leitor a sua função catártica. Seria por meio deles que o homem poderia escapar à dura realidade e se aconchegar em um mundo puro e de fantasia.

O processo de
produção textual

Nessa versão, as modificações são nos aspectos formais e de conteúdo, fazendo alterações em vários níveis para que o texto do resumo alcançasse o nível esperado para esse gênero textual. Ao se comparar a versão inicial da etapa da execução com essa versão oriunda da reescrita, notamos como o trabalho de produção textual foi realizado a contento, a partir do domínio do processo de escrita por parte do produtor.

Dessa forma, o texto apresentado pelo candidato ao Concurso Vestibular é uma produção de texto, não é uma redação. O título da prova é Redação, porém não apresenta a conotação oferecida por Geraldi, para os textos que são produzidos sem definições específicas de finalidade, interlocutor, gênero textual, suporte textual, circulação social e posição do autor.

Por outro lado, ainda dentro da Prova de Redação, há candidatos que produzem redações, na concepção de Geraldi. Nessa perspectiva, o produtor não realiza planejamento do texto, não faz uso da revisão e do processo de reescrita, apenas apresenta uma versão pronta e acabada de um texto, que não atende à finalidade e ao gênero determinados pelo comando da prova. Assim, temos como exemplo que obteve sua desclassificação no Concurso Vestibular, por não atender ao comando proposto:

Algo bastante complexo para apenas uma explicação simples, os sonhos, alguns nos dão prazeres e outros medos.

Os sonhos são estudados desde a antigüidade.

Vários pesquisadores famosos já aprofundaram o estudo dos sonhos, algumas conclusões parecidas, outras nem tanto.

É possível dizer que os sonhos nos causam grandes emoções que possam ou não atuar em nosso comportamento ao despertarmos. Uma noite mal dormida devido a um sonho ruim provavelmente acarretará num dia de mau-humor, ou pelo contrário, um sonho ótimo e um dia satisfatório.

Sonhar, mais uma coisa incrível que o cérebro é capaz de sintetizar.



Nesse texto, sem definição específica de um gênero textual, não são apresentadas as funções dos sonhos solicitadas, conseqüentemente, as informações principais da coletânea de textos também são desconsideradas. Nele, observamos que o autor teve apenas a intenção de falar dos sonhos, inclusive trazendo informações que não estavam na coletânea de textos, desconfigurando o gênero textual resumo, passando a constituir um gênero da esfera argumentativa. São informações acrescidas à coletânea:

- a) "algo complexo para apenas uma explicação simples";
- b) "os sonhos, alguns nos dão prazeres e outros medos";
- c) "uma noite mal dormida devido a um sonho ruim provavelmente acarretará num dia de mau-humor, ou pelo contrário, um sonho ótimo e um dia satisfatório";
- d) "sonhar, mais uma coisa incrível que o cérebro é capaz de sintetizar".

Com isso, o autor produziu uma redação escolar.

5 A PRODUÇÃO TEXTUAL COMO TRABALHO DE ESCRITA

Com os conceitos discutidos, observamos que a produção textual no contexto de ensino deve considerar a concepção de escrita como trabalho. Conseqüentemente, as condições de produção consideram a finalidade, o interlocutor, o gênero textual, o suporte textual, a circulação social, a posição de autor como elementos essenciais ao produtor, que realiza a construção de uma produção textual. Para isso, emprega o processo de leitura, planejando o texto, executando sua escrita, revisando e reescrevendo as versões necessárias para que tenha consistência e coerência com a situação comunicativa solicitada. Dessa forma, o processo de produção textual em situação de ensino é constituído essencialmente pela concepção de escrita como trabalho.



Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, M. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

EVANGELISTA, A. A. M. et. al. Professor-leitor, aluno-autor: reflexões sobre avaliação do texto escolar. *Intermédio-cadernos Ceale*, Belo Horizonte, ano 11, v. 3, out. 1998.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.). **Questões de linguagem**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1994. p. 54-63.

GARCEZ, L. H. C. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília, DF: UNB, 1998.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 1997, p. 17-24.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Org.). **Aprender e ensinar com textos dos alunos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

JESUS, C. A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Org.). **Aprender e ensinar com textos dos alunos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. v. 1. p. 99-117.

KOCH, Ingedore Vilaça & Vanda Maria ELIAS. **Ler e escrever**. Estratégias de produção textual. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

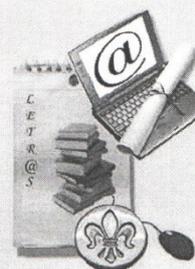
MENEGASSI, R. J. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. **Trabalhos em Linguística aplicada**, Campinas, SP, v. 42, p. 55-79, 2003.

MENEGASSI, R. J.; OHUSCHI, M. C. G. O ensino da escrita no curso de Letras. **Polifonia**, Cuiabá, n. 15, p. 37-66, 2008.

SERCUNDES, M. M. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Org.). **Aprender e ensinar com textos dos alunos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997. v. 1. p. 75-97.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

O processo de
produção textual



ROTEIRO DE LEITURA – etapa 1

- A partir dessa leitura e considerando sua experiência em sala de aula, como discente e como docente, qual concepção de escrita tem prevalecido no ensino atual? Há alguma razão para essa prevalência?
- De acordo com o texto, por que é tão importante o estabelecimento das condições de produção no trabalho com a escrita em sala de aula?
- Ao produzir textos em sala de aula, é comum percebermos os alunos preocupados em escrever aquilo que o professor quer ler. Busca-se uma boa nota. Ao considerar os três tipos de interlocutores (virtual/real/superior) definidos por Bakhtin, qual dessas interlocuções mais necessita ser trabalhada com seus alunos?
- Na sua experiência como aluna, o que você mais praticou na escola, redações ou produções de texto? Você se lembra de algumas das propostas de textos que produzia?
- O que é fundamental para fazer com que as redações escolares se tornem produções de texto?

ETAPA 2

Este segundo texto foi retirado do livro *A Escrita e o Outro*, de Lucília Garcez. A autora fez sua tese de doutorado analisando as produções e revisões e reescritas de textos de alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola no Distrito Federal. O objetivo da pesquisadora era responder a alguns questionamentos, como: como o aluno lê o seu próprio texto? Como ele lê o texto do seu colega? Como o professor atua na mediação desse processo?

Dessa forma, Garcez utilizou os textos desses alunos e propôs que um revisasse o texto do outro, dizendo o que não entendeu, o que ficou bom, o que precisaria melhorar etc. Essas conversas entre os alunos foram gravadas e a autora pode analisar como se dava essa negociação entre os colegas, além de perceber como um aluno lia o texto do outro.

A pesquisa feita por Garcez é interessante porque percebemos uma busca do aluno em avaliar, compreender e contribuir com o texto do colega, atitudes que geralmente o aluno não tem diante do próprio texto.

Propusemos para você a leitura do segundo capítulo desse livro. É um capítulo que apresenta uma parte teórica da pesquisa e que fundamenta a maioria das pesquisas voltadas para a produção textual atualmente. A autora apresenta alguns conceitos de Vygotsky e Bakhtin. Por ser o fragmento de um livro, talvez você não considere uma leitura fácil, por isso apresentarei alguns questionamentos para que possamos pensar e discutir sobre o assunto.

Antes de iniciar a leitura, anote aqui. Você já ouviu falar sobre esses autores? O que você sabe sobre eles ou sobre o trabalho deles?

Do lat. textu, tecido
frases escritas
Uma
textu
frases escritas
Uma

Por que escrevemos? Como escrevemos? O que acontece em nossa mente enquanto escrevemos? Para quem pensamos que escrevemos? Quais as relações entre leitura e escrita? Como aprendemos e como ensinamos a produzir textos? O que sabemos sobre o ato de escrever?

Em torno dessas indagações, a autora articula as teorias mais atuais (Bakhtin, Vygotsky, Bronckart, Schenewly) à pesquisa etnográfica educacional, procurando compreender o fenômeno da escrita e as práticas escolares de produção de textos. Descreve e analisa comentários de professores e alunos diante de textos em progresso (rascunhos) e reflete sobre o que esses diálogos revelam a respeito dos próprios processos interativos, da aprendizagem e do papel do professor e dos colegas na ampliação do universo linguístico do aluno.

Este trabalho demonstra que o ensino de produção de textos é muito mais que "oferecer um tema interessante e corrigir rigorosamente uma única versão da redação para dar nota". Deve envolver a escrita como um processo interativo em vários níveis e em muitas etapas, o que tem sido geralmente ignorado na prática escolar com visíveis prejuízos para os alunos.



Código EDU: 046884

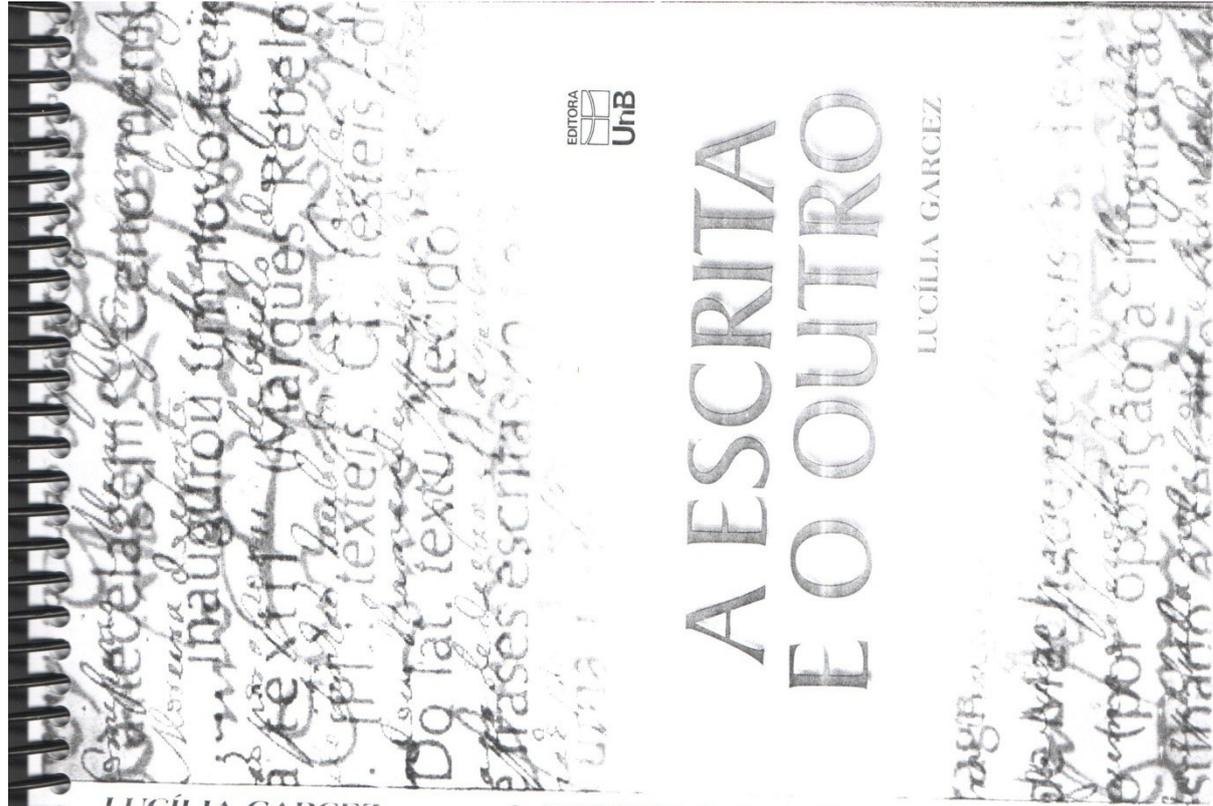
LUCÍLIA GARCEZ

A ESCRITA E O OUTRO



A ESCRITA E O OUTRO

LUCÍLIA GARCEZ



Capítulo 2

Vygotsky e Bakhtin — um diálogo

Apresentaremos neste capítulo as bases teóricas que fundamentam as opções de trabalho e o desenho da pesquisa sobre os modos de participação dos interlocutores em eventos de comentários de textos em progresso. Naturalmente, muitas dessas opções conduzem a uma metodologia científica específica, com a qual mantêm estreitos vínculos. A adoção desse conjunto de concepções e noções não reflete apenas uma escolha teórica profissional, mas também, e principalmente, uma postura diante do mundo e das circunstâncias muito especiais, nas quais os professores de língua portuguesa, e os de outras áreas, estão inseridos hoje no Brasil.

Assim, as noções que estão aqui explicitas apresentam coerência de três ordens: uma interna, que diz respeito a cada um dos conceitos individualmente; uma intermediária, que reflete a articulação e a harmonia entre todos os elementos do conjunto conceitual e o objetivo de compreender a produção escrita; e uma externa, que busca enfatizar as ligações dos construtos teóricos com o contexto social e histórico em que a pesquisa está inserida.

Em primeiro lugar, vamos apresentar o percurso da redefinição do conceito de linguagem como produto sócio-histórico, como forma de interação social realizada por meio de enunciações. A partir desse conceito, analisaremos as formulações vygotskianas sobre internalização, que demonstram o trajeto do social para o individual, sempre mediado pelo signo e pelo outro, na apropriação da linguagem e das práticas sociais e na construção das funções superiores

da mente. Em articulação com essas noções, apresentaremos a perspectiva sócio-histórica bakhtiniana de monologização e os princípios dialógicos do enunciado, da compreensão e dos gêneros do discurso. Esses conceitos são fundamentais para a compreensão dos modos de participação dos interlocutores na constituição do discurso escrito, que é o objetivo deste trabalho.

Linguagem como ação

A noção de linguagem que orienta a presente pesquisa e determina seu direcionamento metodológico depreende-se dos domínios da lingüística que transcendem as concepções saussureanas e chomskyanas. Desde Saussure, com a dicotomia *langue/parole*, o privilégio teórico fixara-se na estrutura interna da linguagem. Chomsky revitaliza esse enfoque, pois sua terminologia sugere pessoas, ações e situações concretas, mas o centro da atenção continua sendo, preferencialmente, o da estrutura.

Compreende-se neste trabalho que, principalmente para o estudo da produção escrita, as formas de organização do fenômeno lingüístico não podem ser consideradas como simples produtos dos sistemas cognitivos em si, nem produtos de sistemas de tratamento da informação aplicados ao mundo, nem mesmo como resultados que emanam de uma gramática mental de base biológica. As investigações que adotaram essa visão, como foi visto no capítulo anterior, apresentaram modelos abstratos parciais e insuficientes para a compreensão da complexidade da linguagem e da produção escrita.

Como ponto de partida, é necessário ter em conta o caráter histórico da linguagem, a sua diversidade interna e externa, e, conseqüentemente, a impossibilidade de compreendê-la como uma unicidade lógica imanente. A linguagem é uma atividade humana cujas categorias observáveis se modificam no tempo e apresentam um funcionamento profundamente interdependente do tipo de contexto social em que ocorrem.

A necessidade de superar as noções de competência ideal e de comunidade homogênea de fala, implícitas nas concepções de orientação chomskyana, surgiu na pesquisa teórica lingüística dessa

compreensão de que há, na linguagem, dependência de fatores sócio-culturais. Os falantes são multilíngues: usam variedades funcionais dentro de uma língua, de acordo com sua experiência, seus propósitos e necessidades. Num *continuum* que vai das variedades mais restritas às menos restritas, desenvolvem um diferencial de competência na adequação comunicativa. A competência passa a ser vista, então, como a habilidade de um falante para construir novas sentenças apropriadas à situação. Essa competência para produzir e também para compreender é desenvolvida juntamente com a noção de adequação: o quê, quando, com quem, onde e de que maneira falar, levando-se em consideração também a internalização de atitudes, julgamentos, habilidades mentais, valores, motivações a respeito da língua. A experiência social, as necessidades e as motivações alimentam a aquisição da língua, e a língua promove uma renovação das experiências, das necessidades e motivações num círculo infinito.

Os modelos teóricos de linguagem que ultrapassam a visão idealista vêm abarcar as diversas funções de linguagem para dar conta do caráter social da conduta comunicativa, pois compreende-se que a língua é organizada e usada para lamentar, rejeitar, suplicar, advertir, persuadir, comandar, etc. A mesma sentença pode ser afirmação, comando, pedido, e sentenças diferentes podem realizar o mesmo ato de fala.

Nos estudos de Austin (1962), Searle (1969), Benveniste (1970) e Ducrot (1972), a interação verbal e as relações coletivas e sociais, constitutivas dos jogos de linguagem (Wittgenstein, 1961, 1975, *apud* Bronckart, 1992), passam a ser efetivamente vistas como elementos fundamentais que se conjugam e se articulam na construção da língua. Não se trata mais de entender a língua como um objeto aceito *a priori*, um acervo imutável depositado na memória coletiva, uma herança ou um mecanismo inato ao cérebro do falante, mas trata-se de concebê-la como uma forma de ação, um modo de vida social, no qual a situação da enunciação e as condições discursivas são determinantes de sua função e, logo, de seu significado e de sua interpretação.

A língua é produto de um trabalho coletivo e histórico, de uma experiência que se multiplica de forma contínua e duradoura, assegurando intrinsecamente uma margem de flexibilidade e indeterminação.

nação. Essa indeterminação provém do fato de que nenhum enunciado tem em si mesmo, isoladamente, condições necessárias e suficientes para permitir uma interpretação unívoca, ou seja, a língua dispõe de múltiplos recursos expressivos, e só na associação entre os diversos contratos sociais — situação, contexto, relação entre interlocutores, leis conversacionais e sistemas de referência — pode-se chegar à determinação de um dado enunciado. A linguagem não existe num vácuo, mas imersa numa rede de valores discursivos de vários níveis. Assim, todo o universo linguístico constrói-se, existe e funciona num universo social, coletivo, e não pode ser abstraído dessa condição.

Wittgenstein, reformulando sua posição relativamente aristotélica apresentada no *Tractatus*, segundo a qual a lógica da linguagem se baseava na lógica do mundo, adota uma nova perspectiva e procura analisar as condições mesmas de acesso do humano ao mundo, em suas obras *Remarks Philosophiques* (1975) e *Investigations Philosophiques* (1961). Suas reflexões reforçam o caráter interativo da linguagem, pois focalizam o comportamento humano concretizando-se a partir de interações sociais reguladas. As formas de vida apóiam-se em jogos de linguagem, ou seja, em atividades verbais cuja função primeira é canalizar e regular as interações sobre as quais se elaboram os conhecimentos humanos. As seqüências sonoras no curso da atividade verbal vão sendo atribuídas a objetos ou acontecimentos do mundo. Esse processo de atribuição é constitutivo das representações que se consolidam, se conservam e se transmitem através da atividade verbal mesma.

Conseqüentemente, o sentido de uma unidade sonora só pode ser estabelecido e entendido como um produto do uso, como o resultado mesmo da atividade significante: o significado de uma palavra é seu uso na língua. Nesse sentido, Wittgenstein esclarece de forma mais completa as metáforas saussureanas, que vêem o signo como uma cristalização momentânea de práticas verbais. As configurações interativas da linguagem consolidam-se na noção de discurso como formas de organização particular que têm as produções linguísticas em função do tipo de atividade humana na qual se integram. São os únicos dados objetivos, a única realidade a partir da qual se podem inferir noções sobre uma dada língua e sobre o sistema que a organiza parcialmente.

Nesse quadro de referência, para se compreender a construção do conhecimento e da linguagem, é necessário, conforme salientado por Bronckart (1992), partir de uma teoria da ação humana dentro de seu marco social e histórico e de uma teoria do discurso como produção semiótica articulada à ação.

Dentro desse paradigma teórico, que vê a linguagem como ação, Leontiev (1979) diferencia atividade, ação e operação. Classifica de atividade o movimento humano motivado por finalidades ditadas pela espécie; de ação, os processos motivados por interesse social, nos quais objeto e motivo não coincidem; e de operação, os aspectos práticos, as condições e os procedimentos. A ação desenvolve-se num contexto social gerador de convenções (valores, símbolos, regras), e seu sentido é o resultado deste controle. As modalidades de inserção na trama das relações sociais conferem à ação características singulares e estabelecem uma estilística da ação. Os jogos de linguagem ou as ações com sentido são organizados e consolidados em discursos e constituem uma construção social.

Enfatizando a ação interativa na linguagem, Bakhtin (1929:123) considera, em consonância com a vertente de teóricos que arrolamos até aqui, que a

verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Esse ponto de vista é fundamental no desenvolvimento do presente trabalho e será aprofundado posteriormente. E é a partir do pressuposto teórico de que a linguagem é uma forma de ação que desenvolveremos a reflexão sobre os modos de participação do outro na produção de textos.

Em articulação com essa forma de conceber a linguagem, adotamos as reflexões de Vygotsky sobre a origem social do funcionamento mental e do conhecimento e sobre o papel fundamental da mediação do outro e do signo no processo de desenvolvimento intelectual.

O uso da linguagem, real e concreto, depende de aprendizagem que se realiza nas interações sociais e culturais. A perspectiva

sociointeracionista da aquisição e desenvolvimento da linguagem vê esse fenômeno como um processo contínuo de construção negociada e solidária do objeto linguístico, observável tanto na ampliação do universo oral como na do universo escrito.

Embora Vygotsky reconheça os suportes biológicos das funções psicológicas, já que são produtos da atividade cerebral, considera o funcionamento psicológico fundamentado nas relações sociais entre indivíduos e mundo exterior e inserido num processo sócio-histórico. A própria base biológica das funções psicológicas — o cérebro — não é um sistema fixo, e sim aberto, flexível, cujas estruturas e modos de funcionamento, tanto ao longo da história da espécie, como do desenvolvimento individual, mantêm um eixo físico básico, mas adapta-se e molda-se às circunstâncias e às necessidades, reordenando e realocando suas funções.

Do social para o individual — o percurso da internalização?

A grande contribuição dos trabalhos de Vygotsky está na compreensão do percurso do desenvolvimento intelectual, que vai do social para o individual. O pensamento abstrato, a memorização, a atenção voluntária, o comportamento intencional, as ações conscientemente controladas, as associações, o planeamento e as comparações são funções mentais superiores, presentes apenas nos seres humanos, e que não se desenvolvem solitariamente. Há um movimento do interpessoal para o intrapessoal, sempre mediado pelo signo. No desenvolvimento da criança, o signo tem primeiramente uma função social, interpsicológica ou intermental, e posteriormente individual, intrapsicológica ou intramental, que é quando permite a internalização da linguagem, a formação de um discurso interior. Esse processo permite a generalização e a abstração. A origem das funções psicológicas superiores, tanto na filogénese como na ontogénese, deve ser buscada nas relações sociais, no processo social e histórico em que há um movimento constante de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados.

Vygotsky identifica a passagem de um pensamento pré-verbal — expressão emocional espontânea que não tem estatuto de signo

— para a linguagem pré-intelectual — uso da inteligência prática para alívio emocional — e finalmente para a linguagem racional e o pensamento verbal. Na filogénese, o trabalho exerce função essencial nessa última etapa, pois, exigindo instrumentos, planeamento e ação coletiva organizada, proporciona a comunicação social e transforma o biológico em sócio-histórico.

Na ontogénese, há um processo de internalização de signos e de práticas sociais que permite ao indivíduo o desenvolvimento do pensamento verbalizado. Essa noção de internalização, fundamental para a compreensão da teoria de Vygotsky, reforça o caráter social da linguagem. Como o próprio Vygotsky (1930a: 63) esclarece: “Chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa”.

Para Vygotsky (*op. cit.*: 64), a apropriação desses signos e práticas não indica uma transposição direta, uma cópia dos processos interpessoais, mas uma reelaboração, uma transformação, como ele mesmo esclarece:

- a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. (...) b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual: primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e depois, no interior da criança (intrapicológica). (...) c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.

É esse movimento do social para o individual que marca, na teoria de Vygotsky, a gênese tanto da própria linguagem como das práticas intelectuais para as quais a linguagem serve de mediadora. Vygotsky identifica uma instância verbal — a fala externa —, que é comunicativa para os outros, como um primeiro momento do processo de internalização. Esse nível apresenta uma estrutura mais estendida, mas que pode transformar-se e abreviar-se, dependendo da situação. Uma segunda instância seria voltada para a ação interna do indivíduo, para si, para sua organização interior. Essa apresentaria uma função nitidamente planejadora e auto-reguladora. Sua

estrutura é abreviada e predicativa, pois o sujeito já tem conhecimento do assunto. Entre as duas instâncias, Vygotsky identifica uma fase temporária, transitória de uma para outra, que seria o pensamento verbalizado ou a fala egocêntrica, a qual permite a apropriação da fala social. Essa fala interna ainda preservaria parcelas na natureza da fala interpessoal e indicaria o processo de interiorização. Assim, o diálogo precede a fala monologizada, ou seja, a fala externa, comunicativa. *para o outro*, é a matriz de significações da fala *para si*, a qual está a serviço da orientação mental, da compreensão consciente e permite o desenvolvimento da imaginação, organização, memória, vontade.

Para Bakhtin, as práticas sociais de comunicação têm também uma importância especial nas primeiras fases da evolução do homem. Para ele há uma grande influência dessas experiências na construção da linguagem. Segundo Bakhtin (1979:406),

essas influências se envolvem na palavra (ou outros signos), e tal palavra é a dos outros, e, acima de tudo, da mãe. Depois disso, a "palavra do outro" se transforma, dialogicamente, para tornar-se "palavra-pessoal alheia" com a ajuda de outras "palavras do outro", e depois, palavra pessoal (com, poder-se-ia dizer, a perda das aspas). A palavra já tem, então, um caráter criativo. Papel do encontro, da visão, da "iluminação", da "revelação", etc.

Bakhtin (*op. cit.*: 313/314), como Vygotsky, vê o percurso do social para o individual, mas acentua a permanência e a intensidade do caráter dialógico da fala, mesmo quando monologizada, e afirma que

a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro. É uma experiência que se pode, em certa medida, definir como um processo de assimilação, mais ou menos criativo, das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias), está repleta de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, e caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua

própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos.

No processo de apropriação que Bakhtin (*op. cit.*: 406) delinea há um esquecimento paulatino dos depositários da palavra do outro:

A palavra do outro torna-se anônima, familiar, em uma forma reestruturada: a consciência se monologiza. Esquece-se completamente a relação dialógica original com a palavra do outro: esta relação parece incorporar-se, assimilar-se, à palavra do outro tornada familiar (tendo passado pela fase da palavra "pessoal alheia").

Mas, para ele, essa monologização é relativa, pois o discurso do indivíduo nunca deixa de estar impregnado das vozes de que foi originariamente constituído e nunca deixa de interagir com outros discursos com os quais tem alguma ligação, mesmo que não evidente ou explícita. Assim, a monologização seria um processo de transformação do caráter dialógico da enunciação: a princípio, a linguagem é orientada para o outro de forma concreta, e em seguida continua orientada para o outro, mas esse outro no monólogo toma uma outra dimensão. Smolka (1993: 43) esclarece que

o torná-las minhas não significa que sejam necessariamente para mim. Nesse sentido, cada monólogo é uma réplica de um diálogo maior, é um momento no movimento dialógico, de modo que a linguagem, como significativa, implica sempre alguém falando para outro alguém, mesmo se este alguém é o próprio interlocutor ou endereçado interior.

Pode-se, então, traçar uma aproximação entre Bakhtin e Vygotsky no que diz respeito ao percurso que os signos e as práticas sociais descrevem, ao serem apropriadas pelo indivíduo no seu processo de desenvolvimento e inserção social. O que Bakhtin chama de monologização da consciência e que Vygotsky chama de internalização possuem o mesmo pressuposto teórico da precedência do social sobre o individual.

A ferramenta para transformar — a mediação

Nessas construções teóricas discutidas anteriormente, está implícita a mediação do outro e do signo, pois o desenvolvimento das funções mentais superiores dá-se em dois momentos: o primeiro, social, e o segundo, individual, mas em ambos os momentos há a utilização de recursos mediacionais: a experiência sociocultural e o signo, principalmente a linguagem. A participação do outro como mediador do desenvolvimento da criança mereceu derivações teórico-práticas sobre a assistência do adulto nesse processo. Vygotsky observa que a ajuda do adulto pode levar a criança a resolver questões mais complexas do que as que resolveria sozinha. Estabeleceu, assim, a Zona de Desenvolvimento Real, ZDR, como a margem de atuação em que a criança sozinha obtém sucesso, e a Zona de Desenvolvimento Proximal, ZDP, como a margem de atuação em que, com a ajuda de um par mais desenvolvido, a criança pode atuar em limites mais amplos que os da Zona de Desenvolvimento Real. Bruner (1975, 1977) e Cazden (1983, *apud* Garton e Pratt, 1989) definiram essa participação do outro como *andaimado* (*scaffolding*), como foi citado no capítulo anterior. Entretanto, considerando essas categorias produtivas, mas insuficientes, Goés (1994) discute as questões da constituição do sujeito e da participação do outro nas ações que proporcionam oportunidades de internalização. A interação, constitutiva dos processos de passagem do social para o individual e vice-versa, exige participação mútua dos atores no desenvolvimento do sujeito. Para Goés, é necessário considerar a contribuição do próprio sujeito, que não é passivo no processo de apropriação, e a participação relativa do outro para compreender melhor a articulação entre os processos de internalização e as instâncias interativas.

No desenvolvimento deste trabalho, a noção de mediação permite a aproximação das ideias de Vygotsky às de Bakhtin, o aprofundamento da reflexão sobre os processos interativos e os modos de participação do outro na construção do discurso escrito, pois Vygotsky (1934: 73) acentua, de forma inequívoca, a natureza mediadora do signo e das práticas socioculturais interpessoais, afirmando que

...chegamos à conclusão de que o discurso interior se desenvolve através de uma lenta acumulação de mudanças funcionais e estruturais, que se desliga do discurso externo da criança, simultaneamente, com a diferenciação das funções social e ego-

cêntrica do discurso, e finalmente que as estruturas do discurso dominadas pela criança se transformam nas estruturas básicas do seu pensamento (...) o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança.

Quando Vygotsky se refere a instrumentos, é preciso considerar que há uma diferença fundamental entre a função mediadora de instrumentos concretos — ferramentas —, que são orientados externamente, para a natureza, e servem como condutores da influência humana sobre o objeto da atividade, e a função mediadora, orientada internamente pelos instrumentos psicológicos, ou seja, os signos. Vygotsky (1930a: 62) assinala, a respeito da ação mediadora do signo: “o signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da ação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo”.

Conforme discutido por Wertsch e Smolka (1994:123):

Um aspecto essencial do tratamento que Vygotsky dispensa aos recursos mediacionais é que a incorporação destes últimos na ação humana (incluindo a ação mental) não torna essa ação, simplesmente, mais fácil ou mais eficiente em um sentido quantitativo. Em vez disso, a incorporação desses recursos resulta, inevitavelmente, em uma transformação qualitativa.

Segundo esses teóricos, a partir das reflexões de Vygotsky, não se pode mais conceber a ação humana, mesmo a de natureza individual, de maneira isolada, pois os recursos mediacionais é que as proporcionam ou as restringem. Como recursos mediacionais, Vygotsky destacou os signos e os sistemas de signos, como: a linguagem; vários sistemas de cálculo; técnicas mnemônicas; sistemas de símbolos algebricos; obras de arte; escrita; esquemas; diagramas; mapas e desenhos mecânicos; todos os tipos de signos convencionais (cf. Wertsch e Smolka, 1994). Destacou também, sem desenvolver detalhadamente os aspectos mais sócio-históricos e coletivos, o fato de que as experiências socioculturais funcionam como mediadoras dos processos mentais. Seus estudos empíricos baseiam-se na interação social concreta, envolvendo pequenos grupos, situações sociais restritas, duplas, e não as relações sociais de

caráter mais amplo. Mas compreende-se que a leitura das concepções de linguagem, a partir da ótica de Bakhtin, permite a aproximação entre os dois teóricos de forma complementar.

As múltiplas vertentes do diálogo

A abordagem de Bakhtin permite uma releitura das concepções de Vygotzky e uma ampliação das articulações entre os processos intermentais e intramentais, de um lado, e os processos culturais, históricos e institucionais, de outro. Em toda a obra de Bakhtin, o caráter interativo da linguagem é enfatizado e tem, atualmente, sido incorporado às reflexões sobre a linguagem e sua aprendizagem. O caráter interativo da linguagem é a base de todas as suas formulações, e não há possibilidade de compreender a linguagem senão a partir de sua natureza sócio-histórica. Por natureza sócio-histórica compreende-se tanto o impulso de sua gênese e seu desenvolvimento como as variáveis intervinientes que permitem, condicionam e conformam o seu funcionamento. Assim, para Bakhtin (1929: 41): “As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.”

Bakhtin construiu formulações que vêm ao encontro das idéias de Vygotzky sobre o processo de internalização na fase inicial de apropriação da linguagem, mas suas reflexões enveredam pelo uso sociocultural da linguagem por intermédio do recorte de discursos, estruturas enunciativas muito mais complexas que as primeiras formas de comunicação humanas. A noção de discurso tem um princípio dialógico inerente a si mesmo de três ordens:

- a) é dialógico porque a enunciação tem uma orientação social, é orientada para o outro e é por ele determinada;
- b) é dialógico porque sua compreensão depende de formulação ativa de resposta, de contrapalavras;
- c) é dialógico porque é essencialmente polifônico.

Quanto à orientação social da enunciação, Bakhtin acentua o percurso de fora para dentro, ou seja, são as condições de produção de um determinado enunciado que determinam sua forma de enun-

ciação e não vice-versa. Bakhtin (1929: 112) discute esse percurso com as seguintes reflexões:

Mas o que é afinal a expressão? Sua mais simples e mais grosseira definição é: tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outro com a ajuda de algum código de signos exteriores. A expressão comporta, portanto, duas facetas: o conteúdo (interior) e sua objetivação exterior, para o outro (ou também para si mesmo). Não existe atividade mental sem expressão semiótica. Conseqüentemente, é preciso eliminar de saída o princípio de uma distinção qualitativa entre o conteúdo interior e a expressão exterior. Além disso, o centro organizador e formador não se situa no interior, mas no exterior. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação. Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata.

Assim, segundo o ponto de vista de Bakhtin (*op. cit.*: 34): “os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra”. Não há, portanto, uma elaboração discursiva *a priori*, uma construção imanente do discurso, mas sua formulação está intrinsecamente relacionada às condições de produção e às direções proposicionais que engendra num determinado contexto.

Portanto, o estudo dos mecanismos sociais, interativos, que influenciam, transformam ou determinam a produção de um enunciado, é um dos horizontes de pesquisa que se abrem em conseqüência dessa perspectiva. Se o centro organizador e formador da expressão enunciativa provém das formas de interação e das condições sociais em que está inserido, parece produtivo delinear, pela pesquisa, esses modos de participação. Neste trabalho, nos restringiremos a um aspecto dessa participação: a mediação do colega ou do professor-pesquisador, em ambiente escolar, durante a revisão/reescrita de textos. Mas compreendemos que outras investigações podem abarcar as formações sociais mais amplas que intervêm no processo da escrita.

Quanto à segunda ordem de princípios dialógicos formulados por Bakhtin — a natureza da compreensão —, há uma ampla ar-

gumentação nesse sentido. O fato de que o discurso se organiza em função do "outro" é que estrutura e define seu caráter dialógico, pois pode-se compreender a palavra diálogo num sentido amplo, isto é, não apenas como comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face-a-face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. Para Bakhtin (1979: 355), "A relação dialógica tem uma amplitude maior que a fala dialógica numa acepção estrita. Mesmo entre produções verbais profundamente monológicas, observa-se sempre uma relação dialógica."

Nesse particular, a teoria de Bakhtin permite uma releitura das concepções de Vyotsky sobre internalização e fala interna, o "para si" com orientação voltada para a organização da ação mental individual. Para Bakhtin, mesmo a fala monologizada, o discurso interior preserva esse caráter dialógico, pois, segundo o autor (1929: 113),

o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc. Quanto mais aculturado for o indivíduo, mais o auditório em questão se aproximará do auditório médio da criação ideológica, mas em todo caso o interlocutor ideal não poderá ultrapassar as fronteiras de uma classe e de uma época bem definidas. (...) Na realidade, 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.

O conceito amplo que Bakhtin (*op. cit.*: 356) estabelece para a dialogia decorre de seu entendimento de que faz parte da natureza da palavra querer ser ouvida, buscar a compreensão responsiva ilimitada, e esclarece: "Para a palavra (e, por conseguinte, para o homem) nada é mais terrível que a irresponsabilidade (a falta de resposta)". Por conseguinte, a compreensão é a forma de ação fundadora da interlocução, como ele mesmo declara (*op. cit.*: 383):

Vivo no universo das palavras do outro. E toda a minha vida consiste em conduzir-me nesse universo, em reagir às palavras do outro (as reações podem variar infinitamente), a começar pela minha assimilação delas (durante o andamento do processo do domínio original da fala), para terminar pela assimilação das

riquezas da cultura humana (verbal ou outra). A palavra do outro impõe ao homem a tarefa de compreender esta palavra (tal qual esta que não existe quando se trata da palavra própria, ou então existe numa acepção muito diferente).

Todo discurso busca ser compreendido, portanto, seja ele formulado em linguagem oral ou escrita, em forma de ficção ou de artigo científico, seu objetivo é estabelecer um elo na cadeia dialógica das relações sócio-históricas. Bakhtin refere-se a enunciações constitutivas do universo social de forma historicamente estabelecida, como é o caso dos textos editados, impressos e postos em circulação: os livros e artigos científicos. Nessas reflexões, elabora o que seria o funcionamento dialógico do texto escrito, que mantém as principais propriedades da réplica do diálogo verbal argumentativo, pois, estando inserido numa malha sócio-histórica de discursos de várias ordens, estabelece com esses discursos uma articulação intrínseca. Para Bakhtin (1929: 123):

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser compreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado, criticado, no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre trabalhos posteriores, etc.). Além disso, o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores; ele decorre, portanto, da situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária. Assim, o discurso escrito é, de certa maneira, parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.

Parece claro que a natureza dialógica intrínseca ao texto escrito é uma das formulações mais explícitas de Bakhtin (1979: 298), pois em suas próprias palavras:

A obra, assim como a réplica do diálogo, visa à resposta do outro (dos outros), uma compreensão responsiva ativa, e para

tanto adota todas as espécies de formas: busca exercer uma influência didática sobre o leitor, convencê-lo, suscitar sua apreciação crítica, influir sobre êmulos e continuadores, etc. A obra predetermina as posições responsivas do outro nas complexas condições da comunicação verbal de uma dada esfera cultural. A obra é um elo da cadeia da comunicação verbal; do mesmo modo que a réplica do diálogo, ela se relaciona com outras obras enunciadas: com aquelas a que ela responde e com aquelas que lhe respondem, e, ao mesmo tempo, nisso semelhante à réplica do diálogo, a obra está separada das outras pela fronteira absoluta da alternância dos sujeitos falantes.

Pode-se observar no universo educacional que o texto escrito por estudantes de segundo grau (e, em um certo sentido, também os de primeiro grau), em um contexto de aprendizagem, procura recriar essas relações que estão de forma natural e concreta na sociedade, procura antecipá-las e simulá-las. Mas o texto do aprendiz também está imerso numa rede de outros textos de seu próprio ambiente: escolar e maníem com eles essas relações dialógicas. Todo o esforço pedagógico escolar na produção de textos deveria ser orientado na direção dessas articulações mais amplas, dessas discussões ideológicas em grande escala, com todos os recursos enunciativos que exigem. É nesse sentido que a pesquisa interdisciplinar sobre a produção escrita na escola poderá vir a trazer contribuições relevantes.

Essa orientação da palavra, em função do interlocutor e da cadeia dialógica sócio-histórica, exige um desdobramento conceitual ao qual Bakhtin não se recusa: a questão do destinatário. Essa figura está sempre presente em suas formulações e tem tanto a função de quem recebe como também a de quem permite ao locutor perceber seu próprio enunciado. Nas palavras de Bakhtin (1979: 320)

Os outros, para os quais o meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e, com isso, real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal. Logo de início, o locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Todo enunciado se elabora como para ir ao encontro dessa resposta. O índice

substancial (constitutivo) do enunciado é o fato de dirigir-se a alguém, de estar voltado para o destinatário.

A busca da compreensão, a necessidade de ser compreendido e o caráter dialógico intrínseco ao enunciado fazem com que o sujeito que enuncia constitua para si um possível destinatário e, de certa forma, se constitua também, transitoriamente, como esse possível destinatário, num processo dinâmico e complexo de inserção na rede comunicativa que se estabelece no sistema social. Essa é uma das construções teóricas de Bakhtin mais esclarecedoras para a compreensão do fenômeno da escrita: não há apenas um destinatário real, concreto, identificável; nem apenas mais um destinatário virtual, secundário, possível, ideal; mas também há um destinatário terceiro que sobrepõe ao próprio diálogo e é formado por um conjunto ideológico ao qual o autor pertence e ao qual quer satisfazer, responder, refutar, contradizer.

Poderíamos compreender que Bakhtin organiza o diálogo como uma estrutura triangular. No primeiro vértice, está o sujeito enunciativo, no segundo, o destinatário virtual e, no terceiro, o destinatário superior. Essas posições não são ocupadas por indivíduos e nem têm uma natureza aritmética. Tanto o lugar do enunciativo, como o do destinatário virtual ou o do destinatário superior podem ser ocupados por entidades variáveis em substância e em número. No jogo que se estabelece entre essas três instâncias, a compreensão cumpre o papel de ligação. Para Bakhtin (1979: 356)

A própria compreensão é de natureza dialógica num sistema dialógico, cujo sistema global ela modifica. Compreender é, necessariamente, tornar-se o terceiro num diálogo (não no sentido literal, aritmético, pois os participantes do diálogo, além do terceiro, podem ser em número ilimitado), mas a posição dialógica deste terceiro é uma posição muito específica. O enunciado tem sempre um destinatário (com características variáveis, ele pode ser mais ou menos próximo, concreto, percebido com maior ou menor consciência), de quem o autor da produção verbal espera e presume uma compreensão responsiva. Este destinatário é o segundo (mas uma vez não no sentido aritmético). Porém, afirma esse destinatário (o segundo), o autor do enunciado, de modo mais ou menos consciente, pressupõe um superdestinatário superior (o terceiro), cuja compreensão responsiva, absolutamente

exata, é pressuposta seja num espaço metafísico, seja num tempo histórico afastado (o destinatário de emergência). Em diferentes épocas, graças a uma percepção variada do mundo, este superdestinatário, com sua compreensão responsiva, idealmente correta, adquire uma identidade concreta variável (Deus, a verdade absoluta, o julgamento da consciência humana imparcial, o povo, o julgamento da história, a ciência, etc.).

Dessa forma, o caráter constitutivo do destinatário superior confor-
ma e orienta a enunciação. Como afirma Bakhtin (*op. cit.*: 356):

O autor nunca pode entregar-se totalmente e entregar toda a sua produção verbal unicamente à vontade absoluta e definitiva de destinatários atuais ou próximos (sabe-se que mesmo os familiares mais próximos podem enganar-se) e sempre pressupõe (com maior ou menor consciência) alguma instância de compreensão responsiva, e que se situa acima de todos os participantes do diálogo (os parceiros). (...) O terceiro em questão não tem nada de místico ou *de* metafísico (ainda que possa assumir tal expressão em certas percepções do mundo). Ele é o momento constitutivo do todo do enunciado e, numa análise mais profunda, pode ser descoberto.

O "outro" tem, portanto, vários papéis:

- é parceiro no diálogo (mesmo a distância), e assim determina sua configuração;
- permite que o eu se constitua como enunciatador e compreenda sua própria enunciação, a partir da possibilidade de compreensão do outro;
- é o fornecedor da matéria-prima do discurso: qualquer discurso tem na sua origem outras palavras e outras vezes que não apenas a do locutor.

Conseqüentemente, Bakhtin (1979: 313) compreende que:

Pode-se colocar que a palavra existe para o locutor sob três aspectos: como palavra neutra da língua e que não pertence a ninguém; como palavra do outro pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e, finalmente, como palavra minha, pois, na medida em que uso essa palavra, numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se

impregnou de minha expressividade. Sob esses dois últimos aspectos, a palavra é expressiva, mas esta expressividade, repetimos, não pertence à própria palavra: nasce no ponto de contato entre a palavra e a realidade efetiva, nas circunstâncias de uma situação real, que se atualiza através do enunciado individual.

Assim, o texto escrito, enquanto ação com sentido, constitui uma forma de relação dialógica que transcende as meras relações linguísticas, é uma unidade significativa da comunicação discursiva que tem articulações com outras esferas de valores. Exige a compreensão como resposta, e esta compreensão configura o caráter dialógico da ação, pois é parte integrante de todo o processo da escrita e, como tal, o determina. Bakhtin afirma que aquele que compreende se transforma inevitavelmente no terceiro do diálogo. O destinatário, cuja compreensão o autor busca e de certa forma antecipa no seu texto, é o segundo elemento do diálogo, mas haverá um terceiro, ou destinatário superior, que transcende o espaço físico e as circunstâncias meramente temporais. Essa instância superior, algumas vezes de caráter ideológico, cultural ou filosófico, deve ser compreendida como um momento constitutivo do enunciado completo que se manifesta numa análise mais profunda e pode constituir, também, o conjunto de representações ideais de leitor, com as quais o autor gostaria de ser coerente e estar em sintonia. Ao escrever, não se tem como meta unicamente um leitor particular ou concreto, mas as representações de leitor e de autor com as quais o autor gostaria de se identificar, como também um conjunto de representações e de idéias mais complexo e difuso com o qual quer contribuir e ao qual pretende pertencer. Portanto, este destinatário terceiro pode multiplicar-se em várias direções, e mesmo assim estará presente e norteará de uma forma ou de outra a constituição do discurso.

Uma terceira ordem de princípios dialógicos na teoria de Bakhtin é inerente ao fato de que qualquer indivíduo, quando produz um enunciado, seja ele monologado ou não, está fazendo uso de uma linguagem social, pertencente a um grupo social particular de falantes, e também fazendo uso de um gênero, característico de uma situação de comunicação verbal. Para Schneuwly (1993), os gêneros são instrumentos mediadores, ou seja, objetos socialmente

elaborados, frutos de experiências das gerações precedentes pelos quais se transmitem e se ampliam as experiências possíveis; determinam o comportamento, guiam, afinam e diferenciam a percepção da situação na qual o sujeito é levado a agir. Como instrumento, o gênero mediatiza a atividade, dá-lhe forma e materialidade. Ao mesmo tempo em que o indivíduo se apropria desses instrumentos mediadores, apropria-se também dos seus esquemas de utilização.

Em seus estudos sobre a constituição da língua francesa, Bakhtin demonstrou que as atividades da língua se organizaram, inicialmente, em diversos microsistemas (trovas, contos religiosos, elegias, etc.), que se caracterizavam por uma sintaxe e um vocabulário específicos. A interpretação desses *discursos primeiros* dependia da situação concreta da enunciação, das características da atividade que mediavam e das regras sociais que regiam essas atividades. Fórmulas mais ou menos fixas serviam a diferentes comunicações, pois o que as definia era o contexto em que eram utilizadas. A evolução da língua está marcada pela elaboração progressiva de *discursos secundários*, nos quais as novas formas de organização da língua vêm responder às necessidades de uma intercomunicação mais ampla. Surgem em circunstâncias sociais mais complexas (associadas à língua escrita) e relativamente mais evoluídas, e estabelecem uma distância em relação à situação concreta de enunciação. Os diversos discursos colocam-se ou no mundo da *mimesis* ou no mundo da "neutralidade científica" e, portanto, apresentam independência em relação ao apoio físico e social da atividade em que estão inseridos para serem compreendidos. Assim, aspectos que definimos hoje como "sistema da língua" são produtos de lentas construções históricas, em que os fatores sociais exerceram função fundamental.

Considerando o fato de que os gêneros de fala ainda não estavam devidamente estudados, Bakhtin citou, ao longo de seus textos, como exemplos do que seriam os gêneros contemporâneos de enunciação ligados a situações características de comunicação verbal: ordens militares; saudações, despedidas e congratulações cotidianas; conversas informais sobre temas cotidianos; histórias cotidianas. Bronckart (1995) considera que, embora os textos apresentem diferenças que testemunham as condições sociais e materiais de sua elaboração, os gêneros resistem a uma classificação rigorosa.

Essas entidades fluidas e multifórmicas, que o falante reconhece por um conjunto heterogêneo de critérios, são importantes para a compreensão do processo da escrita, pois são as únicas realidades empiricamente observáveis da produção da linguagem; são verdadeiras unidades linguísticas de nível superior; cada exemplar é a concretização verbal de uma unidade comportamental: são referências necessárias para a atividade de leitura e de escrita. Os gêneros são categorias mais amplas nas quais se podem identificar características advindas de organizações linguísticas marcadas, em número limitado, a que Schneuwly (1993) chama de *tipos*.

Para Wertsch e Smolka (1994: 132), o conceito de gênero torna-se possível

explicar, por um lado, algumas das vinculações entre funcionamento intermental e intramental, e, por outro, os ambientes culturais, históricos e institucionais. Essa vinculação destaca-se quando as linguagens sociais e os gêneros de fala são considerados como recursos mediacionais. Esses recursos mediacionais são essencialmente socioculturais em sua natureza e, portanto, importam naturalmente o sociocultural para dentro do mental.

Como os gêneros têm caráter polifônico, estão impregnados da palavra do outro, ou seja, de outras vozes, mesmo quando se trata de uma enunciação monologizada; Bakhtin (1979: 353) enfatiza:

A consciência criadora, durante a monologização, é muito importante. Depois, a consciência monologizada, na sua qualidade de todo único e singular, insere-se num novo diálogo (daí em diante, com novas vozes do outro, externas). Com frequência, a consciência criadora monologizada unifica e personaliza as palavras do outro, tornadas vozes do outro, anônimas, na forma de símbolos especiais: "voz da própria vida"; "voz da natureza"; "voz do povo"; "voz de Deus", etc. Papel da palavra com autenticidade, cujo portador, via de regra, não se perde, e que não fica anônima. Nesse sentido, o discurso é sempre polifônico, pois em cada palavra há vozes, vozes que podem ser infinitamente longínquas, anônimas, quase despersonalizadas (a voz dos matizes lexicais, dos estilos, etc.), inapreensíveis, e vozes próximas que soam simultaneamente.

Assim, quando um enunciado deixa transparecer delibadamente a voz que lhe deu origem, temos a paródia: as duas vozes são ouvidas simultaneamente, estabelecendo entre si uma espécie de articulação muito peculiar.

Bakhtin, embora acentue o fato de que o indivíduo está submetido às exigências e limites da linguagem social a que pertence e dos gêneros adequados a cada situação, considera a parcela de decisão pessoal, de autonomia, de arbítrio do locutor em relação às possibilidades de escolha na enunciação. Para ele (1979: 300),

em qualquer enunciado, desde a réplica cotidiana monolexêmica até as grandes obras complexas científicas ou literárias, captamos, compreendemos, sentimos o intuito discursivo ou o querer dizer do locutor que determina o todo do enunciado: sua amplitude, suas fronteiras. Percebemos o que o locutor quer dizer, e é em comparação a esse intuito discursivo, a esse querer dizer (como o tivermos captado) que mediremos o acabamento do enunciado. Esse intuito determina a escolha, enquanto tal, do objeto, com suas fronteiras (nas circunstâncias precisas da comunicação verbal e necessariamente em relação aos enunciados anteriores), e o tratamento exaustivo do objeto do sentido que lhe é próprio. Tal intuito vai determinar também, é claro, a escolha da forma do gênero em que o enunciado será estruturado.

Diante dessas considerações, é relevante esclarecer a distinção entre texto e discurso. O texto é uma unidade lingüística, um exemplar concreto e único, o produto material de uma ação verbal, que se caracteriza por uma organização de elementos ligados entre si, segundo regras coesivas que asseguram a transmissão de uma mensagem de forma coerente. O discurso caracteriza-se por suas vinculações à situação, ou seja, exige a consideração de elementos extratextuais provenientes do contexto em que está inserido. Na formulação de um texto, os vários tipos de discurso identificam-se por configurações lingüísticas específicas e conjugam-se, funcionando de acordo com os objetivos a serem alcançados.

O conhecimento da situação material de uma ação de linguagem e do tipo de interação social em curso, articulado ao conhecimento e às representações de mundo mobilizadas pelo agente produtor do texto, constitui um conjunto de parâmetros de decisão sobre os tipos de discurso a serem utilizados, a que Schneuwly

(1993) chamou de *base de orientação*. O sujeito enunciativo, entretanto, dentro de um conjunto de possibilidades, não copia formatos já existentes, mas constitui um texto original, novo, que preserve características das matrizes internalizadas na interação social. Entre as decisões que o enunciativo toma durante o processo de construção do seu enunciado, Bronckart (1993) aponta:

1. elaboração do mundo discursivo, ou seja, escolha de um modo de apresentação do conteúdo referencial (ex.: expor ou recontar);
2. adoção de uma forma de sequencialidade ou organização linear (ex.: narração ou argumentação);
3. opção por implicar ou não os parâmetros da situação no texto (ex.: citar ou não o destinatário).

Tais decisões, articuladas com o objetivo, o destinatário e o conteúdo proposicional, vão configurar os tipos de discurso, os quais se constituem, em última análise, em um gênero.

Diante desse amplo quadro conceitual, podemos compreender que os modelos formais de matriz cognitivista não podem abranger a complexidade do fenômeno da escrita por a tratarem de forma isolada das suas implicações sócio-históricas. Uma abordagem do processo de produção escrita deve considerar sua natureza interativa e procurar desvelar a participação das outras instâncias dialógicas (o destinatário virtual e o destinatário superior) nos procedimentos adotados pelo sujeito enunciativo.

Os estudos dos processos dialógicos das primeiras fases da linguagem oral — De Lemos (1982, 1985), Rojo (1991) —, fundamentados nas formulações teóricas de Bakhtin e Vygotsky, constatam a progressiva incorporação das palavras do “outro” na construção do discurso individual. Também no adolescente ou no jovem adulto, na consolidação de seu processo de autonomia na escrita, podem ser identificadas fases de incorporação das palavras do outro. Nesse sentido, é importante levar em conta as reflexões desenvolvidas pelos pesquisadores que observaram os processos de internalização e analisar as possibilidades de associação de algumas conclusões sobre as primeiras fases de aquisição da linguagem oral para os procedimentos dos adolescentes na construção do seu discurso escrito.

O conjunto de argumentos provenientes da lingüística e da filosofia da linguagem, aqui proposto, permite compreender a primazia da atividade significante da linguagem. O acesso ao que é específico do mundo humano produz-se a partir da ação, das atividades sociais, às quais estão intimamente integradas as produções verbais discursivas.

Partindo do pressuposto de que a linguagem é uma construção social, em que dialogia e interação se constituem seus elementos fundadores, compreende-se que o domínio da própria autonomia nesta área é também construído na interação social. No caso particular desta pesquisa, circunscrevemo-nos à produção escrita escolar. O autor do texto defronta-se com diversos níveis de dialogia na elaboração do texto:

- a) um convívio com as pautas de escrita adotadas na comunidade e que servem de referencial constante, e, nesse sentido, um texto relaciona-se com os outros textos disponíveis na sociedade;
- b) uma interação contínua com o par mais desenvolvido, do qual provêm as orientações escolares;
- c) uma troca solidária com os seus pares;
- d) um exercício permanente de formulação mental da figura do interlocutor virtual do texto.

Considera-se, então, nesse processo múltiplo de interação social, que a meta do redator aprendiz é a constituição do enunciado, de forma que seja compreendido pelo outro sem a mediação dos elementos gestuais e supra-segmentais. Entre os primeiros movimentos interacionais que constituem a linguagem emergente das crianças e a enunciação discursiva complexa, como a da dissertação informativa e argumentativa sobre temas abstratos, há um percurso em que a contribuição concreta do outro é variável, mas imprescindível.

Tende-se a acreditar que adolescentes já têm habilidades suficientes para lidar com essas conexões dialógicas com naturalidade e que a prática escolar deve limitar-se à instrução direta de itens lingüísticos, em relação aos quais o estudante demonstra dificuldade. Adotamos, neste trabalho, o entendimento de que a compreensão do processo da escrita está vinculada ao estudo das práticas

interacionais escolares, das quais o indivíduo participa, na sua história de desenvolvimento, como sujeito enunciativo. Esta pesquisa vem investigar, sob a ótica sociointeracionista aqui exposta, quais os modos de participação dos interlocutores, nas interações empíricas diante de um texto escrito, em sala de aula, numa turma de terceiro ano de segundo grau, pois compreendemos que:

- essa contribuição não se limita aos primeiros anos de aprendizado, mas estende-se por todas as experiências de escrita do indivíduo, principalmente as escolares;
- a internalização de noções, conceitos e procedimentos interlectuais (gêneros, tipos de discurso e seus esquemas de utilização) é mediada por sistemas de signos e pela participação do outro nas práticas sociais;
- a linguagem, e a escrita em especial, tem uma natureza dialógica intrínseca, pois é orientada para o outro, exige resposta e é impregnada de outras vozes;
- a enunciação discursiva escrita depende de uma aprendizagem, em que o outro tem grande parcela de participação.

Roteiro de leitura – etapa 2

A partir dessa leitura, podemos estabelecer alguns questionamentos:

- O que significa afirmar que “a língua é produto de um trabalho coletivo e histórico, de uma experiência que se multiplica de forma contínua e duradoura”?
- Pensando, ainda, nessa visão da língua como um fenômeno social. Que atitudes poderiam caracterizar a prática de um professor adepto dessa concepção?
- Ao refletir sobre o percurso da *internalização*, proposto por Vygotsky, que situação em sala de aula poderia ilustrar esse conceito?
- Que relações podemos estabelecer entre a *internalização* da linguagem, proposta por Vygotsky, e a *monologização*, apresentada por Bakhtin?
- Voltando-se para as práticas de produção textual que você desenvolve em sala de aula, onde poderíamos situar os conceitos de *mediação* e a figura do *outro*?

ETAPA 3

Esta é a terceira etapa de nossas leituras. Aqui, começamos a aprofundar o assunto que vamos desenvolver com os alunos: a escrita, a revisão, a reescrita. Selecionei trechos de dois trabalhos acadêmicos que, juntos, complementarão a explanação do assunto.

O primeiro deles é parte da Introdução da Tese de Doutorado do Professor Renilson José Menegassi, orientador desta pesquisa de mestrado. Menegassi finalizou sua tese em 1998, ele analisou os aspectos lingüístico-discursivos de produções textuais de alunos do primeiro do curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá. Mas, como assim? Ele recolheu textos produzidos pelos alunos no início do primeiro ano, em que respondiam por que haviam escolhido o curso de letras.

Em posse do material, ele observou como a professora fez a correção dos textos desses alunos, por meio de apontamentos escritos no texto do aluno, e quais foram as atitudes dos alunos mediante a correção. Se eles fizeram tudo o que foi solicitado, se compreenderam os apontamentos etc. Neste

trecho da introdução, Menegassi dá-nos um panorama sobre a forma como a produção escrita é realmente tratada em sala de aula.

O segundo texto dessa etapa é um fragmento do segundo capítulo da dissertação de mestrado de Natália Moterani. Natália foi orientanda do professor Renilson e defendeu sua pesquisa em maio deste ano. Ela procurou caracterizar os aspectos lingüístico-discursivos de textos de alunos de 7ª e 8ª séries. Em nenhuma das pesquisas que citei os pesquisadores tiveram contato com os professores. Ou seja, não foi feito nenhum trabalho com os professores dessas turmas, pois a intenção era observar a resposta dos alunos mediante a correção escrita apresentada pelo professor.

No texto da Natália, que você vai ler, ela apresenta uma discussão do que é revisão e reescrita de textos, especialmente no contexto escolar. Com a visão de vários autores, ela nos mostra como é importante o trabalho de reescrita de textos com os alunos.

Para compreender a sua realidade de trabalho, tenho algumas dúvidas:

- Você já pediu para que seus alunos reescrevessem algum texto? Como você fez isso (individualmente, em casa, em duplas, com a turma toda)?

- O que você considera ser o maior obstáculo para a prática de produção e de reescrita de textos em sala de aula?

Algumas questões iniciais

Em situação escolar, a redação é normalmente o resultado, o produto de um processo que se inicia com a leitura de determinado texto. É um produto inacabado, pois o que se considera redação é a primeira e, muitas vezes, a única versão de um texto produzido pelo aluno em condições normalmente dirigidas.

A prática do trabalho com textos em sala de aula demonstra que o processo de leitura e produção de textos, em situação de ensino, segue o seguinte roteiro, com raras exceções:

ALUNO:

1. tem um objetivo para a leitura³;
2. realiza a leitura de um texto de apoio;
3. reflete sobre o que leu;
4. planeja um texto;
5. executa a escrita, produz um texto;
6. revisa o texto (esta fase não é frequente, uma vez que, neste momento, é normal o aluno realizar uma simples leitura do texto produzido, não uma revisão, especificamente);
7. entrega o texto produzido ao professor;

PROFESSOR:

8. faz a leitura do texto do aluno;
9. corrige e avalia os conteúdos pretendidos;
10. corrige e avalia os aspectos formais, como estrutura e linguagem empregadas;
11. atribui uma “nota”;

ALUNO:

12. faz a leitura da nota.

Fim do processo. A nota acaba sendo o produto final de todo o processo de leitura e produção de texto. Contudo, a partir do item (12) deveria haver continuidade no processo construtivo de produção textual:

ALUNO:

13. reflete sobre as observações apresentadas pelo professor;
14. revisa e reformula a primeira versão de seu texto;
15. reescreve o texto;
16. entrega a segunda versão do texto ao professor;

³ Na situação de ensino, o objetivo para a leitura geralmente é delimitado pelo professor ou pelo material didático utilizado em sala de aula.

PROFESSOR:

17. avalia a reescrita produzida, normalmente nos moldes dos itens (8) a (11).

O momento apontado entre (13) a (16) exprime a reflexão sobre atos de linguagem normalmente não considerados na escola⁴: a revisão e conseqüente reescrita do texto. Quando esses momentos existem, questiona-se: são desenvolvidos de forma a beneficiar os alunos, a auxiliá-los na construção do seu conhecimento sobre produção de textos? Mais especificamente, a escola tem definido os processos de revisão e reescrita, assim como já demonstra ter noções do processo de planejamento e execução de textos? Essas questões podem desencadear discussões sérias sobre o ensino de redação no contexto escolar, ou melhor, podem até pôr em risco uma série de metodologias existentes atualmente.

A necessidade de se trabalhar com os processos de revisão e reescrita afigura-se no bojo do ensino de redação, no sistema de ensino de escrita. Ao se persistir em construir um texto, utilizando-se apenas os passos de (1) a (12), conforme apresentado no esquema inicial, não se possibilitam oportunidades ao aluno de construir seu conhecimento sobre a produção textual, sobre as fases de um processo cognitivo que permite um resultado mais profícuo e objetivo. Entretanto, a continuação dos passos mencionados (de (13) a (16)) permitirá uma melhor exploração dessa construção, demonstrando ao aluno e ao professor que a reescrita é um trabalho contínuo que leva a um produto melhor elaborado. Sabe-se, porém, que, no sistema de ensino atual, o professor não tem possibilidades (por questões de tempo, número de alunos, carga horária, excesso de trabalho, má remuneração, más condições físicas de trabalho etc.) de ampliar as circunstâncias de produção de textos, exercendo seu real papel de leitor-corretor-avaliador⁵ do texto produzido pelo aluno. Considera-se também que, se muitas vezes essas fases primárias da produção textual não são observadas pelos professores, o que dirá pelos alunos, os quais não se preocupam, durante o tempo de construção de seus textos, com a revisão e a reescrita do produto que será apresentado.

⁴ Entenda-se a escola aqui aludida à instituição em que foram coletados os dados para a pesquisa. É certo que muitas afirmações feitas ao longo deste trabalho podem, na medida do possível, permitir uma generalização que se refira à escola e ao sistema brasileiro de ensino.

⁵ Leitor-corretor-avaliador é aquele que, além de ser o leitor do texto do aluno, também corrige e avalia, atribuindo uma determinada nota ou conceito ao produto.

Contudo, a moeda tem outro lado. O lado do professor que observa a produção do seu aluno, que permite a revisão, que instiga a reescrita, que estimula o aluno no processo de produção de um texto, que culminará em um produto acabado com mais qualidade, mesmo que esse venha ainda com alguns problemas.

Nesse aspecto, o professor que estimula o aluno tem outros problemas a considerar, que por motivos óbvios são mais profundos. Por exemplo, o texto produzido em segundo momento, após a revisão e reescrita, deve ser considerado um novo texto? Se, no processo de construção textual, dado aluno apresentar quatro versões, ou seja, três reescritas, as três primeiras versões devem ser consideradas como projetos elaborados da redação final, ou são considerados textos *de per si*? O texto reescrito é sempre um melhor produto do que o texto da primeira versão? Como se observa, os questionamentos do professor que explora melhor o processo de construção textual são mais profundos e instigam pesquisas cognitivo-linguísticas (conforme Dahlet, 1994) que merecem atenção.

Esses questionamentos levam a considerar a revisão e a reescrita como processos pertinentes e contínuos na construção do texto, como etapas necessárias ao sistema de ensino de escrita, uma vez que não recebem a devida importância que deveriam na escola.

A situação de produção de textos na escola normalmente não considera o rascunho e as várias versões que podem existir como parte do processo de construção textual. Apenas o produto final, a redação, é avaliado.

Rocco (1996, p.120), ao refletir sobre a leitura e a escrita na escola, afirma que “a escrita, mais descontextualizada, porque mais analítica, não se mostra enquanto se faz. Temos acesso aos produtos escritos quando são considerados prontos, definitivos. Assim, não se pode observar o processo de realização de um texto, pois geralmente não se tem acesso ao anteprojeto da escrita, a seus cortes e detalhamentos. O contato se dá com o projeto construído, acabado, com o produto final”. A falta de contato com o processo de construção do texto do aluno leva o professor a não pensar sobre o mesmo, a não considerar o processamento como um fator inerente à construção da linguagem escrita, mais especificamente, ao texto proposto como tarefa⁶. Nesse sentido, a análise da redação,

⁶ Muitas vezes, por desconhecer o mecanismo processual da escrita, o professor equivoca-se na avaliação do texto ao não observar que este ainda pode estar em construção, apesar de o aluno pensar que a produção está pronta.

ou melhor, da sua versão final, permite uma interpretação desse processo de construção textual, levando também a entender as várias fases ali constantes.

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, 1998.

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, podemos apontar três tipos de revisão, a do professor, a dos colegas de sala e a do aluno, sendo que 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, o que 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, 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)⁷, 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. Por outro lado, quando, além dos aspectos linguísticos, ele leva em consideração os discursivos, realizando apontamentos

⁷ 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.

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 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.

MOTERANI, N. G. [A Reescrita de Textos nas 7ª e 8ª Séries do Ensino Fundamental: Caracterização de Aspectos Linguístico-Discursivos](#). *Dissertação* (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Maringá, 2012.

ROTEIRO DE LEITURA – etapa 3

Ao refletir sobre a forma como comumente a produção e reescrita de textos é tratada em sala de aula, podemos trazer algumas informações importantes:

- Como ocorriam as aulas voltadas para a produção de textos quando você estudava?
- Você se lembra de ter reescrito algum texto?
- Que tipo de correção feita pelos seus professores lhe chamava mais atenção?
- Qual é seu embasamento para as aulas de produção e para a correção dos textos dos seus alunos? A prática docente? Algum professor modelo? Suas leituras?
- E no seu curso de graduação? Você produzia muitos textos? Havia aulas voltadas para a prática de escrita ou de ensino de produção de textos?
- A partir dessa leitura, você considera realmente pertinente propor aos alunos que reescrevam seus textos? Em que níveis de aprendizagem isso deve ocorrer?

ETAPA 4

Ana, este último texto trata de uma grande inquietação dos professores de Língua Portuguesa: afinal, como corrigir os textos dos nossos alunos?. Eliana Donaio Ruiz é autora do livro Como Corrigir Redações na Escola. Assim como Garcez, o livro surgiu como resultado de sua pesquisa de doutorado.

Ruiz toma por base por parte da teoria proposta por Maria Teresa Serafini, na obra Como Escrever Textos, em que ela propõe algumas alternativas de correção de textos. Eliana Ruiz usa a teoria de Serafini e ainda incorpora outras propostas que foram aplicadas em sua pesquisa. No seu trabalho, foram analisadas correções de textos feitas por professores de diferentes instituições: públicas, privadas e de um curso de redação. Com esse material, a autora analisou as tipos de correções textuais que foram mais eficazes, tomando por base a reescrita dos textos dos alunos.

Você lerá a primeira parte do livro de Ruiz, em que ela apresenta exatamente essas formas de correção textual, usando como exemplo textos de alunos que participaram da pesquisa.

Em outro momento, veremos o resultado dessas correções em textos de outros alunos, que analisaremos juntas para, então, começar a preparar a nossa unidade de ensino.

Novamente, apresento alguns questionamentos:

- Qual é a sua maior dificuldade ao corrigir o texto dos alunos?

- Como você costuma corrigir os textos dos seus alunos?

Como corrigir redações na escola

“Como corrigir redações na escola é, sem dúvida, uma pequena precisidade. Ele poderá trazer ao professor dos ensinamentos fundamentais e médio subsídios valiosos para esta tarefa, tão ingrata e muitas vezes infrutífera, que é indicar aos alunos caminhos para a reescrita dos textos que produzem, com vistas ao aprimoramento da expressão verbal.”

Ingedore Villaca Koch

Quem já esteve em sala de aula sabe: um dos principais desafios do professor de Língua Portuguesa é conseguir que seus alunos aprendam a escrever bem. Mas como os professores podem contribuir (por meio da correção que fazem) para uma produção escrita de maior qualidade? Que tipo de estratégias de intervenção escrita é mais produtivo para o aluno? Como corrigir uma redação, de modo a levar os alunos a progressos significativos na aquisição da escrita? O que torna, afinal, uma correção de redação eficiente? Recheada de exemplos, a obra mostra como se dá a prática escolar de correção de textos produzidos pelos alunos através da reescrita e quais seus efeitos no aprendizado da arte de escrever.



editora
contexto

Profundizando a Circulação do Saber



ISBN 978-85-7244-471-2

9 788572 444712

ELIANA DONAIO RUIZ
COMO CORRIGIR REDAÇÕES NA ESCOLA

Eliana Donaio Ruiz

Como corrigir redações na escola



editora contexto

★ [...] A coerência diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a constituir, na mente dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos.

A coerência, portanto, longe de constituir uma mera qualidade ou propriedade do texto, é resultado de uma construção feita pelos interlocutores, numa situação de interação dada, pela atuação conjunta de uma série de fatores de ordem cognitiva, situacional, sociocultural e interacional.¹

Dai muitas das pesquisas realizadas na área da Linguística Textual se ocuparem de estudar as marcas, na materialidade linguística, das atividades cognitivo-discursivas realizadas na construção de um texto pelo sujeito social, por entenderem seus estudos que são essas marcas e seu inter-relacionamento as responsáveis pela produção de sentidos no jogo comunicativo. A essa concepção subjaz o postulado – já mencionado – de que o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele. É, pois, em função dessa concepção de texto como manifestação da atividade verbal e desse enfoque, digamos, mais “concreto”, com um certo teor de “materialização”, característico de seus estudos, dentro de uma teoria nacional de linguagem, que a Linguística Textual em muito pode contribuir com o ensino da língua. Dentro da concepção de que cabe ao linguista não só achar as coisas no texto, mas mostrar como elas ali funcionam (Charolles, 1987), as análises desta área específica dos estudos linguísticos revelam-se bastante produtivas para quem também toma o texto – principalmente o escrito – como objeto de partida e de chegada, embora com outros propósitos (em uma instância bastante diferenciada e sob condições bem outras), como é o caso do professor de Língua Portuguesa.

NOTAS

- 1 Tese de Doutorado em Linguística, de mesmo título, realizada sob orientação da Prof.ª Dra. Inedore Granfeldt Villaça Koch, e apresentada ao III. da Unicamp, em 1998.
- 2 E n.º são escolas estaduais, n.º é uma escola municipal (Campinas), v. e v. são escolas particulares e v.º é uma escola de redação.
- 3 Termo não dicionarizado, forma de neologismo bastante comum no discurso dos colegas professores de Língua Portuguesa, que será aqui utilizada como sinônimo de refinamento, reestruturação, reescrita.
- 4 É proposital a forma reduzida com que aqui abordo o enorme caminho percorrido pelos linguistas ao longo da história mais recente dos estudos da linguagem. Além de não ser esse o propósito do presente trabalho, e de as informações que dou bastarem para me permitir traçar o quadro teórico que pretendo, atente-se para o fato de haver uma vasta bibliografia sobre o tema, para a qual remeto o leitor.
- 5 Para um maior detalhamento desse quadro evolutivo que aqui traço apenas superficialmente, ver Favero e Koch, 1983, e Koch, 1997.
- 6 Koch e Travaglia, 1989, pp. 8-9.
- 7 Koch, 1992b, p. 20.
- 8 Koch, 1997, p. 26.
- 9 Koch, 1997, op. cit., p. 42.

A CORREÇÃO (O TURNO DO PROFESSOR): UMA LEITURA

Iniciarei a análise dos textos do *corpus*, dos conjuntos de redações compostos por escrita e reescrita(s), fazendo a leitura da primeira versão elaborada pelo aluno, por ser esta a que é tomada como objeto privilegiado de correção pelos professores. Dos nove professores-sujeitos da pesquisa apenas dois (um de escola estadual e outro de escola particular) deixam marcas de correção também nas reescritas. A esmagadora maioria não interveio efetivamente no texto-produto das versões intermediárias ou finais, como o faz relativamente à primeira versão.

O que foi possível confirmar, nessa leitura inicial das produções, é aquilo que, via de regra, já se sabe: que o trabalho de correção tem o objetivo de chamar a atenção do aluno para os problemas do texto. A tarefa de corrigir é, assim, uma espécie de “caça erros”, já que o professor, quando interveio por escrito, em geral dirige a sua atenção para o que o texto tem de “ruim”, não de “bom”; são os “defeitos”, e não as “qualidades” que, com raríssimas exceções, são focalizados. A correção consiste, dessa forma, no trabalho de marcar no texto do aluno as possíveis “violações” linguísticas nele cometidas contra uma suposta imagem do que venha a ser um bom texto. Por essa razão, pode-se sem sombra de dúvidas dizer que a leitura feita pelo professor, via correção, não é a mesma que a leitura realizada por um leitor comum.

Ora, quando lemos alguma coisa, como meros falantes da língua, partimos do princípio de que aquilo nos faz algum sentido, é coerente para nós. O conceito de *coerência*, tal como tem sido proposto pelos estudiosos da Linguística Textual, é bastante complexo, como vimos, até porque abarca diferentes aspectos e/ou traços de um único fenômeno. Mas para os fins desta discussão importa, como fazem Koch e Travaglia, reconhecer que

[...] a coerência está ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como

um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto.¹

Também outros autores, como Brown e Yule (1983) e Charolles (1987), afirmam que os falantes sempre agem como se o texto fosse coerente: enquanto um quer sempre produzir um texto que faça sentido, o outro sempre vê a produção daquele como algo feito para ter sentido. Assim, em geral, o receptor dá um "crédito de coerência" ao produtor: tudo faz para calcular o sentido do texto e encontrar sua coerência. O produtor, por sua vez, conta com essa "cumplicidade" do receptor para com o texto, assim como com sua capacidade de pressuposição e inferência. Eventuais falhas do produtor, quando não percebidas como significativas, são cobertas pela tolerância do receptor: supondo que o discurso é coerente, ele se empenha em captar essa coerência, recobrando lacunas, fazendo deduções, enfim, colocando a serviço da compreensão do texto todo conhecimento de que dispõe. A comunicação se efetiva, portanto, porque se estabelece um contrato de cooperação entre os interlocutores.

Entretanto, não é isso que geralmente acontece quando um professor corrige uma redação. Pelo fato de entendê-la como um mero exercício de escrita, já que realizado por um aprendiz, o professor, por princípio, não lhe dá crédito de coerência. Ao contrário, concebe-a como um texto potencialmente incoerente, uma vez que pode, em algum momento, estar falhando na produção do sentido, seja pelo motivo que for. É por isso que lê o texto com a expectativa de encontrar falhas e, assim, fazer jus a seu papel instituído de corretor.

Vale, contudo, dizer que o que se observa, muito raramente (confirmando não ser esta uma preocupação permanente dos professores), é o emprego de expressões do tipo *hom, muito bem, ok*, com a finalidade de reforçar positivamente a escrita do aluno em determinado trecho.

Mas, afinal, o que faz o professor quando assume uma postura não cooperativa ao ler as redações? Qual é o seu comportamento verbal, quando encontra aquilo que normalmente procura no texto do aluno? Ou seja, como procede diante da ocorrência de algo que encara como um problema de produção? Como ele corrige os "erros" das redações?

Segundo o que mostram os dados, o texto interventivo do professor é um texto sobreposto ao texto do aluno, isto é, um texto que se produz "na carona" deste – se quisermos usar uma metáfora. Em outras palavras: para "falar" acerca do texto do aluno, escrevendo, o professor não usa outro espaço físico que não o mesmo utilizado pelo aluno na redação, qual seja, a própria folha de papel já preenchida pela escrita. Assim, o texto corretivo acontece imbricado ao texto de origem. Essa "imbricação", ou sobreposição, pode assumir várias

configurações. Mas, segundo a maior parte dos casos, o texto interventivo pode se alocar em três regiões distintas desse espaço partilhado da folha de papel: ou no corpo, ou na margem, ou em sequência ao texto do aluno (o que chamarei de "pós-texto"). Assim, traços, sinais, abreviaturas, expressões ou comentários, produzidos ora na margem, ora no corpo, ora no "pós-texto", sintetizam, de modo geral, as diversas estratégias de correção encontradas nas redações analisadas.

Para descrever essas diferentes formas de intervenção empregadas pelos professores nas produções analisadas, tomarei como referência a tipologia de correção de redações mencionada por uma autora italiana, Serafini (1989), que muito se aproxima da que encontrei nos textos considerados.

Citando um trabalho anterior (Aplebee, 1981, apud Serafini, 1989), a autora reconhece que existem três grandes tendências de correção de redações que, em geral, são seguidas por professores de língua: a *indicativa*, a *resolutiva* e a *classificatória*. Segundo ela, a maioria dos professores oscila entre a primeira e a segunda tendência, sendo a terceira de ocorrência mais rara. No conjunto de redações desta pesquisa, contudo, a menos observada foi a resolutiva, ficando a indicativa e a classificatória equiparadas em termos de ocorrência. As razões pelas quais se dá essa diferença serão comentadas no capítulo "O diálogo correção/revisão (o turno do pesquisador): uma leitura da leitura da leitura".

Antes de dirigir nosso olhar para cada um dos tipos de correção, em separado, a fim de os descrever minuciosamente, uma palavra de esclarecimento quanto ao modo como os professores interferem nos textos dos alunos parece fundamental. Apesar de a descrição que farei poder sugerir a falsa ideia de que os tipos de correção são excluícentes, isto é, realizam-se de uma forma que poderíamos chamar de "pura" (tal como transparece da exposição de Serafini) e de maneira "asséptica", pelo contrário, nas redações analisadas, eles ocorrem de um modo, digamos, "híbrido": imbricado. Ou seja, para falar de um determinado problema, os professores, na maior parte dos casos, utilizam-se de mais de uma forma interventiva, mesclando tipos diferentes de correção (a título de reforço ou subsídio à sua forma de expressão). Os exemplos que serão dados podem ilustrar isso.

Para focalizar apenas o aspecto que interessa discutir em cada momento da análise, tornou-se necessário fazer recortes na apresentação dos dados. De modo que, nos exemplos aqui trazidos, estão omitidos os demais trechos das redações não pertinentes à discussão em tela. Para efeito de medida do recorte, pautei-me pela coerência de cada segmento.

Como roteiro de leitura desses exemplos, sugiro que se leia primeiro o texto do aluno, depois o do professor (as correções) e, por fim, as minhas obser-

um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto.¹

Também outros autores, como Brown e Yule (1983) e Charolles (1987), afirmam que os falantes sempre agem como se o texto fosse coerente: enquanto um quer sempre produzir um texto que faça sentido, o outro sempre vê a produção daquele como algo feito para ter sentido. Assim, em geral, o receptor dá um "crédito de coerência" ao produtor: tudo faz para calcular o sentido do texto e encontrar sua coerência. O produtor, por sua vez, conta com essa "cumplicidade" do receptor para com o texto, assim como com sua capacidade de pressuposição e inferência. Eventuais falhas do produtor, quando não percebidas como significativas, são cobertas pela tolerância do receptor: supondo que o discurso é coerente, ele se empenha em captar essa coerência, recobrando lacunas, fazendo deduções, enfim, colocando a serviço da compreensão do texto todo conhecimento de que dispõe. A comunicação se efetiva, portanto, porque se estabelece um contrato de cooperação entre os interlocutores.

Entretanto, não é isso que geralmente acontece quando um professor corrige uma redação. Pelo fato de entendê-la como um mero exercício de escrita, já que realizado por um aprendiz, o professor, por princípio, não lhe dá crédito de coerência. Ao contrário, concebe-a como um texto potencialmente incoerente, uma vez que pode, em algum momento, estar falhando na produção do sentido, seja pelo motivo que for. É por isso que lê o texto com a expectativa de encontrar falhas e, assim, fazer jus a seu papel instituído de corretor.

Vale, contudo, dizer que o que se observa, muito raramente (confirmando não ser esta uma preocupação permanente dos professores), é o emprego de expressões do tipo *hom, muito bem, ok*, com a finalidade de reforçar positivamente a escrita do aluno em determinado trecho.

Mas, afinal, o que faz o professor quando assume uma postura não cooperativa ao ler as redações? Qual é o seu comportamento verbal, quando encontra aquilo que normalmente procura no texto do aluno? Ou seja, como procede diante da ocorrência de algo que encara como um problema de produção? Como ele corrige os "erros" das redações?

Segundo o que mostram os dados, o texto interventivo do professor é um texto sobreposto ao texto do aluno, isto é, um texto que se produz "na carona" deste – se quisermos usar uma metáfora. Em outras palavras: para "falar" acerca do texto do aluno, escrevendo, o professor não usa outro espaço físico que não o mesmo utilizado pelo aluno na redação, qual seja, a própria folha de papel já preenchida pela escrita. Assim, o texto corretivo acontece imbricado ao texto de origem. Essa "imbricação", ou sobreposição, pode assumir várias

configurações. Mas, segundo a maior parte dos casos, o texto interventivo pode se alocar em três regiões distintas desse espaço partilhado da folha de papel: ou no corpo, ou na margem, ou em sequência ao texto do aluno (o que chamarei de "pós-texto"). Assim, traços, sinais, abreviaturas, expressões ou comentários, produzidos ora na margem, ora no corpo, ora no "pós-texto", sintetizam, de modo geral, as diversas estratégias de correção encontradas nas redações analisadas.

Para descrever essas diferentes formas de intervenção empregadas pelos professores nas produções analisadas, tomarei como referência a tipologia de correção de redações mencionada por uma autora italiana, Serafini (1989), que muito se aproxima da que encontrei nos textos considerados.

Citando um trabalho anterior (Aplebee, 1981, apud Serafini, 1989), a autora reconhece que existem três grandes tendências de correção de redações que, em geral, são seguidas por professores de língua: a *indicativa*, a *resolutiva* e a *classificatória*. Segundo ela, a maioria dos professores oscila entre a primeira e a segunda tendência, sendo a terceira de ocorrência mais rara. No conjunto de redações desta pesquisa, contudo, a menos observada foi a resolutiva, ficando a indicativa e a classificatória equiparadas em termos de ocorrência. As razões pelas quais se dá essa diferença serão comentadas no capítulo "O diálogo correção/revisão (o turno do pesquisador): uma leitura da leitura da leitura".

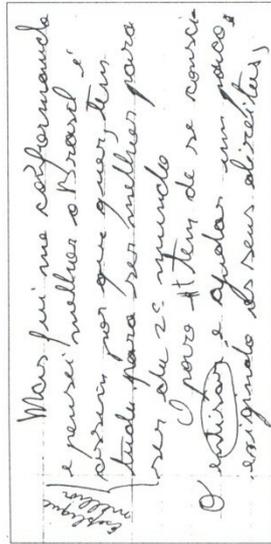
Antes de dirigir nosso olhar para cada um dos tipos de correção, em separado, a fim de os descrever minuciosamente, uma palavra de esclarecimento quanto ao modo como os professores interferem nos textos dos alunos parece fundamental. Apesar de a descrição que farei poder sugerir a falsa ideia de que os tipos de correção são excluícentes, isto é, realizam-se de uma forma que poderíamos chamar de "pura" (tal como transparece da exposição de Serafini) e de maneira "asséptica", pelo contrário, nas redações analisadas, eles ocorrem de um modo, digamos, "híbrido", imbricado. Ou seja, para falar de um determinado problema, os professores, na maior parte dos casos, utilizam-se de mais de uma forma interventiva, mesclando tipos diferentes de correção (a título de reforço ou subsídio à sua forma de expressão). Os exemplos que serão dados podem ilustrar isso.

Para focalizar apenas o aspecto que interessa discutir em cada momento da análise, tornou-se necessário fazer recortes na apresentação dos dados. De modo que, nos exemplos aqui trazidos, estão omitidos os demais trechos das redações não pertinentes à discussão em tela. Para efeito de medida do recorte, pautei-me pela coerência de cada segmento.

Como roteiro de leitura desses exemplos, sugiro que se leia primeiro o texto do aluno, depois o do professor (as correções) e, por fim, as minhas obser-

- o professor traça linha(s) vertical(is) paralela(s), chave(s) ou colchete(s), na direção do trecho onde ocorre o problema (ver a chave na margem, no Exemplo 5):

Exemplo 5 (l./pub./Nelzita S./8^o - T7)



OBS.: 1. traça uma chave, na margem do texto de Nelzita, para indicar o segmento a que se refere o comentário *Explique melhor*, também na margem.

Assim, é possível dizer que a correção *indicativa* consiste na estratégia de simplesmente apontar, por meio de alguma sinalização (verbal ou não, na margem e/ou no corpo do texto), o problema de produção detectado. E por uma questão de rigor terminológico, não diria, como Serafini, que nesse tipo de correção o professor "altera muito pouco", simplesmente porque ele não altera o texto, somente *indica* o local das alterações a serem feitas pelo aluno.

Esse tipo de correção é o mais largamente empregado pelos professores-sujeitos, seja como único recurso de correção, seja como reforço às demais formas interventivas.

Por ora, não analisarei a natureza linguística dos problemas focalizados por esse tipo específico de correção, até porque há todo um capítulo mais adiante (o de número 3) produzido com esse objetivo.

Vamos ao segundo tipo de correção.

A correção resolutiva

O segundo tipo de estratégia de intervenção escrita mencionado pela autora é a correção *resolutiva*, que

[...] consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros. O professor realiza uma delicada operação que requer tempo e empenho, isto é, procura separar tudo o que no texto é aceitável e interpretar as intenções do aluno sobre trechos que exigem uma correção; reescreve depois tais partes fornecendo um texto correto. Neste caso, o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor.⁴

A correção resolutiva foi o método de abordagem menos encontrado no conjunto de redações analisadas. E assim como pude verificar nas correções indicativas, nas de cunho resolutivo há uma variação na forma da intervenção que vale a pena ser mencionada. Há correções resolutivas com ou sem indicação. Mas, de um modo geral, elas se concentram mais no corpo do texto que na margem ou "pós-texto".

Dado que a resolutiva é uma tentativa de o professor assumir, pelo aluno, a reformulação de seu texto, não me parece surpreendente que eu tenha encontrado estratégias de correção resolutivas nos mesmos moldes das operações linguísticas típicas que os escritores realizam quando reescrevem seus próprios textos, a saber: *substituição, adição, supressão e deslocamento* (Fabre, 1987; Fiad, 1991 e também Marcuschi, 1994).

Seguem, pois, com os seus respectivos exemplos, as diversas maneiras pelas quais os professores apresentam ao aluno uma solução para o problema encontrado, seja acrescentando, retirando, substituindo ou mudando de lugar partes do texto.

ESTRATÉGIAS RESOLUTIVAS NO CORPO DO TEXTO

Estratégia de adição: o professor acrescenta forma(s) no espaço interlinear superior à linha em que ocorre o problema (ver Exemplo 6):

Exemplo 6 (l./pub./Neizita S./8º - T7)

Com o livro de geografia -
Com o livro de história, fui
vendo suas páginas e
descobrindo coisas fantásticas.
Descobri que o mundo é
dividido em 5 partes: físico,
político, econômico, social e
cultural.

OBS.: I. acrescenta de Geografia à sequência Com o livro na mão, para especificar melhor a referência feita por Neizita.

Estratégia de substituição: o professor reescreve a forma substitutiva no espaço interlinear superior à linha em que ocorre o problema (ver Exemplo 7):

Exemplo 7 (l./pub./Neizita S./8º - T6)

Livre-lima e dias depois eu
chegarak, milhares de pessoas
embarcaram entre crianças, mulheres
e homens, o motivo do meu e
note (para) sobre ser por causa
do político poder.

OBS.: I. acrescenta os morfemas modo-temporal (ra) e número-pessoal (m) a morrer, apresentando a alteração a ser feita.

Estratégia de deslocamento: o professor reescreve, em outro lugar do texto, a forma problemática, além de indicar o item a ser deslocado (veja-se o Exemplo 8):

Exemplo 8 (Z./pub./Joelma/6º - T55)

nome e Cleoanda, E o seu?
E o seu?
O seu nome e forma.

OBS.: Z. riscou E o seu? (fazendo, neste caso, uma supressão) e o reescreve na linha anterior do texto de Joelma, apresentando o deslocamento a ser feito para alterar a paragrafização.

Estratégia de supressão: o professor riscou a forma problemática (ver Exemplo 9):

Exemplo 9 (l./pub./Neizita S./8º - T6)

Poeta Vinicius de Moraes
fez um de suas poesias,
falando sobre a Banda Etanica,
que é uma tribo indígena
para falar com uma
guerra, porque mata tudo
que é animal vegetal.
Em 1968 que não é

OBS.: I. riscou em (na sequência O poeta Vinicius de Moraes fez em uma de suas poesias), para indicar a Neizita a eliminação desse item lexical. O grande "X" é feito pela aluna depois da correção da professora.

ESTRATÉGIAS RESOLUTIVAS NA MARGEM DO TEXTO

- o professor escreve a forma alternativa na direção da linha em que ocorre o problema (ver Exemplo 10):

iniciais de um termo metalinguístico referente à natureza do problema em questão. Além de letras, usam-se também outros sinais, como mostrarei.

Importa alertar para o fato de que, assim como ocorre nos casos de re-solutiva, nos de correção classificatória a indicativa também marca presença, exercendo uma função de reforço expressivo altamente significativa no processo interlocutivo professor/aluno.

Esse tipo classificatório de correção requereu-me um trabalho de interpretação dos símbolos que o compõem, para o que tive de contar com o auxílio dos respectivos professores usuários. A seguir, apresento a relação completa dos símbolos metalinguísticos classificatórios empregados pelos professores-sujeitos nas redações analisadas.⁶

SÍMBOLO	SIGNIFICADO	PROFESSOR USUÁRIO
A	Acentuação	A., C., E., I., M., Mt., N., S.
Amb	Ambigüidade	E.
D	Dubiedade	A.
Coes	Coesão	E.
Coer	Coerência	E.
?	Confusão	C., E., I., Mc., N., S.
CP/Col/Pron	Colocação Pronominal	E.
CN	Concordância Nominal	E.
C	Concordância	I., Mc., Mt.
CV	Concordância verbal	C., E.
DG	Desvio Gramatical	A.
Cr	Crase	E.
DL	Desenho da Letra	E.
TL	Traçado da Letra	A.
DD	Discurso Direto	E.
DI	Discurso Indireto	E.
DS	Divisão Silábica	N.
EI	Erro de Informação	C.
EF	Estrutura da Frase	E.
Fr	Frase malconstruída	C.
FN	Foco Narrativo	E.
FV	Forma Verbal	A., E.
G	Grafia	E.
IL	Impropriedade Lexical	Mc., Mt.
IV	Impropriedade Vocábular	A., E.
Voc	Vocabulário	C.
M	Maíscula	C., E., N.
m	Minúscula	E.
LO	Linguagem Oral	A., E.
O	Ortografia	A., C., E., I., Mc., Mt., N., S.

Pfç	Paragrafação	C.
d/*	Parágrafo	E., I., M., N., Z.
X	Ponto Final	C.
P	Pontuação	A., C., E., I., Mc., Mt., N., S., Z.
PDD	Pontuação do Discurso Direto	E.
DD	Discurso Direto	E., I.
PDI	Pontuação do Discurso Indireto	E.
Prep	Preposição	E.
Pron/Pr	Pronome	E.
Pron Rel	Pronome Relativo	I.
Rd/Red	Redundância	A., E., Mc.
Rg/Reg	Regência	C., E., I.
R/Rep/Rp	Repetição	A., C., E., Mc., N.
S/Seq	Sequenciação	A., E.
TV	Tempo Verbal	C., E.
x	Vírgula	C.

Evidentemente, nesse trabalho de identificação do conjunto de símbolos, deparei com algumas dificuldades, que me parecem sintomáticas do próprio estilo classificatório de correção. Algumas classificações se revelaram extremamente claras, objetivas, exemplares mesmo, de cada tipo de problema referenciado pelo código; outras não, o que me permite discordar de Serafini, quando diz que a classificação "consiste numa identificação não ambígua dos erros". Mas como esse é um aspecto que me interessa discutir com mais cuidado, deixo-o para o capítulo "O diálogo correção/revisão (o turno do pesquisador): uma leitura da leitura da leitura". Vejamos o quarto e último tipo de correção encontrado nas redações analisadas.

A correção textual-interativa

Além de constatar, no corpus, a existência dessas três categorias mais gerais de correção propostas por Serafini (1989), encontrei também uma outra espécie de intervenção, não prevista pela autora em sua tipologia, que chamarei de correção *textual-interativa*. 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 aqui apelidei de "pós-texto"). Tais comentários realizam-se na forma de pequenos "bilhetes" (mantereí as aspas, dado o caráter específico desse gênero de texto) que, muitas vezes, dada sua extensão, estruturam e tematizam, mais parecem verdadeiras cartas.

Esses "bilhetes", em geral, têm duas funções básicas: falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno (ou, mais especificamente, sobre os problemas do texto), ou falar, metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de correção pelo professor.

Os "bilhetes" se explicam, pois, em face da impossibilidade prática de se abordarem certos aspectos relacionados ao trabalho interventivo escrito por meio dos demais tipos de correção apontados. Se resolver ou indicar no corpo, assim como indicar ou classificar na margem, não parecem satisfatórios, o professor recorre a essa maneira alternativa de correção, relativamente aos tipos apontados por Serafini. E o espaço físico onde, via de regra, ele vai operar por meio dessa forma específica de mediação é o "pós-texto" – que não é nem o corpo, nem a margem, mas aquele espaço em branco, na folha de papel, que sobra devido ao não preenchimento pela escrita do aluno. De modo que estarei me referindo a esse espaço físico ora por meio da expressão "pós-texto" – como tenho feito –, ora por meio da expressão "em sequência ao texto", já que tais "bilhetes", na sua grande maioria, são produzidos não tão "colados" (imbricados) à fala do aluno, como as outras correções mencionadas, mas de um modo mais distanciado dela fisicamente. Esse distanciamento, visível no papel em termos espaciais, na verdade reflete a troca de turnos que ocorre na interlocução aluno-produtor/professor-corretor/aluno-revisor. Por ser produzido em momento posterior à "fala" do aluno (sua redação), o "bilhete" se dá, sequencialmente no tempo, após essa fala. É o que mostra com perfeição o caso do Exemplo 12:

Exemplo 12 (S.par./M. Laura/6º – T81)

pp 4p 8

— Não, mas nada, mesmo não. Da e poder foram ~~construída~~ e poder ~~estragaram~~ um a Tada.

Maria Laura, faça as correções com calma, utilizando o dicionário, se for preciso. Sua história está bem estruturada, mas o primeiro capítulo está pontilhado. 5/4. M.

Vou tentar melhor. Melhorar. Corrige o que falta. Gosto de ver a sua dedicação ao estudo de Português. 11/4. M.

Obrigado.

OBS.: Em 5 de abril S. escreve um "bilhete" e obtém uma resposta de M. Laura (Vou tentar melhorar). Em 10 e 11 de abril, escreve outros dois "bilhetes" e uma nova resposta surge (Obrigada).

Os "bilhetes" de S. não fazem referência apenas à estruturação da narrativa de M. Laura, mas também e, sobretudo, ao seu empenho no trabalho de produção e revisão de texto. Pela resposta que esta dá em sequência ao texto da professora, percebe-se que é este o aspecto da correção que mais lhe toca, já que retomado em sua fala.

Mas, independentemente de sabermos o estatuto linguístico dos problemas apontados por tais "bilhetes", o que os dados nos revelam é que, quando falam da revisão, eles tematizam ora o comportamento verbal do aluno, ora seu comportamento não verbal. O que se percebe é que, quando o professor não está preocupado em falar dos problemas do texto em si, mas, sim, de outros aspectos relacionados à tarefa de revisão (que ele vê ou como negativos ou como positivos), e por dois motivos que o faz: ou para elogiar o que foi feito pelo aluno (aprovando como foi feito o que foi feito), ou para cobrar o que não foi feito.

A maioria absoluta das correções textuais-interativas que incentivam o trabalho de reescrita pelo aluno, reforçando positivamente a revisão realizada, ocorre na forma de "bilhetes" que revelam a existência de uma certa afetividade entre os sujeitos envolvidos, como se pode ver pelo Exemplo 13:

Exemplo 13 (N./par./Roberta B./6º – T61)

Roberta,

Você aprendeu bem o português e isso faz para ligar as duas histórias. Reforce, com atenção, os amigos. Um beijo e um abraço,

M. 26/05. Ana

OBS.: O "bilhete" fala positivamente da macroproposição do texto, além de expressar um incentivo carinhoso de N. ao trabalho de Roberta.

Esse "bilhete", como se vê, é uma resposta para além da *réplica* (Bakhtin, 1997) da própria revisão, pois coloca a descoberto justamente a relação de interação entre os interlocutores. O fato de M. Laura responder ao "bilhete" de S., travando com esta um verdadeiro diálogo por escrito, é revelador de como essa correção discursiva é altamente dialógica, conforme mostrei no capítulo "O diálogo correção/revisão (o turno do pesquisador): uma leitura da leitura da leitura".

Exemplo 15 (E./par./Fernanda D./5º - T94)

0 Com certeza minha filha tem
 (17) moda nova e eu pretendo ir
 pra aula que eu vou contar
 pra todos a minha história e
 ela fica muito feliz, minha filha e
 ela também a filha de minha
 mãe.
 Apesar de isso não está bem
 mulher.
 Vou ser malvada dessa vez e
 vou ir de desceira, onde
 está o erro, OK?
 Tarefa: 2ª versão
 Leandra
 06/04/17

OBS.: Neste "bilhete" refiro-me à forma como a correção se dá: exclusivamente classificatória, sem indicações. É desafio, de modo carinhoso, Fernanda a proceder a uma revisão sem tanto paternalismo.

Contudo, o que na verdade os "bilhetes" mais fazem (além de incentivar ou cobrar o aluno), é tentar ir além das formas corriqueiras e tradicionais de intervenção para falar dos problemas do texto. A correção textual-interativa é, pois, a forma alternativa encontrada pelo professor para dar conta de apontar, classificar ou até mesmo resolver aqueles problemas da redação do aluno que, por alguma razão, ele percebe que não basta via corpo, margem ou símbolo. Vejamos alguns exemplos, observando-se inicialmente o Exemplo 16.

Exemplo 16A (E./par./Leandra 1/2º e.m. - T135)/(p. 1)

05
 numa viagem eu vim ruir a que eu
 a cada dia que passa minha doença
 piora.
 IV
 todos e muitas outras são as dificuldades
 dadas que surgem em dia a dia como
 podemos constatar, em fatos de minha
 vida. Não deixo de ir ao trabalho
 06/04/17

OBS.: Ver o comentário referente ao Exemplo 16B (p. 2).

Exemplo 16B (p. 2)

5
 Uma redução. O único momento é a
 polivalência, porque se todos se unissem
 e pensassem o tempo, reduzido como: Dica:
 não se dá a diminuir as coisas, mas o tempo
 é sempre a mesma coisa, os fatos são
 sempre os mesmos, reduzidos.
 Veja:
 decorer = ser uma consequência
 de
 decorer = acontecer
 deu tudo lá, não muito bem
 planejado. Você estudou direito a
 respeito de estrutura. Decore
 depois, repete a dor nos próximos
 meses, vamos refazer isso?
 Leandra
 06/04/17

OBS.: Além de sublinhar decorrer, no corpo, e classificar com IV, na margem, produz o "bilhete" resolutivo no "pós-texto".

Neste caso, apesar de eu ter utilizado o corpo e a margem, para me referir ao emprego inapropriado do termo decorrer (na sequência dificuldades que decorrem em São Paulo), acrescente, ainda insatisfeito, um "bilhete", no final. Provavelmente, o faço por supor alguma provável dificuldade de Leandra em compreender a intervenção codificada. A correção textual-interativa, neste caso, assumindo um caráter resolutivo, dá-se como explicitação da correção codificada. Veja-se outro caso, o Exemplo 17.

2710219L

Passos para a produção de texto

- 1 No resumo, fogi as ideias como sugiram.
- 2 de aqui registar.
- 3 Organizar ordenando as ideias para compor uma sequência lógica.
- 4 Redigir o texto.
- 5 Revisar e modificar, melhorando-o.
- 6 Passar a limpo no C.P.T.
- 7 (fazer o resumo).

10^o Resumo
 É o primeiro estudamos da vida

(A espinha da minha casa minha mãe vive conhecendo o abençoado (avô) filho e filha) no meu velho fogão de quatro bocas, experimentamos uma panela contendo ovos, outra contendo

OBS.: Ver o comentário referente ao Exemplo 17B (p. 2).

2

filho e uma frigideira ornada, contendo ovos.

No lado do fogão há uma panela na pia, com um resíduo de pratos ao lado. Ao lado da pia há uma pequena geladeira. Em baixo da pia há uns armários e em um deles há um pote de leite com uma tampa furada.

Na frente da pia, da geladeira e do fogão há uma velha tampa de

Repetição de termos

OBS.: O "bilhete" de A., na margem, refere-se à repetição de termos, por Fernanda, ao longo de todo o texto.

Aqui, no lugar de fazer indicações específicas no corpo, ou proceder a uma classificação via código, na margem, A. opta por escrever um "bilhete" para Fernanda. A correção textual-iterativa (que aqui assume o tom classificatório) parece se justificar, pois, pela recorrência de um problema ao longo de toda uma extensão de texto.⁷ Mais um exemplo: o de número 18.

Exemplo 18A (N./par./Pedro J.6º – T60)/(p. 1)

O 1º parágrafo ficou muito grande. Ele pode ser dividido em várias partes.

OBS.: Ver o comentário referente ao Exemplo 18B (p. 2).

Exemplo 18B (p. 2)

Escrva uma vez uma lagartixa que era detetive e vivia querendo veras um jacaré. Um dia então, a lagartixa viu em um jornal um anúncio sobre o Dr. Sapo. No outro dia ela foi até lá, segundo suas pistas e chegou, no consultório pedindo um tratamento para veras jacaré. Quando saiu do consultório tinha uma cabeça maior que o corpo do jacaré.

OBS.: N. não intervém no corpo nem usa códigos, apenas escreve o “bilhete” na margem (neste caso, na página em espelho, já que Pedro não utiliza o verso das folhas de seu caderno – espaço deixado para as intervenções de N.).

Neste episódio, diante da impossibilidade de fazer uso do código, para se referir ao problema de coerência semântica* (gerado pelas escolhas de Pedro para dar conta da cadeia coesiva referencial do texto em *um jacaré*, o *Dr. Sapo*, *suas pistas*, *do jacaré*), N. lança mão de um outro recurso, que se lhe apresenta como mais produtivo: o “bilhete”. A correção textual-interativa (com função indicativa, neste caso) deve-se, mais uma vez, a um aspecto do texto que foge à abordagem comum dos demais tipos interventivos.

Como é possível perceber, intervenções de tipo textual-interativo, que se dão no formato “bilhete”, constroem-se quando o professor toma como objeto de discurso de sua correção não mais apenas o modo de dizer do aluno (como

é o caso das demais correções), mas também o dizer desse aluno, ou a atitude comportamental (não verbal) desse aluno refletida pelo seu dizer (ou seu não dizer), a propósito da correção do professor; ou, ainda, a própria tarefa interventiva que ele mesmo, professor, está realizando no momento (e que, igualmente, pode ser tematizada como objeto de discurso desse tipo de correção). Voltarei às intervenções textuais-interativas no capítulo “O diálogo correção/revisão (o turno do pesquisador): uma leitura da leitura da leitura”, quando me ocuparei dos problemas de produção aos quais elas remetem.

Após, então, essa descrição geral das diversas formas de intervenção escrita a distância (em ausência, portanto) do professor no texto do aluno, para o que me servi, como referência teórica inicial, da tipologia de Serafini (1989), resta-me proceder ao exame das rescrições (revisões) elaboradas em resposta a cada uma das estratégias de correção apresentadas. Estarei, pois, verificando o que acontece nas relações dos textos quando a intervenção é de um ou de outro tipo. Ou seja, quero saber qual a natureza das alterações realizadas pelos alunos em suas redações a propósito de correções resolutivas, indicativas, classificatórias ou textuais-interativas.

Suponho que deva haver diferenças. Serão elas significativas?

NOTAS

- ¹ Koch e Travaglia, 1990, p. 21.
- ² Conforme o disposto na Emenda Constitucional nº 53 e na Lei nº 9.394/96, com as alterações procedidas pela Lei nº 11.274/06.
- ³ Serafini, 1989, p. 115.
- ⁴ Idem, p. 113.
- ⁵ Idem, p. 114.
- ⁶ Aqui listo apenas os símbolos efetivamente encontrados nos textos pesquisados (o que não quer dizer que os professores consultados não usassem outros, na ocasião). A ocorrência de mais de um símbolo numa mesma linha do quadro indica uma variação no emprego dos que têm igual valor semântico atribuído pelos seus usuários. Optei pela ordem alfabética de apresentação.
- ⁷ Na verdade, o que nessa intervenção se configura como um problema para A, parece-me mais uma questão de estilo: se esse texto descritivo fosse escrito de outra forma, sem as repetições de expressões nominais definidas (como quer a professora), certamente um trabalho alternativo ao que foi utilizado pela aluna para o estabelecimento da coesão referencial seria necessário.
- ⁸ Explicarei o conceito na seção “Episódios distintos de correção”, do capítulo “O diálogo correção/revisão (o turno do pesquisador): uma leitura da leitura da leitura”.

A REVISÃO (O TURNO DO ALUNO): UMA LEITURA DA LEITURA

Quando o aluno refaz, reescreve, reelabora, reestrutura, retextualiza, enfim, revisa o próprio texto, em função de uma correção escrita feita pelo professor, a nova versão consiste, geralmente, numa reescrita de todo o texto.

Quando isso não acontece, por uma razão qualquer (inclusive de ordem metodológica instituída pelo próprio professor), as alterações de refação, como já apontei, acabam sendo feitas *in loco*, isto é, no próprio corpo da redação, ou, então, numa espécie de errata, no "pós-texto".

Segundo pude notar, as alterações *in loco* ocorrem de duas formas:

- ou por meio de uma reescrita sobreposta à escrita original – e o que se observa é uma coocorrência de formas, perceptível pelas diferenças de tonalidades de tinta no papel (o uso de diferentes canetas denuncia diferentes momentos de escrita), pelos borrões (que apontam uma anulação explícita do texto original), ou pelo traçado diferenciado da letra do autor (a denunciar momentos diferentes de empunho da caneta);
- ou por meio de apagamento da 1ª versão (observável pelos vestígios de rasuras feitas com borracha ou corretivo químico) e posterior reescrita. Em casos como este último, se o empenho do aluno em apagar a forma original foi grande, ficou impossível recuperá-la, para efeito desta análise.

Revisões *in loco* foram encontradas em redações de alunos de duas escolas. Na escola IV, alunos do 6º ano, cujos textos foram produzidos a lápis, apagaram a versão original (corrigida pelo professor) com borracha e sobrepueram-lhe a 2ª versão – nota-se pelos vestígios de grafite (algumas sombras), deixados apesar do apagamento. Na escola V, os alunos, cujos textos foram escritos a tinta, incorporaram a 2ª versão às entrelinhas do texto original (corrigido pelo professor),

sem apagá-lo, mas riscando-o. Já revisões em forma de errata “pós-texto” só foram encontradas em redações de alunos da escola VI, e apenas nos casos em que havia uma solicitação expressa do professor para que o texto não fosse reescrito em sua totalidade (do tipo: *Tarefa: revisão local*).

A partir de agora, portanto, além da primeira versão das redações, passo a apresentar a sua respectiva reescrita, a fim de facilitar uma leitura comparativa entre as textualizações.

Reescritas pós-resoluções

Uma leitura de redações reescritas em decorrência de correções de tipo resolutivo revelou que não há praticamente nenhum problema que não seja revisado pelos alunos ao procederem a tarefa de refação. 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-las ao texto original. Eis uma evidência no Exemplo 19.

Exemplo 19A (Z./pub./Mahatma/6º - T54)/(1ª versão)

Veludinha

era uma terça-feira peguei minha capanginha minha estinguinha, com os chumbos e fui para o galinheiro. Os frangos ficaram em branco e não ficaram até descobrir que eu estava ali e de repente ela aí: uma manadinha de pândua voltou do!

OBS. (1ª versão): Z. insere -feira (na sequência *Em uma terça peguei minha capanginha*); desloca *E fui* para o parágrafo anterior; coloca o ponto final após *galinheiro*; acrescenta a maiúscula *O* em *os frangos*, e separa *atoa* com um pequeno traço vertical, acrescentando-lhe a crase.

Exemplo 19B (2ª versão)

Veludinha

era uma terça-feira peguei minha capanginha minha estinguinha, com os chumbos e fui para o galinheiro. Os frangos ficaram em branco e não ficaram até que descobriam que eu estava ali e de repente ela aí: uma manadinha de pândua.

OBS. (2ª versão): Além de incorporar as soluções apontadas por Z., (com exceção da crase em *atoa*), Mahatma substitui *até descobrir* por *até que descobriam*.

Muito embora Mahatma tenha seguido as resoluções de Z., como um soldado, há, no conjunto de textos analisados, exceções a esse comportamento generalizado de se acatarem todas as modificações sugeridas pelas resoluções do professor. Podem ser encontrados casos em que o aluno não incorpora as alterações propostas. Mas essa não é a regra, assim como não é comum o aluno tomar a iniciativa de corrigir o que o professor não solicitou (como fez Mahatma).

Na verdade, o professor que resolve os problemas do texto mostra-se interessado muito mais em dar a solução para o aluno do que em levá-lo a pensar em uma possível solução.

Em virtude de minha experiência pessoal com ensino de redação, posso afirmar que o grande proveito possível que o aluno pode tirar, em função de uma intervenção do professor em seu texto, é aquele que advém também de um esforço pessoal seu para a correção dos próprios erros. Uma correção resolutiva poupa o aluno desse esforço, reduzindo-o à simples tarefa de copiar o texto com as soluções já apontadas pelo professor. E não é preciso ter sido professor de Língua Portuguesa para saber que, nesse exercício de cópia, muito pouco (ou quase nada) será aproveitado pelo aluno no que se refere à tarefa de reescrita. O trabalho que, na verdade, deveria ser o de refletir sobre o texto passa a ser o mecanicamente reproduzi-lo — o que é bem diferente. Enquanto copia, o aluno não se concentrará necessariamente nos seus “erros” ou na natureza linguística desses erros, e isso provavelmente não o levará a refletir sobre como evitá-los numa próxima produção.

Ao monopolizar o trabalho da revisão — e, portanto, da escrita —, o professor passa a ideia de que essa tarefa é sua, não do aluno. Em face disso, este, por sua vez, não se vê no papel de quem tem de ler o texto para encontrar seus possíveis

problemas, uma vez que isso já foi realizado por quem é de direito. E, ao que tudo indica, não se sentirá, igualmente, motivado para analisar a natureza linguística de tais problemas, nem para comparar a versão do professor com a sua, a fim de descobrir o porquê das alterações e, assim, aprender o mecanismo da reescrita. Por conseguinte, é provável que apresente um progresso muito insignificante ao longo do ano letivo, já que não foi adequadamente levado a conscientizar-se da multiplicidade de formas linguísticas que a língua oferece, não desenvolvendo, assim, suficientes estratégias de autocorreção que lhe garantam um melhor desempenho em outras produções. Por certo, um aluno que saia da escola sem perceber que um texto é algo passível de alterações pelo seu autor – e não somente pelo professor (mas por este também, além de outros) – terá sérios bloqueios em relação à própria escrita.

Visto o comportamento revisivo do aluno a propósito de correções resolutivas, passemos, então, a verificar como se dá a revisão quando as intervenções do professor são de natureza indicativa.

Reescritas pós-indicações

Diferentemente dos casos de revisão pós-correção resolutiva, nos quais são efetuadas praticamente todas as alterações solicitadas, quando o professor se limita a indicar o problema para o aluno (estratégia, aliás, raríssima no *corpus*, já que, como disse, praticamente não há indicativas "puras"), nem sempre a segunda versão do texto apresenta modificações. Parece-me que isso pode se dar por diversas razões:

- ou o aluno simplesmente não quis executar a tarefa de revisão (e encontrar evidências dos motivos que o levaram a isso é impossível);
- ou o aluno não soube revisar convenientemente seu texto, porque não encontrou uma solução para o problema;
- ou, então, o aluno não revisou porque não compreendeu a correção do professor (pelo fato de esta lhe apresentar problemas de interpretação).

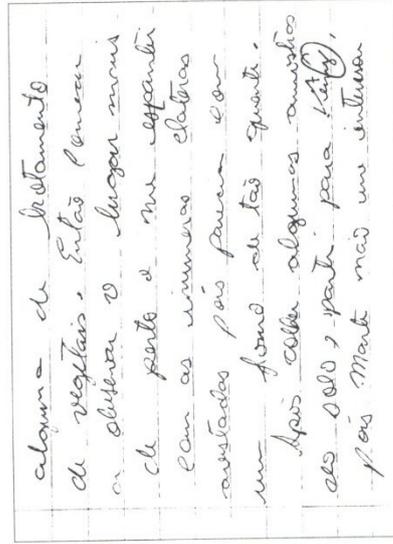
O texto do Exemplo 20 mostra como a não alteração na reescrita pode ser devida à segunda ordem de razão apontada: a dificuldade do aluno em encontrar uma solução para um problema que tenha sido meramente indicado pelo professor.

Exemplo 20A (1.^a pub./Glauco/ 8^o – T27)(1^a versão)



OBS. (1^a versão): I. apenas indica os problemas ortográficos, circundando invenções, clateras e havistadas.

Exemplo 20B (2^a versão)



OBS. (2^a versão): Embora altere havistadas por avistadas, Glauco substitui invenções clateras por invenções clateras, provavelmente por desconhecer a forma clatera.

Por que será que, neste caso específico, as alterações se dão dessa forma tão *suí generis*? Como se percebe, das três palavras indicadas por I., somente uma é alterada com sucesso: *avistadas*. As demais estão a nos apontar que um fato curioso está ocorrendo nesse episódio de revisão: o que levou Glauco a substituir *inúmeras* por *inumeras* foi, certamente, a sua dificuldade em identificar a natureza do problema e, conseqüentemente, a sua solução. Como a correção de I. só lhe apontou onde estava o erro, sem lhe dizer qual era ele, Glauco se viu num “beco sem saída”. A solução por ele encontrada, aliás extremamente criativa, foi fazer hipóteses sobre qual alteração seria satisfatória no contexto. A troca pelo termo *inumeras* (sem acento), mais conhecido por ele, evidência-nos ter havido uma dificuldade de revisão em face de uma vagueza da correção indicativa de I.

E quanto a *clateras*? Como explicar a solução *cláteras*? Novamente a vagueza da correção parece ter impedido Glauco de perceber que o problema era de ortografia, não de acentuação gráfica, como ele inferiu. Como no caso anterior, ele sabia que “algo ali” estava errado, mas não sabia “o quê”. Arriscou, portanto, uma solução que, por ser imprópria, nos mostra como, por falta de uma indicação mais precisa, o aluno pode não alterar adequadamente seu texto, ao reescrevê-lo.

A indicativa “pura”, sem reforços adicionais de nenhuma outra espécie, não fornece, pois, pistas suficientes de revisão.

Não sabemos se Glauco tentou uma consulta ao dicionário. Muito provavelmente não (a tentativa com *inumeras* nos leva a inferir que não). Mas, se o *f+z*, é bem possível que tenha encontrado dificuldade para verificar a forma correta da palavra. Certamente não encontraria o termo, já que seu próprio equívoco quanto à grafia — uma hipercorreção (considerando-se a variedade do aluno e sua classe socioeconômica) — o impediria: a partir da sequência inicial *cla* jamais chegaria à forma *cratera*, que era justamente a solução. Isso nos leva a concluir pela forte possibilidade de Glauco não ter sabido corrigir o próprio erro, razão pela qual o manteve ao reescrever o texto.

Portanto, quando a correção é indicativa, o aluno pode deixar de alterar seu texto se lhe falta competência para realizar a tarefa de revisão.

Mas ele também pode deixar de fazê-lo — e isso é o que me interessa discutir — pela terceira ordem de razão apontada, ou seja, se a correção do professor não lhe fizer sentido. É o que se pode observar pelo Exemplo 21 (um caso de incoerência local devida à necessidade de muitas inferências por parte do leitor para o cálculo do sentido do texto):

Exemplo 21A (1.^a versão) / Patricia/6^o — T22/(1.^a versão)

maiz embecei ester
 elhos aqui chio de tornu
 reflexões de saudade e
 carinho de minha filha
 como um cavaleiro de pau
 sua - me sentir muito feliz
 não ou seja muito
 e tanto a saudade do
 fundo no peito de ~~hoje~~ e

OBS. (1.^a versão): I. chama a atenção para a ortografia de *maiz*, circundando a forma, e para a incoerência do trecho, escrevendo *sem sentido*, na margem.

Exemplo 21B (2.^a versão)

maiz em bebeci ester
 elhos aqui chio de tornu
 reflexões de saudade e
 carinho de minha filha
 com um cavaleiro de pau

OBS. (2.^a versão): Patricia mantém o trecho praticamente inalterado, tal qual o original.

Diante de uma indicação vaga como a que é feita por I., sem nenhuma pista adicional que delimita o segmento referenciado pela correção, Patricia fica sem recursos para saber onde está o problema e, evidentemente, como resolvê-lo. A revisão, portanto, deixa de ocorrer pela dificuldade que ela tem de compreender exatamente o sentido da correção, no contexto. Afinal, o que significa exatamente *sem sentido*?

Para Serafini, a correção indicativa pura e simples é inadequada como forma interventiva, pois muitas vezes é ambigua. Esse tipo de correção, segundo ela, não leva o aluno à solução dos seus problemas, especialmente se o erro não vem apontado com precisão (Serafini, 1989: 113).

Exemplo 22B (2ª versão)



OBS. (2ª versão): Nelzita acentua ônibus, mas não retira o acento de Ela (o que é tematizado pela nova correção de L., através da supressão resolutive e do comentário Atenção!).

O que chama a atenção neste caso é justamente a não alteração de Ela para Ela, apesar da alteração de ônibus para ônibus. Se ambos os erros são de acentuação gráfica, que justificativa poderíamos dar para o comportamento de Nelzita nesta 2ª versão? Parece que ela se deve muito mais ao fato de a aluna não ter sabido efetuar a revisão, do que propriamente ao fato de a intervenção da professora ter sido de tipo classificatório. O sinal A não é ambíguo: Nelzita sabe o que ele significa (tanto que alterou ônibus para ônibus); o que ela não sabe é como resolver o problema de Ela, denunciado pelo A da professora.

Já no Exemplo 23 (A-D), outra parece ter sido a razão pela qual o aluno não altera seu texto. Observe-se.

Como vimos, correções indicativas como essa de L. por certo são difíceis de ser satisfatoriamente compreendidas pelos alunos na refação de seu texto. Talvez essa seja a razão pela qual, em geral, as indicações encontradas nas redações analisadas se configuram mais como reforços às demais formas interventivas do que como correções em si mesmas.

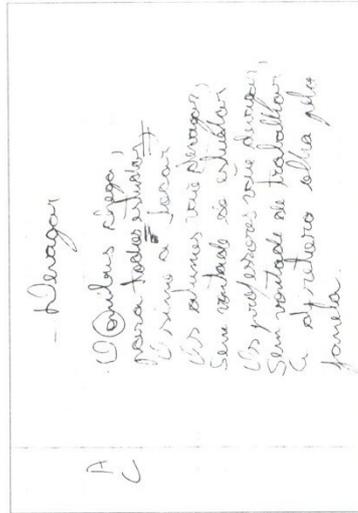
Uma vez demonstrado que, em resposta a uma correção indicativa, o aluno pode não proceder à revisão, seja por não saber como dar uma resposta adequada à solicitação do professor, seja por não compreendê-la, vamos, agora, ver o que acontece nas reseritas quando a intervenção é de tipo classificatório.

Será que a situação é semelhante?

Reseritas pós-classificações

Uma leitura comparativa entre reseritas efetuadas em virtude de correções indicativas e reseritas realizadas a propósito de correções classificatórias mostrou que as razões pelas quais estas podem ou não se dar são exatamente as mesmas observadas em relação àquelas. Ou seja, diante de um símbolo metalinguístico na margem de sua redação, o aluno pode ou não alterar seu texto, mas, se não o fizer, por certo, será ou por dificuldade na execução da tarefa, ou por dificuldade na compreensão da própria correção realizada pelo professor. Vejamos o Exemplo 22.

Exemplo 22A (1./pub./Nelzita S./8º - T5)(1ª versão)



OBS. (1ª versão): L. escreve A, na margem, classificando o problema de ônibus e de Ela (que pode ser visto no Exemplo 22B, continuação do texto), além de fazer círculos nas letras não acentuadas no corpo do texto.

Exemplo 23A (l./pub./Glauco6º - T27)/(1ª versão, p. 1)

C. Depois dos minutos ter
passado, cheguei em maré
e por isso em planeta
muito quente e logo
enagui que mas teria na
ali, mas nao teria condição
avistar

OBS.: Ver o comentário referente ao Exemplo 23B (1ª versão, p. 2).

Exemplo 23B (1ª versão, p. 2)

P alguns de tratamento
de vegetais Então parece
a de de o buger mais
de parte e me separar
com as inúmeras elétricas
avistadas por parecia com
um fundo de tao quente
x Após colher alguma
amostra de solo x partir para
D.A. Chegando em Maré mas me
entresser minuto. Chegando
em Chingado em Chingado
em tao quente x mas estava
muito elétrico também
mas como em Maré x mas
tudo em com tanto
tudo em com

OBS. (1ª versão): I. sinaliza a concordância verbal com sublinhas (nos s finais de dos minutos) e com uma seta no também sublinhado morfema r do infinitivo impessoal ter passado, classificando o problema com C na margem. Além disso, insere o morfema m plural em existia, reforçando a sinalização da concordância com sublinhas no s de muitas (em muitas câmeras) e com C na margem.

Exemplo 23C (2ª versão, p. 1)

Depois dos minutos ter
passado, cheguei em maré
e por isso em planeta
muito quente e logo
enagui que mas teria na
ali, mas nao teria condição

OBS.: Ver o comentário referente ao Exemplo 23D (2ª versão, p. 2).

Exemplo 23D (2ª versão, p. 2)

alguns de tratamento
de vegetais. Então parece
a de de o buger mais
de parte e me separar
com as inúmeras elétricas
avistadas por parecia com
um fundo de tao quente.
Após colher algumas amostras
de solo x partir para Chingado,
por Maré mas me entresser
minuto. Chingado em Chingado
upam que mas nao tao quente,
mas estavam muito elétrico
também mas como em Maré,
mas estava em com tanto
e também me entresser
muito algumas avistadas

OBS. (2ª versão): Glauco altera havistadas e existia, mas não altera ter passado.

um novo "bilhete": *Coes = ... Deixe isso claro para o leitor. O fato de não ter havido resposta revisiva por parte de Rogério parece apontar para a existência de um possível limite no trabalho de revisão do texto escolar. Talvez esse exemplo esteja a nos mostrar que deve haver um momento em que o aluno autor se dá conta disso, embora não o explicita verbalmente.*

Vejamos, agora, um caso que demonstra que o que pode levar o aluno a não responder uma correção-"bilhete" pode ser justamente a forma não imperativa com que o professor a produz. Observe-se o Exemplo 25.

Exemplo 25A (L./pub./Nelzita S./8º - T7)(1ª versão)

...

 O povo tem de se conscientizar e lutar um pouco original de seus dirigentes lutando pelo povo e seu governo de tirar esse povo a lutar por nada.

 É o título?

 Volte a falar dele! / Zabel 3/6

OBS. (1ª versão): Nelzita produz a 1ª versão de seu texto, que é corrigida por I.

Exemplo 25B (2ª versão)

O mundo virou a

 proteção na Brasil, cada vez

 aumento mais, e por isso cada

 vez mais pobre. E, falar

 cada vez mais grandes

 Se o mundo continuar

 desse jeito vai acabar

 existindo o 4º mundo!

 O final do outro texto

 está bom, por que não

 o usar?

 Você fez uma boa pes-

 quisa

OBS. (2ª versão): O "bilhete" de I. (O final do outro texto está bom) faz referência à 1ª versão da redação de Nelzita, bastante reformulada nesta 2ª versão. Entretanto, a aluna não procede à reescrita (3ª versão) de seu texto.

Por certo, neste episódio, a forma de interrogativa do "bilhete" de I. na 2ª versão (*por que não o usar?*) soa com menos força imperativa, daí Nelzita tê-lo tratado como uma observação de menor importância no contexto da correção, como se se tratasse de uma mera sugestão da professora — que, por isso mesmo, pode ou não ser atada. Além disso, há que se considerar a força do elogio *Você fez uma boa pesquisa*, que muito provavelmente deve ter pesado para que Nelzita se desse por satisfeita com a 2ª versão que fez.

A leitura desses episódios interventivos já deve ter sido útil para igualmente se perceber como, muitas vezes, o aluno também pode deixar de revisar seu texto sob o aspecto visado pelo "bilhete" do professor demanda uma retextualização mais trabalhosa, com alterações complexas (de sequências linguísticas maiores ou de todo o texto). Tanto Rogério como Nelzita sabem que refazer seus textos para tentar atender à solicitação do "bilhete" da professora seria trabalhoso demais.

ROTEIRO DE LEITURA – etapa 4

- Ana, você conhecia ou já tinha ouvido falar desses tipos de correção textual?
- Conhecendo a terminologia utilizada, você utiliza algum desses tipos de correção com seus alunos? Qual?
- A partir dessas leituras, há alguma medida que você gostaria de adotar na sua prática em sala de aula que ainda não utiliza?
- Tomando por base todas as etapas de leitura que seguimos, você faria alguma ressalva? Levantaria algo que não foi e que deveria ter sido comentado ou que foi comentado, mas você não concordou?

