

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

JUSSARA REGINA DE SOUZA LISBOA

**CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS E
REESCRITA ORIENTADA POR BILHETES**

Goiânia

2011

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFMG), sem ressarcimento das direitas autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o conteúdo contido nas permissões assinadas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico Dissertação Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Assunto(s): LINGUAGEM MÍSTICA DE SOUZA LEZIOA

Fim(s): JUSMISTICA E GÊNERO COM BR

Seu e-mail pode ser disponibilizado na página? Sim Não

Vincula empregatício a seu autor Não Sim

Agência de fomento: CAPES FAPESP FAPESP

País: Brasil UF: UF CNPQ: 300005/2001-0

Título: Condições de produção de textos e escrita remediada por tablets

Palavras-chave: Condições de produção textual, Tese em rede, remediação

Título em outra língua: Não

Palavras-chave em outra língua: Conditions of textual production, writing ticket remediation

Área de concentração: Letras/Linguística

Data defesa: 20/02/2011

Programa de Pós-Graduação: Letras/Linguística

Criador (a): Lígia Melo Machado Moraes

Fim(s):

Coorientador (a):

Linha:

Área de concentração: Letras/Linguística

3. Informações de acesso ao documento:

Liberação para disponibilização? Total parcial

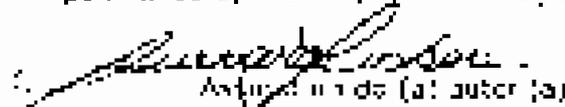
Em caso de liberação parcial, assinale as permissões:

Capítulos Específicos

Outras restrições:

Devendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio de (5) arquivos(s) em formato digital (PDF ou DOC) da tese ou dissertação.

O Sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e as dissertações, antes de sua disponibilização, receberam procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e má-fé de conteúdo, permitindo apenas impressão íntegra) usando o padrão do Acrobat.


Assinado em: (a) autor (a)

Data: 29/04/2011

JUSSARA REGINA DE SOUZA LISBOA

**CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS E
REESCRITA ORIENTADA POR BILHETES**

Dissertação de Mestrado apresentada, para a obtenção parcial do título de Mestre em Letras e Linguística, ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás.

Área de Concentração: Estudos Linguísticos.

Linha de Pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eliana Melo Machado Moraes

Goiânia

2011

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)
GPT/BC/UFG**

L769c Lisboa, Jussara Regina de Souza.
Condições de produção de textos e reescrita orientada por bilhetes [manuscrito] / Jussara Regina de Souza Lisboa. – 2011.
207 f. : il.

Orientadora: Prof^a Dr^a Eliana Melo Machado Moraes.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2011.

1. Produção de textos. 2. Linguagem social – Bilhetes. I. Título.

CDU: 801.82

Jussara Regina de Souza Lisboa

**CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS E REESCRITA ORIENTADA POR
BILHETES**

Dissertação de Mestrado em Letras e Linguística
defendida em 28/02/2011 na Universidade Federal
de Goiás e aprovada pela banca examinadora
constituída pelos professores:

Prof.^ª. Dr.^ª. Eliana Melo Machado Moraes

Prof. Dr. Agostinho Potenciano de Souza

Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva

DEDICATÓRIA:

*A DEUS, pela inteligência e capacidade que me deu;
ao meu marido, companheiro de todas as horas,
e a uma abelhinha chamada Melissa que veio voando
preencher o vazio da minha vida.*

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo preciso confessar a minha dificuldade de agradecer a tantas pessoas em apenas algumas linhas. Quero agradecer a todos os meus amigos, professores, parentes que se fizeram presentes durante esse período de investigação e conclusão do trabalho. O medo de esquecer de mencionar pessoas importantes me assombra. Sei que agradecer pontualmente é correr o risco de deixar fora das linhas do meu texto pessoas importantes que estão nas entrelinhas. Esse trabalho não é só meu, mas de todos aqueles cujas vozes o perpassa. Diante dessa tarefa difícil de realizar, deixo meus humildes agradecimentos:

A DEUS,

pela capacidade que me deu de buscar a realização dos meus sonhos e por ter me socorrido nas horas mais difíceis.

AOS MEUS QUERIDOS E AMADOS PAIS,

pelo incentivo aos estudos, pelas doses de carinho, força, pelos empurrões que me deram durante a vida e por tantos puxões de orelha que deles recebi e ainda recebo.

AO ELI,

companheiro com quem dividi minhas maiores angústias durante o desenvolvimento do trabalho. A quem sempre me incentivou e admirou. A você que foi paciente mesmo quando a paciência parecia não existir mais. Eli, meu marido amado e admirado, sem você eu não teria conseguido.

A MELISSA,

minha abelhinha querida, que veio adoçar o resto da minha vida com seu sorriso.

AOS PROFESSORES,

pela seriedade com que desempenharam seu trabalho, trazendo sempre questões importantes para enriquecer as aulas e o conhecimento dos alunos.

EM ESPECIAL A ELIANA MELO MACHADO MORAES,

não só orientadora, mas uma grande amiga, pelo papel desempenhado de incentivadora da pesquisa realizada e do meu crescimento como pesquisadora. Muitíssimo obrigada por ter acreditado na minha capacidade. Obrigada, ainda, pela amizade que levarei por toda a minha vida. Não poderia deixar de agradecê-la por todas aquelas gargalhadas contagiadas que alegraram nossas aulas, bate-papos; enfim, os momentos de descontração que tive o prazer de desfrutar ao seu lado. Lamento não tê-la mais como orientadora desta dissertação, afinal, o trabalho chegou ao fim. Mas, sempre a terei como uma amiga muito querida, isso me basta.

AOS SUJEITOS DESTA PEQUISA, EM ESPECIAL AO PROFESSOR JOÃO, por terem feitos parte deste trabalho, um trabalho nosso.

AS MINHAS AMIGAS DA PÓS GRADUAÇÃO,

em especial as que se mostraram amigas para toda hora, partilhando receitas, dúvidas, medos, insegurança, uns bons goles de cerveja regados por muito riso.

*AOS FUNCIONÁRIOS DA PÓS-GRADUAÇÃO,
pelo bom trabalho que desenvolveram sendo sempre solícitos.*

*AOS FUNCIONÁRIOS DA LIMPEZA,
que fizeram das minhas pausas para o café um momento de descontração.*

Enfim, a essas e tantas outras pessoas que fizeram parte deste trabalho reafirmando a ideia de que eu sem elas não sou nada. Se todas essas pessoas passaram por minha vida modificando-a é porque de alguma forma eu também passei pela sua promovendo mudanças.

Obrigada por terem tornado esse sonho uma realidade.

RESUMO

Esta dissertação aponta questões relacionadas às condições de produção de textos e à reescrita orientada por bilhetes, na escola; tais questões são observadas nas produções dos alunos do Ensino Fundamental. Meu objetivo é descrever e analisar quais são as interferências que tais condições, de produção textual, exercem sobre a escrita, bem como o papel que os bilhetes orientadores desempenham na reescrita desses alunos. Os sujeitos pesquisados são docentes e discentes. Os alunos cursavam, na ocasião, o 9º ano do Ensino Fundamental. Um professor e uma professora trabalharam na ocasião, o professor efetivo e a pesquisadora. A geração de dados se deu no final de 2009, nos meses de novembro e dezembro. Nos procedimentos de análise, foram desenvolvidos métodos qualitativos cujo elemento basilar foi o Paradigma Indiciário de Ginszburg (1989 e 1990) pela sua valorização a singularidade presente nos dados, assim a investigação é centrada na busca dos indícios. Foram levantadas algumas hipóteses que direcionaram a investigação. A permanência na escola possibilitou-me coletar as produções textuais; recolher os materiais usados nas aulas de produção de textos; gravar sete aulas destinadas ao trabalho de produção de textos e a reescrita; fazer anotações em diários de campo; aplicar uma entrevista semiestruturada com o professor e um questionário exploratório com os alunos. O olhar teórico que norteia essa investigação é centrado na linguagem com lugar e interação entre sujeitos, defendido por Bakhtin (2003, 2006). Entre outros estudiosos que partem desse mesmo olhar e de campos como a Linguística Textual e a Análise do Discurso, tem-se Foucault (2002), Geraldi (1997, 2001, 2004, 2006), Indursky (2006), Koch (2004, 2006, 2006a, 2006b, 2007, 2007a e 2007b), Orlandi (2006, 2007, 2007a, 2008, 2008a), Pêcheaux (1997) e Ruiz (2001) cujas investigações perpassam os caminhos da língua, do texto e do discurso na sua relação com o ensino-aprendizado de língua materna. Essa investigação se justifica pela necessidade de compreender melhor as condições de produção de textos e a reescrita orientada por bilhetes, bem como seu papel na constituição de alunos autores na rede pública de ensino. As considerações finais apontam para a necessidade de se criar condições de produção textual para que os alunos se reconheçam sujeitos do dizer, reconhecendo, assim, o caráter social da linguagem.

Palavras-chave: condições de produção textual, bilhete orientadores, reescrita.

ABSTRACT

This work suggests issues related to production conditions and the rewriting of texts geared for tickets, at school, such questions are found in the productions of elementary school students. My goal is to analyze what are the interferences that such conditions of textual production, carry on writing and the role they play in guiding the tickets rewrite these students. Study subjects are teachers and students. The students were enrolled at the time the 9th grade of elementary school. A teacher and a teacher worked at the time, the effective teacher and researcher. The generation of data was in late 2009, the months of November and December. Procedures of analysis, qualitative methods have been developed which was the basic element of Evidential Paradigm Ginzburg (1989 and 1990) for its recovery in the uniqueness of this data and research is focused on finding the evidence. Hypotheses have been raised that conducted the investigation. The stay in school enabled me to collect the textual productions, collecting the materials used in the classes of text production; record seven classes for the production work and rewriting of texts, make notes in field diaries; enforce a semistructured interview with the teacher and an exploratory questionnaire to students. The look that guides this theoretical research is centered on language in place and the interaction between subjects, advocated by Bakhtin (2003, 2006). Among other scholars who depart this same look and fields like Textual Linguistics and Discourse Analysis, it has been Foucault (2002), Geraldi (1997, 2001, 2004, 2006), Indursky (2006), Koch (2004, 2006, 2006a, 2006b, 2007, 2007a, 2007b), Orlandi (2006, 2007, 2007a, 2008, 2008a), Pêcheaux (1997) and Ruiz (2001) whose investigations cut across the paths of language, text and discourse in its relation to teaching and learning of English. This research is justified by the need to better understand the conditions of textual production-oriented and rewriting tickets, as well as its role in the formation of Bullies in the public schools. The conclusions point to the need to create conditions for production of the text for students to recognize themselves as subjects of speech, thus recognizing the social character of language.

Keywords: conditions of textual production, guiding ticket rewritten.

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	11
LISTA DE SIGLAS.....	11
INTRODUÇÃO.....	12
01 OS CAMINHOS PERCORRIDOS: CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA.....	16
1.1 Primeiros passos.....	16
1.2 Os sujeitos da pesquisa	21
1.2.1 Caracterização dos professores	22
1.2.2 Caracterização dos alunos	23
1.3 Objetivos	24
1.4 Procedimentos metodológicos	24
1.4.1 Motivações da pesquisa	24
1.4.2 Justificativa.....	25
1.4.3 Hipótese	28
1.4.4 Natureza da pesquisa.....	28
1.4.5 Constituição do corpus	31
1.4.6 Paradigma indiciário: um olhar para as condições de produção.....	37
2. AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS E A REESCRITA ORIENTADA POR BILHETES.....	42
2.1 Condições de produção ou contexto: delimitação do conceito	43
2.2 Produção de textos e redação: seus efeitos	56
2.3 Gêneros: textuais, discursivos ou Tipologias?.....	65
2.3.1 Gêneros e tipos: as diferenças	70
2.3.2 Bilhetes orientadores: um gênero discursivo.....	74
2.4 Autoria: indícios do posicionamento do aluno	82
3. AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO: PROPOSTAS E PRODUÇÕES TEXTUAIS.....	92
3.1 Antes de começar	92
3.2 Análise linguística das produções textuais e de suas condições de produção ..	93
3.2.1 Propostas de produção de textos: primeiro turno do professor	93
3.2.1.1 Proposta de João	93
3.2.1.2 Proposta de Maria	99
3.2.3 Produção de texto: o turno do aluno	106
3.2.3.1 O aluno tem o que dizer?	113
3.2.3.2 O aluno tem uma razão para dizer?	115
3.2.3.3 O aluno tem para quem dizer?	121
3.2.3.4 O aluno é sujeito de seu dizer?	128
3.2.3.5 O aluno mobiliza estratégias no seu dizer?	134

4.	REESCRITA INTERMEDIADA POR BILHETES ORIENTADORES.....	138
4.1.	Orientações para a reescrita: segundo turno do professor	138
2.5	Reescrita: o que mudou no segundo turno do aluno?	157
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
	REFERÊNCIAS	179
	ANEXOS	183
	ANEXO A - Termo de consentimento livre esclarecido (TCLE)	183
	ANEXO B - Questionário exploratório aplicado aos alunos.....	184
	ANEXO C - Perguntas norteadoras da entrevista.....	187
	ANEXO D - Proposta de produção de textos - João	188
	ANEXO E – Proposta 1 - Maria	189
	ANEXO F – Produção 1 - Aluno Carlos	191
	ANEXO G – Bilhete 1 - Aluno Carlos	192
	ANEXO H - Produção 5 - Aluno Carlos	193
	ANEXO I – Produção 2 – Aluna Alice	194
	ANEXO J – Bilhete 2 – Aluna Alice.....	196
	ANEXO L - Produção 6 – Aluna Alice	197
	ANEXO M – Produção 3 – Aluna Camila	199
	ANEXO N – Bilhete 3 – Aluna Camila.....	200
	ANEXO O - Produção 7 - Aluna Camila	201
	ANEXO P - Produção 4 - Aluno Eduardo.....	203
	ANEXO Q – Bilhete 4 – Aluno Eduardo	205
	ANEXO R - Produção 8 – Aluno Eduardo.....	206

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Bilhete 2 do João.....	61
Figura 2	Macroestrutura e Microestrutura.....	65
Figura 3	Proposta de produção de textos 1.....	95
Figura 4	Proposta de produção de textos 2.....	101
Figura 5	Produção 1 – primeira versão de Carlos	109
Figura 6	Produção 2 – primeira versão de Alice	110
Figura 7	Produção 3 – primeira versão de Camila	112
Figura 8	Produção 4 – primeira versão de Eduardo	113
Figura 9	Trecho da produção 1 - Carlos.....	127
Figura 10	Bilhete 1 – Carlos.....	142
Figura 11	Bilhete 2 – Alice	148
Figura 12	Bilhete 3 – Camila	151
Figura 13	Bilhete 4 – Eduardo	157
Figura 14	Produção 5 – reescrita de Carlos.....	161
Figura 15	Produção 6 – reescrita de Alice	165
Figura 16	Produção 7 – reescrita de Camila.....	169
Figura 17	Produção 8 – reescrita de Eduardo.....	173

LISTA DE SIGLAS

PCNs/LP 1998	Parâmetros Curriculares Nacionais de Línguas Portuguesa 1998
AD	Análise do Discurso
CEF 02	Centro de Ensino Fundamental 02
EF	Ensino Fundamental
LT	Linguística Textual
DF	Distrito Federal
DREGAMA	Diretoria Regional de Ensino do Gama
UFG	Universidade Federal de Goiás
EM	Ensino Médio

INTRODUÇÃO

A investigação realizada nesta dissertação começou com as minhas reflexões acerca do trabalho com a linguagem através da produção de textos na escola, alguns anos após a publicação e divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa em 1998 (doravante PCNs/LP (1998)). Questionei por diversas vezes sobre o que havia mudado no processo de produção de textos no ambiente escolar, pois acreditava que, após mais dez anos de publicação do documento, o trabalho com a produção de textos na escola já seguisse essas novas orientações.

Guiada pela vontade de investigar e refletir sobre como a produção de textos vinha sendo trabalhada, pensei na possibilidade de olhar, então, a prática de produção textual dos alunos do 9º.¹ ano da rede pública de uma escola do Gama/DF. Ainda motivada pelos direcionamentos dados pelos parâmetros para tal atividade, perguntei-me se seria interessante para o ensino aprendido de produção de textos em língua materna uma reescrita cuja orientação se desse por intermédio de bilhetes orientadores. Foi a partir desse questionamento que surgiu o trabalho.

Parti do pressuposto de que a maneira como professor trabalha a produção de textos na escola interfere no desenvolvimento do aluno, uma vez que modifica o seu posicionamento diante do que diz. Por isso, busquei observar até que ponto as condições de produção textual proposta pelo professor e as correções efetuadas nos textos interferem na produção escrita dos alunos e quais efeitos por ela promovidos na constituição de sujeitos autores.

Proponho, portanto, que uma prática de produção de textos mais relevante para o aprendizado do aluno possa se desenvolver em quatro turnos bem definidos e demarcados, quais sejam: *primeiro*, o turno no qual o professor apresenta a proposta de produção de textos para os alunos; *segundo*, o turno do aluno no qual será realizada a atividade de produção textual; *terceiro*, novamente o turno do professor cuja função é analisar e apontar as incoerências do texto produzido pelos alunos em primeira versão, e, por fim, o *quarto*, mais um turno para o aluno no qual será feita a reescrita com base nas orientações do professor. Acredito que trabalhar as condições de produção e de recepção

¹ A 8ª série do Ensino Fundamental trabalhada é considerada o 9º ano em decorrência da ampliação obrigatória do EF para nove anos. Uma determinação legal prevista pela Lei nº 10.172/2001 implantou o ensino de nove anos que se inicia aos seis anos de idade. Tal lei foi criada tendo como um de seus objetivos propiciar mais oportunidade de aprendizado.

dos textos e a própria produção em pelo menos quatro turnos auxilia a aprendizagem do aluno em língua materna.

Diante dessa premissa, proponho uma investigação voltada para as condições de produção e recepção criadas pelos professores, para os textos escritos, através de propostas de produção textual e os efeitos que ela produz na prática de escrita de textos na escola. Busco nas produções em primeira versão os indícios das condições de produção criadas pelo professor bem como a interferência que elas exercem na autoria dos alunos. Nos bilhetes, o olhar se volta para as orientações deixadas pelo professor para seu aluno, buscando uma reflexão sobre o seu papel como instrumento de orientação para a reescrita. Já na reescrita verifico os indícios da interferência que os bilhetes promovem na própria reescrita e na função autor que assumem os sujeitos alunos.

Diante disso, o trabalho é dividido em capítulos, quais sejam: capítulo 1, “*Os caminhos percorridos: contextualizando a pesquisa*”; capítulo 2, “*As condições de produção de textos e a reescrita orientada por bilhetes*”; capítulo 3, “*Condições de produção: propostas e produções textuais*” e capítulo 4, “*Reescrita intermediada por bilhetes orientadores*”. Ainda faz parte deste trabalho a “*Introdução*” do assunto e as “*Considerações finais*”.

No capítulo 1, “*Os caminhos percorridos: contextualizando a pesquisa*”, discorro sobre os primeiros passos que antecederam a geração dos dados. Informo meus leitores sobre as dificuldades encontradas na busca da escola e dos sujeitos de pesquisa. Apresento os sujeitos professores e alunos envolvidos no processo de produção de textos na escola; aponto os objetivos, os procedimentos metodológicos; a justificativa, a hipótese, a natureza da pesquisa, o *corpus* de pesquisa. O intuito é o de preparar meu leitor para a análise dos dados. No final do capítulo, apresento o paradigma indiciário, uma ferramenta de auxílio na análise dos dados.

O capítulo 2, “*As condições de produção de textos e a reescrita orientada por bilhetes*”, é responsável pelas discussões teóricas. Algumas questões são primordiais neste capítulo, tais como: a diferença entre produção de textos e redação; condições de produção e contexto; gênero discursivo, gêneros textuais e tipologia textual; linguística do texto e do discurso; macroestrutura e microestrutura; textualidade e discursividade. A forma com que são concebidos estas questões interfere no trabalho com a produção de textos na escola.

Para dar sustentação às reflexões que desenvolvo nessa investigação, parti primeiramente dos pressupostos bakhtinianos (2003) acerca da linguagem tomada como

um processo dialógico e interativo, sendo a língua um instrumento de interação. O caráter dialógico da linguagem em Bakhtin diz respeito à relação que se estabelece entre os sujeitos da interação. O dialogismo está relacionado ao fato de que todo enunciado mantém uma relação com o passado e o futuro ao mesmo tempo.

A relação com o passado se estabelece na medida em que o (re) aparecimento do enunciado faz surgir discursos outros, uma vez que todo enunciado é heterogêneo, isto é, um enunciado revela pelo menos o posicionamento de quem fala e o posicionamento sobre o qual ele se constrói, confirmando-o, refutando-o, aceitando-o. Já a relação com o futuro se dá porque todo enunciado incita no outro uma atitude responsiva ativa, ou seja, todo enunciado incita uma resposta que ainda não existe e que pode passar a existir de diversas maneiras, não apenas com o proferimento de outro enunciado.

Para o estudo do objeto de pesquisa, além das contribuições de Bakhtin, utilizo a LT e a AD, campos da linguística que têm muito a contribuir para as discussões que desenvolvo, pois teorizam sobre a relação: texto/discurso e contexto/condições de produção, importantes em uma análise discursiva-textual. Essa discussão é possível a partir do momento em que busco estudiosos dos dois campos da linguística, tais como: Koch (2004), (2006), (2006a), (2006b), (2007), (2007a) e (2007b), pesquisadora que desenvolveu estudos voltados para o campo da LT e Orlandi (2006), (2007), (2007a), (2008) e (2008a), pesquisadora preocupada com as questões referentes ao discurso. Ainda assim, para a discussão, mobilizo as contribuições de Pêcheux sobre as formações imaginárias que contribui de forma grandiosa para qualquer discussão que se dê em termos de condições de produção em que sujeitos estão envolvidos.

A discussão referente às questões que cercam as terminologias Produção de Texto e Redação são discutidas mobilizando, principalmente, a voz de Geraldi (1997), (2001), (2004) e (2006), Guedes (2009) e Bunzen (2006). Essa discussão surge a partir do momento em que me questiono sobre o porquê usar um conceito Redação e/ou Produção de Textos para me referir à prática de escrita de textos na escola? Por que essa questão é importante, já que o objetivo é discutir questões relacionadas às condições de produção e de recepção criadas para o aluno produzir textos? Enfim, torna-se necessário refletir sobre as implicações que cada terminologia carrega, discutindo questões como a posição dos sujeitos, a forma como a linguagem é trabalhada, o posicionamento dos professores diante

de cada proposta. Esses estudiosos discutem como a prática de escrita de textos veio se modificando na escola e quais valores foram a ela agregados.

Em meio a tantas questões não se pode deixar de retornar a Bakhtin para mencionar a o investigação acerca dos gêneros discursivos que contribuem muito para este trabalho, pois a produção textual é um gênero assim como são os bilhetes. Deste modo é importante discutir como os gêneros são visto, ora discursivos ou textuais, Rojo (2005), para a análise dos gêneros presentes no *corpus* da pesquisa possam ser analisados. Nesse sentido o trabalho de Ruiz (2001) é importante, pois teorizam sobre as formas de correção sejam co-textuais ou pós-textuais.

Por último, o capítulo 2, ainda mobiliza a voz de Foucault (2002), pois uma das questões que pretendo observar na análise é em que medida as condições de produção criadas para a produção de textos interferem no posicionamento dos alunos como autores. Esse autor, Foucault, é apenas um marco aparente a partir do qual considero que a discussão deve partir, mas a ele acrescento o olhar contemporâneo de Orlandi que se dedicou, também, a essa questão relacionada ao ensino e à aprendizagem em língua materna, além das contribuições de Geraldi e Britto (2006), sobre a subjetividade do aluno na escola.

No capítulo 3, “*Condições de produção: propostas e produções textuais*”, e 4, “*Reescrita intermediada por bilhetes orientadores*”, analiso o material gerado sob o enfoque teórico apresentado. O capítulo 3 traz a análise das propostas de produção textual de dois professores e os textos produzidos em primeira versão pelos alunos submetidos a cada uma das propostas. Já o capítulo 4, a análise recai sobre os bilhetes orientadores deixados no pós-texto cujos apontamentos dizem respeito à primeira versão do texto dos alunos e, além deles, as reescritas baseadas tanto na correção por intermédio dos bilhetes quanto nas indicativas, resolutivas e classificatórias.

Por fim, nas considerações finais, retomo alguns pontos da análise dos dados para refletir sobre as expectativas criadas no trabalho e sua relação como resultados obtidos. Questões acerca de interferência das condições de produção textual no texto dos alunos são retomadas e relacionadas à função que o aluno desempenha na escola diante de determinadas propostas de produção. Além disso, busco observar qual foi o papel dos bilhetes orientadores em que eles contribuem para o ensino e a aprendizagem de língua materna.

01 OS CAMINHOS PERCORRIDOS: CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

1.1 Primeiros passos

Este trabalho é dedicado à investigação das produções de textos realizadas por alunos do 9º ano da rede pública de ensino, na região do Gama/DF. Observou-se os indícios das possíveis interferências que as condições de produção e recepção criadas para a escrita de textos possam exercer sobre esses textos. Em razão dessa investigação, buscarei traçar os caminhos ou “Primeiros passos” que lhe sirva de sustentação.

No início do ano de 2009, comecei a buscar uma escola da rede pública na qual pudesse gerar os dados para compor o *corpus* deste trabalho. Iniciei a busca em uma escola pública do Gama/DF que atendesse aos critérios estabelecidos para o desenvolvimento da pesquisa. Entre os critérios tem-se: trabalhar com o ensino fundamental, selecionar pelo menos uma turma de 9º ano, entrevistar um professor de Língua Portuguesa que aceitasse participar com seus alunos/as como sujeitos da pesquisa, sendo que esse mesmo professor deveria desenvolver trabalhos de produção de textos e que essas produções fossem realizadas em pelo menos três etapas, sendo elas: escrita, orientação para a reescrita intermediada por bilhetes e reescrita.

Procurei trabalhar com alunos do 9º ano, estudantes com idade média de 14 anos, porque esses já estão completando nove anos de aprendizado de língua materna. Assim, considerei importante caracterizar esses discentes que estão saindo do Ensino Fundamental (EF) e entrando no Ensino Médio (EM), pois, em termos de proficiência de língua escrita, o processo de produção de textos escritos dentro de sala de aula é de suma importância nessa fase educacional.

Selecionei cerca de oito escolas que trabalhavam o último ano do EF e comecei as primeiras visitas. Encontrei muita resistência por parte dos docentes em aceitar uma pesquisadora observando-os, anotando e gravando em vídeo suas aulas; não imaginei que essa resistência pudesse ocorrer. Logo nas primeiras visitas, percebi que não seria fácil alcançar o objetivo de trabalhar as condições de produção de textos escolares na rede pública.

Sobre essa resistência, afirma Telles (2002, p. 92), a universidade só bate à porta da escola em duas circunstâncias: a primeira para pedir estágio para os estudantes

universitários e a segunda para realizar pesquisas. É justamente na hora em que a escola é procurada por causa da pesquisa que é comum ouvir como respostas: “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” ou outras respostas, tais como, “Cobaia? Eu, hein!”; “O que será que ela quer saber sobre minha sala de aula? No que vou ser avaliada?”. (TELES, 2002, p. 93). A resistência dos docentes pode estar relacionada à distância entre a universidade e esse profissional, criando para a pesquisa e o pesquisador uma imagem negativa.

Esse posicionamento foi se confirmando à medida que os professores sempre arrumavam uma desculpa para não me admitir, como pesquisadora, em suas aulas. Os motivos eram sempre os mesmos: “estamos em período de provas”, “o conteúdo está atrasado e sua presença pode prejudicar o desenvolvimento dos alunos”, “acho interessante sua proposta, mas nesse momento não é possível desenvolvê-la na minha turma”. Enfim, motivos colocados sempre de forma cordial e gentil pelos professores, mas atitudes essas que deixam indícios (GINZBURG, 1989)² da resistência desses professores de serem sujeitos de uma pesquisa dessa natureza, demonstrando uma visão equivocada, que a universidade ajudou a construir ao longo do tempo, sobre o que é pesquisa.

Após algumas visitas frustradas encontrei uma escola em que o diretor já havia estudado na UFG. O diretor, gentilmente, disse que eu poderia investigar sua escola e iria conversar com os educadores de português sobre essa pesquisa. Marquei um encontro, intermediado por esse diretor, com alguns professores com os quais conversei e expliquei toda a proposta de trabalho.

Dois professores, abordados separadamente, recusaram de imediato; uma professora aceitou, aparentemente em consideração ao diretor, que se mostrou interessado na pesquisa. Eu disse à professora que o foco do trabalho era as condições de produção de textos e que, para observar essas condições de produção, eu precisaria gravar as aulas, fazer diários de campo, além de coletar os materiais utilizados pelos professores e os escritos dos alunos. Para minha surpresa, a professora concordou sem fazer objeções, o que me deixou mais aliviada em meio a tantas recusas. Embora eu pensasse que a reação da professora seria a de não aceitar a pesquisa, haja vista que a visão de alguns professores, de acordo com Telles (2002), é negativa, a professora aceitou.

A pesquisa iniciou-se no Centro de ensino Fundamental 02 (CEF 02) da rede pública do Gama/DF. A escola está localizada na zona central do Gama, área administrativa

² Referência ao método de pesquisa desenvolvido por Carlos Ginzburg (1989) denominado método indiciário de investigação.

de Brasília. O Gama, entre outras zonas administrativas ou cidades satélites de Brasília, é, muitas vezes, denominada cidade dormitório pela população local que, em grande parte, mora no Gama e trabalha em Brasília. De acordo com as informações dadas pelo diretor, a maioria dos discentes mora próximo à escola, uma parcela menor reside na zona rural da cidade do Gama. O diretor informou, ainda, que havia muitas turmas de 9º Ano, conforme era de meu interesse.

No entanto, antes de começar o trabalho de coleta de dados e, posteriormente, de análise, eu precisava observar outros critérios que estabeleci como primordiais para o desenvolvimento da pesquisa. Assim, confirmei com a professora seu trabalho em produção de textos nas aulas de Língua Portuguesa, o que me tranquilizou. Perguntei a ela como desenvolvia esse trabalho para, assim, verificar se havia ou não o trabalho de reescrita e, posteriormente, o de orientação por intermédio de bilhetes. A professora confirmou o trabalho de escrita e reescrita, mas disse que não trabalhava com a correção partindo de bilhetes. Embora não fizesse uso dos bilhetes, a professora aceitou trabalhar com essa nova forma de fazer apontamentos no texto dos alunos

Para dar início ao trabalho de coleta de dados, avisei a professora o dia exato em que faria as observações. Após o período de adaptação tanto do professor quanto dos alunos, cerca de um mês, comecei a coletar os dados e, no decorrer desse trabalho, outra surpresa, a professora seria transferida de escola e não poderia terminar o trabalho. Na nova escola ela trabalharia somente com o EM, o que não atendia ao propósito da investigação. Diante da situação, tive que descartar todo o material já coletado e aguardar a chegada de outro professor para tentar começar uma nova coleta de dados. Fiquei receosa em o novo professor recusar participação na pesquisa.

Após duas semanas, chegou o novo professor na escola. Apresentei-lhe a proposta de pesquisa explicando o processo de coleta de dados tal como havia feito com a professora, anteriormente, e ele concordou com a proposta e também com a sua participação como sujeito da pesquisa, porém pediu-me um tempo, cerca de mais ou menos três semanas, para conhecer melhor os alunos e se organizar diante das questões burocráticas da instituição. Combinamos, assim, que após o tempo solicitado pelo professor, eu retornaria à escola para conversarmos melhor e para eu lhe explicar mais detalhadamente o que seria feito.

A atitude da professora e, posteriormente, do professor que a substituiu reverteu minha primeira impressão de que os professores não gostam de pesquisadores assistindo a

suas aulas, como afirma Telles (2002). Acredito que em algum momento da história isso acontecia com mais frequência, mas hoje posso dizer, com base nessa experiência, que o perfil dos docentes está mudando. Ressalte-se que houve recusas dentro dessa mesma escola, mas também houve aceitação. Esse contato inicial foi importante, pois percebi, como pesquisadora, o quanto tinha a aprender com os sujeitos pesquisados e a como lidar com situações inesperadas.

Tal como havia feito com a professora anteriormente, perguntei ao novo professor se ele trabalhava com a produção de textos e como ele a desenvolvia. Ele me contou que já havia até trabalhado produção de textos com os alunos naquelas três semanas e que já havia recebido os textos corrigidos. Percebi pela sua fala, que ele não trabalhava com reescrita com muita frequência tampouco a fazia utilizando bilhetes orientadores na reescrita. Deparei-me com mais um problema, visto que meu objetivo era o de observar as condições de produção de textos e reescrita orientada por bilhetes.

Perguntei ao professor se ele estaria disposto a trabalhar com reescrita e se poderia fazer o uso também de bilhetes nas orientações para a reescrita. O professor respondeu-me que trabalhava com a reescrita, mas que nunca havia trabalhado com bilhetes. Porém, ele achou a proposta muito interessante e a aceitou. Comecei, então, a participar das aulas do professor antes de gerar os dados para nos familiarizarmos uns com os outros.

A coleta dos dados foi realizada no período que compreende os meses de outubro e novembro de 2009, porém a minha presença na escola não se restringiu a esses dois meses, pois já frequentava o local desde o início do ano de 2009, especificamente, mês de março, quando o diretor me recebeu e autorizou minha permanência na escola enquanto durasse a pesquisa. Houve o problema de troca de docente, o que ocasionou atraso na coleta dos dados, houve, ainda, outras questões que contribuíram para que minha estadia na escola se prolongasse. Aconteceram, nesse período, inúmeras paralisações e greves na rede pública do Distrito Federal, o que deixou os ânimos exaltados.

Essas questões contribuíram para atrasos no calendário escolar e, conseqüentemente, atrasou a pesquisa. Além disso, nas semanas de prova, geralmente duas, não havia como coletar dados, pois o professor não lecionava, apenas aplicava provas de sua matéria e das de seus colegas. Sendo que, ainda, em uma sexta-feira de cada mês os alunos tinham atividades extraclasse como passeios e palestras, o que diminuía duas aulas na semana. Diante de tantas dificuldades e atrasos, ainda assim o trabalho de coleta de

dados prosseguiu. Ao final de outubro iniciei a montagem do *corpus* e no início de novembro concluí.

Com a coleta de dados e diante das observações feitas, percebi que o professor trabalhava a proposta de produção de textos voltada para uma temática pautada em um gênero discursivo, a dissertação. Diante dessa prática de produção de textos, percebi que o trabalho com os bilhetes orientadores não aconteceu da maneira esperada. Assim, a forma de conduzir a pesquisa foi modificada diante desse fato inesperado.

Foi assim que a pesquisadora tornou-se parte parcial da pesquisa, pois como no projeto de pesquisa o objetivo era o processo de produção de textos e a reescrita orientada por bilhetes em que participariam os alunos e o professor efetivo, a pesquisa se volta para as condições de produção de textos em que a pesquisadora entra como sujeito. Isso ocorre pelo fato de os primeiros dados apontarem rumos que ainda serão discutidos e analisados neste capítulo, item 1.2, onde apresento os sujeitos da pesquisa. Portanto, tive a certeza de que seria preciso fazer algumas alterações no processo investigativo.

Para coletar os dados, considerei que os PCN/LP (1998), publicados há algum tempo e ao alcance dos professores pudessem promover mudanças na forma com que o professor trabalha o texto na escola e pensei que certamente encontraria docentes que trabalhassem com gêneros discursivos e com a reescrita pautada nos PCN/LP (1998). Não foi o que encontrei o que mudou o foco para as condições de produções textuais. Considerei, assim, que os PCNs não promoveram mudanças, uma vez que não são aplicados, na prática de ensino daquele professor.

Os primeiros dados, que foram os produzidos por João³, trazem bilhetes que apenas corroboram com a correção feita ao texto do aluno. Esperava encontrar bilhetes orientadores que abarcassem questões voltadas para a ordem da macroestrutura; afinal, a função dos bilhetes, tal como o considero, não deveria apontar para outras formas de correção nos textos dos alunos tais como: resolução de questões, indicação por traços, setas, círculos nos erros e os códigos de classificação usados para identificá-los como, por exemplo: C (coerência), O (ortografia), P (pontuação) característicos de correções reflexivas de microestruturas.

Tais formas de tratar o texto do aluno, somadas à ausência de trabalhos com gêneros discursivos interferiram no objeto de análise que antes centrava-se, principalmente,

³ João foi o nome fictício escolhido para manter o anonimato do professor. Outros nomes também fictícios foram usados para identificarmos os alunos e a professora que lecionou aulas de produção de texto, Maria.

na reescrita por intermédio de bilhetes e passou a um trabalho que se preocupa em estudar também as condições de produção dos textos. A partir das observações realizadas que, em algumas aulas, antes de coletar os dados, senti a necessidade de intervir, pois, embora meu foco e objeto de trabalho estivessem se transformando, ainda assim a reescrita e o trabalho com gêneros continuavam sendo fundamentais em atividades de produção de textos.

Sendo assim, a reescrita passa a fazer parte de um processo maior, as condições de produção textual em que a escrita e a reescrita intermediada por bilhetes se desenvolvem. Tendo em vista que nos primeiros indícios encontrados ficou evidente que o professor não trabalhava com gêneros e tampouco com bilhetes como outra possibilidade de correção, isso motivou a mudança no foco da pesquisa. Foi assim que propus a minha participação direta na pesquisa, também, como professora. Pedi ao professor que me permitisse ministrar algumas aulas de produção de textos, baseadas no trabalho com gêneros discursivos e com bilhetes orientadores, tal como os compreendia, para observar como desenvolviam a atividade com outra proposta de trabalho.

O professor considerou a possibilidade como algo bastante produtivo e possibilitou-me lecionar. Esse procedimento foi importante para observarmos em que medida as condições de produção de textos propostas para os alunos interferiam no desenvolvimento escrito em língua materna. Sendo assim, tornou-se mais interessante apresentar as interferências das condições de produção de textos pela qual passavam os alunos, visto que eles seriam submetidos a duas propostas diferentes, o que possibilitaria uma melhor análise dos dados nessa pesquisa.

1.2 Os sujeitos da pesquisa

Trabalhar com seres humanos é como disse, em *Grande Sertão Veredas*, o escritor Guimarães Rosa (1994, p. 24-5): “*o mais importante e bonito do mundo é isto; que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam.*” Considerar que os seres humanos na posição de sujeito professor e aluno são sujeitos inacabados e que estão sempre em constante mudança é considerar, ainda, a possibilidade de alternância de papéis sociais em casa, na rua, no trabalho e também na aula de produção de textos. É com essa compreensão de sujeitos que trabalho nesta pesquisa, sujeitos que afinam e desafinam, que constroem sua história a

partir de sua relação com o outro. Os sujeitos que participam diretamente desta pesquisa são de duas ordens: docentes e discentes.

Os docentes são os professores que lecionaram aulas de produção de textos no período da coleta de dados. É importante ressaltar que todos os sujeitos dessa pesquisa são identificados por meio de nomes fictícios que em nada se assemelham aos nomes reais desses indivíduos. O primeiro sujeito é identificado pelo nome de João, o professor do CEF 02 do Gama/DF e o segundo é denominado de Maria, representada pela pesquisadora que ocupa, eventualmente e experimentalmente, a posição do professor João. Já os discentes é constituído por meninos e meninas que estão em idade média de 14 anos que cursam o 9º ano da escola analisada.

Como já havia dito, minha participação no processo surgiu da necessidade de compreender as condições de produção de textos em que esses sujeitos estão envolvidos, trabalhando a produção de textos, portanto, as aulas observadas restringiram-se única e exclusivamente às aulas de produção de textos que ocorreram durante o período de coleta de dados que compreende os meses de outubro e novembro de 2009.

1.2.1 Caracterização dos professores

O professor João é formado em Letras/Licenciatura Português e Inglês pelo Centro de Ensino Superior do Brasil (CESB) de Valparaíso/GO. Embora seja habilitado para lecionar Língua Inglesa, ele trabalha apenas com Língua Portuguesa há 12 anos. Em 2008 cursou a Pós-Graduação em Linguística, nível de especialização. O professor lecionou para um público variado durante esses doze anos, no entanto, para turmas de 9º ano lecionou somente no ano de 2009, ano em que os dados foram coletados.

No que se refere ao seu trabalho, João afirmou que trabalhava somente algumas vezes com a reescrita. Segundo o professor, trabalhar com a reescrita necessita de muito tempo e como são muitos alunos o trabalho se torna inviável. *João* informou ainda que os alunos só reescrevem quando ele solicita. Essas informações, fornecidas pelo professor, nos dão indícios significativos do trabalho com a produção de textos na escola. Primeiro, a produção de textos em sala de aula ocupa cada dia menos as atividades de professores e de alunos e conseqüentemente surge um segundo problema, a falta de escrita não possibilita trabalhos voltados para as dificuldades dos alunos.

A professora Maria é Licenciada e Bacharel em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), onde concluiu a graduação em 2007. No ano

seguinte ingressou na Pós-Graduação, nível de mestrado, cuja área de concentração foi Estudos Lingüísticos. Não possui experiência como professora, visto que se dedicou, logo que formada, à pós-graduação. Porém, Maria, até então, só teve outro contato com a sala de aula escolar na graduação, momento em que foi monitora de um projeto de pesquisa cujo foco era a capacitação de docentes em seu ambiente de trabalho.

1.2.2 Caracterização dos alunos

Os/As alunos/as, também sujeitos dessa pesquisa, são adolescentes do 4º ciclo do EF e estudavam no 9º ano e encontravam-se, à época, na faixa etária ideal para esse ciclo que varia entre catorze e quinze anos de idade. A sala onde eles/elas estudavam era composta por 45 alunos/as matriculados/as, no entanto, de acordo com o professor João, eram frequentes apenas cerca de 30 alunos. Entre os/as frequentes, mais de 70% eram meninas e apenas 30% meninos. Não foi possível coletar as produções de todos os frequentes, nas aulas de escrita, em decorrência da resistência que apresentavam em produzir textos, percebe-se, portanto, que o trabalho com a produção de textos na escola não é tarefa fácil para os sujeitos envolvidos.

Esses meninos e essas meninas estão em fase de transformações diversas, tais como: corporais, afetivas, emocionais, cognitivas e socioculturais, que interferem em suas relações sociais. Essas mudanças interferem no modo como agem e como pensam, o que provoca uma reformulação da imagem que têm de si para uma imagem que gostaria que ter. Isto é, buscam de se desprender de imagens que possam ligá-los à infância e passam a se prender em uma imagem aproximada do ser adulto.

No que diz respeito ao aspecto cognitivo, as transformações sofridas pelo aluno nessa passagem de criança para adolescência pode se notar mudanças, tais como:

... ampliação de formas de raciocínio, organização e representação de observações e opiniões, bem como o desenvolvimento da capacidade de investigação, levantamento de hipóteses, abstração, análise e síntese na direção de raciocínio cada vez mais formal, o que traz possibilidade de conceitos mais próximos ao científico. (PCNs, 1998, p. 46)

Esse momento é bastante propício para explorar a criatividade, criticidade, a capacidade de análise e de autonomia, elementos importantes para as a formação de argumentações para a produção textual, visto que são questões relacionadas com suas opiniões. A maior dificuldade encontrada para o trabalho foi o fato de os alunos apresentarem muita resistência a escrever. De acordo com o professor João, os discentes

não gostam das aulas de produção de textos porque não gostam de escrever. O professor afirmou, ainda, que os alunos utilizam das aulas como momento propício para conversar, o que traz distrações e, conseqüentemente, poucos entregam as produções ao final da aula.

Mesmo com dificuldades, pode-se coletar textos em sua primeira versão escrita, bilhetes orientadores e as versões reescritas, o que tornou possível a realização deste trabalho. Mesmo com um pequeno *corpus*, foi o suficiente para refletir acerca das hipóteses levantadas durante a pesquisa.

1.3 Objetivos

O interesse em refletir sobre as condições de produção textual, bem como sobre as orientações deixadas para o estudante, na forma de bilhetes orientadores, pelo professor, no pós-texto, é a necessidade de desenvolver uma pesquisa reflexiva sobre essas condições e sobre as possíveis mudanças desses parâmetros.

Apresenta-se como objetivo geral para este trabalho:

- Investigar as condições de produção de textos e reescrita orientada por bilhetes dos alunos do 9º do CEF 02 do Gama/DF.

Acredita-se que as condições de produção de textos trazem indícios (GINZBURG, 1989) fortes que podem auxiliar na compreensão de todo o processo de produção de textos em condições de produção específica de ensino e aprendizagem do aluno.

Diante desse objetivo geral, segue como objetivos específicos:

- Conhecer as interferências das condições de produção de textos e a reescrita orientada por bilhetes no ensino e aprendizado de língua portuguesa em uma turma de 9º ano do CEF 02 do Gama/DF com base na busca de indícios e de um olhar teórico discursivo-textual.

- Identificar indícios reveladores da autoria;

- Discutir as condições de produção de textos produzidos no 9º ano do EF.

Assim, acredita-se que se possa fazer apontamentos mais objetivos e concretos em relação às condições de produção de textos e a reescrita orientada por bilhetes.

1.4 Procedimentos metodológicos

1.4.1 Motivações da pesquisa

Nesta pesquisa se discute acerca da produção textual e de sua importância no contexto escolar. Produzir textos em situação escolar significa sempre ou quase sempre produzir textos sob avaliação do professor o que torna esse trabalho, muitas vezes, temido pelos alunos. Todos nós, que passamos pelo aprendizado na escola, já tivemos alguma experiência com a escrita de textos que não foi bem sucedida, ao menos uma vez. Certamente, alguns de nós já se colocaram diante de um papel em branco com uma caneta nas mãos sem saber o que escrever ou ao menos por onde começar a fazê-lo.

Preocupada com as dificuldades e a resistência apresentada pelos alunos em produzir textos, comecei a pensar como poderia contribuir de alguma forma para apresentar reflexões que tocassem nessas dificuldades com o intuito de que elas pudessem nortear as reflexões feitas diariamente pelos professores sobre a escrita de seus alunos. Acreditando fortemente que solicitar a escrita com mais frequência é uma das formas de diminuir tais dificuldades, foi por isso que busquei desenvolver esse trabalho em uma escola em que o professor se dispusesse a trabalhar com a produção de textos e a reescrita orientada por bilhetes.

1.4.2 Justificativa

Para o desenvolvimento da pesquisa, apresentei ao professor João a proposta de trabalho e os critérios que elegi como fundamentais, tais quais: deveria ser uma escola da rede pública, a turma trabalhada teria que ser de 9º ano, cujo professor trabalhasse com a reescrita orientada por bilhetes.

A sociedade exige, de muitas formas, o domínio da produção escrita que não se restringem apenas aos domínios da escola, porém cabe à escola sistematizar o ensino dessa produção escrita. É na escola que se encontra o lugar propício para refletir sobre a produção de textos e as condições em que ela se desenvolve. A escolha da rede pública não foi feita aleatoriamente. Ela se deu pelo fato de que essa modalidade de ensino é alvo de constantes críticas em decorrência do baixo desempenho dos alunos em exames como: Prova Brasil (PB), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) entre outros dessa natureza.

A escola pública é destinada a todos, porém, a grande maioria de seus alunos é de classes sociais menos favorecidas, economicamente. Por esse motivo, esta pesquisa foi direcionada para essa parcela da população que busca a rede pública de ensino, pois

acredito que pesquisas como essa proporcionam reflexões sobre os motivos que levam os alunos a apresentar dificuldades na elaboração de seus textos e também no uso do código linguístico ensinado nas escolas.

Além de se tratar de uma escola da rede pública, o olhar recai, em especial, sobre uma fase do ensino e aprendizado da língua materna, a última série do quarto ciclo, o 9º ano. Esses alunos estão prestes a entrar no Ensino Médio e a vivenciar as transformações que a nova fase apresenta. Eles começaram a viver a experiência de se preparar efetivamente para um vestibular, o que reflete no aprendizado e no interesse desses estudantes.

Há algum tempo atrás a produção de textos não ocupava o centro das atenções nas aulas de português, isso se modifica à medida que a sociedade muda. Novas posturas educacionais vão surgindo a partir de acertos e desacertos de posturas anteriores. Saímos de uma produção escrita baseada na “composição” Guedes (2009, p. 88) que com o passar do tempo deu lugar à “redação” e, posteriormente, substituída pela atual “Produção de Textos” Bunzen (2006, p. 147), Geraldi (1997, p. 136), (2001, p. 19-24), Guedes (2009, pág. 89-90). A escrita vem ganhando espaço na escola e, principalmente, na sociedade em geral, tanto que hoje a produção de um texto escrito visa a outros objetivos diferentes de tempos atrás. A escrita carrega consigo outros significados, outros sentidos diferentes daqueles significados que apresentava em épocas anteriores.

Em decorrência da crescente prática de produção de textos realizada na escola nos últimos tempos ou de seu crescente incentivo, direciono meu trabalho essencialmente às condições da produção textual. A exigência de que as condições de produção textual contenham uma versão escrita e uma reescrita orientada por bilhetes se dá em decorrência da afirmação que me orienta quando falo de escrita, qual seja, só se aprende escrever escrevendo e reescrevendo os textos com base nas orientações de um professor. A reescrita é tão importante quanto a escrita, no ambiente escolar, pois através dela o aluno tem uma oportunidade de rever seu texto.

A reescrita também foi um requisito imprescindível para essa pesquisa devido à concepção de produção de textos que se defende nesse trabalho, isto é, a produção de textos como processo de interação entre sujeitos nas mais variadas situações Geraldi (1997, p. 136), Guedes (2009, p. 89-90) e Bunzen (2006, p. 147) que possibilita uma reestruturação desse processo em construção (PCNs/LP, 1998, p. 77). Vale lembrar que

contrário a esse posicionamento está a “Redação” como produto acabado e pronto cuja circulação se dá primordialmente nos meios escolares Geraldi (1997, p. 136).

Esse posicionamento não se dá por uma simpatia com a terminologia mais comum, atualmente, na escola e no meio acadêmico; mas em decorrência das orientações, em especial as dos PCN, para o ensino de língua materna. Os Parâmetros orientam os docentes sobre a abordagem da produção de textos em sala de aula, mesmo tendo sido publicado há mais de dez anos, esse material é bastante rico e se encontra ao alcance dos professores.

A reescrita trabalhada aqui é orientada por bilhetes, pois acredito que tanto a reescrita quanto as orientações que são dadas para que ela seja realizada interferem no desenvolvimento da escrita do aprendiz. Nessa forma de trabalhar, o professor tem a oportunidade de pontuar questões de cada aluno, partindo da subjetividade de cada texto. Ademais, o professor pode apresentar uma avaliação voltada para macroestrutura do texto; quando deixa um bilhete, por exemplo, questões relacionadas à proposta de produção, ao desenvolvimento do tema, problemas de coerência e coesão. Sendo assim, solicitar a reescrita, após a correção intermediada por bilhetes, incita ao aluno a reflexão sobre seu processo de escrita.

Acredito, ainda, que os bilhetes criam uma situação de interação entre professor e aluno, o que possibilitará um melhor aprendizado de língua materna. Sem contar a devolução da palavra ao aluno que pode responder às orientações do professor com a reformulação de seu texto, isto é, marcar a sua contrapalavra. (BAKHTIN, 2003).

A reescrita é uma etapa importante para que o aluno perceba que seu texto pode se tornar cada vez melhor, criando assim o hábito de releitura. Ademais, a reescrita é uma oportunidade dada de se responder, ativamente, por meio de uma réplica na qual se encontra sua contrapalavra (BAKHTIN, 2003) sobre os apontamentos feitos pelo professor. A leitura é parte importante da escrita, pois é assim que se forma o escritor e o leitor, pois o aprendiz que escreve é ao mesmo tempo “escritor ativo” e “leitor interno”⁴ Sautchuk (2003, p. 12). Porém, a leitura pós-texto nem sempre é realizada pelos alunos, como podemos observar nas marcas mais explícitas em algumas produções como, por exemplo, os rabiscos. A reescrita ativa esse “leitor interno” e os bilhetes contribuem para que esses alunos sejam conduzidos a fazer uma leitura diferenciada, orientada para as

⁴ Sautchuk (2003) apresenta uma nova forma de olhar para o aluno no momento da escrita. Segundo a autora, o escritor é sempre dividido em um sujeito que lê e escreve e que escreve e lê. No capítulo 2, deste trabalho, discuto essa questão e sua pertinência na pesquisa.

questões sinalizadas e apontadas nos bilhetes para que elas sejam revistas, repensadas, reformuladas.

Em decorrência disso, acredito que as condições de produção que dão origem aos textos interferem, ora positivamente, ora negativamente no desenvolvimento em escrita na língua materna. Com essas justificativas, pretendo fazer alguns apontamentos, trazer algumas contribuições para que o trabalho com a produção de textos na escola deixe de ser “um martírio” (GERALDI, 2006, p. 64), e se torne algo mais prazeroso.

Acredito que a produção de textos pode alcançar outras finalidades que superem o simples exercício mecânico da avaliação escolar e é, por isso, também que desenvolvo essa pesquisa a fim de contribuir para a reflexão no que se refere às condições das produções textuais. Defendo um trabalho com a produção de textos no qual os estudantes sejam mais responsáveis pelo seu dizer e comecem a desenvolver o hábito de refletir sobre o que dizem e passem a corrigir seu próprio texto nas mais variadas condições de produção, inclusive aquelas em que os limites da escola são superados.

1.4.3 *Hipótese*

A hipótese inicial é de que as condições de produção textual, pela qual passam os alunos, no momento de escrita e reescrita dos textos são essenciais para formação do bom produtor de textos, o que não dispensa um olhar crítico sobre as condições de produção.

1.4.4 *Natureza da pesquisa*

Esta pesquisa e a própria análise dos dados é de natureza qualitativa, aplicada, e participativa. É *qualitativa*, produtiva neste trabalho, porque parte de uma questão objetiva, a análise das condições de produção de textos, para refletir sobre questões subjetivas, a atuação dos sujeitos pesquisados em determinada situação de escrita e sua interferência no aprendizado em língua materna, característica dessa abordagem metodológica. Ou seja, a pesquisa qualitativa trata da relação entre o mundo real, objetivo, e o sujeito, a subjetividade. Relação essa que não pode ser traduzida em números por um método quantitativo, por exemplo. Trabalho, ainda, com hipóteses que podem ou não ser confirmadas partindo do particular para o geral.

Esta pesquisa e a própria análise dos dados é qualitativa, pois visa conhecer os sujeitos da pesquisa através de questionários, entrevista, gravações em vídeo, diários de campo, materiais coletados etc, qual seja, tudo que possa ajudar na descrição do lugar, dos sujeitos e da situação em que os dados foram coletados. Acredito que tais elementos sejam importantes para apontar os indícios de posicionamento do sujeito aluno de uma forma mais precisa.

Em resumo,

diferentemente dos dados estatísticos, que podem ser resumidos em tabelas, os dados da pesquisa qualitativa não se prestam a tal resumo. Um dos problemas da *pesquisa qualitativa* é que os pesquisadores geralmente não apresentam os processos através dos quais suas conclusões foram alcançadas. O pesquisador deve tornar essas operações claras para aqueles que não participaram de sua pesquisa, através de uma *descrição* explícita e sistemática de todos os passos do processo, desde a seleção e definição dos problemas até os resultados finais pelos quais as conclusões foram alcançadas e fundamentadas. (GOLDENBERG, 2007, p. 40-9. Grifos meus)

Esta pesquisa qualitativa é, também, aplicada porque é realizada juntamente com alunos e professores. É uma pesquisa em que o pesquisador se vê motivado a conhecer melhor a questão em estudo para, posteriormente, apresentar reflexões que contribuam para fins práticos, por exemplo, no ensino e aprendizagem da produção de textos em língua materna, tema desta pesquisa.

Além dessas características, a presente pesquisa é ainda participante, pois conta com a presença da pesquisadora em campo observando e atuando ativamente na construção dos dados. Isto é, a pesquisa em que se é observador participante “se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos.” (MINAYO, 1994, p. 59). Em suma, neste tipo de pesquisa, o pesquisador pode participar observando e anotando em diários de campo e/ou participar ativamente da construção do fenômeno, embora não se possa fazer tudo isso simultaneamente, o que demanda um momento para cada atividade.

Minayo (1994, p. 60) explica melhor esse tipo de participação dizendo que

a inserção do pesquisador no campo está relacionada com as diferentes situações da observação participante por ele desejada. Num pólo, temos a sua *participação plena*, caracteriza por um envolvimento por inteiro em todas as dimensões de vida do grupo a ser estudado. Noutra, observamos um *distanciamento total da participação* da vida do grupo, tendo como prioridade somente a observação do grupo. (Grifos do autor)

Isso quer dizer que *Maria*, primeiro participa apenas observando e fazendo

anotações nos diários de campo sobre as aulas de João e sobre o comportamento de seus alunos, isto é, “distanciamento total da participação do grupo” (MINAYO, 1994, p. 60). Em um momento posterior à observação e anotação nos diários, Maria se colocou no lugar de João para ministrar aulas de produção de textos baseada em gêneros de maneira experimental, ou seja, uma “participação plena” (MINAYO, 1994, p. 60). Sendo assim, ela em um primeiro momento distancia-se do fenômeno analisado e logo insere-se nele analisado e interferindo diretamente.

Como se trata de uma pesquisa em que a pesquisadora tem que ir a campo buscar as informações, coletar os dados para compor o *corpus*, conhecer os sujeitos, a escola, entre outras atividades, é importante ressaltar que qualquer pesquisador pode encontrar dificuldades nessa ida a campo. De acordo com Minayo (1994, p. 54-6), o pesquisador pode encontrar diversos problemas que dificultam seu trabalho em campo e, para evitá-los, pode tomar alguns posicionamentos para minimizar esses problemas e possibilitar a execução do trabalho, quais sejam: buscar se aproximar das pessoas da área a ser pesquisada; apresentar a proposta de estudos às pessoas envolvidas; apresentar postura pautada na possibilidade das novas revelações que o campo traz e não na confirmação daquilo que ele toma como certo; enfim, passos que ajudam o pesquisador a desenvolver da melhor maneira possível sua pesquisa.

É interessante que, em alguns casos, o pesquisador não consegue apresentar a proposta de trabalho em decorrência da resistência dos sujeitos em participar. Percebi que a aproximação com as escolas que fiz por telefone em um primeiro momento não foi produtiva, pois as pessoas encontram facilidade maior em recusar o convite, o que acredito que seria minimizado caso o convite fosse feito frente a frente. No entanto, não encontrei outra alternativa senão fazer as ligações para saber se a escola ao menos apresentava os critérios basilares que elegi, ou seja, ser da rede pública e ter o 9º ano. As escolas que apresentavam esses requisitos foram selecionadas e as visitas começaram logo após a seleção, o que me permitiu a aproximação e a apresentação do trabalho aos sujeitos que fariam parte da pesquisa. Esse passo é muito importante para o pesquisador, pois lhe possibilita refletir, ainda, sobre a sua posição como pesquisador que vê na busca em campo uma oportunidade de acrescentar novos conhecimentos à pesquisa e a sua própria vida.

Trata-se, também, de uma pesquisa qualitativa, em que o pesquisador vai a campo e apresenta diversas formas de abordagem técnica desse tipo de trabalho. Sendo assim, o pesquisador conta com, por exemplo, entrevistas, diários de campo, questionários,

gravações em vídeos para, posteriormente, fazer a triangulação⁵ dos dados oriundos de cada forma de abordagem para uma pesquisa científica etc. De acordo com Goldenberg (2007, p. 63, grifos do autor), “a combinação de metodologias diversas no estudo do mesmo fenômeno, conhecida como *triangulação*, tem por objetivo abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do objeto estudado.”

Isso quer dizer que os materiais que coletei e, posteriormente, apresentarei, bem como as técnicas de coleta desse material fazem com que a presente pesquisa deixe de ser tão subjetiva e passe a conter um caráter mais científico do fenômeno que analiso. Não há como negar a subjetividade da pesquisadora, mas há como fazer dessa pesquisa algo mais científico sem tornar a subjetividade um problema, mas uma possibilidade.

1.4.5 *Constituição do corpus*

No período de outubro a novembro de 2009 ocorreu, efetivamente, a coleta de dados, elementos importantes no tipo de pesquisa desenvolvida, qual seja, uma pesquisa qualitativa descritiva que também é aplicada e participativa. Em um segundo momento deste trabalho, apresentarei os procedimentos utilizados para a coleta dos dados e, conseqüentemente, o *corpus*. A seguir está a explicitação e descrição de cada instrumento de coleta dos dados:

1. Gravações em vídeo de sete aulas de produção de textos;
2. Diários de campo com as anotações realizadas por mim;
3. Questionário exploratório aplicado aos alunos;
4. Entrevista semi-estruturada realizada com o professor *João*;
5. Duas propostas de produção textual;
6. Produções textuais em primeira e segunda versão orientada pro bilhetes.

A gravação em vídeo foi utilizada como um recurso de análise, pois não interferiu negativamente na coleta dos dados visto que os alunos e o professor tiveram um período de adaptação anterior, além disso, não houve objeções por parte desses sujeitos na realização das gravações. Minayo (1994, p. 63) afirma que “o uso filmagem nos permite reter vários aspectos do universo pesquisado (...) essa técnica de documentação, que lida com os planos de imagem e da comunicação, vem sendo cada vez mais difundida.”

As gravações em vídeo são de sete aulas destinadas somente à produção de

⁵ Trata-se de uma metáfora muito usada nos meios de navegação pelos militares. No contexto desta pesquisa, ela significa a utilização de múltiplos pontos de referência para definir a localização exata de determinado objeto.

textos. Essas aulas foram gravadas no final de outubro e início de novembro compreendendo quatro semanas consecutivas de trabalho com a produção de textos. Desse total de aulas, quatro são do professor João e as três restantes, da docente Maria, que ocorreram na semana seguinte ao término das aulas de João.

As duas primeiras aulas dadas por João aconteceram no dia 20/10/2009, terça-feira, na qual ele apresentou a proposta de produção de textos e recolheu as produções em primeira versão escrita de seus alunos. As duas últimas aulas de João, também geminadas, na sexta-feira, no último horário, ocorreram no dia 30/10/2009, nas quais ele devolveu a primeira versão escrita dos alunos já contendo os bilhetes de orientação para a reescrita, bem como outras formas de correção por ele mobilizada; questões que serão tratadas no capítulo 2. João solicitou a reescrita e a devolução dos dois textos bem como dos bilhetes. Os alunos reescreveram seus textos mais de uma semana após a primeira versão, pois na semana em que a primeira escrita foi realizada, houve uma atividade na sexta-feira que impossibilitou a reescrita.

Maria deu sua primeira aula, geminada, no dia 03/11/2009, terça-feira. Ela apresentou e discutiu a proposta de produção de textos com os alunos e em seguida solicitou a primeira versão escrita. A segunda aula de Maria, apenas um horário, também aconteceu uma semana depois, no dia 12/11/2009, quinta-feira. Nessa aula, a professora trouxe os textos dos alunos com as orientações intermediadas pelos bilhetes e por outras formas de correção. O tempo estimado para a reescrita foi de apenas uma aula de 45 minutos. As dúvidas quanto às correções do processo de reescrita foram solucionadas com a ida do aluno até a mesa do professor.

Todo processo de escrita e reescrita orientada por bilhetes ocorre em sala de aula e foi realizado por ambos os professores, sendo que nenhum aluno levou as produções para serem feitas ou reescritas em casa. Foi acordado de antemão com o professor e seus alunos que as produções textuais seriam todas feitas em sala de aula, fator importante e imprescindível para essa pesquisa, que almeja investigar as condições de produção de textos e reescrita intermediada por bilhetes nos domínios da sala de aula.

O uso de apenas um mecanismo de coleta de dados não é suficiente, embora cada um deles apresente uma característica específica e importante para o todo dessa pesquisa. Por isso, não trabalho somente com um tipo de material, mas com uma diversidade maior que permite a pesquisa qualitativa que desenvolvo. Como conclusão, acredito que um bom trabalho de pesquisa deve tomar não só o registro visual em vídeo,

mas outros tipos de registro, por exemplo, o diário de campo, que não substitui o anterior, mas o completa.

Os diários de campo são mecanismos importantes com os quais o pesquisador conta na pesquisa participativa. O diário, ou notas de campo, como preferem algumas pessoas, diz respeito às impressões que o pesquisador teve no momento em que coletava os dados, no caso da presente pesquisa, impressões de pesquisa de um sujeito que foi a campo e permaneceu lá desde o início de 2009 até novembro do mesmo ano quando terminou a coleta de dados. Isto é,

como o próprio nome já diz, esse diário é um instrumento ao qual recorremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando. Ele, na verdade, é um “amigo silencioso” que não pode ser subestimado quanto a sua importância. Nele diariamente podemos colocar, nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas. (MINAYO, 1994, p. 63)

A escrita de um diário de campo é única em termos das contribuições que outro método não possibilitaria. Ela fica, em um primeiro momento, destinada às reflexões íntimas realizadas por seu autor em campo não prevendo um destinatário diferente de si mesmo. Ele é um mecanismo interessante para o pesquisador que faz uso de gravações em vídeo, pois lhe possibilita fazer reflexões pertinentes à pesquisa que são possíveis somente no contexto imediato em que ele se encontra, suas emoções, reflexões, pensamentos, inquietações, naquela situação concreta. O uso do diário de campo contribui muito para a reflexão, pois “quanto mais rico forem as anotações, esse diário, maior será o auxílio que oferecerá à descrição e à análise do objeto estudado.” (MINAYO, 1994, p. 64)

As gravações em vídeo trazem reflexões posteriores que surgem após cada nova visualização, o diário de campo traz a impressão única do pesquisador do momento em que se encontrava em campo coletando os dados. Em pesquisas participativas, como neste caso em que busco observar as condições de produção de textos no último ano do Ensino Fundamental, o diário de campo torna-se uma ferramenta importante na qual se podem encontrar as observações de fatos concretos, de acontecimentos, das experiências pessoais do pesquisador, seus comentários e suas reflexões acerca do momento em que as aulas foram ministradas.

O questionário exploratório (Anexo B) aplicado aos alunos, após o trabalho de produção de textos realizado pelos dois professores, apresenta a finalidade de conhecer melhor os sujeitos que participam da pesquisa. O questionário foi aplicado aos alunos com

a finalidade de observar suas opiniões a respeito das aulas de produção de textos, de refletir sobre o seu trabalho de produtor de textos dentro da escola sob orientação do professor em condições de produção específicas. Segundo Goldenberg (2007, p. 90), o questionário, assim como a entrevistas, é uma ferramenta utilizada para obter respostas dos sujeitos que outra forma de abordagem não abarcaria.

Esse questionário exploratório traz um breve resumo do que se pretende na pesquisa com esses alunos para que eles certifiquem-se da importância de sua participação. As respostas aos questionários contribuíram para que se possa conhecer um pouco mais esses sujeitos e o seu olhar acerca do processo de produção de textos. Os questionários foram entregues aos alunos que os responderam na presença do pesquisador para que qualquer dúvida pudesse ser esclarecida.

Nesse questionário priorizei questões tais como: qual a função da produção de texto na escola? Para quem o aluno escreve? Por que ele escreve? Qual a finalidade de sua escrita tanto na escola como fora dela? Como ele lida com a reescrita? Como vê a correção do professor? Com isso pretendi conhecer um pouco mais os sujeitos da pesquisa para, posteriormente, conhecer a visão do aluno sobre as condições de produção de textos na escola.

Além do questionário exploratório aplicado aos alunos, conto ainda com uma entrevista feita com o professor João (Anexo C). De acordo com Minayo (1994), a entrevista é um componente importante de pesquisas de cunho qualitativo, razão pela qual optei por trabalhar com o referido instrumento de pesquisa para conhecer o sujeito professor João. Segundo esse autor,

a entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos dados relatados pelos autores enquanto sujeitos objetos da pesquisa em que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. (Minayo, 1994, p.57)

Essa entrevista é uma *entrevista semi-estruturada com o professor* cujo objetivo é coletar informações acerca de sua formação, concepção de produção de textos, de revisão ou de correção de textos, sua visão de língua(gem), seu fazer pedagógico, suas expectativas, seu posicionamento em relação à produção de textos e à reescrita intermediada por bilhetes. A entrevista semi-estruturada é importante nesse trabalho, pois apresenta um guia das informações ou tópicos considerados importantes para a pesquisa. O

entrevistado, João, está livre para dar as respostas às perguntas. Em caso de afastamentos dos objetivos, os tópicos o trazem novamente para as questões abordadas. A entrevistadora, Maria, no caso desse tipo de entrevista, fica livre para acrescentar novas questões no decorrer da entrevista caso julgue pertinente para o trabalho e caso encontre condições propícias para prolongá-la.

Minayo (1994, p.57) divide as entrevistas em estruturadas e não estruturadas, já Grubits (2004) as divide em estruturadas, não estruturadas e semi-estruturadas. Para essa autora, a

entrevista estruturada é altamente padronizada e delimita questões específicas a serem investigadas prescrevendo as maneiras de obtê-las, a *entrevista livre* ou não *estruturada* está interessada no discurso espontâneo do entrevistado, possibilitando o fluxo natural de suas idéias. Na *entrevista semi-estruturada* nem as perguntas nem as sequências são estruturadas, embora seja especificadas antecipadamente áreas de interesse a serem exploradas. (GRUBITS, 2004, p. 231, grifos meus)

Além desses procedimentos apresentados anteriormente, ainda, recolhi a proposta de produção de textos apresentada pelos dois professores. Foram trabalhadas com os alunos duas propostas de produção de texto, uma aplicada pelo professor *João* e a outra pela professora Maria. Segue abaixo a descrição de cada uma dessas propostas.

A proposta de *João* foi escrita no quadro e o material impresso usado foi retirado do livro didático “*Tecendo textos: ensino de língua portuguesa através de projetos*” de Antônio de Siqueira e SILVA e Rafael Bertolino GOJABA, 1ª. ed., de 1999. Tal livro é destinado a alunos do 4º ciclo, isto é, aluno do 5º ao 9º ano do EF, além de ser diferente daquele usado pela escola e, conseqüentemente, por *João* nas aulas de Português.

No momento da coleta de dados, o professor adotava o livro didático “*Português: linguagens*”, de William Roberto CERREJA e Thereza COCHAR, 4ª. ed., de 2006, também direcionado para alunos do EF. Perguntei ao professor porque utilizou outro livro que não o da escola, ele respondeu que o livro que havia trazido continha um tema para proposta de produção de textos mais atual, pois se tratava da violência (Anexo D).

João trabalhou com uma proposta de produção de textos baseada em uma temática. Ele escreveu no quadro o tema “*Violência doméstica*” e apresentou o material escrito que serviu de apoio para a proposta de produção. João tomou uma proposta de leitura e a transformou em uma proposta de produção de textos. Apresentou-a aos alunos de modo que ela circulasse pela sala, passando de mão em mão. Essa proposta de leitura (Anexo D) utiliza como mote para a produção de textos a temática da “*Ética e a cidadania*”

cujo sub-tema é “*Diga não à violência*”. Foi ao logo do desenvolvimento dessa proposta de produção de textos, aplicada pelo professor, que comecei a pensar na possibilidade de uma pesquisa participativa, na qual eu, enquanto pesquisadora e professora participante, me inseriria nas aulas para trabalhar uma proposta de produção de textos baseada em gêneros discursivos; por acreditar que quando o aluno tem um gênero a ser produzido e as condições de produção e circulação desse gênero, ele, talvez, produza um texto melhor no qual serão mais fortes, evidentes os indícios de autoria.

A segunda proposta trabalhada com os alunos foi elaborada e aplicada por Maria, que trouxe o tema da Gripe Suína amparada por uma coletânea composta de três reportagens extraídas do meio eletrônico. A proposta de Maria definiu algumas questões que ela considerou importantes para quem trabalha com gêneros tais como: o gênero a ser produzido, as condições de produção, a circulação do gênero e os sujeitos envolvidos na produção e na recepção da reportagem (Anexo E).

Por fim, fazem parte desse *corpus* as produções textuais em primeira e segunda versão orientada por bilhetes. Todas as produções textuais foram feitas em sala de aula e individualmente por cada aluno nas aulas de João e de Maria. Já os bilhetes foram escritos em casa por cada um dos professores que os deixou primeiramente grampeados na produção do aluno e posteriormente escritos no pós-texto. O *corpus* das produções textuais conta com um total de 24 pares de textos, sendo a primeira e a segunda versão e, ainda, 24 bilhetes orientadores.

Do total de produções feita na aula de João, apenas quatro pares de textos e quatro bilhetes foram recolhidos por João foram usados. Esse professor só conseguiu esse número de produções que haviam completado todo processo, isto é, uma versão escrita, um bilhete e uma reescrita; os demais alunos não completaram o processo, sendo, portanto, excluídos do *corpus*. A primeira versão escrita foi realizada por aproximadamente 28 alunos dos 35 presentes no dia da aula e as produções dessa aula foram todas corrigidas pelo professor que, inclusive, deixou os bilhetes. Na reescrita, muitos alunos haviam faltando à aula e estavam presentes somente 25 alunos. Do total de alunos presentes e que fizeram e receberam a versão escrita juntamente com o bilhete, apenas quatro devolveram o material juntamente com a reescrita. Alguns alunos fizeram e entregaram depois, mas como não era possível saber ao certo se o material foi produzido em sala de aula, foram descartados. Desse material foram retirados dois pares de produção para a análise.

Nas aulas de Maria foram recolhidos 24 pares de produções. A primeira versão dos alunos foi recolhida após o término das duas aulas em que ela apresentou a proposta e solicitou a escrita e a segunda versão após a aula de 45 minutos dedicada à reescrita. Dos vinte pares de produções, Maria excluiu seis pares devido ao fato de que os alunos não apresentaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Anexo A) assinado pelos pais uma vez que se trata de menores. Muitos demonstraram não permitir o uso de seus textos na pesquisa. Dos vinte pares de produções restaram quatorze dos quais foram selecionados dois pares e juntamente com seus respectivos bilhetes.

A exclusão de certas produções oriundas tanto das aulas de João quanto de Maria foram feitas com base nos mesmos critérios. Todos aqueles que se apresentavam incompletos, isto é, aqueles que faltavam uma das versões, que não tinham bilhetes, que não tinham o TCLE assinado pelos pais, entre outros critérios definidos de antemão, foram descartados. As produções analisadas neste trabalho somam, portanto, um total de quatro pares de produções e seus respectivos bilhetes de cada professor.

Todas essas questões apontadas são importantes para o olhar que será direcionado aos dados. Os procedimentos mobilizados na coleta de dados e a definição do tipo de pesquisa são importantes. Para refletir sobre as condições de produção textual e reescrita dos textos orientada por bilhetes parti de um olhar centrado em indícios. Sendo assim, pode-se dizer que o olhar foi direcionado para os indícios (GINZBURG, 1989) das condições de produção em que estão envolvidos os discursos, a linguagem e os sujeitos. Se a busca é por indícios, a opção mais acertada é por um olhar centrado no paradigma indiciário de Carlos Ginzburg.

1.4.6 Paradigma indiciário: um olhar para as condições de produção

De acordo com Ginzburg (1990)

por milênios o homem foi caçador. Durante inúmeras perseguições, ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pelos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas. (GINZBURG, 1990, p. 151)

Caçadora é o que pretendi ser, buscando as pistas, marcas, os indícios presentes nas condições de produção de textos, nos textos, em sua primeira versão e na reescrita

intermediada por bilhetes de tal forma que pudessem ajudar-me na reflexão. A análise se dá através das pistas e dos pequenos detalhes que conduzem a uma possibilidade de apresentação das condições de produção, entre as tantas possíveis, de decifrar os enigmas que cercam os textos que são produzidos no contexto da pesquisa.

Parto do paradigma indiciário de Carlos Ginzburg cujo artigo “*Sinas: Raízes de um Paradigma Indiciário*” (GINZBURG, 1989), é bastante esclarecedor no que diz respeito a tal método, muito usado hoje nos trabalhos realizados no campo da Linguística. Ao lançar mão das questões levantadas no artigo citado, pode-se destacar o papel importante que o paradigma indiciário tomou nas questões médicas e, conseqüentemente, em estudos da linguagem tais como o que proponho e como já propuseram em estudos nessa área de linguística pesquisadores, como, Fernandes (2007), Duarte (1998) e Cunha (2009).

De acordo com Duarte (1998, p. 63), o paradigma indiciário já vem sendo usado nas pesquisas linguísticas, pois nos permite fazer conjecturas sobre dados que não se enquadram nas normas da língua, mas que permitem fazer reflexões sobre os usos que os sujeitos fazem da língua. De acordo com a autora, esse paradigma permite-nos olhar para dados singulares que revelam sempre algo a mais o que se torna importante em pesquisas de cunho qualitativo.

Fernandes (2007) também contempla um estudo centrado no paradigma indiciário. Sua preocupação está relacionada ao processo de produção de textos e a sua reescrita na escola. Tal pesquisa foi desenvolvida com alunos da rede particular do Ensino Médio de Goiânia/GO. O paradigma indiciário foi, nesse trabalho, um mecanismo importante para identificar certos traços singulares do processo de escrita e de reescrita, no qual se buscou observar se essa reescrita exerce um papel importante no processo de aprendizado do aluno. A autora contemplou ainda estudos dos campos da Linguística Textual complementada por estudos do filósofo Bakhtin sobre dialogismo.

Já Cunha (2009) trabalha a busca de indícios de leitura em produções textuais de alunos do Ensino Médio. Nessas produções, o pesquisador busca indícios da construção de sentidos como uma visão de mundo do produtor do texto. Além da busca de pistas, de marcas que são possíveis de serem apontadas quando se faz uso do paradigma indiciário; Cunha (2009) trabalha com os estudos de Bakhtin acerca do dialogismo ao considerar que o texto mantém uma relação com o que foi dito e o que está por ser dito.

Esses e outros trabalhos são exemplares de usos do paradigma indiciário na

análise de produções textuais, principalmente com alunos do Ensino Médio. Meu trabalho inova, de certa forma, ao contemplar o quarto ciclo, 9º ano, pois ainda são poucos os trabalhos que contemplam essa fase. Além disso, deve-se considerar que é recente o aumento de mais um ano de estudo no EF.

Delineio, a partir desse momento, o paradigma indiciário tal como proposto por Ginzburg (1990), para que esse sirva de norte orientador do meu olhar sobre o material coletado a fim de refletir sobre os indícios, as marcas que podem ser encontradas nesse procedimento de análise como reveladores do “algo a mais” das condições de produção de textos e sua reescrita orientada por bilhetes.

De acordo Ginzburg (1990), assim como a “semiótica médica” (1990, p.150-1) parte da observação dos sintomas apresentados pelo paciente para diagnosticar uma enfermidade e a partir de tais sintomas sugerir o tratamento, outros saberes, diferentes do médico, também podem produzir interpretações valendo-se de indícios, marcas, sinais, pistas ou, em caso particular, sintomas. Sendo assim, um campo de conhecimento como o dos estudos da linguagem pode sim lançar mão de uma investigação dessa natureza na busca de indícios da subjetividade, da atuação única, singular de determinados indivíduos em contextos específicos.

O trabalho de Ginzburg (1990) segue um caminho cujo objetivo é

mostrar como, por volta do final do século XIX, emergiu silenciosamente no âmbito das ciências humanas um modelo epistemológico (caso prefira paradigma) ao qual até agora não se prestou suficiente atenção. A análise desse paradigma, amplamente operante de fato, ainda que não teorizado explicitamente, talvez possa ajudar a sair dos incômodos da contraposição entre “racionalismo” e “irracionalismo”. (Ginzburg, 1990, p 143).

Seu trabalho traça as características do “método Morelliano” cujo foco é analisar pistas em pinturas importantes com o intuito de encontrar marcas que identificassem o verdadeiro autor de uma obra de arte. Com esse método, podiam-se identificar obras cujo autor era desconhecido e também obras assinadas por autores que não a fizeram. Esse método partia do exame dos “pormenores mais negligenciáveis” (GINZBURG, 1990, p. 144) para assim encontrar indícios significativos presentes em obras como as de Botticelli que não poderiam ser encontradas nas cópias.

Ginzburg (1990) sintetiza o método de investigação de Morelli como sendo um trabalho voltado para detalhes que para muitos passam como insignificantes e sem importância, em relação às características marcantes das obras, por exemplo, as de

Botticelli. Segundo o próprio Morelli “dados marginais (...) eram reveladores porque constituíam os momentos em que o controle do artista, ligado a tradição cultural, distendia-se para dar lugar a traços puramente individuais que lhe escapam sem que ele se dê conta”. (Ginzburg, 1990, p. 150).

Nos estudos da linguagem, mais precisamente nessa pesquisa cujo objetivo foi delineado, os dados marginais são aquelas marcas de uso da linguagem que podem aparecer na produção de textos, nas aulas, nas propostas, nas respostas dos sujeitos aos questionários e também entrevista e, ainda, nos registros realizados nos diários, uma única vez, não se dando o direito de repetição. São dados significativos que denunciam as condições em que os textos são solicitados, corrigidos pelo professor; escritos e reescritos pelos alunos, isto é, a relação dos sujeitos pesquisados com a linguagem em determinadas condições de produção. Esses dados marginais que podem ser observados no material coletado são as marcas, ou indícios de que ali atuam sujeitos singulares e heterogêneos.

Ginzburg (1990) estabelece uma relação do método de Morelli com o método criminal dizendo que

essa comparação foi brilhantemente desenvolvida por Castelnuevo, que aproximou o método indiciário de Morelli ao que era atribuído, quase nos mesmos anos, a Sherlock Holmes pelo seu criador, Arthur Conan Doyle. O conhecedor de arte é comparável ao detetive que descobre o autor do crime (do quadro) baseado em indícios imperceptíveis para a maioria. (Ginzburg, 1990, p. 145)

O autor ainda fala dos usos que foram feitos do método de Morelli pela psicologia moderna com Freud retomando a fala Wind (Ginzburg, 1990). Segundo Ginzburg, foi Wind quem fez ressurgir os interesses pelo estudo de Morelli, embora as leituras feitas por Wind do método não tivessem sido muito pertinentes, pois se tratavam de assuntos que Morelli não contemplava em suas pesquisas. Pertinente ou não, Wind contribui para que fossem retomadas as discussões acerca do método de Morelli.

Carlos Ginzburg segue seu trabalho traçando um paralelo entre a medicina semiótica e o paradigma indiciário como forma de marcar a importância do método. Todavia, mobiliza outros saberes do tipo indiciário, por exemplo, o venatório (relativo à caça e a seu universo) comparando-o ao paradigma implícito nos textos divinatórios (relacionada à adivinhação e aos instrumentos que mobilizam essa prática) mesopotâmicos. Ambos necessitam de uma ampla observação da realidade para a busca de pistas, a única diferença desses em relação ao paradigma indiciário residia no fato de que o indiciário olhava o passado e o venatório e divinatório olhavam para o futuro, entretanto, todos

buscam formas plausíveis de explicar fatos que não puderam ser “experimentáveis pelo observador”. (1990, p. 153)

Com base nessas observações sobre o método indiciário e sua relação com outros métodos como os citados acima, já é possível entender o porquê de tal método ser mobilizado na análise das condições de produção textual. Considero que, olhando para as condições de produção em que os textos são escritos, é possível encontrar pistas, indícios que possam levar à reflexão sobre o desenvolvimento em língua materna dos alunos sujeitos dessa pesquisa com o intuito de contribuir para um trabalho com a produção de textos ainda mais pertinente. Afinal, buscando as singularidades presentes nessas condições de produção será possível encontrar as pistas da atuação dos sujeitos através da linguagem.

A análise de pistas e dados singulares nas condições de produção denuncia que a linguagem não pode e não deve ser vista como um sistema fechado em si, como um código que não permite mudanças; mas, deve ser tomada como indícios dos usos efetivos que os sujeitos fazem da linguagem e que merecem atenção dos pesquisadores.

A inovação do Paradigma Indiciário nessa pesquisa centra-se no fato de que o conhecimento será construído à medida que a análise se desenrola. De acordo com o que foi dito até então, podemos concluir que o Paradigma Indiciário “trata-se de formas de saber tendencialmente mudas no sentido de que, como já disse, suas regras não se prestam a ser formalizadas nem ditas” (GINZBURG, 1990, p. 179), ou seja, o olhar para o objeto de pesquisa, as condições de produção textual escrita e reescrita orientada por bilhetes dirá quais marcas e indícios serão apontados.

Entretanto, para que esse método de análise aqui delineado, o indiciário, seja realmente pertinente é necessário refletir sobre o que vem a ser “condições de produção” e questões a ela relacionadas nessa abordagem linguística para, posteriormente, lançar mão do método indiciário como forma de investigação. Sendo assim, proponho discutir tal conceito no capítulo seguinte para, em seguida, apresentar a análise dos dados através da busca de indícios da interferência das condições de produção de textos na escrita e reescrita dos alunos orientada por bilhetes.

2. AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS E A REESCRITA ORIENTADA POR BILHETES

Neste capítulo apresento e discuto questões teóricas que considere importantes para refletir sobre as condições de produção de textos e sua reescrita orientada por bilhetes, dos alunos do 9º ano do CEF 02 do Gama/DF. Dentre estas questões teóricas estão as relações: condições de produção X contexto, texto X discurso, produção textual X redação, tipo textual X gênero textual X gênero discursivo e, por fim, Autoria. Essas questões são primordiais para a análise das condições de produção discutidas nesta pesquisa.

A princípio, é importante definir o que se compreende neste trabalho por contexto e condições de produção, pois considera-se como o ponto de partida para a análise linguística, uma vez que parto das condições em que os textos são produzidos. Trabalho na perspectiva de que os conceitos possam ser complementares e não excludentes; afinal, a proposta deste trabalho sugere considerar a interdisciplinaridade, inclusive no tratamento de conceitos de campos diferentes de estudo da linguística, como é o caso da Linguística textual (LT) e da Análise do Discurso (AD).

Uma vez apresentados os aportes teóricos das condições de produção e de sua pertinência para a análise, discute-se os termos Produção Textual e Redação visto que são termos cujos significados são diferentes e importantes quando se trata das condições de produção em que os textos são produzidos. Quando falo em produção de textos, considero que outros conceitos também estão implícitos, quais sejam: gêneros textuais/discursivos, tipos textuais e autoria. Nesta pesquisa mobilizo, principalmente, esses conceitos que também serão delineados um a um a fim de considerar a sua pertinência para a análise das condições de produção de textos e de sua reescrita orientada por bilhetes dos alunos do CEF 02.

Procuro desenvolver um trabalho interdisciplinar, mobilizando campos do estudo da linguagem que já foram considerados estanques e fechados por alguns estudiosos. Espero contribuir para diminuir ainda mais para um estudo interdisciplinar centrado em estudos do texto (LT) e do discurso (AD), apresentando uma análise em que ambos se complementem e proporcionem ao trabalho de pesquisa linguística um diálogo possível. Essa possibilidade de interdisciplinaridade se dá em decorrência do objeto de pesquisa, as condições de produção textual, que permitem esse olhar, afinal

cada material de análise exige do analista, de acordo com a questão que se formula, mobilizar conceitos que outro analista não mobilizaria, face as suas (outras) questões. Uma análise não é igual a outra porque mobiliza conceitos diferentes e isso tem resultados cruciais na descrição dos materiais. Um mesmo analista, aliás, formulando uma questão diferente também poderia mobilizar conceitos diversos, fazendo distintos recortes conceituais. (...)

... a pergunta é de responsabilidade do pesquisador, é essa a responsabilidade que organiza a sua relação com o discurso, levando-o à construção de “seu” dispositivo analítico, optando pela mobilização desse ou daqueles conceitos, esses ou aqueles procedimentos, com os quais ele compromete na resolução de sua questão. (ORLANDI, 2007, p. 27)

Isso quer dizer que nesta pesquisa é possível mobilizar certos conceitos, trabalhar certos campos que outros pesquisadores não trabalhariam em razão de pertencerem a campos diferentes. Acredito que em função do olhar para as condições de produção textual é possível trabalhar as questões discursivas e textuais aplicando conceitos advindos dos campos da Linguística Textual (LT) e da Análise do Discurso (AD).

2.1 Condições de produção ou contexto: delimitação do conceito

A análise das condições de produção de textos na escola suscita discussões que, muitas vezes, geram opiniões diversificadas a respeito de tal processo. É possível encontrar trabalhos na área de linguística que oscilam entre pelo menos dois pólos: as consequências do fracasso escolar na produção de textos em língua materna e as causas desse fracasso.

Acredito que em outros tempos tenha sido bastante produtivo esse tipo de trabalho voltado para as consequências do trabalho com a escrita de textos, porém, hoje, mais que apontar as consequências do problema é preciso refletir sobre suas causas. Condenar a atuação de professores e alunos não é tão importante quanto refletir sobre as condições em que docentes e discentes interagem por meio da linguagem, buscando a construção do conhecimento.

Como pretendo refletir sobre os indícios nas condições de produção de textos em que o professor dá orientações e o aluno produz, tornam-se interessantes para a discussão, em termos de teoria, as questões referentes aos conceitos de *condições de produção* e de *contexto*. Tais considerações são importantes, pois: primeiramente, esses conceitos podem ser tomados como sinônimos sem o serem; e segundo, porque são elementos que se constituem como essenciais na pesquisa.

Sabe-se que o objeto de estudo da Linguística Textual é o texto e este é visto como “manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos co-enunciadores durante a atividade verbal” (KOCH, 2007c, p. 27); ao passo que a

Análise do Discurso se preocupa com o discurso enquanto “efeitos de sentido entre interlocutores” (ORLANDI, 2007, p. 21). Para entender como a AD e a LT tomam, respectivamente, condições de produção e contexto é necessário considerar os conceitos em ambos os campos.

É importante ressaltar que para estudar a linguagem nas circunstâncias aqui delimitadas deve-se levar em conta a sociedade na qual essa linguagem é produzida. Pensar as condições de produção de um texto escrito na escola e, conseqüentemente, do discurso manifesto por meio dele requer, portanto, olhar para os sujeitos alunos e professores na situação social em que ambos estão imersos, sejam produzindo textos orais ou escritos.

A década de 60 foi importante tanto para a AD quanto para a LT visto que esses e outros campos dos estudos linguísticos passam a percorrer caminhos diferentes daqueles da linguística moderna das décadas anteriores na sua concepção estrutural, representada por Ferdinand de Saussure e na concepção gerativista, representada por Noam Chomsky. Essa linguística, dita moderna, que se inicia nas primeiras décadas do século XX, apresenta como pressuposto a possibilidade de análise e descrição das unidades linguísticas fora das condições de produção em que elas eram utilizadas, isto é, tal linguística explica a língua fora do seu contexto de uso (KOCH, 2006b, p. 08-09). Já a linguística do discurso Koch (2006b, p. 08-09) e Bentes (2006, p. 246), diferente dessa linguística do sistema, da estrutura, na qual se insere a AD e a LT entre outros campos que iniciam seus estudos principalmente em meados do século XX, direciona o olhar para as unidades linguísticas, admitindo que a atividade languageira é um fenômeno social e como tal se processa em dois níveis: o da determinação social e o da prática social.

A LT olha para o texto “no seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção” (KOCH, 2007c, p. 26), ou seja, o texto é “um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas” (KOCH, 2007c, p. 26). O texto deve ser olhado como um processo de interação, o que implica em pensá-lo como “uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos co-enunciadores, durante a atividade verbal” (KOCH, 2007c, p. 27).

Do ponto de vista da LT, pode-se

definir o texto ou discurso como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal. Antes de mais nada, um texto é uma unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável num dado jogo de atuação sociocomunicativa. (COSTA VAL, 2006, p. 03-4)

Observe-se que para a LT o texto e o discurso são conceituados de maneira diferente da AD, por exemplo, em nenhum momento há a preocupação da LT em distinguir texto e de discurso. Texto e discurso na LT são sinônimos cujo significado direciona-se para qualquer manifestação da comunicação humana por meio de um código linguístico oral ou escrito. O discurso é tomado como texto no sentido da capacidade textual que o ser humano apresenta, isto é, qualquer forma de manifestação por meio do signo linguístico é visto como texto ou como discurso.

O texto pode, portanto, ser ainda definido como “o próprio lugar de interação” (KOCH, 2006, p. 17), e pensá-lo dessa forma é admitir que o sentido desse texto é construído interativamente de modo que a cada contexto novos sentidos podem ser atribuídos ao mesmo texto. O sentido de um texto deixa de pré-existir ao texto e passa a ser determinado pelo contexto (na LT) ao qual pertence esse texto. Ao trazer o contexto para a discussão, observa-se que a LT passa a compreender o texto no seu caráter social, e não como uma estrutura acabada e fechada em si. A cada momento da evolução dos estudos do texto uma nova noção de texto e contexto se firma. Entretanto, nem sempre a LT mobilizou o contexto para a análise da língua, o que se pode ver em cada fase da LT. Porém, observa-se na LT dos dias atuais o quanto tal conceito ganhou espaço.

Considera-se pelo menos três fases para os estudos da LT, nas quais se observa três formas de pensar o texto: análise transfrástica, gramáticas do texto e linguística do texto. Para a análise transfrástica, o texto é a ligação de uma série de frases, parte-se da frase para chegar ao texto (BENTES, 2006, p. 247). O texto é visto como uma série de enunciados cuja interconexão se estabelece por conjunções e advérbios, os conectores, mantendo uma sequência, uma continuidade.

Na análise cuja preocupação era a construção das gramáticas textuais, o texto era visto como uma “unidade linguística mais alta, superior à sentença” (KOCH, 2004, p. 05). Essa fase foi bastante influenciada pela gramática gerativa de Chomsky, pois se criou uma gramática baseada nos pressupostos dos gerativistas, de acordo com Bentes (2006, p. 251). O texto, aqui, é gerado a partir do pressuposto de que há uma competência internalizada no falante, que o permite reconhecer se uma sequência linguística é um texto reconhecido ou não pelos usuários de determinada língua.

Observa-se que, nas duas primeiras fases, momentos de estudos do texto dentro da LT, ocorrem à ênfase no texto como produto pronto e acabado em si, isso por influência dos estudos estruturais (KOCH, 2004 e BENTES, 2006). O conceito de *contexto* na

primeira fase é restrito ao entorno verbal, isto é, ao co-texto (KOCH, 2006a, p. 23), e na segunda, ele sofre uma pequena ampliação ao considerar-se a situação de enunciação, isto é, a preocupação é “descrever a competência textual de falantes/ouvintes idealizados e propõe-se a investigar a constituição, o funcionamento e a compreensão dos textos em uso” (BENTES, 2006, p. 251).

Já na última fase denominada linguística do texto (KOCH, 2004, 2006a e BENTES, 2006), o texto ganha espaço como unidade de sentido; isto é “nesse terceiro momento, adquire particular importância o tratamento do *texto no seu contexto* pragmático (...) o âmbito da investigação se estende do texto ao contexto” (BENTES, 2006, p. 251, grifos meus). O texto nessa fase passa a ser observado no seu processo de construção e verbalização. Sendo assim, o texto é tomado como o material linguístico em que se encontra parte da comunicação verbal, pois a outra parte é determinada pelo interlocutor. Assim sendo, o texto defini-se como

uma unidade de manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos co-enunciadores, durante a atividade verbal, de modo a permitir-lhes, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais. (Koch, 2007c, p. 27)

Esse conceito de texto que já traz a concepção de *contexto* é considerado avançado em relação aos demais, uma vez que se passa a considerar o contexto como o próprio lugar de interação, acentuando, assim, o caráter pragmático da análise.

O texto/discurso da LT é estudado em sua dimensão social, como unidade linguística concreta mobilizada pelos usuários da língua em uma situação concreta de interação entre sujeito, como exercendo uma função comunicativa, como unidade dotada de sentido. Desse modo o contexto ganha espaço quando se considera tais especificidades, uma vez que o co-texto⁶ deixa de ser o único responsável pelo sentido. Isso quer dizer que para a LT a língua só expressa uma parcela do que deseja transmitir, por exemplo, pelo autor de um texto, o leitor mobilizará outra parcela cujo conhecimento não é assegurado pela gramática da língua reconhecida entre os interlocutores, reconhecida pelo acesso ao contexto.

O material escrito passa a se compor de um sentido estrito garantido pelo código linguístico e um sentido amplo determinado pela situação de interação imediata. O

⁶ Refiro-me ao material escrito em si como sendo o próprio texto.

contexto, por exemplo, é quem a LT acredita poder desvendar certas ambiguidades, assegurar um sentido determinado a uma expressão. Olhar para o texto, mobilizando o contexto é, para a LT, uma forma de complementar a análise. Isto é, a “análise contextual é um complemento da análise linguística fora do contexto, ela vem depois, para complementar o que ficou por complementar” (KOCH, 2006, p. 27).

A LT, passando a pensar o texto não mais como acabado e fechado em si abre espaço para a consideração do contexto como sendo

não só o co-texto, como a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sociopolítico-cultural) também o contexto sociocognitivo dos interlocutores que, na verdade, subsume os demais. Ele engloba todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos actantes sociais, que necessitam ser mobilizados por ocasião do intercâmbio verbal (cf. Koch, 1997: o conhecimento linguístico propriamente dito, o conhecimento enciclopédico (...), o conhecimento da situação comunicativa e de suas “regras” (situacionalidade), o conhecimento superestrutural (tipos textuais), o conhecimento estilístico (registros, variedades de língua e sua adequação às situações comunicativas), o conhecimento sobre os variados gêneros adequados às diversas práticas sociais, bem como o conhecimento de outros textos que permeiam nossa cultura (intertextualidade). (KOCH, 2006a, p. 24)

Em outras palavras,

O *contexto* de um elemento X qualquer é, em princípio, tudo o que cerca esse elemento. Quando X é uma unidade linguística (de natureza e dimensões variáveis: fonema, morfema, palavra, oração, enunciado), o entorno de X é ao mesmo tempo de natureza linguística (ambiente verbal) e não-linguística (contexto situacional, social, cultural). Segundo os autores o termo “contexto” é utilizado para remeter principalmente ao *ambiente verbal* (...) e à *situação de comunicação*. (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2004, p. 127, grifos do autor)

Os fatores que definem a textualidade de um texto passam a comportar elementos referentes ao contexto. Se nas duas primeiras fases dos estudos do texto a coesão e a coerência eram elementos centrais e únicos, na terceira fase entram em cena os fatores pragmáticos: situacionalidade, informatividade, intertextualidade, aceitabilidade, intencionalidade. Os fatores da textualidade (KOCH, 2004, p. 35-42) acabam sendo colocados em pelo menos dois grupos: o primeiro grupo é determinado pelos elementos centrados diretamente no texto tais como coesão e coerência, e o segundo pelos elementos centrados no usuário, ou pragmáticos, que são a situacionalidade, informatividade, intertextualidade, aceitabilidade, intencionalidade.

Alguns autores consideram que há uma escala de importância entre os fatores que fazem com que um texto seja reconhecido como tal no campo da LT, entre eles cito

Indurky (2006, p. 50-1). A autora afirma que os critérios por ela denominados de semânticos-formais (coesão e coerência), por terem sido mais desenvolvidos nas duas primeiras fases da LT ganharam maior destaque sobre os pragmáticos (situacionalidade, informatividade, intertextualidade, aceitabilidade, intencionalidade), sendo que a coesão e a coerência são considerados os principais fatores da textualidade e os demais apenas acessórios.

Voltando ao contexto, ainda de acordo com Indursky (2006, p. 68), para a LT ele coincide com o próprio texto, isto é, o contexto é tomado como equivalente ao co-texto. A exterioridade de um texto para a LT é secundária considerada não constitutiva do texto em si, de acordo com Indursky (2006, p. 50-1), os elementos da exterioridade ou critérios pragmáticos “funcionam como uma espécie de apêndice”. Em suma,

a grande ênfase é posta nos mecanismos linguísticos que vão tramando o texto, em suas tomadas e retomadas e em sua progressão superficial formal e o sentido que essa trama projeta. Somente depois disso é que, talvez, haja espaço para contemplar outras questões. E isto é muito natural também, se observarmos que estes critérios vieram juntar-se ao dois primeiros, muito tempo depois, e são oriundos de outras áreas do conhecimento, não tem sido formulados em decorrência das inquietudes próprias dos lingüistas textuais nas análises que estavam sendo feitas, mas ao contrário, foram sendo acopladas à teoria à medida em que os estudos apontavam para a natureza pragmático-comunicativa (...) do texto. (INDURKY, 2006, p. 51)

Por fim, observa-se, com isso, que o contexto sofreu modificações durante os estudos do texto, no âmbito da LT, chegando, hoje, a uma concepção que o determina como sendo o espaço comum que os sujeitos constroem na interação, isto é, a situação de comunicação na qual a língua é mobilizada é a própria língua, sendo que os sujeitos são os definidores do contexto nessa concepção, ou seja, a situação imediata a comunicação.

Assim como a LT se preocupa com o texto e sua relação com os sujeitos da comunicação em dado contexto, a AD também o faz ao eleger o discurso como objeto sem deixar de prever a importância do texto e tampouco a de contexto. Porém, texto e discurso não são intercambiáveis da mesma forma que as condições de produção para a AD não é sinônimo de contexto, ambos são elementos distintos. Sendo assim, o objeto de estudo da AD é o texto visto como materialização dos discursos.

Talvez a preocupação em definir condições de produção e não o contexto na AD se deu pela emergência, na década de 60, da AD e da LT. Esses campos aparecem mais ou menos ao mesmo tempo e o olhar dado ao contexto pela LT como um “apêndice” da textualidade pode ter desencadeado a necessidade de reelaboração desse conceito em

condições de produção pela AD. Sendo essa apenas uma hipótese que apresento, o que merece atenção é o fato de que tal como o texto é tomado pela AD e LT com significados diferentes, contexto e condições de produção são elementos distintos porque se desenvolvem dentro de campos teóricos distintos cujos objetos são também distintos.

Sendo assim, discurso e texto no campo teórico da AD são coisas diferentes. Para a AD, discurso “tem em si a idéia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim, palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando” (ORLANDI, 2007, p. 15). Enquanto a linguística moderna apresentava uma relação dicotômica entre língua e fala, a AD apresenta outra relação língua e discurso, porém desta vez a dicotomia desaparece (ORLANDI, 2006, p. 14). A linguística moderna de Saussure e Chomsky reconhecia a importância da fala, no entanto não se dedicava a ela por considerá-la a-sistemática em relação à língua, esta vista como sistema.

O que se observa desde o início dos estudos da AD é que ela não se preocupa “com a língua enquanto sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas” (ORLANDI, 2007, p. 16). Pensar dessa forma é olhar o texto em sua exterioridade, é pensá-lo em relação às condições de produção que lhe dão existência. A consequência desse pensamento é olhar o discurso com sentido determinado pelas condições nas quais é produzido, é olhar o linguístico em sua relação com o extra linguístico.

Desse modo o texto para a AD

não é uma unidade de análise, ao menos segundo as concepções da linguística textual. (...) o texto como objeto linguístico é recusado por razões muito semelhantes às invocadas para rejeitar a língua como instrumento ou meio. A AD não associa texto e contexto, como em algumas teorias da coerência, assim como não associa enunciados a contextos.

Evidentemente, um texto não pode ser irrelevante para a AD, mas sua relevância decorre do fato de que cada texto é parte de uma cadeia (de um arquivo); decorre não de poder ser tomado como um texto, como uma unidade coerente de sentido, mas sim como uma superfície discursiva, uma manifestação aqui e agora de um processo discursivo específico. (POSSENTI, 2004, p. 364)

O texto, tal como apresentado pela AD, se configura como um “espaço discursivo” (INDURSKY, 2006, p. 69) aberto que estabelece relações não só com o contexto, tal como apontado pela LT, mas com outros textos e outros discursos.

Tendo a concepção de texto como a materialização de discursividades que originam o discurso, e o conceito de discurso centrado na ideia de curso, de percurso, o

discurso, em termos práticos, nada mais é que o ponto de junção entre o material linguístico, o texto em sua manifestação oral ou escrita, e as manifestações sociais e históricas. Complementando esse pensamento, Fernandes (2005, p. 20), afirma que o discurso não é a língua, o texto ou a fala, mas necessita de elementos linguísticos para existir. O autor acrescenta, ainda, que falar em discurso é falar em exterioridade à língua, é falar em questões não estritamente linguísticas, referindo-se aos aspectos sociais, históricos e ideológicos que as palavras carregam em si.

Melhor dizendo,

as palavras não significam em si. Elas significam porque têm textualidade, ou seja, porque sua interpretação deriva de um discurso que as sustenta, que as provê de realidade significativa. E sua disposição em texto faz parte dessa realidade. É assim que na compreensão do que é texto podemos entender a relação com a exterioridade (...), a relação com os sentidos. *O texto é um objeto linguístico-histórico.* (ORLANDI, 2008a, p. 86, grifos meus)

De acordo com esse olhar para o texto e, conseqüentemente, para o discurso, entra em cena o que se entende, na AD, por condições de produção de um discurso. Isto é, pode-se

considerar as *condições de produção* em sentido estrito e temos a circunstância de enunciação: é o contexto imediato. E se as considerarmos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico. (ORLANDI, 2007, p. 30, grifos meus)

Observa-se aqui se delinear uma das grandes diferenças entre o conceito de contexto, da LT, e de condições de produção, da AD, a questão da exterioridade. Para a LT a exterioridade é um termo acessório ao texto e pode ser encontrada no próprio texto, já a AD considera a exterioridade constitutiva do próprio texto, determinante do sentido de um texto. O contexto histórico e social no qual o texto é produzido interfere nele de modo que o modifica. O texto só faz sentido enquanto discurso em determinadas condições de produção cujo sentido também passa a ser um e não outro em seu lugar.

Isso quer dizer que “o contexto histórico-social (...) constitui parte do sentido do discurso e não apenas um apêndice que pode ou não ser considerado” (MUSSALIN, 2006, p. 123). Ratificando, “as condições sócio-históricas de produção de um texto são constitutivas das significações deste texto, diferentemente do que sucede na linguística textual, para a qual, (...) tais fatores são secundários” (INDURSKY, 2006, p. 71). De acordo com a mesma autora, é possível sublinhar uma diferença marcante no conceito de texto usado tanto pela LT quanto pela AD. De acordo com ela,

a linguística textual ao examinar o texto persegue uma sintaxe textual que dê conta da superfície textual em análise; a análise do discurso, ao analisar um texto, busca uma semântica discursiva, cujo exame pode iniciar pela materialidade textual, mas precisa ultrapassar os limites do texto para alcançar o próprio discurso e seus processos de significação e o próprio do discursivo, que são as relações que o texto mantém com o interdiscurso. (INDURSKY, 2006, p. 72)

Pêcheux (1997, p. 75), propondo descrever os mecanismos formais constituintes de determinado discurso, desenvolve um trabalho sobre a questão das condições de produção. Para Pêcheux

é impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas que é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção a partir de um estado definido. (PÊCHEUX, 1997, p. 79, grifos do autor)

E acrescenta

o estudo das circunstância de um discurso - que chamaremos de condições de produção - e o seu processo de produção. Esta perspectiva está representada na teoria lingüística atual pelo papel dado ao contexto ou à situação, como pano de fundo específico dos discursos, que torna possível sua formulação e sua compreensão (PÊCHEUX, 1997, p. 75)

O que esse autor promove é uma espécie de ruptura com a pragmática ao passar a considerar as condições de produção em lugar do contexto ou situação como menciona. Esse movimento teve por objetivo a inserção do estudo do discurso atravessado pelo social e pelo histórico. O autor, ainda, desenvolve um quadro, que sintetizo a seguir, para a compreensão das condições históricas e sociais de produção e de circulação de determinado discurso.

Michel Pêcheux (1997, p. 83-4) reconhece, em seu quadro, que há a presença de representações sociais dos sujeitos que são possíveis de serem feitas por meio de uma série de “formações imaginárias”. Essas formações imaginárias têm como objetivo designar os lugares sociais que são ocupados pelos sujeitos da enunciação, lugar ocupado pelo eu e pelo outro da enunciação. Isto é, apontar a imagem que cada sujeito faz do lugar que ocupa e do lugar que o outro ocupa na enunciação. Essas formações imaginárias abrem, de certa forma, uma perspectiva para que o locutor antecipe uma representação de seu receptor com o intuito de criar estratégias discursivas para dizer de modo convincente.

Para o autor, em termos esquemáticos esse jogo de imagens pode ser configurado da seguinte forma:

1. a imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A, com a pergunta

“Quem sou eu para lhe falar assim?”;

2. a imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A, com a pergunta *“Quem é ele para que eu lhe fale assim?”;*

3. a imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B, com a pergunta *“Quem sou eu para que ele me fale assim?”;*

4. a imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B, com a pergunta *“Quem é ele para que me fale assim?”;*

5. o “ponto de vista” de A sobre R, com a pergunta *“De que lhe falo assim?”;*

6. o “ponto de vista” de B sobre R, com a pergunta *“De que ele me fala assim?”.*

Esse tratamento dado às condições de produção rendeu alguns problemas, algumas ambiguidades para o estudo que era desenvolvido. Uma dessas ambiguidades diz respeito ao jogo de imagens acima apresentado. Tal jogo foi interpretado de forma errônea na medida em que a imagem do outro era compreendida como a representação que o sujeito fazia do outro, contendo assim um caráter psicológico. Essa interpretação fugia ao que era proposto por Pêcheux, visto que seu intuito era de que a imagem do outro fosse vista como uma representação imaginária, desencadeada por um processo histórico e social.

Afirma Possenti que

para a AD, o conceito de condições de produção exclui definitivamente um caráter “psicossociológico”, mesmo na “situação concreta” (...) os contextos imediatos somente interessam na medida em que, mesmo neles, funcionam condições históricas de produção. Ou seja, os contextos fazem parte de uma história... (POSSENTI, 2004, p. 369)

Vale lembrar que as relações desse complexo jogo de imagens, apresentado por Pêcheux, não são estabelecidas de antemão, elas se dão no decorrer do processo discursivo. Ademais, de forma alguma pode ser considerada a imagem que um indivíduo faz do outro e de si mesmo, mas a imagem que um sujeito social e histórico faz de determinado sujeito, ocupando determinada posição, isto é, em determinadas condições de produção alunos e professores constroem imagens da posição social que ocupam e que ocupam os parceiros da comunicação.

Dessa forma, as formações imaginárias tal como propõe Pêcheux (1997) não devem ser confundidas com os sujeitos físicos tampouco devem ser confundidas com os lugares empíricos; elas são imagens que resultam de projeções, são mecanismos de funcionamento do discurso e é a partir das formações imaginárias que o sujeito cria suas

estratégias discursivas.

Chega-se, portanto, a conclusão de que “um discurso é sempre pronunciado a partir das condições de produção dadas” (PÊCHEUX, 1997, p. 77), por exemplo, o discurso dos alunos e professores com os quais trabalhei nessa pesquisa, a depender da posição que ocupam, tem um valor e não outro. Professores como João e Maria são, na maioria das vezes, portadores de um discurso de autoridade, de poder para exigir que seus alunos produzam textos em decorrência da posição hierárquica que ocupam dentro de sala de aula, como avaliadores e orientadores do ensino. Já o aluno, dentro dessa relação de poder, possui a obrigação de cumprir as ordens dos professores sob pena de receber uma punição, tal como: nota baixa, suspensão ou reprovação.

Para efeitos de conclusão, pode-se dizer que há diferenças importantes entre contexto e condições de produção, assim como entre os campos teóricos da LT e da AD. No entanto, minha proposta não é colocá-los em pólos antagônicos, criando um fosso intransponível; afinal, essa proposta de trabalho, que se centra nas contribuições que as condições de produção podem trazer para o processo de produção de textos e sua reescrita orientada por bilhetes, possibilita o diálogo entre esses dois campos, tornando-os acessórios um do outro.

Acerca do contexto e condições de produção, pode-se chegar a uma conclusão após essa discussão, um não pode e não deve ser tomado como sinônimo do outro; eles são diferentes e devem ser tratadas como tal. O contexto está relacionado aos elementos externos ao texto cuja função primordial é ampliar a sua significação global uma vez que pode ser tomado como um termo acessório na análise textual. Ele envolve a situação comunicativa em que o texto oral ou escrito ganha existência superando, assim, o que é falado ou escrito. Essa definição de contexto advém da LT como apresentado anteriormente.

Já para a AD, posso dizer, de acordo com o exposto, que revisita o conceito de contexto ao se definir condições de produção nesse campo. Falo em revisita no sentido de que o contexto tal como foi explicitado pela LT continua fazendo parte do conceito de condições de produção desenvolvido pela AD; porém, ele aparece sob uma nova roupagem tendo em vista a nova definição do objeto de pesquisa que ora era o texto e agora o discurso materializado através do texto. Além do mais, não aparece mais como um termo acessório à análise, mas como imprescindível a ela. Para a AD, que se preocupa com a discursividade expressa por meio do texto, a exterioridade não está fora do discurso, mas o constitui.

As condições de produção, portanto, tornam-se responsáveis pelas relações de força que se estabelecem dentro do discurso e passam a ter com a linguagem uma relação necessária, tornando essas relações de força e essa relação com a linguagem as responsáveis pelo sentido de um texto.

Para a AD, a linguagem deve ser vista não apenas em seu aspecto gramatical, uma vez que é necessário que o usuário da língua tenha um saber linguístico para se comunicar, mas lhe é cobrado, ainda, um saber em relação aos aspectos ideológicos, sociais e históricos que se manifestam por meio do discurso; afinal, para a AD, a língua é concebida em relação à história e ao social.

Neste olhar, dada às condições de produção, qual seja, as da AD, faz-se necessário, portanto, considerar os sujeitos envolvidos na interação, quem diz ou escreve e para quem diz ou escreve; o que dizem e como o fazem. Neste sentido, os estudos de Geraldi (1997) são pertinentes uma vez que tal autor aponta alguns critérios que além de considerar a heterogeneidade do sujeito são importantes e imprescindíveis “por mais ingênuo que possa parecer” (GERALDI, 1997, p. 137) para o trabalho com a produção textual; quais sejam:

a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo); e) se escolha a estratégia para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 1997, p. 137)

Quando o professor possibilita ao seu aluno conhecer, através da proposta de produção textual, estes critérios, ele torna possível para o aluno interagir com sujeitos específicos, fazendo uso de um código linguístico-linguístico, adequando-o às condições sociais e históricas determinadas. Conhecer os sujeitos da interação, o que será dito, a razão que motiva esse dizer e como tal dizer pode ser dito, é situar o aluno socialmente e historicamente, é possibilitar-lhe conhecer e apropriar-se de usos reais da linguagem.

Esses critérios têm como objetivo fazer com que o aluno tenha alguma coisa a dizer, uma razão para dizer que supera a razão de produzir um texto para ser corrigido pelo professor, que o para quem dizer seja não só o professor, mas outros leitores possíveis para a sua produção; que o sujeito se constitua como responsável pelo que escreve em seu texto e que busque estratégias que estejam de acordo com o que se diz, para quem se diz e as motivações que levam essa produção a conter um dizer para alguém. Nas palavras de Guedes chega-se a um ponto crucial:

ensinar é ensinar a escrever, pois para cada assunto, para cada motivo que impõe a composição de um texto, para cada interlocutor, o escritor vai ter de arriscar a escolha de determinadas estratégias como as mais adequadas. (GUEDES, 2009, p. 81)

Deste modo, pode-se dizer que as condições de produção fazem parte do que é exterior à língua, elas englobam: o contexto histórico-social, os interlocutores, o lugar de onde eles falam, as representações imaginárias que fazem de si, do outro e do assunto de que estão tratando; ou seja, aspectos que contribuem para que o sentido do discurso seja compreendido.

Para a análise, as condições de produção de textos e sua reescrita orientada por bilhetes, no CEF 02 do Gama/DF, nesta pesquisa, são considerados:

- O contexto imediato: trata-se de uma sala de aula com cerca de 45 alunos matriculados, mas que apresenta somente 30 alunos frequentes, são meninos e meninas com aproximadamente 14 anos; esses alunos, ao longo da pesquisa, demonstraram não gostar de produzir textos, que não tinham o hábito de reescrever e tampouco de receber bilhetes que orientassem a reescrita. O professor efetivo formado em Letras-Habilitação Português/Inglês em uma instituição de ensino particular, já a professora eventual é formada em Letras-Português/Linguística em uma instituição pública federal. A escola está localizada na zona central da cidade satélite Gama/DF.
- O contexto amplo, diz respeito às relações sociais estabelecidas entre os professores e alunos, às relações de poder estabelecidas em sala de aula, ao papel que o professor deve assumir hoje na escola como mediador do conhecimento; o aluno como aprendiz que não só tem conhecimento a receber, mas também a transmitir. A história entra em cena na constituição que os sujeitos têm da posição que ocupam e que ocupam os outros, visto que atualmente o aluno não é visto como um papel em branco que o professor deve escrever uma história e tampouco o professor é visto como o único detentor do conhecimento.

Isso me leva a concluir que não há como excluir o contexto tal como definido pela LT das condições de produção conceituada pela AD, o primeiro é parte do segundo e juntos possibilitam um trabalho pertinente quando se trata de condições de produção de textos escolares uma vez que texto e discurso são dois percursos que caminham numa mesma direção, neste trabalho.

Os textos produzidos pelos alunos sujeitos desta pesquisa trazem, portanto,

duas possibilidades de análise de textos (...): um mais estritamente linguístico, olhando para o produto verbal e sua sequenciação, analisando-o sob a perspectiva da textualidade; outro menos estritamente linguístico, procurando centrar as observações na relação entre o linguístico e suas condições de emergência” (GERALDI, 2001. p. 22)

Opto pela segunda forma de análise por considerar que nessas condições de produção a primeira forma de olhar para o texto está imbricada à segunda. Considero a primeira opção restritiva, ao passo que a segunda possibilita um olhar para as questões importantes referentes ao processo de produção desses textos.

Para compreender as condições de produção de textos e sua reescrita orientada por bilhetes, vejo a necessidade de explorar outros conceitos, também, importantes. Os dados coletados mostram a necessidade de se discutir questões relacionadas ao que vem a ser a produção de textos na escola em relação à redação, se há um trabalho com gêneros discursivos mais de dez anos após as orientações dos PCNs/LP (1998) e como fica a questão da autoria em propostas de produção baseadas, ora em temáticas, ora em gêneros discursivos.

Por fim, pensar as condições em que são produzidos os textos do CEF 02 implica muito mais do que a definição de condições de produção e contexto, porém, sem essa definição não seria possível continuar esse trabalho que parte de dois campos de estudos da linguística cujos conceitos são diferentes. Em decorrência das necessidades que surgem no processo de escrita desse trabalho, dedico o próximo momento a discussão das questões relacionadas, tais quais: produção textual X redação; tipo textual X gênero textual X gênero discursivo e autoria. Portanto, exploro, a seguir, conceitos que fazem parte dessas condições de produção específicas em que os alunos do CEF 02 produziram seus textos.

2.2 Produção de textos e redação: seus efeitos

Discutir o que se entende por Produção de textos e por Redação é uma necessidade que surge à medida que revisito as aulas gravadas e meus diários de campo. Os vídeos me servem como objeto de análise à medida que recupera o contexto imediato da produção, já os diários auxiliam-me ao trazer as impressões do momento da coleta dos dados, nos quais transparecem questões sociais e históricas que determinam meu discurso. Através desse material e dos outros coletados, percebo que o professor procura atualizar-se no uso das terminologias consideradas mais adequadas às condições de produção em que os textos são desenvolvidos na escola. Porém, o uso de certas terminologias traz-me

indícios da compreensão que o professor tem das orientações contidas nos documentos oficiais, tais como os PCNs/LP (1998), e em resultados de pesquisas que contemplem a produção de textos.

Partindo do indício de que a terminologia usada diz muito sobre as condições de produção, isto é, sobre “os sujeitos e a situação” (ORLANDI, 2007, p. 30), apresento os conceitos de Produção de texto e Redação a fim de diferenciá-los. Mobilizo a voz Geraldi (1997, 2001, 2004) que contribuiu com seus estudos e pesquisas para a elaboração de um dos maiores objetos de consulta para o professor de língua portuguesa com o qual toda escola pode contar nos últimos tempos, os PCNs. Ademais, esse professor que é também pesquisador preocupado com o ensino e aprendizagem da língua materna é referencial para estudos como o que desenvolvo, haja vista as obras publicadas no campo da linguística.

Além desse pesquisador, mobilizo também outras vozes que com ele dialogam a respeito dos conceitos que instigam essa reflexão, bem como suas implicações para o trabalho com a produção de textos, são elas: Antunes (2009), Bunzen (2006), Costa Val (2006) Guedes (2009), Guimarães (2009). Essas vozes corroboram com as questões apresentadas por Geraldi, ratificando suas proposições, ora apresentando novos elementos ora apresentando novas formas de olhar o objeto em estudo, percorrendo caminhos outros para discutir tais conceitos.

Os estudos acima citados trazem em comum a discussão acerca da terminologia utilizada para a atividade de produzir texto no ambiente escolar. Eles trazem reflexões que giram em torno de questões, tais como: redação ou produção de textos? Qual a melhor opção? O que levou a essa discussão? Qual o valor que adquire hoje a terminologia usada na escola? Essas são algumas das questões que pretendo discutir nesse momento. Início, a partir de agora, uma breve reflexão que contribuirá para, em outro momento, refletir sobre as interferências das condições de produção no texto dos alunos sujeitos dessa pesquisa.

A necessidade de se discutir esse conceito decorre do fato de que em nenhum momento da coleta de dados foi usada a terminologia redação para se referir ao trabalho com a escrita de texto nas aulas a ela destinadas. Ambos os professores, João e Maria, utilizam a terminologia produção de *textos*, porém, cada qual atribuindo a ela sentidos diferentes. Compreender os diferentes usos dessa terminologia torna-se importante para esta pesquisa.

De acordo com Geraldi (2001, p. 19) e Bunzen (2006, p. 148), foi na década de 80 que os docentes foram “bombardeados” com nova terminologia para a atividade de

escrita de textos na escola, a produção de textos. Acostumados à velha terminologia redação, os professores se viram obrigados a se adequarem à nova terminologia, que muito além de uma simples substituição, traz consigo uma intensa reflexão teórica sobre o processo de orientação para a escrita de textos.

Foram muitos fatores que interferiram para que se chegasse à substituição da terminologia vigente, dentre eles Geraldi (2001, p. 18) cita as reflexões acerca da linguagem que passam a se preocupar com o texto e o discurso uma vez que se viam esgotadas as explicações dadas aos fenômenos linguísticos com base no enunciado. Sendo assim, não havia como deixar o ensino e aprendizagem aquém dessas discussões, principalmente, por se tratar de um campo em que a linguagem é fundamental no processo interativo dos sujeitos; afinal, o processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido tanto na escola quanto fora dela se dá, essencialmente, por meio da linguagem.

De acordo com Bunzen (2006), a troca do termo de redação por produção de textos não consiste em mera substituição de terminologias sem significado, mas acarreta, além do nome, uma gama de novas formas de tratar a escrita na escola. Surge uma rede de conceitos novos que se unem à nova terminologia com o intuito de substituir uma visão de escrita na escola que não mais condiz com as propostas de ensino de língua materna, principalmente, as propostas contidas nos PCNs/LP (1998).

Embora o termo redação não tenha aparecido nas aulas de produção escrita de texto de João e de Maria ainda paira nessas aulas o significado que ela veicula, atrelado à nova terminologia, produção textual. Definir a terminologia redação é interessante, pois, embora João e Maria utilizem “produção de textos” cada um condiciona a ela certo fazer, certas características e indícios de sua formação.

De acordo com Guedes (2009), o termo redação intensificou-se na década de 50, nessa época a linguagem era vista como

um meio de comunicação, um código pelo qual o emissor cifra sua mensagem, que será decifrada pelo receptor, caso não haja nenhum ruído no canal de comunicação por meio do qual é transmitida. Tudo muito limpo muito organizado, bastando um bom trabalho de manutenção. (GUEDES, 2009, p. 89)

Décadas depois, redação era o termo mais utilizado por todos os professores, principalmente por aqueles que tinham em suas mãos a responsabilidade de ensinar a seus alunos a escreverem textos, nos quais se avaliaria o emprego correto das regras gramaticais. Porém, década mais tarde, mais precisamente os anos que antecedem às

da publicação dos PCNs, em 1998, começaram os questionamentos sobre essa terminologia e o que ela significa para o ensino aprendizagem.

Os questionamentos feitos à redação, tal como validada no ensino, seguiram na direção de criticar o “mero exercício escolar, cujos objetivos seriam observar e apontar, através de uma correção quase estritamente gramatical os ‘erros’ cometidos pelos alunos” (BUNZEN, 2006, p. 147). Visto dessa forma, a redação é tomada como o objeto de avaliação no qual o professor verifica se as regras ensinadas foram aprendidas.

Esse produto de avaliação das regras ensinadas fez com que a redação se configurasse no apagamento das marcas de subjetividade do aluno. Pois,

ao descaracterizar o aluno como sujeito, impossibilita-se o uso da linguagem. Na *redação, não há um sujeito que diz*, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola. Uma redação marcada, em sua origem, por uma situação muito particular, onde são negadas à língua algumas de suas características básicas de emprego, a saber, a sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem mundo. O caráter artificial desta situação dominará todo o processo da redação, sendo fator determinante de seu resultado final. (BRITTO, 2006, p.118, grifos meus)

Como se vê, Britto (2006) afirma que o trabalho com a escrita de texto quando se considerada a terminologia redação e os significados a ela atribuídos, principalmente, a partir da década de 50, desconsidera-se a subjetividade do aluno tornando a função que ocupa na escola como uma função nula, à medida que ele apenas devolve por escrito o que o professor lhe disse. Quanto a essa prática de redação desenvolvida na escola os PCNs/LP (1998) alertam que

o estudo dos tópicos da gramática escolar não garante que o aluno possa se apropriar deles na produção de textos, ampliando, efetivamente, os instrumentos expressivos de que dispõe para produzir textos adequados às finalidades e às especificidades da situação interlocutiva. É importante reinvestir os conceitos estudados em atividades mais complexas. (PCNs/LP, 1998, p.79-80)

Além do “apagamento” do sujeito enquanto aluno nesse tipo de trabalho, não se discute a recepção do texto, uma vez que essa não é a prioridade. Essa forma de trabalhar exclui as possibilidades de interação e recepção do texto da mesma forma que se exclui o diálogo do texto com outros textos e com outros leitores que não somente o professor. Há, assim, uma tentativa de apagamento da própria natureza dialógica da linguagem. O que se tem é uma prática de redação que só sobrevivia em função das questões relacionadas à estruturação do texto, a aspectos normativos, ou seja, questões de ortografia, acentuação

paragrafação, concordância verbal, nominal e outras dessa natureza.

Como bem salienta Antunes (2007), é necessário olhar para a língua e ver mais além, isto é, ver muito mais do que erros e/ou acertos de questões gramaticais e de terminologias, é preciso superar os apontamentos microestruturais. Percebo, através do material coletado, que, ainda hoje, o ensino é voltado para a gramática e para um trabalho de memorização de regras e de conceitos. Observe o bilhete de orientação para a reescrita, abaixo, deixado pelo professor João para a aluna Alice.



Figura 1 – Bilhete 2

Observe que o professor faz uso de um bilhete para orientar a reescrita da aluna centrada em questões formais, tais como “obedecer a margens” que corresponde à formatação visual do texto; “clareza em algumas expressões” que está relacionado à caligrafia, ortografia e, em alguns casos, à concordância verbal e nominal e à “acentuação”,

características de professores que trabalham com a noção de redação e não de produção de textos; isto é, professores centrados em questões apenas microestruturais, deixando de fora os apontamentos voltados para a macroestrutura.

Observe-se que nas aulas gravadas em que os alunos não produziram textos, mas escrevem redações, são tidas como verdadeiros martírios tanto para os alunos quanto para o professor. Acontece, muitas vezes, que os temas propostos se repetem a cada ano e, em muitos casos, nas aulas de produção de textos esses temas nada têm a ver com a demanda dos alunos; embora as propostas dos professores tenham se pautado em temas atuais, isso nem sempre acontece.

Na verdade, o que se espera é que o aluno consiga produzir seus textos partindo de vivências ou situações reais de comunicação para que o uso da língua seja feito contextualizadamente pelo aluno. Isso implica em criar condições de produção para que a língua possa se estruturar adequadamente, permitindo ao aprendiz construir vivências criativas da linguagem que possam ser vinculadas a essa posição sujeito que o discente ocupa, qual seja, a de autor de textos; desse modo, é possível assegurar à linguagem a função social que ela exerce, a interação entre os sujeitos.

Ao trabalhar com a noção de redação, aqui explicitada, o professor acaba por privar o aluno de situações de uso real da língua. Nessa perspectiva, os professores, ao invés de proporem ocasiões de vivência autêntica da língua tornam o trabalho com o texto limitado aos exercícios de descrição e formalização gramatical e ainda, em alguns dos casos, se prendem aos modelos apresentados pelo livro didático adotado na escola, solicitando aos alunos a leitura e, por conseguinte, a produção de textos que fogem aos interesses e às necessidades desses.

Não estou dizendo que essas questões não são importantes ou que o professor esteja errado ao apontá-las, entretanto, a forma com que essas questões são abordadas são indícios da velha fórmula de trabalhá-las, como uma resposta ao conteúdo apreendido.

Ratificando, de acordo com Antunes,

é preciso que tenhamos olhos para ver outras coisas nos textos além de sua correção gramatical. A escola não pode centrar-se apenas no estudo da gramática e deixar para descrições sumárias e superficiais a complexidade das questões textuais. (ANTUNES, 2009, p. 59)

Escrever em ambiente escolar não implica condicionar a produção escrita somente à escola condicionando-a ao exercício mecânico da correção gramatical. De acordo com Geraldi (1997, p. 136), a distinção entre redação e produção de textos reside no fato de que com a redação produzem-se textos para a escola e com a produção de textos os

textos são produzidos na escola, porém sua finalidade deixa de ser a mera avaliação das normas da língua e ganha novos sentidos, novos significados.

O conceito de produção de texto traz consigo uma nova forma de pensar a língua. Nas palavras de Guedes

a linguagem já não é vista apenas como instrumento para organizar o pensamento nem apenas como meio de comunicação. Ela é reconhecida como formas de ação, processo de estabelecer vínculos, de criar compromisso entre interlocutores. (GUEDES, 2009, p. 90)

E acrescenta ainda que

Redação pressupõe leitores que vão executar os comandos. *Produção de textos* pressupõe leitores que vão dialogar com o texto produzido: concordar e aprofundar ou discordar e argumentar, tomando o texto como matéria prima para seu trabalho. (GUEDES, 2009, p. 90, grifos do autor)

Essa afirmação de Guedes corrobora com a visão de que ao tratar o texto do aluno como uma redação, nos termos em que são definidas neste trabalho, o professor se coloca como um executor de tarefas que não mudam, ou seja, corrigir inadequações de norma culta, padrão; além disso, o aluno também é tomado como um executor de tarefas à medida que “executa os comandos” dados pelo professor.

É nesse sentido que concordo com Geraldi (1997, p. 136), quando ele diz que o sujeito na posição de aluno “articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que (...) dele não é decorrência mecânica”; isto é, o sujeito apresenta uma singularidade que no tratamento de seu texto como redação é desconsiderado.

O trabalho de produção de textos e de correção deve-se pautar em condições de produção para a emergência de textos, isto é, uma produção de textos que considera a subjetividade e heterogeneidade do sujeito, partindo do interesse e das necessidades desses alunos. Enfim, trabalhar a produção de textos criando condições de produção para a escrita que atendam aos interesses e necessidades dos alunos tornam o trabalho mais prazeroso para esses alunos e, conseqüentemente, mais produtivo.

Retomando a citação de Guedes (2009, p. 90), apresentada anteriormente, produção de textos pressupõe sujeitos situados social e historicamente, implica em sujeitos que dialogam com o que escrevem partindo do texto enquanto discurso. Na verdade, ao se propor produção de textos propõe-se “a devolução da palavra ao sujeito, se aposta no diálogo” (GERALDI, 2001, p. 20) uma vez que o aluno tem muito mais a dizer que apresentar as regras gramaticais apreendidas que são, muitas vezes, fruto de “decorebas”.

Deste modo, as condições de produção do texto se tornam um dos fatores imprescindíveis que vem se incorporando à nova terminologia, hoje, orientada pelos PCNs/LP e adotada em grande parte das escolas. Esse é, portanto, mais um dos motivos que me leva à distinção contexto e condições de produção; afinal, “o que está em jogo é a profunda e atual discussão sobre situação de produção do texto e seu resultado: escrever na escola ou para a escola?” (BUNZEN, 2006, 148).

A redação, de acordo com Geraldi (1997, p. 136), é destinada à escola, é um cumprimento, por parte do aluno, de uma tarefa solicitada pelo professor, no entanto, quando se faz uma produção de textos, ainda de acordo com o mesmo autor, criam-se situações em que a escrita do aluno tenha outros sentidos que vão além da avaliação escolar. O termo produção de textos implica na criação de condições de produção, tal como proposto por Geraldi (1997, p. 137), para o que a prática de produção de textos na escola supere seus limites exercendo um papel social entre os sujeitos, o da interação.

Defendo a produção de textos em que as condições para sua escrita são criadas para que o aluno apareça como sujeito histórico e social cuja vivência única e exclusiva possibilitou aquele texto e não outro em seu lugar, uma produção em que o aluno seja visto como veiculador de discursos ligados à sua relação com o mundo. A produção de textos tal como posta nesse trabalho é uma espécie de “devolução da palavra ao aluno” (GERALDI, 1997, p. 160) e (2001, p. 20), que por hora vinha sendo apagada na prática da redação. De acordo com os PCNs/LP (1998, p. 76) a tarefa do aluno é uma tarefa de aprendiz que deve, portanto, mostrar-se capaz de coordenar sozinho todos os aspectos acima apontados por Geraldi.

Em síntese, substitui-se a redação, cujo ponto de partida para a análise das produções é a microestrutura, esta entendida como a “responsável pela estruturação linguística do texto, isto é, representa todo um sistema de instruções textualizadoras de superfície que auxilia na construção linear do texto por intermédio de palavras e de frases” (GUIMARÃES, 2009, p. 35); para dar lugar à produção de textos que parte de uma macroestrutura que, por sua vez, diz respeito

aos componentes que possibilitam a organização global de sentido do texto e que são responsáveis pela sua significação. São esses componentes que tornam possível o planejamento, a compreensão, a memorização e a reprodução das ideias (GUIMARÃES, 2009, p. 35).

Em resumo, Guimarães (2009, p.11) entende a microestrutura como sendo “o

conjunto articulado de frases, resultantes da conexão dos mecanismos léxico-gramaticais que integram a superfície textual”; já a macroestrutura é a “estrutura que se identifica como significado global do objeto do texto”. Um não exclui o outro, pelo contrário, no olhar sobre as produções de textos ambos apresentam o mesmo valor, porém a depender da visão do professor sobre a produção de textos se dará prioridade a um e não a outro.

Apresento a seguir um esquema, para facilitar o entendimento e a compreensão do meu leitor, acerca do olhar delineado, ora sobre a redação, ora sobre a produção de textos, de acordo com os autores mobilizados para apresentar tais conceitos. Observe:

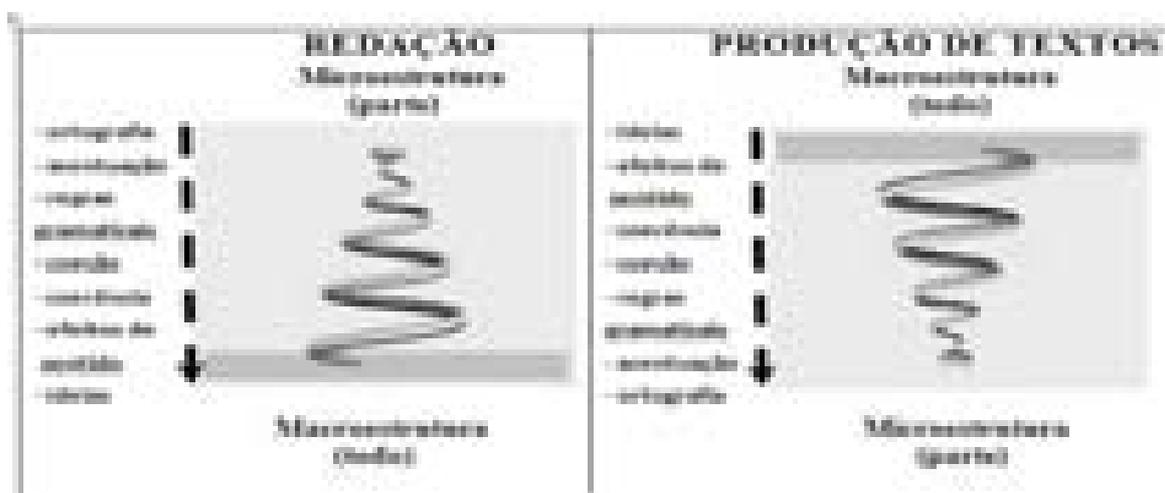


Figura 2 – Macroestruturas e Microestrutura

Essa inversão de paradigmas da microestrutura/macroestrutura para macroestrutura/microestrutura na forma de tratar a produção de textos, considerando as condições de produção de sala de aula, implica mudanças no olhar do professor, isso quer dizer, que de acordo com as informações contidas no documento oficial, PCNs,

o olhar do educador para o texto do aluno precisa deslocar-se da correção para a interpretação; do levantamento das faltas cometidas para a apreciação dos recursos que o aluno já consegue manobrar. (PCNs/LP, 1998, p. 77)

Por fim, essa distinção configura-se como importante neste trabalho, saliento mais uma vez, pois os dois professores envolvidos no processo de produção escrita e reescrita orientada por bilhetes, João e Maria, fazem uso da nova terminologia, produção de textos, com significados divergentes como se verá no capítulo 3, momento em que as condições de produção dos alunos sujeitos dessa pesquisa, estão analisadas. Quantos de nós leitores também não pensávamos assim antes de dialogar com tantas vozes neste trabalho? O uso do termo produção de textos apresenta sentidos, significados diferentes e, às vezes,

até divergentes, isso se dá pela sua emergência nos estudos acerca do ensino e aprendizagem de língua materna divulgada principalmente pelos PCNs/LP (1998), ao alcance de todos os professores do Brasil.

A seguir, apresento outra questão importante para esse trabalho. Afirmei em momentos anteriores que as condições de produção são primordiais quando se trata de produção de textos na escola de hoje; a outra, emergente, está centrada no que se convencionou chamar de gêneros discursivos. Este é, portanto, o novo foco teórico que passo a desenvolver neste trabalho. Considero que em uma discussão como essa em que delinheio condições de produção de textos e reescrita orientada por bilhetes, trabalhando os conceitos de condições de produção e de produção de textos é oportuno falar de gêneros e das questões que esse termo traz consigo.

2.3 Gêneros: textuais, discursivos ou Tipologias?

Sabe-se que o discurso se manifesta por meio de um texto e todo texto é produzido em determinadas condições de produção em que se tem algo a dizer para alguém de um modo especial em determinado momento histórico e em condições sociais que determinam esse ato na interação. Todo esse processo se dá por meio de gêneros decorrendo daí a sua importância não só para este trabalho, mas para muitos outros que trabalham com a linguagem.

Pode-se traçar um início aparente para os estudos do gênero, ao menos os estudos que sevem, hoje, de base para as discussões dos gêneros em condições de produção escolar. Eles surgem na metade do século XX com os estudos do filósofo russo Mikhail Bakhtin que passou a se interessar pelos gêneros em um espaço diferente dos estudos literários, ou seja, o espaço da comunicação oral e escrita. De acordo com Bakhtin

todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nocional de uma língua. (BAKHTIN, 2003, p. 261)

Bakhtin (2003) apresenta uma noção de língua como atividade social e historicamente situada, em oposição à visão dos formalistas, cujo foco está nos aspectos formais e estruturais da língua tal como já apontado neste trabalho.

Partindo dessa concepção de língua, Bakhtin (2003, p. 266) afirma que o emprego da língua se dá por meio de enunciados que refletem as condições específicas de cada esfera da comunicação humana ou situação de interação entre sujeitos. Isso quer dizer que as condições em que os textos são produzidos interferem nessa escrita e que esses textos se manifestam dentro de um gênero ligado a determinada esfera da comunicação humana, ou dentro de determinadas condições de produção.

Ainda de acordo com Bakhtin (2003), todo enunciado é subjetivo, no entanto, o campo de utilização desses enunciados “*elabora seu tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.*” (BAKHTIN, 2003, p. 262, grifos do autor). O argumento de Bakhtin corrobora com a afirmação de que em dadas condições de produção de textos ou em dada situação comunicativa em que a língua é mobilizada, o falante/ouvinte produz uma estrutura comunicativa em formas-padrão de linguagem relativamente estáveis de enunciado, a relativa estabilidade se dá pelo fato de que esse enunciado ocorre em uma enunciação marcada social e historicamente.

Dito de outra forma, a depender das condições de produção de um texto em escrita e reescrita orientada por bilhetes, objeto desse trabalho, e dos escritores que os produzem, as formas-padrão ou formas linguísticas de uma língua poderão ser outras que promoverão mudanças na estrutura do enunciado, aos quais serão atribuídos novos sentidos.

Portanto, para dizer que os gêneros apresentam inúmeras e variadas formas, um mesmo gênero pode se apresentar de diversas formas, mas mantendo sempre uma certa regularidade, por exemplo, uma carta terá sempre forma fixas que a identificam como uma carta e não como uma receita. Entretanto, de uma carta para outra há mudanças de estilo, conteúdo temático e composição que permitem com que uma carta escrita por Maria seja diferente de uma escrita por João, embora ambas sejam cartas e pertençam, portanto, ao mesmo gênero.

Entendo, com base em Bakhtin (2003), que o conteúdo temático diz respeito ao que pode ser dito por um sujeito em um gênero, isto é, o assunto do gênero. O estilo diz respeito às escolhas feitas pelo sujeito no gênero, escolhas essas relacionadas aos recursos linguísticos “*seleção de recursos e gramaticais da língua.*” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Já a construção composicional diz respeito às formas com que se organiza o gênero. Acrescenta ainda que “*todos esses elementos (...) estão indissolavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo*

da comunicação” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Estes aspectos estão ainda relacionados às condições de produção nas quais se tem: alguém que fala; esse alguém se dirige a outra pessoa quando fala, sua fala tem uma finalidade e tudo isso é determinado por questões sociais e históricas visto que ocorre em uma dada época, em certo local e ancorados a um suporte.

Os gêneros do discurso, deste modo, são as mais variadas formas de uso da linguagem por um falante, e esses gêneros variam de acordo com as diferentes esferas (o CEF 02 é uma esfera e dentro dessa esfera os sujeitos fazem diferentes usos da linguagem para se adaptar a cada situação em que a mobiliza). Deste modo, é correto afirmar que em cada esfera da atividade social os falantes fazem uso da linguagem de acordo com certos gêneros do discurso presentes em cada situação. Já que as esferas da atividade do ser humano são inúmeras e variadas, os gêneros do discurso também o são. Na verdade,

a riqueza e diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque a cada grupo dessas atividades é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2003, p. 261)

Com essa afirmação de Bakhtin, pode-se considerar que as práticas em que a linguagem é mobilizada são vivas e possibilitam a um gênero ser criado, sofrer mudanças, podendo desaparecer, reaparecer.

Ao entrar em contato com os estudos atuais sobre os gêneros do discurso, percebe-se as mais variadas concepções, as quais geram uma gama enorme de trabalhos sobre o assunto; trabalhos que contemplam as mais variadas condições de produção em que os gêneros são usados, entre elas, o uso dos gêneros como objeto de ensino e aprendizado de produção textual realizados na escola. O número variado de trabalhos implica também abordagens variadas sobre o assunto; no entanto, considero como “origem” comum entre os estudos dos gêneros, os estudos de Bakhtin.

A proposta de uma mudança na forma de tratar a linguagem no ensino aprendizado como processo de interação entre sujeitos em que se resgata a voz do sujeito aluno vem sendo discutida nas últimas décadas como a forma de trabalhar a linguagem através de textos sem artificialidade. Essa ausência ou presença de artificialidade foi apresentada quando fiz algumas distinções nesse trabalho, por exemplo, ao abordar as considerações sobre o contexto e as condições de produção e a diferença entre redação e produção de textos.

Em meio a essas discussões sobre a finalidade das produções textuais na escola e fora dela, surgem as propostas dos PCNs/LP (1998), como referência para professores. Nesse documento encontram-se as indicações explícitas da necessidade e da importância de se trabalhar textos orais e escritos e, por conseguinte, os gêneros do discurso.

Com base nessa necessidade de se trabalhar a linguagem de forma menos artificial, incorporando a ela a noção de gêneros orais e escritos, é que surge outra necessidade, a de pesquisas que contemplem as questões teóricas referentes ao gênero e sua relação com o ensino e aprendizado de língua materna. Trabalhos importantes nesse sentido são os de Rojo (2004), Dionísio (2007), Marcuschi (2007 e 2008), dentre outros.

Em decorrência do que foi dito e da gama de estudos a respeito dos gêneros surgem também novas formas de olhá-los, ora apontando para a textualidade, em que se denomina gêneros textuais, ora apontando para a discursividade, gêneros do discurso. Dito isso, observa-se que há diferenças importantes no tratamento do gênero como textual ou discursivo, refutando a hipótese de um ser usado como sinônimo do outro.

De acordo com Rojo (2005, p. 185-6), o estudo dos gêneros pode ser dividido em duas partes a depender dos interesses de cada um. Alguns estudiosos preferem a denominação gêneros discursivos, já outros optam por gêneros textuais, embora todos tenham a origem comum em Bakhtin, cada vertente de estudo do gênero faz diferentes leituras desse autor. Em decorrência disso, Rojo (2005, p. 185) classifica os estudiosos em dois grupos: os que optam pela denominação gêneros do discurso e os que optam por gêneros textuais. Podem-se considerar como pertencentes ao primeiro grupo o próprio Bakhtin, Brait, Faraco, Tezza, Castro, Holquist, Silvestre, Blank (ROJO, 2005, p. 185) e mais alguns. Pertencentes aos segundo grupo, podem-se citar Bronckart e Adam (ROJO, 2005, p. 185) como referência, mas além deles, no Brasil, os estudos de Koch e Marcuschi que não foram citados por Rojo (2005), mas devem ser citados aqui pela referência que são em estudos desse tipo, no Brasil.

De acordo com Rojo (2005) as diferença primordiais são:

Gêneros discursivos: preocupam-se com o estudo do texto nas condições de produção (aspecto social e histórico); descreve aspectos da materialidade linguística determinados pelas condições de produção; tem sua herança nos estudos interacionistas. Em suma, preocupam-se com a organização estrutural na sua relação com as condições de produção.

Gêneros textuais: preocupam-se com o estudo da descrição da materialidade textual; descrevem a estrutura e a forma composicional da materialidade linguística; herança dos estudos do texto, tal como os da LT. Em resumo, preocupam-se com a organização estrutural em si.

A proposta apresentada pelos PCNs/LP (1998) para o 3º e o 4º ciclo do ensino de língua portuguesa se baseia nos estudos sobre os gêneros discursivos tal como vem sendo definido aqui e como apresentado no início dessa discussão. O texto é visto como unidade básica de ensino de língua portuguesa, por se tratar de um elemento fundamental da comunicação humana. Os PCNs/LP (1998), portanto, preconizam que o aluno deve ser orientado a utilizar a linguagem nos mais diferentes contextos de uso ou, nas palavras de Bakhtin (2003), nas mais variadas esferas sociais.

A relativa estabilidade do gênero, proposta por Bakhtin (2003, p. 262), é uma questão importante e merece um tratamento especial por parte do professor que trabalha a produção de textos, para que ele não corra o risco de reduzir o gênero a estruturas pré-determinadas e engessadoras, isto é, uma prática de redação e não de produção de textos. É importante que o docente considere as características recorrentes do gênero, de modo que seja possível a ele prever certas estabilidades caracterizadas pelos elementos mais ou menos obrigatórios, isto é, elementos que são mais recorrentes em determinados gêneros.

Todavia, considero aquilo que surge ao acaso como acessório e que está a favor do gênero e adequado à situação de comunicação ou às condições de produção criadas para o desenvolvimento do texto. Dito de outra forma, a conceituação de gênero discursivo trata-se das “famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação a qual os textos se articulam, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literalidade” (PCNs/LP, 1998, p. 22)

O papel do professor é o de possibilitar ao aluno o contato com diferentes gêneros na escola, simulando situações efetivas para seu uso, criando assim condições para a reflexão e criatividade para que esse aluno possa mobilizar a linguagem em prol da situação pretendida. Assim, é necessário pensarmos sobre o como se dá o fazer pedagógico do professor de produção de textos, verificando se ele faz uso ou não das teorias sobre o gênero, para, a partir de então, possibilitar rumos metodológicos que auxiliem para uma produção de textos mais relevantes para professores e alunos.

Marcuschi (2007, p. 25) chama, ainda, a atenção para o uso do termo tipo

textual quando se fala de gênero seja textual⁷ ou discursivo. Segundo o autor e de acordo com os diários de campo, gravações e, ainda, a proposta de produção de textos, constata-se o uso equivocado de tipo textual significando gênero. Quando se trabalha com os gêneros na escola é comum ouvir o professor perguntar que gênero ou texto é esse e ouvir como resposta de seus alunos uma carta, uma reportagem, um bilhete. Muitas vezes é o professor quem diz que o tipo de texto é uma carta, uma reportagem, um bilhete. Ressalto que não há problemas quando o professor fala em tipo, mas trabalha com gêneros.

Questões como essas são recorrentes em decorrência do pouco tempo em que se trabalha com os gêneros no meio escolar se considerarmos como marco inicial a publicação dos PCNs/LP (1998), que orientam para o trabalho com o gênero na escola. Porém, é necessário dar a devida atenção a essas questões para que o trabalho com a produção de textos não continue sendo a velha redação que traz a ingênua ideia de que o caminho a seguir é esse, quando, na verdade, a prática continua a mesma, porém, sob a roupagem de uma nomenclatura nova.

Cito Marcuschi cujos trabalhos priorizam o gênero textual, pois além das considerações que faz a respeito do trabalho com gêneros na escola, discutindo a questão amplamente, acredito que seja interessante para esse trabalho a diferença que traz sobre a tipologia e o gênero. A seguir dedico algumas linhas a essa questão, uma vez que ela também faz parte das condições em que foram produzidos os textos e a reescrita orientada por bilhetes.

2.3.1 Gêneros e tipos: as diferenças

A discussão sobre a diferença entre tipo e gênero, já iniciada anteriormente, mas não explicitada, é importante, pois ao longo de nossa história de ensino de língua materna, tivemos um ensino cujo centro era o trabalho com os temas e tipologias textuais. As produções de textos dos alunos e os textos com eles trabalhados eram classificados em descritivos, narrativos, dissertativos, expositivos e, em raras situações, injuntivo, sob a orientação de uma temática específica.

Durante muito tempo as produções textuais dos alunos centraram-se, principalmente, na tipologia dissertação, ou seja, os discentes eram orientados a produzirem dissertações com base em um tema que o professor, muitas vezes, escrevia no quadro,

⁷ Esse autor trabalha somente a terminologia gênero textual, não há registro de gêneros discursivos nos trabalhos dele citados aqui.

como, minhas férias. Recentemente, e após, principalmente, a publicação das propostas dos PCNs/LP (1998), essa visão de tipologias se ampliou de modo que os textos e a prática de produções de textos na escola deixaram de ser rotuladas em tipologias restritivas e redutoras, passando, então, a serem enquadradas nas atividades de uso da linguagem pelos sujeitos, incluindo o trabalho com gêneros.

Hoje se fala em gêneros textuais e gêneros discursivos, principalmente, quando o trabalho é a produção de textos na escola. Essa nova forma de trabalhar a linguagem não é apenas uma mudança terminológica sem muito valor, como se pode pensar a respeito da mudança da terminologia que apresentei a respeito da redação que deu, logo em seguida, origem à produção de textos; supera a mudança terminológica e o modismo como se pode pensar.

Na verdade, é uma mudança que interfere tanto no conceito quanto na prática de leitura e produção de textos na escola. Nessa nova forma de se tratarem os textos, observa-se uma abertura maior para trabalhar não somente sua estrutura, mas, essencialmente, o uso da linguagem de forma interativa entre sujeitos, o que permite refletir sobre diversos outros fatores que o olhar apenas sobre a estrutura, não conseguia abarcar.

Isso não quer dizer que tudo que o docente trabalhava nas aulas de produção de textos estava “errado”. Essa não é a questão, julgar o que é certo e errado não traz boas reflexões principalmente porque o que era errado em uma época pode não ser em outra. Esse novo posicionamento diante da prática de produção de textos nos parece melhor que a anterior porque o mundo está em constante mudança e junto às mudanças surgem também novas exigências. Em decorrência disso, afirmo que a postura antiga não deve ser abandonada como algo que não é mais necessário e por isso deve ser descartado. Essa discussão não gira em torno disso, mas das mudanças que a sociedade moderna exige e as práticas de escrita exercitadas na escola.

Como já disse, se fosse possível traçar um marco inicial forte das discussões acerca do gênero e sua relação com o ensino no país, traríamos como início o ano de 1998 quando entra em cena os PCNs/LP (1998); afinal, as discussões teóricas e metodológicas, acessíveis a todo professor da rede pública e privada, tornaram-no um objeto de pesquisa e reflexão sobre o fazer pedagógico, principalmente, em ensino da Língua Portuguesa. O ponto de partida do documento no que diz respeito ao texto segue na direção de considerar que “todo texto se organiza dentro de um determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos os quais geram usos

sociais que os determinam” (PCNs/LP, 1998, p.21).

Nesse sentido, os PCNs/LP (1998) apontam para um caminho baseado nos pressupostos teóricos de Bakhtin, o dialogismo e os gêneros do discurso. A linguagem, a partir desse olhar, é entendida como realizada nas mais variadas esferas da comunicação humana. Com esse direcionamento dado pelo documento, até mesmo a forma de se pensar e trabalhar a gramática na sala de aula mudou. O documento propõe um abandono do ensino de gramática que passa a não se centrar mais ou não somente no estudo normativo e prescritivo, enfoque da tradição de ensino de língua portuguesa durante muito tempo.

É nesse momento de discussões acirradas acerca do ensino e aprendizagem da língua materna que surgem as reflexões sobre os gêneros discursivos e sobre as tipologias textuais, tomando essa última como sendo parte dos gêneros e não mais os delimitadores dos textos. Entre os pesquisadores que se dedicaram ao estudo dos gêneros, está a voz de Marcuschi apresentando suas leituras de Mikhail Bakhtin.

Marcuschi (2007, p. 22), inserido em uma concepção de linguagem como interação, aponta para a diferença existente entre a tipologia e o gênero. Afirma que há uma diferença basilar, a tipologia está relacionada à natureza linguística, e os gêneros estariam ligados às características sócio-interativas, embora pareça reducionista tal definição, torna-se bastante abrangente nessa discussão.

Diferente do tipo textual, os gêneros são em número infinito, podendo surgir novos gêneros a cada momento da mesma forma que outros podem desaparecer, pois eles são dependentes da realidade social e das relações humanas. Todavia, embora representando coisas diferentes, tanto o tipo quanto o gênero não podem ser vistos dicotomicamente, mas como imbricados, interligados numa relação de dependência mútua no surgimento e funcionamento do texto.

Pode-se dar, ainda, como exemplo o surgimento e o uso constante de *e-mails* em nossa sociedade que marca a emergência desse gênero e o apagamento aos poucos de outro, por exemplo, as cartas. Essa realidade social da emergência de transmitir informações marcadas pelas relações humanas faz com que um gênero surja e outros desapareçam ou se modifiquem, tendo em vista a interação entre os sujeitos.

Na escola, no trabalho com a produção de textos, a emergência de novos gêneros surge em decorrência das necessidades de comunicação, a forma de correção das produções textuais são exemplos disso. Estou trabalhando com a emergência de um gênero chamado bilhete orientador ou correção textual interativa cuja função é exatamente a de

suprir questões que outras formas de correção não conseguem abarcar; ou seja, os bilhetes interativos surgem para suprir a necessidade criada na esfera comunicativa da escola, na aula de produção e correção de textos, a necessidade de uma correção que auxilie as outras formas de correção em decorrências das novas questões a serem apontadas no texto do aluno em virtude de novas formas de trabalhar o uso da linguagem.

Os gêneros discursivos são textos empiricamente realizados que assumem funções determinadas na situação de comunicação, diferente dos tipos textuais que estão a serviço do gênero. De acordo com Marcuschi (2007 e 2008), pode-se traçar algumas características que definem a natureza de cada um desses elementos. Para o autor, os tipos textuais são:

1. constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;
2. constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos;
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;
4. designações teóricas dos tipos - narração, argumentação, descrição, injunção e exposição (MARCUSCHI, 2007, p. 23).

Ao passo que ele define gêneros textuais como:

1. realizações linguísticas concretas definidas pro propriedades sócio-comunicativas;
2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto aberto de e praticamente limitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. exemplos de gêneros - telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio (MARCUSCHI, 2007, p. 23).

As condições em que os discursos são criados, condições de produção ou esferas de comunicação, criam seus “tipos relativamente estáveis de enunciados aos quais denominamos gêneros discursivos” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Conclui-se, portanto, que os gêneros não são formas estáticas e imutáveis que não dependem das mudanças ocorridas na sociedade, como acreditam aqueles que trabalhavam somente com tipologias. Os gêneros discursivos estão presentes nas manifestações linguísticas, uma vez que só é possível nos comunicarmos mobilizando consciente ou inconscientemente os gêneros.

Fica claro que o que determina os gêneros do texto é o seu material linguístico bem como as regras sociais que regem as práticas de uso da linguagem. A estabilidade relativa se deve a isso, de acordo com a situação de comunicação são priorizados

determinados gêneros e não outros com características também variáveis. Além disso, eles são caracterizados pela flexibilidade, pois variam ao longo do tempo de acordo com as mudanças ocorridas na sociedade. A noção de gênero está ligada à flexibilidade de um texto que não pode adquirir padrões pré-fixados, posto que a situação de interação humana é móvel, mutável e flexível.

Sendo assim, há diferenças entre tipologia e gênero, porém não há exclusão. No trabalho de leitura que uma pesquisa científica requer e na coleta dos dados, observei que, embora já façam 12 anos que os PCNs/LP (1998) foram publicados, ainda é pequena sua influência no ensino e aprendizagem de língua materna no contexto em que se realizou a pesquisa. Essa questão me traz um forte indício de que muitas discussões realizadas, ou não estão chegando onde deveriam chegar, a todos os professores, ou estão chegando ao professor que toma conhecimento de sua existência, mas não aceita as mudanças que elas promovem. Implica dizer que há indícios, ainda, de que os PCNs não têm sido suficientes para orientar os professores e sua realidade de trabalho para as novas necessidades que surgem na medida em que o mundo se desenvolve.

2.3.2 Bilhetes orientadores: um gênero discursivo

Apresento neste trabalho os bilhetes orientadores ou “correção textual interativa” (Ruiz, 2001) como gêneros discursivos. A avaliação da produção textual do aluno exerce função ímpar nesse processo de produção textual na escola, dessa forma, refletir sobre o gênero bilhete orientador é necessário para a análise que se seguirá, visto que ele é fundamental na correção das produções dos alunos que almeje um olhar macroestrutural. Além disso, essa correção faz parte do objetivo deste trabalho que consiste em conhecer as interferências das condições de produção de textos e da reescrita orientada por bilhetes no aprendizado do aluno.

Os bilhetes orientadores deixados no pós-texto do aluno são uma forma de correção que tem por objetivo orientar melhor o aluno para uma reflexão discursiva acerca de sua produção, apresentando não só questões da microestrutura, mas também da macroestrutura do texto. Questões essas que, às vezes, ficam fora da avaliação do professor, uma vez que este não encontra uma maneira de apontá-las. Algumas das formas de correção que apresento a seguir (indicativa, resolutive, classificatória) se centram, muitas vezes, nas questões textuais deixando de fora as discursivas. Os bilhetes surgem, então, como uma possibilidade com a qual o professor pode contar para apontar mais precisamente essas

questões discursivas tão raras em correções, conforme os dados da pesquisa.

Com o intuito de apontar questões referentes às condições de produção e recepção dos textos que são produzidos pelos alunos, o professor pode lançar mão de bilhetes que abranjam questões problemáticas apresentando as orientações centradas em questões específicas de cada aluno, visto que cada sujeito na posição de aluno é único, heterogêneo, portanto, há a necessidade de um atendimento diferenciado. Para explicitar melhor a função dos bilhetes bem como sua importância, faz-se necessário conhecer outras formas de correção com as quais esses bilhetes dialogam, ora ratificando-as, ora acrescentando-lhes algo novo.

Ruiz (2001), em livro intitulado “*Como se corrige redação na escola*” traz quatro formas de correção utilizadas por professores em situação de correção de textos escolares. São elas:

1. *correção indicativa;*
2. *correção resolutiva;*
3. *correção classificatória; e*
4. *correção textual-interativa.*

Segundo a autora, cada uma dessas formas de correção, ou apontamentos no texto do aluno, exerce uma função e em decorrência disso apresenta, também, características próprias. Entretanto, vale lembrar que as três primeiras formas de correção (indicativa, resolutiva e classificatória) foram retiradas dos estudos de Serafini (1989) e retomadas por Ruiz (2001) a fim de refletir sobre elas e discutir novas questões. Essas questões conduziram Ruiz a outra forma de correção, a qual denominou de “textual-interativa”. A proposta de Serafini (1989 *apud* Ruiz 2001) e de Ruiz (2001) são especificadas, de forma sucinta, abaixo.

Das três formas de correção do trabalho acima citado, Serafini (1989 *apud* Ruiz 2001), a correção indicativa é aquela mobilizada pelo professor para fazer apontamentos no texto do aluno cujo mecanismo principal é o uso de símbolos como círculos, trações, interrogações e outros que são deixados na margem ou no meio dos textos. Nesse caso, o professor apenas se preocupa em mostrar onde estão as questões que considera problemáticas e a solução de tais questões fica a cargo do aluno, ou seja, o objetivo é

marcar junto à margem as palavras, as frases e os períodos inteiros que apresentem erros ou são pouco claros. Nas correções desse tipo, o professor frequentemente se limita à indicação do erro, altera muito pouco; há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como os

ortográficos e lexicais. (SERAFINI, 1989 *apud* RUIZ, 2001, p. 51)

A segunda correção, resolutiveira, trata-se de uma forma de correção na qual o professor aponta as questões e logo em seguida apresenta a solução, ou seja, resolve-as para o aluno. Correções desse tipo transferem para o professor a responsabilidade de corrigir o texto que deveria ser do seu autor ou, nesta pesquisa, o aluno, ou seja,

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. Nesse caso o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor. (SERAFINI, 1989 *apud* RUIZ, 2001, p. 56)

Já a terceira, correção classificatória, trata-se da mobilização de signos que são negociados com os alunos para facilitar a correção da produção textual. Normalmente, esses signos são deixados na margem do texto podendo aparecer também onde o problema foi detectado. Diferente da correção resolutiveira, não há nesse processo a solução dos problemas por parte do professor, esse apenas aponta questões, tal como na indicativa, mas a reflexão fica por conta do aluno. Nas palavras da autora:

tal correção consiste na identificação não-ambígua dos erros através de uma classificação. Em alguns desses casos, o próprio professor sugere as modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinho o seu erro. (SERAFINI, 1989 *apud* RUIZ, 2001, p. 60)

Com base nessas propostas para a correção dos textos, Ruiz (2001) apresenta uma reflexão que culmina em uma forma de corrigir as produções a qual chama de correção textual interativa. Neste trabalho, é denominada essa forma de correção por bilhete orientador, afinal meu objetivo é analisar produções textuais cuja reescrita é intermediada por bilhetes.

O termo bilhete é usado pela pequena extensão do texto e da necessidade que o locutor tem em dizer algo para alguém de forma sucinta e rápida. Seu uso é muito comum em situações informais da interação entre os sujeitos. É comum o uso dos bilhetes em nosso cotidiano, deixamos bilhetes para nosso pai, secretária, amigos, porém, seu uso dentro da escola como ferramenta de avaliação e orientação é novo. Talvez a resistência e/ou dificuldade em utilizá-los esteja nessa emergência dos bilhetes fora da esfera de comunicação que costumavam ser encontrados.

Esses bilhetes usados como ferramenta para apontar questões discursivas e

também textuais são formas através das quais o professor mantém um diálogo com o escritor do texto, visto que sua função é a de comentar o texto do aluno sem fazer uso de códigos de correção. Ao invés de traços, rabiscos e palavras exprimidas no canto da folha ou entre linhas, códigos que, normalmente, só apontam os problemas, abre-se, assim, espaços para o diálogo com/sobre o texto. Essa forma de correção resgata a voz do aluno que é solicitada a cada reescrita, fator esse que deve ser recorrente em aulas de produção de textos, nas quais essa voz era sempre o ponto de partida. Em suma, de acordo com a autora,

além de constatar (...) 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 e em sequência ao texto do aluno (no espaço que 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 a sua extensão, estruturação e temática, mais parece verdadeiras cartas. (SERAFINI, 1989 *apud* RUIZ, 2001, p. 63)

O espaço dos bilhetes orientadores é o da leitura e da reflexão por parte do professor, ao passo que, para o aluno, é o espaço em que se instaura a reflexão acerca de sua produção. Esse espaço torna-se um lugar onde é possível fazer comentários de diversas ordens: a boa ou má formação dos textos, fazer elogios, sugestões, perguntas etc. Permite ao docente dizer o que julgar necessário para que o aluno perceba seu texto não como produto, mas como processo na interação.

Para Ruiz (2001), a correção textual interativa, bilhete orientador, apresenta algumas características:

esses “bilhetes”, em geral, têm duas funções básicas: falar a cerca da tarefa de revisão do aluno (ou, mais especificamente, sobre os problemas dos textos) ou falar, metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de correção pelo professor. (RUIZ, 2001, p. 63, grifos meus)

Infere-se que, muitas vezes, os bilhetes podem ser utilizados como uma forma de ratificar as demais correções cujo foco, em sua maioria, está centrado nas questões textuais. Essas questões podem ser encontradas no conteúdo dos bilhetes quando estes versam sobre a tarefa de correção do professor, ou ainda quando falam sobre as correções que o aluno deve fazer, nesse caso, consideramos as correções de ordem discursivas que não seriam compreendidas se apontadas pelas outras formas de correção apresentadas.

Os bilhetes apresentam mudanças claras de turno, como salienta Ruiz (2001, p. 100). O turno do aluno termina quando ele entrega seu texto ao professor para a correção, o

que marca seu espaço e sua própria voz. Citando Bakhtin,

os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela *alternância dos sujeitos do discurso*, ou seja, pela alternância dos falantes. (...) O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar a sua compreensão ativamente responsiva. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silenciosa que seja o “dixi” percebido pelo ouvinte [como sinal] de que o falante terminou. (BAKHTIN, 2003. p. 275, grifos meus)

De acordo com o referido autor, o aluno assume diante das orientações para a produção de textos uma atitude responsiva ativa de não fazê-las ou fazê-las, ou seja, a capacidade que o aluno tem de dizer algo, de dar uma resposta imediatamente ou posteriormente. A produção de textos é o turno de fala do discente que termina no momento em que ele entrega ou torna público seu texto. Na medida em que o professor toma o texto para apreciação, termina o turno do aluno e começa o do professor, que é uma espécie de réplica em forma de bilhetes orientadores acerca da produção desse aluno. Ao devolver o texto para o discente e solicitar, através desse bilhete, alterações, termina mais uma vez o turno do professor e recomeça o do aluno, que pode seguir ou não as orientações do docente, constituindo, assim, as réplicas. Percebe-se o caráter de interatividade do bilhete e da possibilidade de reescrita mediante o diálogo que se estabelece entre o aluno e o professor sobre a produção textual, sobre a tomada de posição do aluno por meio da linguagem. O discente recebe o direito de dizer, inclusive o de seguir ou não as orientações, o que o institui como sujeito responsivo ativo e responsável pelo seu dizer.

Ainda, segundo a autora, essa alternância “aluno-produtor/professor-corretor/aluno revisor” (RUIZ, 2001, p. 64) se dá em um espaço de tempo, ora determinada ora não, que ultrapassa no mínimo de uma aula para a outra. Esse distanciamento espacial e temporal assim como a alternância dos sujeitos é a possibilidade real de falarmos em aluno revisor; afinal, ao se distanciar do texto, o aluno procede, após a leitura das orientações, como um leitor que olha o texto de fora, um olhar crítico que se apodera do texto a fim de sanar possíveis questões que podem causar problemas na recepção por parte de seu leitor. Ao professor é dada a chance de interferir, através dos bilhetes, no texto, de maneira mais clara, para que o discente, após essa intervenção, opere a revisão e a reescrita do texto de maneira que atenda aos objetivos propostos.

A escolha de um gênero, com afirma Bakhtin (2003, p. 282), não é dada ao acaso pelo sujeito, mas determinada pelo “campo de comunicação discursiva”, ou seja, as

condições de produção e recepção dos discursos. A escolha ou seleção de um gênero pelo sujeito é, então, determinada por essas condições; dentre as possibilidades previstas para determinada esfera da comunicação, o sujeito atua fazendo escolhas. A escolha do gênero mobilizado manifesta a “vontade discursiva do falante” (BAKHTIN, 2003, p. 282) que, por sua vez, é determinada pela situação concreta da interação. O sujeito, ao falar, o faz indispensavelmente por meio de gêneros, que por se apresentarem como “formas relativamente estáveis” permitem ao sujeito transmitir sua individualidade e subjetividade.

Sendo assim, e tomando as palavras de Bakhtin como ponto de partida, pode-se dizer que o uso do bilhete não se dá de forma aleatória, mas configura-se como uma estratégia, cuja função é olhar para a produção textual como um todo significativo através da qual se procura a forma que melhor atinja ou alcance o aluno e que contribua, assim, para o seu desenvolvimento. As condições sociais e históricas em que os textos são hoje produzidos na escola interferem na forma de correção do texto e faz com que certas questões que só podem ser apontadas pelos bilhetes ganhem espaço, fazendo com que esse gênero apareça com muita força nessa esfera de comunicação humana.

Outras formas de correção, como as apontadas por Ruiz (2001), mostram-se pouco eficientes haja vista a forma como são realizados. Porém, saliento que o uso dos bilhetes não exclui as outras formas de correção, uma vez que em muitos casos acontece apenas uma remoção de uma forma de correção para outro lugar disfarçado em outro gênero que, por exemplo, é o bilhete. Ou, então, podemos encontrar mais de uma forma de correção convivendo com os bilhetes orientadores.

De acordo os pressupostos teóricos de Bakhtin (2003), pode-se dizer que o gênero bilhete orientador surge de uma necessidade da comunicação entre os apontamentos feitos pelo professor e a possibilidade de tais apontamentos se tornarem mais compreensíveis pelo aluno no momento de revisão e reescrita. A escolha do professor é uma escolha determinada pela situação escolar de correção de textos, por essa esfera da comunicação humana. Dentre as possíveis correções do docente, a “textual interativa” é aquela cuja função é esclarecer outras formas de correção que só seriam compreendidas pelo aluno na forma de um diálogo, face a face, em que professor e aluno discutiriam as questões do texto.

Um dos objetivos que pode ser apontado no uso dos bilhetes, além de sua maior eficiência na correção de questões da ordem discursiva, é a possível simulação de uma conversa entre professor e aluno sobre o mesmo assunto, os problemas que o texto

apresenta que não podem ou não devem ser codificados. Ressalto que até mesmo os elogios podem ser codificados, por exemplos, os conhecidos: “O”, “MB”, “B”, “R”, “F”, respectivamente, Ótimo, Muito Bom, Bom, Regular e Fraco. Podem ser encontrados, portanto, bilhetes que ora falam do comportamento linguístico do aluno; ora do comportamento extralinguístico que reflete no linguístico; ora de problemas microestruturas; ora macroestruturais.

Os bilhetes tendem a contribuir para a constituição do sujeito enquanto autor, que se responsabiliza pela produção e recepção de seus textos. Autor que no seu processo de produção de textos executa ao mesmo tempo um exercício de escrita e de leitura. O processo de produção de texto exige uma constante leitura do aluno para que este possa adequar sua escrita às finalidades às quais é destinada, ao gênero mobilizado.

Os gêneros do discurso apresentam um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo; esses elementos têm sua existência condicionada ao campo de comunicação no qual estão inseridos, como aponta Bakhtin (2003). Os gêneros refletem, portanto, as condições específicas de sua utilização. Assim, os bilhetes apresentam um conteúdo temático que não pode ser confundido com o assunto do texto, pois devem ser vistos como certos elementos de sentido com os quais os gêneros se preocupam. Ou seja, os bilhetes orientadores apresentam um conteúdo temático cuja função é discutir questões de entendimento do texto como questões de textualidade e discursividade.

A construção composicional dos bilhetes diz respeito à forma de apresentação desse texto, a sua estrutura. Os bilhetes, assim como as cartas, são muito pessoais, uma vez que possuem traços que aproximam o leitor do seu autor. Podem aparecer no texto do aluno como forma de lembretes, puxões de orelha ou elogios. Apresentam-se, desse modo, em forma de diálogo, de modo que não é necessário, por exemplo, uma assinatura do docente, afinal, a situação de inserção desse bilhete, pós-texto, determina com precisão seu possível autor, o professor. A construção composicional desse gênero é, portanto, mais um elemento determinado pelas condições em que o gênero é mobilizado.

O estilo de um gênero pode ser considerado o lugar onde a subjetividade do professor e do aluno mais aparece, afinal, fazem a seleção de determinados meios linguísticos com o intuito de tornarem mais claro possível o conteúdo. Os bilhetes apresentam um estilo mais familiar e pouco formal, o que permite diminuir as marcas hierárquicas ocupadas tanto pelo professor quanto pelo aluno nesta situação de institucionalização presente em sala de aula.

Esses elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) se unem para caracterizar a esfera da comunicação a que pertence o gênero bilhete orientador. São eles que promovem a relativa estabilidade do gênero, possibilitam que o gênero bilhete orientador apresente certos elementos estáveis, responsáveis por fazer com que esse gênero seja um bilhete e não uma carta, por exemplo, e também elementos instáveis como a forma de abordar o assunto, os elementos gramaticais, semânticos, a seleção lexical que o faz diferente em cada situação de uso dentro da mesma esfera da comunicação.

Como afirma Bakhtin,

todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. (BAKHTIN, 2003, p. 262)

Dediquei um tempo para discutir a estrutura do gênero bilhete orientador, pois o considero muito significativo para as orientações dadas aos alunos e por considerar que esse gênero é capaz de incitar o posicionamento reflexivo desses alunos. Essa correção, em relação as já citadas, foi a única capaz de apontar questões da ordem do discurso para que os alunos pudessem refletir, uma vez que outras formas de correção apresentaram como foco as correções do nível textual da organização global do texto; o que torna o delineamento do referido gênero ainda mais interessante para esse trabalho que parte das condições de produção do discurso.

Os bilhetes orientadores, os quais Ruiz (2001) chamou de “textual interativa”, acabam tornando inviável o uso apenas das demais formas de correção apresentadas; todavia, ainda hoje elas são usadas com muita frequência nas aulas de produção de textos o que nos trazem indícios significativos de que as mudanças no ensino ainda não fazem parte da vida de alguns professores, como o pesquisado.

Por fim, os bilhetes orientadores podem exercer a função, bastante específica, de incitar no discente a responsabilidade pelo produto escrito fazendo com que reflita sobre seu próprio dizer e sobre possíveis incoerências apontadas pelo seu leitor mais próximo, que no caso da escola seria o professor ou o colega. A tentativa de tornar o aluno responsável por seu texto, que pode ser vista em alguns bilhetes do *corpus*, configura-se em marcas ou indícios de autoria.

A seguir, discuto o conceito de autoria e sua importância para as condições de produção de textos e sua reescrita orientada por bilhetes, pois trabalhar com os conceitos

acima delineados implica em dizer que o aluno é sujeito autor, heterogêneo, dono de suas palavras, de seus pontos de vista, sujeito que tem algo a dizer, que se responsabiliza pelo que diz.

2.4 Autoria: indícios do posicionamento do aluno

Em outra sessão desse trabalho, ao citar Geraldi (1997 e 2001) e Britto (2006), discorri sobre a devolução da palavra ao aluno, do não apagamento do autor do texto e da valorização do seu ponto de vista, o que considerei quase apagado em trabalhos em que a produção de textos é tomada como uma redação, isto é, trabalhos nos quais não há a criação de condições de produção para o desenvolvimento da escrita, considerando a concepção de linguagem como interação.

Essas questões que dizem respeito ao retorno da palavra ao sujeito se tornam cada vez mais valorizadas quando se desenvolve uma prática de produção de texto baseada nos gêneros discursivos e em condições de produção reais ou fictícias para a escrita do aluno. Isso porque considero que uma boa prática de produção de textos parte de dois conceitos importantes, ratifico mais uma vez, o de gênero do discurso e de condições de produção para a escrita.

O gênero discursivo é importante pelo fato de que todo ato de comunicação, como afirma Bakhtin (2003), se dá por meio de um gênero em qualquer circunstância. Já a criação das condições de produção o é para escrita do aluno porque faz com que o discente tenha o que dizer, para quem dizer, tenha um motivo para dizer e seja capaz de mobilizar estratégias que tornem esse dizer mais claro para o leitor. Partindo dessas duas questões para que o aluno produza seu texto, certamente, lhe será dado o direito à palavra e lhe será cobrada a responsabilidade por ela.

É por tudo isso que já foi dito sobre a produção de textos com base em novas formas de olhar essa prática que parto do pressuposto de que o aluno tem algo a dizer sobre o mundo, que ele diz através da linguagem do texto ao mesmo tempo em que se deixa dizer. Uma concepção de condições de produção, de produção de textos e de gêneros discursivos como foi definida neste trabalho implica em uma consideração do sujeito aluno como um sujeito que se responsabiliza pelo seu dizer, um sujeito que se assume autor na medida em que lhe é devolvida a palavra.

Considero esse sujeito aluno enquanto autor de textos, uma vez que é pelo discurso que se constitui sujeito. Esse sujeito formado de vários outros sujeitos, e ao

produzir seu discurso, materializa suas ideologias, e é convivendo e organizando esses vários outros sujeitos que se forma o autor. Esse sujeito autor visto como um planejador que busca os dizeres outros para formar o seu próprio dizer a fim de produzir determinados efeitos de sentido, em determinadas condições de produção do discurso.

Considero que as condições de produção de textos, como foi explicitada neste capítulo teórico, e sua reescrita orientada por bilhetes interferem na posição que o aluno assume enquanto produtor de textos. Por isso, é importante falar dessa tomada de posicionamento do discente no texto, o trabalho com a produção textual permite falar sobre si mesmo quando faz produções textuais.

Tudo que vem sendo apresentado até o momento está, de certa forma, relacionado aos indícios de autoria presentes em uma produção de textos. A análise de questões relacionadas à textualidade e a discursividade dos textos produzidos na escola é uma forma de olhar para os indícios de autoria desses alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental, tanto na primeira versão escrita quanto na segunda orientada por bilhetes.

A textualidade contribui na medida em que a organização textual indica as escolhas feitas pelo aluno diante das possibilidades que encontrou ao produzir seu texto. Já a discursividade amplia-se para questões que superam a materialidade da organização textual, entrando em cena o que é dito, para quem é dito, como é dito, através de qual gênero esse dizer se apresenta. Com isso, quero justificar a mobilização de teorias dos campos da AD e LT.

A autoria nas produções sofre, ainda, interferência das condições de produção, ou seja, do contexto imediato de sala de aula e do contexto mais amplo em que as questões sociais, históricas e os sujeitos, também sociais e históricos, se encontram. Os sujeitos professor e aluno são, portanto, afetados por essas condições nas quais a produção e as orientações são dadas, uma vez que nessa situação os sujeitos mobilizam, ainda, um jogo de imagens de si, do outro, da situação cuja função é nortear o dizer e, ainda, põe em atuação na escrita, mas, principalmente, na reescrita uma espécie de “*leitor interno*” (SAUTCHUK, 2003, p.12) que em graus variados de atuação contribui para o efeito autor muito desejado em exames que avaliam a proficiência do aluno em língua materna.

Todas essas questões são importantes quando se fala de autoria, pois são questões que interferem no posicionamento daquele que toma a palavra, questões que denunciam seu posicionamento, marcam sua subjetividade e sua heterogeneidade, seja na

produção textual, sejam nos bilhetes orientadores. Falo de autoria, mas o que vem a ser os indícios, as marcas que denunciam a autoria em uma produção?

A forma como é trabalhada a produção de textos na escola e a forma como o aluno é orientado a fazer as correções de sua primeira versão interferem no seu posicionamento enquanto autor, ora incitando o discente a assumi-lo, ora deixando que esse posicionamento se apague. Considero que os bilhetes orientadores podem funcionar, em alguns casos, como um incitador da autoria na reescrita em graus variados. Partindo desse pressuposto e, antes de explicitar o que considero autoria neste trabalho, é necessário apresentar mais uma questão importante já mencionada, em outros momentos, o leitor interno.

Essa questão está contemplada nos estudos de Sautchuk (2003) sobre a produção de texto e sua relação com o dialogismo, questões importantes para a autoria a ser trabalhada aqui. A autora introduz em seus estudos o conceito de leitor interno com o qual dialogo neste trabalho. De acordo com a autora, o aluno, na posição de produtor de textos na escola, é, de certa forma, bifurcado, o que faz operar, ao mesmo tempo, dois enunciadores de forma dialógica no processo de produção textual, o escritor ativo e o leitor interno.

Apoiada pela concepção de linguagem como interação humana entre sujeitos, a mesma defendida nesse trabalho, a autora parte do pressuposto de que o ato verbal (o texto oral ou escrito) resulta de um processo interativo que se dá entre no mínimo dois sujeitos, no ato verbal oral, entre locutor e interlocutor, e no escrito, entre escritor e leitor. Dedicada à escrita, a autora defende que o processo de produção textual se dá entre esses dois sujeitos de modo que cada qual assume um papel decisivo na interação; o escritor ou produtor de textos escreve para um leitor, ambos responsáveis pela produção de sentidos.

Pensando apenas no momento em que o aluno toma a caneta e o papel para começar a escrever, a autora afirma que o sujeito que ocupa a posição de escritor, ao qual chamamos aqui de autor, se bifurca em “escritor ativo” e “leitor interno”. A bifurcação proposta pela autora traz a figura de um “escritor-leitor-do-próprio-texto” que resulta em uma espécie de “co-ação” entre um sujeito que escreve e lê e que lê e escreve.

Meu interesse pelo autor bifurcado, escritor que escreve e lê e leitor que lê e escreve, simultaneamente, proposto por Sautchuk (2003) consiste no fato de considerar que qualquer atividade de produção de textos contempla essa bifurcação. Entretanto, sou partidária de um grau de atuação do leitor interno em momentos diferentes do processo de

produção escrita e reescrita de textos, o que não é mencionado pela autora em seus trabalhos. Além disso, considero que o que determina a atuação do leitor interno são as condições de produção de textos e reescrita do texto.

Acredito que o grau de ativação do “leitor interno” será variável a depender das orientações dadas principalmente pelo professor para realização da reescrita. Quando a reescrita é intermediada por bilhetes a atuação do leitor interno é afetada, o que afeta também os indícios de autoria do aluno. A depender do tipo de orientação dada pelo docente, nos bilhetes, esse leitor interno terá uma atividade mais intensa ou menos intensa. Por isso, o papel do professor na correção que faz da produção do aluno é muito importante, afinal, quanto mais ativada for a função do leitor interno de um aluno pelas orientações, maiores serão os indícios de autoria, marcas do posicionamento do aluno, mais alunos responsáveis pelo que escrevem será possível verificar.

Segunda a autora, seu objetivo no trabalho é demonstrar que

toda atividade de escrita prevê *duas* figuras de receptor: aquela que chamarei, a partir de agora, de *leitor externo*, destinatário ausente no momento da produção do texto, e aquele leitor co-autor, presente, a quem denomino *leitor interno*, cuja função é a de satisfazer as expectativas de sentido *antes* que o leitor externo o faça. (SAUTCHUK, 2003, p. 12, grifos da autora).

Posicionar-se diante do texto que está escrevendo tal como se fosse o leitor ideal, externo e ativar a responsabilidade que o autor deve ter diante de seu texto, tentando prever o que pode não estar claro para seu possível leitor, isso é ser autor e é nisso que acredito que o tipo de orientação interfere. Por isso, considero que o trabalho de Sautchuk (2003) contribui para a análise desse *corpus* na medida em que possibilita compreender os indícios de autoria nos textos dos alunos, principalmente ao comparar a primeira versão com a segunda.

Ao aplicar essa teoria na minha situação de investigação, no *corpus* deste trabalho, o leitor externo na proposta de produção (Anexo D) de João é ele próprio, como se verá na análise linguística, visto que não há outro leitor possível criado por ele. Na proposta de Maria, os possíveis leitores são professores, funcionários e alunos da escola (Anexo E) em que o aluno, produtor de textos, estuda. O discente, bifurcado em escritor ativo e leitor interno, atua na primeira versão escrita e na segunda, porém acredito que na segunda versão, a depender do tipo de orientação presente nos bilhete, o leitor interno apresenta uma atuação diferenciada.

O que quero dizer é que a presença do professor é marcada pelas/nas condições

de produção do texto, visto que são textos produzidos em sala de aula sob a orientação do professor de produção de textos. Porém, a partir do momento em que o professor cria as condições de produção para o texto do aluno, este pode se distanciar do docente como o único leitor externo e se aproximar de outros leitores externos possíveis que virão a ser propostos no momento em que se cria condições de produção e recepção para o texto do aluno. Esse distanciamento e aproximação interferem na atuação do leitor interno e, conseqüentemente, nas marcas de autoria.

Após a breve explicação e conceituação sobre o leitor interno, apresento, enfim, a mobilização que faço do conceito de autoria o que compreendo para esse trabalho como sendo autoria. A questão da autoria é bastante importante para estudiosos da AD, campo esse que desenvolve muitos trabalhos partindo, principalmente, de estudos do filósofo Michel Foucault. A questão da autoria é tratada em sua obra com um título que nada mais é do que o questionamento: “*O que é o autor?*”. Mas o que, na verdade, o autor? Foucault (2002) questiona o que vem a ser o autor sob três enfoques, quais sejam, a relação entre o autor e o nome próprio, a função que esse autor assume e a questão autor e sujeito.

Segundo Foucault (2002, p. 42), mesmo que o nome do autor seja um nome próprio e mantenha com ele certa relação de semelhança, apresenta algumas disparidades. Ambos podem exercer outra função além da indicadora, situado entre dois pólos: descrição e designação. Ou seja,

o nome próprio e o nome de autor encontram-se situados entre os pólos da descrição e da designação; têm seguramente alguma ligação com o que nomeiam, mas nem totalmente à maneira da descrição (...) a ligação do nome próprio com o indivíduo nomeado e a ligação do nome do autor com o que ele nomeia não são isomorfas nem funcionam da mesma maneira” (FOUCAULT, 2002, p. 42-3)

O nome próprio está ligado ao indivíduo do mundo que ele nomeia, ao sujeito real e exterior; ao passo que o nome do autor está relacionado com aquilo que ele nomeia na obra, é muito mais do que um elemento que pode ser substituído no discurso, apresenta um papel em que se destaca sua função classificatória, qual seja,

um nome de autor não é simplesmente um elemento de um discurso (que pode ser sujeito ou complemento, que pode ser substituído por um pronome, etc.); ele exerce relativamente aos discursos um certo papel: assegura uma certa função classificativa; um tal nome permite reagrupar um certo número de textos, delimitá-los, deles excluir alguns, opô-los a outros. Além disso, ele relaciona textos entre si. (FOUCAULT, 2002, p. 44-5)

Segundo Foucault, o nome do autor atua como uma forma de caracterizar certos

discursos como sendo pertencentes a um determinado autor e não discursos cotidianos cuja autoria é desconhecida, o que é questionado na atualidade, por exemplo, por Orlandi (2007). Foucault diz que

o nome de autor não transita, como o nome próprio do interior de um discurso para o indivíduo real e exterior que o produziu, mas que de algum modo, bordeja os textos, recortando-os, delimitando-os, tornando-lhes manifesto o seu modo de ser ou, pelo menos, caracterizando-lho. (Foucault, 2002, p. 45-6)

Para Foucault, o nome do autor é diferente do indivíduo real e externo à obra, ao passo que também é diferente do personagem fictício e interior a essa mesma obra, o autor está entre eles, mantém uma relação de dependência, se encontra nas bordas da obra; isto é, não está totalmente imerso na obra nem totalmente aquém dela. Nas produções textuais, pode-se caracterizar o aluno sujeito como ocupando diversas posições, por exemplo, filho, colega, amigo, irmão, autor. O autor é uma posição assumida pelo sujeito e o personagem da produção que não é nem o sujeito empírico nem o personagem, mas mantém com eles uma relação de dependência.

De acordo com Foucault (2002, p. 47-55), a função-autor pode ser reconhecida tomando como base quatro características essenciais, a saber:

a) Está ligada ao objeto de apropriação, ou seja, ao sistema jurídico e institucional que contém, determina, articula o universo dos discursos. Dito de outra forma, a escrita como objeto de apropriação passa a ser o objeto de punição do autor que se vê obrigado a assumi-lo e ser punido caso sua escrita transgrida as regras.

Na sala de aula de produção de textos, os alunos produzem textos e devem assiná-los assumindo-se responsáveis por eles, sendo punidos quando a produção não alcança os objetivos propostos pelo professor e premiados quando esses objetivos são alcançados. Sendo assim, “os textos, os livros, os discursos começaram a ter realmente autores (...) na medida em que o autor podia ser punido, ou seja, na medida em que os discursos podiam ser transgressores” (FOUCAULT, 2002, p. 47).

b) “A função-autor não se exerce de forma universal e constante em todos os discursos” (Foucault, 2002, p. 48), não se exerce em todas as épocas e em todas as formas de civilização. A importância do autor muda ao longo do tempo. Em determinadas épocas a função autor estava relacionada a um sistema de verdades, alguns discursos eram tidos como verdadeiros por estarem ligados a

determinados autores, já em outras épocas, o autor não era importante, mas sim o que era dito em um texto.

O aluno que não assina sua produção textual, que não se faz conhecer, que não assume o produto escrito, não pode ser premiado, uma vez que não assinar a produção pode ser entendido como o não cumprimento da ordem de produzir um texto para ser avaliado. O docente, em decorrência disso, pode também, verificar os alunos que não fizeram ou não entregaram para averiguar se alguém esqueceu de assinar.

c) A função-autor “não se forma espontaneamente como a atribuição de um discurso a um indivíduo. É antes o resultado de uma operação complexa que constrói um certo ser racional a que chamamos de autor” (FOUCAULT, 2002, p. 50). A função autor é uma das funções que o sujeito aluno pode ocupar dentre tantas outras, tais como, filho, irmão, pai.

d) O autor se encontra na cisão entre o indivíduo do mundo real e o locutor da obra de modo que se torna falso procurar o autor, ou no sujeito real exterior, ou no sujeito fictício e interior à obra. Os discursos providos de função autor comportam pelo menos três “eus”.

Na produção de textos esses “eus” são, também, pelo menos três, o “eu” sujeito real externo, o “eu” autor que assina a produção e o “eu” personagem presente no interior da produção, aquele que se assume como eu. Isso quer dizer que a construção do autor não é determinada pelo sujeito que escreve, mas forja-se a construção desse autor em relação aos textos que ele produz, aos leitores e a outros textos com os quais está em contado.

Em suma, Foucault fala sobre a função autor e suas quatro características marcantes dizendo:

resumi-los-ei assim: a função autor está ligada ao sistema jurídico e institucional que encerra, determina, articula o universo dos discursos; não se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre todos os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização; não se defini pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor, mas através de uma série de operações específicas e complexas, não reenvia pura e simplesmente para um indivíduo real, podendo dar lugar a vários “eus” em, simultâneo, a várias posições-sujeitos que classes diferentes de indivíduos podem ocupar. (FOUCAULT, 2002, p. 56)

Na última parte sobre a questão do autor, Foucault fala dos fundadores de discursividade como sendo aqueles que “produziram alguma coisa a mais: a possibilidade e a regra de formação de outros textos” (FOUCAULT, 2002, p. 58). Isto é, esses fundadores de discursividade apresentam uma contribuição sobre algo ainda não pensado. Foucault

toma como exemplo de discursividade a Psicanálise e Freud como seu fundador. Sendo assim, Foucault (2002, p. 59) diz que o olhar deve superar os limites do livro como objeto manuseável ao afirmar a função autor ocupando uma posição “transdiscursiva” que se aplica aos “fundadores de discursividade”, ou aqueles que produziram mais do que obras, mas a possibilidade de regras cuja função é orientar a formação de outros textos.

Sobre o posicionamento de Foucault diante da questão da autoria, Orlandi (2007) apresenta algumas contribuições. Em suas palavras,

segundo Foucault, há processos internos de controle do discurso que se dão a título de princípios de classificação, de ordenação, de distribuição, visando domesticar a dimensão de acontecimento e de acaso do discurso, normatizando-o, diríamos. (...) o autor é então considerado como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como fulcro de sua coerência (ORLANDI, 2007, p. 74-5)

Essa compreensão de Orlandi corrobora com a exposição que fiz acima sobre a autoria nas palavras de Foucault. Porém, a autora, assim como eu, discorda do posicionamento de Foucault a respeito, por exemplo, do fato de que textos do cotidiano, tais como conversas entre professor aluno, orientações orais, bilhetes orientadores, não necessitam de autores. Sobre isso Orlandi diz:

desloquei essa noção de modo a considerar à diferença de Foucault, que a própria unidade do texto é efeito discursivo que deriva do princípio de autoria. Dessa maneira, atribuímos um alcance e que especifica o princípio da autoria como necessária para qualquer discurso, colocando-o na origem da textualidade. Em outras palavras: um texto pode até não ter autor específico, mas pela função autor, sempre se imputa uma autoria. (Orlandi, 2007, p. 75)

Concordo com autora que revê os pressupostos de Foucault, considerando que todo texto apresenta indícios de autoria mesmo que não se saiba quem é o autor que assina a obra. Lembrando que o paradigma indiciário possibilita encontrar marcas de subjetividade que o sujeito autor não pode controlar seu aparecimento. Em uma produção de textos na qual não se encontra a assinatura do aluno pode-se encontrar os indícios de autoria desse autor desconhecido, textos sem autor não são textos sem autoria. Pensar dessa forma abre a possibilidade de se olhar para as produções dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental como sendo sempre portadoras de autoria. No entanto, o grau dos indícios podem ser fortes, chegando a marcar o posicionamento do autor, e fracos, marcando a baixa atuação do aluno na posição de autor.

A autoria apresenta seus indícios claros nas escolhas que são possíveis de serem feitas pelo sujeito aluno nessa posição na primeira versão escrita e as escolhas feitas na

segunda versão escrita, cuja orientação se dá por intermédio dos bilhetes. A primeira e segunda versão do texto do aluno é um bom parâmetro de comparação dos indícios de autoria. A textualidade marca a subjetividade e, por conseguinte, sua autoria, pois é dessa autoria que se exige coerência no que diz; que o seu texto seja organizado de forma coesa de modo a promover clareza; obediência às normas estabelecidas pela língua em determinadas condições de produção; pertinência das informações; e preocupação com a progressão, não contradição da produção. (ORLANDI, 2007, p. 75). É do autor ainda que se espera o que dizer, para quem dizer, como dizer em determinadas situações.

O aluno na posição autor da primeira versão escrita formula representações imaginárias do professor, de si mesmo e do contexto que interfere em seu processo de autoria, pois as imagens construídas na primeira versão escrita podem permanecer quase inalteradas ou serem modificadas por completo em decorrência da forma com que o professor irá efetuar a orientação para a reescrita. Mudanças na posição de autor e, conseqüentemente, na autoria do texto ocorrerá em maior ou menor grau em decorrência não só das imagens que o aluno constrói, mas de tantas outras questões que envolvem a textualidade e a discursividade na produção nas condições encontradas em sala de aula.

O discente enquanto autor é cercado pelo exterior e pelo interior vivendo nesse impasse de tanto ser forçado a se referir ao que lhe é exterior e ao mesmo tempo ao que faz parte de sua subjetividade. Nesse caso, concordo com Foucault (2002), que diz que o autor não é nem o sujeito empírico nem o fictício que aparece em sua fala, mas ele é todos eles e não é nenhum deles em especial. O autor está sempre em íntima relação com sua subjetividade e sua exterioridade, exterior no sentido de que seu dizer de certa forma é orientado para alguém que ao mesmo tempo interfere no seu dizer. A essa relação entre a interioridade e exterioridade, Orlandi (2007, p.76) chama de “assunção de autoria”. A assunção de autoria em uma produção de textos pode ser vista, por exemplo, quando o aluno apresenta posicionamentos alheios e, em seguida, posiciona-se criticamente diante do que disse.

Para concluir, “não basta ‘falar’ para ser autor; falando, ele é apenas falante. Não basta ‘dizer’ para ser autor; dizendo, ele é apenas locutor. Também não basta enunciar algo para ser autor (ORLANDI, 2008, p. 79). Repito aqui a indagação da autora por ser também uma indagação minha e que, possivelmente, pode ser também uma indagação do meu leitor: “O que é preciso então para ser autor?” É preciso refletir sobre como a função autor vem sendo solicitada, dada e cobrada na escola. Para que o aluno seja um autor na

escola é preciso mostrar-lhe, através das condições de produção que o professor cria para a produção de textos, que ele assume uma posição determinada social e historicamente.

O papel da escola está em refletir sobre o que é necessário para que seus alunos sejam autores e como fazer com que seus alunos consigam assumir esse papel social dentro e fora da escola. Para se constituir autor, o aluno deve experimentar práticas de uso da linguagem que façam com que domine mecanismos discursivos que constitui um autor e mecanismos de elementos textuais com os quais ele marca sua posição de autor no texto (ORLANDI, 2008, p. 81)

No próximo capítulo, será possível observar como as questões teóricas que foram discutidas neste capítulo são pertinentes para a análise das condições de produção de textos e sua reescrita intermediada por bilhetes, uma vez que passo a tratar dos dados desta pesquisa.

3. AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO: PROPOSTAS E PRODUÇÕES TEXTUAIS

3.1 Antes de começar

Após essa discussão metodológica e teórica desenvolvida, respectivamente, nos capítulos 1 e 2, já é possível dar início à análise dos dados para discutir alguns pontos sobre o objetivo deste trabalho: *“Investigar as condições de produção de textos e reescrita orientada por bilhetes dos alunos do 9º ano, do CEF 02 do Gama/DF”* e, conseqüentemente: *“conhecer as interferências das condições de produção de textos e a reescrita orientada por bilhetes no ensino e aprendizado de língua portuguesa em uma turma de 9º ano do CEF 02 do Gama/DF com base na busca de indícios e de um olhar teórico discursivo-textual; identificar indícios reveladores da autoria”* além de *“discutir as condições de produção de textos produzidos no 9º ano do EF.”*

Serão analisadas neste capítulo duas propostas de produção textual, 1 e 2, e quatro produções textuais em primeira versão denominadas produções 1, 2, 3 e 4, uma vez que o capítulo 4 será dedicado à análise dos bilhetes e da reescrita, produções 5, 6, 7 e 8. Chamo a atenção para o fato de que os alunos que produziram textos orientados pela proposta 1 não são os mesmos discentes que também produziram seus textos orientados pela proposta 2, embora sejam todos do mesmo 9º ano. Neste capítulo, portanto, analisarei as propostas de produção de textos de João e Maria e as produções textuais em primeira versão de Carlos, Alice, Eduardo e Camila.

Não é possível controlar os dados e caso o fizesse estaria interferindo nos resultados; desse modo, o fato de os alunos que produziram textos para João não serem os que produziram para Maria não é um problema, mas já é um forte indício de que a produção de textos exerce um efeito diferente sobre cada aluno. Devido a tudo isso, e à amplitude desse trabalho, foi necessário fazer esse tipo de recorte.

Para que seja possível pensar em alunos competentes na modalidade escrita da linguagem, é interessante pensar na trilogia leitura, escrita e reescrita da produção de textos, embora o primeiro não seja o meu foco neste trabalho. Essa dinâmica é como um círculo, pois configura-se na repetição de atos desenvolvidos pelo aluno, ou seja, a produção de textos na escola configura-se em um ciclo que se compõe: ler, escrever, reler, reescrever. Desse modo, irei dedicar-me à análise dos dados tentando interpretá-los mobilizando as

questões teóricas e metodológicas apresentadas nos capítulos 1 e 2.

3.2 Análise linguística das produções textuais e de suas condições de produção

3.2.1 Propostas de produção de textos: primeiro turno do professor

3.2.1.1 Proposta de João

As produções linguísticas escritas pelos alunos do CEF 02, sujeitos desta pesquisa, basearam-se em duas propostas de produção textual, diferentes, utilizadas pelos professores João e Maria nas aulas de produção de textos. A primeira proposta foi apresentada por João e pautou-se em um trabalho com uma temática; a segunda, apresentada por Maria e centrou-se, inicialmente, no trabalho com uma coletânea de textos e, por conseguinte, uma proposta de produção textual baseada em gêneros discursivos.

A proposta 1, apresentada a seguir (Anexo D), foi retirada do livro didático *“Tecendo textos: ensino de língua portuguesa através de projetos”* como disse no capítulo 1. Relembro, ainda, que o livro adotado pela escola na ocasião era *“Português linguagens”*, diferente, portanto, do utilizado por João como proposta de produção textual. Pode-se dizer que o objetivo de João, ao buscar outro livro, é melhorar o aprendizado do aluno; evidências da preocupação do professor com a formação de seus alunos. Segue a proposta do professor João, proposta 01:



Figura 3 – Proposta 1

João escreve no quadro negro a temática “Violência doméstica” e, posteriormente, faz com que a proposta de produção de textos circule entre os alunos. O trabalho com a produção de textos nessa aula se resumiu ao material do livro didático que o docente trouxe de casa, ao quadro negro onde escreveu o assunto da produção textual e às discussões em sala oriundas do trabalho com esse material. O professor possibilitou que o livro passasse de mão em mão, uma única vez, para que os alunos tivessem acesso ao

material da proposta, indícios de que não contava com muitos recursos para desenvolver seu trabalho. Observei que houve um diálogo sobre a proposta com os alunos nas reiteradas vezes que retornei às aulas gravadas em vídeo e ao diário de campo. Na ocasião, observei que

o professor dedica um bom tempo para discutir as questões referentes à proposta. Os alunos falam sobre o assunto e o professor intervém fazendo questionamentos acerca do mesmo assunto. Os alunos parecem bem à vontade com essa forma de trabalhar. Os alunos são postos em um círculo grande antes da discussão, parece que essa prática é rotineira visto que eles não fazem objeção alguma, indícios de que a prática realizada pelo professor não é alterada por conta da minha presença com uma câmera de vídeo na mão observando, gravando e registrando a aula. (Diário de campo)

O professor João, após fazer circular aquele material, iniciou uma ampla discussão trazendo para a temática questões referentes à violência sexual, física, moral e verbal, enfatizando algumas de forma especial, por exemplo, a física e a sexual. A ênfase ocorre em razão dos exemplos reais que trouxe para a discussão iniciada com os alunos. Após muito se falar em violência doméstica, o docente direcionou-se à imagem contida na proposta e questionou a os alunos sobre o que viam, dizendo:

... tem algumas perguntas que eu gostaria de fazer pra vocês, (...) bom, o que você vê? Pela imagem, o quê vocês viram na imagem? (...) Que sentimento é expresso por meio da expressão facial da mãe? Vocês viram a expressão facial da mãe ... quando a mãe chegou? O quê o filho quis dizer ao fazer a pergunta a mãe dele? (Transcrição da aula de João)

Observa-se nessa fala os indícios de que o professor tenta considerar o aluno como portador de uma opinião, como dono de seu dizer, participativo; indícios de que o professor considera a subjetividade de seus alunos partindo do pressuposto de que possuem saberes discursivos sobre o tema que devem ser valorizados e incitados na discussão para que tenham o que dizer no momento em que for solicitada a produção textual.

Essa tentativa do docente de trazer o aluno para o centro das discussões, dando-lhe o direito à palavra é, ainda, um indício de que esse professor vê seus alunos pouco interessados pela produção de textos na escola. A discussão, que parte do saber que esses discentes têm sobre a temática, é, portanto, um estratégia com a qual o professor conta, pois é uma forma de incitá-los a tomarem a palavra responsabilizando-se pelo que dizem, uma vez que os considera portadores de um dizer. Para Britto (2006) e Geraldi (1997), (2001), há que se defender a necessidade de considerar o aluno como um sujeito o qual sempre tem algo a dizer. Os indícios de que o professor considera o aluno da forma com que mencionaram os autores anteriores está presente nos momentos em que tal docente solicita

ao aluno uma tomada de posição a respeito da temática.

Após as discussões que giram em torno de fatos que ocorreram no próximo da escola, trazidos pela fala do docente e dos alunos, e, também de fatos que aconteceram no Brasil, encontrados na fala do professor, João solicitou uma produção textual da seguinte forma: “*Hoje nós vamos trabalhar, vamos fazer uma produção sobre (...) Violência doméstica, família*”. Em momento algum o professor negocia com os alunos o gênero a ser produzido, o tipo de texto e suas condições de produção e de recepção.

Os indícios são de que o tipo de texto a ser produzido pelos alunos é o dissertativo. Em situações como essa, os alunos produzem sempre dissertações, como comprova a fala do professor na entrevista semi-estruturada (Anexo C) ao qual o submeti: “*Geralmente os alunos fazem redações dissertativas (são mais cobradas)*”. Essa resposta foi dada quando pedi que opinasse sobre a diferença entre redação e produção de textos.

A proposta traz o gênero charge, como se vê na figura 03, porém, os indícios são de que tal gênero não merece importância visto que não foi trabalhado como proposta. O docente apenas executa uma leitura mecânica das questões referentes a ele de modo que não há diálogo entre professor/charge/alunos. João apenas reproduz aquilo que está escrito no livro didático e verbaliza os questionamentos feitos no livro, sem relacioná-los ao tema escrito no quadro.

Em seguida o professor solicitou a produção textual repetindo para os alunos inúmeras vezes “*Tá valendo nota hein. Tá valendo ponto pessoal*”. Observa-se aqui que o contexto imediato em que se dá a escrita do texto é forçado e artificial uma vez que “o aluno é obrigado a escrever dentro dos padrões previamente estipulados e, além disso, o seu texto será julgado e avaliado” (BRITTO, 2006, p. 120). Alguns alunos deixam claro que vão produzir em decorrência apenas da nota. Os alunos não escrevem porque querem interagir por meio da linguagem com o outro produzindo efeitos de sentido, mas para cumprir uma tarefa que lhes foi imposta pelo professor. Não há espaço para a criatividade, criticidade, interação, reflexão, questionamento, tampouco para o aluno produzir seus próprios discursos.

Uma crítica bem humorada de como a prática de produção de textos na escola é uma atividade executada de forma mecânica pelo aluno é o livro: “*Minhas férias, pula uma linha, parágrafo.*” Nele encontra-se o relato do primeiro dia de aula de um aluno a quem é solicitado a redação de um texto cujo tema é: “Minhas férias.” Veja a passagem seguinte extraída do livro.

Atrás dela (professora), no quadro-negro, eu vi decretado o meu fim. Os outros certamente viram decretado o fim do primeiro dia de aula *sem* aula. Estava escrito: *Redação: escrever trinta linhas sobre as férias.*

A primeira dúvida que me surgiu foi: Será que a *redação* bruxa é igual a *redação* trouxa? Tudo é *redação*, mas seria tudo igual?

Bom, sendo ou não tudo igual, eu soube que as férias de ninguém iam ser mais as mesmas na hora que virassem *redação*. Por quê? É simples: férias são legais, *redação* é chato. E, certamente, se transformar férias numa *redação* elas não são mais as nossas férias, são a nossa *redação*. Perdem toda a graça. Assim como perdia a graça eu transformar fatos super-interessantes da minha vida em *redações*, ou livros bons em *redações*. Tudo o que vira *redação* fica tediante. (GRIBEL, 1999, p. 08)

O trecho traz uma crítica interessante à forma como a Redação na escola se tornou uma prática “chata” e sem ligação com a realidade do discente. O aluno da história retrata a prática de escrever textos na escola como uma forma de mostrar para o professor que se sabe escrever; o que importa não é o que o aluno tem a dizer, mas se emprega bem os aspectos ortográficos e gramaticais.

O livro chama nossa atenção para o fato de que não se produzem textos na escola, mas *redações* nas quais não há indicação da finalidade da escrita muito menos dos interlocutores aos quais possivelmente seria destinada. A função social que essa prática de *redação* exerce na escola é unicamente a de aprender a escrever, em que o aluno só tem que provar que aprendeu como mostra a fala do personagem que ocupa o lugar de aluno:

A professora nem quer saber de verdade como foram as nossas férias. (...) Ela, assim como a outra, quer saber como é a nossa letra e se a gente tem jeito para escrever *redação*. Aqueles dois meses inteirinhos de despreocupações estavam prestes a virar trinta linhas de preocupações com acentos, vírgulas, parágrafos, e ainda por cima com a letra ilegível depois de tanto tempo sem treino. (GRIBEL, 1999, p. 9)

A prática relatada no livro foi recorrente até a década de 80 quando o ensino e a aprendizagem de língua materna baseavam-se na decodificação e na, posterior, codificação na atividade de *redação*. Observa-se que não havia, nessa época, a preocupação com as condições de produção e de circulação dos textos, preocupação das décadas seguintes quando a ênfase passa a ser na concepção de linguagem como forma de interação. Essa concepção traz consigo um novo valor para o ensino de língua priorizando as vivências concretas dos alunos, ou seja, os contextos efetivos de uso da língua.

Já na década de 90 a prática de *redação* dá lugar à produção de textos que passa a se preocupar não só com questões microestruturais, mas também com as macroestruturais, de modo que produzir um texto deixa de ser uma prática de devolver ao professor o que foi aprendido, mas uma atividade complexa que exige do aluno a capacidade de organizar

mecanismos cognitivos, linguísticos e sociais presentes nas condições de produção. Esse processo passa, então, a acontecer sob o olhar da interação em que o aluno precisa saber: o que escrever, para quem escrever, para quem escrever, como escrever e qual gênero mobilizar.

Com o intuito de avaliar essa escrita, o docente propõe a produção de um texto no qual é definido apenas sobre o que falar, assunto centrado em uma temática (BUNZEN, 2006), como proposta de produção textual. Não se observa a preocupação acerca da posição do aluno diante do trabalho de produção ou quem ele é para escrever; tampouco é apresentado em que tipo de contexto essa escrita se desenrola e para quem ela é destinada.

Os indícios dessa proposta temática mostram que o professor é influenciado pelas determinações “implícitas” nos PCNs de que é preciso trabalhar com a produção de textos em sala para que o aluno consiga ser proficiente em língua materna na modalidade escrita. O resultado é um trabalho partindo do texto artificial tanto para o aluno quanto para o professor. O que se observa é que as orientações dos PCNs não são compreendidas pelo professor na totalidade, mas de forma fragmentada. Há uma preocupação em trabalhar a produção de textos, porém, esse trabalho ainda continua preso aos ditames de uma prática de redação, a um ensino que não se adapta mais às exigências atuais.

Observe que a proposta 1 traz o gênero charge que só não é ignorado pelo professor porque está na proposta, isso faz com que o docente faça uma leitura bastante mecânica da orientação de tal livro para o trabalho que deveria ser realizado com a charge, caso o professor acompanhasse o livro didático. Observa-se, então, uma artificialidade na proposta de produção de textos, pois, de acordo com os PCNs/LP (1998, p. 58), a produção linguística escrita deve sempre considerar as condições de produção nas quais está inserida ou é solicitada. Ou seja, a depender do assunto, da finalidade, do gênero, do lugar de circulação e do leitor eleito como interlocutor, o texto adquirirá uma configuração e não outra.

A partir da observação das aulas de João e também de Maria, vejo o PCN como objeto de pesquisa, embora muitos docentes considerem que o documento dite regras a serem seguidas. Algumas pessoas podem considerar o material de consulta fraco, porém, não se pode esquecer que é o material de consulta mais próximo do professor que, muitas vezes, não dispõe de tempo ou recursos para frequentar um curso de pós-graduação. Os PCNs são, no meu ponto de vista, um excelente material de consulta e pesquisa. É possível observar que o docente dialoga com algumas questões presentes no documento, embora de

forma passageira, que confirma a influência do documento sobre sua prática.

A escolha de uma proposta de produção pode ser feita sem que se relacione o texto com suas condições de produção e circulação; tanto é possível que os alunos de João produziram os textos. Deve-se lembrar que a redação apresenta suas complexidades específicas. Porém, essa produção se tornaria uma atividade bem mais complexa para o aluno se fossem definidas as condições de produção específicas que fazem do trabalho com a escrita de textos na escola algo contextualizado. Ou seja, a produção de textos partindo de condições específicas de produção e de circulação faz com que os alunos necessitem atender aos diferentes contextos de um gênero, bem como os interlocutores possíveis, a finalidade da produção e a forma como tudo isso será colocado no papel. Afinal, a proposta que carrega um valor social para o aluno será desencadeadora de um olhar sobre a prática de produção de textos na escola como um mecanismo de interação social e não única e exclusiva prática escolar.

Assim, o professor pode agir cooperativamente apresentando para o aluno as condições de produção para sua escrita nas quais estejam bem definidos o para quem escrever; a motivação para escrever; o lugar de circulação para o produto escrito; e os interlocutores possíveis, diferentes do professor. É inevitável não ter o professor como interlocutor dos alunos que produzem textos na escola, uma vez que as motivações para a escrita giram em torno da avaliação e atribuição de nota. Porém, o que se pode fazer é diminuir a barreira que o aluno cria diante da escrita, transpondo a prática textual, na medida do possível, para contextos diferentes cujos interlocutores podem também ser diferentes do professor.

3.2.1.2 Proposta de Maria

A proposta 2, da professora Maria, pautou-se no uso de uma coletânea composta por três reportagens cujo assunto central é a “Gripe Suína”, como se apresenta a seguir:

PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO

TEXTO 01: Saiba mais sobre a gripe suína

A gripe suína é uma doença respiratória causada pelo vírus influenza A, chamado de H1N1. Ele é transmitido de pessoa para pessoa e tem sintomas semelhantes aos da gripe comum, com febre superior a 38°C, tosse, dor de cabeça intensa, dores musculares e nas articulações, irritação dos olhos e nariz nasal. Para diagnosticar a infecção, uma amostra respiratória precisa ser coletada nos quatro ou cinco primeiros dias da doença, quando a pessoa infectada espelha o vírus, e examinada em laboratório. Os antígenos Tamiflu e Relenza, já utilizados contra a gripe aviária, são eficazes contra o vírus H1N1, segundo testes laboratoriais, e poderão ser dados resultado prático, de acordo com o CDC (Centro de Controle de Doenças dos Estados Unidos).

DESAFIO: ENTENDA O CONTEÚDO

CONTEÚDO	CONTEÚDO	CONTEÚDO
... (text) (text) (text) ...
... (text) (text) (text) ...
... (text) (text) (text) ...

CONTEÚDO PARA O PROFESSOR (O) TRABALHAR EM SALA DE AULA

 1. Gripe Sintomas: febre, tosse, dor de cabeça, dores musculares e nas articulações, irritação dos olhos e nariz nasal.	 2. Gripe Sintomas: febre, tosse, dor de cabeça, dores musculares e nas articulações, irritação dos olhos e nariz nasal.	 3. Diagnóstico Uma amostra respiratória precisa ser coletada nos quatro ou cinco primeiros dias da doença, quando a pessoa infectada espelha o vírus, e examinada em laboratório.
 4. Transmissão A gripe suína é transmitida de pessoa para pessoa e tem sintomas semelhantes aos da gripe comum, com febre superior a 38°C, tosse, dor de cabeça intensa, dores musculares e nas articulações, irritação dos olhos e nariz nasal.	 5. Tratamento Os antígenos Tamiflu e Relenza, já utilizados contra a gripe aviária, são eficazes contra o vírus H1N1, segundo testes laboratoriais, e poderão ser dados resultado prático, de acordo com o CDC (Centro de Controle de Doenças dos Estados Unidos).	 6. Diagnóstico Uma amostra respiratória precisa ser coletada nos quatro ou cinco primeiros dias da doença, quando a pessoa infectada espelha o vírus, e examinada em laboratório.

Dr. Fábio Pinheiro

Texto 02: Veja o mapa da gripe suína no Brasil

São Paulo é o Estado com o maior número de mortes no país em decorrência da gripe A (H1N1), com 114 óbitos confirmados. O Paraná é o segundo em número de vítimas (79), seguido pelo Rio Grande do Sul (70), Rio (37), Santa Catarina (4), Minas (3), Paraíba (2), Pernambuco (1), Bahia (1) e Rondônia (1), além do Distrito Federal (1). O último balanço parcial divulgado pelo Ministério da Saúde, no terça (17), apontava 192 mortes. Porém, com os dados mais recentes das secretarias estaduais de Saúde, o número no Brasil já chega a 126. Já foram registrados 1.642 casos de doença no país, sendo 1.586 foram graves. **Notas:** A gripe suína é uma doença respiratória causada pelo vírus influenza A, chamado de H1N1. Ele é transmitido de pessoa para pessoa e tem sintomas semelhantes aos da gripe comum, com febre superior a 38°C, tosse, dor de cabeça intensa, dores musculares e nas articulações, irritação dos olhos e nariz nasal.



Fonte: Brasil

TEXTO 03: Metade das mortes pela gripe são evitadas em até 7 dias

Pela mesma metade das mortes pela gripe são evitadas a (H1N1) acontecem em até sete dias após o início dos sintomas, segundo dados do Ministério da Saúde. A gripe sazonal, dizem especialistas, costuma levar à morte em tempo superior, pelo geralmente mata por complicações de doenças locais. O levantamento do Ministério considerou 96 mortes notificadas à partir até 17 de agosto. Segundo os dados, a medicina (valor percentual de uma morte evitada, significa que pela mesma 50% das mortes têm valor igual ou inferior ao controle do período antes o início dos sintomas e a morte é evitada). Entre os casos graves de doenças, pelo menos metade das pessoas que foram tratadas receberam a medicação em até sete dias de início dos sintomas, ainda segundo a pasta.

O acompanhamento pela falta de resposta a partir momento é que o Tamiflu seja tomado em até 48 horas de começo das sintomas, quando é mais eficaz. O tratamento tardio pode ser explicado pelo período que a doença leva até manifestar os sinais de agravamento. O tempo para um paciente que está com sintomas ficar [em estado] grave são 48 horas, geralmente é depois de três dias. Então, esses pacientes estão começando a ser tratados tardiamente", diz Nancy Heller, do Unifesp. A alteração no protocolo de monitoramento feita nesta semana, que prevê a possibilidade de o médico prescrever o Tamiflu de forma diferente de recomendação pelo governo, vai dar autonomia ao especialista para também começar o controle de uso do Tamiflu para casos de gravidade 48 horas, diz Josenice Furtado, do Serviço Brasileiro de Informação. "O Tamiflu é a única possibilidade que se tem, em situações obrigadas a tratar pessoas que a eficácia seja menor". A morte pela nova gripe em tempo mais rápido do que na gripe sazonal, por sua vez, pode ser explicada pelo fato de ela matar geralmente pelo próprio vírus. "Quando ocorre mal, é rápido", afirma Heller. A forma sazonal costuma começar a complicar mais tarde. "A pessoa tem um quadro infeccioso, depois vai se agravando, complica com uma pneumonia, que complica com uma insuficiência respiratória. É aí que culmina com a morte", explica Furtado.

Apresenta aos alunos: Os novos dados do Ministério mostram aumento do número de casos confirmados de 1.050 em 1 dia 17 de julho para 1.009 uma semana depois (17 de agosto). Das 96 mortes, 14 foram de grávidas (17%).

**ROMANA HELLER
ANILIA PEREIRA
da Folha de S.Paulo, 17 de agosto**

ATIVIDADE:

O gênero reportagem de caráter narrativo-descritivo tem como predominantemente a função de informar sobre assuntos variados. De acordo com isso, imagine que você seja o redator de jornalzinho que circula na sua escola e precise escrever uma reportagem para ser publicada e lida pelos funcionários, professores e alunos cujas informações dizem respeito à nova onda de gripe que tem causado mortes no país, a gripe suína ou H1N1. Com base nessa situação, faça sua reportagem contendo informações que você julgar importantes sobre a doença como: prevenção, sintomas, grupos de risco, tratamento, etc. Tenha como base para sua escrita os textos acima.

Bom trabalho!

Figura 4 – Proposta 2

Diferente de João, Maria preparou um material impresso que foi entregue para os alunos com o intuito de motivar a discussão acerca do assunto, além de servir como apoio para a produção do texto. Maria não colocou os alunos em círculo, sua preocupação centrou-se na dinâmica de leitura da coletânea e na discussão de cada texto atentando para seus recursos gráficos, textuais e discursivos. Observa-se que quando o professor apresenta um conjunto de textos para embasar uma proposta de escrita, o objetivo é ampliar os conhecimentos do aluno sobre o assunto e sobre a estrutura do gênero.

A professora explicou aos alunos a diferença entre reportagem, entrevista e notícia. Isto se deve ao fato de que ela considera que essa prática pode causar dúvidas uma

vez que nas condições de produção de textos jornalísticos, esses três gêneros podem ser similares, portanto, confusos para o aluno no seu processo de produção. Em seguida, a docente centrou sua atenção no gênero presente na coletânea, a reportagem, discutindo-a com os alunos com a finalidade de conhecer seus conhecimentos sobre o assunto.

Após discussões, a professora apresentou aos alunos a atividade de produção de texto presente na mesma proposta 2. Para que não houvesse dúvidas entre os alunos sobre a atividade que seria realizada, Maria apresentou no final da leitura da coletânea a proposta de produção, que foi lida e discutida oralmente com os alunos.

A atividade retoma, como se vê na figura 4, a definição de reportagem, para manter o aluno no foco de qual gênero produzir, cria o contexto e apresenta as condições de produção com base na realidade do discente. Esse passo é a tentativa da docente de contextualizar a produção do aluno em um espaço social possível e reconhecível por ele, para que o ato de produzir um texto seja um processo interativo e situado socialmente. Diferente da proposta apresentada pelo professor João, percebe-se nessa proposta a possibilidade de o aluno se imaginar em uma situação interativa da qual possa fazer parte e ter como interlocutor sujeitos outros e não apenas o professor.

Nesse momento já é possível levantar algumas questões acerca das propostas de produção aplicadas pelos professores João e Maria. Maria resgata uma situação de interação mediada pela escrita; afinal, propõe uma reportagem, pertencente à esfera jornalística, para circular na escola do aluno, buscando exercer algum efeito sobre seus interlocutores. O contrário do que se observa na proposta de João, que não a vê como processo de interação, uma vez que não há um gênero específico; tampouco, observa-se a especificação dos interlocutores e esferas de circulação para o texto escrito.

Observe que na proposta de produção de textos 2, a docente apresenta coerência entre os textos discutidos e a atividade. A coletânea traz um gênero discursivo reportagem com a predominância da tipologia narrativo-descritivo, considerando-se a existência da “heterogeneidade tipológica” (MARCUSCHI, 2007, p. 31). Tal reportagem será produzida pelo aluno de acordo com a atividade. Ou seja, a professora se preocupa em apresentar uma proposta na qual o discente compreenda a função social da escrita dos textos.

Ao apresentar a coletânea, a docente preocupou-se em apresentar exemplares de reportagens para que o aluno se oriente para criar novos dizeres. Esse posicionamento traz fortes indícios de que a produção textual não se presta apenas à avaliação de conhecimentos formais dos alunos, os chamados microestruturais, mas à avaliação de sua criatividade,

críticidade, convencimento, capacidade leitora para estabelecer relações, reflexão.

Além disso, a proposta de produção 2, em relação à 1, especifica para os alunos em que contexto a escrita deve se desenrolar através de informações importantes tais como: as condições de produção e circulação configurada na informação de que a reportagem será produzida pelo redator do jornal para circular em toda a escola; quem será o leitor desse gênero; e, por fim, o papel do redator, que será o de informar as pessoas da escola sobre a Gripe Suína. A reportagem será escrita para os professores, alunos e funcionários da escola, onde o jornal circulará.

Observa-se nas propostas 1 e 2 duas formas de conceber a produção textual. No início deste trabalho, quando falei da necessidade de definir produção textual e redação, o fiz em decorrência da forma como cada uma delas era utilizada por cada professor sujeito dessa pesquisa. Em momento algum encontrei na fala de João a expressão redação; tanto ele quanto Maria falavam sempre em produção de textos, porém, fizeram usos diferentes da mesma expressão, como se viu nas propostas apresentadas.

João apresenta uma forma de conduzir a produção de textos voltada para as questões de ordem microestruturais.

parece que os alunos não têm aulas de literatura com muita frequência. De acordo com o professor a turma está atrasada em decorrência da mudança de professor, o que faz com que ele priorize aulas de gramática como forma de recuperar os atrasos. As aulas de produção de textos acontecem com mais frequência do que as de literatura, mas as de gramática superam todas as demais, deixando-as, às vezes, fora do planejamento do professor. A prioridade pela gramática é reflexo da formação do professor.

Essas observações confirmam os indícios de que a proposta de produção de textos do professor João configura-se como uma proposta de redação em virtude de sua preocupação com as aulas de gramática. Em conversa informal, confessou-me que adora trabalhar gramática; segundo o docente, a área de conhecimento que mais domina é a gramática, considerando análise sintática como sendo a principal atividade por ele desenvolvida para avaliar os conhecimentos de língua formal dos alunos.

É possível fazer algumas considerações acerca da forma com que cada professor trabalha a produção de textos refletindo sobre algumas questões, de acordo com as propostas:

1. A proposta 1, do professor João, trabalha a língua como um código usada pelo sujeito para se comunicar; já proposta 2, da professora Maria, desloca essa questão para o âmbito da interação em que, além de ser um código usado para o

sujeito se comunicar, também é um objeto com o qual o sujeito conta para convencer, persuadir, emocionar, inflamar os sujeitos da interação, portanto, uma forma de interação social;

2. O texto é tomado pela proposta 1 como um produto acabado onde serão analisadas apenas questões textuais ou microestruturais; ao passo que na proposta 2, o texto é tomado como um processo inacabado que está em constante diálogo com textos que o antecedem e o sucedem, objeto de análise das questões tanto macroestruturais e microestruturais seguindo esse ordem de prioridade;

3. Quanto ao ensino/aprendizagem, podemos observar na proposta 1 indícios de uma prática de transmissão de conhecimento na qual o sujeito nem sempre é considerado como portador de um dizer; o que não se observa na proposta 2, visto que esta trabalha com a ideia de que ensino aprendizagem é um processo em construção no qual professor e aluno têm participação ativa;

4. As condições de produção não são definidas na proposta 1, o tema é a única questão discutida; já a proposta 2 apresenta bem definidos em sua atividade o gênero discursivo, os interlocutores e os objetivos que motivam a escrita do aluno a respeito de determinado assunto;

5. E por fim, é possível afirmar diante de todos os indícios anteriormente mencionados, que a proposta 1 aponta como contexto imediato de circulação de suas produções somente o ambiente escolar, mais precisamente a sala de aula. Isso não ocorre na proposta 2, visto que os indícios apontam não só para o contexto de sala de aula como único local de circulação da produção, mas torna possível a criação de outros.

Em decorrência dos indícios apresentados, conclui-se, portanto, que João, na proposta 1, utiliza o termo produção de textos com efeito de redação, ou seja, embora o professor faça uso da terminologia atual veiculada inclusive nos PCNs, sua prática traz fortes indícios de que os novos estudos sobre a questão ainda não interferiram em sua prática pedagógica na escola.

João foi entrevistado e questionado, na entrevista semi-estruturada (Anexo C), sobre o termo produção textual na seguinte pergunta: “*Na sua opinião, há diferenças entre produção de textos e redação? Como você caracteriza cada uma delas?*” O professor deu a seguinte resposta: “*Sim. Geralmente os alunos fazem redações dissertativas, são mais*

cobradas. Produzir textos é mais prático para os alunos, não há muita cobrança.”. Com a fala do docente, é possível apontar fortes indícios de que sua prática é norteada pela concepção de linguagem como produto acabado e objeto de comunicação, visto que trabalha com tipologias textuais, no caso as dissertativas, pois “*são mais cobradas*” nas quais a prioridade, certamente, são questões de ordem ortográfica, sintáticas e de pontuação.

Já os indícios presentes na fala do professor com relação à produção de textos são os de que o aluno gosta mais de fazer textos nos quais não são cobradas questões microestruturais, pois “*é mais prático para os alunos*”, uma vez que considera essa uma função da redação. Os indícios são confirmados ainda nesta outra pergunta direcionada ao professor: “*Você sempre trabalhou a produção de textos?*”, a qual ele respondeu: “*Sim. Depende da série, produção de textos é cobrada desde a alfabetização, redação é um nível maior, ou seja, mais cobrado de alunos de 7ª. e 8ª. séries e EM.*” Observa-se os indícios de que, embora a produção de textos seja um hábito constante na vida do aluno, pois vem desde a alfabetização, a redação é algo mais sério visto que é cobrado em situações em que o discente apresenta um “*nível maior*”, acredito, de conhecimentos linguísticos.

Essa discussão mostra o quanto é importante distinguir conceitos tais como Produção de textos e redação, contexto e condições de produção, pois não podem ser tomados como sinônimos. Além disso, o que foi dito sobre as propostas 1 e 2 e sobre os indícios que carregam é imprescindível para o próximo passo que será dado neste trabalho, a análise das produções textuais em primeira versão. A forma com que os alunos produzem textos e os indícios que esses alunos deixam em suas produções estão inteiramente relacionados às propostas de produção 1 e 2 e à forma com que são trabalhadas.

3.2.2 Produções linguísticas escritas: uma visão panorâmica

Para analisar os textos que foram produzidos em primeira versão, o ponto de partida são as propostas 1 e 2 de cada docente nas quais observo as condições de produção textual criadas. As condições de produção são entendidas tal como definido no capítulo 2, sob o olhar de Geraldi (1997), Orlandi (2007) e Pêcheux (2007). Olho para os textos dos alunos procurando observar indícios nas produções acerca das orientações dadas a seus autores e em que medida interferem na função autor que ocupam na escola. Analisar, portanto, a produção escrita é uma forma interessante de pensar a produção textual no contexto escolar, pois é pertinente pensar questões acerca da produção de textos quando se

parte dos dados que determinam os usos da linguagem na escola.

3.2.3 *Produção de texto: o turno do aluno*

A princípio, vale dizer que a entrevista semi-estruturada (Anexo C) realizada com o professor e o questionário (Anexo B) aplicado aos alunos revelaram que para ambos a produção textual tem sempre um valor positivo. Para o docente, as vantagens em trabalhar a escrita de textos são inúmeras, como se pode observar em suas respostas aos seguintes questionamentos: *“Com que finalidade você trabalha a produção de textos?”* e *“Quais são as vantagens em trabalhá-la? Enumere.”*. A tais questionamentos João respondeu: *“Melhora a escrita do aluno, organizando coesão e coerência”* e *“organização das ideias, correção de palavras (ortografia), aumenta o vocabulário dos alunos.”* Com essas respostas, confirmam-se os indícios de que seu trabalho com a produção tem como finalidade avaliar melhor as questões microestruturais.

Os alunos que participaram da pesquisa respondendo o questionário, em sua maioria, disseram que vêem um valor positivo na produção de textos, mesmo que esse valor positivo se restrinja a tirar boa nota. Os alunos foram questionados em uma pergunta cuja resposta era subjetiva sobre o porquê de produzir textos e qual a finalidade das aulas de produção de textos em suas vidas, dentro e fora da escola. Obtive respostas como: *“Para ganhar uma moto no final do ano”*; *“Para ter notas boas. Boas dentro da escola e fora péssima”*; *“Porque a produção textual vale nota, e a produção de texto não interfere em nada na minha vida”*; *“Produzir textos para testarmos nossos conhecimentos, para que quando formos cursar faculdade ou algo parecido, para não nos arrependermos no final.”*

O valor positivo que os alunos vêem na produção de textos está relacionado a uma forma de premiação, ou seja, se conseguir boa nota ganhará uma moto, irá para a faculdade. Quase não se observa o valor da produção de textos como objeto de interação social. Em respostas mais enfáticas é possível encontrar alunos que consideram que a produção textual não apresenta relação com a vida que levam fora da escola, visto que na escola as notas são boas, porém, fora dela não conseguem mobilizar a linguagem a seu favor.

Dos quatro alunos cujas produções serão analisadas a seguir, três consideram a produção de textos como importante para a promoção dentro da escola e apenas um a considerou uma promoção fora da escola. O que se observa é que a produção textual é importante para os alunos, porém, ignoram que a prática da produção de textos na escola

tem ampla repercussão nos textos que escrevem no dia a dia. Eles não costumam ver funções que superem a avaliação escolar, e quando a fazem almejam algum tipo de recompensa pela boa nota.

As respostas dadas ao questionário são indícios de que a prática de escrita de textos na escola é tomada como uma forma de reproduzir os conhecimentos sobre a língua e não como forma de promover sentidos entre os interlocutores, como objeto de interação social. Para Britto (2006, p. 118), a questão interlocutiva que a escrita promove é deixada sempre de lado em produções que priorizam apenas o conhecimento formal da língua.

Feitas essas considerações sobre o que pensam alunos e o professor sobre a produção de textos na escola, apresento recortes das produções escritas para discutir questões importantes das condições de produção criadas para a escrita e sua interferência no texto do aluno. Tais condições de produção devem mostrar para o aluno que antes de escrever é necessário saber quem será o leitor; o que escrever, sobre qual assunto; quais as motivações para a produção textual; que linguagem empregar para a produção do texto proposto, estratégias do dizer e de que posição esse aluno propõe-se a falar instituindo-se sujeito de seu dizer.

Sendo assim, apresento as quatro produções que serão analisadas sob o olhar dos critérios necessários para se iniciar a produção de um texto, tal como afirma Geraldi (2007). As quatro produções serão apresentadas na sequência e serão retomadas, por meio de recortes, à medida em que analiso cada um dos critérios necessários para a produção textual. São as produções 1, 2, 3 e 4 dos alunos Carlos, Alice, Camila e Eduardo, respectivamente. Segue produções:

11

Produção de texto

Violência doméstica

Violência doméstica é a violência física que acontece dentro de casa com alguma pessoa da família. Essa violência pode ser classificada de várias formas: moral, verbal, física e sexual. Violência moral é aquela que afeta a pessoa emocionalmente. Violência verbal é aquela em que a pessoa é ameaçada ou humilhada. Violência sexual é aquela que envolve o corpo. Um exemplo de violência sexual é a estupro em que uma pessoa é forçada a ter relações sexuais a força e sem proteção. Outro exemplo são mulheres que são estupradas em homens que são rapinadas e roubadas a força. A violência física é uma das piores porque pode ser a pessoa ferida com algum arma, clube, facadas ou terra. Esse tipo de violência física é uma das que fazem mais vítimas porque pode ser a pessoa e muitas vezes a criança. Um exemplo de violência física foi em casa que ocorreu no Santo Amaro em que um rapaz tentou matar a mãe com uma arma, ele foi a polícia tentar impedir e acabou morto.

Figura 5- Produção 1 – Primeira versão de Carlos

Tentativa de Enxerto fundamental os da gama
 nome [redacted]
 Qual [redacted]
 Sêria / Curva: 1'0
 n/ [redacted]

↓ Violência Doméstica

Hoje nós vemos muitas na maioria dos
 vícios presentes, quando ocorre a violência
 doméstica. Alguns casos estão ligados ao
 assunto que foi abordado quando se trata
 dos vícios e natureza de que crianças nascem
 após a separação pelo pai.

Muitas das vezes crianças que foram violentadas
 pelo pai, são adotadas, mas muitas passam
 por uma depressão que muitas das vezes não
 tem volta.

É tão forte a violência que até nós sofremos
 por isso, algumas crianças sofrem tanto, mais
 é mais tolerante que das outras tem 2 ou 3
 anos, mais uma coisa importante não
 são os vícios, mais sim "Idade",
 adolescentes.

Hoje no Brasil acontece vários fatos como
 por exemplo: o caso de uma menina, onde
 onde a mãe jogou filha na fogueira; o que
 se acha mais recente, os próprios pais
 são culpados se culpados de seus acontecimentos.

⇒

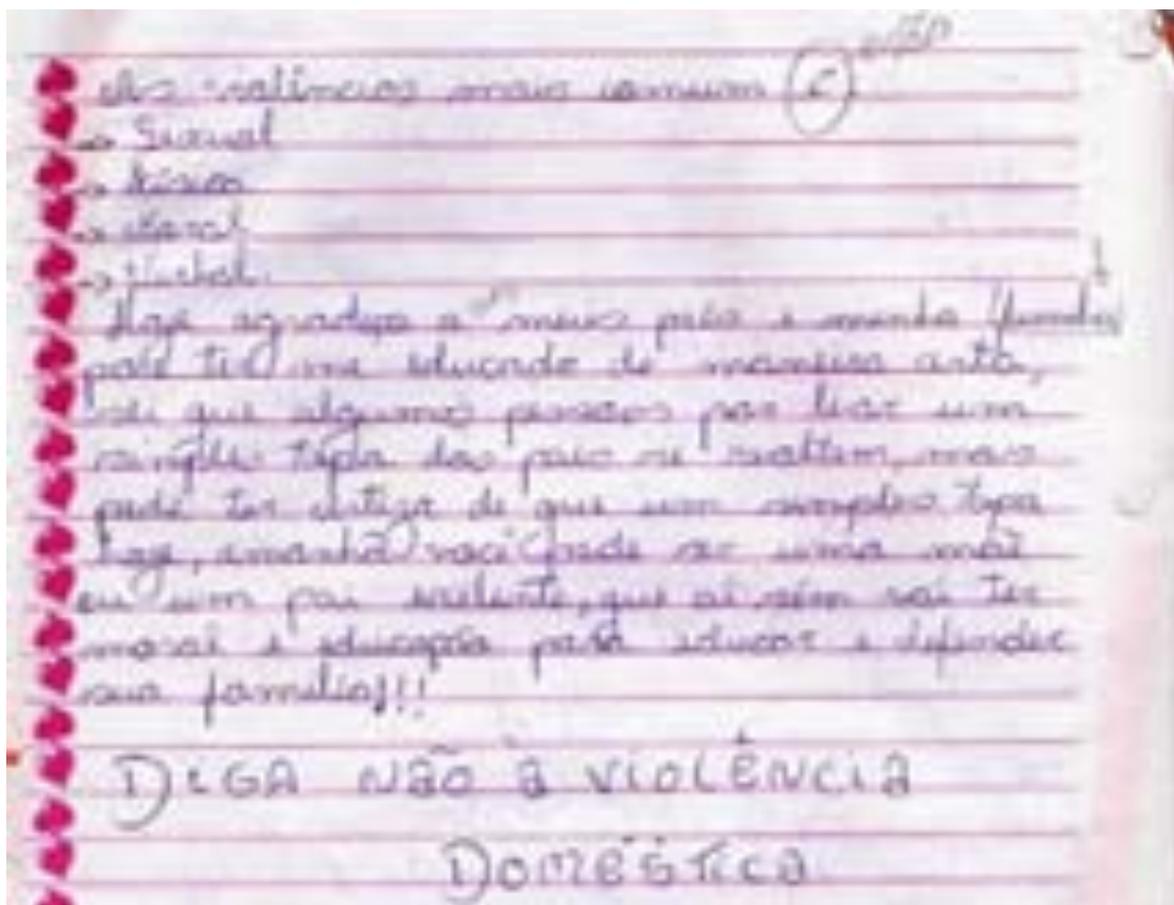


Figura 6 – Produção 2 – Primeira versão de Alice

INFLUENZA A (H1N1)

Uma nova gripe ataca o mundo gatoz

A influenza A (H1N1) é uma doença respiratória, causada pelo vírus influenza A (H1N1). Este novo vírus assim como a gripe comum, é transmitido de pessoa para pessoa, principalmente, por meio de tosse ou espirros e até contato com objetos infectados ou por superfícies potencialmente contaminadas. É uma doença que se transmite rapidamente em ambientes fechados. Essa gripe é transmitida de pessoa para pessoa, sua sintomas são, febre, tosse, garganta inflamada, dores no corpo, dor de cabeça, coriza e fadiga, que são sintomas parecidos com os da gripe comum.

Essa gripe surgiu pela primeira vez em Abril de 2009 nos Estados Unidos, com cerca de 532 casos, em 3 meses (aproximadamente a metade contra a gripe comum). Também se espalhou contra o vírus H1N1.

Os dados com laboratório de referência, divulgados no último dia 30 de Junho foram confirmados 49 casos nos Estados Unidos, 11 no Rio de Janeiro, 11 no Brasil de Jato Verde, duas de Pacará, duas no Rio Grande do Sul, uma no Bahia, e uma em Minas Gerais (M). Todos os pacientes possuem bom

Figura 7 – Produção 3 – Primeira versão de Camila

3.2.3.1 O aluno tem o que dizer?

Para um aluno ou qualquer pessoa escrever um texto é preciso saber, antes de tudo o que será escrito, do contrário não é possível escrever. Produzir um texto é dar lugar às ideias a respeito de algum assunto. No caso das aulas de produção textual, é importante para o interesse e, conseqüentemente, o desempenho do aluno que o assunto tratado seja algo que o motive a escrever, pois é importante que sinta a necessidade de falar a respeito do que lhe é solicitado; afinal, falar de algo que se gosta é bem mais fácil do que falar a respeito de algo com o qual não se tem afinidade alguma. Os professores foram felizes em suas escolhas visto que trataram de questões atuais, “violência” e “gripe suína”.

Nas passagens a seguir, extraídas da primeira versão escrita, os alunos foram diretos com relação ao tema, mostrando que a proposta de produção de textos fez com que tivessem o ponto de partida desencadeador da escrita, ou seja, algo para dizer. Acrescento, que todos os alunos sujeitos envolvidos na pesquisa, inclusive aqueles cuja produção não será analisada neste trabalho, conseguiram organizar sua produção ao redor de algo para dizer, não houve, portanto, fuga ao tema. O tema da proposta tanto de João quanto de Maria está presente nos textos, como se observa nas afirmações feitas, indícios de que são coerentes com o que foi solicitado e de que não apresentam problemas quanto esse critério. Nesse caso, os indícios apontam ainda para o fato de que os alunos apresentaram grande facilidade em manter o assunto proposto. Se há problemas com a produção de textual, não dizem respeito ao critério ter o que dizer. A sequência de afirmações de cada aluno articula sua relação com o assunto proposto para escrita, como se vê nas duas passagens:

Produção 1 do aluno Carlos: *“Violência doméstica é a violência é aquela que acontece dentro de casa com alguma pessoa da família.”*, e a produção de Camila:

A influenza A (H1N1) é uma doença respiratória causada pelo vírus da influenza A (H1N1). Esse novo vírus assim como o da gripe comum, é transmitida de pessoa para pessoa ... (produção 3)

Pode-se observar, embora as passagens sejam apenas ilustrativas, que os alunos entenderam sobre o que produzir, indícios de que as propostas 1 e 2 foram suficientes para que o aluno soubesse sobre o que escrever. Observa-se, ainda, que, com as propostas, alguns alunos, conscientes ou inconscientes, conseguiram desvincular, de certa forma, a produção de textos da instituição escola. Os indícios são claros na escrita do aluno que consegue trazer a discussão para seu cotidiano como se vê, por exemplo, em passagens dos textos 1 e 4.

Aluno Carlos, produção 1: “*Um exemplo de violência física foi um caso que ocorreu na santa Maria em que um rapaz tentou matar a mãe com uma arma, só que o vizinho tentou impedir a acabou morrendo.*”. Eduardo, produção 4: “*Meu nome é Eduardo, tenho 14 anos e estou na 8ª. série do Ensino Fundamental, estou aqui para falar sobre a grupe suína.*”

Observe que nos dois exemplos os alunos apresentam coordenadas espaciais que confirmam sua posição diante do que dizem como forma de embasar o que têm a dizer, mesmo que haja um distanciamento do gênero proposto. No caso de Carlos, o tema é de seu interesse por ter vivido uma situação na qual aconteceu a violência doméstica. De acordo com Bakhtin (2009, p. 117, grifos do autor), “*a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, (...) a estrutura da enunciação.*” Já na produção de Eduardo, observa-se a necessidade de revelar sua identidade para falar sobre o tema, ou seja, ele se posiciona de forma especial nesse meio onde ocupa o lugar de aluno. Esses indícios apontam para duas questões: a primeira, o que tais alunos têm a dizer faz sentido para eles, sendo, portanto, pertinente dizer, e segundo, com essa inserção do aluno no assunto a ser dito, ele se constitui autor e marca, através desses indícios, sua autoria.

A autoria depende da relação entre o que é solicitado e o que é efetivamente escrito. Para ser autor é preciso conhecer o assunto proposto para a escrita, caso contrário não haveria o que dizer. O autor é aquele que procura promover a aceitação de seu texto pelo leitor; sendo assim, os alunos procuram manter o assunto proposto fazendo remissões aos textos orais, à fala do professor orientando para a produção de texto, ou escritos, proposta 1 e 2. É possível perceber os indícios da subjetividade de cada autor em face ao assunto proposto na medida em que o relaciona com os conhecimentos que já trazem consigo sobre o referido tema.

Observe que o leitor interno age como um fiscal do autor. Esse leitor é quem contribui para que o autor siga em frente de forma coerente com o assunto proposto. O fato de os alunos conseguirem manter o tema proposto é um indício forte de que o leitor interno tem atuação intensa, pois sem a leitura ligada ao processo de escrita o aluno facilmente se perderia e fugiria do assunto.

Mas, para observar as marcas de autoria como algo que depende das condições de produção, não basta olhar apenas para o que aluno tem a dizer, é preciso observar se existe uma razão para dizer; afinal, o sujeito, ocupando a posição de aluno que produz

textos na escola, apenas escreve “quando tem uma razão para dizer, pois não basta apenas ter o que dizer, ele precisa ter razões para dizer o que tem a dizer. Na verdade, “muitas vezes temos algo para dizer para alguém, mas não temos razões para não dizer.” (GERALDI, 2004, p. 20), por esse motivo torna-se importante criar motivos para o aluno dizer.

3.2.3.2 O aluno tem uma razão para dizer?

Ter uma razão para dizer alguma coisa é um passo importante para o aluno que pretende produzir um texto, pois não se diz algo sem que se tenha um motivo para isso (GERALDI, 1997, p. 160). Na produção de textos, ter essa motivação está estritamente relacionada a ter para quem dizer. O outro ganha espaço nessa prática, a produção de textos, na medida em que se escreve para que esse texto seja lido; aliás, um autor só é reconhecido como tal a partir do momento em que sua obra é apreciada pelo leitor.

É importante que o aluno tenha, realmente, algo para dizer e uma razão para fazê-lo. Essa razão não deve ser motivada somente pela avaliação e atribuição de nota pelo docente. Criar razões para que o aluno diga algo o possibilita de deixar marcas de autoria com mais frequência em seus textos. Por essa razão, apontei como positivo o fato de os professores terem selecionado o assunto sobre o qual os alunos escreveram, pois se configurou em algo corriqueiro e por isso mais fácil de falar. Essa iniciativa facilita a aparição da subjetividade do aluno. A subjetividade é importante para que este produza bons textos. Quanto mais marcada está a subjetividade no texto, mais se pode dizer que a produção textual faz sentido para o aluno e que a vê como objeto de interação.

Nas produções analisadas, pode-se perceber um deslocamento em função das orientações dadas pelos professores. Observe que o professor João explicita para seus alunos a motivação que deve guiá-los na produção de textos, qual seja, o fato de valer nota. Seguindo o mesmo raciocínio, Maria também explicita a razão para a escrita que, nesse caso, é transmitir informações para as pessoas da escola onde esse aluno estuda a respeito do vírus H1N1. Portanto, observa-se motivações diferentes para cada proposta de produção textual.

Nas palavras de Geraldi,

um projeto de trabalho (...) somente se sustenta quando os envolvidos neste trabalho encontram motivação interna ao próprio trabalho a executar. Não fosse assim, não haveria trabalho, mas *tarefa* a cumprir. (GERALDI, 1997, p. 162-3, grifos do autor)

Observando as produções selecionadas para análise, verifica-se que alguns alunos ignoram a razão criada pelo professor para dizer. No caso do professor João, a razão era a atribuição de nota, indícios de que o olhar desse avaliador iria centrar-se em questões formais. Nos textos, encontram-se as marcas de que o aluno cria uma razão para dizer o que diz acerca de tal assunto. O aluno Carlos, produção 1, apresenta a seguinte passagem: *“Um exemplo de violência física foi um caso que ocorreu na santa maria em que um rapaz tentou matar a mãe com uma arma, só que o vizinho tentou impedir e acabou morto.”*

Embora João não tenha apresentado para os alunos uma razão para a produção textual que garantisse a esse texto uma função social, Carlos encontra um motivo para falar da violência física e considerá-la a pior de todas. O fato de que o aluno conhece pessoas que foram vítimas desse tipo de violência no seu convívio social é uma razão para que ele use-as dando exemplos. Apesar de a orientação do docente não criar nenhuma razão que supere a avaliação escolar, o próprio discente, marcando a sua subjetividade, o faz. Na verdade, apresentar a razão para a escrita do aluno é um papel que deve ser desempenhado pelo professor para que a escrita flua bem e traga bons resultados, mas se isso não for feito discente pode fazê-lo.

Na verdade,

é bem provável que a razão primeira do aluno é executar uma tarefa que lhe foi solicitada; mas essa tarefa não se assume como mero preenchimento de um espaço em branco precisamente porque o que o aluno tem a dizer se sobrepõe à razão artificial, criando outras razões... (GERALDI, 1997, p. 141)

A aluna Alice, também é um exemplo de que mesmo em trabalhos com a produção de textos em que as razões para a escrita não são definidas de antemão, ou se restringem à avaliação pelo professor, o aluno cria seus próprios motivos; indícios de que sente a necessidade de apresentar o porquê está dizendo o que tem a dizer. No caso da produção 2, de Alice, é possível depreender de sua voz a do professor, presente nos exemplos que a discente traz. De acordo com ela: *“Hoje no Brasil aconteceu vários atos como por exemplo: o caso Isabela nardone, Eloá, onde a mãe joga filho na foça; O que eu acho mais ençrível é os próprios pais ser culpado ou cúmplice desse acontecimento”*

Embora existam muitos problemas de linguagem, a aluna tenta motivar sua escrita opinando sobre algo dito anteriormente, sendo essa também uma opinião do docente. Mais uma vez observa-se a tentativa da aluna em posicionar-se como autora na medida em que tenta fazer remissão à fala do professor para garantir certa coerência ao seu

texto. Há indícios de que os alunos que se encontram no EF ainda não conseguem se assumir autores de seus textos, visto que reiteradas vezes trazem a fala do professor ou da coletânea, retextualizando-a (MARCUSCHI, 2007). Isso não quer dizer que não tenham uma voz, não se assumam autores, visto que a subjetividade de cada um perpassa os textos de modo que ele têm o que dizer.

A retextualização, nas palavras de Marcuschi,

trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oral escrita. (MARCUSCHI, 2007, p. 46)

O autor acrescenta ainda que tal processo

não é um processo mecânico...rotinas altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos (...). Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra. (MARCUSCHI, 2007, p. 48)

Na verdade, os alunos, na posição de autores, reconhecem bem o contexto no qual estão inseridos e a posição que ocupam nele, reconhecem que a produção de textos é objeto de avaliação. Sendo assim, criam motivos novos para dizer ao mesmo tempo em que respondem à motivação criada pelo docente, a avaliação. Esse processo no qual o aluno cria uma imagem do professor e das condições de produção que lhe é apresentada, motiva-o a utilizar a retextualização como forma de garantir boa avaliação desse mesmo professor.

Ao observar as produções escritas na aula de Maria encontra-se, também, inúmeras interferências das condições de produção. Na verdade, o que observa-se sobre os dados é que a forma de solicitar e analisar uma produção de textos depende muito dos objetivos de cada professor. Os tempos são outros e, em decorrência disso, o olhar sobre a produção textual se modifica a cada dia, porém, isso não significa que o trabalho que era e ainda é feito nas escolas com a produção textual deve desaparecer a fim de que se construir outro; a percepção do aluno acerca do processo de produção não depende do professor. O velho olhar da redação pode ser reelaborado, (re)significado para o trabalho de produção textual conservando aquilo que tem de bom, acrescentando-lhe novos olhares.

Ao observar as produções feitas na aula de Maria, percebi que nem sempre o aluno consegue seguir os passos propostos pelo docente, em alguns casos o aluno ignora a proposta de produção de textos em que o professor cria suas condições de produção e de

recepção. Isso ocorre com a aluna Camila, produção 3, que não apresenta indícios de que a atividade de produção textual proposta tenha interferido em sua atividade de escrita. A aluna procede a uma retextualização do escrito para o escrito, lembrando que, de acordo com Marcuschi (2007, p. 48), esse processo pode ocorrer: da fala para a fala; da fala para a escrita; da escrita para a fala e da escrita para a escrita. Camila retextualiza em sua produção partes da coletânea. A aluna escreve:

Esse novo vírus assim como a gripe comum, é transmitido de pessoa a pessoa principalmente, por meio de tosse ou espirro e de contato com objetos infectados ou por superfície potencialmente infectadas. É uma doença que se dissemina rapidamente em ambientes fechados. Essa gripe é passada de pessoa para pessoa e seus sintomas são, febre, tosse, garganta inflamada, dores no corpo, dores de cabeça calafrios e fadiga que são bastante parecidos com os da gripe normal. (Produção 3)

Na coletânea é possível encontrar:

A gripe suína é uma doença respiratória causada pelo vírus influenza A, chamado de H1N1. Ele é transmitido de pessoa para pessoa tem sintomas semelhantes ao da gripe ao da gripe comum, como febre superior a 38°C, tosse, dor de cabeça intensa, dores musculares e nas articulações, irritação dos olhos e fluxo nasal. (Texto 01 e 02)

Observa-se que a aluna procede a uma retextualização do escrito para o escrito de trechos da reportagem e é possível observar passagens idênticas. Esse trecho analisado é apenas uma parte do texto da aluna, embora seja possível encontrar muitas outras passagens retextualizadas. Verifica-se que os alunos buscam sempre um exemplar daquilo que consideram ser importante dizer, fazendo da retextualização, ora da fala do docente para a escrita da produção, ora do texto da coletânea para a produção, um mecanismo para preencher o papel em branco e convencer o professor de que a tarefa foi cumprida.

Na aula de João, o aluno Carlos também retextualiza com muita frequência, na medida em que tenta rememorar o que o professor falou acerca do tema proposto para a produção, isto é, diferente da aluna anteriormente citada, o aluno procede a uma retextualização da fala para a escrita, como pode ser observado na passagem a seguir:

Violência doméstica é aquela que acontece dentro de casa com alguma pessoa da família. Essa violência pode ser classificada de várias formas: moral, verbal, física e sexual. Violência moral é aquela que ofende a pessoa emocionalmente. Violência verbal é aquela em que a pessoa xinga ou é xingada. Violência sexual é aquela que agride o corpo. (...) A violência física é uma das piores, porque fere as pessoas fisicamente com chutes, facadas ou tiros. (Produção 1)

Ao passo que a fala do professor João apresenta passagens como:

Hoje nós vamos trabalhar, vamos fazer uma produção sobre (...) Violência doméstica, família.” (...)“Gente a violência pode ser ... sexual, quê mais? Quem lembra que violência pode acontecer? Física, moral, verbal ...

De acordo com Marcuschi (2007, p. 54), o autor que retextualiza sua própria fala e/ou escrita faz muitas adaptações na escrita, ao passo que se o autor que retextualiza é diferente do autor da fala e/ou da escrita as mudanças de um processo para o outro são menores. Concordo com afirmação de Marcuschi para a situação por ele criada; porém, na situação com a qual trabalho nesta pesquisa observa-se o inverso. Nos exemplos apresentados os alunos promovem muitas mudanças ao retextualizar. Tais mudanças são fortes índices de autoria, pois se observou que o aluno mobiliza a retextualização como um mecanismo de marcar razão para dizer; ou seja, conquistar o leitor para o qual escreve, o docente. Observou-se, ainda, que, embora o aluno faça uso frequente de retextulizações, preocupa-se em deixar sua marca autoral na medida em que efetua modificações no conteúdo, acrescentando ao texto novos efeitos de sentido.

As motivações, a razão, que orientam o aluno na produção de textos marcam também seu processo autoral. A passagem abaixo foi retirada do texto de Eduardo. Observe como o aluno marca sua presença no texto.

Até a última pesquisa que eu vi havia 3642 casos confirmados mais o número subia mais tendo 339 mortes, um dos lugares com mais mortes é em São Paulo tendo 134 pessoas mortas. Segundo essa pesquisa no Distrito federal quando eu assistia um programa de televisão vi confirmados 34 mortos. (Produção 4)

Eduardo, utilizando a primeira pessoa do singular, marca-se como responsável pelo seu dizer e deixa indícios de que o motivo que o levou a escrever é a necessidade de mostrar para os leitores a quantidade de pessoas que está morrendo em decorrência da gripe suína. Porém, percebe-se que para que a fala desse aluno faça sentido para o leitor e para si mesmo, na posição de redator do jornal de sua escola, promove gestos de interpretação das informações contidas na coletânea que possam se relacionar a sua própria vivência. O aluno cria uma motivação para sua escrita que é desencadeada pela proposta na qual lhe foi apresentado o motivo para escrever.

Nos retornos à coletânea, verifica-se que não há informações sobre o número de mortos no DF, uma vez que há apenas o número de casos. No entanto, o aluno trouxe essa informação como sendo um argumento para sustentar os motivos para dizer que, se o

número de mortes está crescendo é porque a doença é grave e merece atenção de todos, inclusive da comunidade que compõe a escola onde estuda. Relembro que o motivo criado por Maria foi o da necessidade de informar a comunidade escolar sobre o vírus. Ao ocupar a posição de autor, o aluno produz um texto no qual imprime suas ideias e julgamentos de valor. Esse passo é importante, no aprendizado em língua materna, e pode facilitar o trabalho do aluno se o professor definir de antemão o que tem a escrever e qual é a motivação para sua escrita.

Observa-se, pelo pequeno trecho, que nesse caso o aluno segue a proposta e consegue motivar sua escrita, dificuldade encontrada por Carlos e Alice, por exemplo. Pode-se constatar que quando o aluno Eduardo se desvincula da prática engessadora de produção de textos, as quais vem sendo submetido, consegue se centrar em práticas discursivas significativas que priorizam os verdadeiros usos da linguagem, além de posiciona-se como autor que se responsabiliza pelo seu dizer.

A razão para a escrita do aluno aparece nas duas propostas, porém, é preciso pensar qual motivação faz com que os alunos se reconheçam autores, a avaliação do professor ou a apreciação de um leitor comum? Quando se fala em uma motivação para a escrita do discente, acredito que o papel do professor deve ser mais marcado ainda, ou seja, o professor deve apresentar as motivações de antemão a seu aluno para que a produção não tenha como única motivação escrever porque o professor pediu ou porque valerá nota.

Observa-se que quando o aluno consegue entender as motivações da proposta para a sua escrita e as segue, passa a ser sujeito autor daquilo que escreve. Lembrando Geraldi (1997), é preciso encontrar uma motivação interna para desenvolver a escrita, qual seja, criar uma ligação entre o que se vai dizer com um contexto de circulação desse dizer, marcando a interação estabelecida pela linguagem.

Até o momento, questões importantes que fazem parte das condições de produção criadas para a produção textual são tratadas no presente trabalho. É possível perceber que o ponto chave, até o momento, tem sido a necessidade de se trabalhar a produção de textos na escola como algo que faça sentido para o aluno não somente como produto de avaliação escolar, mas objeto de interação humana. Partir desse posicionamento é considerar que o discente é hábil na produção textual e é capaz de produzir textos significativos tanto para si quanto para o outro, e não somente sequências linguísticas através das quais o docente avalia as questões formais.

Para que uma produção faça sentido para o aluno, muito mais do que ter o que

dizer e uma razão para dizer, é importante que se tenha para quem dizer. Quando se pensa o interlocutor de uma produção escrita, pensa-se de antemão todo um processo a ser adotado para escrever que seja condizente com sua imagem no processo de interação. Sendo assim, o terceiro critério das condições de produção que deve ser conhecido pelo aluno antes da escrita de textos é o seu possível interlocutor; uma vez que “não basta eu ter o que dizer e ter razões para dizer, eu preciso ter claro para quem eu estou dizendo” (GERALDI, 2004, p. 20). Em razão do que foi dito, dedico algumas linhas a esse interlocutor que o aluno promove em sua escrita.

3.2.3.3 *O aluno tem para quem dizer?*

Em uma produção oral ou escrita, mesmo que não se defina em suas condições de produção, o interlocutor já está previsto de alguma forma. Quem fala tem motivos para falar e essa fala é direcionada para alguém. De acordo com Bakhtin (2009), a produção oral ou escrita não se dá fora de um contexto social e nem é realizada sem prever um interlocutor, pelo contrário. Ela é contextualizada socialmente e sempre destinada a um interlocutor. Isso quer dizer que tanto a linguagem oral quanto a escrita

é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.) (BAKHTIN, 2009, p.116, grifos do autor)

A produção textual seja na escola ou fora dela gira em torno do contexto histórico-social e dos interlocutores, pois a depender da imagem que se faz da posição que o interlocutor ocupa, selecionar-se-á algumas estratégias e não outras, dir-se-á de uma forma e não de outra. Sem um leitor não há o que dizer e tampouco razões que motivem esse dizer.

Uma produção textual que parte de condições de produção para a escrita deve, portanto, delimitar de antemão para qual (is) interlocutor (res) o texto é destinado e permitir que o aluno visualize esse interlocutor antes de proceder à escrita para, a partir, dele pensar no que deve ser dito e quais objetivos se tem com esse dizer, mobilizando mecanismos linguísticos pertinentes para realizá-lo. Para que o aluno consiga produzir textos que façam sentido no contexto escolar é preciso, entre outras coisas, que o professor apresentem um leitor possível para esse aluno.

De acordo com Geraldi

O outro é a medida: é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se já na produção como condição necessária para que o texto exista. (GERALDI, 1997, p. 102)

Diria que o outro ainda se insere antes do processo de escrita, ele é o desencadeador da escrita e não o contrário. Pensar o outro para quem a escrita é destinada é tão importante quanto pensar o que dizer e as razões para dizer, visto que, se eu digo e tenho uma razão para dizer é porque eu tenho um alguém para quem dizer. Até mesmo nos diários de campo cujo leitor seria eu mesma, há um interlocutor, embora muitas vezes seja eu mesma.

Estabelecer de antemão para o aluno o conhecimento de seu interlocutor e possibilitar que ele assumisse o papel de autor de textos e responsável por esses não só no ambiente escolar, mas também fora dele, quando for necessário fazer uso da modalidade escrita. Deste modo, torna-se possível estabelecer, através do produto escrito, uma relação de acordo, desacordo, crítica, aceite ou rejeição de discursos outros com o interlocutor. Nesse caso, considerar a existência marcada do leitor é considerar que

ao falar sempre levo em conta o fundo apreciativo 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... (BAKHTIN, 2003, p. 302)

De acordo com Geraldi (1997, p. 143), quando o professor não define de antemão quem é o possível leitor para o texto de seu aluno esse o toma como sendo a “função-professor” cujo objetivo é corrigir questões de ordem da língua. Ao passo que definir o leitor anteriormente à escrita como sendo um “sujeito-professor” que olha para outras questões que superam a posição de corretor da norma é mais interessante em termos de indícios de autoria.

Olhar o leitor da produção como apenas esta “função-professor” é considerar a produção de textos na escola tal com afirma Guedes,

um falso diálogo privado com o professor; falso porque, na verdade, também o professor não é verdadeiramente um leitor, que gosta ou não gosta do que leu, que responde as inquietações manifestadas no texto. O professor não dialoga com o texto; apenas o avalia a partir de critérios alheios – quase sempre exclusivamente formais. (GUEDES, 2009, p. 51)

De acordo com a fala de Guedes (2009), é possível afirmar que o leitor na “função-professor” faz com que o aluno escreva um texto que na verdade não é seu, tampouco para si mesmo, mas para o professor cuja função é julgar os erros e acertos contabilizando tudo no final para dar uma nota; afinal, essa parece ser a única razão criada para o texto. Porém, se o aluno olhar para o “sujeito-professor”, partindo do pressuposto de que é inevitável não tomá-lo como um dos possíveis leitores, ele buscará apresentar suas ideias, será crítico, dialogará sobre um assunto cuja motivação é desencadeada pela imagem que esse aluno faz desse sujeito como alguém que vai apreciar a escrita, dialogando com ela, gostando ou não do que foi dito, concordando ou não.

De acordo com o que defende Pêcheux (1997, p. 83-4), é possível dizer que as imagens que o aluno, locutor, faz da posição ocupada pelo interlocutor certamente interferem na produção escrita deste aluno. Na medida em que faço uma imagem da posição ocupada pelo meu leitor (professor, amigo, irmão, pai, diretor) faço em contrapartida uma imagem de mim mesmo para falar para esse interlocutor e, ainda, procedo à escolha de certas estratégias discursivas que melhor se adéquam a este interlocutor na posição que ocupa.

Porém, o que ocorre quando o locutor não é determinado ou explicitado para o aluno na proposta de produção de textos? Ocorre uma escrita mecânica e com propósitos vagos, além de o aluno escolher como seu interlocutor quase sempre a “função-professor”. Observe que os alunos Carlos, Eduardo, Alice e Camila disseram, em resposta ao questionário, questão 6 (anexo B), que só produzem textos fora da escola para cumprir as tarefas escolares, indícios de que a prática de produção de textos desenvolvida por eles é vista apenas como algo pertencente somente aos domínios da escola. Acrescento ainda que a resposta desses alunos apresenta indícios das atividades cotidianas que eles exercem fora da escola, mobilizando a produção de um gênero escrito qualquer, não têm ligação com a atividade de produção de textos realizada na escola.

Os indícios apontam para o fato de que para os alunos a produção de textos desenvolvida na escola não carrega valor social tal como as produções realizadas no dia a dia, pois se sabe que ele produz textos ao deixar um recado para o pai, empregado ou irmão; ao fazer uma receita de bolo; ao detalhar as faturas do mês; ao escrever um e-mail para o amigo. Enfim, para esse aluno, adolescente do 9º ano, há uma grande diferença entre a produção de textos realizada na escola e aquela utilizada diariamente, quando se escreve sempre para um leitor definido e conhecido cujo propósito é a interação e não avaliação dos

padrões da língua.

Os alunos que produziram textos nas aulas de João o fizeram sem que fosse dialogado entre eles quem seria o leitor do texto, no entanto, estando em situação escolar os alunos elegeram o professor como o leitor que mais interferiu na produção. Cria-se uma regra não dita de que os textos escritos na escola são quase sempre destinados ao professor. Os alunos, preocupados com a avaliação do professor, procuraram dizer tudo o que foi dito em sala, causando um efeito ‘papagaio’ como se viu na retextualização da fala para escrita realizada, principalmente, por Carlos no exemplo apresentado anteriormente. O que importa para o aluno é devolver ao professor seu próprio dizer como garantia de nota boa.

O aluno não pode ser obrigado a escrever, mas deve sentir a necessidade de escrever algo que não foi dito ou que não foi ainda dito da forma com que ele pretende dizer. Ocorre que nas produções de Carlos e Alice houve uma falta de fechamento e uma organização precária das ideias que se configura em um indício de que a ausência de um leitor definido pelo professor, diferente desse professor, provoca problemas nos textos desses jovens e que também afetam a finalidade do que é dito.

Mas há de se valorizar as marcas e interlocução, quando aparecem, utilizada pelos alunos para marcar a existência de um interlocutor. A produção de Alice é muito rica nas marcas de interlocução que indicam a presença do leitor no texto, como se vê nas passagens: “hoje nós jovens sofremos...”, “... até nós sofremos ...”. A terceira pessoa do plural marca a inserção do leitor no texto dessa aluna. Embora seu texto se configure como uma dissertação, uma vez que o gênero não foi definido pelo professor, Alice sente a necessidade de inserir-se no texto, necessidade criada pela aluna para falar escrever para um determinado leitor, os jovens. Lembro que essa aluna considera o professor como seu leitor haja vista os mecanismos usados por ela para organizar o texto, no entanto, cria-se, ainda, outro interlocutor para que seu dizer faça sentido para ela e para quem ler.

As marcas da interlocução ainda continuam aparecendo na produção da aluna como se observa no trecho: “*Alguns jovens estão **tão ligados** nesse assunto que se revoltam...*” Observe-se que a expressão em negrito é muito recorrente na linguagem oral, pois é uma expressão informal. Neste caso a marca de interlocução aponta para o indício de que o aluno tem dificuldades em separar a modalidade oral da escrita. Mesmo considerando que a noção de gênero serve para, inclusive, separar uma modalidade da outra, é justamente neste reconhecimento do gênero a ser produzido que o aluno não distingui ao certo a modalidade a ser usada. A marca de interlocução citada juntamente com a anterior aponta

para a necessidade que o aluno tem de incitar seu leitor para fazer parte daquilo que é dito no texto.

O texto de Alice é muito rico quando se trata de analisar as marcas que apontam para o interlocutor. Observe as passagens: “... *pode ter certeza de que um simples tapa hoje, amanhã **você** pode uma mãe ou um pai exelente...*” e “**Diga** não à violência doméstica” Os dois sintagmas em negrito apontam diretamente para o leitor. O primeiro, “você”, além de ser recorrente na linguagem informal, aproxima o leitor do que é dito criando um efeito de proximidade entre locutor e interlocutor; já o segundo, “diga”, é uma forma imperativa cuja função é interpelar o interlocutor a fazer parte do texto envolvendo esse interlocutor no assunto.

As marcas de interlocução presentes no texto de Carlos também são indícios fortes, no entanto, neste caso, apontam a fragilidade do aluno no domínio da modalidade escrita. Observe que o aluno não contextualiza o assunto sobre o qual vai falar, a impressão é de que ele está preocupado apenas em cumprir uma tarefa, apresentando apenas aquilo que o professor falou em sala. O aluno se posiciona como se estivesse conversando com o interlocutor, afinal, muitas questões não precisam ser ditas, pois o contexto da enunciação não o exige. Observe que o aluno não apresenta parágrafo de introdução e tampouco de conclusão, indícios de que o aluno considera sua produção a continuação das discussões de modo que não é necessário introduzir ou concluir um assunto conhecido pelo professor.

Ter para quem dizer ou para quem escrever é um item das condições de produção que merece muita atenção, pois a sua ausência retira dos textos do aluno a finalidade prática inerente ao texto, ou seja, a função social que o texto pode exercer mesmo estando dentro da situação imediata de sala de aula, sua função interativa tal como afirma Geraldi em

a linguagem é uma forma de interação: mais que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala (GERALDI, 2004, p. 41).

De acordo com Britto (2006, p, 119), o outro está presente no discurso do interlocutor e essa presença não se dá de forma neutra, visto que interfere diretamente no discurso do locutor. Segundo o autor, a questão da interlocução está fortemente marcada nas aulas de produção textual na escola, uma vez que os professores solicitam que o aluno

escreva sem saber para quem estão escrevendo. O tipo de relação que se estabelece entre o professor e o aluno no contexto de sala de aula é que vai definir o dizer presente no texto. O discurso do aluno é sempre marcado pelo outro, a depender da imagem que esse outro cria ou da imagem que o aprendiz cria desse outro, determinadas questões serão apontadas e outras não.

Portanto, na ausência de interlocutor explicitado pelo professor na proposta de produção de textos, o aluno, mesmo assim, cria uma imagem de seu possível interlocutor como condição necessária à escrita. A imagem que o aluno faz de seu interlocutor é aquela que determinará a escrita desse aluno como se viu nas análises. Pode-se considerar que a aluna Alice produziu um texto no qual as marcas de autoria são mais recorrentes em relação a Carlos. É possível considerar que a criação de um interlocutor diferente do professor possibilitou os indícios de autoria, visto que a produção de Carlos apontou para o professor como único leitor e os indícios de autoria foram menores.

A aluna Alice, embora tenha pensado outro interlocutor, deixa marcas fortes na sua produção de que o professor/corretor também é seu interlocutor. Observe as constantes repetições de palavras cujos indícios apontam para a presença do professor como interlocutor do texto da aluna. Tal aluna utiliza com frequência a expressão “na maioria das vezes” e suas variante “*muitas das vezes*” (Anexo I). Esses usos reiterados de palavras ou expressões repetidas, de acordo com Antunes (2009, p. 149), não ocorrem sem propósito, fazem parte das operações textuais mobilizadas pelo locutor em relação aos sentidos que pretende promover no seu interlocutor. Observe-se nas repetições da aluna, indícios da tentativa de manter a coesão entre as partes do texto, questões importantes para o olhar do interlocutor professor/corretor.

O texto de Carlos também traz indícios de sua preocupação com as questões formais em razão da imagem que faz de seu interlocutor. Tal aluno faz uso de um recurso gráfico, o rabisco, para encobrir aquilo que considera que chamará a atenção do seu leitor e, conseqüentemente, ocasionar-lhe-á punições. Veja em destaque abaixo:

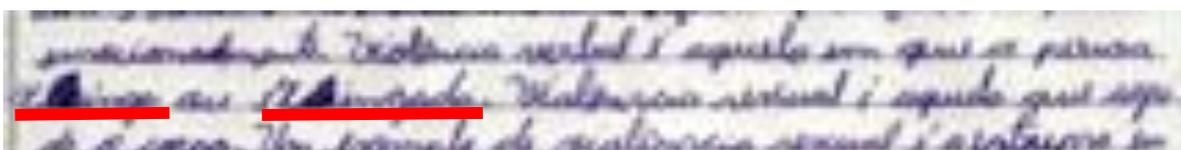


Figura 9 – Trecho da produção 1

Observe-se nesse trecho que o aluno se preocupa muito com a grafia correta das

palavras, mais indícios da presença do interlocutor, isto é, de que ele tem para quem dizer e esse dizer é direcionado para o professor. De acordo com Antunes, a escrita “deve poder ultrapassar o aspecto vazio e sem sentido da atividade que começa com a proposta do instrutor e acaba no produto que é apresentado a seus olhos de mero avaliador” (ANTUNES, 2009, P. 162). Não é o interlocutor avaliador, ou a “função-professor” (GERLADI, 1997, p. 143) que o aluno deve ter em mente, mas alguém para quem seu dizer faça sentido e para quem esse aluno tenha uma razão forte para dizer, ou seja, para um interlocutor fictício e para um “sujeito-professor” (Idem) Isso é colocar o aluno diante de uma proposta de produção textual que se relaciona a usos reais na sociedade.

Portanto, observe-se que o único leitor possível para o texto dos alunos de João quase sempre é o próprio João, o que é condizente com a proposta de produção textual apresentada por ele e com seu fazer pedagógico. Nestas produções, os textos perdem parte de seu caráter interativo quando promovem o professor como seu único interlocutor. Ao invés de se ter um interlocutor “real ou imaginário, individual ou coletivo” (BRITTO, 2006, p. 118) que pode estar perto ou distante, que pode mudar a cada contexto concreto de escrita, ele acaba anulado por uma prática de produção de textos no qual o único leitor é o professor.

Veja como o aluno Eduardo (Anexo P), orientado por uma proposta de produção textual que define o interlocutor, fala diretamente com seu leitor na passagem em que destaco as marcas de interlocução:

Quando espirrar **cubra** o nariz e a boca, **recomendo** utilizarem lenços descartáveis, **evite** colocar as mãos na boca e nos olhos, sempre que tossir ou espirrar **lave** as mãos após limpar o nariz. (Produção 4)

Observe que o aluno faz recomendações ao seu leitor, como se vê por meio dos tempos verbais usados, ele se coloca diante do seu interlocutor como uma pessoa que conhece um pouco mais o assunto e, portanto, está autorizado a fazer recomendações. Observa-se que o aluno não escreveu para o professor ou não só para ele visto que faz uso de uma linguagem mais livre. Além do mais o primeiro parágrafo do aluno também ratifica o uso da linguagem mais marcada pela subjetividade uma vez que ele se coloca diretamente no texto para mostrar de onde fala para seu leitor, veja: “*Meu nome é Eduardo, tenho 14 anos e estou na 8ª série do Ensino Fundamental, estou aqui para falar sobre a gripe suína*”.

Eduardo age como se estivesse dialogando com seu interlocutor. Ele cria a

ilusão de que tudo que é dito é feito em comum acordo com interlocutor, indícios presentes nas marcas de interlocução recorrentes na produção desse aluno. Neste caso, observe-se que apresentar para o aluno seus leitores possíveis pode facilitar o trabalho de produção textual, possibilitando mais marcas de autoria. As produções de Alice e de Eduardo apresentaram leitores diferentes do professor isso pode ter desencadeado a responsabilidade do autor com seu dizer e, portanto, mais indícios de autoria.

Mas como explicar o que ocorreu com Camila? Lembro que ela foi submetida à mesma proposta que Eduardo. Neste caso, é possível dizer que quando o aluno desconsidera a proposta de produção e não consegue criar um interlocutor diferente do professor, sua produção passa a ser pouco marcada pela subjetividade, o que aconteceu com o aluno Carlos. Embora o papel da atividade, proposta 2, de criar o interlocutor para o texto seja positivo, não se pode dizer que todos os alunos apresentaram textos em que o interlocutor foi bem definido. Também é possível dizer que não apresentar o interlocutor na proposta de produção impede que o aluno o faça. Isso me faz concordar que as propostas podem produzir diferentes efeitos em cada aluno.

Ressalto a importância de não se falsear as condições de produção para a escrita para que este processo não se torne um processo engessador do discurso do aluno, é importante que o aluno reconheça e se reconheça nas condições de produção criadas. Pensar dessa forma, é pensar que o aluno necessita ter para quem dizer e que esse alguém não se resuma à posição do professor corretor, “função-professor”. O processo de escrita é solitário na medida em que é executado pelo aluno na posição de escritor e autor, mas é também um processo solidário na medida em que é entrecortado, entrelaçado pela figura do interlocutor que determina o discurso.

A marcação da posição do aluno como sujeito de seu dizer, como autor está relacionado ao modo como esse aluno se vê no processo de aprendizado da língua materna. Isso quer dizer que além das questões até o momento discutidas acerca dos elementos pertinentes às condições de produção como orientadores do processo de escrita na escola; outro ainda se faz necessário, qual seja, quem é esse aluno para dizer o que pretende dizer para o seu interlocutor? É importante dedicar algumas linhas também para falar desse sujeito, o que faço no próximo tópico.

3.2.3.4 *O aluno é sujeito de seu dizer?*

Falar em condições de produção para a escrita de textos na escola remete-me sempre à discussão de que o maior problema da escrita hoje está centrado na função que ela exerce, restrita apenas aos domínios da escola. Considero que esse não seja o problema ou que não seja o maior deles. Talvez o maior problema na produção de textos na escola esteja em considerar os alunos como sujeitos de seu dizer.

Sempre se busca um culpado para os problemas na escola que ora recaem sobre o professor, ora sobre o aluno, porém acredito que a consideração do aluno como sujeito autor de textos na escola está relacionado à tradição da escrita de textos que surge para privilegiar o código linguístico. Lembrando as palavras de Guedes (2009, p. 88), usava-se a palavra composição para designar textos escritos na escola cujo interesse centrava-se muito mais, ou quase exclusivamente, no processo de raciocinar, atentando para unidades formais da língua, do que nos objetivos pretendidos do raciocínio.

Observe que a figura do autor não nasce dentro da escola na mesma época em que nasce a necessidade da escrita de textos. Em decorrência disso, não se pode apontar como culpados professores e alunos visto que são eles vítimas de uma tradição que não privilegia o sujeito enquanto dono, responsável pelo seu dizer. Esse tratamento dado ao escritor de textos na escola está diretamente relacionado à concepção de língua (gem) que norteia cada época na qual se discutem as questões de ensino e aprendizado dessa mesma língua e, conseqüentemente, a escrita nos domínios da escola.

A concepção de língua que norteia as propostas de produção de textos apresentadas aqui interferem na questão do sujeito responsável pelo seu dizer uma vez que a depender da concepção adotada pelo professor, o aluno será ou não considerado sujeito de seu dizer e produzirá textos nos quais se perceberá sua presença autoral mais frequente ou não. Aqueles professores que trabalham com a produção textual tal como orientação dos PCNs/LP (1998) seguem a proposta de uma língua como objeto de interação social cujos sujeitos são imersos em contextos de interlocução significativas. Estes contextos preveem locutores e interlocutores interferindo uns sobre os outros, isto é, sujeitos responsivos e ativos. (BAKHTIN, 2003).

Ainda de acordo com Guedes pode se concluir o seguinte, acerca dos leitores e autores nas três formas de escrita⁸ desenvolvidas na escola nos últimos tempos:

⁸ São as formas de escrita já discutidas no capítulo 02 quando falei da Redação X Produção de textos, quais sejam: composição, redação e produção de textos.

E nisso vai uma questão fundamental para a prática de escrever: *composição* pressupõe leitores iguais ao autor, que vão aplaudir a riqueza do vocabulário ou o virtuosismo com que o pronome oblíquo é colocado, ou, em outro gênero, a riqueza da rima. *Redação* pressupõe leitores que vão executar os comandos. *Produção de textos* pressupõe leitores que vão dialogar com o texto produzido: concordar e aprofundar ou discordar e argumentar, tomando o texto como matéria-prima para seu trabalho. (GUEDES, 2009, p. 90)

É nessa perspectiva que o sujeito entra como dono de seu dizer uma vez que tem sempre algo a dizer, que tem uma atitude responsiva diante do que ouve concordando, discordando, argumentado. Ao aluno na posição de sujeito de seu dizer é garantido o direito de ser o dono e responsável pelo seu dizer, que ele construa seu discurso de acordo com os sujeitos da interação em determinadas condições específicas de interação. Isto é, “a devolução da palavra ao aluno faz deste o condutor de seu processo de aprendizagem, assumindo-se como tal” (GERLADI, 1997, p. 160).

É com relação à filiação a uma determinada concepção de linguagem que encontramos professores que se preocupam mais com questões textuais e menos com questões discursivas. Porém, não se pode criticar o professor em seu fazer pedagógico por adotar, ou ainda adotar, concepções de língua que não priorizam o posicionamento do aluno, a posição de autor, observa-se nesta atitude uma certa coerência com uma forma de pensar que ainda prevalece no ensino de língua portuguesa. Embora os PCNs/LP (1998) tenham sido publicados há alguns anos seu uso como objeto de pesquisa parece ser ainda muito pequeno, visto que os indícios encontrados nas análises apontam para isso.

O professor João é um exemplo de que o posicionamento do sujeito no texto não é algo tomado por ele como importante visto que sua visão sobre o processo de escrita de seus alunos não toma esse parâmetro como princípio para um texto bem escrito. Porém, é possível perceber que nas discussões em sala de aula o professor já está devolvendo ao sujeito aluno sua voz, lembro a discussão sobre o tema da violência sobre o qual os alunos tiveram que opinar.

Os indícios presentes na apresentação da proposta de João são de que as questões de seu interesse são da ordem da textualidade, mais precisamente aqueles relacionados à estrutura formal do texto. De acordo com Geraldi (2006), quando o aluno perde o caráter de sujeito de seu dizer retira-lhe também a possibilidade de fazer usos da linguagem.

As produções oriundas das aulas de João e também de Maria trazem indícios fortes de que os alunos não se preocupam muito com a posição que assumem diante

daquilo que tem a dizer, uma vez que o que deve ser dito é o que o professor falou na aula. Os indícios apontam que os alunos tentam rememorar aquilo que o professor disse como garantia para uma nota boa. Como já disse e mostrei, pode-se observar trechos muito parecidos em que os alunos trazem a mesma sequência de tipos de violência presentes na fala do professor como forma de mostrar que cumpriu os comandos, ou seja, “não há sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola” (GERALDI, 2006, p. 128), como se vê, por exemplo, no texto de Carlos e Camila principalmente. As retextualizações feitas por eles não trazem muitos indícios autorias.

Carlos foi o que melhor cumpriu a tarefa de apontar os tipos de violência se se considerar que foi o único que os apresentou sequencialmente. Neste caso, posso dizer que esse aluno tenta posicionar diante do que ouviu do professor mostrando o seu entendimento sobre o assunto a fim de convencer seu leitor de que entendeu cada um dos tipos de violência por ele apresentado e devolveu tal como ensinado. Esse processo foi feito por meio de retextualizações como foi dito anteriormente quando o aluno tenta rememorar a fala do professor.

De acordo com Geraldi (1997, p. 143), para que o aluno se constitua sujeito de seu dizer, no caso desse trabalho a função autor, é preciso que ele crie um compromisso para esse dizer, é preciso que esse dizer tenha uma função real para esse sujeito autor. O que se observa é que o aluno Carlos e a aluna Camila não conseguem se posicionar, com muita frequência, como sujeitos efetivos de seu dizer uma vez que não veem outra função para sua escrita que não seja a avaliação. Mesmo diante dessa situação, observa-se que há indícios de autoria. Isso se dá em decorrência daquilo que afirma Geraldi (2006), o aluno não se institui sujeito do seu dizer somente naquilo que traz de novidade, mas no compromisso que firma diante do que é dito.

O aluno Carlos, por exemplo, nas sete últimas linhas de seu trabalho (Anexo F), demonstra ter consciência de que a violência física é a pior delas em decorrência do número de vítimas que faz. Esse é um indício da autoria do aluno, pois nesse trecho ele expõe a sua subjetividade apontando para o caráter social que seu texto assumiu diante do leitor e da sociedade, mesmo que a situação não propicie esse posicionamento. Esse deixar se mostrar sujeito do seu dizer é ratificado, ainda, quando ele traz de sua vivência o exemplo de um caso que aconteceu em Santa Maria, bairro com o qual o aluno tem proximidade visto que o citou.

Enfim, é possível perceber que mesmo em condições de produção em que a presença do aluno crítico que se responsabiliza por seu dizer, que se assume sujeito de seu dizer não é solicitada ou mesmo valorizada, ele aparece. Ele é uma necessidade criada pelo próprio aluno para que sua escrita faça sentido para si e para o outro. Percebe-se que o aluno não se coloca totalmente na posição de dizer por dizer, mas na posição de dizer o que julga importante dizer mesmo que isso não seja importante para o leitor eleito.

Na proposta de Maria, pode-se encontrar os comandos “eu”, que exigem a responsabilidade que o sujeito deve assumir diante de sua escrita devido aos comandos que priorizam um contexto para a produção do texto, como se observa na passagem: *“... imagine que você seja o redator do jornalzinho que circula na sua escola e precise escrever uma reportagem para ser publicada e lida pelos funcionários, professores e alunos cujas informações dizem respeito à nova onda de gripe...”*

Em decorrência dessa cobrança de posicionamento, é possível encontrar passagens como: *“Meu nome é Eduardo, tenho 14 anos, e estou na 8ª. série do Ensino Fundamental, estou aqui para falar sobre a gripe suína”*, (produção 4). Em tal passagem, produção de Eduardo, o aluno diz explicitamente quem é e o quê o coloca diante do papel para escrever. Ainda no mesmo texto, parágrafo final, encontrei mais uma fala do aluno que é um indício fortíssimo do compromisso com o interlocutor, qual seja: *“E assim encerro minha entrevista, pois falei apenas coisa que eu sabia. Até a próxima!”*. A aluna Alice também apresenta passagens em que, ao se colocar no texto, marca sua responsabilidade diante do que diz, como se vê na opinião que emite sobre o assunto em: *“É tão forte e ruim, que até nos sofremos por eles, algumas crianças sofrem tanto, mas o mais tordioso é que elas apenas tem 2 ou 6 anos,...”*, (produção 2).

A abertura e o fechamento da produção 4 estão carregados de subjetividade e de indícios autorais. Observe que nenhuma das coletâneas trouxe esse processo de organização textual em que o escritor do texto se coloca explicitamente nele como forma de mostrar a função social que ele exerce diante do que escreve e diante da escola onde estuda. Outra questão importante encontrada no fechamento do aluno é o fato de ele deixar um recado; *“até a próxima!”* indícios de que ele se colocou no lugar de um sujeito que ocupa a posição social de redator de um jornal que circula com uma certa frequência, uma vez que considera que haverá uma outra oportunidade na qual terá que escrever novamente para esse público. Colocar-se no texto explicitamente é uma forma de firmar com

interlocutor um compromisso e mostrar-se sujeito do que será dito, responsabilizar-se diretamente por esse dizer.

Esta produção é um exemplar significativo de que as interferências que as condições de produção criadas exercem no texto do aluno e no seu papel diante do texto é bastante positivo. Encontra-se neste texto um aluno responsável que usa a linguagem para agir interagindo com os sujeitos propostos, instituindo se sujeito que mantém uma ligação com outros sujeitos por meio da linguagem.

É verdade que nem sempre o aluno mesmo diante de uma proposta de produção de textos em que lhe é cobrado assumiu-se sujeito de seu dizer consegue alcançar tal objetivo se mostrando “consciente” do que está dizendo; do mesmo jeito pode acontecer de não se exigir esse posicionamento, mas ele aparece através de indícios como se viu no caso do texto de Carlos e Alice. Na verdade, não há fórmula para se aplicar aos alunos que obtenha resultados sempre positivos, o novo nem sempre obtém resultados bons com todos os indivíduos. Não é uma questão pertinente aqui dizer qual professor é melhor, tampouco dizer que o trabalho que um e outro professor desempenha na escola está errado; o objetivo é discutir como as condições de produção interferem na escrita dos alunos sujeitos dessa pesquisa para empreender reflexões a respeito de questões de ensino e aprendizado de língua materna.

Verifica-se, até o momento, à medida que se conseguir fazer com que os alunos se vejam engajados com o assunto a ser escrito, de modo que essa escrita seja desejada, as produções certamente trarão mais indícios fortes de autoria. Aquelas produções nas quais não se percebe o engajamento do aluno, tanto algumas feitas na aula de João, exemplo da produção 1 de Carlos, quanto outras oriundas das aulas de Maria, produção 3 de Camila, os indícios de autoria aparecem quase apagados.

Essa é uma pista de que o que é pertinente para um aluno pode não ser para outros, visto que esses são heterogêneos e apreendem o mundo cada qual de forma individual e pessoal. Cabe ao professor preocupar-se em trabalhar questões de interesse geral para obter resultados mais satisfatórios, isto é, questões nas quais se percebe um maior índice de aceitação dos alunos.

A última questão que deve ser abordada como pertencente aos critérios necessários para iniciar a produção textual diz respeito às estratégias mobilizadas pelo aluno na produção, visto que já foi discutido e analisado que o aluno tem o que dizer, as razões para dizer, quem é o aluno que diz e para quem o faz.

3.2.3.5 *O aluno mobiliza estratégias no seu dizer?*

As estratégias mobilizadas pelo aluno quando a produção de texto é iniciada não foram deixadas para o final, nessa parte em que analiso a primeira versão escrita dos alunos do CEF 02, por acaso. Esse momento é propício para analisá-las, pois já foram discutidas e analisadas as outras questões pertinentes às condições de produção que interferem diretamente na escolha das estratégias. Geraldi afirma que

se tivermos resolvido o que temos a dizer, para quem dizer, razões para dizer, então estaremos em condições de escolher estratégias de dizer, porque elas dependem de nosso assunto, de nossas razões, de nossos interlocutores. (GERALDI, 2004, p. 20)

As estratégias mobilizadas pelo aluno não são selecionadas ao acaso, uma vez que “a escolha não se dá em abstrato. Elas são selecionadas ou construídas em função tanto do que se tem a dizer quanto das razões para dizer a quem se diz.” (GERALDI, 1997, 164). As estratégias textuais são aquelas relacionadas principalmente à estrutura do gênero e as discursivas são as que se relacionam ao que é dito pelo aluno. De acordo com as análises realizadas até então, pode-se perceber que os alunos de João produziram textos cujas estratégias são diversificadas, o mesmo ocorreu com os alunos que produziram para Maria.

No caso de João, considero, então, que a produção de textos, tendo sido solicitada sem as condições de produção e de circulação, o que poderia privilegiar a função interativa da linguagem, levou o aluno Carlos a fazer uso de estratégias mais artificiais cujo propósito centrou-se no cumprimento da tarefa de preencher o espaço branco. Os indícios dessa artificialidade estão marcados na retextualização que o aluno faz dos enunciados de sala de aula. Quase não se observa deslocamentos, uma vez que a preocupação é a de devolver para o professor os conhecimentos que ele mesmo passou. Isto quer dizer que o papel do texto é o de devolver para o professor o que ele mesmo ensinou garantindo que o aluno aprendeu.

Carlos e Alice apresentaram todas as violências elencadas pelo professor na aula, porém não se observa muitos deslocamentos em termos de apresentação de idéias, criatividade, criticidade ao apresentá-las, visto que aparecem no texto apenas para cumprir a tarefa de citá-las. Alice, por exemplo, insere um quinto parágrafo no seu texto que não tem muita ligação com o quarto como pode ser visto na produção 3. Carlos vai falando de todas as violências como se tivesse que cumprir uma ordem para depois falar da que mais tem ligação com sua vida ou aquela que faz mais sentido para ele, como se vê produção 4,

linhas três a onze. Essa forma de organizar o texto é uma estratégia que foi utilizada na tentativa de convencer, incitar adesão, persuadir seu interlocutor, no caso o professor, pois dizer o que é dito da forma com que é dito, está relacionada à imagem social que o aluno faz da posição desse interlocutor.

Diferente de Carlos, ao considerar que Alice conseguiu pensar em mais de um leitor, pode-se dizer que a forma com que o aluno produziu seu texto rico em marcas de interlocução é uma estratégia para colocá-lo diretamente nas discussões realizadas. É possível dizer que a imagem de professor corretor está mais presente na produção de Carlos do que de Alice, esta imagem do professor condicionou as estratégias mobilizadas pelos alunos. As interlocuções analisadas nas produções desses alunos são estratégias para dizer e convencer o interlocutor de um determinado propósito.

Ainda na produção de Alice, há indícios de que a aluna pensa estratégias para os interlocutores com os quais dialoga. Observe os usos de terceira pessoa do plural e o uso imperativo do pronome “você”, principalmente; mas o parágrafo sobre as violências que aparece na produção da aluna é uma estratégia para garantir que o outro interlocutor eleito, o professor avaliador, está presente na produção.

Já as produções 3 e 4 de Camila e Eduardo, respectivamente, também apresentaram certas particularidades. Observe como a apresentação das condições de produção interferem na mobilização de estratégias de certos alunos.

O aluno Eduardo assina seu texto duas vezes, no topo da página e no final, indícios de que pensou na proposta de uma reportagem que normalmente é assinada no final como se vê na coletânea, no texto 3 da proposta 2; porém, observa-se indícios de que esse aluno ainda se vê preso à redação quando assina sua produção também no início com caneta de outra cor. O uso da caneta de cor diferente é indício de que o aluno, embora tenha conseguido produzir um texto que superasse os limites da sala de aula, marca sua produção como pertencente a ela.

Observe ainda que Eduardo dialoga com seu interlocutor fazendo uma abertura e um fechamento muito subjetivo em sua reportagem como disse em outra situação. Essa estratégia nos dá indício de que o aluno tenta se aproximar do leitor ao máximo para tentar convencer-lhe do que está dizendo visto que tem um motivo para dizer. Eduardo é aluno e além de falar para os alunos de sua escola fala também para professores e funcionários.

O texto de Eduardo apresenta um primeiro parágrafo no qual ele situa o leitor a

respeito da posição que ele ocupará para falar da gripe suína. No segundo, apresenta o assunto, gripe suína e seus sintomas. No terceiro, apresenta dicas para se prevenir contra a doença. No quarto, quinto e sexto parágrafos encontram-se os dados para confirmar seu dizer, uma estratégia para convencer o leitor de seus conhecimentos acerca do assunto tratado e da importância dessas informações. E no sexto, ele faz o fechamento do texto se apresentado mais uma vez ao leitor e marcando o término da enunciação abrindo o espaço para, posteriormente, voltar a dizer com o fechamento: “*Até a próxima!*” Observe que nessa situação de análise, a proposta de Maria promove efeitos positivos em termos de autoria. Essas marcas de interlocução citadas indicam que sujeitos heterogêneos reagem de forma também heterogêneos ao produzir um texto.

Observei que a aluna Camila, ignorou, principalmente, o interlocutor, proposto pela atividade, e se preocupou muito com o assunto. Camila produziu seu texto mobilizando estratégias parecidas com as de Carlos, quando utiliza a retextualização para garantir que o leitor, o professor, avalie a produção positivamente. Já os alunos Eduardo e Alice conseguiram pensar em um interlocutor ora criado pela proposta, ora pelo próprio aluno e mobilizaram estratégias para marcar a interlocução.

Os exemplos de Carlos e Camila revelam que nem sempre os alunos conseguem ser sujeitos de seu próprio dizer e optam por posicionar como sujeitos que devolvem ao professor aquilo que é dito, sujeitos que não conseguem perceber as características básicas da linguagem como sua função de carregar a subjetividade dos interlocutores fazendo com que possam interagir por meio dela. (BRITTO, 2006, p. 118). A desconsideração dos interlocutores na produção dos alunos é um indício de que eles não conseguem se desvincular do trabalho de redação no qual se observa um ambiente artificial para escrita que culmina em uma escrita também artificial.

Sendo assim, o que se observou é que trabalhar com condições de produção e recepção para a produção do aluno pode surtir bons resultados, embora o contrário também possa acontecer como se observou nos textos produzidos pelos alunos. Porém, é importante não perder de vista as orientações para a produção de textos na escola apresentadas pelos PCNs/LP (1998), onde se pode encontrar o enfoque da escrita de textos considerando sempre as condições de produção.

Isso implica em lembrar que nós professores não estamos formando só alunos, mas cidadãos que fazem uso da linguagem nos mais variados contextos de interação humana, portanto o caráter social assumido pela linguagem deve ser ressaltado. Sendo

assim, acredito que a melhor forma de trabalhar a produção de textos na escola ainda é apresentando para os alunos condições de produção e de circulação dos textos que serão produzidos na escola.

Sabe-se que as condições de produção são variáveis, isto é, variam de acordo com a finalidade da escrita, características do gênero, esferas de circulação do gênero bem como os interlocutores eleitos para a interação. Portanto, é importante para os alunos do EF, seja da rede pública ou privada, saber produzir textos dos mais variados gêneros, e que seus textos sejam coesos e coerentes sempre adequados à cada contexto de circulação possível, além de considerar a possibilidade de seu interlocutor ser diferente do professor.

Pensar uma produção de textos dentro e fora da escola é desenvolver uma prática em que a reflexão deve centrar-se em uma proposta de trabalho na qual o aluno consiga compreender que a escola possibilita o aprendizado de produção de textos em língua materna tendo em vista o seu uso efetivo fora dos limites da escola. Isso quer dizer que o aluno não aprende a mobilizar a linguagem apenas para ser avaliado, mas para interagir com o outro através dela, garantindo-lhe sua função social.

A partir das considerações realizadas sobre a primeira parte, análise das propostas de produção e dos textos produzidos pelos alunos em primeira versão, analiso, no capítulo 4 a seguir, as orientações que foram deixadas para a realização da reescrita, em especial os bilhetes orientadores, e a própria reescrita.

4. REESCRITA INTERMEDIADA POR BILHETES ORIENTADORES

4.1. Orientações para a reescrita: segundo turno do professor

Antes de falar sobre a tarefa de correção do professor, não se pode deixar de falar de suas condições de trabalho. A escola pública de hoje coloca o docente em contato com uma realidade de trabalho assustadora. Os professores que cumprem uma carga horária de 40 horas semanais, por exemplo, têm em média de quatro a cinco turmas, cada uma apresentado entre 30 e 40 alunos. Se considerarmos esses números, é comum encontrarmos docentes, como João, que chegam a ter cerca de trezentos alunos, o que gera aproximadamente trezentos textos apenas em primeira versão. Nos casos em que os professores trabalham com a reescrita, os números sobem para aproximadamente seiscentas produções. Imaginem se a produção de textos fosse trabalhada todas as semanas?

A tarefa do docente não é fácil. A avaliação de textos demanda muito tempo e, muitas vezes, se torna inviável por essa razão, porém, a dificuldade não reside apenas no tempo dedicado a sua execução e a dedicação exigida do professor. Muitas vezes, o professor se vê diante do texto do seu aluno sem saber o que apontar como problemático ou por onde começar seus apontamentos. Os problemas do aluno com relação à norma privilegiada na e pela escola, em alguns casos, são tão constantes que o professor não pontua questões macroestruturais, como a organização das ideias, a criatividade, a criticidade, centrando-se apenas em questões microestruturais.

O número constante de problemas de adequação à norma padrão inquieta tanto o professor que ele se assume como um caçador que busca apontar os erros do aluno. Esse docente é levado, pelas dificuldades do discente, a posicionar-se dessa forma e a deixar de lado outras questões.

Preocupada com os apontamentos feitos pelo pelos professores e a mobilização de formas de correção que priorizam na maioria das vezes a avaliação de critérios formais, propus uma forma de intervir na produção do aluno, a qual denominei de bilhetes orientadores. Os docentes sujeitos desta pesquisa avaliaram as produções dos alunos considerando questões macroestruturais e microestruturais. O indício primeiro, em decorrência da análise já realizada, aponta para o fato de que os professores apresentam seu olhar sobre o texto bem definido ora para as questões formais, ora para as discursivas.

Acrescento, ainda, o que apontam os PCNs/LP (1998) para o fato de que

na escola, a tarefa de corrigir, em geral, é do professor. É ele quem assinala os erros de norma e de estilo, anotando, às margens, comentários nem sempre compreendidos pelos alunos. Mesmo quando se exige releitura, muitos alunos não identificam seus erros, ou, quando o fazem, se concentram em aspectos periféricos, como ortografia e acentuação, reproduzindo, muitas vezes, a própria prática escolar. (PCNs/LP, 1998, p. 77)

Dedico uma parte especial às orientações dadas pelo docente, pois as considero importantes no processo de aprendizado dos alunos; portanto, chamo a atenção do professor para esse momento ímpar no desenvolvimento do aluno. É importante que o docente veja esse momento em que lhe é dada a oportunidade de fazer apontamentos no texto do aluno como um momento em que pode chamar-lhe a atenção para o que não está adequado ao gênero, às condições de produção e à circulação. Considero que é também papel do professor incitar o aluno para adquirir consciência dos seus problemas em relação a escrita para que ele possa, a cada dia, ser mais proficiente no uso da linguagem.

É importante, ainda, que o professor olhe para o trabalho que realiza diante da produção não como o momento de punir os alunos pelos ensinamentos não aprendidos, como ainda fazem alguns professores centrados em correntes mais tradicionais de ensino e aprendizado. A produção textual do aluno pode ser vista pelo docente como o objeto por meio do qual se pode apontar inadequações e adequações possibilitando ao aluno refletir sobre o produto escrito como um todo.

É nesse sentido que entram os bilhetes orientadores, como mais um recurso com o qual o professor pode contar para apontar questões que não são possíveis de serem apontadas por correções de outro tipo (indicativa, resolutiva e classificatória) feitas no texto do aluno. Estou falando de questões relacionadas às condições de produção, criadas, ao dizer, ao discurso. As pesquisas de professores tais como Fernandes (2007), Geraldi (1997, 2004, 2006), Ruiz (2001), Serafini (1998), e documentos como os PCNs/LP (1998) têm mostrado que não basta mais a correção voltada somente para a ordem gramatical, é preciso valorizar todo o processo de criatividade, de imaginação e de apresentação das ideias no texto do aluno.

Sendo assim, acredito que os bilhetes orientadores (correção textual interativa), utilizados como complemento de outras formas de correção, são capazes de abarcar questões tanto da ordem discursiva quanto da ordem textual. Não se pode esquecer que esse trabalho de correção, assim como qualquer outro relacionado aos textos dos alunos, não é uma tarefa fácil para o professor, como salienta Serafini ao dizer que

corrigir uma redação é uma operação complexa que traz problemas certamente maiores que os da correção de um exercício de matemática ou de versão de uma língua estrangeira. A dificuldade nasce da falta de modelos de referência que permitam proceder de modo mecânico, como num exercício de matemática. O professor deve basear-se na lógica e na estrutura interna da redação e assumir uma postura diferente para cada gênero textual. Ele deve ainda fazer observações específicas que favoreçam o aprimoramento de cada estudante. (SERAFINI, 1998, p. 107)

De acordo com os PCNs/LP (1998),

cabe ao professor desenvolver, na análise das redações, a sensibilidade para os fatos linguísticos, perguntando-se sempre: o que me leva a corrigir esta ou aquela forma? O que me leva a sugerir mudanças no texto? Como fazê-lo sem discriminar a linguagem dos alunos? Sobre que aspecto devo insistir inicialmente? Como levar os alunos a saber avaliar a adequação do uso de uma forma ou de outra? (PCNs/LP, 1998, p. 80)

Na escola, o papel de correção, avaliação e atribuição de nota é sempre do professor. Acredito que o olhar sobre a produção escrita do aluno pode ser feito de inúmeras maneiras. É desse papel do docente como avaliador da produção que passo a falar na análise das orientações, em especial os bilhetes apresentados. A análise centra-se em quatro bilhetes, os dois primeiros foram deixados por João nos textos de Carlos e Alice; e os outros foram deixados por Maria nas produções de Camila e Eduardo.

Apresento, a seguir, o bilhete elaborado pelo professor João para o texto de Carlos.

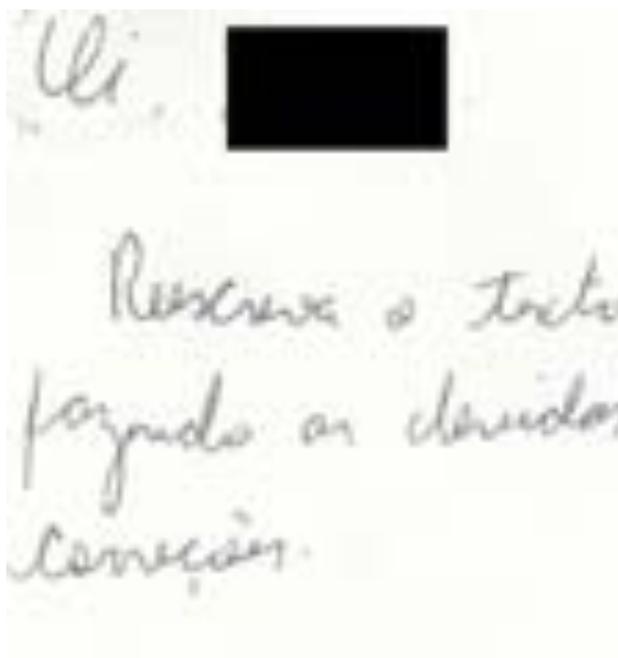


Figura 6 – Bilhete 1

Meu olhar irá centrar-se na observação de o quê o professor aponta como problemático e quais são as orientações dadas por ele para solucionar questões consideradas inadequadas nas produções. Conto, nesta parte do trabalho, principalmente, com os estudos desenvolvidos por Ruiz (2001) sobre as formas de correção comuns em situação escolar e as implicações que trazem para o ensino e aprendizagem. O papel da correção de uma produção textual, inclusive, por meio de bilhetes e sua refacção após orientações, contribui para a atuação do leitor interno na reescrita auxiliando-o na reelaboração da produção.

Ressalto que não foi mencionada a questão do leitor interno com tanta recorrência na primeira parte da análise por acreditar que a discussão de tal conceito se torna mais importante quando o objetivo é o de buscar os indícios de que a intervenção do professor aumenta a atuação desse leitor interno, presente no momento em que o aluno escreve tanto a primeira quanto a segunda versão do seu texto. Na primeira versão esse leitor está presente e isso não pode ser negado; porém, na segunda, acredito que ele seja mais atuante uma vez que considero as orientações dadas para a reescrita uma forma de incitá-lo a ser mais atuante.

O professor João fez uso na produção textual 1, de Carlos (Anexo F), e nas demais, de três tipos de correção dentre as quais se encontram: as indicativas, resolutivas e textuais interativas. Não houve ocorrência de correções do tipo classificatórias, indícios da carência de trabalhos com a produção de textos em sala de aula, visto que essa forma de correção exige que o professor discuta, previamente com seus alunos, os códigos que serão utilizados para que a correção seja feita e compreendida. A utilização da correção do tipo classificatória é um indício de práticas mais frequentes de produção de textos.

Pode-se observar que na produção de Carlos (ANEXO F) a correção indicativa é feita com um sublinhado na palavra ou frase que o professor considera problemática, já a resolutiva foi feita em apenas dois casos de utilização de nome próprio e em seguida foi deixado o bilhete que segue grampeado na produção do aluno. O primeiro indício marca que a prática de deixar bilhetes não é usual no fazer pedagógico do professor João, fato confirmado quando recorro à entrevista semi-estruturada, a qual o submeti após coleta dos dados. Fiz a seguinte pergunta ao professor: *“Na sua opinião, quais as vantagens em trabalhar com a correção intermediada por bilhetes? Porquê?”* A qual, ele respondeu:

Eu jamais tinha trabalhado dessa forma, confesso que foi bom, os alunos liam os bilhetes e corrigiam os erros. Pela experiência que tive com os alunos na primeira correção com bilhetes acharam estranho, mas logo que liam os bilhetes percebiam seus erros e refaziam a produção. Ao ler novamente as produções percebi que eles

prestavam bem atenção nos erros que fizeram e na correção e não cometiam os mesmos erros. Concluo que realmente essa experiência foi boa. Um bom texto tem que ter uma boa correção gramatical, ou seja, as palavras, expressões, regras e concordância devem estar corretas. (professor João)

Diante disso, algumas questões podem ser esclarecidas. Já disse em outra ocasião que tanto o professor João quanto seus alunos nunca trabalharam a correção da produção textual por intermédio da correção textual interativa, os bilhetes orientadores. Essa nunca foi uma prática recorrente naquela turma. Porém, após o trabalho com os bilhetes, o professor reconhece seu valor quando considerou o trabalho bastante produtivo, pois obteve resultados que considerou satisfatórios dentro de sua perspectiva de correção.

Esse pedacinho de papel deixado grampeado no texto do aluno Carlos traz pistas da imagem que o professor faz dessa forma de correção; ou seja, algo que deve ser consultado a parte pelo aluno ou como um processo que não faz parte, ao menos não totalmente, do processo de correção da produção textual na escola. Ressalto que de acordo com os PCNs, o objetivo da correção deve ser, antes de tudo, o de possibilitar ao aluno a reflexão acerca de sua produção bem como de sua finalidade, do uso adequado da linguagem, de seu possível leitor; enfim, sobre as questões que fazem com que um texto seja compreendido em determinadas situações de interação.

De acordo com o exposto no embasamento teórico, a correção textual interativa obedece à determinados objetivos. No caso do bilhete deixado para o aluno Carlos, essa correção se apresenta como uma forma de ratificar as correções realizadas no co-texto por meio de um código verbal. Pode, ainda, assumir, em outros casos, a função de destacar questões bem formuladas pelo aluno ou problemáticas que não poderiam ser feitas no co-texto, mas no pós-texto.

É possível dizer que os quatro tipos de correção já mencionados podem ser colocados em dois grupos. O primeiro tem como objetivo apontar questões microestruturais, responsabilidade das indicativas, classificatórias e resolutivas, tais como problemas de ortografia, concordância, regência, paragrafação, acentuação, entre outros dessa ordem. Nesse caso, os problemas são considerados mais simples de serem resolvidos pelo professor professor, o que justifica o uso desses tipos de correção. Embora não tenha havido uso de classificatórias no *corpus* dessa pesquisa, não se pode deixar de mencionar seu pertencimento a esse grupo. Os tipos de correção do referido grupo apontam para uma preocupação do professor apenas de questões relacionadas à forma textual.

O segundo grupo, representado pelos bilhetes orientadores, correção textual

interativa (RUIZ, 2001) estaria relacionado a questões consideradas amplas, macroestruturais, aos problemas mais profundos cuja identificação no corpo do texto não seria a melhor forma de apontá-los, mesmo porque isso não seria possível em decorrência do espaço que tal correção demanda. Os problemas aos quais estou me referindo dizem respeito ao conteúdo textual, ao gênero ou temática e aos critérios apresentados pelas condições de produção para a produção. Esse último caracteriza-se como um problema com o qual o trabalho de correção do professor se torna mais difícil e quase impossível de marcar na superfície linguística, pois demanda uma leitura mais atenta e voltada para o todo do texto, e também para as questões de ordem mais discursivas. É de acordo com essa necessidade que os bilhetes entrariam como mecanismo importante para contemplar questões de outra ordem que não são contempladas pelas formas de correção mencionadas no primeiro grupo.

Em suma, os dois grupos de correção estão relacionados ao nível macro e microestrutural, e os bilhetes podem, portanto, assumir ainda as duas funções de acordo com Ruiz, ou seja,

ou explicar a própria correção codificada, ou superá-la, vindo a ser uma outra alternativa para ela, falando de problemas que por extrapolarem o nível microestrutural, não se deixam apontar nem indicativamente no corpo, nem classificatoriamente de forma precisa na margem, pois, embora sejam previstas pelo código classificatório, não são por ele referenciados adequadamente. (Ruiz, 2001, p. 174-75, grifos meus)

Fazer uso de bilhetes não garante que questões profundas do texto sejam contempladas, como se vê nas palavras de Ruiz (2001) e no bilhete 1 deste *corpus*, onde o professor deixa a seguinte orientação: “*Oi Carlos, reescreva o texto fazendo as devidas correções. João*”. Instaura-se o turno do professor marcado pelo diálogo que aproxima professor e aluno através do uso da interjeição de invocação, “*oi*” que chama o interlocutor para fazer parte de um diálogo mais descontraído. Porém, essa descontração é logo quebrada por um período introduzido por um verbo de imperativo, “*reescreva*” seguida dos passos a serem executados mecanicamente. “*fazendo as devidas correções*”.

No caso da orientação dada a *Carlos*, a função do bilhete, aponta questões cujas correções realizadas no co-texto não apontariam, fica à deriva dando lugar a uma ratificação das correções já efetuadas. Nesse caso o bilhete não assume outra função que não seja a de ratificar aquilo que já foi apontado. Posicionando-se dessa forma, o professor não possibilita ao aluno movimentar-se produzindo outros efeitos de sentido, incitando-o a

uma atuação mais acentuada do leitor interno que atua junto do escritor ativo na reescrita.

A reflexão do aluno sobre o todo do texto fica prejudicada na medida em que as orientações centram-se apenas nas partes da produção, na microestrutura. Lembro que a visão de linguagem do professor João, já mencionada, interfere na forma de apontar questões da ordem da macroestrutura. Não há preocupação com a recepção, mas com o código linguístico e sua conformidade com a norma. Tudo indica que o trabalho de reescrita do aluno será uma atividade mecânica de passar a limpo, limitando a reflexão a cumprir essa tarefa.

Não podemos deixar de salientar que o uso de bilhetes é sempre produtivo, pois instaura, seja artificial ou não, um diálogo professor/aluno que simula o face a face, o atendimento individualizado, tão raro em sala de aula, especialmente nas salas da rede pública de ensino. Esse atendimento é, portanto, positivo na medida em que o aluno é olhado como um sujeito único. Sendo assim, independente do que é dito pelos docentes nos bilhetes, já se podem destacar pelo menos dois pontos positivos.

O primeiro diz respeito ao fato de que ao direcionar os bilhetes para um aluno em especial, o professor está reafirmando a responsabilidade que esse aluno deve assumir diante de sua produção, afinal o docente faz um bilhete exclusivamente para aquele texto e não para classe em geral. O segundo diz respeito à consideração de que em uma sala os alunos são diferentes e merecem, portanto, atenção diferenciada cuja possibilidade se dá através dos bilhetes. Esses dois fatores são imprescindíveis para que os alunos tenham consciência de seu papel nas aulas na construção de textos.

Além disso, essa prática incita no aluno a responsabilidade por aquilo que diz em seu texto, responsabilidade esta que acaba superando os limites da escola tornando-se uma prática rotineira na vida desse sujeito e também em seu convívio social fora da escola. As demais correções vêm para contemplar questões superficiais, não menos importantes, que podem ou não ser mencionadas nos bilhetes.

De acordo com Buin,

os comentários⁹ por si sós e independentemente do conteúdo que apresentam, por sua característica dialógica, pode levar o aluno a modificar algumas características do seu texto, a acrescentar, a substituir etc. é como se, independentemente daquilo que comenta, já ele próprio significasse “algo precisa ser alterado”. E, em forma de resposta, o aluno, necessariamente, tivesse que fazer qualquer alteração. Assim, mesmo quando o comentário não está

⁹ Entenda-se por comentários as questões apontadas referentes ao texto do aluno. Tais questões são encontradas nos bilhetes do pós texto.

baseado em um diagnóstico preciso da redação, ele pode ser positivo pela tentativa de marcar o processo interlocutivo através do qual todo texto se constrói. (BUIN, 2006, p. 102)

Ocorreu apenas um caso de correção resolutive na produção de Carlos, a qual João apresentou a resolução em cima do nome composto “*santa maria*” que foi colocado em letras minúsculas. Considero, assim como Ruiz (2001), que as resolutive são pouco produtivas para o processo de aprendizado do aluno, pois tendem a apagar duas questões importantes: primeiro, a responsabilidade do aluno diante da correção de seu texto, e segundo, a reflexão das questões inadequadas, visto que o professor as soluciona para que assimile.

De acordo com o que se viu nas orientações para a reescrita, principalmente a do bilhete orientador, João apontou questões que giram somente em torno de elementos microestruturais, fato esse que poderia, de certa forma, dispensar o uso do bilhete; afinal, tudo que o professor queria apontar foi feito no co-texto. Porém, fez uso do bilhete exercendo a função de ratificar o que já estava apontado no texto não contribuindo para que o aluno pensasse sua produção como um todo, embora seja uma atitude já prevista.

Com relação à produção de Alice, João fez algumas correções no co-texto e deixou também o bilhete de orientação para a reescrita. Nessas orientações, acredito que tenha ocorrido uma sintonia maior entre apontamentos feitos no co-texto e os deixados no pós-texto, além disso, é possível observar um tom apreciativo de João com relação à produção. Tal produção deixa de ser vista apenas como o objeto no qual se manifestam apenas os equívocos, os erros do aluno como se vê na passagem: “*Para sua produção ficar melhor*”, excerto extraído do bilhete 02 a seguir:

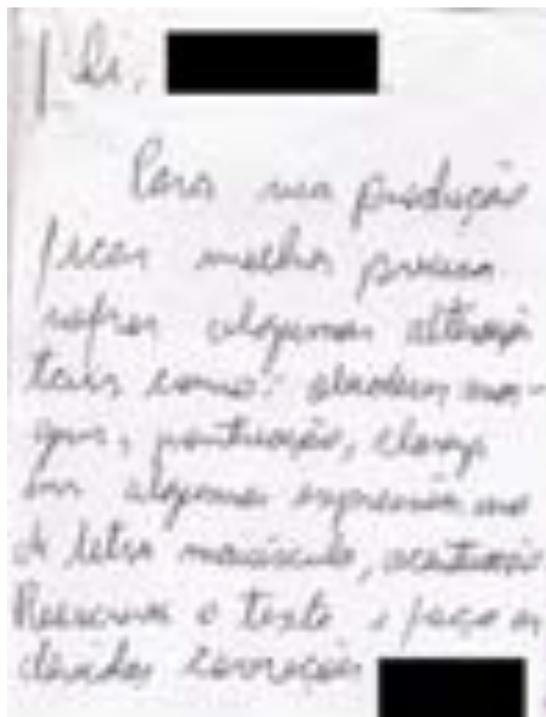


Figura 7 – Bilhete 2

O professor marca seu posicionamento diante da produção da aluna não apenas como corretor, mas como leitor que aprecia o que foi escrito por seu aluno. Indícios de que quis dizer que, embora o texto apresente problemas, é um bom texto para um leitor comum. Essa é outra função importante e que deve ser utilizada pelo professor nos bilhetes, qual seja, a de fazer também elogios que auxiliem e motivem o aluno a reescrever mais atentamente.

Embora acredite que essa não seja a melhor função que os bilhetes podem assumir, o considero positivo em relação à produção anteriormente analisada em que o bilhete nada diz acerca das questões superficiais e profundas e quando passam perto delas é forma genérica.

O professor diz que a aluna deve fazer algumas alterações relacionadas à pontuação, clareza, uso de letras maiúsculas, acentuação; porém, são informações vagas que não possibilitam a reflexão da aluna acerca de questões profundas que os códigos e signos não abarcam, tampouco as questões microestruturais apontadas no bilhete 2. Observe a passagem da primeira versão escrita do texto de Alice (Anexo I): “*alguns jovens estão tão ligando nesse assunto que se revoltam quando ver na maioria das vezes a notícia, de que crianças morreram após se espancadas, pelos pais.*” Nessa sequência, os

itens em negrito dizem respeito às indicativas do professor, entre elas uma vírgula que foi circulada e outra que foi sublinhada.

Ao problema de pontuação, no caso de uma colocação inadequada de vírgula, o professor fez um círculo; em outra passagem ele fez um traço que, ao que tudo indica, tinha como finalidade apontar o problema de pontuação estabelecido por mais um uso inadequado de vírgula e de concordância verbal. Entretanto, nem as indicações, nem o bilhete apontam para questões da ordem discursiva (sentido, coerência e coesão) que ficam prejudicados em todo o período.

Os problemas mais importantes no texto da aluna são de ordem profunda e dizem respeito principalmente à coesão e à coerência, essas não são mencionadas pelo professor nos bilhetes nem indicados ou resolvidas no interior do texto. É perceptível que no trecho abaixo, extraído do texto de Alice, o período está prejudicado em termos principalmente de coesão, porém o professor se centra em problemas superficiais.

Hoje agradeço a meus pais e minha família por ter me educado de maneira certa, sei que algumas pessoas por levar um simples tapa dos pais se revoltam, mas pode ter certeza de que um simples tapa hoje, amanhã você pode ser uma mãe ou um pai excelente, que ai sim vai ter moral e educação para educar e defender sua família.

O período é longo e fragmentado, forma característica da expressão oral, uma pista de que as orientações do professor não foram suficientes para que a aluna percebesse a diferença entre o oral e o escrito, posto que essa é uma sequência típica dos contextos de fala em que muitos dos referentes podem ser resgatados no momento da enunciação.

As discussões realizadas pelo professor e seus aluno mencionavam os “tapas” como uma forma eficaz de educar os filhos; sendo assim, a aluna os incorporou em seu texto tal como fora dito, seguindo a ordem estabelecida pelo docente em sua fala. Isso fez com que o trecho “*amanhã você pode ser uma mãe ou um pai excelente*” fosse posto no texto de forma conflituosa em termos de coesão e de coerência. Mesmo assim, a passagem não foi marcada pelo professor como sendo problemática, isso ocorre porque age como um leitor cooperativo que acessa o contexto imediato em que as orientações foram dadas para compreender as informações apresentadas por Alice.

Colocar-se como leitor externo implica em ser cooperativo na compreensão do texto; porém, o professor leitor na posição de corretor deve refletir sobre a forma com que orienta a escrita de seu aluno para que não o considere o único leitor de seu texto e, ainda, para que a cooperação na leitura não passe por cima de problemas graves que

comprometam a produção e, conseqüentemente, a interação. Um posicionamento interessante para esse professor seria, por exemplo, perguntar a si mesmo e ao aluno, qual a relação entre levar palmadas hoje e ser pai, mãe e educador amanhã? O objetivo é a interação por meio da linguagem, então essa deve ser mais clara e objetiva possível para que leitores diferentes do professor e do próprio aluno consigam compreender o que é dito e o que se pretende com esse dizer.

marca alguns usos equivocados da aluna nos quais ela troca a conjunção “*mas*” pelo advérbio “*mais*”. Essas indicações são indícios ou de que o docente corrigiu mecanicamente o texto da aluna atentando para alguns usos equivocados e outros não, ou que indicou apenas alguns como uma estratégia para que a aluna descobrisse os demais na reescrita, o que seria mais produtivo em termos de incitação de autoria visto que a aluna é o responsável pela correção. Seja qual tenha sido a intenção, esses tipos de correção, assim como as demais correções priorizadas por João, vêm apontando apenas questões de ordem, principalmente, sintáticas, ortográficas e morfológicas.

O que se pode perceber nos bilhetes de João é que pouco contribuem para incitar a reflexão no aluno já que a preocupação não parece ser essa, como se viu na análise da proposta de produção 1. Os indícios são de que esse tipo de orientação não contribui para que o aluno se torne responsável pelo seu texto instituindo-se sujeito de seu dizer, instituindo-se autor. Os dados apontam, ainda, para uma reescrita apenas como higienização, ou seja, o famoso passar a limpo executado pelo aluno. Esses indícios podem ser confirmados ou não na reescrita que será posteriormente analisada.

Nesse momento dou início às orientações intermediadas por bilhetes escritos por Maria bem como algumas das correções por ela utilizadas no co-texto dos alunos. No que diz respeito ao tipo de correção, ambos os professores adotam a indicativa e a resolutive, como se viu nas correções de João e se verá nas de Maria. Entretanto, a forma com que cada um olha para a produção do aluno, procurando pontos que exigem reflexão por parte do aluno é diferente e muito coerente com o tipo de proposta que cada professor apresenta.

Parto da afirmação de que correções intermediadas por bilhetes orientadores são mais produtivas para o aluno, no sentido de que lhes possibilitam usos efetivos da linguagem, quando seu objetivo é apontar questões mais profundas da produção que não são possíveis de serem identificadas por outras formas de correção. Por outro lado,

considero que bilhetes cuja função é ratificar as informações indicadas, codificadas ou resolvidas no co-texto pouco têm a contribuir para a reescrita do aluno e para sua autoria.

Nos bilhetes seguintes, procuro observar se a função que exercem é a de ratificar ou trazer novos apontamentos de questões referentes ao texto de cada aluno em especial. O bilhete 3, a seguir, foi deixado por Maria no texto de Camila (Anexo N).

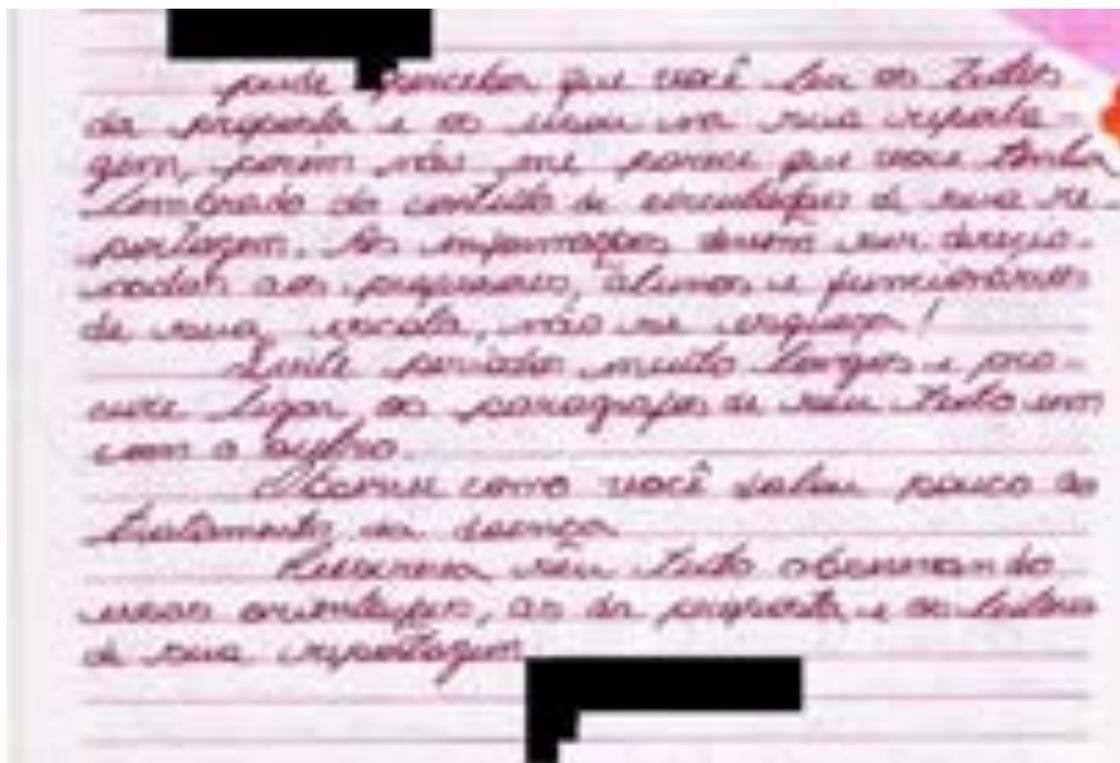


Figura 8 – Bilhete 3

É possível observar logo de imediato o quanto Maria é pontual em suas intervenções. Pelo que se vê no bilhete, a docente se coloca como um leitor possível cujo objetivo é compreender a produção colocando a aluna na condição de autora que deve se responsabilizar pelo que diz, além de considerá-la como um sujeito heterogêneo para o qual é dada essa e não outra orientação.

Observe que a orientação de Maria prioriza as condições de produção e de circulação do texto, pois exige que Camila se dedique mais a essas condições apresentadas na proposta. Observe, ainda, que o ponto chave das orientações da professora é o possível leitor externo, como se vê em: *“As informações devem ser direcionadas aos professores, alunos e funcionários de sua escola, não se esqueça!”* A finalidade dessa orientação é incitar em Camila a reflexão sobre os usos linguísticos que poderão ser apresentados em sua produção. Quando a professora aponta a falta de direcionamento da produção para o seu leitor fictício ou imaginado, apresentado na proposta, tenta desvincular o texto da

situação imediata de sala de aula e colocá-lo em condições de uso efetivo e não apenas de avaliação escolar. Esse posicionamento reforça a função da linguagem como objeto de interação humana possibilitando à aluna perceber a função interativa da linguagem.

Orientações desse tipo, normalmente, são resultado de uma intensa reflexão do professor de que determinadas questões não são passíveis de serem observadas pelo aluno se não houver uma forma mais precisa de apontá-las. Nesse sentido, os bilhetes funcionam como recursos importantes para abarcar tudo aquilo que não foi possível indicar, classificar e resolver no corpo do texto.

Nas palavras de Ruiz

quando a intervenção textual-interativa tematiza especificamente problemas textuais, ela pode assumir uma dessas duas funções: ou explicar a própria correção codificada, ou superá-la, vindo a ser uma outra alternativa para ela, falando de problemas que, por extrapolarem o nível microestrutural, não se deixam apontar nem indicativamente no corpo do texto, nem classificatoriamente de forma precisa na margem, pois, embora sejam previstos pelo código classificatório, não são por ele referenciado adequadamente. (Ruiz, 2001, p.174-75)

Lembro que todas as correções textuais interativas feitas por João apresentavam a finalidade de ratificar as correções, no nível da microestrutura, por ele usadas e de dar “puxões de orelha” e elogios quando possível. Já Maria, nessa primeira orientação, supera esse uso atribuindo aos bilhetes a responsabilidade por questões macroestruturais, embora também faça elogios e críticas. Essa diferença de posicionamento diante do conteúdo dos bilhetes traz marcas de como cada professor lida com a linguagem e como a concebem. Acrescento, ainda, que a concepção de linguagem de cada professor e a forma com que trabalham a produção de textos está diretamente relacionada também à forma como cada um avalia as produções de seus alunos.

A intertextualidade é um fator bastante valorizado pela professora Maria, além de ser uma questão de ordem profunda do texto. Veja a passagem: “*Pude perceber que você leu os textos da proposta e os usou em sua reportagem*”. Vale lembrar que esse bilhete foi deixado para Camila, cujo texto apresentou retextualizações sem muitas modificações. Na verdade, como já disse, acredito que o trabalho com a utilização da coletânea é importante para que o aluno tenha contato direto, não só com o tema proposto, mas também com a forma do gênero e, conseqüentemente, com a linguagem própria desse gênero, o que lhe dá material para produzir sua própria reportagem; porém, nem sempre, se observam bons resultados com essa metodologia.

No caso da proposta de produção apresentada pelo professor João, o material que o aluno conta é basicamente a sua fala e uma proposta de leitura de um livro didático por ele escolhido, que circulou de mão em mão na aula. Os alunos não têm contato com um exemplar do texto que devem produzir. Acredito, nesse caso, que o contato antecipado com um exemplar do gênero a ser produzido é importante para auxiliar o trabalho de produção do aluno, embora acredite que ele seja capaz de fazê-lo sem um exemplar. O aluno é capaz de produzir um texto cujo gênero não lhe foi apresentado de antemão em razão dos usos da linguagem; afinal, o processo de interação com o outro no dia a dia se dá através de gêneros.

Ao ressaltar a importância da textualidade, uma vez que a professora Maria trabalha com uma coletânea de três reportagens sobre a gripe suína, ressalta-se também a discursividade necessária à produção que deve, obrigatoriamente, dialogar com os sujeitos propostos, o gênero, as condições de produção e sua circulação produção. Observe que a professor chama a atenção da aluna para isso quando fala da leitura que a aluna fez do texto e do equívoco em produzir um texto sem considerar a atividade. Enfatizar a intertextualidade é uma forma de mostrar para o aluno que o diálogo que estabelece em seu texto não tem como base apenas o texto oral produzido ou escrito e apresentado pelo professor, mas outros textos que circulam tanto nos domínios da escola quanto fora dela.

Como afirma Bakhtin (2003, p. 289), o enunciado é uma espécie de “elo na cadeia da comunicação” que une ditos a novos dizeres, que faz com que tudo que é novo se estabeleça sobre velhas bases, o que faz com que todos os textos sejam um emaranhado de outros textos e discursos com os quais dialogam em acordo ou desacordo. O papel do sujeito autor é exatamente o de pegar esses dizeres outros e organizá-los sob uma perspectiva, a do sujeito na posição de aluno autor. Esse olhar para a produção de textos prioriza uma visão da produção como processo interativo e livre, visando a intertextualidade e a interdiscursividade como ponto de partida.

Trabalhar a intertextualidade é apontar para heterogeneidade do gênero que se modifica, se adapta às condições de circulação, é olhar para o discurso como um elo que não pode ser rompido, impossível de ser rompido, entre os discursos outros. A todo momento, consciente ou não, o sujeito está se remetendo a outros textos e discursos. Considero que a intertextualidade seja uma das bases da produção de um texto assim como coerência, coesão, entre outras questões. Isso faz com que seja natural a intromissão necessária de outros textos no nosso. É inevitável a busca dos outros dizeres para

constituirmos o nosso, porém cabe ao professor orientar o aluno como deve mobilizar essas outras vozes selecionando-as e se posicionando criticamente em relação a elas.

Apresentar uma coletânea de textos relacionados ao que se pretende pedir e exigi-la na produção de textos é fazer com que esse trabalho se inicie bem antes do ato de redigir, pois já na leitura se pode ativar o escritor ativo e o leitor interno. Ou seja, a produção de textos partindo de textos diversos tem seu início na leitura, na discussão, na confrontação, na seleção de outros textos que dão ao aluno um material amplo, a base da construção de uma nova experiência na produção de textos. Esse trabalho possibilita aos ampliar seu repertório de informação e fazer uso delas em sua produção.

O bilhete da professora ainda conseguiu apontar duas questões importantes da produção que não foram tratados, por exemplo, por João, quais sejam: primeiro, a coesão e coerência e, segundo, a adequação à proposta. Quanto à coesão e coerência, a professora atenta para a falta de ligação entre os parágrafos quando diz para Camila: *“Evite períodos muito longos e procure ligar os parágrafos de seu texto um com o outro.”* Essa ligação apontada pela professora nos dá indícios de que as reflexões são da ordem da organização textual e do sentido.

A produção apresenta poucos elementos coesivos que dariam mais continuidade ao texto estabelecendo uma relação de dependência entre os parágrafos. É sabido que os elementos coesivos tais como referência anafórica, catafórica e dêitica, remissões lexicais, conjunções, operadores argumentativos e outros (todos da ordem da organização textual), nem sempre são necessários e imprescindíveis ao sentido global do texto, visto que determinados gêneros produzem sentido sem mobilizá-los. Porém, nessa situação de ensino e aprendizado de trabalho com o gênero reportagem com fins específicos de conduzir à proficiência em língua materna, são recursos necessários.

Deve-se observar que o uso dos elementos coesivos depende muito do interlocutor e das condições de circulação criadas para a produção do gênero. Nesse ponto, encontro um grande problema em relação não só a coesão, mas também à coerência. A falta de um interlocutor específico para quem direcionar o dizer e a ausência da situação real torna o trabalho de produção de textos sem propósitos interacionais. Para o texto de Camila (Anexo M) foi criada a situação e foram determinados os interlocutores, entretanto, a aluna ignora essas condições de produção. Essa desconsideração da atividade é indício de que essa forma de produzir textos é nova e diferente para a aluna, uma vez que a prática a

qual está acostumada aponta para uma produção de textos sem ligação direta com os possíveis usos.

Normalmente, a situação escolar faz da produção de textos um objeto de exercício mecânico e de análise gramatical cujo interlocutor, o professor corretor, nem sempre está preocupado com os efeitos de sentido oriundos da produção. Esse interlocutor deve agir cooperativamente para compreender a produção do aluno; porém, não tão cooperativamente a ponto de encontrar na produção questões que não estão lá. Sendo assim, embora se queira apontar para uma produção de textos liberta das amarras da situação de sala de aula, não se pode deixar de frisar que o docente deve olhar a produção tanto como corretor quanto como leitor possível criado pelas condições de produção, isso implica atentar tanto para a textualidade quanto para a discursividade.

De acordo com essa posição, embora a produção 3 apresente uma coesão global estabelecida por retomadas de diversas ordens, fazendo referência ao sintagma “gripe suína”, a professora os considera frágeis para um texto que tem por objetivo ser o mais claro possível. A insistência da docente reside no fato de que desempenha um papel na escola, o de orientar os alunos para que adquiram o domínio da modalidade culta da linguagem que pode ser avaliado, nesse caso, buscando centrar a atenção do aluno para, por exemplo, os elementos de coesão. Observa-se que tal produção apresenta parágrafos estanques sobre o assunto sem coerência com a proposta da produção, fato esse apontado pela professora como um problema quando direciona a reflexão da aluna sobre o para quem ela escreve, para quem as informações são direcionadas. Lembremos que

a coerência está diretamente ligada à possibilidade de estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que um 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. (KOCH, 2007, p.21)

Sendo assim, não há como não falar de coerência sem falar de coesão, da mesma forma que falar de coerência também implica em falar em condições de produção e em sujeitos envolvidos na interação. Decorre disso a preocupação da professora, no bilhete orientador, com relação os leitores possíveis apresentados para a elaboração da reportagem do aluno como se viu anteriormente. É inerente ao processo de escrita a existência do interlocutor, escrever subentende escrever para alguém, é esse alguém apresentado pela

atividade que a professora quer ver no texto da aluna e não a imagem do professor que exige o cumprimento da tarefa de preencher o papel em branco.

A professora Maria, entretanto, não fez uso somente do bilhete para apontar questões no texto de Camila. Assim como João, Maria utilizou algumas indicativas e ainda fez perguntas, solicitando à aluna alguns esclarecimentos como se observa na produção 3 (Anexo M). Maria sublinha a expressão “*de pessoa para pessoa*” retirada da coletânea; questiona a aluna sobre a fonte dos dados ao dizer: “*informe a fonte dos dados*” e ainda questiona sobre uma informação incompleta na passagem em que a aluna diz: “*De acordo com o boletim do ministério...*” a qual a professora acrescenta logo após ministério a frase interrogativa: “*Qual?*”. Observe-se que uma forma de correção não exclui a outra, mas a completa; afinal, algumas questões devem ser marcadas no co-texto e outras são mais interessantes quando marcadas no pós-texto. Para Maria, o bilhete é uma possibilidade de apontar questões as quais encontraria dificuldades de apontar diretamente no texto do aluno. Essa correção deve funcionar como um complemento e não como uma forma de dizer por meio do código verbal o que já foi dito através de códigos não verbais no co-texto.

O último bilhete em análise neste trabalho, elaborado pela professora Maria, é o 4, e foi deixado no texto de Eduardo. Esse aluno produziu um bom texto com vários indícios de intertextualidade e de uso dos textos da coletânea, fato importante para o trabalho com os gêneros. Eduardo produziu um texto no qual não há economia de palavras, raro em produções realizadas em sala de aula. Apesar de ser uma produção boa e bem representativa do trabalho com os gêneros e com condições de produção apresentada para a produção, Maria apontou ainda algumas questões da proposta as quais Eduardo ou não conseguiu contemplar ou não o fez com louvor. Observe o bilhete 4:

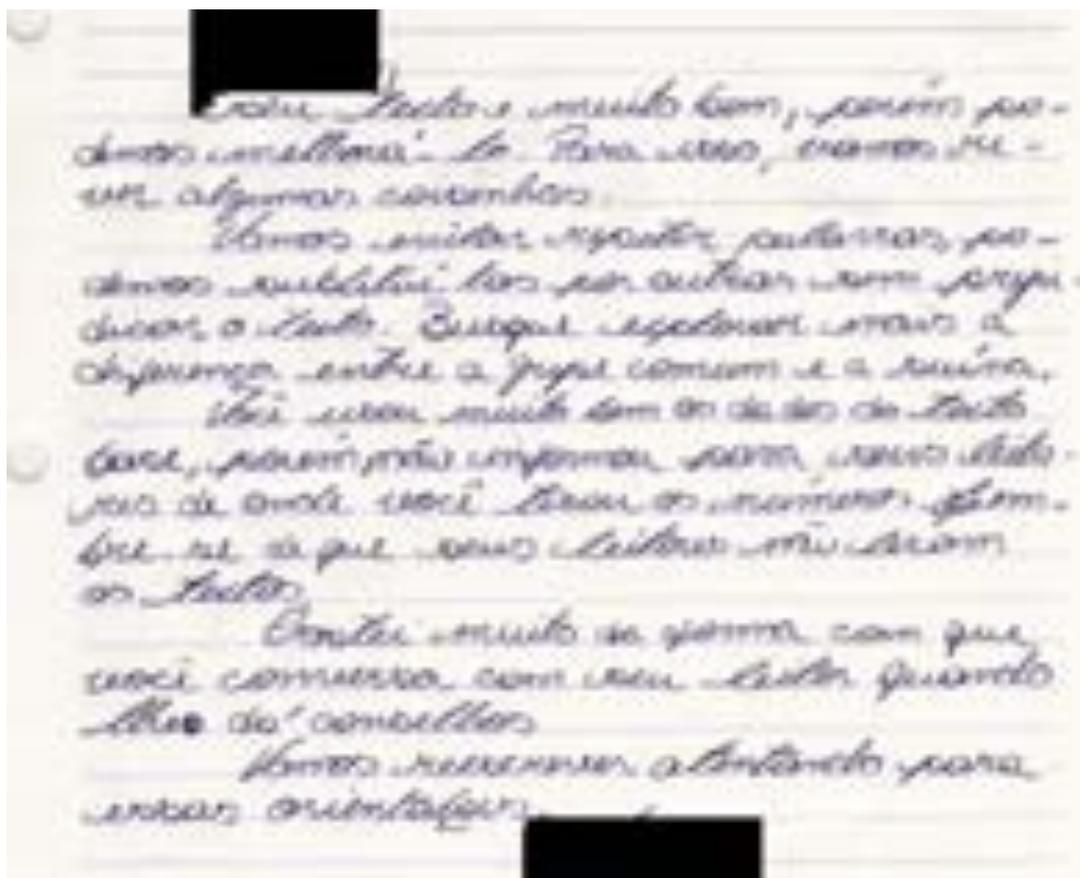


Figura 9 – Bilhete 4

A professora fez poucas intervenções no co-texto, apontou apenas indicativamente algumas questões que considerou relevantes, tais como, concordância verbal e repetição excessiva de palavras.

Já no bilhete, que, pela extensão, parece mais uma carta, Maria aponta questões relacionadas à aceitabilidade e a informatividade do leitor. Solicitou que o aluno se preocupasse um pouco mais com as repetições que poderiam trazer ao leitor uma leitura enfadonha em decorrência da extensão desse texto e, ainda, às informações elencadas pertinentes que podem ser melhor explicitadas para que o texto se torne mais informativo.

Observemos que os elogios da professora centram-se nas tomadas de posicionamento do autor em relação aos leitores, visto que o objetivo da produção é a interação entre os sujeitos, em contexto determinados na proposta, autor e leitores possíveis. A docente reafirma que um dos eixos importantes da interação é o leitor, visto que os outros dois são o autor que assume um projeto de dizer e o gênero que dá forma em determinados contextos a esse discurso. Nesse bilhete, Maria faz elogios a Eduardo, mas também aponta algumas questões que devem ser exploradas, tal como a informação para o

leitor do lugar de onde os dados foram extraídos e a relação entre a gripe comum e a gripe suína. Além disso, a professora questionou ao aluno sobre o gênero que produziu quando disse: “*E assim encerro a minha entrevista*”. Logo acima da palavra entrevista a professora coloca a frase interrogativa: “*Ou reportagem?*”.

Eduardo se porta como se estivesse realmente sendo entrevistado em decorrência das estratégias que mobiliza para apresentar seu texto, seria possível até formular perguntas para partes do texto dele que funcionariam como respostas, mas esse não é um problema, apenas uma observação. A principal parte do texto do aluno em que a marca de que o aluno se sente entrevistado está exatamente na passagem em que ele diz: “*Assim encerro a minha entrevista pois eu falei apenas coisas que eu sabia.*” Relembro que a diferença entre entrevista e reportagem foi explicitada pela professora Maria que deixa claro que a entrevista é feita frente a frente entrevistador e entrevistado.

Por fim, seguir os rumos que propõe Bakhtin (2003) ao considerar a linguagem como dialógica, é reconhecer que a sua função é de promover a interação entre os sujeitos. E compreender a concepção da linguagem enquanto interativa implica realizar um trabalho de correção também que promova a interação, no qual se cobre do aluno a responsabilidade pelo seu dizer, ou seja, a reflexão sobre seu discurso e os efeitos de sentido que carrega. Essa cobrança pode se tornar interessante para a prática do professor, quando aliado a outras formas de correção, como os bilhetes orientadores.

Observa-se que a professora utiliza os bilhetes também para fazer elogios ao trabalho do aluno quando diz, “*Você usou muito bem os dados do texto base...*” e “*Gostei muito da forma com que você conversa com seu leitor quando lhe dá conselhos.*”. Esse posicionamento do professor leitor, que concorda, discorda, aprova ou não o que é dito pelo aluno, pode contribuir para que este perceba a função social de sua produção, pois a posição adotada pela professora é a de um leitor que aprecia as informações e as ideias do aluno e não um avaliador que pretende apontar-lhe somente os problemas de ordem gramatical como se a finalidade da produção textual se resumisse em avaliar os equívocos em relação a norma culta.

É importante depreender da análise realizada até o momento que cada professor tem se mostrado muito coerente com seus propósitos, tendo em vista as suas concepções de linguagem. A visão de cada um do processo de produção de textos na escola, ora como redação, ora como produção textual, é determinante no olhar de avaliador que assume. Mas, mesmo considerando a coerência do olhar desses professores, é

necessário refletir em relação às novas necessidades que surgem quanto ao uso da linguagem, que exigem também que o olhar do professor deve guiar-se partindo das questões macroestruturais para as microestruturais e não no processo inverso, que faz da linguagem um código usado para comunicar alguma coisa a alguém. Ressalto que o código usado como objeto de comunicação supõe leitores passivos, o que não acontece quando o concebemos como objeto de interação.

A seguir, passo a analisar as alterações que foram realizadas pelos alunos e quais as interferências que elas exercem em seus posicionamentos, no sentido de contribuir para que sejam mais críticos e autores que se responsabilizam pelo seu dizer, sujeitos que olham para o produto escrito e o reconhecem como objeto de interação social. A reescrita, portanto, é o material de análise onde os indícios de como os alunos vêem as orientações dadas pelos professores podem ser observados. A esse novo turno do aluno dedicarei algumas reflexões.

2.5 Reescrita: o que mudou no segundo turno do aluno?

No trabalho com a produção de textos, considero que a reescrita é tão importante quanto a própria escrita em primeira versão. Nesse momento, o aluno tem a possibilidade de avaliar seu dizer, refletindo, revendo, inclusive o que pode ser melhorado. A reescrita é uma forma de valorizar-lo como sujeito de seu dizer cuja responsabilidade não termina apenas na primeira versão escrita de seu texto, mas se estende às versões subsequentes enquanto a reescrita for necessária para adequar aos objetivos previstos nas condições de produção apresentadas na proposta de produção. É importante considerar a reescrita como uma etapa importante da prática de produção de textos na escola, pois assim o aluno perceberá seu texto como inacabado, podendo ser aprimorado a cada leitura e reescrita.

Na reescrita, diferente da primeira versão do texto, o aluno não vai ser apresentado a uma nova temática, um novo gênero, a novas condições de produção, pois as apresentadas ou imaginadas na primeira versão permanecem. O momento da reescrita é o momento em que fica subentendido que todas as orientações para a produção do primeiro texto já foram ditas. Dessa forma, o aluno já conhece o assunto e a produção que deve ser submetida a uma (re) escrita sob determinadas orientações, de modo que o importante é como reescrever o texto, escolher as estratégias de dizer.

Na reescrita, o aluno tem a chance de se responsabilizar mais uma vez pelo que

escreve e assumir-se também como corretor, ocupando assim a posição de sujeito avaliador do próprio texto, uma vez que o professor faz sugestões que podem ou não ser acatadas por esse aluno do qual se espera um olhar mais crítico e responsável pelas escolhas que faz. A reescrita está prevista como uma atividade de refacção/reestruturação, por exemplo, nas reflexões apresentadas nos PCNs/LP (1998).

Segundo o documento,

a refacção faz parte do processo de escrita: durante a elaboração de um texto, se relêem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens. Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões. Tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos.

Separar, no tempo, o momento de produção do momento de refacção produz efeitos interessantes para o ensino e a aprendizagem de um determinado gênero: permite que o aluno se distancie de seu próprio texto, de maneira a poder atuar sobre ele criticamente; possibilita que o professor possa elaborar atividades e exercícios que forneçam os instrumentos linguísticos para o aluno poder revisar o texto.

Nesta perspectiva, *a refacção que se opera não é mera higienização, mas profunda reestruturação do texto, já que entre a primeira versão e a definitiva uma série de atividades foi realizada.* (PCNs/LP, 1998, p. 77, grifos meus)

É fato que reescrever é possibilitar ao aluno a possibilidade de rever, repensar, reestruturar, (re) significar seu texto. Essa prática aliada ao uso dos bilhetes orientadores pode se tornar uma ferramenta para auxiliar a prática do professor relacionada à produção de textos. Com isso, espera-se que aquele se torne capaz de refletir muito além do código linguístico, tornando-se capacitado para refletir sobre os usos que são possíveis por esse código em contextos de interação variados, considerando a discursividade e não somente a organização textual.

Durante esse processo, o aluno mobiliza o leitor interno suscitado pelas orientações do professor e o coloca em atuação intensa, pois, agora, além de refletir sobre seu texto terá ainda que desenvolver um trabalho de reflexão acerca das orientações dadas, mobilizando outras estratégias de dizer. Nesse momento, ocorre o embate de idéias do próprio sujeito e as do professor que orientam um possível novo dizer, e desse embate nasce a reescrita.

Com base nisso, apresento a seguir a análise da reescrita dos alunos para verificar se as condições de produção que lhe foram apresentadas para o aluno proceder à escrita, bem como as correções que foram realizadas, coerentes com essas condições de produção, promovem efeitos na reescrita dos alunos, pois venho constatando que o início do processo de produção textual tem interferido em todos seus outros momentos.

Após receber o bilhete 1 (Anexo G), Carlos procede à reescrita como se vê na produção 5 (Anexo H):

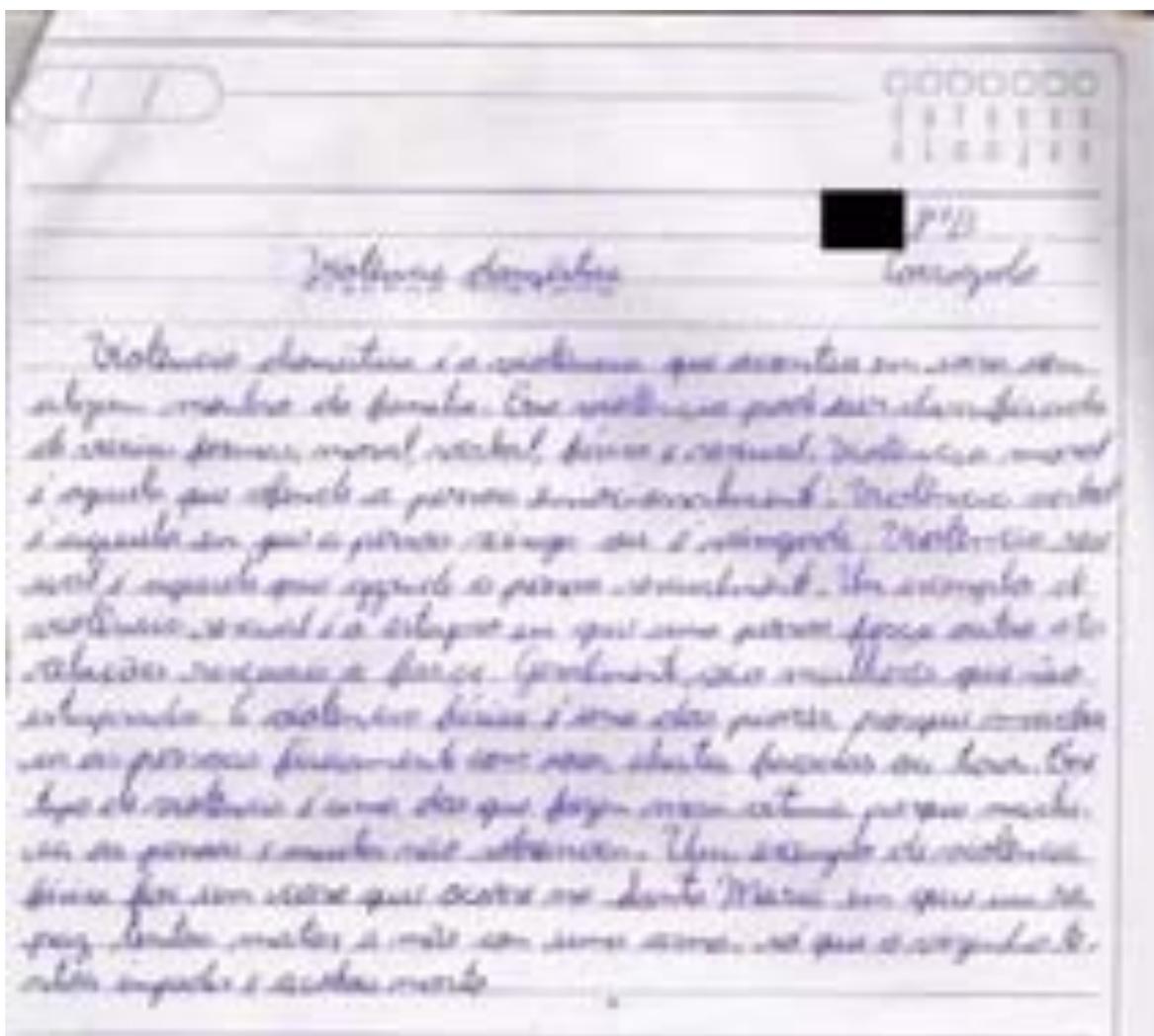


Figura 10 – Produção 5 – Reescrita de Carlos

Ao observar a produção reescrita de Carlos, pode-se verificar que ignora várias orientações dadas pelo professor, indícios de que ele as entendeu ou delas discordou. As sugestões de correção indicativas não foram acatadas como esperado, talvez, por João.

Esse aluno centrou-se apenas nas correções feitas no interior de seu texto por meio de símbolos como os traços. O bilhete orientador nada acrescentou em termos de reflexão para ao aluno, visto que nada além do que foi feito no corpo do texto foi acrescentado nos bilhetes. O professor fez uso de pelo menos seis indicativas e uma resolutive. O aluno se portou de maneira curiosa diante de algumas indicativas. A solução encontrada pelo aluno em algumas indicativas foi o de suprimir o termo ou a expressão

indicada como forma de sanar o problema, como se viu na produção 1 (Anexo H).

Na produção 1, João fez duas marcações, destacadas em negrito, cujos indícios são de que se tratavam de usos redundantes em: “*Violência doméstica é a violência é aquela que acontece **dentro** de casa...*” a solução encontrada pelo aluno foi a de manter a primeira indicação e de substituir a segunda por outro elemento de mesmo valor sintático.

No primeiro caso, o aluno percebeu o uso exagerado de retomadas da expressão “*violência doméstica*” de modo que refletiu criticamente e suprimiu o pronome demonstrativo “*aquela*” que funciona como elemento de referência a “*violência doméstica*”. O aluno poderia ter suprimido a palavra indicada, “*violência*”, mas refletiu sobre algo que o professor não marcou, sobre a organização da frase inteira e não apenas da parte indicada; indícios, ainda, de que compreendeu em que sentido a reflexão deveria ser feita. Indícios ainda de que compreende a coesão apenas em nível de repetições, apresentando dificuldades de trabalhá-la por meio de retomadas anafóricas como se vê na atitude de excluir um elemento que funciona como anafórico, qual seja “*aquele*”.

Porém, no caso do adjunto adverbial de lugar “*dentro de casa*” no qual a indicativa recai sobre a preposição “*dentro*”, verifica-se que a solução encontrada foi a supressão da preposição. Há indícios de que o aluno não conseguiu compreender que a marcação do professor pudesse se referir ao uso redundante da expressão “*violência dentro de casa*” retomando “*violência doméstica*”. No entanto, o aluno sabe que algo está errado e que isso deve ser corrigido, pois foi uma indicação feita pelo professor, então, substitui o “*dentro*” da locução adverbial “*dentro de casa*” por “*em*” na expressão “*em casa*” o que não altera a oração em termos sintáticos ou em termos de efeitos de sentido.

Ao olhar para outras passagens do texto desse aluno sobre as quais recaem as indicativas, observa-se que este trocou um termo por outro cujo sentido prevalece o mesmo, no caso da substituição de “*feri*” do verbo ferir por “*machuca*”, verbo machucar. E ainda, a indicativa recobrando a palavra “*fisicamente*” que foi ignorada pelo aluno na segunda versão. Observe que quando se tratam de questões relacionadas ao sentido, incluindo as redundâncias, o aluno tem dificuldades em refletir sobre a natureza do problema. Como se vê, as indicativas usadas como única forma de correção são problemáticas, pois, muitas vezes, tais alunos não conseguem depreender o sentido de tal correção, ou o direcionamento que ela pretende dar para a reescrita; o que se pode perceber é que as orientações parecem se tornar uma incógnita para o aluno.

A correção resolutiva, sem dúvida nenhuma, é sempre, ou quase sempre,

acatada pelo aluno. Nesse caso a tarefa de correção fica por conta do professor, cabendo ao aluno apenas passar a limpo, atividade que põe em atuação e em maior grau o escritor ativo, ao passo que o leitor interno fica responsabilizado apenas pela identificação do código de correção. Observa-se que as resolutivas diminuem o grau de atuação do leitor interno a quase zero na reescrita, privando-o de refletir criticamente sobre o processo e o produto, enredando-o em uma atividade mecânica e fácil de ser executada, por não exigir reflexão.

Embora se observe que o aluno executa mecanicamente parte da tarefa de reescrita, não se pode deixar de apontar a reescrita como fator positivo na medida em que tem a chance de se posicionar mais uma vez como autor. Observe, nos trechos retirados a produção anterior, as marcas em negrito: “*Violência doméstica é a violência que acontece em casa com algum **membro** da família*” e “*Violência sexual é aquela que agride a pessoa **sexualmente***”. Nela, observa-se que Carlos posiciona-se como autor responsável por seu dizer na medida em que tenta buscar a melhor forma de dizer para melhor ser compreendido. Troca “*pessoa*” por “*membro*” indícios da reflexão sobre os efeitos de sentido que espera provocar no leitor.

Apesar de mínimas, as alterações realizadas pelo aluno sem indicações do professor são indícios de que o trabalho com a reescrita incita-o a se responsabilizar por seu dizer, a olhar seu texto como um projeto de sua autoria e a se colocar no lugar do leitor que percebe as inadequações que prejudicam a discursividade, os efeitos de sentido. Nota-se, ainda, que em outra passagem o aluno reflete sobre a informação por ele dada. Há indícios de que a passagem “*Geralmente mulheres que são estupradas por homens que são rejeitados e resolvem a força*”, foi considerada redundante, visto que na segunda versão suprime essa informação a respeito dos homens, como se vê em “*Geralmente são mulheres que são estupradas*”.

Essa alteração é significativa e marca o posicionamento do aluno diante de seu texto, visto que em uma segunda leitura conseguiu ver coisas que o professor não apontou, mas que para prejudicam o seu dizer. Esse fato me faz acreditar que o aluno, mesmo não compreendendo todas as correções do docente, promove mudanças significativas de ordem profunda que não foram mencionadas, mas que o distanciamento e o posicionamento mais ativo do leitor interno permitem alterar.

Outras alterações ainda foram feitas pelo aluno em termos de adequação aos efeitos de sentido. Lembrando que cada palavra, cada enunciado, carrega em si muito mais do que um sentido dicionarizado em que uma expressão pode ser substituída por outra sem

mudança de sentido, ou seja, de acordo com Bakhtin, “a expressão do enunciado nunca pode ser entendida e explicada até o fim levando-se em conta o conteúdo centrado no objeto e no sentido.” (BAKHTIN, 2003, p. 297).

Isto quer dizer que os enunciados: “*pessoas*” e “*agride o corpo*” (1ª versão) e seus respectivos substituintes “*membro*” e “*agride a pessoa sexualmente*” (2ª versão) citados acima, não são meras substituições. Elas são a atitude responsiva do sujeito autor diante de outros dizeres e do seu dizer diante do interlocutor. Estas não são apenas substituições sem valor, elas carregam em si uma intensa atuação do leitor interno e de sua relação dialógica entre sujeitos e discursos. Esses são indício de que a reescrita é importante no processo de aprendizado da linguagem escrita dos alunos.

Algumas mudanças realizadas na produção não foram solicitadas pelo professor, ao passo que outras solicitadas não foram feitas, indícios de que certas alterações não fazem sentido para o aluno. Um exemplo interessante foi o da marcação da palavra “*idejejada*”, que pela correção aparentava não deixar dúvidas de que o problema era ortográfico. Entretanto, o aluno não fez a correção da palavra, apenas a retirou de sua produção. As pistas nos levam a acreditar que o aluno, algumas vezes, não sabendo como proceder à correção suprime o item indicado como problemático, como nesse caso. Porém, nem todas as supressões são indícios de que o aluno não entendeu a orientação e não sabe como corrigir.

Nessa análise a intervenção interativa textual não exerceu outra função senão a de dar uma resposta padronizada para ratificar os apontamentos efetuados no co-texto. A única correção produtiva para o aluno foi a resolutiva na qual pudemos fazer alguns apontamentos. O aluno posicionou-se de diversas maneiras diante das correções indicativas, ora demonstrando que compreendeu e fez as alterações e ora ignorando as indicações ou porque não as compreendeu ou porque não sabia como resolvê-las. De qualquer forma, esse tipo de correção foi positiva, pois possibilitou momentos, embora poucos em decorrência das poucas alterações realizadas, de reflexão e de posicionamento do autor. Além disso, o aluno tem consciência de que a tarefa de revisão por ele efetuada, não foi suficiente, visto que colocou no topo de seu texto a palavra “*corrigido*” para que o professor não achasse que a correção não havia sido feita, indícios de que o aluno não considera sua correção satisfatória.

De acordo com essas orientações de co-texto e de pós-texto, vamos verificar que Alice fez a revisão e procedeu à reescrita como sugerido por João, como se vê na produção 6 seguinte.



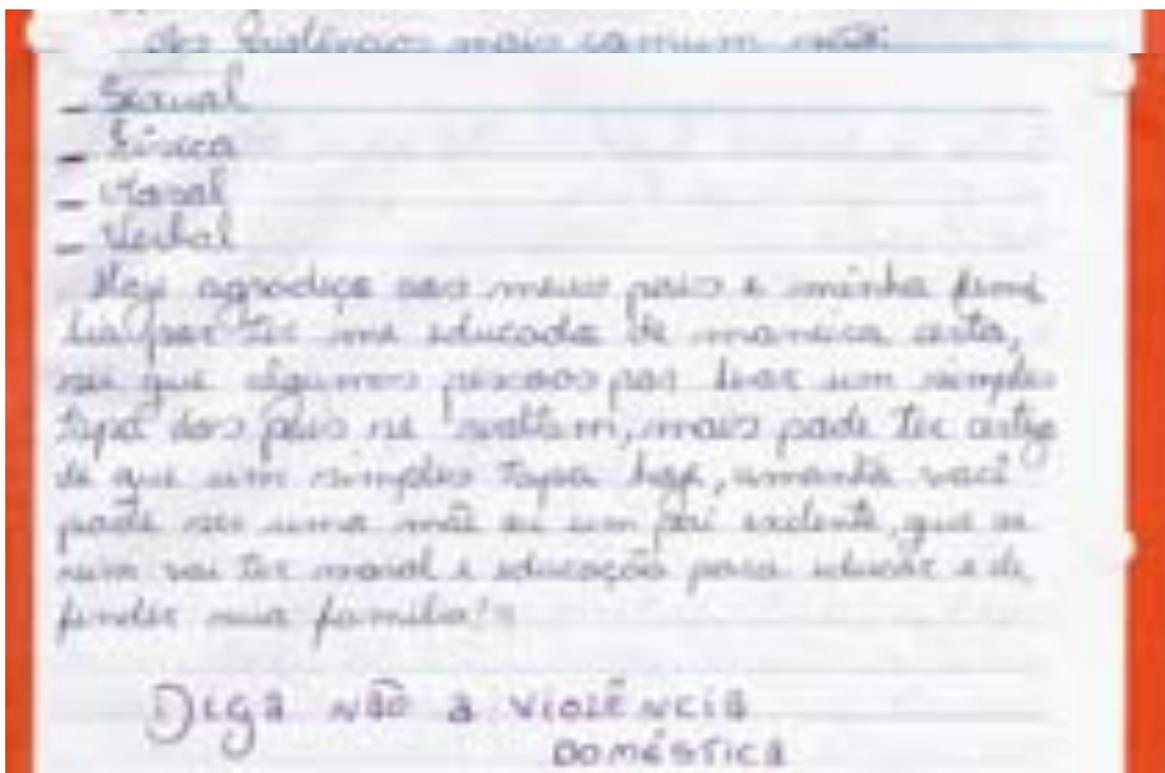


Figura 11– Produção 6 – Reescrita de Alice

Na produção 6 (reescrita) de Alice, o professor sentiu necessidade de fazer algumas resolutivas que, embora muito raras, aparecem nessa produção (Anexo L). Disse em outro momento que as resolutivas não acarretam muita reflexão por parte do aluno uma vez que faz com que o ato de corrigir se torne uma responsabilidade do professor. E, ainda, que em produções que trazem resolutivas, o aluno dificilmente faz alterações de outra natureza, indícios de que tal aluno considera que o papel da correção foi suficiente por meio das resolutivas. Esse é o caso de Alice que fez poucas alterações que não foram solicitadas ou até mesmo indicadas.

Observe que o primeiro parágrafo da reescrita de Alice apresenta os mesmos problemas de pontuação da primeira versão (Anexo I). A indicação feita pelo professor cuja função era apontar um problema de colocação de vírgula permaneceu. O que Alice mudou na indicação do primeiro parágrafo foi “*espancada*” por “*violentada*” o que mudou completamente o sentido da frase. Os indícios apontam para o fato de que, pautada na imagem que faz do professor, Alice considerou que a expressão “*espancada*” não foi bem aceita uma vez que foi marcada.

Para essa aluna, assim como para a maioria d, a marca que o professor efetua no texto do aluno indica o erro que deve ser corrigido. Ocorre o mesmo já dito em outra

situação, a aluna não sabe de que ordem é o problema apontado, mas sabe que há um problema e que ele precisa mudar alguma coisa na produção, principalmente, naquele lugar assinalado pelo professor. Os índicos são que a aluna considera que a mudança vai garantir mais chances de acertar mesmo não se sabendo o que errou ao certo.

O segundo parágrafo não sofreu nenhuma mudança, sendo que no terceiro, Alice resolveu apenas as indicações feitas pelo professor. Note-se que até mesmo a expressão “*tordioso*” que não existe foi repetida na segunda versão, indícios de que o trabalho com a reescrita feita por essa aluna é um trabalho mecânico de passar a limpo, de mera higienização. Um trabalho em que a leitora interna não ganha espaço para prever inadequações da produção antes que ela acione sua leitora interna. Nesse caso o afastamento da aluna em relação ao texto para depois proceder à reescrita não colaborou para a reflexão do todo, mas apenas de correções pontuais e microestruturais.

As indicações realizadas acerca do uso do advérbio de intensidade “*mais*” em lugar da conjunção adversativa “*mas*” foi feita, porém a aluna apresentou uma nova forma para a conjunção que aparece grafada com acento agudo, “*más*”, marcas de que a aluna realmente não sabe como se deve grafar a conjunção; embora se observe usos corretos da conjunção no terceiro parágrafo da primeira versão. A não indicação de um problema pelo professor pode fazer com que repita esse problema em outras produções até que alguém aponte como erro aquilo que ela acredita ser o correto.

Quanto aos problemas de pontuação, ela corrigiu apenas aquilo que o professor indicou ou com sublinhado ou com círculos, embora o bilhete orientador confirme a questão da acentuação. O professor marcou questões de pontuação que deveriam servir como norte para que Alice pensasse outras questões relacionadas à pontuação, porém isso não ocorre, visto que as alterações feitas foram somente as apontadas pelo professor. Os indícios são de que a aluna toma as indicações de João como os problemas do texto, se não há mais indicações não há mais problemas. Além disso, seu posicionamento de correção e reescrita não aponta para ela mesma como responsável, mas para o professor com se essa fosse uma obrigação apenas dele.

As produções analisadas, juntamente com o tipo de correção, levam-me a refletir sobre a ausência de condições de produção, como elemento que prejudica o trabalho de produção textual do aluno e o trabalho do professor ao corrigi-los. Percebe-se, com a análise, que o trabalho em sala de aula com a produção de textos ainda está muito arraigada aos ditames de uma concepção de linguagem como código ou, ainda, como

expressão de um pensamento que volta o fazer pedagógico para questões estruturais, relacionando ensino de língua materna ao ensino da gramática tradicional. E esse fazer pedagógico é marcado, ainda, pela ausência de um trabalho com os gêneros discursivos na perspectiva interacionista da linguagem como vem orientado nos PCNs/LP (1998).

O trabalho de análise linguística desenvolvido pelo professor professor João com relação às produções 5 e 6 apresentou maior preocupação com questões gramaticais, ortográficas e de acentuação gráfica entre outras de ordem microestrutural. Deve-se ter cautela ao trabalhá-las na produção de textos para não correr o risco de fazer do ensino de língua materna, desenvolvido na escola, apenas um exercício mecânico de classificação gramatical. Não se deve buscar nas produções os erros gramaticais, mas as incoerências que o mal uso de alguns recursos linguísticos dessa ordem pode provocar para a leitura e para determinadas condições de produção. Ao considerar que a linguagem é objeto de interação entre os sujeitos, essa sua qualidade deve ser privilegiada nas aulas de produção de textos. A gramática por si só não tem outra função senão a de apontar os usos da norma padrão, mas a gramática em função de um gênero específico de cada campo de interação tende a contribuir para a interação entre sujeitos, por meio da linguagem, produzindo efeitos de sentido.

Percebe-se que, mesmo em situações em que se trabalha com a produção baseada em temas, há possibilidade de reflexão e atuação do leitor interno. Isso ocorre em pelo menos uma das duas produções analisadas anteriormente o que contribuiu, de certa forma, para que os alunos que mobilizaram esse leitor na reescrita se instituíssem ainda mais autores de suas produções, deixando nelas mais marcas, que podem ser consideradas como indícios de sua autoria. Um indício que as análises desses dados nos apresentam é que o trabalho de produção de texto centrado em temáticas, também, possibilita o aparecimento das marcas da subjetividade do aluno que se posiciona como autor da produção.

Camila e Eduardo produziram o primeiro texto com base na proposta 2 da professora Maria. Eles também reescreveram seus textos, baseando-se em orientações deixadas no co-textos e em bilhetes deixados no pós-texto. Observe a reescrita da aluna Camila, apresentada na produção 7, a seguir:

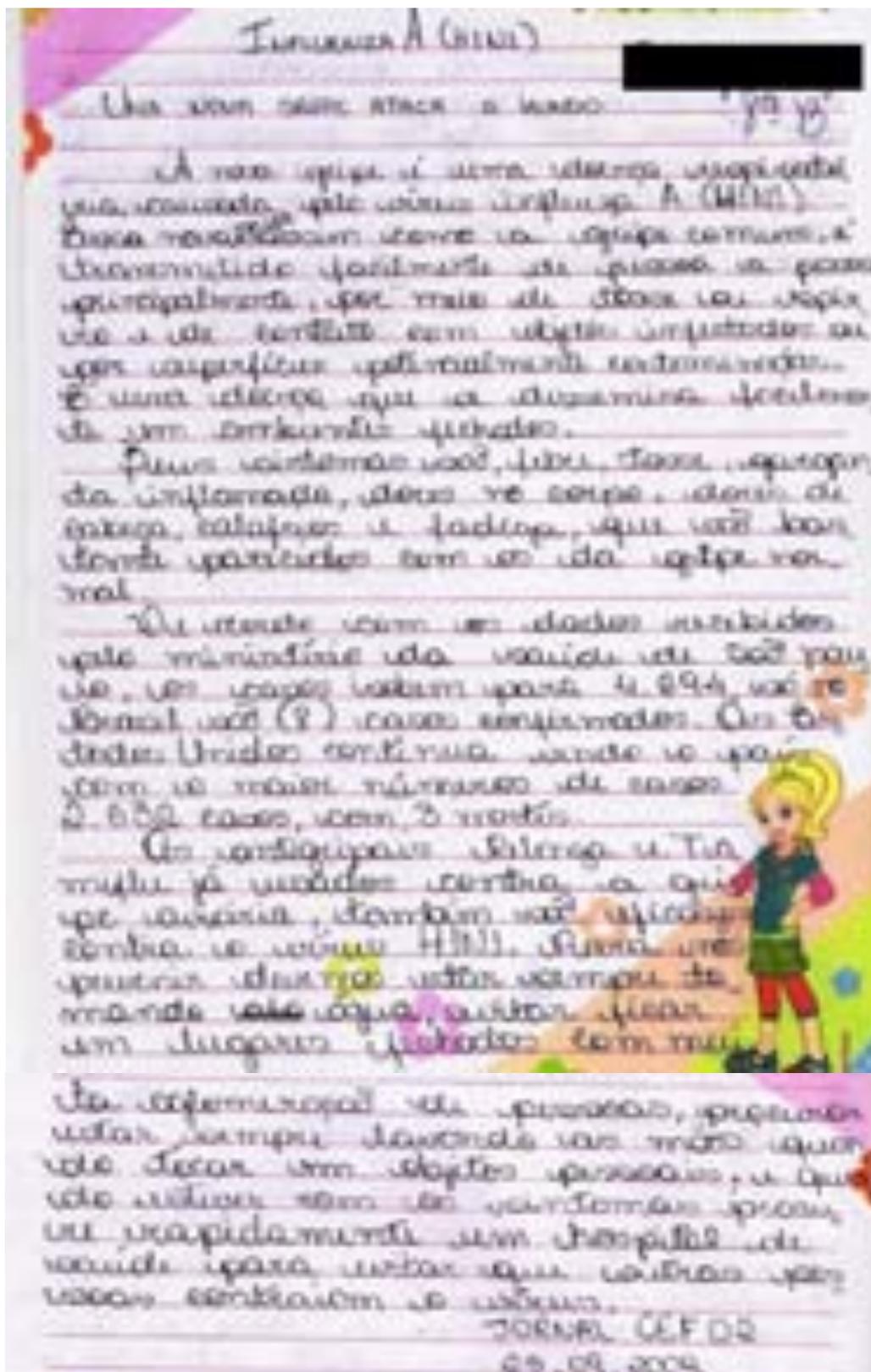


Figura 12– Produção 7 – Reescrita de Camila

Como esperado, a aluna Camila fez algumas alterações pontuais com base nas orientações da professora *Maria*. Observou-se que a aluna não colocou no topo de seu

texto que se tratava de uma produção textual feita em sala de aula na versão reescrita e, além disso, acrescentou ao final de sua produção a indicação “*JORNAL CEF 02*”. Essa indicação é uma marca que a aluna compreendeu e atendeu a proposta de produção de texto tal como era esperado. Esses são indícios que apontam para o fato de que a aluna pode ter refletido para o leitor da proposta, afinal essa foi uma das questões apontadas no bilhete apresentado por Maria.

Os limites da escola e sua prática de produção de textos apenas como objeto de avaliação são minimizados à medida que a aluna começa a pensar nos leitores apresentados na proposta. Observe que a professora não pediu a ela que colocasse a indicação acima mencionada de modo que tal atitude partiu da aluna, o que são indícios de que ela tenta se posicionar como autora. Nesse caso é possível dizer que o leitor interno está atuando de forma diferente na reescrita, indícios de que a orientação da professora faz mudanças na aluna enquanto autora.

As orientações por intermédio de bilhetes foram interessantes para que Camila refletisse sobre questões relacionadas à recepção de sua produção, passo importante para incitar na aluna a responsabilidade pelo que ela está dizendo, responsabilidade essa que faz com que ela ative a leitora interna para refletir sobre questões tanto da ordem estrutural, textual quanto da ordem discursiva.

A professora fez duas indicações sobre a expressão “*de pessoa para pessoa*”, a aluna apenas suprimiu uma das formas indicada do seu texto. Os indícios são ou de que ela não entendeu o que a professora gostaria que ela fizesse ou de que ela compreendeu que se tratava de uma repetição e retirou uma das expressões. Observe ainda que a aluna substituiu por conta própria a expressão “*influenza A (H1N1)*” por outros elementos com valor de anafórico tais como “*a nova gripe*” e “*vírus H1N1*”, o que configura atuação do leitor interno e, conseqüentemente, indícios de autoria.

Quando a professora solicitou, ao final do segundo parágrafo, que a aluna informasse a fonte dos dados, ela o fez da seguinte forma: “*De acordo com os dados recebidos do ministério da saúde de São Paulo...*”. Note-se que a aluna concordou com a orientação dada por meio do bilhete e acrescentou a informação que lhe foi solicitada. Embora possa se configurar em uma mera higienização, essa passagem é importante, pois mostra que os bilhetes surtem efeitos na reescrita do aluno.

Ainda é possível dizer que o leitor interno está atuante, pois a aluna fez uma alteração de concordância verbal na segunda versão que não foi apontada pela professora.

Na primeira versão a aluna havia escrito: “*Casos da gripe suína sobe para...*”. Na segunda versão o leitor interno não deixou escapar essa incoerência e a corrigiu como se vê em: ‘... *os casos sobem para...*’. o problema de concordância que não havia sido detectado pela professora não passou aos olhos do leitor interno. Embora esse indício aponte apenas para a questão formal, essa passagem corrobora para a afirmação de que trabalhar a reescrita é algo importante no aprendizado do aluno uma vez que, após distanciamento, ele pode refletir novamente sobre sua produção.

A professora ainda fez outras duas observações relacionadas a períodos longos e à ausência do destinatário nas produções. Camila acatou a sugestão da professora e reescreveu o primeiro parágrafo dividindo-o em dois como se vê na primeira versão, produção 3, e na reescrita, produção 7.

Observe que Camila alterou mais do que havia sido proposto, ela retirou a expressão *influenza A (H1N1)* e a substituiu no início do primeiro parágrafo por “*a nova gripe*” fazendo, portanto, uso de outro elemento coesivo diferente das repetições que também se prestam a esse papel. Além disso, quando a aluna usa “*seus sintomas*”, no início do segundo parágrafo, ela atendeu à solicitação da professora acerca da ligação que deveria ser estabelecida entre os parágrafos, mantendo a forma remissiva com função de anafórico “*seus sintomas*.”

Observe-se ainda que a solicitação feita no bilhete 3 de Maria, apontando para questões discursivas, como se vê abaixo foram assimiladas em parte. Maria diz:

... não me parece que você tenha se lembrado do contexto de circulação de sua reportagem. As informações devem ser direcionadas aos professores, alunos e funcionários de sua escola, não se esqueça!

Há indícios de que Camila tenha refletido sobre essa questão uma, vez que ela dá mais atenção aos interlocutores e a si própria, pois se insere juntamente com o leitor por meio do pronome “*nós*”, como se vê na passagem abaixo:

Para **nos** prevenir devemos sempre estar tomando água, evitar lugares fechados, com muita aglomeração de pessoas, procurar estar sempre lavando as mão quando tocar em objetos pessoais e quando estiver com os sintomas procure rapidamente um hospital de saúde para evitar que outras pessoas contraiam o vírus.

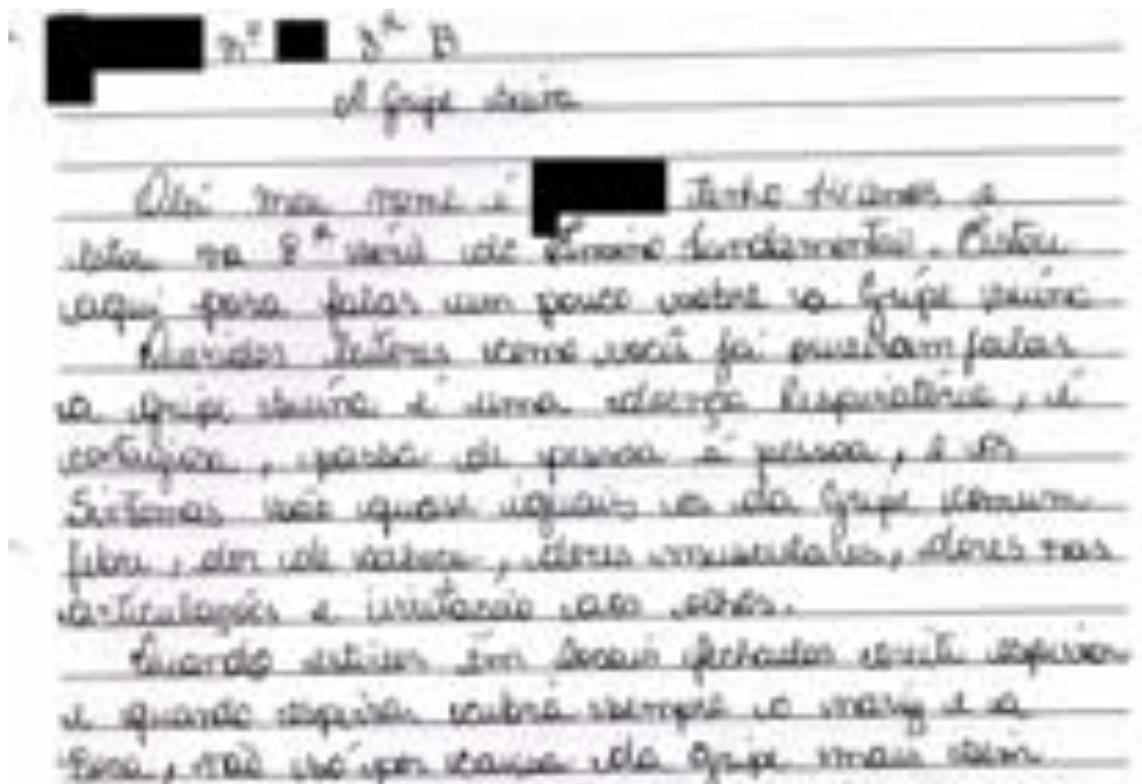
Embora haja muitas questões formais incoerentes no texto da aluna, observa-se que Camila conversa com seu leitor dando-lhes conselhos que não foram dados na primeira versão, indícios, esses, que a aluna atende as questões da proposta na medida em que fez

uma reportagem sobre a gripe suína, apresentou seus sintomas, tratamento e deu conselhos aos seus interlocutores.

A aluna, ainda, resolveu mais uma outra questão que não havia sido apontada por Maria, a contradição da última frase: “todos os pacientes passam bem”. Esta frase entrava em contradição com as afirmações de número de mortos do conteúdo da reportagem da aluna, por isso ela a retirou na reescrita, indícios de atuação do leitor interno que se orienta para as contradições que um possível leitor externo poderia encontrar. Ao retirar tal informação, a aluna deixa indício de que se assume como autora de seu texto cuja responsabilidade de fazer as correções é sua e não do professor.

Não há dúvidas de que o trabalho de reescrita de Camila orientada pelo bilhete de Maria foi produtivo, fazendo com que ela se responsabilizasse por sua produção refletindo sobre questões relacionadas ao uso dos recursos linguísticos, mas, também, sobre questões que ultrapassaram o código linguístico, mesmo em número reduzido, haja vista as condições de produção sob as quais a aluna normalmente escreve. Essa reflexão marca o quanto é positivo trabalhar com bilhetes como uma forma de apontar questões que outras formas de correção não conseguem abarcar.

O último processo de reescrita intermediada por bilhetes que analiso é do aluno Eduardo. Observe a sua reescrita, produção 8, a seguir.



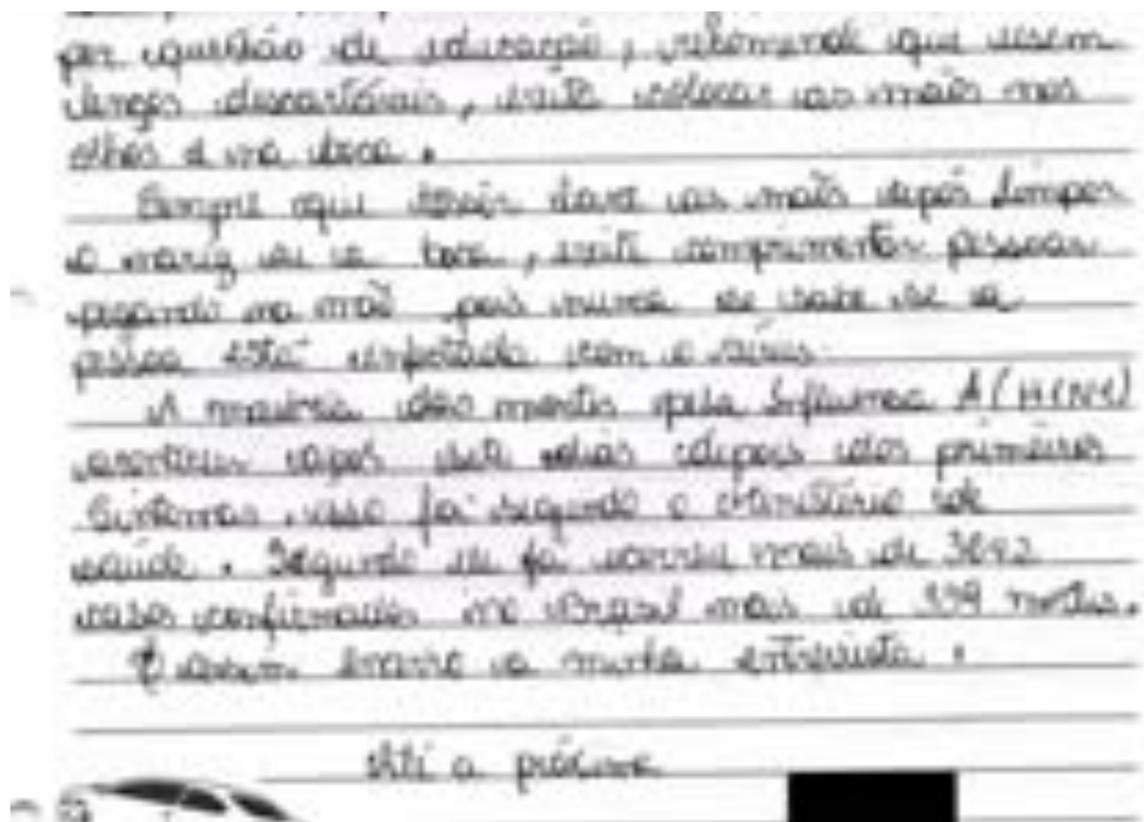


Figura 13 - Produção 8 – Reescrita de Camila

Esse aluno promoveu alterações interessantes após as orientações apresentadas pela professora Maria. Ele colocou em funcionamento o leitor interno e refletiu sobre o seu texto em relação ao seu leitor, como se esperava que o aluno fizesse e façam em produções de partem de gêneros do discurso. Maria não pediu a ele que fizesse qualquer alteração referente ao leitor externo, ela considerou que o aluno conseguiu dialogar com seu possível leitor quando disse no bilhete 4: *“Gostei muito da forma com que você conversa com seu leitor quando lhe dá conselhos.”* Os indícios apontam para o fato de que esse elogio incita no aluno uma reflexão ainda maior sobre o assunto fazendo com que o seu interlocutor, o leitor aparecesse ainda mais na sua reportagem.

Observe as passagens reescritas de Eduardo: *“Queridos leitores como vocês já ouviram falar a gripe suína é uma doença respiratória...”* Nessa passagem ele marca explicitamente sua ligação e proximidade com os leitores visto que os chama de *“queridos”* e usa o pronome de tratamento *“você”* que marca certa informalidade entre os interlocutores. Tudo indica que o aluno deseja se colocar no mesmo nível ou na mesma situação do leitor para que sua informação seja mais convincente. Como se sabe, Maria não pediu para o aluno fazer, novamente, referência ao leitor externo, os indícios de que o

leitor interno atuou intensamente revendo as questões que julgou problemáticas para o leitor, índicos de sua preocupação com o sujeito da interlocução. Essa modificação é um indício de autoria, principalmente, porque não foi solicitada.

Observe que o uso da expressão “*queridos leitores*” não é a única forma injuntiva que o aluno trouxe para a segunda versão, lembrando que o tipo injuntivo não foi trabalhado na proposta que deu origem a esse texto. Além dessa forma que acabo de citar o aluno manteve o fechamento da primeira versão na segunda, qual seja, “*Até a próxima!*” e acrescentou na abertura da produção um “*Olá*”. Observe que ele travou realmente um diálogo com seu interlocutor ao abrir e fechar o texto com uma marca de interlocução. Quando disse que o aluno parecia se comportar como se estivesse sendo entrevistado na primeira versão, na segunda versão essas marcas são ainda mais acentuadas, porém, na segunda versão, parece que o entrevistador é o próprio leitor, com quem ele parece falar frente a frente.

Na segunda versão temos índicos que essas marcas de interlocução são estratégias para aproximar leitor e autor de modo que funciona também como uma estratégia do dizer com a finalidade de convencer o interlocutor do texto pela proximidade que se instaura entre eles. Observa-se ainda que a expressão “*entrevista*” permanece no final do texto do aluno, porém ele suprimiu o enunciado “*falei apenas coisas que eu sabia*” na segunda versão, indícios de que ele reconhece que é necessário fazer essa mudança tendo em vista que o gênero solicitado é reportagem, gênero este que parece confundir o aluno, pois para ele se aproxima das características do gênero entrevista. E isso ocorre, inclusive, pelo fato de que esta foi uma das preocupações da professora Maria antes, mesmo de apresentar a proposta de produção de texto.

Maria pediu para Eduardo que informasse para os leitores a fonte dos dados. Eduardo atendeu a esse pedido ligando as informações que ele apresentou à fonte. Na produção 4, primeira versão, Eduardo disse:

Até a última pesquisa que eu vi havia 3642 casos confirmados, mas o número subia mais tendo 339 mortos um dos lugares com mais mortes é em São Paulo tendo 134 pessoas mortas. Segundo essa pesquisa no Distrito Federal quando eu assisti um programa de televisão vi confirmados 34 mortes. (ANEXO P).

Na produção 8, reescrita, pode-se encontrar: “*A metade de mortes pela Influenza A (H1N1) acontece após sete dias depois dos primeiros sintomas, isso foi segundo o Ministério da Saúde.*”. Eduardo aceitou a sugestão da professora, mas suprimiu

informações importantes da sua reportagem. Esse é um indício de que nem sempre a correção que o aluno faz em sua produção deixa-a melhor, porém não se pode deixar de considerar o quanto a reescrita é importante para a constituição da autoria e, ainda, o quanto os bilhetes orientadores podem levar o aluno a assumir-se mais como autor de seu texto.

Uma vez realizada a análise dos dados, pode-se dizer que as produções textuais dos alunos do EF do CEF 02 em primeira e segunda versão intermediada por bilhetes orientadores, considero que elas apontam questões importantes para que nós professores possamos refletir sobre a sua prática e sobre a contribuição para a formação dos alunos, principalmente no que se refere as condições de produção dos textos e a reescrita.

Foi possível perceber que os alunos não têm o hábito de refletir sobre seus textos em um segundo momento, o qual, nesta pesquisa foi dedicado à reescrita. Além disso, essa tarefa não foi muito bem aceita pelos alunos. Ao serem questionados sobre o que achavam da reescrita, nos itens 9 e 10 do questionário exploratório (Anexo B), quase todos, com exceção de dois alunos, disseram que não gostam de reescrever seus textos. Os alunos que optaram por outra alternativa para a resposta, disseram que acham interessante o trabalho de reescrita, no entanto, um deles optou pela resposta: “Acho legal, mas não reescrevo”. Dados que confirmam a dificuldade que a maioria dos alunos apresenta em se colocar como o responsável pela correção da sua produção textual. Além disso, tais indícios apontam para outra grande dificuldade dos alunos, a de promover mudanças que exijam reflexões profundas.

Outra questão do questionário chamou-me a atenção. Os alunos foram questionados, na questão 8 do questionário (Anexo B), sobre a reescrita sem a solicitação do professor, apenas um disse que só reescreve se o professor pedir. A maioria dos alunos disse que reescreve sem que o professor peça, índicos de que eles têm consciência da importância dessa prática na escola. Embora eles saibam da importância dessa prática, os dados que compõem este corpus comprova que os alunos não reescrevem, visto que o número de alunos que reescreveram seus textos foi menor do que o número de alunos que fizeram a primeira versão.

Quanto ao uso dos bilhetes orientadores, pode-se perceber duas abordagens: a microestrutural e a macroestrutural. O professor João utilizou os bilhetes para fazer apontamento da ordem da microestrutura, confirmando correções já feitas no co-texto. Já a professora Maria faz apontamentos direcionados à macroestrutura que sinalizam para

questões da ordem do discurso. Os bilhetes orientadores apontam para formas de intervenção diferentes daquelas com as quais os alunos já se acostumaram. Mesmo quando eles são utilizados apenas para incitar a reflexão do aluno acerca das questões microestruturais, esses bilhetes marcam o posicionamento de um possível leitor cuja voz é importante para o aluno. Vale lembrar que o aluno só se institui autor mediante a existência de um leitor.

Percebe-se, na análise realizada, que a reescrita é sempre uma prática produtiva na escola, visto que ao aluno é dada a oportunidade de rever aquilo que ele disse em outro momento como um leitor crítico. Além disso, a reescrita cuja orientação é intermediada por bilhetes foi interessante para mostrar não apenas uma outra forma de olhar para as produções textuais dos alunos, apontando questões microestruturais, mas outras formas de apontar questões que superam a microestrutura, exigindo do aluno a reflexão sobre as condições de produção e de circulação de seu texto, garantindo-lhe a sua função social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda a discussão realizada nesta investigação evidencia que a forma com que o professor de língua materna desenvolve os trabalhos com a produção de textos em sala, interfere na forma com que o aluno assume-se enquanto sujeito autor. Esta discussão que apontou resultados inesperados possibilitou-me uma mudança de postura diante da prática realizada na rede pública de ensino. Fica claro que não há uma fórmula a ser seguida para que resultados sejam sempre previsíveis e satisfatórios, pois, a aula não é um “encontro ritual (...) de transmissão de conhecimentos” (GERALDI, 2004, p. 10.), mas de construção.

O propósito deste trabalho foi conhecer as condições de produção textual de alunos do EF, 9º ano, do Gama/DF, refletindo sobre o contexto de interação em que os textos são escritos e reescritos, sobre as condições de produção criadas pelos professores para a escrita e reescrita de textos e sobre como as orientações para a execução de cada uma dessas tarefas determinam o desenvolvimento dos alunos no ensino e aprendizagem de língua materna e, conseqüentemente, o reconhecimento que ele tem da função autor assumida diante da produção escrita. Deste modo, guiei-me pelo objetivo principal de investigar as condições de produção criadas para a escrita e reescrita intermediada por bilhetes. Nessa investigação, partiu-se dos indícios que apontam para a interferência das condições de produção textual, e dos indícios que marcam o posicionamento desses alunos.

Observei que as duas propostas de produção de textos diferentes trabalhadas trouxeram resultados semelhantes quanto ao aprendizado do aluno, cada uma direcionada o aprendizado do aluno de forma especial. As observações feitas são indícios de que não há proposta de produção textual que garanta um resultado previsto de antemão. Os sujeitos que ocupam a posição de alunos apresentam uma atitude responsiva ativa diferente uns dos outros, isso se dá em relação à sua heterogeneidade que deve ser sempre considerado pelos docentes. Acredito que o importante não é discutir qual proposta é melhor, mas como as duas podem contribuir para o aprendiz.

A partir do pressuposto de que o bom texto é aquele que consegue interagir com o interlocutor, persuadindo-o, informando-o, aclamando-o, garantindo a função social da linguagem; então, ter-se-á que considerar que a proposta de produção de textos baseada em gêneros do discurso, que contempla essa função da linguagem, é uma ferramenta a mais para a prática desenvolvida pelo professor da educação básica. Voltar o lar também para os gêneros do discurso em sala de aula é deixar claro para os alunos os objetivos e os

leitores para quem eles escrevem, uma vez que o que dizer e como dizer depende de se ter objetivos e interlocutores definidos. Sendo assim, acredito que uma boa proposta é aquela que trabalha tanto questões microestruturais quanto macroestruturais; afinal,

escrever um texto exige sempre que o sujeito nele se exponha, porque ele resulta de uma criação. Por isso cada texto difere do outro, apesar de tratar do mesmo tema e na configuração de um mesmo gênero. A escrita se caracteriza pela singularidade dos seus gestos. (GERALDI, 2004, p. 20)

Observei um indício muito forte de que os alunos que não pensaram os usos reais da linguagem, ou por não terem sido orientados para esse uso ou por o ignorarem, não se consideraram sujeitos portadores de dizeres nesse contexto de sala de aula. Já os alunos que criaram as condições de produção ou seguiram as orientações cujos usos reais da linguagem foram explicitados conseguiram marcar seu posicionamento autoral assumindo-se responsáveis pelo seu dizer. Esses diferentes posicionamentos estão assegurados pela constituição heterogênea do sujeito cuja previsibilidade é impossível. Chego à premissa de que para que um texto tenha sua função social resguardada é interessante que se trabalhe com suas condições de produção e de recepção, porém, isso não é garantia de que os alunos seguiram à risca aquilo que foi solicitado e que os resultados serão sempre os esperados.

A produção de textos na escola é importante para o ensino e para aprendizagem do aluno, porém, defendi a ideia de que ela deve ser desenvolvida em pelo menos duas etapas: a primeira versão e a reescritura após a intervenção do professor. Isso implica em dizer que um bom trabalho com a produção de texto na escola deve ampliar esse conceito que, restrito a uma versão escrita, passaria a compreender a revisão do professor bem como as suas orientações e a reescrita após essas orientações. Porém, é preciso considerar que na prática rotineira do professor de educação básica isso nem sempre é possível, viável.

Repensar a prática de produção de textos na escola como objeto de ensino e aprendizado é um passo importante, embora difícil, para contribuir na formação de alunos autores na escola. Para isso, considero interessante pensar a produção de textos partindo de pelo menos de quatro turnos, como apresentei na análise teórica: primeiro, do professor que orienta, mediante proposta, a primeira versão escrita; segundo, do aluno que produz o texto; terceiro, do professor que, como primeiro leitor, avalia e orienta sobre as incoerências da produção e quarto, novamente o turno do aluno que reescreve mediante as orientações do avaliador.

Sobre esse terceiro turno, o do professor, é que gostaria de destacar o papel dos bilhetes orientadores como forma de intervenção. Neste trabalho foram apresentadas, nos quatro bilhetes orientadores analisados, pelos menos duas formas de correção: co-textual e pós-textual. A primeira foi representada pelas correções indicativas, resolutivas e classificatórias, ao passo que a segunda pelos bilhetes orientadores ou correção textual interativa. Esta última apresentou pelo menos dois direcionamentos para o olhar do aluno na reescrita: ora confirmava orientações co-textuais, olhar na microestrutura, ora apontava para questões discursivas, o olhar se volta para a macroestrutura.

As marcas de interlocução destacadas nos bilhetes são indícios de que essa forma de intervir no texto do aluno tende a facilitar a interação professor-aluno. Relembro que as marcas mais recorrentes nos bilhetes foram as interjeições cujo objetivo é abrir o turno do professor de modo informal e o uso do nome próprio que criaram a proximidade entre professor e aluno. As interjeições exercem a função de abrir o turno do professor de modo informal e o nome próprio para criar uma sensação de que o tratamento dado ao aluno é personalizado, exclusivo.

A intenção inicial, ao trabalhar com os bilhetes, era a de que eles pudessem contribuir para que o aluno refletisse sobre questões discursivas, pois se partiu do pressuposto de que as questões textuais seriam pontuadas por meio de correções indicativas, classificatórias e resolutivas. Porém, os bilhetes assumiram outra função, de corroborar apontamentos feitos no co-texto. Sendo assim, a análise dos dados comprova o uso dos bilhetes tanto para apontar questões microestruturais quanto macroestruturais. Essa função para os bilhetes não havia sido prevista, pois os considerei uma ferramenta de intervenção para apontar apenas questões discursivas não apontadas no co-texto, uma função inesperada para os bilhetes.

Considerei e ainda considero que os bilhetes orientadores são importantes por seguirem rumos outros, diferentes das formas tradicionais de apontar questões nos textos dos alunos. Com os bilhetes orientadores, o professor pode apontar questões que não seriam apontadas com precisão no co-textos por outras formas de correção. Ressalte-se que os bilhetes são ferramentas importantes e interessantes para que o professor aponte questões discursivas, tais como: o que motiva o aluno a escrever; para quem se escreve; qual gênero que se mobiliza e com que objetivo e finalidade. Eles podem ser usados para apontar questões formais, tais como paragrafação, acentuação, ortografia, mas considero que outras formas de correção já exercem essa função. Sendo assim, os bilhetes devem ser

tomados como um recurso a mais de orientação para a reflexão do aluno acerca de sua produção.

Diante deste trabalho de análise linguística, acredito que as questões que interferem no aprendizado do aluno vão além das questões linguísticas nas quais o professor, muitas vezes, não tem como interferir, por não ser essa a sua função. O professor de língua materna, principalmente o da rede pública de ensino, não precisa somente de linguística para desenvolver seu trabalho. Entretanto, mesmo tendo centrado meu trabalho em uma análise cuja ferramenta de apoio é a linguística, acredito que esta pesquisa foi importante tanto para o professor sujeito da pesquisa quanto para a pesquisadora, uma vez que possibilitou um intercâmbio de olhares. Ir a campo para gerar os dados não teria sido possível se as portas da escola estivessem fechadas para o pesquisador.

Enfim, acredito que a prática de produção de textos tal como a defini e a considerei, baseada em um trabalho com gêneros do discurso e suas condições de emergência e circulação, não deve excluir a prática de ensino desenvolvida por João e por tantos outros docentes. Não acredito que o trabalho que o professor desenvolve na escola deva ser substituído, uma vez que é sobre essa base que os PCNs, por exemplo, foram pensados. Defendo uma inversão de paradigmas, à medida que considero que as questões discursivas, macroestruturais, determinam as escolhas formais, microestruturais, e não o inverso¹⁰. Defendo que as questões microestruturais representadas por questões gramaticais cuja preocupação centra-se na sintaxe, pontuação, ortografia, acentuação, não podem ser excluídos da prática docente no EF, pois são elas a base de sustentação de um olhar macroestrutural.

Com isso, pretendi, portanto, refletir na análise linguística e na discussão teórica os efeitos que o trabalho com a produção textual sob dois olhares exercem na produção e no modo como o aluno se constitui sujeito autor do dizer. Ficou evidente que o importante não é afirmar que uma ou outra forma de trabalhar a produção textual é totalmente eficaz, mas apresentar para o educador possibilidades de desenvolver um trabalho com a produção de textos na escola que faça sentido principalmente para o educando. Nesse sentido que os bilhetes orientadores são importantes, pois podem incitar reflexões da ordem do discurso que devolvem à linguagem seu caráter social e interativo.

¹⁰ No capítulo 2, página 65, apresentei uma ilustração dessa proposta de inversão de paradigmas.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- _____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábolas, 2009
- BAKHTIN, M. *Gêneros do discurso*. In: Estética da criação verbal. 4º. Ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306
- _____. *A interação Verbal*. In: BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2009 . p. 113-132
- BENTES, Anna Christina. *Linguística Textual*. In MUSSALIN, Anna Cristina Bentes (Orgs) *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. v. 1. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa* Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.
- BRITTO, Percival Leme. *Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares*. In: GERALDI, João Wanderlei (org.) *O texto na sala de aula*. 4 ed. São Paulo, Ática: 2006. p. 117-126.
- BUIN, Edilaine. *O impacto do bilhete do professor na construção do sentido do texto do aluno*. In: SIGNORINI. *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editora, 2006. p. 96-124
- BUNZEN, C. *Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio*. In: C. Bunzen e M. Mendonça (orgs.) *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo, Parábola, 2006. p. 139-162.
- CHARAUDEAU, P. e MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. Traduzido por F. Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.
- COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. 3ª. ed. São Paulo. Martins Fontes. 2006.
- CUNHA, Rodrigo Bastos. *Indícios de leitura, visão de mundo e construção de sentido*. 2009. 239f. Tese (Doutorado) IEL, UNICAMP, Campinas, 2009.
- DIONISIO, Â. P. et al. *Gêneros textuais e ensino*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna. 2007
- DUARTE, Cristiane. *Uma análise de procedimentos de leitura baseados no paradigma indiciário*. 1998. 1267 f. Dissertação (Mestrado) IEL, UNICAMP, Campinas, 1998.

FERNANDES, Cleudemar A. *Análise do Discurso: reflexões introdutórias*. Goiânia. Trilhas urbanas: 2005.

FERNANDES, Eliane Marques da Fonseca. *A produção escrita e a reescrita: indícios significativos no processo de produção de textos*. 2007. 245 f. Tese (Doutorado em Letras) de Doutorado, UFG, Goiânia, 2007.

FOUCAULT, Michel. *O que é o autor*. 4ª. ed. Lisboa: Veja, 2002. p. 05-160.

GERALDI, João Wanderley. *Escrita, uso da Escrita e Avaliação*. In: GERALDI, João Wanderlei (org.) *O texto na sala de aula*. 4 ed. São Paulo, Ática: 2006. p. 127-129.

_____. *Portos de Passagem*. 4º. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Da redação à produção de textos*. In: CHIAPPINI, Lígia (Coord.) *Aprender a Ensinar com textos dos alunos*. 4.ed. São Paulo, v.1, 2001, p. 17-24.

_____. *A aula como acontecimento*. Portugal: Tipave, Indústrias gráficas de Aveiro, 2004.

_____. *Unidades básicas do ensino de Português*. In: GERALDI, João Wanderlei (org.) *O texto na sala de aula*. 4 ed. São Paulo, Ática: 2006. p. 59-79

GINZBURG, Carlos. *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*. In: Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História. 1ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

_____. *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*. In: Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História. 1ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 143-179.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GRIBEL, Christiane. *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo*. [Ilustrações Orlando Pedroso]. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999

GRUBITS, Sônia. *Método qualitativo: epistemologia, complementaridade e campos de aplicação*. São Paula, Vetor, 2004.

GUEDES, Paulo Coimbra. *Da redação à Produção Textual: ensino de escrita*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GUIMARÃES, Elisa. *Texto, discurso e ensino*. São Paulo: Contexto, 2009.

INDURSKY, Freda. *O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites*. In: Suzzy Lagazi-Rodrigues e Orlandi, Eni (orgs). *Discurso e Textualidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 33-80

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Introdução à Lingüística Textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo. Martins Fontes, 2004.

_____. *Argumentação e Linguagem*. 10º. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo. Cortez, 2006a.

_____. *Inter-ação pela linguagem*. 7ed. São Paulo: Contexto, 2006b.

_____. *A coerência textual*. . 21º. ed. São Paulo. Contexto, 2007.

_____. *O texto e a construção do sentido*. 9 ed. São Paulo. Contexto. 2007a.

_____. *O texto e a construção do sentido*. 9 ed. São Paulo. Contexto. 2007b.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividade de retextualização*. 8ª. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *Gêneros textuais definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva, BEZERRA, Maria Auxiliadora, MACHADO, Ana Rachel (orgs.). *Gêneros textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.p. 19-38.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo, Parábola: 2008.

MINAYO, Maria Cecília S. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MUSSALIN, Fernanda. *Análise do Discurso*. In: MUSSALIN, Anna Cristina Bentes (Orgs) *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. v. 2. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 101-142.

ORLANDI, Eni Pulcinelle. *Análise do discurso*. In: *Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade*. Pontes Editores, Campinas, São Paulo, 2006 p.13-31

_____. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 7ª. Edição, Campinas, São Paulo: Pontes, 2007.

_____. *Discurso e Leitura*. 8ª. ed. São Paulo, Cortez, 2008.

_____. *Discurso e texto. Formulação e circulação dos sentidos*. 3ª. ed. São Paulo, Cortez, 2008a.

PÊCHEAUX, Michel. *Análise do discurso: três épocas*. In: Pêcheaux, Michel (org). *Por uma análise automática do discurso*. 3ª. Ed. Campinas, SP: editora da UNICAMP, 1997. p. 311-318.

POSSENTI, Sírio. *Teoria do discurso um caso de múltiplas rupturas*. In: MUSSALIN, Anna Cristina Bentes (Orgs) *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras* .v. 3. São Paulo: Cortez, 2004. p. 353-392.

ROJO, Roxane. *Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas*. In: Meurer, José Luiz; Bonini, Adair (Org); MOTA-ROTH, Désirée. (Org). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. Editora Parábola, 2005. p. 184-207.

ROSA, Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

RUIZ, Eliane Maria Severino Donaio. *Como se corrige redação na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado de letras, 2001.

SAUTCHUK, Inês. *A produção dialógica do texto escrito: um diálogo entre escritor e leitor externo*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SERAFINI, Maria Tereza. *Como escrever textos*. Tradução de Maria Augusta Bastos de Matos 9.ed. São Paulo: Globo, 1998.

_____. *Como se faz um trabalho escolar*. Tradução de Armandina Puga. Lisboa: Presença, 1986.

SILVA, A.S. *Tecendo textos: ensino de língua portuguesa através de projetos*. 1^a. ed. São Paulo: IBEP, 1999.

TELLES, João A. *É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas*. **Linguagem & Ensino**, Vol. 5, No. 2, 2002 (91-116). (Disponível em: http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v5n2/f_joao.pdf). Acesso dia 13/09/10 às 9:00.

ANEXOS

ANEXO A - Termo de consentimento livre esclarecido (TCLE)

Termo de consentimento

UFG

Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras Linguística

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Esta pesquisa intitulada "Produção lexical no ensino fundamental: processos de escrita e revisões", orientada pela professora Dr^a Elaine Mili Machado Moraes, está desenvolvida pelo aluno, Jussara Regina de Sousa Lima, do Programa de Pós-Graduação em Letras Linguística da Universidade Federal de Goiás (UFG). Pretende-se, a partir deste trabalho, investigar o processo de escrita e revisões pelas quais passam os alunos a partir de orientações dadas pelo professor. O corpus principal da pesquisa será constituído por textos produzidos por alunos do 2^o Ano do Ensino Fundamental 2 de uma escola de ensino sob a supervisão de um professor. Para atingir os objetivos propostos, a coleta de dados se dará mediante a gravação de áudio nos quais se registram a exposição do professor. Após esta etapa, haverá uma coleta dos textos produzidos pelos alunos e os materiais utilizados nas aulas de produção de textos. As gravações em áudio e áudio serão analisadas e transcritas pela pesquisadora aos cuidados do pesquisador, em reuniões individuais, assim, a anonimidade dos participantes será preservada. Aguarda-se uma entrevista semi-estruturada com o professor para compreender o processo de orientação de produção lexical bem como questionários aos alunos com o objetivo de aprender a sua compreensão quanto ao processo de escrita e revisões nesse contexto.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____ RG _____
CPF _____, aluno matriculado no curso de Letras, inscrito na participação no projeto acima descrito, concordo com a realização da pesquisa e autorizo a utilização dos dados coletados sobre a produção de textos, os procedimentos de coleta de dados, assim como os procedimentos de análise e benefícios decorrentes da sua participação. Fico ciente e concordo com as informações prestadas, pois elas serão utilizadas apenas no âmbito de tal forma que garanta o anonimato de todos os participantes. Foi informado, antes de meu envio a esta etapa deste termo e de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso implique em qualquer penalidade ou interferência de qualquer natureza em meu desempenho acadêmico.

Curso: Ensino Fundamental II Data: ____ / ____ / 2020

Nome e Assinatura do responsável: _____

ANEXO B - Questionário exploratório aplicado aos alunos

QUESTIONÁRIO	
OBSERVAÇÃO:	
<p><i>Este questionário fará parte do corpus que compõe a pesquisa intitulada "Produção textual no ensino fundamental: processo de escrita e reescrita" desenvolvida pela aluna, Jussara Regina de Souza Lisboa, do Programa de Pós-Graduação em Letras Linguística da Universidade Federal de Goiás (UFG). Pretendemos trabalhar com esse questionário aplicado aos alunos com o objetivo de apreender a sua compreensão quanto ao processo de escrita e reescrita no contexto de sala de aula, mais precisamente nas aulas de produção de textos. Esses questionários respondidos serão analisados pela pesquisadora que, posteriormente, se descartará mantendo, assim, o anonimato dos participantes. A participação do aluno nesse trabalho é de extrema importância, pois contribuirá para entendermos qual é a sua compreensão do processo de escrita no contexto em questão.</i></p>	
1º. PASSO: PREENCHA SEUS DADOS PESSOAIS.	
ALUNO(A): _____	SÉRIE: _____
IDADE: _____	SÉRIE: _____ SEXO FEMENINO () MASCULINO ()
NOME DO PAI: _____	
NOME DA MÃE: _____	
ENDEREÇO: _____	TEL: _____
MORO COM: Pai e mãe () Pai () Mãe () Outros ()	
NÚMERO DE REVENHA MENSAL É APROXIMADAMENTE:	
De zero a dois salários () De três a seis salários () Acima de quatro salários ()	
2º. PASSO: MARQUE COM UM X A RESPOSTA QUE VOCÊ ACREDITAR MAIS ADEQUADA COM VOCÊ.	
1. VOCÊ JÁ REPETIU DE ANOS?	
NÃO ()	
SIM () Informe a (s) série (s): _____	
Informe a matéria (s): _____	

2. VOCÉ TEM O HÁBITO DE PRODUIZIR TEXTOS?

Não () Sim ()

3. VOCÉ GOSTA DE PRODUIZIR TEXTOS?

Não () Sim ()

4. VOCÉ TEM DIFICULDADES EM PRODUIZIR TEXTOS?

Não ()

Sim () Que tipo de dificuldade?

5. VOCÉ TEM DIAS MUITAS NA PRODUÇÃO DE TEXTOS?

Não () Sim () às vezes ()

6. QUANDO VOCÉ PRODUZ TEXTOS FORA DA ESCOLA É PARA CUMPRIR AS TAREFAS DA ESCOLA?

Não () Sim ()

7. VOCÉ COSTUMA RELER SEUS TEXTOS ANTES DE ENTREGÁ-LES AO PROFESSOR?

Não () Sim (x) às vezes ()

VOCÉ COSTUMA REESCREVER SEU TEXTO SEM A SOLICITAÇÃO DO PROFESSOR?

Não () Sim () às vezes ()

8. QUANDO O PROFESSOR PEDE PARA QUE VOCÉ REESCREVER UM TEXTO, VOCÊ:

- Não gosta, mas não escrevo () - Não gosto, por isso não escrevo ()

- Não gosto, mas escrevo () - Não escrevo se não for obrigado ()

- Não gosto, por isso não escrevo ()

9. VOCÉ COMPREENDE AS SUGESTÕES QUE O PROFESSOR DÁ PARA VOCÉ REESCREVER?

- Compreendo, mas não sigo as sugestões ()

- Compreendo e sigo as sugestões ()

- Às vezes compreendo e sigo as sugestões ()

- Não compreende, por isso não sabe como corrigir ()

10. O QUE O PROFESSOR COSTUMA APONTAR COMO PROBLEMA EM SEU TEXTO?

- Questões gramaticais: ortografia, pontuação, concordância, regência ()

- Problemas de organização visual: paragrafação, espaço entre as palavras, letra legível ()

- Problemas relacionados ao conteúdo: ideias e pontos de vista ()

7º PASSO: RESPONDA POR ESCRITOS AS QUESTÕES:

12. Na sua opinião, o que o professor precisa fazer para desenvolver um bom trabalho de produção de textos na escola? _____

13. Na sua opinião, o que caracteriza um texto como bom e merecedor de nota dez? _____

ANEXO C - Perguntas norteadoras da entrevista

ENTREVISTA

1. Qual é a sua formação?
2. Em que ano você conclui a graduação?
3. Você fez algum curso de especialização? Qual (ais)? Quando?
4. Como é a sua experiência como professor?
5. A quanto tempo você trabalha como professor? Para quais níveis de escolaridade já lecionou? Escola pública ou privada?
6. Você leciona só aulas de português?
7. Na sua opinião, há diferenças entre produção de textos e redação? Se há diferenças, como você caracteriza cada uma delas?
8. Você sempre trabalhou a produção de textos?
9. Com que finalidade você trabalha a produção de textos?
10. Quais são as vantagens em trabalhá-la? Enumere.
11. Seus alunos da 8ª. B (9º. ano) têm facilidade em produzir textos? () Sim () Não.
12. Seus alunos da 8ª. B gostam de produzir textos? () Sim () Não. O que você acha que pode fazer para que eles gostem mais de produzir textos?
13. Seus alunos da 8ª. B têm o hábito de revisar suas produções?
14. Você trabalha com reescrita?
15. Com que frequência?
16. Pelas observações que fiz, pude verificar que os alunos apresentam dificuldades ao reescrever, a que você atribui?
17. Qual o tipo de correção que você mais usa nas produções?
18. O que chama a sua atenção nas produções dos alunos da 8ª. B?
19. Pelo trabalho que desenvolvemos com reescrita, você percebeu algumas vantagens? Quais seriam as vantagens? E as desvantagens?
20. Na sua opinião, qual as vantagens em trabalhar com a correção intermediada por bilhetes? Porquê?

ANEXO D - Proposta de produção de textos - João

UNIDADE 2 Ética e cidadania

Capítulo 1 - Diga não à violência

PARTE I

PRA COMEÇO DE CONVERSA

Observe a charge:



Haja via dia (Brasil/79F), 20 mar. 1998

1. O que você vê?
2. Que sentimento é expresso por meio da expressão facial da mãe?
3. O que o filho quis dizer ao fazer a pergunta à mãe de lá?
4. Será possível entender a charge sem a frase no alto do quadrinho? Por quê?

A charge é uma comunicação composta geralmente de imagens e palavras que revelam um problema social. Seu objetivo é a crítica humorística, ou seja, denunciar um problema da sociedade de forma engraçada, capaz de nos fazer rir e refletir sobre essa questão.

Pense e responda:

1. Que crítica social é feita nesta charge?

30

ANEXO E – Proposta 1 - Maria

PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO

TEXTO 01: Saiba mais sobre a gripe suína

A gripe suína é uma doença respiratória causada pelo vírus influenza A, chamado de H1N1. Ele é transmissível de pessoa para pessoa e tem sintomas semelhantes aos da gripe comum, com febre superior a 38°C, tosse, dor de cabeça intensa, dores musculares e nas articulações, irritação dos olhos e nariz nasal.

Para diagnosticar a infecção, uma amostra respiratória precisa ser coletada nos quatro ou cinco primeiros dias da doença, quando a pessoa infectada espelha o vírus, e examinada em laboratório. Os antígenos Tamiflu e Relenza, já utilizados contra a gripe aviária, são eficazes contra o vírus H1N1, segundo testes laboratoriais, e passaram por dados preliminares positivos, de acordo com o CDC (Centro de Controle de Doenças dos Estados Unidos).

PARA ENTÃO É COMEÇAR

ANATOMIA	SINTOMAS	TRATAMENTO
<p>ANATOMIA</p> <p>As vias respiratórias são as responsáveis por levar o ar para os pulmões e trazer o ar de volta para fora. O vírus da gripe suína se fixa nas células da mucosa das vias respiratórias e se replica, causando a doença.</p>	<p>SINTOMAS</p> <p>Os sintomas da gripe suína são semelhantes aos da gripe comum, com febre superior a 38°C, tosse, dor de cabeça intensa, dores musculares e nas articulações, irritação dos olhos e nariz nasal.</p>	<p>TRATAMENTO</p> <p>O tratamento da gripe suína é semelhante ao da gripe comum, com o uso de medicamentos antivirais e de suporte, como repouso e hidratação.</p>

COMO EVITAR A GRIPE SUÍNA, DO TRANSMISSOR DA GRIPE COMUM E DA GRIPE AVIÁRIA

<p>Evitar</p> <p>Contato próximo com pessoas doentes.</p>	<p>Evitar</p> <p>Contato com animais doentes.</p>	<p>Evitar</p> <p>Contato com ambientes fechados e com muitas pessoas.</p>
<p>Evitar</p> <p>Compartilhar objetos pessoais com pessoas doentes.</p>	<p>Evitar</p> <p>Compartilhar objetos pessoais com animais doentes.</p>	<p>Evitar</p> <p>Compartilhar objetos pessoais em ambientes fechados e com muitas pessoas.</p>

do Paulo Coelho

Texto 02: Veja o mapa da gripe suína no Brasil

São Paulo é o Estado com o maior número de mortes no país em decorrência da gripe A (H1N1), com 134 óbitos confirmados. O Paraná é o segundo em número de vítimas (79), seguido pelo Rio Grande do Sul (70), Rio (37), Santa Catarina (8), Minas (7), Paraíba (3), Pernambuco (1), Bahia (1) e Rondônia (1), além do Distrito Federal (1). O último balanço parcial divulgado pelo Ministério da Saúde, na terça (11), apontou 192 mortes. Porém, com os dados mais recentes das secretarias estaduais de Saúde, o número no Brasil já chega a 139. Já foram registradas 3.642 casos de doença no país, sendo 1.396 casos graves. Atualmente, a gripe suína é uma doença respiratória causada pelo vírus influenza A, chamado de H1N1.

Ele é transmissível de pessoa para pessoa e tem sintomas semelhantes aos da gripe comum, com febre superior a 38°C, tosse, dor de cabeça intensa, dores musculares e nas articulações, irritação dos olhos e

Casos confirmados no Brasil

3.642 CASOS confirmados

339 ÓBITOS confirmados

TEXTO 03: Metade das mortes pela gripe suína ocorre em até 7 dias

Os sintomas aparecem em sequência ordenada



Pela mesma metade das mortes pela gripe suína chamada A (H1N1) acontece em até sete dias após o início dos sintomas, segundo dados do Ministério da Saúde. A gripe sazonal, dizem especialistas, costuma levar à morte em tempo superior, pois geralmente mata por complicações da doença inicial. O levantamento do ministério considera 96 mortes notificadas à partir até 7º de agosto. Segundo os dados, a maioria (valor central de uma morte confirmada, significa que pelo menos 50% dos dados têm valor igual ou inferior ao central) do período entre o início dos sintomas e a morte é sete dias. Entre os casos graves de doença, pelo menos metade das pessoas que foram tratadas recebeu a medicação em até três dias de início dos sintomas, ainda segundo a pasta.

O recomendado pela OMS de repouso e pelo ministério é que o Tamiflu seja tomado em até 48 horas do começo dos sintomas, quando é mais eficaz. O tratamento tardio pode ser explicado pelo período que a doença leva até mostrar os sinais de agravamento. "O tempo para um paciente que está com sintomas ficar [em estado] grave não é 48 horas, geralmente é depois de três dias. Então, esses pacientes estão começando a ser tratados tardiamente", diz Nancy Bellini, do Unifesp. A alteração no protocolo do ministério feita nesta semana, que prevê a possibilidade de o médico prescrever o Tamiflu de forma diferente do recomendado pelo governo, vai dar autonomia ao especialista para também antecipar o começo de uso do Tamiflu para antes das primeiras 48 horas, diz Roberto Furtado, da Sociedade Brasileira de Infectologia. "[O Tamiflu] é a única possibilidade que se tem, nos sintomas obrigados a tratar mesmo que a eficácia seja menor." A morte pela nova gripe em tempo mais rápido do que na gripe sazonal, por sua vez, pode ser explicada pelo fato de ela matar geralmente pelo próprio vírus. "Quando evolui mal, é rápido", afirma Bellini. A forma sazonal costuma começar a complicar mais tarde. "A pessoa tem um quadro infeccioso, depois vai se agravando, complica com uma pneumonia, que complica com outra manifestação respiratória. E aí que culmina com a morte", explica Furtado.

Aumento nos casos. Os novos dados do ministério mostram aumento do número de casos confirmados de 1.958 até o dia 23 de julho para 2.959 uma semana depois (7º de agosto). Das 96 mortes, 54 foram de grávidas (57%).

JURUANA NEBLAT
ANGELA PENHA
da Folha de S.Paulo, em Brasília

ATIVIDADE:

O gênero reportagem de caráter narrativo-descritivo tem como predominante a função de informar sobre assuntos variados. De acordo com isso, imagine que você seja o redator do jornalzinho que circula na sua escola e precise escrever uma reportagem para ser publicada e lida pelos funcionários, professores e alunos cujas informações dizem respeito à nova onda de gripe que tem causado mortes no país, a gripe suína ou H1N1. Com base nessa situação, faça sua reportagem contendo informações que você julgar importantes sobre a doença como: prevenção, sintomas, grupos de risco, tratamento, etc. Tome como base para sua escrita os textos acima.

Bom trabalho!

ANEXO F – Produção 1 - Aluno Carlos

11

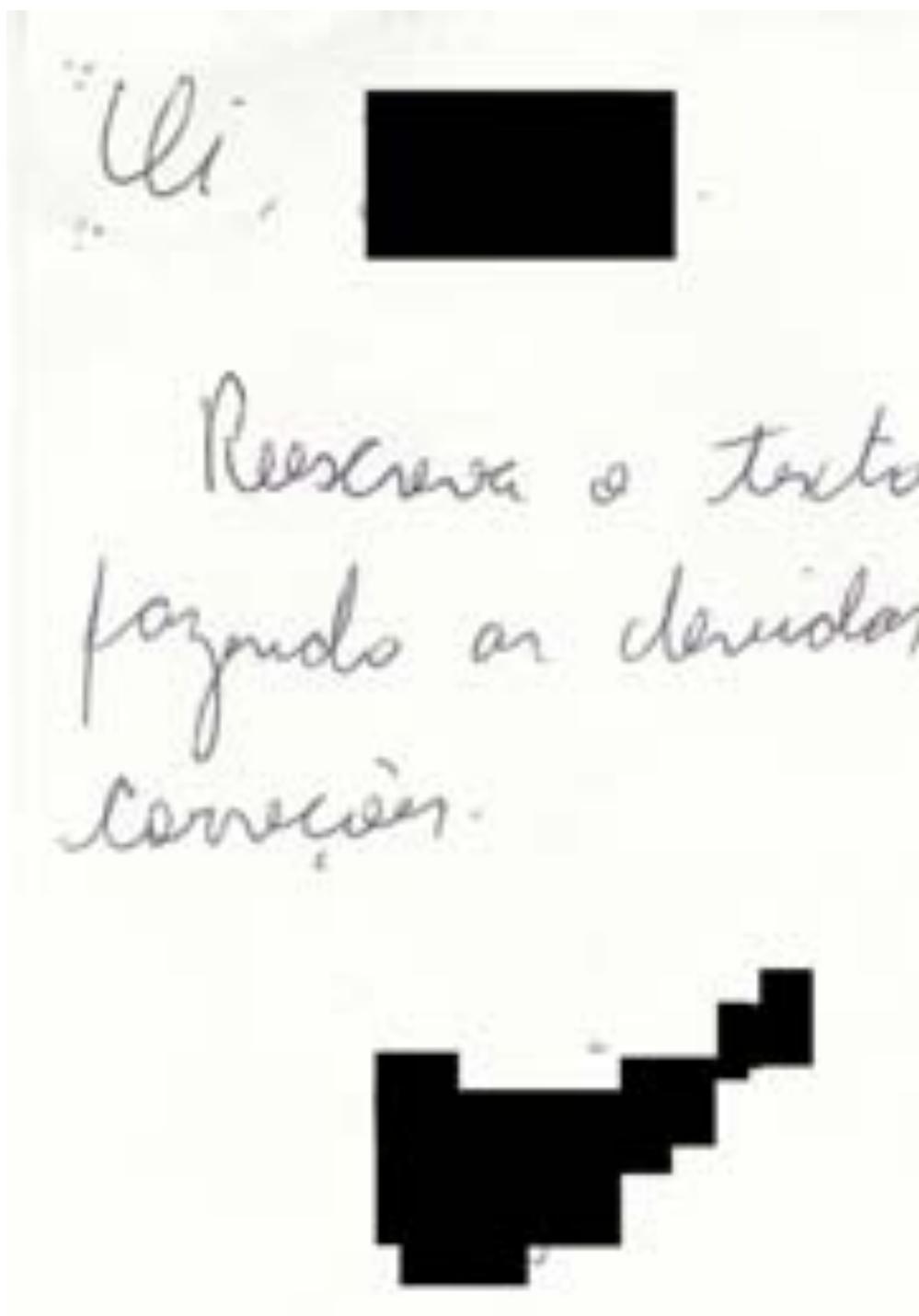
Produção de texto.

28

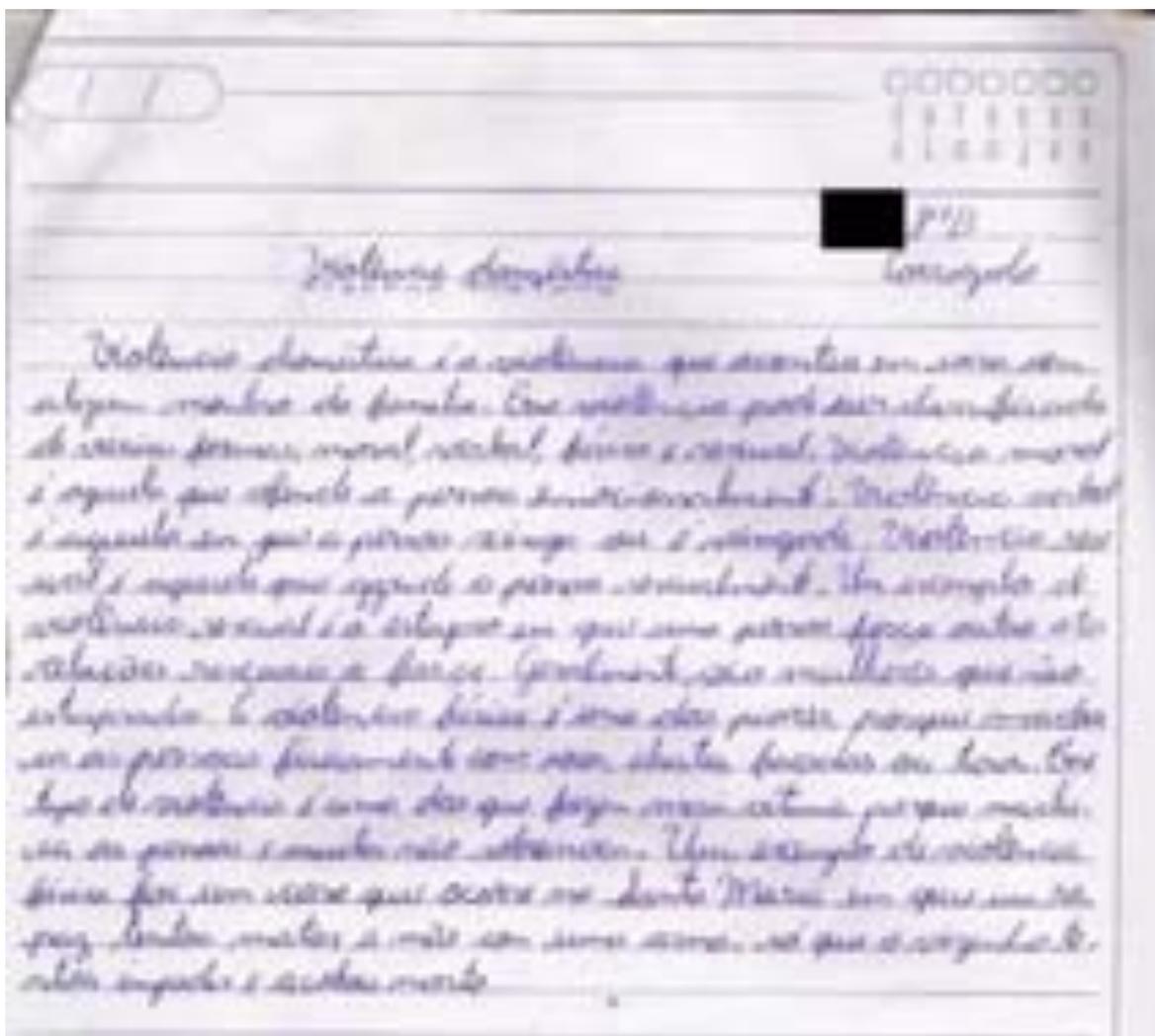
Violência doméstica

Violência doméstica é a violência que acontece dentro de casa com alguma pessoa da família. Essa violência pode ser classificada de várias formas: moral, verbal, física e sexual. Violência moral é aquela que afeta a pessoa emocionalmente. Violência verbal é aquela em que a pessoa sofre ou é humilhada. Violência sexual é aquela que age sobre o corpo. Um exemplo de violência sexual é a estupro em que uma pessoa sofre antes e depois relações sexuais a força e indevida. Outro exemplo são mulheres que são estupradas em homens que não são casados e também a força. A violência física é uma das piores porque pode ser a pessoa ferida ou até mesmo morta. Essas são algumas formas de violência doméstica que fazem muito mal para a pessoa e muitas vezes também. Um exemplo de violência física foi em casa que ocorreu no Santo Moray em que um rapaz foi espancado e até com uma arma, após a violência tentou suicidar e acabou morto.

ANEXO G – Bilhete 1 - Aluno Carlos



ANEXO H - Produção 5 - Aluno Carlos



ANEXO I – Produção 2 – Aluna Alice



As violências mais comuns (c)

→ Sexual

→ física

→ psicol

→ verbal

Logo agradeço a ¹meus pais e minha família
 pois ter um educador de maneira certa,
 ou que algumas pessoas por isso um
 simples tipo de pais ou mães, mas
 pode ter certeza de que um simples tipo
 logo, amanta ¹raci pode ser uma mãe
 ou um pai valente, que ali não vai ter
 moral e educação para educar e defender
 sua família!!

DIGA NÃO À VIOLÊNCIA

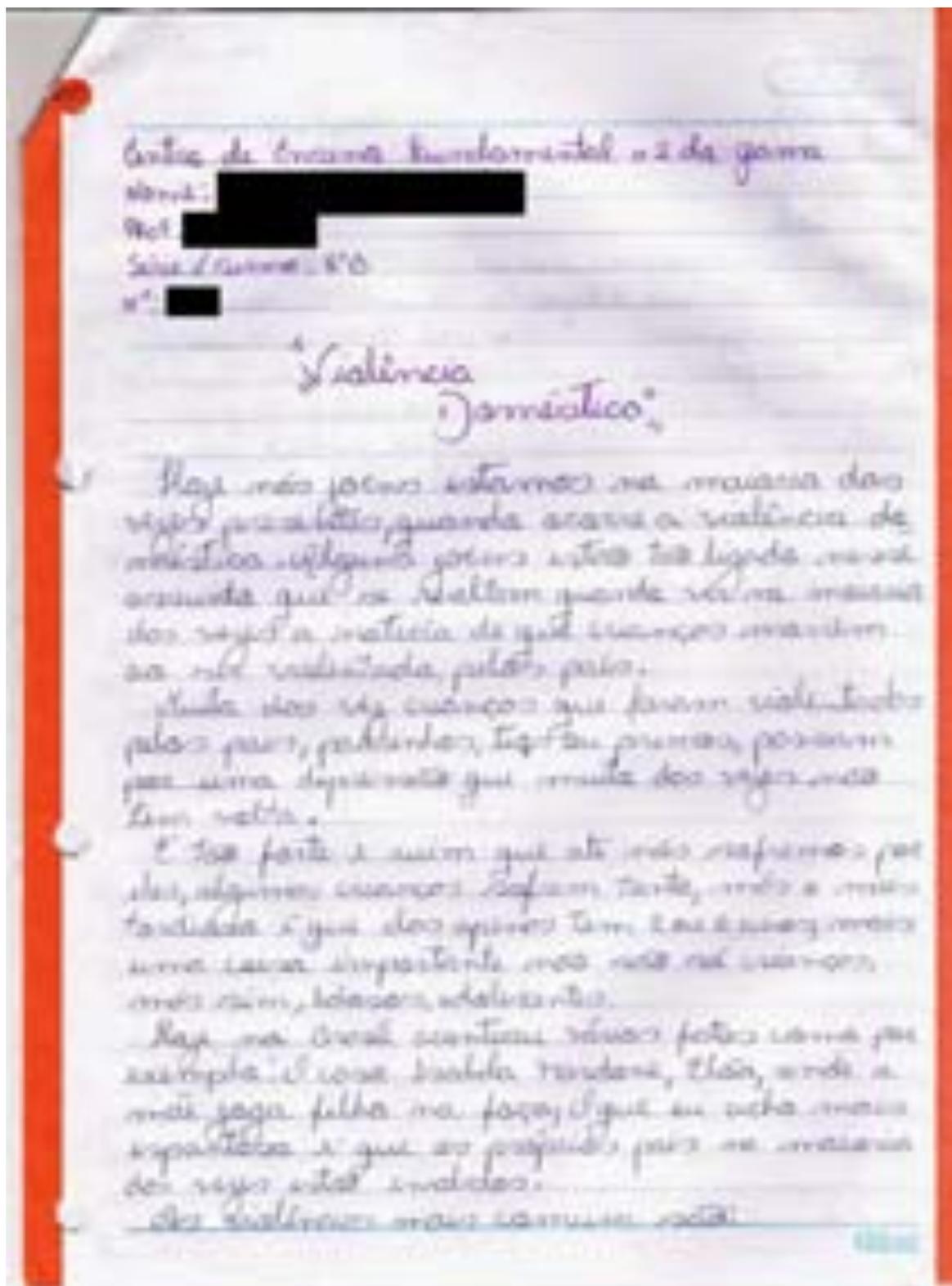
DOMÉSTICA

ANEXO J – Bilhete 2 – Aluna Alice

li, [REDACTED].

Para sua produção
ficar melhor precisa
refer algumas alteraçõ
tais como: estudar mor-
gas, pontuação, clareza
em algumas expressões, uso
de letra maiúscula, acentuação.
Reescreva o texto e faça as
devidas correções. [REDACTED]

ANEXO L - Produção 6 – Aluna Alice



- Sexual
- Física
- Casal
- Verbal

Não agradeça aos seus pais e minha família por ter uma educação de maneira certa, não que algumas pessoas por isso um simples tipo dos pais se saltam, mas pode ter certeza de que um simples tapa-bup, amanta vaci pode ser uma mãe ou um pai excelente, que se não vai ter moral e educação para educar e de fundar uma família! "

Diga não a violência
doméstica

ANEXO M – Produção 3 – Aluna Camila

STRESSO
23/09/09

Influenza A (H1N1)

Uma boa gripe está e modo

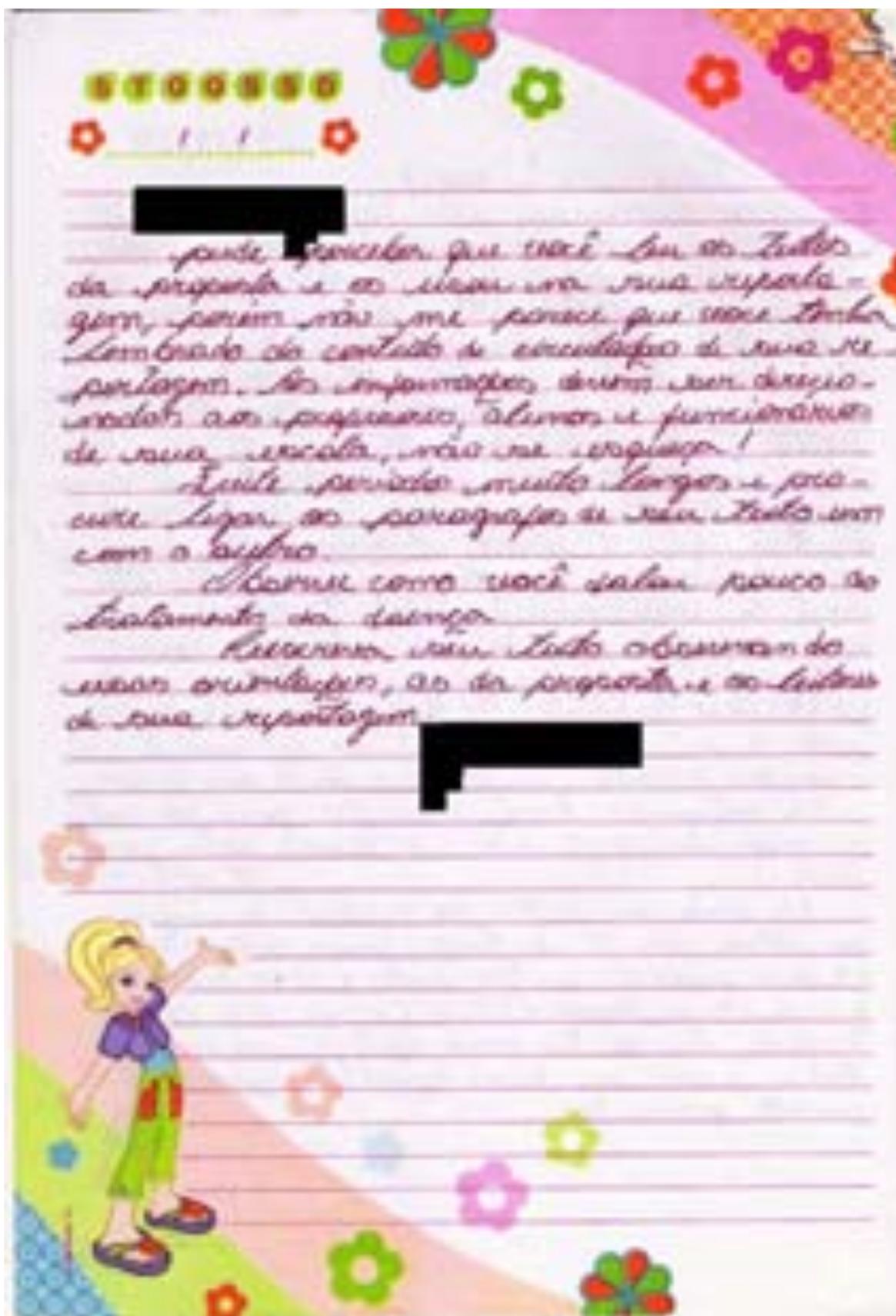
A influenza A (H1N1) é uma doença respiratória, causada pelo vírus influenza A (H1N1). Esse nome vem assim como a gripe comum, é caracterizado de ser um vírus de pessoa principalmente, por isso ele não se espalha e ele costuma ser muito infectado em seu superfície potencialmente contaminada. É uma doença que se desenvolve rapidamente sem sintomas febris. Deixa a gripe é possível de passar para outras. Seus sintomas são, febre, tosse, congestão nasal, vírus no corpo, dor de cabeça, cansaço e fadiga, que são sintomas possíveis com a gripe comum.

Essa gripe surgiu pela primeira vez em Abril de 2009 nas comunidades do Estado Unidos, onde um jovem de 25 anos morreu de uma gripe de 532 casos em 3 meses (aproximadamente metade dos casos).

Os sintomas são febre e tosse, se você sentir a gripe comum, também não se preocupe com a gripe H1N1.

De acordo com o Ministério da Saúde, a gripe H1N1 em 2009 está sendo transmitida por pessoas com sintomas de gripe comum, como febre, tosse e dor de cabeça, além de não ter sido detectada em nenhum animal. Também não há evidências de transmissão de pessoa para pessoa.

ANEXO N – Bilhete 3 – Aluna Camila



ANEXO O - Produção 7 - Aluna Camila

STOQ/50
05/09/09

Influenza A (H1N1)

Uma nova gripe ataca o mundo

A nova gripe é uma doença respiratória que ocasiona pelo vírus Influenza A (H1N1). Essa nova doença ocorre na gripe comum, a transmissão facilmente de pessoa a pessoa principalmente, por meio de tosse ou espiralho e de contato com objetos infectados ou por superfícies potencialmente contaminadas. É uma doença que se dissemina facilmente de um ambiente fechado.

Seus sintomas são, febre, tosse, espiralho, dor inflamatória, dor no corpo, dor de cabeça, náuseas e vômitos, que são bem semelhantes com os da gripe normal.

De acordo com os dados recebidos pelo ministério da saúde, de todo país de, os casos vão para 4.894, no Brasil são (?) casos confirmados. Os Estados Unidos continua sendo o país com o maior número de casos 2.832 casos, com 3 mortos.

Os pesquisadores dizem que já existem vacinas contra a gripe sazonal, também são eficazes contra o vírus H1N1. Para isso precisa de uma vacina sempre se manda uma dose, a cada seis meses em lugares fechados com muita



000000

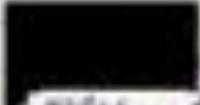
000000

A informação de sucesso, primeiro
votar sempre lavando as mãos após
votar de acordo com o tipo de processo, a que
de acordo com os procedimentos
ou rapidamente sem qualquer
voto para votar que outros por
votos continuam a votar.

JORNAL CEF 02

25.09.2009

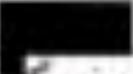
ANEXO Q – Bilhete 4 – Aluno Eduardo


 meu texto é muito bom, porém po-
 demos melhorá-lo. Para isso, vamos re-
 vir algumas palavras.
 Vamos substituir outras palavras, po-
 demos substituí-las por outras sem signi-
 ficar o texto. Vamos escrever mais a
 diferença entre a frase comum e a minha.
 Vou usar muito com o dedo do texto
 base, porém não importa com, vou adu-
 rar de onde você tem os pontos, com-
 pre-se de que seus textos são escritos
 os textos.
 Vou ser muito de guerra com que
 você conversa com meu texto quando
 sou de concelhos.
 Vamos escrever o conteúdo, para
 estar orientados.


ANEXO R - Produção 8 - Aluno Eduardo

25/09/09

 nº  3º B
 do grupo de...

Olá, meu nome é  tenho 14 anos e
 estou no 8º ano de ensino fundamental. Estou
 aqui para falar um pouco sobre o grupo de
 estudos. Temos como um objetivo falar
 o grupo de estudo é uma estratégia educativa, é
 colaborativa, passa de pessoa a pessoa, é um
 sistema não igualitário, os do grupo comum
 fala, os do grupo, os do grupo, os do grupo
 articulados e interligados com eles.

Quando estão em locais fechados, como
 a quando estão em locais fechados, como
 a sala, não se pode falar do grupo, mas sim
 por questão de segurança, devemos que usamos
 livros, documentos, e não colocamos as mãos
 sobre a mesa.

Sempre que estão em locais fechados, como
 a sala, não se pode falar do grupo, mas sim
 por questão de segurança, devemos que usamos
 livros, documentos, e não colocamos as mãos
 sobre a mesa.

A maioria dos estudos pela Infância A (H (1991)
 mostram que os estudos são os primeiros
 sistemas, isso foi baseado o conteúdo de
 saúde. Segundo se faz sobre mais de 300
 estudos realizados no Brasil mais de 300 estudos.
 Quanto sobre a minha entrevista.

Olá a todos 



medial