



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO



PATRÍCIA OLIVEIRA SANTOS MATEUS

**A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE
REFACÇÃO TEXTUAL: ESCRITA E REESCRITA**

Goiânia
2015

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) 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/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas 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

Autor (a):	Patrícia Oliveira Santos Mateus		
E-mail:	pathymateus@hotmail.com		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	<input type="checkbox"/> Sim	<input checked="" type="checkbox"/> Não	
Vínculo empregatício do autor			
Agência de fomento:		UF:	GO
País:	Brasil	CNPJ:	
Título:	A mediação do professor no processo de refacção textual: Escrita e Reescrita		
Palavras-chave:	Mediação, escrita, reescrita		
Título em outra língua:	The mediation teacher in textual refacção process: Writing and rewriting		
Palavras-chave em outra língua:	Mediation, writing, rewriting		
Área de concentração:	Ensino na Educação Básica		
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	24/04/2015		
Programa de Pós-Graduação:	Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação-CEPAE		
Orientador (a):	Profa. Dr. ^a Luzia Rodrigues da Silva		
E-mail:	luzro7@yahoo.com.br		
Co-orientador (a):*			
E-mail:			

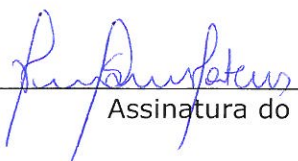
*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(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 ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.


Assinatura do (a) autor (a)

Data: 19 / 05 / 2015

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

PATRÍCIA OLIVEIRA SANTOS MATEUS

A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE REFACÇÃO TEXTUAL: ESCRITA E REESCRITA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes.

Orientadora: Profa. Dra. Luzia Rodrigues da Silva.

Goiânia
2015

Ficha catalográfica elaborada automaticamente
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

Mateus, Patrícia Oliveira Santos

A mediação do professor no processo de refacção textual [manuscrito] :
Escrita e Reescrita / Patrícia Oliveira Santos Mateus. - 2015.
159 f.

Orientador: Profa. Dra. Luzia Rodrigues da Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro de
Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) , Programa de Pós-Graduação em
Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2015.
Bibliografia. Anexos. Apêndice.

1. Mediação. 2. Escrita. 3. Reescrita. I. Silva, Luzia Rodrigues da,
orient. II. Título.

PATRÍCIA OLIVEIRA SANTOS MATEUS

**A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE
REFACÇÃO TEXTUAL: ESCRITA E REESCRITA**

Dissertação de Mestrado em Ensino na Educação Básica defendida em _____ de 2015, na Universidade Federal de Goiás, e aprovada pela banca examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Luzia Rodrigues da Silva
Presidente da banca

Profa. Dra. Maria Cecília de Lima
Membro

Profa. Dra. Silvana Matias Freire
Membro

Dedico a

todos aqueles que de certa forma contribuíram para que
este trabalho fosse desenvolvido, em especial a minha
família, pelo apoio incondicional.

AGRADECIMENTOS

A *Deus*, por iluminar meus caminhos, me direcionar, me socorrer e me levantar nos momentos difíceis. Sou eternamente grata por me acompanhar, me revigorar e me fortalecer todos os dias.

Estendo minha gratidão a todas as pessoas que de alguma maneira desempenharam um importante papel em minha vida:

Joel e Cecília, **meus pais**, pelo amor, carinho e aprendizagem;

Jalles, **meu esposo, amigo e companheiro**, pela força, incentivo e dedicação;

Arthur, **meu filho**, pelo amor supremo e por compreender minha ausência mesmo que na presença;

Joelma e Cinthia, **minhas amadas irmãs**, pelo incentivo, apoio e força em todos os momentos;

Luzia, **orientadora e parceira nessa empreitada**, pelo aprendizado, paciência, apoio e por me colocar no caminho;

Colegas do mestrado, por fazerem parte da minha história e por tornar esta caminhada mais leve;

Colegas de profissão, por terem tornado esta pesquisa real;

Professores do CEPAE, pelo empenho em tornar este curso possível.

Que o amor de Deus recaia sobre nós.

RESUMO

A escrita de textos, ainda, em muitos contextos escolares, é uma atividade que assombra nossos alunos. Porém, temos de buscar conhecer e usar melhor nossa língua em todas as práticas sociais demandadas. Por esse motivo, optamos por investigar a mediação do professor no processo de produção e refacção textual. Assim, nossa pesquisa tem como objeto as mediações-intervenções feitas por uma professora de língua portuguesa no processo de produção e refacção de textos de seus alunos. Nesse sentido, temos como principal objetivo identificar se essas mediações contribuem positivamente para tal processo. Defendemos uma prática de letramento socialmente situada e enfatizamos que o desenvolvimento da consciência de texto e do domínio da escrita facilita a construção de sujeitos mais participantes da sociedade textualizada em que vivem. Ainda, nos posicionamos, a favor da escrita como um processo, e não como um ato isolado, que, como todo processo, influencia na formação dos sujeitos. Em relação aos fundamentos teóricos, nos embasamos em vários autores, sobretudo em Mikhail Bakhtin e seus conceitos de dialogismo, enunciação, discurso, intertextualidade e responsividade. Quanto à metodologia, optamos pela pesquisa de campo, de caráter qualitativo, tendo realizado um estudo de caso. Escolhemos uma escola pública do ensino básico, apresentamos o projeto e, após consentimento, mergulhamos no mundo da pesquisa, fazendo uso de entrevistas, notas de campo e analisando as mediações feitas pela professora a cada proposta de produção textual. Nossa pesquisa foi realizada durante o primeiro semestre de 2014 e abarcou mediações feitas em três momentos diferentes.

Palavras-Chave: Mediação, escrita, reescrita.

ABSTRACT

The writing of texts, in many school contexts, is still an activity that daunts our students. However, we must try to know and use our language in a better way in all demanded social practices. For this reason, we decided to investigate the Teacher's mediation in the process of textual production and rewriting. So, our research has as its object the mediations and interventions made by a Brazilian Portuguese language Teacher in the process of production and rewriting of texts done by her students. In that sense, our main objective is to find out if these mediations have any positive contribution to such process. We defend a socially situated literacy practice and we emphasize that the development of the textual conscience and also the writing domain facilitate the construction of more participative people in a textualized society where they live. We also support writing as a process and not as an isolated act, and, like every progress, it has influence on the individual's upbringing. In regard to the theoretical basis, we based this study in many authors, mainly in Mikhail Bakhtin and his concepts related with dialogism, enunciation, speech, intertextuality and responsivity. About the methodology, we chose field research, with a qualitative character, in which we did a case study. We chose a basic education public school. Then we introduced our project and after the consent, we deepened in the research world through interviews, field note and also analysing the mediations made by the Teacher in each textual production offered. Our research was performed during the first semester of 2014 and it involved mediations made in three different moments.

Key words: Mediation, writing, rewriting.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO 1 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	14
1.1 UM OLHAR SOBRE O TEXTO	19
1.2 CONSTITUIÇÃO DO DISCURSO: INTERTEXTUALIDADE E INTERDISCURSIVIDADE	20
1.3 O LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL	23
1.3.1 Escrita como inserção social: iletrado proximal e iletrado isolado	26
1.3.2 Gêneros como veículo de comunicação e interação	28
1.4 LEITURA E ESCRITA: PRÁTICAS SOCIALMENTE SITUADAS	31
1.4.1 O processo da escrita	33
1.4.2 Um novo olhar sobre sua obra: reescrita	34
CAPÍTULO 2 – O DESENVOLVER DA PESQUISA	36
2.1 A ESCOLHA DO OBJETO DE PESQUISA: JUSTIFICATIVA	38
2.2 SITUANDO A PESQUISA	40
2.2.1 Contexto escolar	40
2.2.2 O desenrolar da escrita	41
2.2.3 Objetos de pesquisa	43
2.3 CONTEXTO DA PESQUISA	44
2.4 COLETA DE DADOS E <i>CORPUS</i>	45
CAPÍTULO 3 – A PRÁTICA DOCENTE: ANÁLISE DOS DADOS	47
3.1 ENTREVISTA: SUJEITO DA PESQUISA	48
3.2 EVIDENCIANDO A MEDIAÇÃO	58
3.2.1 A primeira proposta de produção textual	58
3.2.2 A segunda proposta de produção textual	69
3.2.3 A terceira proposta de produção textual	79
3.3 UM OLHAR SOBRE O TODO: ANÁLISE COMPARATIVA	90
3.3.1 Percebendo os efeitos da mediação	91
CAPÍTULO 4 – PERSPECTIVAS PARA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: PROJETO DIDÁTICO	101
4.1 A VISÃO DO PROCESSO DE REFACÇÃO DE TEXTO	102
4.2 A INTERVENÇÃO-MEDIAÇÃO: AÇÕES PEDAGÓGICAS	104
CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
5.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O MEDIADOR	109

5.1.1 A mediação nos textos: efeitos na reescrita	112
5.2 AS LEITURAS QUE FIZEMOS: IMPLICAÇÕES	114
REFERÊNCIAS	116
ANEXOS	120
ANEXO A – Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE) do Sujeito da Pesquisa	121
ANEXO B – Textos escritos atendendo a primeira proposta de produção textual	122
ANEXO C – Textos escritos atendendo a segunda proposta de produção textual	126
ANEXO D – Textos escritos atendendo a terceira proposta de produção textual	130
ANEXO E – Textos da análise comparativa	134
APÊNDICES	152
APÊNDICE A – Entrevista semiestruturada com a professora sujeito de nossa pesquisa	153
APÊNDICE B – Notas de Campo (Observação das aulas)	155
APÊNDICE C – Autorização da diretora da escola	157

INTRODUÇÃO

Muito se tem falado sobre o processo de reescrita textual e são inúmeros os trabalhos sobre essa temática. No entanto, percebemos que, embora seja inegável a importância da escrita e da reescrita para a formação do aluno, muitos deixam de considerar um aspecto relevante desse processo, que é a figura do professor como mediador. É por meio dele que mudanças significativas podem ocorrer na escrita do aluno.

Acreditamos que é pela escrita que o aluno, além de conhecer melhor sua língua, pode melhorar sua produção e compreensão textual, formar sua identidade, se situar no mundo, se tornar mais independente e autônomo, e, para que isso aconteça, o professor de língua portuguesa, de acordo com Antunes (2003), deve intervir na escrita de seus alunos, observando a autonomia do sujeito enquanto autor, os vínculos comunicativos, oferecer propostas socialmente relevantes e estar atento à escrita contextualizada e coerente. Logo, o processo de reescrita¹ vem para contribuir com essa formação, uma vez que por ele o sujeito tem a oportunidade de dialogar com seu próprio texto, revendo trechos, argumentos, discursos, aspectos estruturais, finalidade, dentre outros. E é nesse exercício de diálogo com o outro e com sua própria produção que as contribuições para a formação podem acontecer.

Não devemos nos esquecer, em nenhum momento, que estamos vivendo em uma era em que a leitura e a escrita são essenciais para que aconteça uma boa interação, pois o mundo está textualizado com gêneros discursivos diversos. Assim, o sujeito sente a necessidade de participar dos vários eventos de letramento de forma independente, de tomar decisões e agir individualmente.

No entanto, em muitos momentos na escola percebemos a dificuldade do aluno em escrever aquilo que ele almeja. Sabemos, é claro, que as atividades de leitura e escrita não agradam a maioria de nossos estudantes, mesmo que eles tenham a consciência da importância delas. Ao falarmos em reescrita, nossos alunos se esquivam. Dessa forma, começamos a pensar: como o professor, na figura de mediador-interventor, poderia colaborar com os estudantes nesse processo de escrita e reescrita? Que contribuições poderia haver para que haja uma formação crítica do sujeito a partir desse processo de colaboração?

Desse modo, buscamos entender esse processo de escrita e reescrita. Percebemos, por meio de vários trabalhos já desenvolvidos, que a reescrita comprovadamente ajuda nas

¹ Esse momento de refacção foi entendido por nós como um processo que se dá desde as primeiras intervenções do professor e pode, inclusive, acontecer na primeira versão.

produções textuais, mas isso ainda é insuficiente para que o aluno melhore sua criticidade, saiba se colocar diante de situações e se torne mais autônomo.

A partir dessa constatação, tentamos entender a mediação do professor não só no momento da aula, mas desde a escolha e preparação do material a ser utilizado. Vygotsky (1998) diz que a mediação é fundamental para que haja a aquisição de funções superiores, logo, a mediação oferece uma possibilidade de recriar.

Defendemos a ideia de que o professor deve ter clara a importância da linguagem e seu poder formador, pois pela linguagem se disseminam ideologias, se formam identidades, se firmam posicionamentos e se situam os sujeitos essencialmente sociais. Se a linguagem tem todo esse poder, obviamente o ensino da escrita, que a tem como instrumento, não pode ser voltado para um ensino mecanizado, em que as práticas sociais são desconsideradas e se privilegia somente a estrutura da língua.

Infelizmente o ensino da escrita, em muitas escolas, está voltado apenas para a metalinguagem, sem considerar o discurso, o social. No entanto, de acordo com Antunes (2009), é preciso chegar ao âmbito das práticas sociais para contemplar as práticas discursivas e, a partir daí, perceber os usos adequados e relevantes da língua para assim entender a construção concreta do texto. Dessa forma, é de suma importância que os docentes considerem o caráter social da língua.

Conhecemos a realidade de sala de aula e sabemos que essas questões são inquietantes. O professor, ao perceber a dificuldade dos alunos em interagir com o outro através da escrita, sente-se incomodado. Essa inquietação se deve principalmente ao fato de saber que, atualmente, escrever bem tem grande importância para a posição/atuação dos alunos nas práticas sociais das quais são participantes. Dessa maneira, uma boa escrita implica outras questões, como ter um bom nível de leitura, saber interagir com o texto, fazer associações de saberes e estar em constante exercício de estruturação da língua, o que ocorre por meio da escrita.

Por esses e outros motivos, acreditamos que a escrita e a reescrita podem contribuir para a formação plena do indivíduo. Contudo, claro que para haver mudanças e melhorias se fazem necessários um diálogo, uma troca, uma mediação, que levem os alunos a perceberem os usos da língua, dos discursos e dos argumentos, para, então, ser possível acontecer mudanças, construções, constituições para a formação do sujeito e, conseqüentemente, sua inserção social. É oportuno dizer que a mediação será eficaz se as ações do professor forem pensadas, planejadas e estruturadas para que ocorram uma boa troca, um diálogo, enfim, uma interação entre sujeitos.

Essa formação plena só acontecerá se houver práticas pedagógicas em que o letramento seja visto como prática social. Isso seria uma ferramenta de inserção dos sujeitos aos eventos de letramento, dando-lhes mais independência pelo uso da língua, pois não devemos esquecer que vivemos em um mundo textualizado. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) cita a formação plena como o objetivo do processo de ensino-aprendizagem, pois a Educação Básica, ademais de ser um direito universal, é alicerce indispensável à capacidade de exercer com plenitude o direito à cidadania, pois o tempo, o espaço e o contexto levam o sujeito a aprender, a constituir e a reconstituir sua identidade.

Como profissional da área, é instigante verificar se um trabalho voltado à escrita e à reescrita provoca mudanças significativas nos textos e, obviamente, nos sujeitos que os produziram, tornando-se críticos, participativos e situados nos eventos sociais. Nesse contexto, pensamos sobre as possíveis contribuições que o professor poderia deixar para o aluno por meio de sua mediação.

Para que fossem possíveis tais reflexões, amparamos nosso trabalho nos princípios de dialogismo desenvolvidos por Bakhtin (1999), passamos pelo conceito de mediação-interação de Vygotsky (1993) e nos pautamos no letramento como prática social de Street (2014).

Para que colocássemos em prática nosso projeto de pesquisa, fizemos um estudo de caso: analisamos a prática pedagógica de uma professora da Rede Estadual de Ensino, a fim de perceber se o letramento ocorre, nos diferentes contextos, como prática social.

Nosso principal objetivo foi investigar como a mediação da professora no contexto da sala de aula contribui para o processo de produção e refacção de textos escritos do aluno. Porém, foi necessário que nos amparássemos em outros objetivos específicos para que pudséssemos desenrolar nossa pesquisa. Dessa forma, tentamos perceber como a professora se posiciona em sala de aula, verificando se ela tem clareza da importância de seu papel no processo ensino-aprendizagem e, principalmente, se consegue fazer intervenções em prol do desenvolvimento da escrita do aluno.

Em seguida, analisamos a concepção de linguagem da docente, identificando como ela se situa como mediadora da produção e refacção de textos dos alunos. Investigamos se a linguagem é compreendida como ação social ou como uma modalidade técnica e neutra. Também observamos se há clareza da mediadora-professora no processo de dialogismo autor-leitor, conforme as prerrogativas de Bakhtin (1999). Buscamos perceber, ainda, se essa profissional conhece as funções sociais dos gêneros discursivos e se privilegia a apropriação destes pelos alunos.

Nas análises, procuramos ver os efeitos das intervenções da docente nas produções textuais dos alunos, identificando como elas são apreendidas pelos alunos e quais os resultados no processo de refacção dos textos.

Fizemos nossa coleta de dados em quatro momentos do 1º semestre de 2014. A primeira coleta foi uma entrevista com a professora, sujeito de nossa pesquisa. A segunda coleta se referia à percepção das mediações da docente e ocorreu em fevereiro, por meio de uma produção textual aplicada à turma de 2ª série do Ensino Médio. A terceira e quarta coleta também foram por meio de produções textuais, uma em abril e outra em junho, na mesma turma citada anteriormente. Optamos por três momentos diferentes da mediação para que pudéssemos verificar os efeitos dessas intervenções nas produções dos alunos.

Com a coleta de dados realizada, partimos para a escrita de nosso trabalho. No primeiro capítulo, discorremos sobre o dialogismo de Bakhtin (2011), a mediação de Vygotsky (1998) e explanamos os conceitos de texto, intertextualidade e interdiscursividade sob a perspectiva de Bakhtin (1999). Discutimos, ademais, sobre o letramento como prática social, já que sabemos que nos contextos escolares acontecem eventos de letramento que desconsideram completamente o carácter social da língua. Falamos da escrita como um fator de inserção social e, para isso, trazemos à discussão os iletrados isolados e proximais (BASU e FOSTER, 1998). Obviamente, não poderíamos deixar de lado uma breve explanação sobre os gêneros discursivos como veículos de comunicação, pois é por meio deles que muitas interações ocorrem. Por fim, como nosso trabalho enfoca o processo de refacção textual, trazemos para compor nosso capítulo teórico a leitura e a escrita, para que pudéssemos entrar no processo da escrita e, em seguida, chegar à reescrita como um novo olhar sobre o texto.

No segundo capítulo, fundamentamos nosso método de pesquisa, justificamos nosso objeto de estudo, situamos nossa pesquisa falando sobre o contexto escolar, explicamos a escolha da turma na qual coletamos os textos para verificar a mediação² da professora. Falamos sobre como aconteceu a coleta de dados, como foi a conversa e a entrevista com a docente, sujeito da pesquisa, bem como a conversa e a reunião com a gestora da escola. Ao final do capítulo, demonstramos como o terceiro capítulo seria estruturado e expomos os critérios de escolha para a análise dentre os textos coletados.

O capítulo de análise das mediações a partir dos textos foi o terceiro a compor o trabalho e foi subdividido em seções para um melhor entendimento do leitor. Iniciamos com

² Com base no conceito de Vygotsky sobre mediação, entendemos que esse momento acontece desde o planejamento das atividades até o fim do processo de ensino-aprendizagem. No da refacção textual, vai desde o planejamento até a reescrita dos textos.

uma explanação sobre a prática docente. Em seguida, lançamos as questões de entrevista e as análises. Posteriormente, subdividimos em três momentos a descrição de como foi realizada a coleta de dados. A primeira seção foi a análise da primeira proposta de produção textual e, depois, a análise da mediação em dois textos, com suas respectivas reescritas para, em seguida, a segunda seção com análise da segunda proposta de produção textual e outros dois textos com suas reescritas para análise da mediação, uma seção com a análise da terceira proposta e mais dois textos com as refacções. Na última seção, fazemos uma análise comparativa de alguns textos nos três contextos de produção observados.

Como nosso mestrado é profissional, a pesquisa nos levou à produção de um produto final, o qual se atém à estruturação de um projeto didático sobre a mediação no processo de produção textual, pautado no letramento como prática social. Esse produto está descrito no quarto capítulo desta dissertação, juntamente com algumas considerações sobre a formação docente e o processo de refacção textual.

O último capítulo do trabalho traz as considerações finais com reflexões sobre a pesquisa, os efeitos da mediação do professor, suas implicações e as leituras que fizemos da pesquisa como um todo, inclusive as observações durante a aplicação da primeira etapa do nosso produto.

CAPÍTULO 1

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

*Aprendi com as primaveras a me deixar cortar
para poder voltar sempre inteira.*

Cecília Meireles

Do século XX, destaco dois autores que avançaram nos estudos teóricos sobre a relação do caráter social e individual da linguagem: Bakhtin (1895-1975) e Vygotsky (1896-1934), os quais fundamentam nossa pesquisa. No entanto, devemos deixar claro que passamos pelo conceito de mediação de Vygotsky, mas vamos nos amparar nos conceitos bakhtinianos para dar suporte às nossas análises. Assim, conferimos à teoria de Bakhtin um maior peso neste trabalho e por isso ela será evidenciada.

As ideias de Mikhail Bakhtin foram disseminadas a partir de 1963. Ele passou a considerar o sujeito da enunciação, o discurso como prática social, além, é claro, de destacar a interação, o contexto, a intenção do falante e os gêneros discursivos. De acordo com Bakhtin (1999, p. 261), “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. Assim, os elementos de interação passaram a ser considerados tanto na fala quanto na escrita, de maneira a desconsiderar o processo de interação e voltar-se somente para a língua,

como sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e do seu ensino. Esse sistema não pode servir de base para a compreensão e explicação de fatos vivos em evolução. Ao contrário, ele nos distancia da realidade evolutiva e viva da língua e de suas funções sociais, embora os adeptos do objetivismo abstrato tenham pretensões quanto à significação sociológica de seus pontos de vista. (idem, p. 108)

Com base em uma perspectiva sócio-histórica, Bakhtin compreende que o ser humano está inserido em relações sociais e, a partir disso, formula uma teoria da linguagem pautada no dialogismo. Assim, a valorização das interações e dos elementos discursivos da linguagem se

evidencia quando fazemos uso da linguagem para alcançar os outros sujeitos. Sobre essa questão, Fernandes (2007, p. 12) salienta que,

ao redigir, a urdidura do tecido não transparece apenas nos elementos concretos (palavras, pontuação), pois um texto carrega consigo uma individualidade, procedimentos cognitivos, um mundo social de interação humana. Ao engendrar os elementos da linguagem numa tessitura textual, também se corta e se recorta, desmancham-se e se encarreiram idéias num jogo criativo por meio do qual se brinca com a linguagem como forma de se lançar em busca dos outros seres humanos.

Dessa maneira, há uma valorização das interações sociais por meio da linguagem, enfatiza-se a enunciação discursiva, considerando as intenções do sujeito enunciador e os efeitos deste no outro receptor, pois, nessa concepção, o sujeito tem o poder de modificar o contexto em que vive, já que ele é moldado pelo mundo sócio-histórico. Isso se confirma ao salientar que,

[...] ao contrário da lingüística unificante de Saussure, que faz da língua um objeto abstrato ideal [...], [a perspectiva bakhtiniana], por sua vez, valoriza justamente a fala, a enunciação, e afirma sua natureza social, não individual: a fala está indissoluvelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais. (BAKHTIN, 1999, p. 14)

Nessa mesma perspectiva, Vygotsky (1993) salienta que, por meio das significações que os sujeitos retêm nas interações sociais, eles são capazes de estabelecer uma concepção de mundo. Na concepção Vygotskyana, o discurso dos sujeitos são constituídos com e pelo discurso do outro, tornando-se discurso de si, ou seja, em caráter extremamente interacional.

Dessa forma, o aluno passa a ser visto como um sujeito participante, e não como aquele que somente recebe informações. Essa é a perspectiva que sustenta este trabalho. No entanto, é importante dizer que, assim como em vários campos de pesquisa, os estudos da linguagem também têm seu legado e essas contribuições teóricas foram importantes para que pudéssemos mostrar que as interações acontecem por meio da linguagem. De acordo com Fernandes (2007, p. 19),

não se evolui, jogando fora as experiências e os conhecimentos dos antepassados, mas transformando-os; logo, novas idéias são construídas ao processar conquistas já realizadas. Existe uma conexão do já conhecido com o novo para que, num *continuum*, surjam idéias novas que permitam um trabalho numa teia de vinculações.

Sabemos que outras concepções de linguagem foram articuladas em tempos passados, entretanto, elas sofreram transformações, dando lugar ao novo, e é nesse movimento de

construção e reconstrução de ideias que lançamos mão dos conceitos norteadores desta pesquisa, entre eles o dialogismo bakhtiniano, presente em todo processo de comunicação, e a mediação no processo de ensino-aprendizagem.

Ao pensarmos que o sujeito assume uma posição atuante na comunicação, vemos a linguagem como um instrumento de interação social e atribuímos a esse instrumento um valor extremado, já que dele depende a eficiência no processo de interação e comunicação. Para Bakhtin (1999, p. 123), “a língua vive e evolui historicamente na **comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes**” (grifos nossos).

Nesse contexto, não podemos ignorar, em nenhum momento, o dialogismo bakhtiniano existente nos processos comunicativos. O sujeito emite resposta, ou inicia uma comunicação, pensando no outro ouvinte ou enunciador, discordando ou concordando com o discurso em pauta. De acordo com Bakhtin (2011, p. 271):

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

Usamos a linguagem e, conseqüentemente, assumimos uma posição responsiva em diferentes contextos, como ao transmitir uma mensagem, repassar nossa forma de ver o mundo em um ato de comunicação com objetivos claros, ou para demonstrar sentimentos, emoções, enfim, a linguagem torna o sujeito um ser social. Desse modo, é por meio dessas trocas que há interações e comunicações.

Como podemos observar, o que o outro diz reflete no sujeito e o leva a desencadear respostas, tornando-o ativo nessa troca de enunciados. Segundo Bakhtin (2011, p. 296-297), “os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns aos outros”. Para que o sujeito possa entender os enunciados apresentados a ele, é imprescindível que, conforme Bakhtin (idem, p. 298), “o enunciado é pleno de *tonalidades dialógicas*, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado.”

Dessa maneira, o enunciado se torna complexo a partir do momento que é visto em seu caráter dialógico, ou seja, é por e pelo outro construído. Para Bakhtin (2011, p. 298-299),

no enunciado se verifica um fenômeno muito complexo e multiplanar se não o examinamos isoladamente e só na relação com o seu autor (o falante), mas como um elo na cadeia da comunicação discursiva e da relação com outros enunciados a ele vinculados.

Vygotsky (1993) também considera que as interações sociais são pautadas pela comunicação verbal. Logo, os enunciados só são produzidos com a finalidade de servir a propósitos específicos do outro, o interlocutor. Ao considerar o outro, não se deve esquecer a importância do discurso, pois as opiniões são formadas e verbalizadas somente pelo discurso, e, de forma direta ou indireta, refletem nos enunciados.

A linguagem, de acordo com Fernandes (2007), é sem dúvida o campo do discurso em que percebemos a dialética sócio-histórica, pois há assimilação, disseminação ou contradição da ideologia que circula. Essa ideologia se dá por meio dos múltiplos discursos, os quais são constituídos de palavras. Estas, ao serem ditas, demonstram que, embora proferidas por alguém em dado momento, não podem pertencer somente a quem as proferiu.

O não pertencimento da palavra ao falante se dá pelo fato de que, ao usar determinadas palavras para expressar seus pensamentos, estas vêm carregadas de significações e expressam as várias capturas que o falante obteve do mundo, passando a constituir seu discurso. Bakhtin (1999) afirma que as ideologias são disseminadas por meio das palavras e isso propicia a constituição da sociedade. Assim, a palavra é vista como uma **ferramenta ideológica**. Ainda segundo esse autor (idem, p. 95), “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida”.

Dessa forma, para que o sujeito tenha responsividade, a palavra deve ecoar nele algo que faça parte da sua vivência, ou com que ele tenha contato, ou seja, deve fazer sentido. Bakhtin (1999, p. 41) salienta que “a palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais”, lembrando que elas estão carregadas de ideologias e a serviço dos sujeitos, que são essencialmente sociais. É pela interação que se dá a constituição social. Logo,

todo signo, como sabemos, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados do decorrer de um processo de interação. Razão pela qual **as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece**. (BAKHTIN, 1999, p. 44, grifos nossos)

Dessa maneira, a palavra serve à linguagem no processo de interação social, disseminando os múltiplos discursos ofertados diariamente. Assim como a palavra, o discurso

tampouco pertence ao falante. Para Bakhtin (2011), a palavra carrega vozes, e, assim, entendemos que o discurso também o faz.

Todo discurso, conforme Bakhtin (1999), é permeado por signos, que trazem consigo marcas de individualidade e das vozes de quem os criou e os usou, fazendo deles algo social e que reflete, em si, as estruturas sociais. Como produto social, tais signos carregam em si ideologias:

Todo produto da ideologia leva consigo o selo da individualidade do seu ou dos seus criadores, mas este próprio selo é tão social quanto todas as outras particularidades e signos distintos das manifestações ideológicas. Assim, todo signo, inclusive o da individualidade, é social. (BAKHTIN, 1999, p. 59)

Logo, é por meio do discurso, carregado de ideologias, que as pessoas são capturadas pelas exigências sociais. É por meio dele que percebemos a importância do outro na comunicação e na interação. Ao estabelecermos um diálogo, uma interlocução com o outro, tão importante quanto o enunciador ao estabelecer uma dialética são as trocas que acontecem constantemente em um dado contexto social.

Dessa forma, nota-se que os sujeitos, ao falarem ou escreverem, fazem uso de seus discursos, híbridos, por estarem inseridos em um contexto social e situados em um meio que exige um modo específico de interlocução para atender aos seus objetivos. E é nesse ponto que entra a figura do professor, pois, para Vygotsky (1993), a figura do professor é essencial no processo do saber, ele representa um elo intermediário entre o conhecimento e o aluno. Dessa forma, a construção que o sujeito faz de si e do mundo é mediada todo o tempo.

Nesse momento, queremos salientar que a mediação, em nossa pesquisa, será considerada desde o planejamento das ações pedagógicas a serem desenvolvidas, passando pelas aulas expositivas e consideradas também durante todo o processo da escrita e reescrita. É importante ressaltar que na mediação, em relação à produção de textos, os professores de língua portuguesa devem considerar o caráter social da linguagem para que possam contribuir significativamente para que os alunos façam uso da linguagem atendendo às demandas sociais, pois dessa maneira eles se sentirão inseridos no meio social ao qual pertencem.

1.1 UM OLHAR SOBRE O TEXTO

A escrita de um texto é muito mais que amontoar palavras e ideias. Da mesma forma que um escultor ou pintor se deslumbra ao ver sua obra pronta, um escritor assim o faz ao ver seu texto. Contudo, acreditamos que há uma diferença significativa nessa deliciosa metáfora: o escritor sabe que sua obra nunca está pronta e acabada.

Escrever um texto implica saber a quem escrever e ter o que escrever, com objetivos e finalidades. A partir daí, organizamos as ideias em sequências lógicas para que o outro possa receber a mensagem e participar efetivamente da interlocução. Para Bakhtin (2011, p. 308), há “dois elementos que determinam o texto como enunciado: a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção. As inter-relações dinâmicas desses elementos, a luta entre eles, que determina a índole do texto”.

O texto deve ser entendido, segundo Koch e Travaglia (2007), como uma unidade linguística concreta, em que os falantes percebem uma unidade de sentido ao fazerem uso dele nas interações comunicativas. Para que um texto faça sentido aos falantes – lembrando que toda enunciação, de acordo com Bakhtin (2011), é dialógica – deve apresentar uma conexão entre seus termos. Essa conectividade se dá por meio da coesão e da coerência. Tomamos esses elementos, coesão e coerência, como uma categoria para melhor analisar como o aluno aproveita as intervenções que o professor faz em seu texto. Sabemos que a língua Portuguesa nos permite fazer diversas combinações dentro de alguns limites, normas da língua, e essas combinações e conexões entre os termos são singulares para cada sujeito. Sobre essa questão, Bakhtin (2011, p. 309-310) salienta que,

por trás de cada texto está o sistema da linguagem. A esse sistema corresponde no texto tudo o que é repetido e reproduzido e tudo o que pode ser repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora de tal texto (o dado). Concomitantemente, porém, cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua interação em prol da qual ele foi criado).

Conforme Koch (1999), para que um texto seja considerado bom deve atender aos seguintes critérios: informalidade, situacionalidade, aceitabilidade, coesão e intertextualidade. Ademais, é preciso passar segurança ao leitor, tornando-o capaz de chegar a um determinado entendimento. Os textos devem, ainda, ser dotados de coerência, ou seja, sequência lógica das ideias, atendendo também à norma padrão da escrita.

A coesão textual, por ser um dos requisitos fundamentais para a construção do texto, deve ser observada. Ela é a ligação entre os elementos do texto, construída no âmbito da gramática, a partir de pronomes, conjunções e categorias verbais, dentre outros; já a coesão lexical se dá pelas repetições e pelos sinônimos, estabelecendo, assim, uma relação semântica entre os elementos do texto, fundamental para sua interpretação.

Logo, a relação que se estabelece entre as partes de um texto, criando uma unidade de sentido, é conceitualmente vista como coerência textual. Koch e Travaglia (1993, p. 21) explicam que “a coerência está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é que faz com que o texto faça sentido”. Dessa forma, ela é o resultado de um processo de construção, feito pelos interlocutores em um dado momento de interação comunicativa, no qual percebemos o dialogismo bakhtiniano.

A relação dialógica também é percebida a partir do momento em que entendemos a coerência como uma unidade do discurso, construída pelos interlocutores inseridos no evento de comunicação. Esse evento comunicativo remete à relação autor-leitor, ou locutor e interlocutor, segundo Geraldi (1996, p. 137):

O aluno constrói o seu texto a partir de suas experiências anteriores, de sua visão de mundo e, a partir de suas leituras, produz novos conhecimentos. Para isso, conforme o autor, é preciso que o aluno tenha o que dizer, tenha uma razão para dizer, tenha para quem dizer o que tem a dizer; que o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz e que escolha as estratégias para a realização desses propósitos.

Dessa forma, consideramos o texto como uma unidade que estabelece sentido para o outro e que tem como finalidade atingir os objetivos para os quais foi escrito. O objetivo é tentar perceber essa unidade nos textos dos alunos, acreditando que ela acontecerá por intermédio da mediação do professor, que os levará a compreender a importância da coesão e da coerência textual.

1.2 CONSTITUIÇÃO DO DISCURSO: INTERTEXTUALIDADE E INTERDISCURSIVIDADE

É na intertextualidade e na interdiscursividade que notamos as múltiplas vozes que o sujeito traz consigo na hora da escrita. É nesse momento que intuimos as várias leituras que o

sujeito tem sobre determinados assuntos, chegando a entrelaçar textos e discursos de épocas diferentes. De acordo com Fernandes (2007, p. 59), esse entrelaçamento é uma

forma de diálogo intertextual, também conhecida como polifonia, relaciona-se à memória discursiva do enunciador e do leitor na leitura compreensiva. Desencadeia-se uma apropriação de tipos textuais diversos, promovendo o diálogo entre textos atuais e antigos. O intertexto é um mecanismo empregado tanto na literatura quanto na linguagem diária e estabelece uma relação íntima entre os vários textos do saber partilhado.

Bakhtin (2011) defende que é pela assimilação que os sujeitos constituem seus discursos, pois mesmo as criações são permeadas de palavras do outro. A intertextualidade, vista à luz da teoria bakhtiniana, é sem dúvida uma categoria relevante a ser analisada nos textos desta pesquisa, uma vez que acreditamos que o escrever bem está ligado às leituras que o sujeito faz e às apreensões que ele tem do mundo, dos discursos, dos textos, enfim, de todos os eventos sociais dos quais ele participa.

Fiorin (1994), ao realizar uma leitura da polifonia em Bakhtin, apresenta a intertextualidade como a incorporação de um texto ao outro, ou para reprodução de sentido ou para transformação. Esse autor afirma, ainda, que tal categoria pode se apresentar como: uma citação, em que o sujeito cita trechos de textos de outro; ou uma alusão, quando há menção a outro texto; ou uma estilização, quando se usa um estilo próprio de escrita para se referir e/ou fazer uma crítica. Sobre o uso de enunciados de outros sujeitos, Bakhtin (2011, p. 294-295) explica que “essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos”, fazendo com que as palavras do outro passem a compor nosso discurso.

A intertextualidade nos leva a questionar a individualidade dos textos, pois, ao percebermos as múltiplas vozes presentes em um texto, também notamos sua coletividade. De certo modo, isso nos remete à interdiscursividade e à disseminação de ideias, que, por sua vez, podem levar às generalizações, expressas nos ditos e impostas pela sociedade. Bakhtin (1999) argumenta que a consciência individual não pode ser explicada senão por uma ideologia e pelo social.

O conceito dialógico de Bakhtin (2011) demonstra a interação dos sujeitos, visto haver uma união por meio dos enunciados de diversos textos, que podem ou não pertencer a diferentes épocas. Fernandes (2007) salienta que o texto é percebido como uma resposta a algo dito por um ser ativo.

Outro aspecto a ser investigado como categoria é a paráfrase como argumentação. Sabemos que não há enunciados puros, ou seja, sem vozes do outro, inclusive porque isso faz parte da constituição do próprio sujeito, de suas leituras, interpretações e visões de mundo. Assim, às vezes de forma inconsciente e outras de forma consciente, usamos, mesmo que de maneira singular, as ideias ou palavras de outros. Bakhtin (2011, p. 329) explica que “a relação com os enunciados dos outros não pode ser separada da relação com o objeto (porque sobre ele discutem, sobre ele concordam, nele as pessoas se tocam) nem da relação com o próprio falante”.

Dessa forma, é comum encontrar em textos a paráfrase como argumentação, principalmente quando as propostas textuais vêm acompanhadas de excertos. Muitas vezes isso ocorre por simplesmente o sujeito não conseguir expressar-se de uma maneira diferente do texto original. Outras tantas hipóteses poderiam ser levantadas, dentre elas o fato de entender que as mudanças lexicais afastariam o significado proposto pelo autor do texto. Outra possibilidade seria que o sujeito pode julgar mais simples manter as escolhas lexicais do outro, por talvez não ter o que dizer e, nesse caso, parafrasear trechos dos excertos sem colocar nenhuma dose de criticidade.

Para Bakhtin (2011, p. 315), “expressar a si mesmo significa fazer de si mesmo objeto para o outro e para si mesmo (a “realidade da consciência”)”. É sabido que falar por si não é tarefa fácil, e talvez por esse motivo os alunos relutem tanto em escrever, mas não podemos ignorar também a deficiência no processo de ensino-aprendizagem que talvez tenha ocorrido ao longo da vida escolar desses estudantes. Alguns aprenderam a decodificar textos, ao invés de compreendê-los e interpretá-los. Sem leitura, a escrita se torna mais árdua, quase uma tarefa impossível de ser cumprida. Esse é um dos motivos que fazem com que acreditemos em um letramento como prática social (STREET, 2014) nas salas de aula, sobremaneira na disciplina de língua portuguesa.

Acreditamos que, ao letrar, se oportuniza ao alunado perceber não somente os usos das regras e modelos, mas, principalmente, entender que eles fazem parte de um grupo social e que para se sentirem inseridos nesse grupo devem apreender as práticas de leitura, escrita e compreensão textual.

1.3 O LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL

Lorenzet e Girotto (2010) abordam a complexidade no processo de alfabetização e afirmam que, devido às mudanças sociais e, conseqüentemente, culturais, o termo “alfabetizar” não consegue mais abarcar todo o processo. Por isso, é substituído por “letramento”, como se fossem duas vertentes. No entanto, sob o ponto de vista de Street (2014), ao alfabetizar um sujeito, uma criança ou um adulto, o professor está promovendo um evento de letramento. Este, por sua vez, pode configurar-se como um modelo autônomo ou ideológico. Sobre essa questão, o autor (idem, p. 172) salienta:

Fiz a distinção entre o modelo autônomo de letramento, cujos expoentes estudavam o letramento em seus aspectos técnicos, independentes do contexto social, e um modelo ideológico, empregado por pesquisadores contemporâneos cuja preocupação tem sido ver às práticas letradas como inextricavelmente ligada a estruturas culturais e de poder numa dada sociedade.

Hoje, há vários estudiosos e diversos trabalhos que defendem a ideia de que, nos primeiros anos da educação infantil, os profissionais devem alfabetizar letrando, pois não há como dissociar o processo de alfabetização das práticas sociais, estando ambos inter-relacionados. Ademais, também é consensual que essas práticas devem estar interligadas. Segundo a perspectiva de Soares (2010, p. 57),

[...] letramento designa as habilidades de leitura e escrita de crianças, jovem ou adultos, em práticas sociais que envolvam a língua escrita. É este o conceito de letramento que, entre nós, está presente nas práticas escolares, nos parâmetros curriculares, nos programas, nas avaliações que vem sendo repetidamente feitas em diferentes níveis – nacional, estaduais e municipais.

Essa relação não existe somente na educação infantil, mas perpassa por toda a vida escolar. Logo, os professores de línguas do ensino básico devem dar continuidade a esse letramento, tratando a linguagem como um fator social e permitindo que os sujeitos sejam socialmente situados. Devem, ainda, direcionar suas práticas para que atinjam o propósito de proporcionar aos seus alunos um melhor ensino-aprendizagem, a fim de se sentirem autônomos nas diversas situações sociais que enfrentarão ao longo da vida. Em consonância com esse pressuposto, Lopes (1998, p. 326) afirma que

os professores de línguas precisam considerar a linguagem como um fenômeno essencialmente social, se suas aulas devem ter qualquer relação com o modo como

usamos a linguagem na sociedade, e isso inclui consciência de como através do uso da linguagem construímos nossas várias identidades sociais no discurso e de como essas afetam os significados que construímos na sociedade.

Antigamente, o importante era ser alfabetizado, mesmo que essa alfabetização se desse apenas no nível de decodificação de sons e letras, sem estabelecer nenhum sentido. Esse saber não permitia ao sujeito um entendimento daquilo que mecanicamente decifrava, mas ele conseguia assinar seu nome, e isso atendia às necessidades da época (LORENZET e GIROTTO, 2010). Esses sujeitos são atualmente conhecidos como analfabetos funcionais, tendo sido alfabetizados, porém não letrados em uma perspectiva de letramento como prática social. São capazes de ler palavras, frases, mas não entendem uma carta, uma matéria de jornal ou de revista. Assim, ser apenas alfabetizado é insuficiente para viver de forma autônoma. Isso acontece porque, de acordo com Street (2014, p. 130), no modelo autônomo de letramento ocorre

o distanciamento entre língua e sujeitos – as maneiras como a língua é tratada como se fosse uma coisa, distanciada tanto do professor quanto do aluno e impondo sobre eles regras e exigências externas, como se não passassem de receptores passivos; usos “metalinguísticos” – as maneiras como os processos sociais de leitura e escrita são referenciadas e lexicalizadas dentro de uma voz pedagógica como se fossem competências independentes e neutras, e não carregadas de significação para as relações de poder e para a ideologia [...].

Diante desse cenário, o conceito puro de alfabetização cede lugar ao letramento, pois hoje o conhecimento raso, da leitura e da escrita, não atende às demandas sociais; é necessário conhecer os diversos significados das palavras e seus diferentes usos em contextos distintos. Mais do que entender o que está escrito para se sentirem inseridos nos diversos contextos sociais, os sujeitos devem saber produzir escritos que abarquem os múltiplos eventos sociais. Para Vieira (2003, p. 257),

a perspectiva de letramento defende que a escrita é resultado de prática social e não apenas de aprendizado individual. Isso equivale a dizer que, mesmo que alguém aprenda a escrever, pouco usará dessa escrita se essa prática não fizer parte de seu universo social da escrita. Essa assertiva implica que um aluno pode cursar do Ensino Fundamental ao Superior e ainda assim não ter incorporado práticas sociais de escrita ao seu dia a dia. É certo que aprendeu sobre escrita, sobre teorias gramaticais, mas não incorporou esse conhecimento às suas práticas sociais de letramento. Por essa razão, não as usará em seu mundo particular de escrita.

A escrita aparece em todos os contextos possíveis. Isso torna o processo de leitura e escrita essencial na socialização de qualquer sujeito, já que vivemos em uma sociedade letrada. Ao observarmos os diversos contextos sociais dos quais os indivíduos fazem parte,

percebemos a multiplicidade de textos existentes, a maioria deles pertencentes ao gênero do discurso.

Vieira (2003) afirma que as práticas de letramento são fundamentais para a constituição de uma nova realidade, já que elas partem das práticas sociais. Logo, podem englobar a diversidade de gêneros do discurso e estes abrangem desde os textos mais simples e objetivos aos mais elaborados, de acordo com a ocasião, ou melhor, segundo a situação comunicativa. Diante disso, faz-se necessário pensar em como o ensino poderia subsidiar os alunos para que eles se sintam mais bem preparados em meio a essa sociedade letrada.

Santos (2008) discute a questão da ressignificação do ensino da escrita, uma vez que há a necessidade de discussão em torno das práticas de letramento oferecidas aos alunos em nossas escolas. Não podemos negar que o ensino da língua deve ser voltado para uma concepção que vise práticas de leitura e escrita em eventos socialmente situados. Conforme Street (2014, p. 23):

Temos de ir além de ensinar às crianças os aspectos técnicos das “funções” da linguagem para, bem mais, ajudá-las a adquirir consciência da natureza social e ideologicamente construída das formas específicas que habitamos e que usamos em determinados momentos.

Contudo, há a necessidade de ampliar as discussões entre práticas socialmente situadas e práticas de ensino isoladas, principalmente no que tange à leitura e à escrita. Conforme Marinho (2010), há atualização e ressignificação das potencialidades da escrita dos sujeitos quando dela fazem uso. Assim, acreditamos que essa ressignificação se torna mais fácil quando as práticas em sala de aula estão voltadas para o modelo ideológico, defendido por Street (2014), no qual os contextos sociais são levados em consideração.

Dessa forma, propomos, neste trabalho, verificar se as aulas de produções textuais são ofertadas na perspectiva do letramento como prática social, com uma mediação que vise ajudar o aluno a se apropriar do gênero proposto, ampliando sua formação e propiciando que ele se situe socialmente e, conseqüentemente, melhore sua escrita, ou se as produções ficam apenas no nível gramatical, sem outras perspectivas. Bakhtin (2011, p. 157-158) ressalta que

a transposição palavra por palavra, por procedimentos puramente gramaticais, de um esquema para outro, sem fazer modificações estilísticas correspondentes, é nada mais que um método escolar de exercícios gramaticais, pedagogicamente mau e inadmissível.

Portanto, procuramos perceber mais que orientações gramaticais, não que estas sejam desnecessárias, pois se sabe que é uma das funções da escola o ensino da Norma Padrão, mas buscamos um olhar diferenciado, que seja capaz de orientar, ou melhor, intermediar a escrita e a reescrita de textos, de modo que essas intermediações sejam captadas pelos alunos e os resultados desse processo sejam perceptíveis na escrita. Se houver essa reciprocidade no processo, como consequência haverá a apropriação dos gêneros discursivos, pois não devemos esquecer que essa apropriação ajudará os sujeitos a participarem de inúmeros eventos sociais. De acordo com Bakhtin (2011, p. 282),

até mesmo no bate-papo mais descontraído e livre nós moldamos o nosso discurso por determinadas formas de gênero, às vezes padronizadas e estereotipadas, às vezes mais flexíveis, plásticas e criativas (a comunicação cotidiana também dispõe de gêneros criativos).

É preciso não esquecer que a sociedade é permeada de enunciados e cada qual possui seu estilo, sendo o que determina isso a situação social, as relações e a demanda. Assim, quanto mais um sujeito se apropria dos gêneros discursivos, mais poderá participar de eventos sociais e, conseqüentemente, inserir-se ao meio social.

É assustador pensar que nos dias atuais existam indivíduos que não se sintam parte da sociedade, porém, ao analisarmos os contextos sociais, constatamos que ainda há indivíduos, que, mesmo vivendo em uma sociedade em que a linguagem faz parte de sua constituição, não conhecem os signos, a enunciação e, obviamente, não interagem por meio da escrita. Há, ademais, outros tantos que buscam essa interação em eventos, que exigem um letramento de leitura e escrita, por meio de terceiros. Esses sujeitos acabam se sentindo excluídos do meio que pertencem, principalmente por dependerem de outros para realizarem tarefas relativamente simples para um sujeito letrado.

1.3.1 Escrita como inserção social: iletrado proximal e iletrado isolado

As altas taxas de analfabetismo são uma preocupação, pois a questão vai além do não entendimento dos diversos textos que veiculam em todos os ambientes. A linguagem faz parte da composição dos sujeitos, que necessitam usá-la em todos seus aspectos, principalmente no que tange à leitura e à escrita, para que possam se sentir parte dos diversos grupos sociais existentes.

A discussão se amplia ao pensarmos na vontade e na necessidade que um analfabeto tem de ter autonomia. Tal necessidade manifesta-se desde a utilização de um transporte público até o fechamento de negócios. É preciso que o sujeito participe dos eventos sociais sem depender de um terceiro para isso, ou seja, é necessário que tenha autonomia sobre sua atuação nos diversos eventos dos quais venha a participar.

Na pesquisa feita por Maciel e Lúcio (2010), os participantes deixam bem claro que a fronteira para essa autonomia está no domínio da escrita. Isso acaba correlacionando-se com os conceitos de dependência e independência. Desse modo, quem tem domínio da escrita é o ser independente, alfabetizado, que estabelece, assim, uma relação de poder em relação ao que não domina a leitura e a escrita.

Alguns questionamentos sobre esses sujeitos não alfabetizados surgem: será que eles participam dos eventos de letramento? Como isso acontece? O que poderia ser feito para melhorar esses índices de analfabetismo? Esses sujeitos sentem-se situados nas práticas e eventos sociais?

De acordo com a pesquisa de Maciel e Lúcio (2010), os índices de analfabetismo desconsideram os sujeitos que, mesmo não dominando a leitura e a escrita, participam dos eventos sociais pela mediação de outro alfabetizado, que domina perfeitamente a linguagem. Assim, a relação de dependência continua a existir, mas não impossibilita a participação e a compreensão por intermédio de um terceiro alfabetizado. A esses sujeitos dá-se o nome de iletrados proximais, de acordo com Basu e Foster (1998).

O iletrado proximal, embora não domine o código da linguagem e, conseqüentemente, o sentido desta, participa dos eventos muitas vezes com a ajuda de alguém próximo, esposo/a, filhos/as, entre outros. Embora eles tenham acesso aos eventos, acreditamos que não se sintam pertencentes ao grupo social e nem situados nas práticas, já que são extremamente dependentes desses mediadores. Vale destacar que, mesmo havendo laços afetivos entre o iletrado proximal e o letrado, há, inegavelmente, uma forte relação de poder.

Aqueles que não dispõem de um sujeito letrado que o ajude a participar dos eventos sociais são os iletrados isolados (BASU e FOSTER, 1998), que, portanto, não participam das práticas e dos eventos sociais. Sentem-se ainda mais excluídos e esse sentimento tende a crescer, pois, nesse caso, qualquer pessoa letrada pode e exerce sobre eles uma relação de poder, ficando à mercê dos sujeitos letrados da sociedade.

Independente de o sujeito ser iletrado proximal ou isolado, este é, sem dúvida, um problema social, já que esses sujeitos precisam ser inseridos na sociedade letrada e se sentir parte dela; precisam ser capazes de fazerem seus negócios e distinguir as vantagens e as

desvantagens das diversas situações rotineiras com as quais se deparam; devem perceber, ademais, os direitos e deveres que têm enquanto cidadãos. Além disso, é necessário que sejam capazes de criticar, reivindicar e protestar. Enfim, como lhes garante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) –, devem ter um desenvolvimento pleno para exercer sua cidadania.

Acreditamos que esse problema seria amenizado ou até mesmo sanado se esses sujeitos fossem alfabetizados em uma perspectiva de ensino que contemplasse as práticas sociais. Obviamente que nesse processo a ida ou retorno deles para as instituições de ensino facilitaria o processo caso a instituição tivesse clareza de que o letramento é uma prática social. Segundo Maciel e Lúcio (2010, p. 486), “[...] o letramento é essencialmente social e está localizado nas interações entre as pessoas. Ao lado dessa ideia está a concepção de letramento como aquilo que as pessoas fazem com a capacidade de ler e escrever”, pois o modo mais sensível e puro das relações sociais advém da palavra, de seus uso e contextos (BAKHTIN, 1999). Assim, por meio do letramento como prática social, as ações pedagógicas podem atender melhor às demandas dos sujeitos, que buscam no ensino sistemático uma forma de apreensão de conhecimentos práticos.

Quando o docente se dispõe a letrar, naturalmente os múltiplos gêneros discursivos vão sendo apresentados, e a familiaridade faz com que os alunos-sujeitos identifiquem facilmente esses textos em seu dia-a-dia. Bakhtin (2011, p. 283) ressalta que “a diversidade desses gêneros é determinada pelo fato de que eles são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação.” A identificação dos gêneros e seu uso estabelecem um sentido para o que é aprendido e apreendido em sala de aula.

1.3.2 Gêneros como veículo de comunicação e interação

Atualmente, vivemos em um mundo textualizado, com um crescimento inegável de usos da escrita. A impressão que se tem é que a cada ano que passa surgem novos gêneros e, com isso, também a necessidade de conhecimento e adequação às formas distintas de se escrever, interagir, visto que, de acordo com as necessidades comunicativas, se criam novos modelos de textos.

É de grande importância para a educação que os profissionais que atuam diretamente com a produção textual tenham clareza de como ensinar e do que ensinar a respeito dos

gêneros textuais. Não se deve jamais deixar de lado a função social que cada um deles têm, além de traçar comparativos para que o aluno saiba diferenciar um gênero do outro, pois “ é preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente” (BAKHTIN, 2011, p. 284).

O primeiro problema percebido no ensino ainda é o grande equívoco que alguns professores fazem entre gênero e tipo textual, não estabelecendo a devida correspondência que existe entre eles, além de não esclarecer sobre essa diferença para o aluno. De acordo com Marcuschi (2010), tipos textuais são usados para designar a composição do texto em seus aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais e aspectos lógicos. Hoje, são considerados cinco tipos textuais: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Já os gêneros textuais são os textos materializados, usados no dia-a-dia e possuidores de características sociocomunicativas. Diferentemente dos tipos textuais, os gêneros têm uma enorme abrangência: podem ser um e-mail, extrato bancário, carta e assim por diante.

Outro grande impasse está em achar que devem ensinar aos alunos o máximo de gêneros possíveis sem se preocupar com a apropriação deles, deixando clara a falta de percepção crítica sobre o mundo textualizado em que estamos inseridos. Talvez esses impasses não existissem se houvesse o entendimento de que a oferta, ou não, dos gêneros na escola não exime o contato; o que pode e deve acontecer é ensinar como usá-los. Bakhtin (2011, p. 285) afirma que

quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

O que não podemos deixar de pensar é que as situações comunicativas são eminentes e rodeiam os sujeitos, não sendo possível escolher a não ser a participação nos diversos eventos sociais. De acordo com Bakhtin (2011, p. 282),

a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero de discurso*. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc.

Não há como ignorar o fato de que a escolha de um gênero a ser usado em dado momento serve às intenções do falante e ali ele coloca toda sua individualidade e subjetividade (BAKHTIN, 2011). Por isso e por tantos outros motivos, é tão importante que

os sujeitos se apropriem do maior número possível de gêneros discursivos. Não basta apenas estar em contato – todos os dias, de diferentes maneiras, se está em contato com distintos gêneros textuais – é preciso aprendê-los, e esse aprendizado também ocorre por meio do ensino sistemático e de uma mediação que faça o sujeito perceber os usos.

Esse processo de ensino-aprendizagem seria mais eficaz se todos enxergassem os gêneros como um instrumento da linguagem a favor dos eventos sociais de que fazem parte. Conforme Bakhtin (2011, p. 261), “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. Logo, há uma organização para que a linguagem cumpra sua função comunicativa a serviço do ser humano, facilitando as interações.

A facilitação dessas interações ocorre pelos instrumentos da linguagem como os gêneros do discurso. Maciel e Lúcio (2010, p. 478) salientam que “as oportunidades de uso da leitura e da escrita são diferenciadas, tendo em vista os lugares sociais e as reais demandas dos sujeitos”.

Então, de acordo com a situação comunicativa ou de interação, os sujeitos usam o gênero que melhor se adeque. Dessa maneira, faz-se necessária uma multiplicidade de gêneros para que a escrita, por ser uma prática social, esteja sempre em prol das interações entre os sujeitos. A esse respeito, Socorro e Macedo (2010, p. 472) explicam que “a escrita é vista como uma prática social que cumpre diferentes funções na sociedade”.

Sobre as funções da escrita, é possível citar as situações do cotidiano nas quais ela ocorre, como compra e venda, informação, representação e exposição de pessoas, produtos ou ideias. Em todos os casos, é necessário o domínio dos gêneros discursivos para possibilitar a interação e fazer com que os sujeitos se sintam inseridos em uma sociedade letrada.

Acreditamos, ainda, que, nesse processo de conhecer e dominar os gêneros, o papel do professor como mediador seja fundamental, uma vez que é por meio de suas intervenções que os alunos poderão perceber a língua como prática social. Conforme Vieira (2003, p. 259), “se o professor ao trabalhar com discurso escrito desconhecer o papel social da escrita, desconhecerá também que essas práticas podem ser atualmente fortalecedoras ou enfraquecedoras para a formação da consciência crítica”.

Nesse processo formador também estão inseridos, de forma intrínseca, a leitura, a escrita e a reescrita de textos, pois é do objeto que o próprio sujeito criou, o texto, que vem a aprendizagem. É claro que esse olhar deve ser orientado, mediado por outro que seja capaz de enxergar o que a princípio o autor não viu.

1.4 LEITURA E ESCRITA: PRÁTICAS SOCIALMENTE SITUADAS

O ensino da leitura hoje vai além da decodificação. É necessário que o aluno saiba ler, compreender e usar a linguagem no seu dia a dia, de acordo com as exigências sociais. É possível afirmar que o ensino deve se dar por meio do letramento como prática social e, para que os sujeitos possam de fato estabelecer uma relação entre o ensino escolar e o uso cotidiano dos conhecimentos, há a necessidade de tomar consciência em relação a aplicabilidade dos conteúdos ensinados nas instituições de ensino, bem como perceber que por meio da leitura e da escrita há mais facilidade na participação dos diversos eventos sociais.

Essa participação social efetiva nos eventos de letramento se dá pela escrita, uma vez que os sujeitos colocam ali sua capacidade de compreensão e formulação de ideias, suas posições, sua maneira de ver e se relacionar com o mundo. Logo, é um meio extremamente social. Na verdade, a linguagem, de uma forma geral, imbuí as práticas sociais. Vieira (2003, p. 253) afirma que “a escrita, na concepção de letramento, não é um conhecimento adquirido de modo solitário e individual, mas o produto de práticas sociais de escrita de determinada cultura”.

A leitura e a escrita estão presentes em quase todos os momentos do nosso cotidiano. Seus usos são tão comuns que nem percebemos, ou talvez, nem paramos para analisar sua importância. O fato é que são práticas extremamente rotineiras. Ao sairmos para fazer compras, independente do que seja o produto, lemos, analisamos e, dependendo da situação, produzimos antecipadamente uma lista, forma escrita, para nos orientar. Após o término das compras, fazemos contas, assinamos comprovantes de pagamentos com cartões ou fazemos um cheque, mais uma vez fazendo uso da escrita.

Essa prática é tão comum para alguns que acabamos agindo mecanicamente. No entanto, para aqueles que não dominam essas práticas de leitura e escrita, elas são um problema, pois eles se veem impossibilitados de realizar atividades extremamente simples e, quando conseguem realizá-las, o fazem com a ajuda de um membro letrado, tornando-se dependentes, sem autonomia.

Assim, para que esses sujeitos sejam independentes e autônomos, devem dominar a leitura e a escrita. Em outras palavras, devem ser letrados. Na pesquisa de Maciel e Lúcio (2010, p. 485) isso fica claro após a análise de alguns casos:

Nos questionamos sobre o que deveria ser apropriado para que o sujeito se considere mais independente e autônomo. Percebemos que, na perspectiva dos sujeitos, a fronteira que separa essa dependência do outro e a independência é a capacidade de participar de certas práticas de escrita, que nas relações estabelecidas com os grupos dos quais participam definem o “ser analfabeto” e o “ser alfabetizado”, a dependência e a independência.

Ler e escrever são essenciais para que os sujeitos participem ativamente das interações sociais. Ao analisarmos as mudanças sociais, percebemos que os avanços tecnológicos de uma sociedade globalizada estão exigindo mais dos sujeitos letrados a cada dia. Esses avanços trazem novos modos de comunicação por meio dos gêneros discursivos, exigindo dos sujeitos um conhecimento maior da leitura e da escrita, bem como da compreensão do texto. Há a necessidade de um letramento que abarque essas novas exigências.

A escola tem como principal objetivo formar sujeitos participativos e autônomos. Além do mais, já está imbuída na sociedade a ideia de que é a escola que ensina os sujeitos a lerem e a escreverem conforme as normas. Rojo (2009, p. 98) afirma que “um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita na vida, de maneira ética, crítica e democrática”. Essa responsabilidade de **ensinar escrever** recai sobre a escola, principalmente porque a sociedade letrada valoriza quem domina a leitura e a escrita, e é sabido que para escrever bem são necessárias muitas outras coisas. Ainda sobre essa perspectiva, Fernandes (2007, p. 68) evidencia que “a produção de um texto e, especificamente, a elaboração do texto escrito exige um saber prévio de recursos linguísticos disponíveis, a fim de se processar a seleção de operações da construção de sentidos”.

Esse saber prévio deve aparecer no ensino-aprendizagem sistemático, passando para a escola uma responsabilidade maior sobre o desenvolvimento do sujeito no processo da escrita. Ademais, nem sempre os alunos concluem a educação básica tendo adquirido o domínio da leitura, escrita e compreensão. A quantidade de estudantes que saem do Ensino Médio com um nível de letramento muito baixo é enorme. Uma série de questões podem ser levantadas, desde condições socioeconômicas e culturais até a falta de intervenções ou mediações que levem os sujeitos a perceberem o uso da língua no processo de produção textual.

As instituições escolares podem e devem fazer muito para melhorar esse quadro, porém, a responsabilidade por um letramento mais desenvolvido e elaborado não cabe somente à escola, pois questões culturais e econômicas também estão envolvidas. Assim, o professor letrado, figura central, deve constantemente incentivar seus alunos a participarem de

atividades em que utilizem a leitura e a escrita, façam uso de diferentes gêneros e, principalmente, percebam a utilização desses gêneros nos eventos e nas práticas sociais, o que leva à produção constante de textos e à apropriação dos gêneros do discurso. Além disso, é preciso ajudar os estudantes a perceber que o mundo da escrita deixou de estar presente apenas nos livros: o mundo hoje é textualizado, estando a escrita em toda parte.

1.4.1 O processo da escrita

Devemos perceber a escrita em toda a sua complexidade, entendê-la como um processo que exige mais que o ato de redigir. Conforme Fiad e Mayrink-Sabinson (1993), é preciso planejar para que se consiga colocar no papel todas as ideias, a fim de satisfazer uma determinada intenção, por meio de modelos de textos. Assim, moldamos a linguagem a serviço de uma dada intenção comunicativa. Para Bakhtin (2011, p. 266), “no fundo, os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação”.

A grande questão é ter o que dizer e como dizer, para depois chegarmos ao papel. Para Fernandes (2007, p. 76), “na escrita, além dos conhecimentos enciclopédicos, empregam-se a habilidade léxico-gramatical e a discursiva. Mais ainda, o processo de criação implica em movimentos dos mecanismos mentais e de negociações de sentido”. Concluimos, então, que para escrever bem, de forma objetiva e clara, precisamos de habilidades específicas que o sujeito “**passa a ter**” por intermédio das leituras, dos estudos e dos discursos que ouviu ou das conversas das quais participou. Contudo, o autor cria um estilo próprio que, de acordo com Bakhtin (2011, p. 279), “revela a sua individualidade no estilo, na visão de mundo, em todos os elementos da ideia de sua obra”.

Não poderíamos deixar de destacar a importância da leitura nesse processo de escrita, uma vez que é por ela que o sujeito enriquece o seu léxico-gramatical, além, é claro, de enriquecer seu discurso. Bakhtin (2011) chama a atenção para as múltiplas vozes do discurso e ressalta que não há textos puros. Então, o enriquecimento da escrita se dá pelas leituras que o sujeito faz ao longo da vida e, embora caiba à escola o ensino das normas da língua, a apropriação delas acontece devido aos usos. Desse modo, ler e escrever, nesse processo, são imprescindíveis.

Outro ponto importante no processo da escrita é perceber para quem se escreve. Nesse momento, devemos lançar mão do texto para perceber as lacunas que deixamos ao longo da

escrita. Conforme Fernandes (2007, p. 77), “ao redigir um texto, o autor realiza um movimento de produção enunciativa conjugada a um constante retorno ao produto que constrói”, constatando que o texto não é algo pronto e acabado. Ele pode e deve ser revisto, tanto pelo próprio autor como por outros que se dispõem a revisá-lo e a fazer intervenções coesivas, estruturais, lexicais e discursivas que porventura tenham escapado ao autor. Essas intervenções estão em prol do texto, a fim de uma melhor compreensão comunicativa. O nosso interesse com este trabalho é analisar esse olhar do outro sobre o texto e compreender em que isso contribui para o desenvolvimento da escrita.

1.4.2 Um novo olhar sobre sua obra: reescrita

A escrita é fundamental no processo de interlocução, sendo a palavra o material privilegiado para a comunicação entre as pessoas. É a partir da interação com o interlocutor-leitor que o escritor-autor de um texto o reelabora (BAKHTIN, 2011). A reescrita partirá do texto original, que, após uma intervenção-mediação, propiciará um novo olhar, que leva a modificações lexicais, gramaticais, coesivas, discursivas, dentre outras, que poderão deixar o texto com nova roupagem. Possenti (2008) afirma que reescrever é deixar o texto mais adequado a determinado leitor, finalidade e gênero.

Percebemos, na reescrita, uma relação autor/leitor ou locutor/interlocutor. Ao ficar caracterizada a ação responsiva, Bakhtin (2011) explica que, ao ler e rever o texto do aluno, o professor acaba por preencher as lacunas que talvez o aluno-autor tenha deixado, com inferências e colocações, o que permite um novo olhar do autor sobre sua obra.

A reescrita também permite que o autor tenha mais controle sobre o texto escrito, uma vez que na oralidade não há possibilidade de rever ou refazer, pois o interlocutor está presente. A refacção, ao contrário da fala, permite que o autor reflita sobre a língua e reformule o que não está claro. Lembramos, ainda, que não é pelo fato de o interlocutor não estar presente que não há diálogo, pois quem escreve o faz para alguém e com determinadas intenções. São essas finalidades pretendidas que fazem dos textos um veículo tão eficiente de comunicação e interação.

Esse processo de reescrever não pode ser visto apenas como oportunidade de se passar a limpo um texto, devendo ser entendido como uma busca, em que o autor tenta ser compreendido pelo seu leitor-interlocutor. É o momento de refletir se a mensagem a ser transmitida leva à compreensão. Fernandes (2007, p. 77) afirma:

Reescrever um trabalho escolar não é passar a limpo a primeira versão, retirando as marcas de transgressões à imagem da língua padrão. O diálogo entre professor/leitor e aluno/autor não se resume a produzir uma pasteurização das falhas apontadas pelo professor ou detectadas pelo próprio autor.

É importante lembrar que para o interlocutor-leitor o que importa é o que foi escrito, e não o que o autor quis dizer. Dessa forma, o autor deve passar a ser leitor do que escreveu, a fim de perceber se as ideias colocadas no papel são claras e satisfazem a intenção comunicativa. Fernandes (2007) nos chama atenção para que a refacção não vire apenas um exercício de correções gramáticas, uma vez que a intenção de trabalhar com essa prática é conseguir melhores condições textuais para a compreensão do leitor. Buscamos mediações que levem os alunos-sujeitos à apropriação dos usos da linguagem para que isso contribua para sua formação plena.

Desse modo, a reescrita faz parte do processo de escrita, sendo uma prática essencial para o ensino da produção textual. Estabelecer uma prática de reescrita é passar a entender a escrita como um processo, e não apenas como um ato. A construção de um texto envolve momentos diferentes, os quais, segundo Fiad e Mayrink-Sabinson (1993, p. 55), são “o planejamento, a própria escrita, a leitura do texto pelo autor e as modificações a partir dessa leitura”, evidenciando um trabalho consciente, deliberado, planejado e provavelmente repensado, levando, assim, ao dialogismo, à interação e à responsividade abordados por Bakhtin (2011).

Vale ressaltar que essa prática de repensar e modificar o texto se orienta, em sua grande maioria, pelas observações feitas pelo professor ao ler o texto do *aluno-autor*. A cada nova retomada do texto são percebidas, com mais clareza, as operações linguísticas realizadas, e há um aprimoramento do trabalho, dissipando as eventuais dúvidas e efetivando as intenções discursivas. Vygotsky (1998) reforça a ideia de que o homem é construído pelas interações que estabelece com outros homens e, logo, entende-se que a mediação do professor é um dos fatores fundamentais para que o aluno obtenha êxito em seu processo de desenvolvimento da escrita e que o cerne da ação mediadora esteja na forma como o professor intervém no texto do aluno.

Sabemos que escrever é uma tarefa preconcebida como não muito fácil e que a maioria dos alunos tenta fugir dela o máximo possível. No entanto, chega o momento em que a escola, a sociedade e até mesmo os amigos cobram essa produção. Por saber que a produção da escrita é uma necessidade exigida por todos os âmbitos sociais, tenta-se entender esse

momento da aprendizagem da escrita, acreditando que o professor, como parte desse processo, pode e deve auxiliar em seu desenvolvimento ao estabelecer uma interlocução com o texto de seu aluno. Fernandes (2007, p. 78) conclui que

[...] ao adotarmos a concepção de texto como fenômeno interativo de base sociocognitiva, temos um longo caminho a trilhar em busca de uma compreensão mais detalhada dos processos desencadeados pelos alunos investigados no ato de redigir textos escolares.

Através de uma pesquisa de cunho qualitativo, observamos eventos de letramento promovidos nas aulas de produções textuais, bem como o processo de escrita e reescrita de textos e as intervenções feitas pela professora de língua portuguesa a textos de alunos da 2ª série do Ensino Médio. Buscamos perceber se, de acordo com Santos (2008, p. 20), “na perspectiva do letramento, os usos sociais da escrita permitem suplantar as práticas tradicionais de leitura e escrita, muitas vezes mecanizados e distanciadas do universo social dos alunos. [...]” ou se as práticas pedagógicas do professor buscam melhorias na leitura e escrita, a fim de torná-las significativas aos alunos, pois as intervenções feitas apenas vislumbrando as questões gramaticais levam este momento de escrita e reescrita a uma atividade artificial com pouco aproveitamento. Acreditamos nas práticas pedagógicas que enxergam os alunos como agentes do letramento, capazes de ver a escrita como uma poderosa ferramenta que pode deixar marcas no mundo em que vivem.

CAPÍTULO 2

O DESENVOLVER DA PESQUISA: METODOLOGIA

Não há nem pode haver textos puros. Além disso, em cada texto existe uma série de elementos que podem ser chamados de técnicos.

Mikhail Bakhtin

Optamos por uma pesquisa de cunho qualitativo por acreditarmos que viria ao encontro dos objetivos propostos por nós, enquanto pesquisadores. Sabemos que, para melhor compreender um evento em seu contexto, devemos analisá-lo de forma integrada. Dessa maneira, se fez necessária nossa ida a campo para perceber os eventos de letramento em seu desenvolvimento e contexto, e inclusive observá-los pela ótica das pessoas envolvidas, ou pesquisadas.

Godoy (1995), Oliveira (2008) dizem que a pesquisa qualitativa permite a captura de dados de várias maneiras. Os mais conhecidos são: a pesquisa documental, a etnográfica e o estudo de caso. Atemo-nos ao terceiro modelo, estudo de caso, por permitir uma análise profunda do objeto e visando um olhar detalhado do ambiente de apenas um sujeito ou talvez situação. Ainda de acordo com Godoy (1995) e Oliveira (2008), o pesquisador deve utilizar vários dados, coletados em momentos diferentes, e ter como principal fonte de pesquisa a observação, a entrevista e a análise.

A observação tem papel fundamental em nossa pesquisa, uma vez que é através dela que capturamos os comportamentos nos eventos e fazemos um elo com a entrevista. Foi nesse momento de observação que pudemos perceber se o que foi dito pelo pesquisado na entrevista é realizado na prática. Conforme Godoy (1995), as entrevistas devem ser curtas e rápidas, podendo acontecer em vários momentos, de modo informal ou até mesmo formal conforme os objetivos da pesquisa.

Godoy (1995) e Oliveira (2008) ressaltam que durante toda a pesquisa, a coleta de dados deve estar em constante confronto com as questões norteadoras do estudo, pois, assim, o pesquisador saberá dar rumo à sua pesquisa sem perder o foco.

Às vezes, as questões norteadoras de uma pesquisa surgem sem que o pesquisador as procure, mas no nosso caso nos deparamos com um problema, para o qual buscamos

respostas. Desde a escolha do tema a ser estudado, começaram a surgir perguntas. Pensamos nas escolhas do local e da unidade social a ser pesquisada. E somente depois desse momento aconteceram as mobilizações em prol da pesquisa.

A escolha do objeto de pesquisa não poderia ter sido diferente, pois esse estudo está situado em uma agenda de um mestrado profissional, em que nós pesquisadores buscamos respostas que podem ajudar em nossa prática e na dos demais colegas de profissão. Assim, a questão de pesquisa surgiu em sala de aula, com um problema que aflige vários professores e em particular os de língua portuguesa que se sentem de certa forma responsáveis por tornar seus alunos críticos e participativos, através da leitura e da escrita.

No entanto, a dificuldade de colocar no papel o que se quer dizer de maneira clara, a fim de conseguir o que almeja, ainda é uma assombro aos nossos alunos. Da mesma forma, nós professores nos sentimos cobrados e até frustrados ao ver alunos chegarem ao final da educação básica em dificuldades de fazer uso eficaz da escrita.

2.1 A ESCOLHA DO OBJETO DE PESQUISA: JUSTIFICATIVA

Lopes (2006) nos chama a atenção sobre a relação dos sujeitos com a escrita, e o que cada um pode fazer pelo outro em um contexto sócio espacial. Essas questões existem porque a escrita é sem dúvida um recurso bem considerável para que as interações sociais aconteçam. E sendo a escrita algo de tanto valor na sociedade letrada, textualizada, que vivemos, as inquietações vieram.

Trabalhamos com uma disciplina de peso bem considerável, pensando em uma sociedade que valoriza as habilidades de leitura, escrita e cálculo. Dessa forma, supervaloriza as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, em relação às demais. Da mesma maneira que a supervalorização acontece, as cobranças também vêm na mesma proporção. A sociedade espera que os alunos concluam a educação básica dominando as quatro operações matemáticas muito bem, lendo, compreendendo e escrevendo perfeitamente, colocando toda a responsabilidade na escola e conseqüentemente nos profissionais que ali atuam.

Lopes (2006) acredita que o conhecimento da escrita oferece oportunidades e distingue um sujeito dos demais, revestindo-o de qualidades, e lembra que mais que uma forma de uso da língua, a escrita representa a modalidade padrão, valorizada socialmente e talvez por isso tão cobrada pela sociedade. Dessa forma, os alunos se sentem impelidos a

terem boa escrita mesmo que as práticas docentes não favoreçam a apropriação de novos conhecimentos. Assim, não é incomum vermos sujeitos que concluíram a educação básica, mas não conseguem estabelecer interação através da escrita, e acabam se sentindo excluídos e dependentes. Esse contexto nos leva às seguintes questões:

- Será que as mediações-intervenções que os professores de língua portuguesa fazem nos textos dos alunos ajudam esses estudantes a desenvolverem melhor a escrita?
- Após a mediação, quando o professor propõe uma refacção textual, há um avanço de uso da língua, em todos os seus aspectos?
- É possível que haja uma melhor formação crítica a partir do processo de escrita e reescrita textual?

Ao refletirmos sobre essas questões e pensarmos na prática docente, acreditamos que os professores, principalmente os de Língua Portuguesa, têm um grande poder de transformação, pois, ao optarem por práticas que levem seus alunos a refletirem, cobrarem, perceberem e se posicionarem, eles estão formando cidadãos que, possivelmente, através da escrita, se tornarão participativos e autônomos. Sobre essa prática docente, Lopes (1998) nos traz grande contribuição:

Os professores de línguas precisam considerar a linguagem como um fenômeno essencialmente social, se suas aulas devem ter qualquer relação com o modo como usamos a linguagem na sociedade, e isso inclui consciência de como através do uso da linguagem construímos nossas várias identidades sociais no discurso e de como essas afetam os significados que construímos na sociedade (LOPES, 1998, p.326).

É importante lembrarmos que acreditamos em uma perspectiva de letramento sustentada pela concepção de que os usos da escrita adquirem valores sociais de acordo com o contexto (LOPES, 2006). Para Maciel e Lúcio (2010), os sujeitos se sentem inseridos socialmente quando são capazes de participarem ativamente dos eventos sociais.

Dessa forma, ao pensar em um tema de pesquisa que abarcasse as inquietações vividas por nós, como pesquisadores, em nosso contexto de sala de aula, optamos em pesquisar “*A mediação do professor no processo de refacção textual: escrita e reescrita*”, com foco no Ensino Médio, por ser o último ciclo da Educação Básica e também por ser o momento em que os sujeitos fazem muito uso da escrita: Enem, concursos, empregos, redes sociais, entre tantos outros contextos.

2.2 SITUANDO A PESQUISA

Fernandes (2006) aponta a importância de uma pesquisa qualitativa aplicar a comprovação externa, que se detém às condições sociais do contexto, ao *status* do pesquisador, às escolhas, aos métodos e coleta de dados e, comprovações internas, que se atem às particularidades e/ou singularidades percebidas em cada caso, como a observação em sala de aula.

Em nossa pesquisa, buscamos observar tanto os comprovantes externos como os internos a fim de dar mais confiabilidade à pesquisa, além, é claro, de servir a outros estudos que venham se assemelhar ao nosso (FERNANDES, 2006).

2.2.1 Contexto escolar

Buscamos entender um pouco mais a escola onde a pesquisa foi realizada. Falamos tanto dos aspectos gerais, como também dos específicos. A escola localiza-se em um bairro de periferia na cidade de Trindade, no estado de Goiás. Trindade é um município de pequena extensão, localizado a 14 quilômetros da capital. Sedia uma vez por ano uma festa religiosa de grande proporção e chega a receber turistas de todos os lugares do mundo. No entanto, os bairros mais afastados do centro da cidade vivem com péssima infraestrutura. Além disso, a saúde e educação são caóticas.

A escola que escolhemos localiza-se especificamente em um bairro chamado Dona Iris I, originado de uma invasão e posteriormente os lotes foram doados e legalizados. Ela foi construída em uma área doada para o estado e funciona há 18 anos e não possuía documentação. Somente no ano de 2012, essa documentação da escola foi regularizada. Diante desse cenário, quase que é indispensável dizer que a comunidade escolar é muito carente e sofre com defasagem em todos os aspectos: culturais, sociais, econômicos, entre outros.

Apenas depois do ano de 2007, a escola recebeu um número significativo de profissionais efetivos para atuarem nas salas de aula. Até então o corpo docente era constituído em quase totalidade por contratos rotativos. Ainda hoje, os professores do fundamental I são 100% contratos, ou seja, não têm efetivos que atuam nessa fase, já os professores do fundamental II e Ensino Médio chegam a 80% de efetivos, o que não exclui,

ainda hoje, a rotatividade. Como parte do corpo docente da instituição percebemos que os motivos para essa rotatividade de professores são vários, desde a localização da escola até a dificuldade de trabalhar com o alunado.

A escola teve um crescimento significativo nos últimos anos. No ano de 2009, ficou entre as dez melhores notas do ENEM no estado de Goiás. Em 2012, ganhou o prêmio gestão do Estado de Goiás e foi uma das escolas do estado que, conforme dados da Secretaria Estadual de Educação-SEDUC, mais cresceu no IDEB e demonstra, dessa forma, que enfrentou as diversidades e busca uma melhoria no ensino de seus alunos, embora não conte com a participação efetiva dos pais. Esses resultados trouxeram nos últimos dois anos vários pesquisadores ao colégio, a fim de verificarem práticas pedagógicas, gestão, entre outros objetos de pesquisa.

Há um constante incentivo para que os alunos participem de avaliações externas e um trabalho pedagógico voltado para os déficits apresentados nas avaliações. Há três anos, a escola busca trabalhar com aulas diferenciadas para o ensino médio, com a intenção de ajudar seus alunos nos exames de ENEM e vestibulares diversos. Essas aulas se configuram em palestras com temas atuais, seminários, rodízio de professores, aulas no laboratório de informática, dentre outros.

As aulas de Língua Portuguesa são divididas pela grade da rede, sendo que quatro aulas são destinadas para gramática e literatura e uma aula, nomeada Tópico de Redação, para a escrita. A escola optou pelo mesmo profissional nas duas disciplinas, para que ele tivesse autonomia de trabalhar as cinco aulas como achar melhor, proporcionando integralidade para a língua portuguesa. Percebemos que são ações pequenas, mas é o que lhe foi possível fazer.

2.2.2 O desenrolar da escrita

Por pertencermos ao quadro de docentes da escola, é do nosso conhecimento que as orientações pedagógicas da unidade são para que a escrita aconteça em todas as disciplinas. Inclusive, no final dos semestres, desenvolve-se um projeto em que os professores tentam amenizar os déficits de aprendizagem dos alunos com atividades que envolvam a escrita em todas as aulas, porém, é claro que a responsabilidade sobre o “*escrever bem*” ainda recai sobre o professor de língua portuguesa. Os professores das demais disciplinas entenderam esse momento como uma ajuda ao colega que leciona a língua portuguesa, mesmo havendo o interesse do grupo em transformar aquele lugar. Para Lopes (1998), o interesse por uma

transformação social em sala de aula se dá essencialmente pelo modo com que todos os professores concebem a natureza da linguagem e da identidade social.

Na turma observada, percebemos que, no dia-a-dia, a professora opta por, a cada duas semanas, trabalhar a produção textual, ao invés de usar apenas uma aula semanal com duração de cinquenta minutos. Segundo ela, as duas aulas proporcionam um momento de leitura, discussão e produção, o que não conseguiria fazer em apenas uma aula, sem contar que ela usa esse intervalo de quinze dias para fazer suas intervenções nos textos e dar uma devolutiva para os alunos. De acordo com Bakhtin (2011), esse momento de refletir sobre o texto do outro é fundamental, pois à compreensão do objeto refletido, se dá por meio de um reflexo do outro.

A professora reservava uma aula para fazer a devolutiva dos textos e esclarecer aos alunos alguns pontos que julgou interessante. Como a turma era composta de 48 estudantes, ela nos informou que apenas conversava com aqueles que não conseguiam dar clareza ao texto. Conforme Bakhtin (2011), dois elementos determinam o texto como enunciado, uma é a ideia ou intenção e a outra é a realização dessa intenção. E é a inter-relação entre esses elementos que vai determinar a índole do texto, seu sentido ou até mesmo o cumprimento dessa intenção enunciativa.

Os alunos levavam seus textos para casa e faziam uma nova versão, reescrita, que era obrigatória e compunha a nota do bimestre corrente. Porém, o objetivo maior dessa refacção textual, segundo a professora, era fazer com que os alunos percebessem as falhas que estavam cometendo na hora da escrita. Essa postura da professora se aproxima da concepção de que, com o olhar de um mediador sobre o texto, o estudante poderia melhorá-lo de modo a satisfazer a proposta de produção textual apresentada (FERNANDES, 2007), percebendo ainda os procedimentos específicos da língua escrita e o discurso do meio social.

Notamos que em alguns casos a professora oferecia aos alunos um atendimento individualizado, após o horário da aula ou no intervalo. Dificilmente, os alunos a procuravam nesses horários, como constatamos. Isso acabava dificultando o trabalho da professora, já que o colégio, por ser estadual e seguir grade única para a rede, não oferecia aulas de reforço para alunos do fundamental II e Ensino Médio, da mesma forma que a escola não podia oferecer disciplinas em outro horário para acompanhar melhor esse processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, era consensual que o aluno devia ter um momento com o professor para refletir sobre sua escrita e reavaliar as escolhas lexicais, semânticas e discursivas. Esse momento de refletir sobre a escrita serve para reavaliar essas escolhas e alterá-las, caso seja necessário, como assegura Fernandes (2007). Isso acontecia rapidamente no momento da

entrega dos textos. Como o tempo era curto, a professora não conseguia conversar com todos os alunos individualmente, logo, ela falava com aqueles que julgava ser mais necessário e dava orientações gerais para a turma.

Entendemos a escrita e a reescrita como um processo que leva à “**reflexão**” através da mediação, propiciando, aos alunos, autores dos textos, um olhar crítico para verificar o que ficou bom e o que precisa melhorar, mas, para que essa reflexão seja possível, o professor deve ter um momento com o aluno, para dar suas contribuições através da mediação-intervenção.

O fato é que escrever amedronta nossos alunos e a grande maioria escreve apenas para obtenção de notas, sem nenhum interesse de melhorar a escrita, aprender os usos da língua ou ampliar-se enquanto sujeito crítico e participativo, pois não compreendem a linguagem como forma de ação social. Parece ser alheia aos alunos a importância do uso da língua na sociedade textualizada que estamos inseridos. Conforme Fernandes (2007), mesmo com todas as adversidades encontradas pelas escolas, a sociedade ainda cobra da instituição de ensino propiciar e proporcionar essa habilidade ao sujeito.

2.2.3 Objetos de pesquisa

Para que fosse possível observar a prática da docente, foi necessário que optássemos por uma turma em que ela desenvolvesse seu trabalho. Analisamos as três séries do Ensino médio, resolvemos excluir a 1ª série do Ensino Médio, por ser uma série em que os alunos se deparam com novas disciplinas e excluimos também a 3ª série por estar muito envolvida com as questões de vestibular, ENEM, dentre outros.

Julgamos que esses fatores poderiam interferir no trabalho da professora. E o que buscávamos perceber era se após as mediações da professora os textos apresentavam alguma mudança no que concerne ao tratamento dado à linguagem, se a escrita tinha sido melhor desenvolvida e se de alguma maneira isso incidia em uma melhor formação crítica. Logo, a escolha foi a 2ª segunda série do Ensino Médio pelo fato de os alunos nem estarem iniciando e nem finalizando um ciclo, portanto, sofrendo menos pressões que as demais séries do Ensino Médio. A turma é composta por 48 alunos. Nossa intenção é analisar os textos e suas refacções em pelo menos três estágios³. E, para que fosse possível um acompanhamento mais

³Acompanhamos três propostas de produções textuais, desenvolvidas durante o primeiro semestre de 2014.

detalhado, fizemos o sorteio⁴ de 10 (dez) textos de alunos em cada estágio⁵ para comporem nosso *corpus*.

Dessa forma, colhemos amostras no mês de fevereiro, abril e junho de 2014. O corpus da pesquisa foi composto pela entrevista com a professora, notas de campo, os textos e suas respectivas refacções nos três estágios acima referidos. Como o nosso objeto de pesquisa é o olhar do professor sobre o texto do aluno, não entramos em contato com os autores dos textos.

Os textos eram entregues pela professora, sem que tivéssemos nenhum contato com os alunos, conforme orientação do Comitê de Ética da UFG. Ela nos repassava os textos com suas intervenções e posteriormente a reescrita dos mesmos para comporem nosso *corpus* e serem analisados. Importante lembrar que a pesquisa é qualitativa, então a observação no momento da apresentação da proposta de produção textual, escrita e a devolutiva são importantes para que tomemos notas e possamos entender na integralidade a prática docente que nos propusemos a estudar.

2.3 CONTEXTO DA PESQUISA

Nossa pesquisa iniciou-se em janeiro de 2014. Lembramos aqui que no momento da submissão do projeto ao Comitê de Ética fomos à escola e pegamos uma autorização de pesquisa com a Direção. Logo, o grupo gestor tinha consciência que a pesquisa aconteceria naquele ano.

Assim que as aulas retornaram, fizemos uma reunião com a professora de língua portuguesa da série que propusemos investigar, Coordenação pedagógica e Direção. Explicamos os objetivos de nossa pesquisa, os riscos e benefícios e expusemos o projeto. Provocamos uma rápida reflexão sobre as práticas de escrita e reescrita no contexto escolar, apontando para o processo formador dessas práticas. Com base em Fernandes (2007), tecemos considerações sobre o fato de que o processo de refacção contribui para aquisição das habilidades textuais do aluno e o ajuda a adquirir uma movimentação discursiva de sentido

⁴ O sorteio foi feito por número, pedimos que uma funcionária administrativa da escola falasse aleatoriamente dez números entre 01 e 48. A funcionária do Colégio não tinha conhecimento dos alunos e de suas proficiências. Esse cuidado foi tomado para que não houvesse interferência nos resultados da pesquisa.

⁵ Acompanhamos os mesmos alunos nos três estágios para verificar se houve avanço na escrita, dentro do processo de ensino-aprendizagem e principalmente para perceber se as intervenções feitas pela professora eram apreendidas e influenciava na escrita das demais propostas.

através da revisão e intervenção feita pelo docente. A professora achou a proposta interessante e aceitou participar da pesquisa. No mesmo dia, julgamos necessário conversar com a turma para que os alunos tivessem ciência do que iria acontecer durante todo o primeiro semestre, pois mesmo os alunos não sendo objeto de pesquisa, nossa presença, em sala aula, seria necessária em vários momentos, como de fato aconteceu durante todo o semestre.

Como já explicamos apenas dez produções, e suas respectivas refações, foram acompanhadas e fizeram parte do corpus da pesquisa, em média 60 (sessenta) textos. Porém, o trabalho de escrita e reescrita foi feito com toda a turma, a professora não fez nenhuma distinção, trabalhou com as mesmas propostas e usou a mesma forma de intervenção em todos os textos. Deixamos bem claro para a docente e alunos que nossa pesquisa estava voltada para a prática da professora e o que essa prática podia incidir nos textos e por esse motivo há necessidade de coletá-los para comporem o corpus do nosso trabalho.

2.4 COLETA DE DADOS E *CORPUS*

Fizemos uma entrevista com a docente, composta por sete perguntas, que tiveram como eixos norteadores: concepção e valorização de texto; o papel do professor na formação plena dos sujeitos e metodologias que considera importantes no processo de produção e refação de textos. Por ser de comum acordo com a docente, gravamos tudo em áudio. Isso enriqueceu o corpus de nossa pesquisa.

A entrevista foi semiestruturada, pois em dois momentos interagimos com nossa informante. Para Manzini (1990/1991, p. 154), a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista.

As coletas dos textos e das propostas de produções textuais aconteceram em fevereiro, abril e junho. Observamos doze aulas da professora, que corresponderam à apresentação das propostas de produção textual, escrita e devolutiva dos textos com as intervenções feitas por ela. Os alunos levavam os textos pra casa e assim que entregavam a reescrita para professora, ela entrava em contato para que pudéssemos buscar o material na escola. Durante as aulas que assistimos fizemos notas de campo para que nos ajudassem no momento das análises dos textos.

Vamos usar textos e fragmentos dos textos dos alunos para mostrar os efeitos da mediação da professora sobre a escrita e a reescrita. Para facilitar os comparativos, nos referiremos aos textos como: A1- Escrita e A1-Reescrita, A2- Escrita e A2 - Reescrita... A10 -Escrita e A10- Reescrita, pois foram sorteados dez alunos para que seus textos compusessem nosso corpus e fosse possível ver as mediações feitas pela professora.

Na primeira produção, seis alunos fizeram a escrita e reescrita, três fizeram a primeira versão e um não fez a produção. Na segunda produção, oito alunos fizeram a escrita e reescrita do texto, um fez apenas a primeira versão e um não fez. Na terceira produção, oito alunos fizeram a escrita e reescrita dos textos, um fez somente a escrita e um não realizou a atividade.

Segue exemplo de como fizemos para manter a anonimato dos autores dos textos, conforme o comitê de ética da UFG orientou, já que os textos serão utilizados apenas para perceber os efeitos da mediação.

1ª Proposta de produção

A1- Escrita

1ª Proposta de produção

A1 – Reescrita

Em nenhuma coleta, tínhamos a totalidade de textos (escrita e reescrita) de todos os alunos que foram selecionados. Porém, optamos por conservar a seleção realizada por questões éticas, além de julgarmos suficientes os textos para percebermos a mediação do professor nesse processo. Usaremos dois textos e suas respectivas reescritas para fazer a análise de cada proposta de produção textual. Dessa maneira, serão quatro textos para cada proposta, totalizando doze textos analisados nas três propostas de produção que compõem nossa pesquisa. O critério de escolha foi à participação dos seis alunos na escrita e reescrita das três propostas. Após a análise das três propostas, faremos uma análise comparativa desses momentos de produção para perceber como as mediações-intervenções da professora afetaram, ou não, as produções textuais decorrentes.

CAPÍTULO 3

A PRÁTICA DOCENTE: ANÁLISE DOS DADOS

Na infância vivemos intensamente a alegria, a inocência, capacidade criativa sem limites e ausência de preconceitos. Na vida adulta aprendemos a racionalizar, a impor critérios para tudo e a dosar as emoções para nos proteger.

Maria Amália

Neste capítulo, propomos analisar a entrevista e as mediações feitas pela professora nos textos de alguns alunos. A seleção desses alunos foi realizada por meio de sorteio, que contou com a colaboração de uma das funcionárias da escola. Nossa intenção é mostrar se a mediação feita pela docente afetou de alguma forma as refacções, ajudando os estudantes a um melhor desenvolvimento da escrita, tornando-os mais críticos e com mais consciência da função da linguagem, além de contribuir com a percepção e resolução de alguns problemas estruturais que os textos possam ter apresentado. Sobre a maneira de mediar-intervir, Vygotsky (1998, p.86) defende que “o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo”. Assim, buscamos perceber se pela mediação houve um bom resultado.

Ressaltamos à professora que nosso olhar se voltaria muito para a refacção textual, por acreditar que a reescrita de textos, além de ser uma forma de diagnóstico para a docente e também para o aluno, abre a possibilidade de o sujeito, enquanto autor, dialogar com seu próprio texto e rever sua escrita, pela mediação-intervenção de seu interlocutor direto, que, nesse caso, é o professor. No entanto, para que isso aconteça, as intervenções realizadas nos textos devem estimular o senso crítico, levar à reflexão e deixar de lado o simplismo e o dogmatismo com que as questões linguísticas têm sido tratadas (ANTUNES, 2009), pois muitos professores de língua portuguesa ainda se atém apenas à metalinguagem. Esse ensino voltado apenas para a metalinguagem é criticado por Street (2014), Santos (2008) e Vieira (2003), pois esses autores valorizam uma prática pedagógica que contemple as interações sociais.

Investigamos as mediações feitas pela professora nos textos. Esperamos que a mediação-intervenção possa contribuir, de alguma maneira, para a formação crítica dos alunos. Nesse sentido, Vygotsky (1998) diz que a escrita é um sistema de representação simbólica da realidade, a qual medeia a relação dos sujeitos com o mundo. Ele discute, ainda, sobre uma educação reflexiva, voltada aos valores sociais, e enfatiza inclusive a importância da práxis, entendida por ele como uma vivência na qual a teoria estaria em coerência com a prática. Portanto, são esses aspectos voltados para os valores sociais e práxis que buscamos perceber com este trabalho.

Todavia, nesse ponto percebemos que há um enorme desafio a ser transposto, pois atualmente, em vários contextos escolares, vemos o discurso politicamente correto, expresso por meio da defesa de um letramento voltado às práticas sociais. Na verdade, o que de fato acontece, na grande maioria das vezes, é um ensino mecanizado, refletindo um modelo de letramento autônomo, termo cunhado por Street (2014). A fim de investigar como se dá a mediação da professora no processo de refacção textual, passamos a analisar os dados. No entanto, em nenhum momento devemos nos esquecer de que nossa pesquisa é um estudo de caso e, assim, investigamos, observamos e analisamos a prática docente de uma professora, a fim de perceber se houve um letramento que contribuiu para a formação crítica e autônoma do aluno.

3.1 ENTREVISTA: SUJEITO DA PESQUISA

Nesta seção, vamos analisar um texto de entrevista com a professora sujeito da nossa pesquisa. A entrevista foi gravada em áudio e transcrita⁶. Alguns trechos serão trazidos para que possamos perceber as práticas docentes desenvolvidas pela professora ao trabalhar com produções textuais e, conseqüentemente, com suas refacções.

Chamamos a atenção aqui para o processo de refacção que potencializamos. Ele inicia-se desde as primeiras mediações e se estende por todo o processo de escrita, pois às vezes os efeitos da mediação-intervenção feita em um texto serão percebidos em produções textuais posteriores, além de que sabemos que um texto nunca está pronto aos olhos de seu autor. Dessa maneira, as dúvidas relacionadas à estrutura, ao discurso, ao gênero e, inclusive, à

⁶ A transcrição da entrevista está anexa a esta dissertação.

ortografia são relevantes para melhorar a produção textual do aluno, levando o sujeito a dominar melhor a escrita, a fim de conseguir usá-la nas interações sociais de que participam e dependem, se tornando mais crítico e independente, pois, além de perceber a aplicabilidade da língua, a usa com propósito social.

Nesse momento, é importante retomarmos o conceito de mediação para Vygotsky (1998). O autor afirma que a **mediação** é um processo de intervenção de um elemento intermediário (professor) em uma relação. Assim, a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento, ou seja, a interação do sujeito com outros sujeitos, nesse caso o professor. Sobre essa interação, Oliveira (1997, p.38) diz que:

A interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano: é através da relação interpessoal concreta com outros que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico.

Iniciamos a entrevista com algumas questões de sondagem para ver os aspectos valorizados pela docente no texto do aluno e as mediações-intervenções feitas por ela ao ler as produções dos estudantes. Percebemos que a docente teve uma preocupação em explicitar que observava o texto na sua plenitude, uma vez que, além de citar a coesão e coerência, também falou sobre clareza de ideias. De acordo com Bakhtin (2011), para que um texto atinja sua finalidade ele tem que ser claro, ter coerência e coesão. Seguem a primeira e a segunda questão e suas respectivas respostas.

PERGUNTA: Ao ler um texto de um aluno, quais são os aspectos valorizados por você?

Prof.^a: Os aspectos valorizados são: a questão da concordância, da coesão, se o aluno tem uma ideia clara sobre o que ele está escrevendo, porque tem aluno que ele escreve, usa um vocabulário bonito, mas ele comete muita redundância. Então, eu observo muito isso, se há clareza na escrita dele.

PERGUNTA: Como são suas intervenções?

Prof. ^a: [...] Geralmente as minhas intervenções eu escrevo tudo que eu observo. Eu faço uma anotação, deixo um comentário, falando o que deve ser melhorado, o que deve ser revisto, perante o que ele escreveu e eu pontuo, eu mostro pra ele o que deve ser mudado.

Percebemos que a clareza referida pela professora não se tratava apenas de uma clareza de ideias, mas também estava voltada para aspectos relacionados à forma. Afirmamos isso com base também em outras expressões usadas por ela: “vocabulário bonito” e “redundância”. Em relação às intervenções-mediações feitas, notamos que esse processo só acontece a partir do momento em que lê os textos e faz suas considerações. Para Vygotsky (1998), a mediação acontece desde o momento que há a exposição do conteúdo, com as questões levantadas, as observações, as dúvidas, as trocas e, enfim, com as intervenções feitas no texto.

Notamos, ainda, que a visão de intervenção da docente fica clara, pois evidencia que desconsidera como intervenção-mediação as dúvidas que foram esclarecidas, o momento da apresentação da proposta de produção textual, o momento de conversação e explicação na entrega dos textos. De acordo com Marinho (2010, p. 79), “[...], a aula condiciona os modos como a escrita se institui na escola e também é condicionada pelas maneiras como a escrita se institui e se constitui nesses contextos socioculturais”. Assim, se a docente considerar como mediação somente as intervenções escritas nos textos, a constituição da escrita em sala se dará apenas em via de mão única, deixando de lado o diálogo que pode e deve ser desenvolvido em momentos oportunos para uma mediação produtiva.

A ideia de mediação apenas através da escrita está presente na frase “[...] *minhas intervenções eu escrevo tudo o que eu observo*”. Dessa forma, fica evidente que para a professora a ideia de esclarecer, de participar por meio da fala para a melhoria da escrita do aluno está fora das intervenções-mediações dialogadas. Marinho (2010, p. 80) ainda acrescenta dizendo que “a oralidade é o contexto propiciador das práticas de escrita”. Logo, a oralidade não poderia ser desconsiderada, pelo contrário, deveríamos considerá-la como essencial para uma boa intervenção.

Segue a terceira pergunta:

PERGUNTA: Como você costuma apresentar as propostas de produções textuais?

Prof. ^a: Eu gosto de levar o aluno à reflexão, eu não gosto de dizer tudo com muita clareza. Eu quero que o aluno compreenda o que está escrito na proposta. Então assim, eu sempre, faço perguntas, é... sobre partes da proposta que foi lida, levo o aluno à reflexão, porque eu acho assim, quando você diz o que, de fato, o que muitos alunos gostariam de ouvir, mostrar o caminho, não só mostrar o caminho, mas dizer o que deve ser feito com toda clareza, o aluno...ele fica a mercê daquela fala sua.
Eu tenho observado, em algumas turmas que eu entro, se eu faço um comentário, dou um

exemplo, eles fazem daquela mesma forma na redação. Eu posso dar um exemplo, mas eu tenho que dar um exemplo fora da proposta, porque senão eles assim... A maioria da sala escreve até mesmo o exemplo que eu dei. [...]

Ao falarmos sobre a apresentação das propostas, notamos que a professora preocupa-se com a leitura e tende a levar os alunos a refletirem sobre o tema. A docente chama nossa atenção ao dizer que não gosta de dizer tudo com muita clareza para os alunos, pois sabemos que quanto mais claro e objetivo for o professor, mais significações haverá para a turma. Para Street (2014, p. 40), “todos na sociedade exibem alguma dificuldade de letramento em alguns contextos” e é nesse momento que as mediações darão luz aos sujeitos em um contexto de sala de aula. No entanto, a docente se explica no momento que ela demonstra a preocupação com a cópia.

Ainda sobre a apresentação das propostas, a professora justifica o “não dizer com clareza” pelo fato de alguns alunos usarem o discurso dela nos textos: “[...] se eu faço um comentário, dou um exemplo, eles fazem daquela mesma forma na redação”. Conforme Bakhtin (2011), quando o ouvinte atribui significação a um discurso, automaticamente ele se prepara para usá-lo, apropriar-se dele para completar, aplicar, concordar, discordar, usar completamente ou utilizar apenas parte dele. Nesse processo de escrita, é natural que os alunos façam esse movimento em relação ao discurso da professora, porém, esse fato parece não deixá-la à vontade para participar ativamente desse processo de produção.

Embora a professora tenha uma preocupação bastante pertinente em relação à cópia que muitos alunos fazem, ela acaba engessando sua prática, talvez por não saber como agir em relação a isso. A questão da cópia é uma preocupação da maioria dos professores que estão em sala de aula, porém, é necessário que organizemos estratégias para que a cópia aconteça em menor escala. Uma dessas estratégias poderia ser subsidiar os alunos com textos, para que tenham bons argumentos no momento da escrita.

Outro ponto interessante foi o momento em que a docente diz que, quando os alunos não estão entendendo, a estratégia usada é colocá-los para refazerem as leituras para que percebam o que a proposta de produção pede, já que ela não gosta de deixar isso claro na fala:

[...] quando eu vejo que não está indo pro caminho certo, aí eu mudo a estratégia. Como é mudar essa estratégia? Eu coloco eles pra lerem novamente, quando o que é importante, o que realmente mostra o que deve ser feito na proposta, eu peço pra eles lerem duas vezes e a gente **geralmente** discute sobre o que realmente está pedindo no texto, porque as vezes fica vago.

A palavra “geralmente” demonstra que nem sempre o discurso é usado para ajudar a tornar o enunciado compreendido pelo ouvinte e, de acordo com Bakhtin (2011), é necessário que haja ligação dentro da cadeia de comunicação para que os sujeitos atribuam significação aos enunciados. Para esse autor (idem, p. 298-299),

no enunciado se verifica um fenômeno muito complexo e multiplanar se não o examinamos isoladamente e só na relação com o seu autor (o falante), mas como um elo na cadeia da comunicação discursiva e da relação com outros enunciados a ele vinculados.

O discurso do outro é, nesse momento, essencial para que os ouvintes, nesse caso os alunos, possam fazer as relações necessárias para estabelecer significações, as quais os levem a produzir com mais clareza. Em nenhuma proposta, inclusive, estava explicitado o gênero a ser produzido⁷. Conforme Bakhtin (2011, p. 266), “no fundo, os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação”. Santos (2008, p. 10) também salienta que “uma abordagem de gênero como ferramenta para fazer coisas no mundo faz uma grande diferença no ensino e aprendizagem da leitura e da escrita”. Logo, o gênero deveria ficar claro, se não na proposta, pelo menos na instrução dada pela professora no momento da leitura.

Como percebemos, há preocupação da docente em argumentar sobre os temas das propostas de produção e ser de alguma forma copiada. Perguntamos a ela sobre os subsídios oferecidos aos alunos para que pudessem escrever e questionamos, ainda, se nas propostas sempre tinham textos, coletâneas, excertos. A docente afirmou: “Sim, sempre tem coletâneas, eu gosto muito, assim pelo menos um ou dois textos pra fazer uma comparação ou uma proposta que tem embasamento, mesmo para o aluno não ficar perdido”. E de fato, em todas as propostas havia um ou dois textos, ainda assim, acreditamos ser insuficientes para o desenvolvimento de uma boa escrita. Afirmamos isso devido ao fato de sabermos que muitos alunos não têm familiaridade com os temas apresentados e, mesmo quando são **socialmente situados**⁸, pode acontecer de o aluno não ter muito conhecimento sobre determinados eventos sociais, talvez por falta de leitura, ou, ainda, pelo não envolvimento dos pais. Isso acaba dificultando os trabalhos em sala, mesmo quando o professor se dispõe a trabalhar com o letramento como prática social. Soares (2010, p. 62), ao falar sobre essa questão, ressalta que

⁷ As propostas das produções textuais virão na próxima seção desde capítulo.

⁸ Expressão que indica que o texto foi contextualizado. Situa o sujeito no tempo e espaço, demonstrando que ele faz parte daquele contexto.

é uma queixa recorrente entre professores, sobretudo os de escolas públicas, a pouca familiaridades das crianças das camadas populares com a leitura e a escrita, atribuída à ausência de livros e material escrito, em geral, em seu contexto familiar, social, cultural.

Dessa maneira, não devemos confiar que nossos alunos tragam uma bagagem de leitura sobre diversos assuntos. Se eles a tivessem seria excelente, mas, caso não a tenham, devemos dar-lhes subsídios para que eles tenham o que dizer. O processo de escrita apresentará bons resultados, caso o aluno tenha condições de desenvolver a escrita pela intervenção-mediação com o outro. Vygotsky (1993) diz que o sujeito estabelecerá uma concepção de mundo, por meio das significações que ele estabelece com as interações com o outro e considera, ainda, as comunicações linguísticas como sociais, as quais estão voltadas para um fim. Assim, o subsidiar deve ter o objetivo de situar os alunos, como também prepará-los para o fim que é, nesse momento, a prática da escrita.

Como o foco da pesquisa é a mediação do professor no processo de refacção textual, escrita e reescrita, perguntamos à professora se ela propõe algum tipo de atividade com os textos após fazer suas intervenções.

PERGUNTA: Após suas intervenções nos textos dos alunos, você propõe algum tipo de atividade? Quais são as mais comuns?

RESPOSTA: [...] Sim, eu peço a eles pra fazer atividades depois dessas propostas. Por exemplo, se eu trabalhei na proposta falando sobre violência, o quê que eu posso buscar dentro do conteúdo que eu estou trabalhando com eles durante o bimestre? Digamos assim, a proposta está focada em dissertação e a proposta está falando sobre violência, o quê que eu posso aproveitar de dissertação e de violência dentro da língua portuguesa? Geralmente eu peço pra eles fazerem um relatório, trazerem uma reportagem que eles viram sobre violência e a gente traz pra sala de aula e se o conteúdo de gramática, que a gente trabalha também tem essa questão da gramática e ela é contextualizada, se eu estou trabalhando com eles substantivo então dentro daquelas reportagens que eles me trouxeram falando sobre violência a gente destaca ali os substantivos. Eu tento sempre buscar alguma coisa correlacionada.

PESQUISADORA: E a Refacção...?

A refacção sim, a refacção é de suma importância, porque, a gente percebe no texto que o aluno depois que ele viu o texto, a primeira escrita, e a gente faz uma nova abordagem dele, o que ele errou e o que pode ser melhorado, ele escreve com mais clareza e com mais segurança.

É clara a preocupação em demonstrar que há um trabalho com os textos, no entanto, percebemos que não havia um pensar sobre a reescrita, sobre os possíveis problemas

apresentados nos textos, um olhar diferenciado, a fim de levar o aluno a melhorar sua escrita, a perceber as práticas sociais e muito menos a situá-los nelas. Santos (2008, p. 2) é categórica ao afirmar que “é preciso ampliar essas discussões (problemas de letramento), analisando o papel da escola no desenvolvimento de habilidades e competências necessárias ao uso social da escrita”. Isso nos fez questionar sobre a refacção⁹. Nesse momento, a professora diz que a reescrita é muito importante – “a refacção é de suma importância” –, mas demonstra ainda estar muito presa à questão do “**erro**” ortográfico. Percebemos isso na frase: “[...] a gente faz uma nova abordagem [...], o que ele **errou** e o que pode ser melhorado, ele escreve com mais clareza e com mais segurança”, e o que buscamos na verdade são práticas pedagógicas que considerem as práticas sociais, ou melhor, um letramento que leve em consideração o uso da linguagem.

A professora está tão voltada para a gramática prescritiva que ela acaba usando o texto como pretexto para trabalhar a forma, no caso, a classe gramatical. Percebemos isso na frase: “se eu estou trabalhando com eles substantivo então dentro daquelas reportagens que eles me trouxeram falando sobre violência a gente destaca ali os substantivos”. Ela nem sequer menciona o caráter social e a finalidade da reportagem e do relatório, privilegiando o ensino da gramática normativa, nesse caso o substantivo. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), a língua é fundamental para a participação social efetiva do indivíduo. Por isso, é fundamental que o professor tenha essa consciência para que possa garantir a seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inegável de todo cidadão.

No entanto, percebemos, na fala da professora, que as práticas pedagógicas dela em relação à escrita estão muito voltadas para o ensino mecanizado, ao invés de fazer com que os sujeitos se tornem mais preparados para participar dos vários eventos em que estão inseridos. Sobre essa questão, Santos (2008, p.20) salienta que “os usos sociais da escrita permitem suplantam as práticas tradicionais de leitura e escrita, muitas vezes mecanizados e distanciadas do universo social dos alunos”.

PERGUNTA: Então você acha que essa refacção contribui para a competência de escrita do aluno?

RESPOSTA: Com certeza, com certeza, até porque ele percebe um acento que ele não

⁹ Interagimos com a professora, durante a entrevista, ao percebermos que a professora não falava sobre a reescrita de textos. A entrevista completa está em anexo.

colocou que eu mostro pra ele, um “T” que ele não cortou. São pequenos detalhes que quando ele começa escrever às vezes ele fica meio perdido, na questão da grafia e fica preocupado somente com o assunto que ele está escrevendo e esquece vírgula. Então eu mostro isso tudo pra ele, e na refacção ele sabe assim, que precisa fazer um texto melhor porque a professora já leu e viu o quê que “eu escrevi”. Então, eu percebo assim, que eles fazem com mais entusiasmo.

Essa mecanização e esse distanciamento do social são perceptíveis quando a docente diz “um “T” que ele não cortou”, ou ainda, “quando ele começa escrever às vezes ele fica meio perdido, na questão da grafia e **fica preocupado somente com o assunto** que ele está escrevendo e **esquece vírgula**”. O processo da escrita deve nos levar além das correções gramaticais, que não devem ser desconsideradas, mas a escrita é uma ferramenta poderosa que carrega significações ideológicas, tem ação formadora, libertadora e é capaz de nos situar socialmente. Sobre essa questão, Antunes (2006, p. 21) salienta que “todas as questões que envolvem o uso da língua não são apenas **questões linguísticas**; são também **questões políticas, históricas, sociais e culturais**. Não podem, portanto, ser resolvidas somente com um livro de gramática ou à luz do que prescrevem os comandos de alguns manuais de redação”. Ainda nesse contexto, Santos (2008) afirma que nossos alunos são agentes do letramento, e não meros participantes. Logo, eles devem perceber a poderosa ferramenta que é a escrita. Mais ainda: devem ser capazes de ver que, por meio dela, eles podem conseguir coisas e marcar a presença no mundo.

Ao pensarmos na formação crítica do aluno, não poderíamos deixar de questionar sobre o ponto de vista da profissional em relação às contribuições do processo de escrita e reescrita nessa formação.

PERGUNTA: Em sua opinião, quais às contribuições da escrita e reescrita para a formação crítica do sujeito?

RESPOSTA: Eu acredito que quando um aluno escreve e depois ele reescreve, ele percebe, ele mesmo, percebe os próprios erros. O que acontece com essa reescrita? Por que melhora a questão da crítica? Por que assim, quando ele pega um texto pra fazer, ele sabe que eu vou observar de modo geral tudo que ele escreveu, não só o assunto, toda estrutura envolvida. Isso faz com que ele preste mais atenção, leia mais, porque ele fala assim: ‘eu preciso de argumento suficiente pra convencer o meu leitor’. Então, essa questão, de... que eu sempre bato na mesma tecla: “você têm que convencer o leitor, você não fazem o texto só pra você, você faz um texto que outras pessoas vão ler.” Então, eles querem encontrar palavras e argumentos convincentes. Isso aí, eu percebo que se tornam mais críticos, mais interessado.

PESQUISADORA: Isso por que percebem o olhar do outro?

RESPOSTA: Isso, porque percebem o olhar do outro.

Mais uma vez, nos deparamos com a questão de escrever correto, da mecanização do ensino privilegiando os aspectos estruturais, “eu acredito que quando um aluno escreve e depois ele reescreve, ele percebe, ele mesmo percebe os próprios **erros**”. Isso se confirma também na frase: “por que assim, quando ele pega um texto pra fazer, ele sabe que eu vou observar de modo geral tudo que ele escreveu, **não só o assunto**”.

Porém, percebemos também que, em alguns momentos, a docente vê o texto como um todo. Isso pode ser visto no trecho: “quando ele, (o aluno) pega um texto pra fazer, ele sabe que eu vou observar de modo geral tudo que ele escreveu, não só o assunto, toda estrutura envolvida”. Olhar para o texto “de modo geral” contribui para que o aluno tenha um desenvolvimento crítico sobre os diversos temas discutidos e que podem levá-lo à reflexão, ao questionamento, à observação, à não conformação com o estabelecido, entre tantas outras questões.

Ainda que seja bem notória a certeza que a professora demonstra ter que a escrita e a reescrita contribuem para o processo de formação crítica, pelo que observamos nas aulas ela parece não entender o que realmente faz com que esse processo faça diferença nessa formação. Talvez isso aconteça por ela ter tido uma formação profissional que não contemplasse práticas que envolvam as interações sociais. Nesse sentido, Santos (2008, p. 4-5) salienta:

É preciso rever estratégias de ensino e delinear novas propostas, capazes de dinamizar as ações pedagógicas, de modo que permitam envolver um maior número de alunos em torno de uma problemática, fortalecendo neles o seu papel de agentes. É preciso, então, ter a clareza dos saberes e dos objetivos de ensino dos quais devemos lançar mão para garantir a eficácia das práticas pedagógicas.

Diante de práticas pedagógicas que não reconhecem o papel de agentes que os nossos alunos podem exercer, o processo de formação crítica acaba se resvalando e muitas vezes deixando de acontecer, pois a maioria das práticas pedagógicas ainda passa pelo modelo de letramento autônomo (STREET, 2014), em que se privilegiam os aspectos técnicos da linguagem, independentes do contexto social. No entanto, para que haja mudança nas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, os docentes devem trabalhar em conformidade com as premissas do modelo ideológico (STREET, 2014), que visa as práticas sociais, a

interação comunicativa. No caso da escrita, as propostas de produções textuais devem ser socialmente situadas. Logo, o processo de escrita deve ser

como um conjunto de práticas sociointeracionais, desenvolvidas por sujeitos historicamente situados, que pressupõe, por sua vez, um tratamento pedagógico diferenciado daquele que ainda lhe é dado em algumas salas de aula, **onde em geral se desconsidera que ler pressupõe uma atitude crítica diante do texto**, a partir da qual se busca perceber valores, visões de mundo e intenções de quem o produziu. (SANTOS, 2008, p. 8, grifo nosso)

Um ponto interessante foi o momento em que a docente fala sobre a importância do interlocutor “convencer o leitor”, acrescentando que “você faz um texto que outras pessoas vão ler”. Nesse ponto, ela considera a **responsividade** e a **interlocução**, defendidas por Bakhtin (2011). Porém, se o aluno escrever alheio a um contexto social, sem perceber a importância dos usos da língua, dos gêneros e de suas finalidades, o processo de escrita não passará de um método mecanizado, o que configura um letramento de modelo autônomo, conforme terminologia utilizada por Street (2014), pois o sujeito não compreenderá a interação comunicativa. Bakhtin (1999, p. 157-158) afirma que

a transposição palavra por palavra, por procedimentos puramente gramaticais, de um esquema para outro, sem fazer modificações estilísticas correspondentes, é nada mais que um método escolar de exercícios gramaticais, pedagogicamente mau e inadmissível.

Ao final da questão acima citada, a docente confirma que o olhar do outro é importante para que haja uma melhora nos textos e um bom desenvolvimento crítico. Ela evidencia isso ao explicitar que “eles [alunos] querem encontrar palavras e argumentos convincentes” para convencer o leitor e “se tornam mais críticos, mais interessado” a partir dessa perspectiva. Logo, essa criticidade ocorre a partir de um leitor, do interlocutor, ou seja, do outro. Essa questão nos leva a refletir também sobre o contexto de produção, sobre o ter o quê escrever e para quem destinar, além, é claro, de nos remeter à importância de o professor trabalhar com o letramento como prática social e ter consciência disso em suas mediações.

Quando o professor consegue fazer uma mediação, de modo a promover um evento de letramento que vise as práticas sociais, ele pode “contribuir para uma nova prática de ensino que possibilita às/aos estudantes uma visão crítica da realidade, fortalecendo suas identidades como indivíduos e como grupo” (SILVA, 2014, p. 237). Assim, fica claro que, se os docentes trabalharem com o letramento social, isso contribuirá sobremaneira para a formação crítica dos sujeitos.

3.2 EVIDENCIANDO A MEDIAÇÃO

Nesta seção, propomos analisar a mediação feita pela professora de língua portuguesa da 2ª Série do Ensino Médio da escola pesquisada. Analisamos a coesão, a coerência, a intertextualidade, a interdiscursividade e a argumentação. Porém, em nenhum momento podemos anular ou desconsiderar qualquer mediação feita pela docente, mesmo que esta esteja voltada apenas para os aspectos formais do texto. De acordo com Bakhtin (1999), todo enunciado que faz parte de um processo de comunicação ininterrupto é um elemento do diálogo, no sentido amplo do termo, e engloba inclusive as produções escritas.

Em nenhum momento nos esquecemos que estávamos analisando atividades escolares, mas buscávamos analisar propostas de produções textuais na perspectiva do letramento como prática social, em que os eventos são socialmente situados. Vieira (2010, p. 252) reforça que “todas as línguas dotadas de escrita alicerçam-se em práticas sociais de letramento que diferem nos aspectos linguísticos, culturais, pragmáticos e discursivos. As diferenças acentuam-se, entretanto, nos usos sociais – nas práticas sociais de escrita”.

Assim como Vieira (2010), acreditamos que a escrita é uma prática social e serve como um instrumento de inserção social dos sujeitos que a dominam. Logo, a escrita não é um ato puramente solitário e individual, mas o produto de práticas sociais. Retomamos Bakhtin (1999), que afirma a natureza social, e não individual, da enunciação, ligada à comunicação que, por sua vez, está imbricada às estruturas sociais.

3.2.1 A primeira proposta de produção textual

A primeira proposta de produção textual girou em torno de uma notícia sobre um delegado que fez um boletim de ocorrência em forma de poesia. A professora pediu que os alunos produzissem um texto dissertativo-argumentativo, estrutura redacional cobrada no ENEM.

Nessa proposta, como nas demais, tentamos perceber a mediação da professora em todo processo da escrita. Fernandes (2007, p. 99) ressalta que:

O professor deve orientar o autor dos textos escolares a libertar-se de escolhas padronizadas, mas não pode descuidar-se de conduzir o aluno a tratar a escrita como

um projeto pessoal. Desse modo, o aluno-autor passa a tratar o texto como espaço para descobertas.

É nesse momento que o aluno deve fazer as escolhas que melhor se adéquem ao seu projeto de texto (FIAD e MAYRINK-SABINSON, 1993). Na reescrita, tivemos cuidado para perceber as modificações em termos de adequação à proposta, coesão, coerência, adequação ao tipo textual, intertextualidade, argumentação e às modificações lexicais que os autores dos textos optaram por fazer ao reescreverem seus textos.

Nosso objetivo sempre foi investigar como seriam as modificações textuais a partir das observações feitas pela professora, sujeito que estaria estabelecendo um diálogo com o texto dos alunos, pois mesmo que a proposta não explicita essa interlocução, eles sabem da sua existência, já que se trata de uma atividade escolar, em que o professor é o interlocutor.

Bakhtin (2011, p. 299) afirma que “o enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também para os discursos do outro sobre ele”. Logo, ao produzir um texto que tem como uma de suas finalidades a avaliação, o olhar do outro, o sujeito que produziu espera por uma resposta. Ele afirma, ainda, que todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva. Assim, o diálogo, além de ser interior, produz também um diálogo exterior, entre aluno-autor e professor-mediador, que é instaurado desde o momento em que o enunciado se torna concreto.

A proposta foi interessante, apresenta um contexto, explicita para quem e para quem dizer, ou seja, deixa claro a quem o enunciadador se referirá, contextualização que auxilia muito no momento da escrita. Contudo, os textos de apoio deveriam ter sido trabalhados para que os alunos conseguissem escrever sobre a função da poesia no cotidiano. Para que eles tivessem bons argumentos, a docente deveria ter discutido mais a poesia e a notícia apresentada e, a partir daí, possibilitar aos estudantes uma maior compreensão sobre a função da literatura, as peculiaridades de um texto poético e sua finalidade.

Observamos o momento da leitura e da explicação da poesia e percebemos que a maioria dos alunos não fazia essas ligações e não conseguia atribuir significação à escrita de um texto poético. Vejamos a proposta:

PROPOSTA DE REDAÇÃO 01

TEXTO I:

Delegado faz relatório em forma de poesia e é repreendido

O delegado de Brasília Reinaldo Lobo optou pela poesia para registrar um crime de receptação

ocorrido no dia 26 de junho. A inovação não satisfez a Corregedoria da Polícia, que devolveu o texto ao autor, pedindo termos mais tradicionais.

“A ideia era mostrar que o delegado trabalha próximo das pessoas e carrega sentimentos”, disse Lobo. “Achei que era um texto adequado até porque não existe nenhuma norma que me impeça de escrever como escrevi.”

O delegado usou versos para informar que o detido na região de Riacho Fundo, a cerca de 20 km de Brasília, tinha ficha corrida e estava em uma moto roubada. “Todas as informações que eram necessárias estavam lá. A contestação é só sobre o formato”, afirmou.

“Quería chamar a atenção para a violência na região. As pessoas estão acostumadas com um formato de texto para relatar crimes e isso é só uma questão de hábito. Não discutiram o mérito e o mérito é que não fiz nada de errado no texto”, alegou Lobo.

Foi a primeira vez que o delegado escreveu um relatório em forma de poesia. “Se me impedirem de fazer outro, o que posso fazer?”, lamentou.

Fonte: <http://noticias.uol.com.br/cotidiano/2011/8/3/delegado-faz-relatorio-de-crime-em-forma-de-poesia-e-e-repreendido-veja-integra.jhtm>. Acesso: 3/8/2011. Adaptado

Texto II:

Já era quase madrugada
Neste querido Riacho Fundo
Cidade muito amada
Que arranca elogios de todo mundo

O plantão estava tranquilo
Até que de longe se escuta um zunido
E todos passam a esperar
A chegada da Polícia Militar

Logo surge a viatura
Desce um policial fardado
Que sem nenhuma frescura
Traz preso um sujeito folgado

Procura pela Autoridade
Narra a ele a sua verdade
Que o prendeu sem piedade
Pois sem nenhuma autorização
Pelas ruas ermas todo tranqüilão
Estava em uma motocicleta com restrição

A Autoridade desconfiada
Já iniciou o seu sermão
Mostrou ao preso a papelada
Que a sua ficha era do cão
Ia checar sua situação

O preso pediu desculpa
Disse que não tinha culpa
Pois só estava na garupa

Foi checada a situação
Ele é mesmo sem noção
Estava preso na domiciliar
Não conseguiu mais se explicar
A motocicleta era roubada
A sua boa fé era furada

Se na garupa ou no volante
Sei que fiz esse flagrante
Desse cara petulante
Que no crime não é estreante

Foi lavrado o flagrante
Pelo crime de receptação
Pois só com a polícia atuante
Protegeremos a população

A fiança foi fixada
E claro não foi paga
E enquanto não vier a cutucada
Manteremos assim preso qualquer pessoa
mã afamada

Já hoje aqui estive pra testemunhá
A vítima, meu quase xará
Cuja felicidade do seu gargalho
Nos fez compensar todo o trabalho

As diligências foram concluídas
O inquérito me vem pra relatar
Mas como nesta satélite acabamos
de chegar
E não trouxemos os modelos pra usar
Resta-nos apenas inovar

Resolvi fazê-lo em poesia
Pois carrego no peito a magia
De quem ama a fantasia
De lutar pela Paz ou contra qualquer
covardia

Assim seguimos em mais um plantão
Esperando a próxima situação
De termo, distintivo, pistola e caneta na mão
No cumprimento da fé de nossa missão

Fonte: <http://noticias.uol.com.br/cotidiano/2011/8/3/delegado-faz-relatorio-de-crime-em-forma-de-poesia-e-e-repreendido-veja-integra.jhtm>. Acesso: 3/8/2011. Adaptado.

INSTRUÇÃO: Agora, imagine que você, ao ler a página policial de um jornal, tenha se deparado com as informações contidas nos **textos I e II**. Você resolve, então, participar comentando sobre o **uso da poesia no cotidiano**.

Escreva um texto dissertativo – argumentativo para ser publicado no jornal, expondo o seu ponto de vista sobre o caso noticiado. **Dê um título ao seu texto**. Ele deve ter até 20 linhas digitadas.

O enunciado da proposta chama o aluno para uma situação de produção e pede para que ele se posicione diante de um fato, além de expor uma finalidade para que a escrita ocorra. Dessa forma, “[o] enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também para os discursos do outro sobre ele” (BAKHTIN, 2011, p. 299-300).

Usaremos os textos¹⁰ A1 e A2 e suas respectivas refações, produzidos por dois autores com base na primeira proposta, para percebermos a mediação-intervenção da professora. Esses textos foram escolhidos pelo fato de serem escritos por dois dos seis alunos que fizeram todas as propostas de texto que compõem esta pesquisa. Marcamos em negrito palavras e expressões destacadas pela mediadora como um problema e grifamos em itálico a refação dos alunos Vejamos a escrita de A1:

1ª Proposta de Produção Textual

A1 – Escrita

Título: Expressão em poesia

O delegado Reinaldo Lobo **expresa** sua indignação em poesia para **pode** chamar atenção dos superiores **pra** saber como **esta em satisfeito** com a corregedoria policial.

Ao ver que **escreve** só um relatório não estava adiantando nada então resolve escreve uma poesia e com essa poesia pode mostrar realmente o que estava sentindo com tudo que estava acontecendo com as pessoas que deveriam **esta** protegida. E quando aconteceu um roubo na madrugada em uma região chamada Riacho **fundo** e escreveu a poesia para **mostra** a violência que tinha **la**, então fazendo a poesia ele achou que poderia resolver.

Com tudo o que aconteceu pode demonstrar o que estava sentindo mais infelizmente não foi como poderia ter sido que era ter tido o apoio dos outros, **mais** foi repreendido por fazer uma coisa para ajudar aqueles que ele **ta** trabalhando para proteger.

Percebemos que o texto é carente de pontuação, o que afeta a coesão e acaba comprometendo completamente o sentido. Bechara (2001) diz que pontuações são sinais gráficos usados para deixar frases e períodos mais claros, dar entonação, em outras palavras, estabelecer sentido.

Da mesma forma que falta pontuação, a paragrafação do texto não foi feita como deveria, ocasionando uma dificuldade maior, por parte do leitor, em interagir com o texto e

¹⁰ Todos os textos estão anexos, sendo possível observar as mediações feitas pela docente.

construir sentidos. Além do mais, isso se junta a alguns vocábulos grafados em desacordo com a gramática normativa. Esses problemas no texto nos levam a perceber claramente a falta de coesão. Sobre a relação de coesão, Koch e Travaglia (1993) afirmam que a coesão é a ligação, a relação, os nexos que se estabelecem entre os elementos que constituem o texto. A coesão é sintática e gramatical, mas também semântica, pois, em muitos casos, os mecanismos coesivos se baseiam em uma relação entre os significados dos elementos da superfície do texto.

A mediadora fez suas considerações começando por apontar os vocábulos – ressaltados em negrito – e, em seguida, retirou algumas palavras para estabelecer um melhor entendimento, fez algumas sugestões de escrita e pontuou o texto. Nesse momento, não percebemos nenhuma preocupação da professora em instigar o aluno, levando-o à reflexão. A mediação feita não demonstra ao aluno que a gramática está a serviço do texto, e isso pode levar os alunos à passividade, ao invés de se colocarem como agentes ativos na situação comunicativa.

No primeiro parágrafo, a professora colocou vírgula (,) após o vocábulo “superiores”, riscou a expressão “pra saber como” e substituiu a grafia da palavra “em satisfeito” por “insatisfeito” de acordo com a gramática normativa. No segundo parágrafo, ela colocou uma conjunção aditiva antes do “não”, sugeriu uma frase em substituição a um período e também fez sugestões para finalizar o parágrafo, na tentativa de resolver os problemas de coesão e coerência. Sobre essa questão, Koch e Travaglia (1989, p. 23) explicam que “todos os estudiosos do texto estão de acordo quanto ao fato de que coesão e coerência estão intimamente relacionadas no processo de produção e compreensão do texto”. No parágrafo conclusivo, marcou a grafia da palavra “contudo”, acrescentou a expressão “o delegado” para dar coesão e sugeriu a retirada de uma frase.

Após a mediação, percebemos uma melhora na coesão do texto. É possível perceber, ainda, que houve uma organização das ideias, pois elas ficam mais claras, bem como a mudança na grafia e acentuação em alguns vocábulos, colocando-os em consonância com a gramática normativa. Outro ponto importante foi quando A1 tenta demonstrar a voz do outro ao dizer que o delegado estava insatisfeito e indignado com determinadas situações. Sobre essa questão, Bakhtin (2011, p. 299-300) afirma que “um ponto de vista, uma opinião sempre têm uma expressão verbalizada. Tudo isso é discurso do outro (em forma pessoal ou impessoal), e este não pode deixar de refletir-se no enunciado”.

Vejamos o parágrafo introdutório e o segundo parágrafo:

Escrita: O delegado Reinaldo Lobo expressa sua indignação em poesia para **pode** chamar atenção dos superiores **pra** saber como **esta em satisfeito** com a corregedoria policial.

Reescrita: O delegado, Reinaldo Lobo, *expressa* sua indignação em poesia para poder chamar atenção dos superiores, pois está *insatisfeito* com a corregedoria policial.

Segundo parágrafo:

Escrita: Ao ver que **escreve** só um relatório não estava adiantando nada então resolve escrever uma poesia e com essa poesia pode mostrar realmente o que estava sentindo com tudo que estava acontecendo com as pessoas que deveriam esta protegida. E quando aconteceu um roubo na madrugada em uma região chamada Riacho **fundo** e escreveu a poesia para mostra a violência que tinha la, então fazendo a poesia ele achou que poderia resolver.

Reescrita: Ao ver que escrever só um relatório não estava adiantando nada, resolveu escrever um boletim de ocorrência em forma de poesia. *A poesia foi feita inspirada em um roubo que aconteceu na cidade de Riacho Fundo, para demonstrar a violência, além da insatisfação do delegado.*

As ideias foram reorganizadas e a coesão textual melhorou. Notamos, também, que o texto ficou mais claro e direto, embora os argumentos não tenham sido bem desenvolvidos, pois a argumentação é, na maior parte, paráfrase do primeiro texto que compôs o excerto da coletânea. Na reescrita, a parte grifada foi sugerida pela professora, conforme intervenção no texto¹¹. A sugestão não só foi aceita como também mantida “*ipsis litteris*”¹², pois, apesar de A1 acatar a sugestão sem assumir uma posição diante do texto, houve uma relação dialética, visto que “a própria compreensão integra o sistema dialógico como elemento dialógico e de certo modo lhe modifica o sentido total” (BAKHTIN, 2011, p. 332). Vejamos a reescrita:

1ª Proposta de Produção Textual

A1 – Reescrita

Título: Expressão em poesia

O delegado, Reinaldo Lobo, *expressa* sua indignação em poesia para poder chamar atenção dos superiores, pois está *insatisfeito* com a corregedoria policial.

Ao ver que escrever só um relatório não estava adiantando nada, resolveu escrever um boletim de ocorrência em forma de poesia. *A poesia foi feita inspirada em um roubo que aconteceu na cidade de Riacho Fundo, para demonstrar a violência, além da insatisfação do delegado.*

Contudo, o que aconteceu pôde demonstrar o que o delegado sentiu, mas infelizmente não foi como poderia ter sido, pois ele não teve apoio dos outros, ao contrário, foi repreendido.

¹¹ Vide anexo.

¹² Expressão em latim que significa “mantida com as mesmas letras”, ou seja, literalmente.

Mesmo que o texto não tenha apresentado argumentos consistentes na reescrita, acreditamos que houve melhora, já que os argumentos foram reorganizados, bem como ocorreu a apresentação do assunto e uma reestruturação do texto com a presença de conectivos de coesão, como “mas”, “pois”, “contudo”, “além”, substituição de nomes por pronomes e no parágrafo conclusivo o encerramento das ideias apresentadas no texto. Voltamos, aqui, a chamar a atenção para o fato de a docente focar mais os aspectos estruturais do texto, que também são importantes, porém, ela não aborda a argumentação, fato comprovado nas mediações. Interessante perceber, ainda, que suas intervenções são aceitas, o que nos leva a pensar que se fossem voltadas à reelaboração de argumentos, defesas de ponto de vista, também seriam acatadas e é por esse motivo que os professores podem intervir de modo a contribuir para uma formação mais crítica, estabelecendo um diálogo e levando o aluno à responsividade (BAKHTIN, 2011), pois as atividades sociais de escrita referem-se às práticas socioculturais que influenciam o discurso (VIEIRA, 2003).

Na construção de um texto, podem acontecer repetições, faltas de conectivos, reproduções de discursos, argumentação inconsistente, paráfrases, dentre outros, mas o olhar do mediador vem justamente para fazer os apontamentos necessários para que o autor possa perceber, a partir do olhar do outro, aspectos que ele não tinha visto em um exercício solitário, individual e singular, mas, mesmo existindo a responsividade, defendida por Bakhtin (2011), a refacção ainda continua sendo um evento criado ou recriado, pois é lançar mão de um novo olhar sobre o texto. Bakhtin (2011, p. 309-310) enfatiza a construção do texto:

Por trás de cada texto está o sistema da linguagem. A esse sistema corresponde no texto tudo o que é repetido e reproduzido e tudo o que pode ser repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora de tal texto (o dado). Concomitantemente, porém, cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua interação em prol da qual ele foi criado).

Também vimos uma mudança significativa no parágrafo conclusivo, haja vista que na reescrita houve uma amarração de ideias. Contudo, mesmo que na reescrita tenha ocorrido uma melhora em relação ao conflito de ideias, a organização e as estruturas coesivas, o aluno não demonstra ter autonomia de escrita, apenas acata as sugestões da professora e reescreve de acordo com as intervenções, em muitos momentos copiando exatamente o que foi sugerido. Essa questão nos leva a pensar que não houve uma refacção ativa, na qual o sujeito toma o texto como seu e por meio de um diálogo o reescreve, deixando suas marcas.

Analisamos agora o texto A4 para ressaltar a mediação da professora sobre a primeira proposta de produção textual. Percebemos que a docente fez poucas intervenções no texto, porém todas foram aceitas. O texto não apresentava muitos problemas de coesão e coerência, mas sim alguns problemas estruturais. No entanto, acreditamos que algumas sugestões sobre os argumentos poderiam ter sido feitas, pois o professor deve se atentar para o poder social que a linguagem tem. Além do mais, ao trabalhar com a escrita, se esta não for situada ao contexto social não haverá nenhuma influência na formação e/ou transformação da consciência social. Essa questão é muito clara para Vieira (2003), que afirma que, quando o professor trabalha com o discurso escrito desvinculado de práticas sociais, ele acaba anulando o poder de fortalecer ou enfraquecer a formação da consciência crítica. Por isso, afirmamos que o ensino de língua portuguesa carece de uma perspectiva crítica (VIEIRA, 2003). Usamos o negrito, o itálico e os colchetes para mostrar as intervenções feitas pela professora.

1ª Proposta de Produção Textual

A4 – Escrita

Título: Poesia com justiça

Ao ler uma página policial em um jornal me deparei com algo novo e diferente um delegado que registrou um crime em forma de poesia, e não foi *aprovado* pela corregedoria da polícia, pois o pediram para reescrever de forma tradicional.

Embora a forma textual usada pelo delegado não seja proibida, eles não aceitam tal escrita. O porquê de não aceitarem sua poesia é difícil de saber, apesar que podemos pensar em hipóteses como o fato de já terem se acostumando com a mesmice do tradicional.

Particularmente, *acho que* o fato de não aprovarem essa escrita feita pelo delegado Reinaldo Lobo de Brasília, foi nada mais, nada menos do que um “pré-conceito” das partes da corregedoria, pois lendo relato do crime em poesia e possível entender claramente todo o ocorrido. Obviamente a corregedoria está equivocada, pois a forma da escrita não era para brincar e sim para chamar a atenção para a violência *encontrada ali* e [se fossemos espertos como este delegado também, protestaríamos ou falaríamos nossos problemas, usando formas textuais pois as mesmas como vemos chamam muito mais a atenção do que apenas um texto tradicional.]

O texto inicia com a apresentação do assunto em forma de narrativa. Em virtude do caráter híbrido dos textos, acreditamos que a docente não viu esse fato como problema, já que o tipo textual que predomina é o dissertativo. Para Bakhtin (2011, p. 282-283), “as formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas”, e embora ela não estivesse focando com gênero, e sim com tipo textual, eles também estão “estreitamente vinculados”.

A professora inicia sua mediação sugerindo mudanças no título, pois questiona o uso da preposição “com”. De acordo com ela, seu uso remete à ideia de a justiça estar na poesia e essa afirmação não tem sustentação. No momento em que ela questiona, ao invés de apenas apontar um problema, leva o aluno a uma tomada de consciência por meio de uma relação dialógica, pois estas “são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 323). No segundo parágrafo, houve apenas dois apontamentos de vocábulos escritos em discordância com a ortografia padrão. Percebemos que nesse parágrafo o aluno faz uso de outras vozes ao dizer “eles não aceitaram” e “estão acostumados com a mesmice [...]” para mostrar um posicionamento.

No terceiro parágrafo, a professora sugeriu que fossem retirados alguns termos, que marcamos com *itálico*. Ainda, os colchetes indicam a sugestão de um novo parágrafo. Presenciamos a entrega dos textos, ocasião em que a professora mostrou ao autor os problemas com a ortografia, falou sobre a troca de conectivos para melhorar a coesão e deu algumas sugestões para finalizar o parágrafo conclusivo. Embora o autor do texto não tenha assumido nenhuma posição ativa diante das colocações, percebemos que houve uma compreensão por parte dele sobre o que a professora havia explicado.

A4- Escrita: “... não foi *aprovado* pela corregedoria...”

A4- Reescrita: “... não foi *aceito* pela corregedoria...”

A mudança do vocábulo demonstra que houve mediação no sentido de mostrar que o órgão da polícia, a corregedoria, não reprova ou aprova, mas aceita ou recusa documentos. Logo, a docente promove um evento de letramento como prática social ao levar o autor do texto a compreender as atribuições desse órgão da polícia. Ademais, ela explica que a não aceitação de fato remete a uma “reprovação”. No entanto, ressalta que é importante entender como se referir a algo para demonstrar que sabe sobre o que se está falando. Em relação ao ensino dos usos da linguagem, Lopes (1998, p. 326) afirma que “os professores de línguas precisam considerar a linguagem como um fenômeno essencialmente social, e suas aulas devem ter qualquer relação com o modo como usamos a linguagem na sociedade”. Isso deve ser feito para que os sujeitos-alunos se situem e se insiram nos contextos sociais. Ainda sobre essa questão, Street (2014, p. 23) salienta que:

temos de ir além de ensinar às crianças os aspectos técnicos das “funções” da linguagem para, bem mais, ajudá-las a adquirir consciência da natureza social e

ideologicamente construída das formas específicas que habitamos e que usamos em determinados momentos.

Outra mudança interessante aconteceu no final do penúltimo parágrafo. Onde se lia “chamar a atenção à violência *encontrada ali*” passou-se a ler: “violência *ocorrida*”. Nessa ocasião, a docente explicou que o fato de escolher a primeira opção demonstra que naquele lugar encontram-se violências, o que acaba por generalizar, mas ao se usar “violência *ocorrida*” demonstra-se um fato que realmente aconteceu. Ela inclusive questiona¹³ a intenção do autor e ele confirma que seu intento foi o de contar sobre o fato, e não fazer generalizações. Nessa ocasião aconteceu uma relação dialógica, em que o aluno participa ativamente na comunicação discursiva, ocorrendo a responsividade. Na reescrita, percebemos que ele opta pela sugestão da professora e retira os termos generalizantes. Vejamos a reescrita:

1ª Proposta de Produção Textual

A4 – Reescrita

Título: Poesia *em nome da justiça*

Ao ler uma página policial em um jornal, me deparei com algo novo e diferente, um delegado que registrou um crime em forma de poesia, e não foi aceita pela corregedoria da polícia, pois o pediram para reescrever de forma tradicional.

Embora a forma textual usada pelo delegado não seja proibida, eles não aceitaram tal escrita. O porquê de não aceitarem sua poesia é difícil de saber, apesar que podemos pensar em hipóteses, como o fato de já terem se acostumado com a mesmice do usado tradicional.

Particularmente, o fato de não aprovarem essa escrita feita pelo delegado, Reinaldo Lobo, de Brasília, foi nada mais, nada menos do que um “pré-conceito” por parte da corregedoria, pois lendo o relato do crime em poesia é possível entender claramente todo o ocorrido. Obviamente a corregedoria está equivocada, pois a forma da escrita não era para brincar e sim para chamar a atenção para a violência ocorrida.

Se fossemos espertos como este delegado também protestaríamos ou falaríamos nossos problemas, usando formas textuais, pois assim chamaríamos mais atenção do que escrever um texto tradicional, assim como ele uniríamos o útil ao agradável.

Na reescrita percebemos que houve melhoras e que as intervenções feitas no momento da entrega dos textos talvez tenham feito com que o autor refletisse sobre alguns aspectos apontados. Embora esse texto não apresentasse muitos problemas em termos de estrutura e os argumentos estivessem um pouco mais elaborados do que A1, ainda assim houve mudanças

¹³ Os questionamentos e as colocações foram observados no momento de entrega dos textos, oportunidade que aproveitamos para fazer notas de campo que nos auxiliaram nas análises. Vygotsky (1998) defende que a mediação acontece inclusive na fala, na troca com outros sujeitos. Logo, usamos tanto as mediações feitas no momento da apresentação das propostas, como também nas entregas das primeiras versões de cada proposta.

na organização textual. O mais interessante, pra nós, foi vermos que o fato de o texto apresentar poucos problemas estruturais fez com que a docente ficasse mais livre para falar sobre outros aspectos do texto, as intenções do falante e, inclusive, as marcas de autoria, as quais ela demarcou em sua explicação, acentuando os trechos: *“particularmente, o fato de não aprovarem essa escrita [...] foi pré-conceito”*, *“a corregedoria está equivocada”* e *“se fossemos espertos”*. Percebemos claramente a tomada de posição nesses enunciados, emitindo juízos de valores. De acordo com Bakhtin (2011, p. 315), “expressar a si mesmo significa fazer de si mesmo objeto para o outro e para si mesmo (a “realidade da consciência”)”.

Claro que na reescrita ainda encontramos algumas repetições de conectivos, ausência de pontuação e, inclusive, faltam argumentos mais bem elaborados, porém, houve, em alguns momentos, uma mediação voltada para o letramento como prática social, em que os apontamentos no texto estavam direcionados para uma melhor compreensão, pois ocorreu uma relação dialógica entre professora e aluno. Mesmo que a contribuição ainda seja pequena, sabemos que isso afeta esse sujeito de alguma maneira, pois “a escrita é antes de mais nada prática social” (VIEIRA, 2003, p. 253).

Outra questão a ser mostrada é que em ambos os textos é evidente a intertextualidade e a interdiscursividade, uma vez que, de acordo com a coletânea da proposta, os dois textos foram ancorados na notícia, primeiro texto da coletânea, além de usarem as ideias e os discursos proferidos no momento da discussão em sala. De acordo com Bakhtin (1999, p. 147),

[a]quele que aprende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o “fundo perceptivo”, é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior.

Tanto o texto A1 quanto o A4 utilizam esses recursos, de forma implícita e explícita. Se traçarmos um paralelo entre a notícia e os textos, percebemos que alguns trechos e, conseqüentemente, algumas ideias foram utilizadas, logo “um enunciado absolutamente neutro é impossível” (BAKHTIN, 2011, p. 289), mas somente o texto A4 faz referência à fonte, no momento em que diz ter lido uma notícia de uma página policial de um jornal.

3.2.2 A segunda proposta de produção textual

A segunda proposta foi bem interessante e a turma se sentiu à vontade para participar das discussões no momento da apresentação da proposta de produção. O tema foi “Mobilizações populares coletivas: uma expectativa de mudança social e política”, e como o país estava vivendo um momento de indignação e protestos sobre os gastos com a Copa do Mundo, os escândalos de corrupção, o problema da saúde e a educação precária, entre outros, os alunos estavam cheios de argumentos, vivenciando esse momento. Muitos falaram sobre a visão que tinham das manifestações que estavam ocorrendo no país, ressaltaram os anseios sociais, a confecção de cartazes nas passeatas e inclusive sobre a simbologia do nariz de palhaço usado pelos jovens nas manifestações. Street (2014, p. 38) enfatiza que:

Para o avanço econômico, afirma-se, um “patamar” de letramento é necessário para o progresso social; portanto, países em desenvolvimento devem ser trazidos para esse nível (às vezes citado como 40% de letrados numa população) para que essas sociedades possam usufruir dos benefícios de modernização, do progresso, da industrialização e participar da ordem econômica mundial.

Além disso, o enunciado estabelece uma relação dialógica com os discentes, uma vez que os chama para tomar uma posição, apresentar suas experiências ou ações sociais por meio da escrita, pois “o texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências)” (BAKHTIN, 2011, p. 307).

O ensino da escrita nos possibilita levantar inúmeras discussões a partir de diferentes temas e textos, desde que o professor situe os alunos em um contexto social, isso faz com que os alunos formem opiniões e saibam se posicionar diante de diversas situações. Assim,

o letramento no ensino de língua portuguesa deve [...] considerar em cada evento de letramento o contexto social, o contexto situacional, os domínios, os papéis sociais, o sujeito e o outro. Escrever é saber vincular determinadas práticas de letramento a eventos sociais específicos. (VIEIRA, 2003, p. 256)

A proposta acabou por suscitar ótimas discussões em sala, tendo o excerto sido composto por um texto do ano de 2013, que falava sobre o aumento da passagem de ônibus, o que acabou influenciando muito a escrita dos textos, pois vários alunos apresentaram isso como o principal motivo dos protestos e acabaram deixando de falar sobre os motivos das mobilizações populares do ano de 2014. Mesmo aqueles que conseguiram traçar uma ponte entre os dois momentos vividos pelo país não deixaram de mencionar o ocorrido em 2013.

PROPOSTA DE REDAÇÃO 2

* Escolha APENAS UMA das propostas a seguir para produzir seu texto dissertativo-argumentativo.

PROPOSTA 1

Com base nos textos de apoio e nos conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação, escreva um texto dissertativo-argumentativo, em norma-padrão da língua portuguesa, sobre o tema **MOBILIZAÇÕES POPULARES COLETIVAS: UMA EXPECTATIVA DE MUDANÇA SOCIAL E POLÍTICA**. Apresente experiência ou proposta de ação social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

TEXTO I

Uma série de protestos motivados pelo preço da passagem de ônibus espalhou-se pelas principais metrópoles brasileiras e adquiriu repercussão internacional. O movimento já é o maior das últimas duas décadas e forçou autoridades estaduais e municipais a dialogarem com os revoltosos. O movimento se caracteriza por ser jovem e apartidário. Ele pede melhorias na prestação de serviços públicos, um direito do cidadão. Milhares de pessoas participam de passeatas que, apesar de atos de vandalismo, conquistaram o apoio da população e de lideranças políticas.

TEXTO II

Estamos vivendo um tempo de revolução digital e de profundas e aceleradas transformações que impactam a política e seu relacionamento com a sociedade. Hoje os movimentos sociais em redes tomam o mundo e já se expressam nos espaços públicos reais. O que significa isso? É uma nova geração, formando novos cidadãos, exigindo mudanças culturais e políticas, pondo fim ao sistema social de nosso tempo e exigindo um novo formato contemporâneo, um formato do diálogo. É preciso entender este período, que se abria já nos anos 80 e 90 do século passado, os quais foram fundamentais para que, hoje, possamos, ao menos, começar a visualizar melhor aquilo que, de início, eram apenas alguns jovens aficionados na internet, que foram ampliando, passando de centenas a milhares, e hoje somam milhões de adeptos que buscam conectar e dividir suas incertezas, inseguranças, esperanças, indignação e preocupações necessárias com o seu futuro. As recentes manifestações populares demonstram essa força renovadora e servem de grande oportunidade para partidos políticos, governantes ou qualquer segmento da sociedade civil tirar lições e modificar seu modelo de comunicação e forma de agir. É hora de amplas reformas, especialmente políticas. As manifestações populares nos mostram que devemos compreender o momento que vivemos e buscar respostas, como para onde caminha a humanidade ou o que anseia a nova e organizada geração conectada em redes.

TEXTO III



Apesar de o excerto estar desatualizado, o tema vinha a calhar com o momento que o país estava vivendo, por isso o consideramos atual e perspicaz. A proposta foi considerada socialmente contextualizada porque a docente situou os alunos em um contexto social. Segundo Santos (2008, p. 19), “é importante implementar práticas pedagógicas que busquem melhorias para as práticas de leitura e escrita, de modo a torná-las significativas para os alunos”. Por ser um tema atual, vivenciado por todos, se tornou interessante, significativo e instigante para a turma.

Ao trabalhar com um letramento como prática social, contextualizando e situando os alunos socialmente, além de contribuir para uma formação crítica, na qual os sujeitos tomam posições e se inserem na sociedade, os professores automaticamente estariam preparando seus alunos para enfrentar qualquer tipo de avaliação que exigisse um posicionamento enquanto ser social. Em suma, é preciso que o professor possa entender o caráter formador e emancipador que a língua possui e desenvolver práticas docentes que visem às diversas interações comunicativas das quais todos participam.

Na segunda proposta, assim como na primeira, a docente pediu o tipo textual dissertativo-argumentativo, seguindo as instruções propostas no ENEM. Notamos, ainda, que possivelmente essa proposta foi retirada parcial ou totalmente de alguma prova de seleção, pois acima da proposta 1 vem escrito: “Escolha **APENAS UMA** das propostas para produzir seu texto dissertativo-argumentativo”, mas, na verdade, só foi apresentada uma proposta.

A professora fez uma leitura dos textos, levantou várias discussões pertinentes ao tema e demonstrou ter interesse que os alunos escrevessem sobre o momento atual pelo qual o

Brasil estava passando. Para Santos (2008, p. 5), “ao professor cabe, dentre outros papéis, o de articulador das ações voltadas para a aprendizagem do grupo, no qual o professor também é um aprendiz”. Acreditamos que a presença de um texto não atual no excerto atrapalhou o objetivo da docente, que era chamar a atenção dos alunos para os protestos que estavam acontecendo em 2014, e isso certamente serviu-lhe de aprendizado, pois o momento de montar o excerto é crucial para que a produção atinja a finalidade a que se propõe. Além do mais, para Vygotsky (1998) a mediação começa a partir do momento do planejamento e continua durante todo o processo de aprendizagem.

Para a análise da mediação nos textos da segunda proposta, usamos A3 e A7, pelo mesmo critério utilizado anteriormente. Começamos mostrando alguns trechos de A3 que apresentaram alguns problemas.

2ª Proposta de produção textual

A3- Escrita: 1º parágrafo

Queremos mudanças que política é essa, que educação é essa, que saúde é essa, melhor que Brasil é esse em que vivemos.

O primeiro parágrafo foi iniciado com um amontoado de frases soltas e, pelas intervenções da professora, percebemos que ela entendeu que o objetivo do autor era iniciar o texto questionando, levando o leitor à reflexão. No entanto, a falta de pontuação causou uma total falta de coesão. Segundo Koch e Travaglia (1989, p. 13), “a coesão é explicitamente apresentada através de elementos linguísticos, indicações na estrutura superficial do texto, sendo de caráter claro e direto, expressando-se na organização sucessiva do texto”. Vejamos a reescrita:

2ª Proposta de produção textual

A3- Reescrita: 1º parágrafo

Queremos mudanças. Que política é essa? Que educação é essa? Que saúde é essa? Que Brasil é esse em que vivemos?

Percebemos que, após o trecho ser pontuado, o enunciador consegue chamar o outro, o leitor, para seu texto. De acordo com Bakhtin (2011, p. 348), isso ocorre porque “a vida é

dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc.”.

No segundo parágrafo, a mediadora fez algumas correções ortográficas, retirou ou sugeriu trocas de alguns vocábulos que prejudicavam o sentido, como nos trechos: “[...] não são dignos, **mais** os protestos”, que dava ideia de soma, sugeriu a retirada e o início de um novo período, aconselhou que o termo “por conta” fosse substituído por “causa do índice”, bem como propôs uma reestruturação na paragrafação. Para melhor entender as intervenções da professora, colocamos as palavras em desacordo com a gramática normativa em negrito e em *itálico* aquelas que a docente sugeriu que fossem retiradas ou substituídas. De acordo com Street (2014), intervenções dessa ordem demonstram uma preocupação apenas com a metalinguagem e distanciam os usos da língua tanto do professor quanto do aluno, impondo, aos dois, regras e exigências externas, o que os coloca como receptores passivos.

A3- Escrita: 2º parágrafo

Em junho do ano de 2013 era noticiado diariamente nos jornais, protestantes do Brasil inteiro fazendo rebeliões para conseguir *o abaixo do* preço das passagens do transporte público, que não são dignos, mais os protestos não eram somente sobre o aumento de passagens *mais* também sobre a corrupção política sobre o estado precário em que vivemos. [Junho está chegando, a copa irá se iniciar e todos os países **estaram** voltados ao Brasil, as pessoas de outros países tem medo do nosso país, *por conta* da criminalidade e isso é por que eles nem vivem o dia-a-dia correndo riscos de sua própria vida. Não *é isso que queremos e sim* um Brasil melhor, com mais educação, melhor atendimento a saúde, sem criminalidade e muito mais.]

Na reescrita, o autor acatou as sugestões da professora e este parágrafo foi dividido em dois. Houve algumas substituições de vocábulos e o sentido ficou mais completo, assim como as ideias tornaram-se mais claras e organizadas. Todos os alunos cujas redações foram apresentadas até agora e que reescreveram seus textos acataram todas as sugestões da professora, sem que nenhum se posicionasse diante de seu texto. Sobre essa questão, Bakhtin (2011, p. 333) é incisivo ao dizer que “o autor nunca pode deixar plenamente a si mesmo e toda a sua obra feita de discurso à mercê plena e *definitiva* dos destinatários presentes ou próximos”.

Essa posição passiva que os alunos assumem diante desse processo de refacção textual ocorre, provavelmente, pelo fato de ser esta uma atividade escolar que conta nota para o bimestre. Assim, os alunos ficam presos a “obedecer” ou “acatar” tudo que a professora sugere nos textos. Isso talvez ocorra porque, ao longo dos anos, a pedagogia tem se amparado

na grafia “correta” da língua e nos usos linguísticos como uma forma de controle não só da disciplina em sala, mas também na ostentação de poder (STREET, 2014).

A intertextualidade é percebida no momento em que o autor faz referências aos fragmentos de textos do excerto, como: “preço da passagem”, “não só pelo preço da passagem”, “chega de corrupção”, entre outros. A interdiscursividade permeia todo texto, pois o autor usa o discurso do povo, o discurso da professora e o dos colegas no momento da apresentação da proposta, sendo alguns deles: “as pessoas de outros países tem medo do nosso país por causa do índice de criminalidade”, “precisamos de um Brasil melhor”, entre outros. Logo, a intertextualidade e a interdiscursividade estiveram presentes em toda a constituição do texto A3, pois várias questões discutidas em sala e alguns argumentos apresentados pela docente no momento da leitura da proposta, bem como outros retirados dos excertos, compuseram A3. Para Bakhtin (2011, p. 293), “as palavras podem entrar no nosso discurso a partir de enunciações individuais alheias, mantendo em menos ou maior grau os tons e ecos dessas enunciações individuais”. Verificamos como ficou este trecho do texto, na reescrita, após as mediações.

A3 – Reescrita: 2º e 3º parágrafo

Em junho do ano de 2013 era noticiado diariamente nos jornais protestos do Brasil inteiro fazendo rebeliões para conseguir abaixar o preço das passagens do transporte público. Os protestos não eram somente sobre o aumento de passagens mais também sobre a corrupção política e sobre o estado precário que vivemos.

Em junho deste ano (2014) a copa irá iniciar e todos os países estarão voltados para o Brasil, às pessoas de outros países tem medo do nosso país por causa do índice de criminalidade e isso é por que eles nem vivem o dia-a-dia correndo risco de vida. Não queremos ser vistos assim, precisamos de um Brasil melhor com mais educação, melhor atendimento a saúde, sem criminalidade e muito mais.

Houve mudanças na estrutura e algumas delas melhoraram semanticamente o texto. Percebemos que na escrita dessa segunda proposta os discentes usaram mais argumentos e estes foram mais elaborados e claros. Acreditamos que isso se deve justamente a ser esta uma proposta de produção textual voltada para um evento no qual os alunos foram situados no contexto social. Logo, os sujeitos se sentiram parte integrante da sociedade e conseqüentemente tem mais o que dizer. Na apresentação e discussão da proposta, a professora consegue transcender sua prática pedagógica, que apresentava fortes traços do modelo autônomo de letramento (STREET, 2014) e parte para uma abordagem mais crítica, situando os alunos socialmente. Isso “ajuda a situar as práticas de linguagem de maneira mais geral” (idem, p. 149).

Ainda sobre a importância de práticas pedagógicas que situem os alunos não só no contexto de produção, mas também no contexto social, por meio de um letramento que vise as práticas sociais, Vieira (2003, p. 257) salienta que

a perspectiva de letramento defende que escrita é resultado de prática social e não apenas de aprendizado individual. Isso equivale a dizer que, mesmo que alguém aprenda a escrever, pouco usará dessa escrita se essa prática não fizer parte de seu universo social da escrita. Essa assertiva implica que um aluno pode cursar do Ensino Fundamental ao Superior e ainda assim não ter incorporado práticas sociais de escrita ao seu dia a dia. É certo que aprendeu sobre escrita, sobre teorias gramaticais, mas não incorporou esse conhecimento às suas práticas sociais de letramento. Por essa razão, não as usará em seu mundo particular de escrita.

Podemos dizer ainda que a não reelaboração dos argumentos talvez tenha sido pelo fato de a intervenção não ter sido voltada para este aspecto. Embora a apresentação da proposta tenha sido socialmente situada, as intervenções ainda ficam no nível do letramento autônomo (STREET, 2014). Para que o processo de refacção contribua para uma melhor formação crítica é necessário que o professor considere o papel social da escrita:

Se o professor ao trabalhar com discurso escrito desconhecer o papel social da escrita, desconhecerá também que essas práticas podem ser atualmente fortalecedoras ou enfraquecedoras para a formação da consciência crítica. [...] Se as práticas não emanciparem politicamente o sujeito, serão práticas enfraquecedoras, tornarão o seu discurso submisso a outras práticas discursivas. (VIEIRA, 2003, p. 259)

Como a refacção é um processo, não adianta o professor situar os alunos em um contexto social no momento da aula expositiva e, à hora de fazer as intervenções nos textos, ficar apenas na ordem da estruturação, sem se voltar para a argumentação e o senso crítico, desconsiderando o posicionamento do sujeito diante das situações. Dessa forma, o aluno não perceberá que é um agente ativo diante das situações comunicativas, neste caso a escrita.

No parágrafo conclusivo, observamos que a professora chamou a atenção para o uso de um conectivo coesivo, para que esse parágrafo tivesse uma linha de ligação, mesmo que tênue, com o parágrafo anterior. Comprovamos essa intervenção na oração antes lida: “O que podemos fazer para conseguir melhorias?”, que passou a ser: “O que podemos fazer para conseguir essas melhorias”. O conectivo “essas” foi utilizado para fazer referência às melhorias de educação, saúde, diminuição de criminalidade e outras, aclamadas ao final do terceiro parágrafo. Nesse momento, a mediadora poderia ter pedido ao aluno para que ele se posicionasse diante dessa situação, levantando alguns questionamentos: o que você, enquanto sujeito, poderia fazer para melhorar essa situação? Que posição você assume diante desses

problemas? Dessa forma, ela estaria colocando-o em uma situação ativa de responsividade (BAKHTIN, 2011) e talvez assim houvesse uma tomada de consciência social e crítica.

Passemos para a análise do texto A7, cujas intervenções escritas foram mais voltadas para alguns problemas de ortografia e estruturação. No entanto, no momento da entrega dos textos, a docente chamou o autor para conversar, explicou alguns argumentos apresentados, falou sobre a legalidade de alguns argumentos e fez alguns questionamentos sobre os objetivos e o projeto de texto. Vamos à escrita do texto para melhor compreendê-lo:

2ª Proposta de produção textual

A7- Escrita

Título: Mobilizações populares por mudanças sociais e políticas.

No Brasil aconteceu uma **series** de manifestações por mudanças sociais e políticas no país.

Durante o mês de junho aconteceram muitas manifestações, a população saiu as ruas com indignação muito grande, com o que vinha acontecendo a muito tempo **várias** pessoas saíram as ruas protestando contra o **almento** da tarifa de ônibus, contra a corrupção, falta de segurança e pelos gastos absurdos de **Bilhões** de reais em estádios de futebol.

Para a população as autoridades competentes do país estavam fazendo eles de “palhaços”, pois o Brasil estava passando por uma **series** de crises em muitas áreas. As pessoas **estava** cansadas de ter um sistema de saúde SUS de péssima qualidade, *por* pagar caro em transporte público ruim, *que os ônibus estavam todos sucateados*, [é enquanto isso rios de dinheiro sendo gastado em estádio de futebol para a copa do mundo de 2014 no Brasil,] saiu em vários noticiários e revistas e jornais como a veja que tinha estádios de futebol que chegava a custar cerca de 1 **Bilhão** de reais, enquanto isso o governo federal e outros governos estaduais estão **homiços** com o caos que a população vem sofrendo.

[Estamos em véspera de eleições será que os governantes vão espera a população tirar eles do poder, e votar todo o Brasil em **Branco**, e que as pessoas irá destruir todo patrimônio público, *pois o futuro se faz agora não espera acontecer.*]

[Só seremos ouvidos quando a população se unir em grandes quantidades e *invadir* o senado federal, câmara dos deputados e pressionar a presidente para mudar a constituição brasileira.]

Fica uma pergunta para a população as eleições estão chegando e você vai continuar votando nesses Bandidos e corruptos que vem nos afundando na miséria, e que vem tirando o futuro de nossos filhos?

Percebemos que a mediação deste texto atendeu, até aqui, nossas expectativas, pois, ao mesmo tempo em que a professora chamou a atenção para o projeto de texto e para a argumentação, ela também abordou as questões de estruturação, que em nenhum momento devem ser ignoradas. Houve um menor distanciamento entre sujeito e língua. Todas as palavras negritadas foram apontadas no texto como problemas ortográficos; as em itálico a professora apontou como termos deslocados, inclusive alguns trechos. No primeiro parágrafo, a falta de pontuação fez com que o encadeamento de ideias ficasse incoerente, e, nesse caso,

houve, ali, uma mediação para reestruturar e torná-los mais coesos, porém, não notamos grandes mudanças no texto, mesmo porque há um posicionamento do autor.

A7 – Escrita: Durante o mês de junho aconteceram muitas manifestações, a população saiu as ruas com indignação muito grande, com o que vinha acontecendo a muito tempo **várias** pessoas saíram as ruas protestando contra o **almento** da tarifa de ônibus, contra a corrupção, falta de segurança e pelos gastos absurdos de **Bilhões** de reais em estádios de futebol.

Reescrita: Durante o mês de junho aconteceram muitas manifestações, a população saiu às ruas com indignação muito grande, com o que vinha acontecendo há muito tempo. Várias pessoas saíram às ruas protestando contra o aumento da tarifa de ônibus, contra a corrupção, falta de segurança e pelos gastos absurdos de bilhões de reais em estádios de futebol.

A pontuação é essencial para que o texto possua coesão e coerência. Nesse caso, a ausência de pontuação na frase “com o que vinha acontecendo a muito tempo **várias** pessoas saíram as ruas protestando” deu continuidade à ideia e fez com que parecesse que várias pessoas saíram protestando pelo que vinha acontecendo há muito tempo. Ademais, a ideia ficou redundante, pois ela havia acabado de ser colocada, e, portanto, incoerente, pois, ao analisar o que o falante disse com o restante do parágrafo percebemos que a intenção era dizer que “várias pessoas saíram para protestar contra o aumento da passagem...”. Outra incoerência, não pontuada pela professora, é o fato de o autor não ter colocado o ano do mês de junho ao qual ele se refere no início do parágrafo. De acordo com o primeiro texto do excerto, as pessoas foram às ruas em junho de 2013 para protestar contra o aumento da passagem de ônibus, esse texto foi produzido em abril de 2014, logo, a demarcação de temporalidade era essencial, assim como foi feito no texto A3.

Como falamos na análise dessa proposta, o fato de um texto do excerto estar desatualizado poderia afetar a escrita e, talvez, não atingir o objetivo proposto pela professora na produção, pois na fala da docente no momento da leitura da proposta percebemos que ela queria chamar a atenção para o momento atual que o Brasil estava passando: as manifestações ocorridas em 2014 anteriores à Copa do Mundo. Contudo, o excerto da proposta foi composto por textos do ano anterior. Dessa forma, houve uma junção de fatos atuais e passados para a composição do texto. Isso não caracteriza nenhum problema para a escrita, para a tomada de consciência e tampouco para o posicionamento dos alunos diante dos fatos, mas afeta as expectativas da docente.

No terceiro parágrafo, ela fez algumas intervenções para melhorar o sentido do texto, fez uma sugestão de paragrafação, retirou um pequeno trecho e sugeriu a colocação de um verbo de ligação. Vejamos o trecho:

Escrita: As pessoas **estava** cansadas de ter um sistema de saúde SUS de péssima qualidade, por pagar caro em transporte público ruim, que os ônibus estavam todos sucateados, [é enquanto isso r ios de dinheiro sendo gastado em estádio de futebol para a copa do mundo de 2014 no Brasil]. [saiu em vários noticiários e revistas e jornais *como a veja* que tinha estádios de futebol que chegava a custar cerca de 1 **Bilhão** de reais, enquanto isso o governo federal e outros governos estaduais estão **homiços** com o caos que a população vem sofrendo].

Reescrita: As pessoas estão cansadas de ter, um sistema de saúde, SUS, de péssima qualidade, de pagar caro em transporte público ruim, entre outros.

Enquanto isso, rios de dinheiro *estão* sendo gastos em estádios de futebol para a copa do mundo de 2014 no Brasil.

Saiu em vários noticiários e revistas e jornais que tinha estádios de futebol que chegava a custar cerca de 1 bilhão de reais, enquanto isso o governo federal e outros governos estaduais estão omisso com o caos que a população vem sofrendo.

No momento da entrega dos textos, a professora chamou o autor e conversou com ele sobre o quarto e o quinto parágrafos, explicou que, mesmo a situação do país sendo crítica, ele não poderia sugerir a invasão do Senado, da Câmara ou de qualquer outro órgão público; disse ainda que isso seria uma contravenção e que ele deveria dar sugestões legais. Por essas razões, ela acreditava que esse trecho não tinha que compor o texto. Para Vieira (2003, p. 255-256), “toda a prática de escrita a ser ensinada deverá vincular-se a determinado evento que, por sua vez, terá de refletir determinada prática social de escrita, restritiva em cada cultura”. Dessa forma, a ação da professora foi legítima ao esclarecer esses fatos.

Embora esses dois parágrafos não apareçam na reescrita, gostaríamos de chamar a atenção para uma paráfrase utilizada como argumentação, que aparece na frase “o futuro se faz agora não espera acontecer”. Nela o autor parafraseia o trecho “... quem sabe faz a hora, não espera acontecer...”, música de Geraldo André intitulada “Pra não dizer que não falei das flores”. Esse fragmento não aparece na reescrita por compor o quarto parágrafo, retirado devido às ações ilegais sugeridas pelo autor.

No parágrafo conclusivo, as alterações feitas o deixaram mais conciso. As sugestões da mediadora foram acatadas. Vejamos:

Escrita: Fica uma pergunta para a população as eleições estão chegando e você vai continuar votando nesses Bandidos e corruptos que vem nos afundando na miséria, e que vem tirando o futuro de nossos filhos?

Reescrita: Fica uma questão: As eleições serão esse ano, será que nós vamos continuar votando nesses “bandidos” e “corruptos” que vem nos afundando na miséria e tirando o futuro de nossos filhos?

Da mesma forma que os demais textos, este também está permeado de discursos circundantes da sociedade, caracterizando a interdiscursividade. Notamos quando se fala em “gastos bilhões em estádios”, “o povo sofre”, “os governos omissos”, dentre tantos outros. De acordo com Bakhtin (1999, p. 43), “cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica”.

Esses são os discursos que ouvimos e lemos nos jornais, discutidos em sala, que gritam nos protestos e acabam estigmatizando o sujeito. Sobre essa questão, Vieira (2003, p. 257) afirma que “o discurso de um aprendiz de língua portuguesa será carregado de valores sociais, além de ser a primeira matriz de identidade social do sujeito”. Assim, como professores de língua portuguesa, devemos ajudar na formação social de nossos alunos, subsidiando, sempre que possível, com práticas de letramento socialmente situadas.

3.2.3 A terceira proposta de produção textual

A terceira proposta de produção textual foi menos chamativa que as outras. Embora o assunto devesse ser discutido com mais frequência devido a sua importância, não é algo que os alunos tenham conhecimentos para discutir e escrever com propriedade, pois examina a permanência do homem no campo. No entanto, se a professora tivesse situado os alunos no contexto social, a produção escrita teria tomado dimensões discursivas interessantes, pois, se as práticas pedagógicas “focalizam a linguagem como prática social, [...] implica[m] uma visão sócio-histórica e discursiva do objeto” (SILVA, 2014, p. 250), e isso independe do tempo e do espaço em que os sujeitos estão inseridos.

A coletânea dessa proposta não foi suficiente para que os alunos tivessem bons argumentos para a escrita. O primeiro texto foi um trecho de uma música, o segundo um desenho do ciclo da matéria orgânica e o terceiro uma imagem de queimada. Reconhecemos a importância dos textos não verbais, porém, quando o docente opta por eles, é preciso que sejam suficientes para que o aluno formule uma ideia para sua escrita ou, pelo menos, os complemente. Na verdade, a turma ficou perdida diante da proposta e um ou outro aluno conseguiu estabelecer algum tipo de significação. De acordo com Buzen (2006, p. 148), isso caracteriza a **pedagogia da exploração temática**, pois “solicita aos alunos que escrevam uma redação sobre determinado tema, sem definir um objetivo específico, sem preocupação

sociointerativa explícita. É uma prática de ensino e de avaliação da escolarização que raramente considera a natureza dialógica e interativa da própria linguagem [...]”.

Embora a proposta traga um tema social, a docente não conseguiu situar os alunos no contexto. Isso acabou comprometendo a escrita, já que, para a maioria daqueles sujeitos da 2ª série do Ensino Médio, não houve atribuição de sentido e nem participação nesses eventos para que pudessem ter bons argumentos. Logo, eles precisariam de muitas leituras e discussões para entender a importância do homem no campo para depois defender essa ideia e percebemos um completo distanciamento por parte dos alunos da temática. Para Vieira (2003, p. 266):

Na escrita, o sujeito aprendiz será bem sucedido se os eventos forem trabalhados alicerçados em práticas sociais de letramento. Sem a sustentação das práticas sociais, teremos atividades de escritas que refletem o uso da instituição escolar, as suas práticas pedagógicas, porém não o uso social. A escrita é uma atividade de natureza essencialmente coletiva, de natureza social.

Pelo que conversamos com a professora, notamos que a intenção dela era trabalhar temas sociais, mas ela não se ateve a eles para que estes temas fossem significativos para os alunos. Na verdade, independente do tema que fosse escolhido, se ela tivesse feito uma boa abordagem, com contextualizações, instigando os alunos, a escrita fluiria. Sobre essa questão temática, Antunes (2006, p. 158) sugere que os professores trabalhem “com uma política de ensino de língua fortalecedora das práticas sociais dos alunos em contextos culturais específicos, pois não podemos negar o *conflito intelectual* que tem na escola (principalmente no EM)”. Vamos à proposta:

PROPOSTA DE REDAÇÃO 3

PROPOSTA 1

Deus e Eu no Sertão (Victor e Leo)

[...]

Das horas não sei

Mas vejo o clarão

Lá vou eu cuidar do chão

Trabalho cantando

A terra é a inspiração

Deus e eu no sertão

Não há solidão

Tem festa lá na vila

Depois da missa vou

Ver minha menina

De volta pra casa

Queima a lenha no fogão

E junto ao som da mata

Vou eu e um violão
[...]

Disponível em: <http://letras.terra.com.br/victor-leo/797038/>
Acesso em: 11 maio 2012.

No excerto acima, há uma descrição poética da vida no campo. Porém, a permanência nas áreas rurais é um desafio constante. Escreva um texto sugerindo ações de apoio e de incentivo à permanência do jovem no campo.

PROPOSTA 2

Observe as ilustrações abaixo.



Escreva um texto dissertativo que apresente mudanças na maneira de pensar e de agir do homem do campo, mudanças estas que estejam proporcionando melhorias na qualidade de vida das pessoas.

Houve, ainda, um problema no momento da apresentação da proposta, uma vez que a docente considerou apenas o enunciado da segunda opção de texto, desconsiderando o da primeira. Assim, no momento da escrita, os alunos tiveram muitas dúvidas e a maioria desconsiderou, inclusive, o primeiro texto do excerto, passando a embasar a escrita somente nos dois últimos, ou seja, nas imagens. Ademais, a orientação do enunciado era: “Escreva um texto dissertativo que apresente mudanças na maneira de pensar e de **agir do homem do campo**, mudanças estas que estejam proporcionando melhorias na qualidade de vida das pessoas”, e a docente pediu que os alunos também falassem sobre a cidade, alterando o enunciado para “[...] **agir do homem do campo e da cidade** [...]”. Acreditamos que essa mudança ocorreu na tentativa de situar os alunos, no entanto, pode ter prejudicado ainda mais as produções, já que, além de não terem sido situados, a coletânea não enfoca na cidade. Dessa forma, pensamos que houve mais dificuldade de argumentação, pois não houve embasamento para uma boa escrita e a professora não fez dessa prática um evento socialmente situado. Como Street (2014, p. 149), entendemos que “uma reconfiguração do letramento como prática social crítica exige que levemos em conta essas perspectivas históricas e também transculturais na prática de sala de aula [...]”.

Usamos os textos A5 e A8, com suas respectivas refacções, para analisar a mediação da docente na terceira proposta. Começamos por A5. O texto apresenta problemas de

estruturação, coesão e coerência, porém, mostra bons argumentos. Vamos para a escrita do texto:

3ª Proposta de produção textual

A5- Escrita

Título: Degradação ambiental

Quanto na cidade quanto no campo sofre uma grande degradação ambiental.

Existem varias leis para minimizar essas degradações [alguns dos exemplos de degradações são destruições de nascentes de rios e caças ilegais, mais alguns fazendeiros dão limites a essas caças mais muitas das vezes não são obedecidos mais com isso se tornam em infrações graves e muitas punições como multas de valores altos e chega até dá prisões], [infelizmente a degradação esta muito longe de ser resolvida por causa do grande crescimento econômico e com isso haverá uma grande transformação com a zona rural para a zona urbana]. (Existem também muitas queimadas no campo e na cidade por causa do forte calor, as vezes por um pequeno descuido das pessoas acaba virando uma grande tragédia podendo destruir varias plantações.)

Mais tem seu ponto positivo também por exemplo as industrias onde fornecem alimentos ou até mesmo industrias de automóveis sempre fornece empregos para as pessoas, nas industrias ou até mesmo no campo. Como agricultores, vaqueiros e entre outras coisas.

No primeiro parágrafo, a docente sugeriu que o termo “quanto” mudasse para “tanto” para dar melhor coesão e fazer o comparativo. Da mesma forma, sugeriu que se trocasse o termo “nas” (preposição mais artigo) por “a” e “o”, pois ele aparece deslocado por duas vezes. Pediu, também, que a primeira frase do segundo parágrafo compusesse o primeiro.

Escrita: *Quanto na cidade quanto no campo sofre uma grande degradação ambiental.*

Existem varias leis para minimizar essas degradações [...].

Reescrita: Tanto a cidade quanto o campo sofre uma degradação ambiental. Existem várias leis para minimizar isso, *mais* ainda não vemos resultado.

As alterações, nesse parágrafo, ocorreram exatamente como foi sugerido pela professora, sem nenhum questionamento nem discordância pelo que percebemos na reescrita. Nesse trecho, o aluno não foi chamado a estabelecer uma relação dialógica nem com seu texto, nem com seu interlocutor, nesse caso a professora. Logo, as alterações feitas foram sem tomada de consciência, ou seja, sem que houvesse uma responsividade ativa (BAKHTIN, 2011), feitas apenas para atender a uma solicitação.

A reescrita ficou mais coerente, embora ainda apresente a conjunção “mais”, que dá ideia de soma, ao invés de adversidade. No segundo parágrafo, como apresentava muitas

ideias soltas, falta de pontuação e problemas de coesão, a professora sugeriu uma nova paragrafação, fez algumas pontuações e mudou alguns termos e a composição das frases. É importante lembrar que a coesão acontece quando há encadeamentos frasais, retomadas e/ou antecipação de termos. A coesão é essencial para a construção do texto, produzindo uma dependência ou relação dos enunciados (KOCH e TRAVAGLIA, 1989). Ao final, sugeriu, ademais, a retirada do último trecho do parágrafo, explicando que a ideia estava solta, sem conexão com as ideias apresentadas anteriormente.

Vamos ao segundo parágrafo:

Escrita: *Existem varias leis para minimizar essas degradações* [alguns **dos** exemplos de degradações são destruições de nascentes de rios e caças ilegais, **mais** alguns fazendeiros dão limites a essas caças mais muitas das vezes não são obedecidos mais com isso se tornam em infrações graves e muitas punições como multas de valores altos e chega até dá prisões], [infelizmente a degradação esta muito longe de ser resolvida por causa do grande crescimento econômico e com isso haverá uma grande transformação com a zona rural para a zona urbana]. (Existem também muitas queimadas no campo e na cidade por causa do forte calor, as vezes por um pequeno descuido das pessoas acaba virando uma grande tragédia podendo destruir varias plantações.)

Reescrita: Alguns exemplos de degradação são destruições de nascentes de rios e caças ilegais; alguns fazendeiros tentam impor limites a essas caças, *mais* muitas vezes não adianta. Mesmo isso sendo infração grave e gerando punições como multas de valores altos.

Infelizmente a degradação está muito longe de ser resolvida por causa do grande crescimento econômico e com isso haverá grandes transformação ambiental, podendo inclusive transformar várias zonas rurais em zonas urbanas.

Notamos que as ideias foram enxugadas e houve uma tentativa de deixar o texto mais coeso, pois na escrita as ideias estavam muito soltas. A estruturação sugerida pela professora foi acatada, alguns cortes de termos e frases foram feitos por vontade do autor, já que no texto não há intervenções que demonstrem sugestões da professora. Mesmo esse parágrafo sofrendo mudanças, ainda apresenta falta de coesão textual, provocada por falta de pontuação e de retomadas, o que não permite o encadeamento de ideias defendido por Koch e Travaglia (1989). No entanto, percebemos um esforço da docente em tentar, no momento da entrega dos textos, conforme nota de campo, redimensionar alguns argumentos utilizados e enfatizar os problemas que a falta de coesão havia provocado no texto. Ainda assim, ao comparar a reescrita e a escrita, acreditamos que houve uma melhora. Ao optar pela retirada de algumas frases, o aluno acaba se posicionando em relação a sua escrita. Nesse momento, há uma relação dialógica entre autor e texto. Talvez se o aluno tivesse assumido uma posição enquanto autor em toda a reescrita as alterações teriam sido mais significativas.

Na reescrita desse trecho percebemos que houve um dialogismo, visto que, para Bakhtin (1999, p. 113), “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre meu interlocutor”. Os efeitos das intervenções na reescrita foram claros.

A interdiscursividade estava presente em toda a construção textual, uma vez que vários argumentos citados foram retirados das discussões promovidas pela professora ao apresentar a proposta e, para Bakhtin (2011, p. 293), “as palavras podem entrar no nosso discurso a partir de enunciações individuais alheias, mantendo em menos ou maior grau os tons e ecos dessas enunciações individuais”.

Como já esperado, a argumentação ficou no nível da superficialidade, uma vez que não houve significação da proposta para os alunos. Mesmo assim, um argumento nos chamou a atenção: o momento em que o autor de A5 fala sobre a autoridade dos fazendeiros sobre aqueles que caçam. Notamos que o autor percebe a relação de poder e tenta, de maneira simples e talvez não muito clara, expor isso por meio da escrita.

A docente poderia ter feito o aluno avançar mais, aprofundar mais esse argumento. Isso está em consonância com a assertiva de Vieira (2003, p. 265) de que “a prática docente de escrita em língua portuguesa deve refletir as práticas sociais e ainda integralizar as diversas formas de letramento, as quais trazem implicações relevantes para a construção das relações de identidade e de poder”. Dessa maneira, quando A5 percebe essa autoridade e tenta falar sobre ela, o que está fazendo é nada mais que perceber as relações de poder e construir uma identidade. Sobre essa questão, Lopes (1998, p. 305) expõe que,

[o] discurso como uma construção social é, portanto, percebido como uma forma de ação no mundo. Investigar o discurso a partir desta perspectiva é analisar como os participantes envolvidos na construção do significado estão agindo no mundo através da linguagem e estão deste modo, construindo a sua realidade social e a si mesmo.

A intertextualidade aparece na escrita no momento em que o autor tenta inserir a queimada como uma forma de degradação, mas não consegue encaixar isso no texto e provavelmente por esse motivo optou pela retirada desse trecho na refacção.

Na reescrita do terceiro parágrafo, o autor conseguiu encadear as ideias, expondo a contradição que existe em preservar o meio ambiente e usufruir dele para os avanços eminentes e acaba assumindo uma posição passiva diante do problema. Apesar disso, demonstrou autonomia de escrita, determinando a retirada de alguns trechos e assumindo uma posição diante de seu texto.

Escrita: *Mais tem seu ponto positivo também por exemplo* as indústrias onde fornecem alimentos ou até mesmo indústrias de automóveis sempre fornece empregos para as pessoas, nas indústrias ou até mesmo no campo. Como agricultores, vaqueiros e entre outras coisas.

Reescrita: No entanto, precisamos de avanços industriais para obter alimentos; fábricas de automóveis, pois oferecem bons empregos para as pessoas, inclusive pessoas do campo, que vem para as cidades em busca de trabalho.

A professora conversou com o autor sobre os vocábulos usados na escrita, como “fornece”, explicando o que seria fornecer e mostrando que “oferecer” seria melhor para compor a ideia. Ainda, falou que a última frase estava solta e sugeriu a retirada ou complementação dela. Nesse momento, a docente estabelece uma mediação dialógica, já que “a relação com os enunciados dos outros não pode ser separada da relação com o objeto (porque sobre ele discutem, sobre ele concordam, nele as pessoas se tocam) nem da relação com o próprio falante” (BAKHTIN, 2011, p. 329).

Ao compararmos as duas versões do texto A5 notamos que, embora na reescrita o texto apresente ainda algumas questões a serem revistas, houve melhorias discursivas e estruturais, mas, conforme já previsto, a argumentação não foi alterada, uma vez que provavelmente o excerto foi insuficiente, as discussões superficiais, dentre outros motivos. Esse fato acabou fortalecendo a ideia de que “a escrita é aprendida socialmente de conformidade com práticas sociais” (VIEIRA, 2003, p. 254). Assim, os contextos de produção devem favorecer a escrita, especificando para quem dizer o quê e as razões específicas de fazê-lo. “Em suma: os alunos não deveriam produzir “redações”, meros produtos escolares, mas textos diversos que se aproximam dos usos extraescolares, com função específica e situada dentro de uma prática social escolar” (BUNZEN, 2006, p. 149).

Dessa forma, o letramento como prática social deveria compor todo o processo de ensino-aprendizagem, principalmente as aulas que envolvem o processo de escrita, já que a língua carrega um caráter formador e emancipador. Logo, é importante ressaltar que entendemos “por práticas de letramento [...] as concepções do processo de leitura e escrita que as pessoas sustentam quando engajadas no evento” (STREET, 2014, p. 147).

Partimos, então, para a análise de A8. Usamos, inicialmente, trechos para análise e, depois, colocamos a reescrita integralmente. O autor inicia o texto usando contrapontos. Esse estilo de argumentação escolhida pelo autor de A8 é bem interessante, já que ele apresenta

argumentos contra viver na cidade para fortalecer seu argumento de que a vida no campo é melhor.

No início do primeiro parágrafo, percebemos uma intertextualidade no momento em que o autor tenta fazer referência à música que consta na coletânea, porém, o faz de forma equivocada, pois se esquece que os interlocutores de seu texto nem sempre têm acesso à proposta de produção, ou melhor, ao que motivou a escrita. A professora intervém e demonstra como ele deve fazer para resolver essa questão e tornar o texto mais entendível aos olhos de seus interlocutores. Sobre o uso das palavras do outro, Bakhtin (2011, p. 327-328) afirma que “o autor (falante) tem seus direitos inalienáveis sobre a palavra, mas o ouvinte também tem os seus direitos; têm também os seus direitos aqueles cujas vozes estão na palavra encontrada da antemão pelo autor (porque não há palavra sem dono)”.

A intertextualidade usada nesse parágrafo, de acordo com Koch e Travaglia (1993), é de forma e conteúdo, pois o autor utiliza o termo “sertão”, que caracteriza a forma, mas também utiliza a intertextualidade de conteúdo ao fazer uso do vocábulo “tranquilo” para demonstrar a ideia que o trecho da música traz.

A docente também pontua o parágrafo para que haja encadeamento das ideias (KOCH e TRAVAGLIA, 1989), deixando-o mais coeso. Vamos verificar sua modificação após intervenção:

Escrita: A vida no sertão é muito boa, certa música dos cantores Vitor e Léo mostra exatamente isso, é muito tranquilo, não tem muito **stresse**.

Reescrita: A vida no sertão é muito boa, a música: Deus e eu no sertão de Vitor e Léo demonstra exatamente isso, é tranquilo; não tem stress.

No segundo e terceiro parágrafos, a professora modifica algumas palavras, sugere o corte de outras para dar mais coesão e coerência, retira o trecho: “que muitos tem”, pois estava redundante e alguns outros, como “vida para as pessoas”. No momento da entrega do texto ao autor, ela explica a diferença entre /mal/ e /mau/ e pede que o autor reflita sobre o uso, sugerindo que haja uma reestruturação no meio do terceiro parágrafo, conforme demarcado com colchetes.

Percebemos uma preocupação da docente ao explicar o uso do advérbio de intensidade “muito”, pois o autor o utiliza com muita frequência, como se quisesse constantemente dar ênfase ao que está expondo: “muito saudável”, “muito ao contrário” e “muito sadia”. Ela explica, ademais, que ele precisa comprovar o que diz com argumentos, o advérbio enfatiza,

mas não fortalece a ideia que ele utiliza. Nesse momento, percebemos que a docente estava atenta à argumentação, e não somente à estruturação do texto, no entanto, ela não realiza intervenções que levem à reflexão do autor, apenas menciona essa preocupação. Levar o aluno à reflexão sobre seu próprio texto é essencial para que ele desenvolva sua autonomia, pois o discente deve avaliar as escolhas. “Essa autonomia se consolida todas as vezes que o sujeito avalia sua própria produção, se escuta, se analisa, se testa, sem esperar unicamente que a aprovação ou a sanção venha de fora, embora a ela também saiba dar ouvidos” (ANTUNES, 2006, p. 176).

Ela ainda ressalta que em dado momento ele usa o advérbio “muito menos” de forma incoerente – para demonstrar que a poluição é menor no campo do que na cidade. No trecho “[...] a maioria dos vegetais e **hortaliças** que são preparados são retirados na hora e são frescos [...]” houve uma repetição do verbo de ligação /são/ e a professora interveio, modificando-o: “os vegetais e hortaliças são preparados e retirados na hora, frescos [...]”. Colocou a conjunção /e/ e usou a vírgula para dar continuidade aos adjetivos, porém, isso muda o sentido que o autor tinha construído, mas mesmo assim A8 mantém o que a professora sugeriu, assumindo uma posição passiva diante da intervenção. Vejamos o segundo e terceiro parágrafo:

Escrita: Hoje em dia a maioria das pessoas que moram na cidade tem uma vida corrida, cansativa e muito estressante, *se* falar de **tandos mal** hábitos *que muitos tem*. A comida *também* não é *muito* sadia e isso pode causar vários problemas de saúde no futuro. Tudo isso são consequências de viver na cidade grande.

A vida no sertão é *muito* ao contrário de tudo que já mencionei, a vida é calma, as pessoas tem pouca coisa para se preocupar, a alimentação é *muito* saudável, a maioria dos vegetais e **hortalícios** que *são* preparados *são* retirados na hora *e são* frescos e não tem agrotóxicos que prejudicam a alimentação. [A poluição que tem no sertão é *muito* menos do que na cidade grande, as pessoas não colocam tanto fogo nas coisas, não há tantos carros, e tudo isso beneficia uma melhor vida para as pessoas.]

Reescrita: Hoje a maioria das pessoas que moram na cidade tem uma vida corrida, cansativa e muito estressante, *sem* falar de todos os *maus* hábitos. A comida não é sadia e isso pode causar vários problemas de saúde no futuro. Tudo isso são consequências de viver na cidade grande.

A vida no sertão é ao contrário de tudo que já mencionei, é clama, as pessoas têm pouca coisa para se preocupar, a alimentação é saudável, *os vegetais e hortaliças são preparados e retirados na hora, frescos e não tem agrotóxicos que prejudicam a alimentação*.

Outra questão é a poluição que tem no sertão ser menor do que na cidade, as pessoas não colocam fogo nas coisas, não há tantos carros e tudo isso beneficia uma qualidade de vida.

A argumentação desse texto está melhor. O autor fala dos malefícios da cidade para fortalecer os benefícios de morar no campo e, embora tenha pouco subsídio para escrever,

conseguiu utilizar bem o excerto: expõe a ideia passada pelo o trecho da música, disserta sobre a alimentação, remetendo-nos ao ciclo da matéria orgânica e sobre as queimadas, mostradas no terceiro texto. Usa da interdiscursividade para utilizar discursos que foram usados em sala, como o uso de agrotóxicos e a qualidade de vida. Conforme Bakhtin (2011), as palavras do outro trazem consigo seu tom e expressividade, mas as assimilamos, acentuamos e as reelaboramos para servir ao nosso uso.

No parágrafo conclusivo há uma tentativa de convencer o leitor a fazer a “melhor” escolha e a optar pela vida no campo. A docente apenas fez algumas adequações de vocábulos, o que melhorou a coesão textual e fortaleceu o discurso. O trecho em que se lia “[...] **com certeza** ira gostar muito: Por isso repense todos seus planos” passou a ser “com certeza fará essa escolha”. O uso do verbo no futuro “fará” demonstra que o autor tem certeza que seu interlocutor escolherá o campo, pois é a melhor opção, o que evidencia bem o discurso e o posicionamento do autor.

A intervenção escrita da professora se ateve mais à reestruturação do texto, porém, no momento em que ela percebeu a dificuldade dos alunos em se situarem frente ao tema, por ser uma proposta que não teve muita significação para eles, ela propôs várias questões para suscitar uma boa discussão em sala. Sobre essa questão, Santos (2008, p. 19) afirma que “é importante implementar práticas pedagógicas que busquem melhorias para as práticas de leitura e escrita, de modo a torná-las significativas para os alunos”. Dessa maneira, caso o professor julgue um tema importante para ser trabalhado, deve, como mediador, conseguir montar uma proposta que dê meios para que o aluno compreenda o assunto e atribua significação a ele. Desse modo, é importante contextualizar e situar os alunos para que haja um contexto de produção favorável à escrita.

A reescrita de A8, assim como as demais, melhorou, o texto ficou mais coeso, as ideias mais coerentes e houve uma boa argumentação, visto que o autor chama a atenção para os maus hábitos, a alimentação, o uso de agrotóxicos, as queimadas e a qualidade de vida. Segue a reescrita:

3ª Proposta de produção textual

A9 – Reescrita

Título: Qualidade de vida

A vida no sertão é muito boa, a música: Deus e eu no sertão de Vitor e Léo, demonstra exatamente isso, é tranquilo; não tem stress.

Hoje a maioria das pessoas que moram na cidade tem uma vida corrida, cansativa e muito estressante, sem falar de todos os maus hábitos. A comida não é sadia e isso pode causar vários problemas de saúde no futuro. Tudo isso são consequências de viver na cidade grande.

A vida no sertão é ao contrário de tudo que já mencionei, é clama, as pessoas têm pouca coisa para se preocupar, a alimentação é saudável, os vegetais e hortaliças são preparados e retirados na hora, frescos e não tem agrotóxicos que prejudicam a alimentação.

Outra questão é a poluição que tem no sertão ser menor do que na cidade, as pessoas não colocam fogo nas coisas, não há tantos carros e tudo isso beneficia uma qualidade de vida.

Cada pessoa que mora na cidade deve analisar ver todos os lados bons de morar no sertão, observar uma melhor qualidade de vida e com certeza fará essa escolha.

No momento em que vimos a terceira proposta de produção apresentada pela docente, estimamos que a qualidade dos textos cairia em termos de argumentação. Isso se confirmou posteriormente, pois vínhamos de uma proposta em que a docente conseguiu situar bem os alunos, além de, é claro, o tema ter feito parte da realidade deles, bem como de toda a sociedade. Isso favoreceu a escrita. Logo, percebemos que o desenvolvimento da escrita dos textos sobre a segunda proposta foi melhor em termos de elaboração, de argumentação, já que os argumentos estavam mais consistentes e o discurso foi usado como fortalecedor da posição social. Isso aconteceu porque, de acordo com Vieira (2003), o discurso será sempre carregado de valores sociais, mas também, obviamente, isso só aconteceu porque as práticas pedagógicas estavam voltadas para um letramento como prática social.

Percebemos, em todos os textos em que os autores se dispuseram a participar do processo de refacção, uma melhora significativa em termos de estrutura, mas não uma mudança argumentativa. No entanto, notamos um empenho da docente em lançar um olhar para além da forma, embora suas práticas estejam bem arraigadas à estrutura. Essa tentativa de ela olhar mais para a metalinguagem pode ser vista na intervenção escrita feita por ela em alguns textos, no entanto, mesmo assim ela não conseguiu elevar o nível da argumentação. Isso pode ter acontecido por inúmeras questões, que vão desde a condução do processo até a herança de um ensino mecanizado que impõe ao outro a relação de poder que existe entre professor e aluno.

Tentamos, na próxima seção, realizar uma análise comparativa da escrita de alguns textos. Obviamente, não esperamos que tenha ocorrido tomada de consciência daquilo que não foi mediado, mas como eles participaram de todo esse processo que nos dispusemos a investigar, percebemos os efeitos dessa mediação sobre os textos.

3.3 UM OLHAR SOBRE O TODO: ANÁLISE COMPARATIVA

Essa seção se destina a nos levar à percepção dos efeitos que a mediação feita pela docente provocou ou não no modo de escrita dos alunos. Em vários momentos durante todo este trabalho falamos sobre a mediação, o processo de refacção e as práticas de letramento como prática social para que pensássemos a linguagem em seus moldes de escrita e reescrita como algo formador e emancipador (VIEIRA, 2003).

Acreditamos que a reescrita é uma forma de ajudar a melhorar a escrita por meio de uma boa mediação, visto que as intervenções propiciam as tomadas de consciências, além, é claro, de dialogar com o outro. A troca e o diálogo levam a uma melhor formação. Sobre essa questão, Vygotsky (1998) afirma que é na troca com o outro que os sujeitos se constituem.

Obviamente, para que a mediação obtenha êxito e as intervenções causem bons efeitos é necessário que o processo de mediação ocorra desde o planejamento da atividade discursiva até a finalização da reescrita. Em alguns casos, mais de uma reescrita pode ser necessária. Outra questão importante é entender como o professor de língua portuguesa vê o processo de refacção, porque, para nós, ele é um processo que se inicia desde as primeiras mediações, podendo se estender inclusive às outras produções textuais, pois, conforme já mencionamos, às vezes só percebemos os efeitos da mediação em produções posteriores.

Como buscamos perceber o tempo todo se as melhorias no texto abarcam também uma argumentação mais crítica, voltamos a defender que, para que o docente consiga elevar o nível de criticidade de seus alunos e ajudá-los em sua formação plena, como defende a LDB, é necessário que ele trabalhe com o letramento como prática social, situando os alunos em um contexto social, enfim que possa alinhar-se ao modelo ideológico defendido por Street (2014). Sobre essa questão, o autor (idem, p. 161) afirma que,

os que aderem a um modelo ideológico não negam a importância dos aspectos da leitura e da escrita, tais como decodificação, correspondência som/forma e “dificuldades” de leitura, mas sustentam que esses aspectos do letramento estão sempre encaixados em práticas sociais particulares – o processo de socialização por meio do qual a leitura e a escrita são adquiridos e as relações de poder entre grupos engajados em práticas letradas diferentes são cruciais para o atendimento de questões e “problemas” específicos.

Desse modo, esperamos que as práticas pedagógicas possam considerar as práticas sociais como ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que somos sujeitos plenos, com anseios sociais e necessidade de inserção, além de vivermos em

sociedade e ser extremamente importante conseguir participar ativamente de todos os eventos sociais de que fazemos parte.

3.3.1 Percebendo os efeitos da mediação

Nesta seção, analisamos se houve algum efeito da mediação da professora nos textos dos alunos, bem como observamos se os alunos conseguiram alterar, melhorar ou rever sua escrita após essa mediação. Para que isso seja possível, vamos fazer uma análise comparativa dos textos de A1, A4 e A7.

Vejamos a primeira escrita de A1, cujo texto foi escrito para atender à primeira proposta de produção textual sobre uma ocorrência em forma de poesia:

1ª Proposta de Produção Textual

A1 – Escrita

Título: Expressão em poesia

O delegado Reinaldo Lobo **expresa** sua indignação em poesia para **pode** chamar atenção dos superiores **pra** saber como **esta em satisfeito** com a corregedoria policial.

Ao ver que **escreve** só um relatório não estava adiantando nada então resolve escrever uma poesia e com essa poesia **pode** mostrar realmente o que estava sentindo com tudo que estava acontecendo com as pessoas que deveriam **esta** protegida. E quando aconteceu um roubo na madrugada em uma região chamada Riacho **fundo** e escreveu a poesia para **mostra** a violência que tinha **la**, então fazendo a poesia ele achou que poderia resolver.

Com tudo o que aconteceu **pode** demonstrar o que estava sentindo mais infelizmente não foi como poderia ter sido que era ter tido o apoio dos outros, **mais** foi repreendido por fazer uma coisa para ajudar aqueles que ele **ta** trabalhando para proteger.

As mediações nesse texto foram voltadas à ortografia, coesão e coerência. A professora fez algumas sugestões para finalizar o segundo e o terceiro parágrafo, as quais foram seguidas. Na escrita da segunda proposta, A1 apresentou problemas de ortografia e graves problemas de coesão e coerência, sobremaneira no segundo parágrafo. A mediação da professora se ateve à correção ortográfica, trocas e cortes lexicais, além de fazer sugestões para compor o segundo parágrafo e pedir para que A1 revisse o título do texto.

2ª Proposta de Produção Textual

A1 – Escrita

Título: Protesto (**Vamos melhorar seu título?**)

Os vários protestos que andam acontecendo por vários problemas que andam passando pela população que sofre bastante por essa situação.

Um dos vários motivos que andam acontecendo os protestos e preço da passagem que cada vez só aumenta. Com o passar do tempo e tudo isso **adquiriu recurpesão** internacional e esse ano foi o maior movimento que forçou as autoridades estaduais e municipais para falar com os revoltados mais junto com tudo isso os **vandulos** resolveu participar para acaba com os protestos importantes e fazerem os que pessoas tentaram chama atenção para resolve, pensaram que todos só queriam fazer bagunça, mas queriam só resolver.

Mais tudo que as pessoas fizeram foi em vão pois não conseguiram aquilo que buscavam, mas esperam que com que eles fizeram possa resolver outros problemas que também foi falado.

Notamos que as mesmas ressalvas foram feitas nas duas produções e em ambas as reescritas A1 acatou a todas as sugestões, sem fazer nenhuma colocação diferente das sugeridas pela docente. Percebemos que, embora a escrita da segunda proposta apresente graves problemas de coesão e coerência, A1 faz uso de conectivos de ligação: “pois”, “aquilo”, “mas”. Não vimos esses usos na primeira escrita. Tanto na reescrita da primeira proposta como na da segunda, A1 consegue deixar o texto mais claro, coeso e coerente a partir das mediações da professora.

Na terceira produção, nos chamou atenção que a mediação da professora se ateu a apontar as palavras que estavam em desacordo com a gramática normativa e escrever, ao lado do texto, que não estava estruturado, o vocábulo ESTRUTURAÇÃO. A docente não fez nenhuma marcação de quando os parágrafos deveriam acabar, nem começar e não deixou nenhum “recado”, como fez nas escritas anteriores. Na reescrita, A1 estruturou o texto, organizou melhor suas ideias e arrumou os vocábulos apontados pela professora de maneira mais autônoma que nas demais produções. Essas ações nos remetem a pensar em um crescente aprimoramento na escrita a partir da **prática e da reflexão**. Sobre essa questão, Antunes (2006, p. 196) afirma que “a competência em escrita é, do mesmo modo que todas as outras, resultado, também, de uma *prática constante, persistente, refletida*, num processo de crescente aprimoramento”.

Outra diferença evidente é que, na primeira escrita do texto, A1 estava mais voltado para o relato do fato – o delegado que escreveu uma ocorrência em forma de poesia – do que

em se posicionar em relação ao acontecido. Já na segunda e na terceira propostas, a argumentatividade teve mais espaço, obedecendo à proposta de produção pedida por um texto dissertativo. É importante dizer que todas as vezes que a professora ia entregar a escrita das produções ela dava uma aula expositiva, para a turma, sobre o texto dissertativo: estruturação e característica.

3ª Proposta de Produção Textual

A1 – Reescrita

Título: Ô vida boa.

O campo é um lugar muito bom para se viver apesar de alguns trabalhos cansativos. Campo é um lugar para se viver bem com a natureza, um lugar lindo que tem árvores, flores, o anoitecer e amanhecer maravilhosos, várias opções de passar o dia.

Ouvimos os sons dos pássaros, riachos, onde podemos ver a beleza que há de existir. Mesmo com os trabalhos cansativos, vale a pena viver com tanta tranquilidade de paz, pois não precisa se preocupar com protesto, engarrafamento, etc. Conseguimos ter uma vida com menos stress, raiva e parece vivermos mais.

Não tem as mesmas preocupações que temos na cidade, pois no campo é melhor lugar para passar noites, dias e tardes. Caminhar, ouvir sons, deitar debaixo das árvores e ver os pássaros, borboletas e poder sentir o cheiro do campo.

Embora o texto apresente alguns problemas de forma, A1 argumenta em todo o texto para fortalecer o argumento de que a vida no campo é melhor, mostrando, inclusive, os problemas enfrentados na cidade, de maneira a fortalecer seu posicionamento. Faz uso da intertextualidade e da interdiscursividade ao colocar o título “Ô vida boa”, pois, além de ser um verso de uma música, ele também expressa a ideia de uma boa vida no campo.

Em relação à mediação, a docente poderia ter proporcionado um maior número de leituras, reflexões, pesquisas, enfim, uma melhor preparação “do que dizer” sobre os temas trabalhados, provando, dessa forma, mais informatividade, que, segundo Antunes (2006), se refere ao **grau de novidade** e **imprevisibilidade**. Ainda de acordo com a autora, é a **informatividade** que prende o leitor, uma vez que as obviedades dão lugar ao novo. A falta do novo acaba incidindo negativamente no desenvolvimento da criticidade e da autonomia.

Se a intervenção estivesse voltada para uma relação dialógica e visasse o letramento como prática social, o posicionamento dos alunos em relação aos temas trabalhados seria mais incisivo, os argumentos mais consistentes e as marcas, enquanto autores, estariam mais evidentes, visto que, de acordo com Bakhtin (2011), a palavra enquanto signo social e ideológico só pode ganhar diferentes sentidos, em contextos diversos, se houver interação com o outro, o sujeito, e com o texto.

Vamos observar A4. A mediação se ateve, nesse texto, a sugerir modificações no título, mudanças lexicais e reestruturação do último parágrafo, conforme sugerem os colchetes []. Tentamos perceber as possíveis contribuições da intervenção-mediação no processo da escrita:

1ª Proposta de Produção Textual

A4 – Escrita

Título: Poesia com justiça

Ao ler uma página policial em um jornal me deparei com algo novo e diferente um delegado que registrou um crime em forma de poesia, e não foi *aprovado* pela corregedoria da polícia, pois o pediram para reescrever de forma tradicional.

Embora a forma textual usada pelo delegado não seja proibida, eles não **aceitam** tal escrita. O porquê de não aceitarem sua poesia é difícil de saber, apesar que podemos pensar em **ipoteses** como o fato de já terem se acostumando com a mesmice do tradicional.

Particularmente, *acho que* o fato de não aprovarem essa escrita feita pelo delegado Reinaldo Lobo de Brasília, foi nada mais, nada menos do que um “pré-conceito” *das* partes da corregedoria, pois lendo relato do crime em poesia e possível entender claramente todo o ocorrido. Obviamente a corregedoria está equivocada, pois a forma da escrita não era para brincar e sim para chamar a atenção para a violência *encontrada ali* e [se **fosemos** espertos como este delegado também, protestaríamos ou **falaríamos** nossos problemas, usando formas textuais pois as mesmas como vemos **chamam** muito mais a atenção do que apenas um texto tradicional.]

Na reescrita da primeira proposta, não percebemos grandes mudanças, apenas aquelas sugeridas pela professora. Na escrita da segunda proposta de produção, a professora não fez nenhum apontamento quanto à estrutura e, embora a mediação tenha sido bem superficial, pois chama a atenção para algumas palavras em desacordo com a gramática normativa e sugere a troca lexical de outras, na reescrita A4 decide aumentar a conclusão, trazendo elementos novos para o texto. Nesse caso, ele agiu com autonomia e criticidade. Vejamos o comparativo da escrita e da reescrita do parágrafo conclusivo:

2ª Proposta de Produção Textual

A4 – Escrita

Escrita: Se o governo investise na melhoria de todos os itens faltosos a população estaria satisfeita, não se importariam em pagar vinte centavos à mais, acredito que não a tanta dificuldade em melhorar essas coisas, não com o tanto de impostos que são cobrados de nós todos os dias. O problema de tudo isso é má administração do dinheiro e dos serviços no Brasil.

Reescrita: Se o governo investisse na melhoria de todas as estruturas sociais, a população estaria satisfeita, não se importariam de pagar vinte centavos a mais, acredito que não a tanta dificuldade em melhorar essas coisas, não com o tanto de impostos que são cobrados de nós. O grande problema conseqüentemente é a má administração do dinheiro e dos serviços no Brasil, aonde é preciso esperar horas em uma fila de hospital para ser atendido, ou mesmo, esperar horas para pegar um ônibus, e ainda tem à educação, não culpo os professores que na maioria das vezes são ótimos mais sim as escolas que por culpa do governo tem boa estrutura.

A reescrita apresenta problemas de coesão e estruturação e merecia um segundo olhar da professora. Nesse caso, esse olhar não deveria ter sido somente da primeira versão, mas também da segunda e, como a refacção é um processo, acreditamos que em alguns casos a reescrita seja necessária mais de uma vez. Nesse caso, por exemplo, na reescrita dessa proposta, diferentemente da anterior, A4 teve autonomia e criticidade, não ficou preso apenas às sugestões gramaticais da docente, foi além. Tinha mais a dizer e merecia atenção. Isso nos remete a ideia de que

[a] escrita produzida na escola, mesmo aquela sob a condição do treino ou do exercício, nunca deveria ser uma escrita pontual, no sentido de ser construída no momento imediato de sua materialização gráfica, como se escrever não implicasse uma atividade processual constituída na sucessividade de operações diversas e igualmente determinantes. (ANTUNES, 2006, p. 168)

Logo, é necessário que o professor veja a escrita como um processo que se aprimora à medida que há leitura, intervenção, reflexão e reescrita, pois um texto nunca está pronto e acabado. A cada novo olhar sobre o texto o autor percebe que pode modificá-lo. Sobre essa questão, Bakhtin (2011, p. 310-311) afirma que “a reprodução do texto pelo sujeito (a retomada dele, a repetição da leitura, uma nova execução, uma criação) é um acontecimento novo e singular na vida do texto, o novo elo na cadeia histórica da comunicação discursiva”.

Na terceira proposta, a mediação da docente se ateve a pontuar alguns trechos e a sugerir cortes de algumas palavras. Não houve nenhum apontamento de vocábulos em desacordo com a gramática normativa. As sugestões foram seguidas e pouca alteração, da escrita para a reescrita, foi percebida. Vamos à reescrita do texto A4 da terceira proposta:

3ª Proposta de Produção Textual

A4 – Reescrita

Título: Campo ou Cidade?

Todos sabemos que hoje é difícil ver uma família que todos, principalmente os jovens, morem no campo, o que mais percebemos é que os jovens tem saído do campo cada vez mais cedo para ir morar nas cidades em busca de trabalho ou estudo.

Mais conforme os jovens vão abandonando as zonas rurais, estas acabam sendo desvalorizadas, coisa que não deve acontecer, tanto a cidade, como o campo são importantes, pois um depende do outro e principalmente a cidade precisa do campo para se manter, alimentada, vestida e outros.

E é por isso que o governo deveria implantar programas para influenciar os jovens a permanecerem no campo. Devia haver escolas, com projetos rurais incentivando a plantar, cultivar, colher, cuidar dos animais, mostrando assim à eles que campo tem seus valores. Da mesma forma as cidades, deviam oferecer faculdades mais próximas dos campos focadas nas práticas rurais. E cursos como agronomia, engenharia agrônoma, coisas que tragam mais conhecimento e junto a isso facilitar a permanência dos jovens no campo.

Nesse texto, fica evidente que a mediação-intervenção não teve muita relevância, já que não contemplou nem os problemas estruturais, nem os que afetam a função interativa da linguagem. Por as intervenções não abarcarem os problemas estruturais, acabaram comprometendo a textualidade. Obviamente, não devemos ficar presos somente às questões da metalinguagem, mas também não devemos desprezá-las caso desejemos que a linguagem cumpra o papel de comunicação e interação, uma vez que “quem fala ou quem escreve não pode fugir à definição e à delimitação sintático-semântica das unidades lexicais e das construções gramaticais com que se constrói a superfície do texto, o qual sofre então, as restrições decorrentes dos próprios limites das palavras que compõe” (ANTUNES, 2006, p. 94).

O texto continuou com muitos problemas de coesão, já evidenciados na escrita. Não houve uma mediação que levasse o aluno a refletir sobre sua escrita, muito menos a interagir com ela. De acordo com Buzen (2006, p. 20), “aprende-se a escrever (assim como falar) na relação com o outro, atualizando formas relativamente consagradas de interação linguística”.

As contribuições poderiam ter sido mais relevantes. Percebemos, em todas as produções, que A4 se posiciona em relação aos temas apresentados e discutidos, atende às propostas de produção, não tem grandes problemas de estruturação e sabe o que vem a ser um texto dissertativo. No entanto, em muitos momentos falta **informatividade** (ANTUNES, 2006). Desse modo, a docente deveria ter feito uma mediação que estimulasse

o senso crítico do aluno por meio de múltiplas atividades de análise; instigando a curiosidade, a procura, a pesquisa, a vontade da descoberta, o que implica a não conformação com o que já está estabelecido; desestimulando, portanto, o simplismo e o dogmatismo com que as questões linguísticas têm sido tratadas. (ANTUNES, 2006, p. 43).

Partimos agora para nossa última análise comparativa, com os textos de A7. Estes foram alguns dos textos em que mais percebemos intervenções, sobremaneira na escrita da

segunda proposta. No texto da primeira propostas, a docente inicia sua mediação chamando a atenção do autor para o título. Ela intervém alertando que o título deveria ser mais atrativo. Logo no primeiro parágrafo, faz uma mudança de uso da preposição e corta um pronome; aponta um “por quê” e um verbo sem concordância. Já no terceiro parágrafo sugere cortes de muitos vocábulos, mudanças de outros e paragrafação. Como nos demais casos, as sugestões no corpo do texto foram acatadas na reescrita, porém, o autor ignorou a sugestão de mudança de título e o manteve. Como as mudanças mais evidentes foram no parágrafo conclusivo, vamos mostrar sua escrita e reescrita.

Escrita: *O Delegado ele queria chama à atenção pelo fato de ocorrer vários crimes, e eles prenderem os bandidos, mas logo eles estão nas ruas, praticando series de crimes e nada é feito diante desse fato, [muitos acusaram o Delegado disseram que ele era paranoico, mas muitos não entenderam que ele estava indignado com o que vinha acontecendo em seus olhos.]*

Reescrita: Ele queria chamar à atenção pelo fato deles, policiais, prenderem os bandidos e logo eles voltarem para praticar outros crimes e nada ser feito diante disso.

Muitos acusaram o delegado de ser paranoico, pois não entenderam que ele estava indignado com o que vinha acontecendo.

A docente sugeriu que todos os trechos em itálico fossem retirados ou trocados. De fato, na conclusão falta coesão e a disposição de alguns elementos causa incoerência, como a frase “vinha acontecendo **em seus olhos**”. No entanto, embora haja muitas intervenções para resolver os problemas de linguagem, em nenhum momento a professora escreve que faltam coesão e coerência. Não há nenhuma explicação do por que da troca e dos cortes lexicais. Na reescrita o trecho fica mais claro, mas não há evidências de que houve tomada de consciência por parte do autor, já que não houve nenhum indício que demonstra que ele refletiu sobre sua escrita ou que pelo menos entendeu os equívocos que cometeu. As melhorias na linguagem se deram não pela interação com o outro, mas estritamente pelo outro, sem que houvesse diálogo entre professor-aluno, talvez pela valorização da forma. Sobre essa questão, Street (2014, p. 132) afirma que isso acontece porque “a apresentação escolar do texto, portanto, não problematiza seus sentidos e conteúdos, pois o foco é a forma”.

A intervenção no texto da segunda proposta foi bem interessante. A professora consegue abarcar tanto as questões estruturais como interativas e comunicativas da língua. Houve diálogo entre professora e autor, a mediação foi feita tanto na forma escrita quanto no momento de entrega do texto e acreditamos que houve tomada de consciência, além de

percebermos claramente o posicionamento do autor no texto. Isso provavelmente influenciou de forma direta a escrita do terceiro texto, pois o autor se posicionou diante do texto e da questão discutida de forma autônoma. Vamos comparar trecho a trecho do texto para perceber melhor a autonomia de escrita de A7. Na introdução do texto, a docente escreveu, ao lado do parágrafo, que o trecho estava sem coerência, mas não deu nenhuma sugestão para resolver o problema.

Escrita: A vida no Sertão é boa, têm descanso, mas também tem suas dificuldades a ser superadas.

Reescrita: A vida no campo apresenta muitas dificuldades, para o jovem ela não é atrativa, pois as ofertas de trabalho são limitadas, em contra partida a qualidade de vida é ótima: silêncio e tranquilidade.

Notamos que A7 desenvolve a escrita e consegue explicar com clareza as contradições que tentou expor na primeira versão do texto. Isso ocorreu de forma autônoma, com o mínimo de interferência da professora. No segundo parágrafo, a docente fez três interferências, sublinhou um trecho que ela julgou incoerente, demarcou um trecho com colchetes para que fosse feito um novo parágrafo e questionou a confiabilidade dos dados apresentados. Vejamos o trecho:

Escrita: Para os jovens a vida no Sertão e Campo é ruim pelo fato de não ter oferta de trabalho e de condições boas de vida, mas a vida no Sertão é bom pelo fato de ter o silêncio e o descanso, também por ter seu próprio alimento colhido na hora, mas a vida no campo ainda é um grande desafio pelo fato de o trabalho no Sertão ser duro, e pelo fato do salário ser baixo, mas os jovens de hoje tem deixado a vida no Sertão para poder alcançar seus objetivos, [números do IBGE mostra que o número de jovens no Sertão era 55% e caiu para cerca de 10% e o número de pessoas no meio urbano era de 40% subiu para 70%, dados do IBGE 2011. Para reverter esses dados o governo deve incentivar a agricultura no campo, investir em máquinas, e almentar a oferta de emprego.]

Reescrita: A grande dificuldade está na dureza do trabalho braçal, além de baixo salário. Isso é um problema, pois as vezes o jovem não consegue alcançar seus objetivos com essa remuneração.

Números do IBGE mostra que o números de jovens no Sertão era de 55% e caiu para cerca de 10% e o número de pessoas no meio urbano era de 40% subiu para 70% , dados do IBGE de 2011. Para reverter esses dados o governo deve incentivar a agricultura no campo, investir em máquinas, e almentar a oferta de emprego.

Na reescrita, A7 consegue resolver o problema de sentido presente no início do parágrafo sem a contribuição da professora e acata a sugestão de dividir o trecho em dois

parágrafos. Mesmo sendo questionado sobre os dados, A7 resolve mantê-los, se posicionando diante do fato. A reescrita ainda apresenta alguns problemas de linguagem, mas a docente, assim como nos demais textos, não fez nenhum trabalho com as reescritas, parando o processo na segunda versão de todos os textos. No parágrafo conclusivo, o aluno levanta uma questão, a qual a docente acredita ser muito abrangente e pede que o aluno reveja a ideia.

Escrita: Para muitos analistas do campo daqui alguns anos a vida no Sertão irá crescer muito pelo fato das pessoas acharem mais tranquilidade de vida e pela oferta de salário aumentar, fica a pergunta até quando ficaremos a mêrcer da vida urbana e enquanto a vida no sertão nos oferece melhor condição de vida, é o governo investir em escolas que investisse nos jovens do Sertão.

Reescrita: Para muitos analistas do campo daqui alguns anos a vida no Sertão irá crescer muito pelo fato das pessoas acharem mais tranquilidade de vida e pela oferta de salário ter perspectiva de aumentar.

A questão que a docente diz ser abrangente está sublinhada no trecho anterior. Não julgamos ser abrangente, apenas estar mal elaborada. Também cremos que ela poderia levar o leitor a refletir, o grande problema do trecho é a disposição das ideias, que leva à falta de coesão e compromete o sentido do trecho. Aqui, o fato de a professora pedir que A7 revisse o trecho fez com que essa parte do texto fosse deixada de lado, pois ela não aparece na reescrita. De qualquer forma, pela intervenção, notamos que foi uma decisão do autor, o que caracteriza sua autonomia diante do texto.

3ª Proposta de Produção Textual

A7 – Reescrita

Título: A vida no Sertão

A vida no campo apresenta muitas dificuldades, para o jovem ela não é atrativa, pois as ofertas de trabalho são limitadas, em contra partida a qualidade de vida é ótima: silêncio e tranquilidade.

A grande dificuldade está na dureza do trabalho braçal, além de baixo salário. Isso é um problema, pois as vezes o jovem não consegue alcançar seus objetivos com essa remuneração.

Números do IBGE mostra que o números de jovens no Sertão era de 55% e caiu para cerca de 10% e o número de pessoas no meio urbano era de 40% subiu para 70% , dados do IBGE de 2011. Para reverter esses dados o governo deve incentivar a agricultura no campo, investir em máquinas, e almentar a oferta de emprego.

Para muitos analistas do campo daqui alguns anos a vida no Sertão irá crescer muito pelo fato das pessoas acharem mais tranquilidade de vida e pela oferta de salário ter perspectiva de aumentar.

Percebemos que, em todos os casos, as mediações na terceira proposta foram mais superficiais. Não sabemos se foi intencional, mas acreditamos que essa postura foi importante para o desenvolvimento da escrita dos alunos. Levantamos uma hipótese: devido aos alunos estarem em processo de escrita, a docente, após mediar/intervir nas duas produções anteriores, deixou os alunos terem mais autonomia na terceira. No entanto, não há como comprovar isso. O fato é que as mediações da docente nas escritas anteriores foram mais incisivas, visto que ela deixou sugestões de escrita e em alguns casos chegou a quase reescrever trechos; na terceira proposta ela apenas fez alguns apontamentos.

Notamos uma melhora na escrita de todos os seis alunos que participaram de todo o processo. Claro que os problemas de escrita não se resolveram em apenas três produções, mas observamos que quando a mediação acontece de modo a promover um diálogo entre aluno-professor as mudanças são mais evidentes e as tomadas de consciência acontecem com mais facilidade. Isso contribui significativamente para todo o processo de ensino-aprendizagem, principalmente para a escrita. É necessário “trazer para o entendimento dos professores princípios teóricos, consistentes e bem fundamentados, explicitar teorias que possam alimentar seus debates e reflexões pode promover uma intervenção mais significativa da escola” (ANTUNES, 2006, p. 14). A autora ainda afirma que, para escrever bem, é necessário que isso vire uma prática, na qual se entenda a função da língua e os contextos de uso e, conseqüentemente, de produção.

CAPÍTULO 4

PERSPECTIVAS PARA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: PROJETO DIDÁTICO

Diante de tudo que presenciamos em sala de aula, dos dados que a pesquisa nos forneceu, tanto pela entrevista, como pela observação e análise, sentimos a necessidade de oferecer um produto que pudesse contribuir para o processo de ensino-aprendizagem no que tange à escrita de textos por parte dos alunos. Esse produto será divulgado na subsecretaria estadual de Trindade, localidade onde foi desenvolvida nossa pesquisa.

Sendo assim, elaboramos um projeto didático para que – além do momento de apresentação da proposta de trabalho baseada em práticas socialmente situadas – pudéssemos proporcionar um momento de discussão da produção textual dos alunos, pautada na mediação do professor de língua portuguesa.

A partir daí acreditamos que os docentes perceberão a diferença de trabalhar com um letramento como prática social, pois eles auxiliarão seus alunos a se situarem enquanto ser social, facilitando, assim, a participação deles nos vários eventos que porventura estejam inseridos e, como consequência, esses sujeitos se tornarão mais autônomos e participativos.

Obviamente que, ao se dispor a trabalhar com os usos da língua nessa perspectiva de letramento, o docente abordará a escrita em sua dimensão discursiva, levando em consideração que:

o texto envolve uma teia de relações, de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem a sua construção, que promovem seus modos de sequenciação, que possibilitam seu desenvolvimento temático, sua relevância informativo-contextual, sua coesão e sua coerência, enfim. (ANTUNES, 2006, p. 51)

A inserção do sujeito no mundo da escrita é um grande desafio, que pode ser mais facilmente superado se houver uma imbricação texto e contexto social, já que ao trabalhar o letramento como prática social a escrita passa a ter significado para os sujeitos. Sobre essa questão, Antunes (2006, p. 15) salienta que os professores “precisam saber mais sobre as grandes funções da leitura e da escrita; na verdade, precisam saber como promover a

gradativa inserção do indivíduo no mundo da escrita, ou melhor, no mundo da cultura letrada”.

Diante dessas questões e pensando em disseminar essas ideias, acreditamos que esse projeto didático deve ser atrativo para os alunos. Dessa forma, entendemos que tudo deve ser bem planejado, com objetivos claros e metodologias que envolvam os supostos autores (participantes da oficina de produção textual). Caso haja interesse da instituição, esse projeto didático pode virar uma ação pedagógica permanente, podendo inclusive ser trabalhado por todo professor que se disponha a mediar o processo de escrita e reescrita, com a finalidade de mostrar os usos da linguagem e sua dimensão sociodiscursiva.

Com esse projeto, pretendemos contribuir com a mediação docente no processo de refacção textual, além, é claro, de fomentar um espaço de discussão e produção entre aluno e professor, a fim de que os professores possam auxiliar aos alunos, de forma reflexiva e crítica, nesse processo da escrita, disseminando a ideia de que a reescrita é um procedimento necessário para o bom desenvolvimento de seus textos. Logo, o trabalho com refacção textual se torna essencial para esse processo. Sobre essa questão, Antunes (2003, p. 59) salienta que,

possivelmente, a qualidade, por vezes pouco desejável, dos textos escritos por nossos alunos se deva também à alta de oportunidade para que eles planejem e revejam esses textos. A prática das ‘redações’ escolares – normalmente realizada num limite escasso de tempo, frequentemente improvisada e sem objetivos mais amplos que aquele de simplesmente escrever – leva os alunos a produzir textos de qualquer maneira, sem planejamento prévio e, ainda, sem uma diligente revisão em busca da melhor forma de dizer aquilo que se pretendia comunicar.

4.1 A VISÃO DO PROCESSO DE REFACÇÃO DE TEXTO

Nossa proposta se atém a trabalhar com o letramento como prática social, pensando em envolver alunos e professores no processo da escrita, de modo que percebam que o texto é “ponto de partida de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua [pois] é no texto que a língua se revela em sua totalidade” (GERALDI, 1993, p. 13). A produção de texto acaba valorizando o sujeito em meio à sociedade, pois lhe permite participar dos eventos sociais que deseja de forma efetiva e autônoma.

Então, com o intuito de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, sobremaneira com o ensino da escrita no que tange aos seus usos e à aplicabilidade da língua,

vislumbrando o fato de que é no texto que a língua “se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de forma, quer enquanto discurso” (idem, p. 135), montamos este projeto didático.

É importante que as escolas desenvolvam práticas pedagógicas que superem atividades isoladas, como apenas análise de frases soltas ou uma produção de escrita em que “se produz texto na escola para a escola, e não na escola para a sociedade” (GERALDI, 1997, p. 136). Dessa forma, é necessário que as instituições de ensino assumam uma postura crítica para promover ações pedagógicas que vislumbrem as práticas sociais.

Como nosso trabalho enfoca a mediação do professor no processo de refacção textual, ao pensar nas implicações das ações pedagógicas não haveria outro meio senão pegar a escrita e a reescrita como instrumento para intervir de forma significativa na melhoria dos textos e conseqüente formação do sujeito. Dessa forma, se faz necessário dizer que a refacção de texto é vista como um processo em que,

a escrita é uma construção que se processa na interação e a revisão é um momento que demonstra a vitalidade desse processo constitutivo, pensamos a escrita como um trabalho e propomos o seu ensino como uma aprendizagem do trabalho de reescritas. Consideramos um texto como um momento no percurso desse trabalho, sempre possível de ser continuado. O texto original e os textos dele decorrentes podem nos dar uma dimensão do que é a linguagem e suas possibilidades. (FIAD e MAYRINK-SABINSON, 1991, p. 55)

Em meio a todas as questões que envolvem o processo da escrita, acreditamos ser somente por uma mediação/intervenção crítica e reflexiva que o docente pode contribuir para uma formação autônoma, crítica, na qual o sujeito age e se coloca diante dos eventos dos quais participa. Sobre essa questão, Vygotsky (1988) afirma que, para o processo da escrita ser internalizado pelo sujeito, ele deve percorrer três momentos: reconstrução, incorporação de ideias e transformação, sendo necessária sua internalização pela interação.

Enfim, quando o professor tem clareza do poder formador e emancipador da linguagem e sabe conduzir seu trabalho com a escrita e a reescrita, ele volta seus olhos para os textos, de modo que suas intervenções não fiquem somente na ordem da metalinguagem, mas também contemplem o conteúdo, as intenções comunicativas e, obviamente, a língua em uso, em sua dimensão sociointerativa. Caso o professor consiga trabalhar dessa maneira, “a escola terá cumprido seu papel social de intervir mais positivamente na formação das pessoas para o pleno exercício de sua condição de cidadãs” (ANTUNES, 2003, p. 66).

4.2 A INTERVENÇÃO-MEDIAÇÃO: AÇÕES PEDAGÓGICAS

As atividades de produção de texto, em sala de aula, envolvem questões como leitura, contexto de produção, mediação na escrita e na reescrita, dentre outros. No entanto, é inegável que produzir um texto em boas condições, com um objetivo claro, é um fator que estimula e incentiva nossos alunos nas produções textuais. Pensando nisso, elaboramos, neste projeto didático, ações que promovem o momento da escrita e da reescrita, otimizando a participação docente nesse processo.

Obviamente, não poderíamos iniciar nenhum trabalho sem um bom planejamento, já que é nesse momento que o docente estipula os objetivos de suas ações e elabora metas a serem alcançadas. De acordo com Vygotsky (1988), nesse momento começa a mediação. Assim, demonstramos as ações planejadas passo a passo, dentro de uma sequência didática, com a finalidade de melhor entendê-lo e viabilizá-lo.

Projeto Didático

Professor de Língua Portuguesa (LP)

Série: Ensino Médio e/ou séries de atuação do professor de LP.

Período: 10 a 15 aulas

Justificativa: É fato que nossos alunos enfrentam muita dificuldade no momento da escrita, sendo os motivos inúmeros. No entanto, nos atemos ao fato de eles muitas vezes não perceberem os usos da língua durante as aulas que envolvem a escrita como um fator de grande desinteresse. Isso ocorre por ainda haver práticas pedagógicas isoladas dos contextos sociais, consideradas como práticas de letramento autônomo (STREET, 2014). Diante desse cenário, este projeto justifica-se por contribuir com estratégias de mediação docente na superação das dificuldades apresentadas pelos estudantes no desenvolvimento da escrita.

Objetivo Geral: Contribuir de forma significativa para o processo de ensino-aprendizagem no que tange à escrita.

Objetivos específicos: oferecer metodologias capazes de contribuir para uma melhor intervenção/mediação do processo de escrita;
Oportunizar um momento agradável de produção textual para os alunos;
Promover o interesse pela escrita; e
Incentivar a refacção textual;

Recursos didáticos: revistas, jornais, cartolinas, papel cartão, data show, papel sulfite, fitas adesivas, colas, fitilhos, barbantes, EVA e TNT.

Desenvolvimento das ações:**✓ Oficina de produção textual**

1º passo: ambiente uma sala exclusivamente para a viabilização da escrita, com mobiliário adequado (mesas) e material de apoio: poemas, revistas, dicionários e jornais em estantes, colocar cartazes com incentivos à leitura e à escrita, mural ou varal de leitura. Tudo com foco na série em que o docente oferecerá a oficina. Leve materiais produzidos pelos próprios alunos nas aulas de arte ou em outros projetos. Se julgar interessante, convide os alunos para participarem da decoração.

2º passo: Escolha o gênero discursivo (para tornar mais prático, escolhamos discorrer aqui sobre o artigo de opinião) e o tema a ser trabalhado (se possível faça a escolha do tema de modo compartilhado, ou seja, considere a opinião dos alunos) e monte um material para que os alunos percebam os usos da língua. Lembre-se que bons textos levam a motivação para o ato de escrever, assim como a leitura, reflexão e produção textual são peças fundamentais para a formação do sujeito.

3º passo: Monte slides para promover discussões e levar a turma à reflexão sobre o tema escolhido. Nesse momento, faça a leitura da proposta de produção textual, contextualizando-a, situando os alunos ao contexto social e, principalmente, ao contexto de produção. Pegue o material de apoio (jornal, revista, poema...) para que os alunos façam leituras, conheçam mais sobre o gênero e o tema sobre o qual escreverão. Deixe claro que as produções textuais serão expostas. Tanto Gerladi (1997) como Bakhtin (1999) falam da importância de ter o que dizer (conteúdo), com uma razão para dizer (finalidade) a quem dizer (o outro). Dica: os recursos visuais sempre despertam mais interesse pelo fato de a maioria dos alunos ter muito contato com o mundo virtual.

4º passo: Após as leituras, inicie a discussão do tema e da proposta. Explique o gênero que será desenvolvido, neste caso o artigo de opinião. Nesse momento, recorra aos textos que compõem a proposta e/ou aos textos de apoio para demonstrar os tipos de argumentação que podem ser usados: argumento de autoridade (citar opinião de autoridade que tem prestígio), argumento de exemplificação (relato de um pequeno fato), argumento por causa e consequência (demonstra a relação da causa e dos efeitos), argumento baseado no senso comum (baseia-se no senso comum) e de raciocínio lógico (usa a relação causa-consequência para fazer uma conclusão).

5º passo: Faça uma menção aos outros gêneros que porventura apareceram na proposta (tirinha, charge...) para que os alunos possam reconhecê-los. Em seguida, peça aos alunos que iniciem a primeira escrita. Fale para que cada aluno – diante das leituras, das discussões e das orientações – faça a introdução do tema. Passe nas mesas para acompanhar em que momento do processo os alunos se encontram. Essa poderá ser a primeira intervenção na escrita de seus alunos, pois a mediação se inicia no planejamento das ações, na condução das discussões, nas explicações e no esclarecimento de dúvidas.

6º passo: Feita a introdução, recorra ao quadro ou ao data show para retomar e aprofundar sobre os tipos de argumentação exemplificados no 4º passo; enfatize o fato de o artigo de opinião ser um gênero que exige posicionamento, exercitando sua dimensão-sujeito diante dos fatos e/ou situações, ou seja, deixe claro que o desenvolvimento é o momento do aluno assumir seu ponto de vista e defendê-lo. Em seguida, peça aos alunos que desenvolvam o texto e faça o mesmo trabalho de passar pelas mesas, tirar as dúvidas que surjam, medeie o desenvolvimento recorrendo à proposta, chamando a atenção para estrutura, grafia, conteúdo

e argumentação..., enfim, aquilo que você, como professor/a, identificar que necessita de atenção. Caso isso não ocorra, apenas ressalte o que identificou como avanço. Isso servirá de incentivo.

7º passo: Chame atenção do aluno para como é feita uma conclusão, exemplifique sempre recorrendo à proposta e aos textos de apoio para que os alunos estabeleçam mais significação. Dê um tempo para que terminem os textos. Faça a troca de textos entre os alunos e peça que cada colega leia o texto do outro pontuando o que chamou a atenção dele no texto do colega, o que foi interessante, o que o surpreendeu, o que não ficou claro, o que pode ser revisto e/ou melhorado. As considerações devem acontecer. Medie a troca dos textos e acompanhe esse momento, tire dúvidas e norteie o trabalho. Em seguida, incentive a alguns alunos a comentarem os resultados da leitura do texto do colega, lendo trechos, ou até mesmo todo o texto. Se julgar necessário, sente com alguns alunos-escritores para que eles percebam os pontos de atenção e sane as dúvidas que possam surgir. Segundo Vygotsky (1988, p. 101), “o aprendizado organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos desenvolvimento”.

8º passo: passe para a reescrita dos textos. Após atender individualmente alguns alunos, entregue papel sulfite em cores variadas com pauta (podem ser impressas) para que reescrevam seus textos. Nesse momento, esteja disponível para continuar os atendimentos (mediações) nas carteiras, caso seja solicitado. Reveja, reavalie os textos quantas vezes julgar necessário, afinal, um texto nunca está pronto e acabado e cada olhar é um novo olhar, um novo texto. Dica: explique que as folhas coloridas são para deixar os textos mais chamativos para a exposição. Certamente seu aluno caprichará mais.

✓ **Exposição para a comunidade escolar**

1º passo: Junte todo o material necessário e peça ajuda aos alunos para expor o trabalho de vocês (professor-aluno). Valorize o trabalho e, se julgar necessário para a exposição, leve os alunos ao laboratório de informática e digitalize os textos.

Sugestões de exposição:

1ª Mural coberto de TNT para fazer fundo e letras em EVA com a série e gênero produzido. Os textos devem ser pregados a barbantes e dependurados na frente do painel.

2ª Grampeie os textos no barbante e monte um varal em um lugar visível no pátio ou na sala de aula.

3ª Faça um canto da leitura no corredor ou no pátio, decore as folhas coloridas na qual os textos foram reescritos com fitilhos e pregue com fitas adesivas no local escolhido.

IMPORTANTE: a exposição dependerá do gênero que você, professor, escolheu para trabalhar, o perfil dos alunos da escola e da estrutura da instituição.

2º passo: após escolher a forma de expor as produções, mostre o resultado do trabalho para a comunidade escolar. Retire trechos dos textos e coloque em fontes maiores para chamar atenção dos leitores. Monte uma mesa para que os visitantes possam deixar suas contribuições sobre os textos e o tema discutido de modo a estabelecer um diálogo entre locutor e interlocutor.

Tenha a certeza de que sua contribuição se deu tanto no processo da escrita como na formação plena desses sujeitos, pois, ao terem a oportunidade de ter contato com práticas

pedagógicas voltadas para um letramento como prática social, tiveram mais oportunidades de desenvolver o senso crítico e ser mais participativo e atuante nos diversos eventos sociais nos quais venham a participar.

✓ **Avaliação do projeto didático**

A avaliação deve acontecer de forma contínua, durante todo o projeto, verificando a participação nas discussões e no processo de escrita e reescrita. Que essa avaliação sirva, também, para o docente avaliar sua prática e verificar quais ações lograram êxito e quais necessitam ser readequadas.

✓ **Referências Bibliográficas**

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1999.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

Enfim, esperamos que o projeto didático citado auxilie aos professores que trabalham com produção textual a pensarem e executarem estratégias diferenciadas para mediar esse processo, além, é claro, de refletirem sobre uma prática pedagógica que leve o aluno a ser participativo, crítico e autônomo. Outra questão a ser pensada é que por essas mediações o aluno estabelece relação entre o texto e seu conhecimento de mundo, reconhece os elementos linguísticos, percebe uma progressão temática pelos elementos sequenciadores, usa informações obtidas em outros textos, dialogando com outras vozes, faz inferências a fim de perceber os usos da língua.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não podemos negar que a palavra é uma das formas mais contundentes de comunicação. É por ela que o autor de um texto se comunica com o outro e com o mundo, pois ela “revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais” (BAKTIN, 1999, p. 66). Dessa forma, o sujeito, ao escrever, utiliza as escolhas que lhe são possíveis para que consiga atingir o fim, seja ele estético ou comunicativo, mas necessita inteiramente do outro para que a interação aconteça. Assim, pelo caráter interativo e da natureza sócio-histórica da linguagem o sujeito se expressa e se coloca no mundo.

Por meio dessa interação com o outro o aluno, mesmo em uma atividade escolar, perceberá que as escolhas possíveis da linguagem seguem critérios internos, os quais não poderão ser desprezados. Além disso, também entenderão o caráter ideológico da linguagem e as possibilidades de trabalhar com valores, conceitos, enfim, enunciados que o expressem enquanto sujeito, já que a língua traz consigo um caráter social.

Neste capítulo, tentamos mostrar as leituras que fizemos da mediação feita em textos dos alunos. A partir de nossa pesquisa, elencamos as constatações que fizemos. Nossas considerações se aterão a observar se os objetivos de nossa pesquisa foram atingidos.

Esta pesquisa teve como principal objetivo investigar como a mediação do professor no contexto da sala de aula contribui para o processo de produção e refacção de textos escritos do aluno e que contribuições haveria para a formação crítica do sujeito a partir desse processo. Nossas expectativas se voltaram para uma melhor apropriação dos usos da língua, e, também, para, a partir das leituras e discussões, desenvolver o senso crítico e, com isso, incidir positivamente na formação social dos alunos.

Obviamente que como professores da área de língua portuguesa e profissionais que trabalham com a escrita presenciamos a dificuldade dos nossos alunos em se comunicarem. Por essa razão, acreditamos que, quando o professor trabalha com uma proposta de produção textual bem elaborada, situa os alunos socialmente, oferece leituras que embasem a escrita e faz uma intervenção que contemple não apenas os aspectos estruturais, mas também os discursivos do texto, o aluno não apenas melhora a reescrita, como também se apropria de

novas ideias, conhece novos argumentos e entra em contato com diferentes ideologias. Isso incidirá positivamente em sua formação enquanto ser social.

Para que este trabalho com a escrita e reescrita seja possível, “os professores precisam estar cientes das amplas funções desempenhadas pelo uso das línguas na construção das identidades nacionais e na participação dos indivíduos nas mais diferentes formas de promover o desenvolvimento das pessoas e dos grupos sociais” (ANTUNES, 2006, p. 14). Desse modo, é necessário que se trabalhe na perspectiva do letramento ideológico (STREET, 2014) em nossas escolas.

Enfim, fomos investigar como a mediação-intervenção acontece e os efeitos que isso causa na reescrita. No entanto, acreditamos que os efeitos não permanecem apenas na reescrita, já que ao escrever o autor se coloca ali e utiliza a linguagem para expressar seu discurso com uma finalidade dialógica. Assim, ao escrever de forma mais clara e crítica o sujeito, além de dominar os usos da língua, percebe o poder formador que ela tem e sua aplicabilidade nas práticas sociais.

5.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O MEDIADOR

Nesta seção, vislumbramos o posicionamento da professora no contexto de sala de aula. Detemos nosso olhar nas seguintes questões: como são feitas suas mediações, se ela tem clareza da importância do papel de mediador e se a linguagem é compreendida, por ela, como prática social, ou apenas como uma modalidade técnica e neutra.

Na entrevista, a docente deixa claro que considera como mediação somente as intervenções feitas por escrito nos textos. Ela exclui desse processo a preparação das aulas, as explicações, os esclarecimentos de dúvidas, sejam relacionados à grafia, à estrutura ou ao conteúdo, bem como a devolutiva dos textos. Tal ideia vai de encontro ao conceito de mediação defendido por Vygotsky (1998), para quem o desenvolvimento do aluno se dá por meio da mediação, pois o papel do professor é investigar o conhecimento que o aluno traz para a escola, intervir reorganizando-o e elevando esse conhecimento a outro patamar. Logo, devemos considerar como parte desse processo de mediação todas as ações pensadas para que ocorresse o aprendizado.

Embora a professora desconsidere algumas ações como componentes de sua mediação, ela as realiza. Ela planeja, apresenta as propostas e, de acordo com as notas de campo,

explica, tira dúvidas, chama alguns alunos para conversar, além de realizar considerações em seus textos. Isso nos leva pensar se ela visse a mediação como um processo, e não como uma ação isolada, as contribuições para a melhoria da escrita de seus alunos seriam mais evidentes, o retorno seria maior, já que “a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar” (VYGOTSKY, 1998, p. 73). Logo, contribuiria sobremaneira para uma formação mais crítica e autônoma de seus alunos.

Em relação a perceber o caráter social e formador da linguagem, nos parece que a docente vê a importância, no entanto, talvez até mesmo por uma questão de formação, ela não sabe como trabalhar com isso. Afirmamos que ela percebe a importância de trabalhar com o caráter social da língua pela entrevista, pelas discussões das propostas e por algumas intervenções, porém, no momento de deixar suas contribuições nos textos, fica presa demais à forma, são poucos os momentos que ela se volta também para o conteúdo. Em um momento da entrevista, a docente chega a criticar o fato de o aluno se preocupar muito com o conteúdo e esquecer de colocar vírgula, cortar um “t”, dentre outras coisas. Nessa fala, notamos que ela privilegia mais os aspectos estruturais da língua do que os sociais. Deixar de trabalhar a linguagem como prática social acaba afetando negativamente os sujeitos. Sobre essa questão, Bunzen (2006, p. 158) afirma que

a visão que o aluno tem de produzir texto reduz-se à produção escolar e não remete à diversidade de práticas sociais e suas múltiplas funções. A ênfase em atividades de produção de texto que visem apenas correção gramatical para obtenção de uma nota constrói normalmente uma identidade para este aluno como um não produtor de textos, como um “sujeito incapaz de escrever”.

Isso é comum no contexto escolar, no qual o aluno se julga incapaz de interagir por meio da escrita. Um dos fatores que leva nosso alunado a crer nisso é privilegiar apenas os aspectos gramaticais, desprivilegiando os discursivos nas produções de textos escolares, desassociando a compreensão ativa e responsiva desses sujeitos. Os docentes deveriam ensinar os alunos a fazerem uso da língua escrita de forma dialógica e situada, criando situações em que os alunos usassem os gêneros em situações diversas, trabalhando com uma **prática escolar situada** (BUZEN, 2006).

A importância de trabalhar com os diferentes gêneros é inegável para que nossos alunos se sintam inseridos socialmente e percebam a linguagem como uma prática social, pois o mundo está textualizado e a apropriação dos gêneros torna os sujeitos mais autônomos. Para

Bakhtin (2011, p. 282), “a intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero”. Entretanto, em nenhum momento a professora, sujeito de nossa pesquisa, enfocou os gêneros textuais. Ela optou por trabalhar apenas com um tipo textual, o dissertativo, atendo-se a dizer que as provas do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) focam apenas esse tipo de texto e, dessa forma, ela deveria preparar os alunos para isso¹⁴. Essa opção acaba prejudicando um ensino de língua que vise às práticas sociais, à interação e à comunicação, pois em nenhum momento a professora situa seus alunos em relação aos gêneros textuais e a seus efeitos de uso. Bunzen (2006, p. 151) salienta que

[é] uma decisão política escolher se teremos como objetivo principal e final a formação de alunos no EM que produzem na escola (e nos cursinhos) apenas as propostas de redações do vestibular das principais universidades de cada estado ou investiremos em um processo de ensino-aprendizagem que leve em consideração a prática social de produção de textos em outras esferas de comunicação.

Aprender a se comunicar por meio da escrita, fazendo uso dos gêneros discursivos, aumenta o interesse da turma, sobremaneira do EM, uma vez que é muito importante para a maioria saber fazer uma carta de solicitação de emprego, um currículo, um ofício, entre outros. O ensino da língua voltado às práticas sociais, em vez de apenas práticas escolares, proporciona saberes que serão usados cotidianamente, pois “as formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas” (BAKHTIN, 2011, p. 282-283).

Claro que percebemos, nas propostas de produções textuais, a presença de gêneros textuais, mas em nenhum momento houve alguma explicação em relação aos textos, ao tipo de gênero a que pertencem e a seus efeitos de uso. Assim, não houve apropriação de saberes por parte dos alunos, que não saberão empregá-los livremente, sendo sabido que “a diversidade desses gêneros é determinada pelo fato de que eles são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação” (BAKHTIN, 2011, p. 283). Assim, no momento que a decisão de não trabalhar com gêneros discursivos é tomada, é também furtada do aluno a oportunidade de apropriação e autonomia nos eventos de comunicação. Isso pode ser revisto e corrigido, mas é assim que os déficits de aprendizagem vão sendo deixados para trás.

¹⁴ Explicação da docente aos alunos, presente nas notas de campo.

Todas essas questões devem ser revistas, repensadas e refletidas nas práticas escolares. Antunes (2009) nos chama para refletir sobre a formação dos professores de língua, os fundamentos, os currículos das licenciaturas, a pós-graduação, as políticas educacionais, os programas de ensino e de avaliação, pois é aí que está a chave para que os sujeitos possam ocupar o lugar de quem fala com legitimidade, “assumir a condição de interlocutor, com autoria e poder de participação, para, como cidadão, intervir no destino das coisas e do mundo” (idem, p. 44).

5.1.1 A mediação nos textos: efeitos na reescrita

Outro ponto da nossa pesquisa foi perceber os efeitos das intervenções da professora nas produções textuais dos alunos, identificando como essas intervenções são captadas pelos alunos e quais os resultados no processo de refacção dos textos. Analisamos os efeitos das intervenções nos textos sob uma perspectiva dialógica, amparados na seguinte questão:

A orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. (BAKHTIN, 1995, p. 113)

A primeira constatação que fizemos foi que os alunos acataram em sua totalidade as sugestões feitas pela professora nos textos. Na maioria dos casos perderam a autonomia de escrita, pois se colocavam de forma passiva diante das colocações da docente. As reescritas melhoraram estruturalmente, mas as mudanças, na maioria dos textos, aconteceram sem que houvesse uma **responsividade ativa** por parte do aluno. Isso pode ser constatado nos textos na reescrita da primeira proposta de A1e A4, na reescrita da segunda proposta de A3 e na reescrita da terceira proposta de A8.

Um ponto interessante que percebemos, a partir da análise comparativa, é que os mesmos sujeitos apresentaram posicionamentos diferentes diante das produções. No caso de A1, nas duas primeiras reescritas se manteve preso às considerações da docente, sem assumir posição diante do texto. Já na terceira reescrita, talvez pelo fato de as intervenções terem sido superficiais, A1 se posiciona, toma o texto como seu e faz alterações, melhora a estrutura do texto e o deixa mais claro.

Outro exemplo de mudança de posicionamento foi o de A4. Na primeira reescrita, o autor se deteve apenas às sugestões da docente, já na reescrita da segunda proposta de produção teve autonomia, não se ateu às considerações da professora, trouxe dados novos, fez modificações no texto, assumindo, assim, uma posição ativa diante da escrita.

Diferentemente desses casos, notamos que A7 se posiciona de forma autônoma em todas as suas reescritas, acata as sugestões que acha que deve e ignora as que acredita serem irrelevantes. Desde a primeira reescrita, A7 assume uma posição ativa diante de seus textos, deixando suas marcas e limitando as ações do outro sobre sua escrita. De acordo com Bakhtin (1999), a palavra serve para expressar **um** em relação **ao outro** e A7 consegue se expressar não somente em relação ao seu interlocutor direto, nesse caso a professora, mas também em relação à coletividade.

Logo, foi notório que a relação dialógica em autor e leitor, professor-aluno existiu, no entanto, não foram em todos os casos que os autores dos textos assumiram uma posição ativa. Na reescrita da terceira proposta, eles ficaram mais livres para fazerem modificações, como já dito, e a professora interviu nessa produção de forma mais inexpressiva. As mudanças feitas, nos textos, pelos alunos, de forma autônoma, tiveram fundamentos nas aulas. Para lembrar, devemos trazer novamente o dado, de acordo com nota de campo, que a docente fazia questão de dar aulas explicativas sobre a estrutura do texto dissertativo e alguns desvios de linguagem que ela percebia nos textos e julgava ser relevante mostrar para a turma. Isso aconteceu em todas as aulas em que ela devolvia os textos com suas intervenções. Assim, podemos afirmar que as alterações que ajudaram a melhorar a estrutura dos textos foram a partir dessa mediação, mesmo porque esses autores estavam em um processo de aprendizagem.

Nossa investigação precisou ser encerrada e com isso deixamos de observar os possíveis avanços, na escrita, que esses autores poderiam apresentar durante todo o ano. Percebemos que houve vontade da professora em contribuir para a melhora da escrita desses alunos, mas, talvez por sua formação ter sido arraigada mais à forma do que ao conteúdo, ela teve dificuldades, e isso prejudicou o processo. É necessário que os professores, sobretudo os de Língua Portuguesa, se atentem para o fato de que “compor um texto é, na verdade, promover uma *inter-ação*, ao mesmo tempo, linguística e social” (ANTUNES, 2006, p. 81). Somente assim conseguiremos contribuir mais incisivamente para o desenvolvimento desse processo de ensino-aprendizagem.

Observamos que em alguns momentos a docente conseguia trabalhar na perspectiva de um letramento como prática social e, em outros, isso cedia lugar às práticas pedagógicas

autônomas, voltadas apenas à metalinguagem, desconsiderando totalmente o conteúdo, a textualidade. Antunes (2006, p. 59) nos alerta sobre o papel da escola nesse processo: “é preciso que tenhamos olhos para ver outras coisas nos textos além da 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”.

A professora demonstrou dificuldade em trabalhar com o letramento como prática social, visto que em alguns momentos sua prática pedagógica voltava-se para um ensino mecanizado e sem a preocupação com a aplicabilidade da língua. Ainda assim percebemos que houve progresso na maioria dos casos acompanhados e o fato de os alunos apresentarem uma maior autonomia de escrita na última proposta nos permite dizer que trabalhar com o processo de **refacção textual**, focando práticas pedagógicas que enfoquem o caráter social da língua, é o melhor caminho nessa empreitada de contribuir para o enriquecimento da escrita de nossos alunos.

5.2 ÀS LEITURAS QUE FIZEMOS: IMPLICAÇÕES

Voltamos, aqui, à questão de nossa pesquisa: será que a mediação do professor de língua portuguesa ajuda a melhorar a escrita de seus alunos e, conseqüentemente, auxilia esses sujeitos a se sentirem inseridos socialmente?

Em nossa investigação, comprovamos que a voz do professor é um alicerce para as ações dos alunos nas atividades escolares. Percebemos isso ao analisar que as sugestões/intervenções da professora foram seguidas em sua quase totalidade. Dessa forma, nossa pesquisa nos permite dizer que, se o docente estiver atento às práticas sociais e se considerar a importância de um ensino que vise a linguagem em todas as esferas de comunicação, ele poderá não só fazer um trabalho inclusivo, uma vez que o sujeito se sentirá pertencente aos diversos grupos sociais, mas também ajudar na autonomia desses sujeitos, tornando-os mais críticos e participativos. Em outras palavras, o docente que conseguir ver o processo de produção textual (escrita e reescrita) em todo seu contexto e em sua dimensão social poderá ajudar na formação plena do sujeito, uma vez que devemos ter clareza que

é preciso chegar no âmbito das *práticas sociais* e, daí, ao nível das *práticas discursivas*, domínios em que, na verdade, são definidas as convenções do uso adequado e relevante da língua. Desde esses domínios, é que se pode perceber os

modos de construção dos textos concretos, aqueles historicamente reais e situados no tempo e no espaço. (ANTUNES, 2006, p. 53)

Nessa perspectiva, podemos afirmar que a mediação, além de ajudar na melhoria da escrita com a apropriação dos usos da língua, pode incidir na formação crítica, levando os alunos a serem mais participativos. No entanto, percebemos, na maioria das escolas, sobremaneira na que desenvolvemos nossa pesquisa, muitas práticas pedagógicas isoladas, que desconsideram o social, e isso acarreta, em longo prazo, alguns problemas sérios no processo de ensino-aprendizagem, sendo um deles os sujeitos que saem da educação básica sem o domínio da leitura e da escrita e sem autonomia, fato que os afetará socialmente.

Entretanto, a escola pode e deve tomar posição diante dessa realidade e realizar medidas para que haja mudanças. Em nossa área de atuação concordamos com Vieira (2003, p. 266), ao afirmar que o ensino da escrita de uma língua é sem dúvida um ato político e “que as práticas sociais de letramento podem trazer os fundamentos para a constituição de uma nova realidade social”. Pensando nessas questões, é que elaboramos como produto, um projeto didático que auxilie o professor em sua mediação, a qual, não se atém apenas ao processo da escrita, mas também visa o desenvolvimento pleno do sujeito, sendo formador, podendo assim levar seus alunos a serem mais autônomos, críticos e participativos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.); KLEIMAN, Ângela [et al]. **Português no ensino médio e formação de professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BASU, Kaushik; FOSTER, James. On the measuring literacy. **The economic journal**, 108, p. 1733-1749, nov. 1998.

BRASIL, Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília: 1996.

BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino da produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.); KLEIMAN, Ângela [et al]. **Português no ensino médio e formação de professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FERNANDES, Eliane Marquez da Fonseca. **A produção escrita e a reescrita: indícios significativos no processo de produção de textos**. 2007. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Pós-Graduação em Letras e Linguística, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. A escrita como trabalho. In: **Questões de linguagem**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1993.

FIORIN, José Luiz. A polifonia textual e discursiva. In: FIORIN, José Luiz; BARROS, Diana Luz Pessa de (Org.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade em torno de Bakhtin**. São Paulo: Editora Unicamp, 1994.

GERALDI, João Wanderley. A escrita como trabalho: operações e meta-operações de construção de textos. In: GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação**. Campinas: Mercado das Letras-ALB, 1996.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. São Paulo, v. 3, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo>. Acesso em: 10 fev. 2014.

KOCH, Ingedore V. **Coesão e coerência textual**. S. Paulo: Ática, 1999. (Série Princípios)

KOCH, Ingedore V.; TRAVAGLIA, Luis Carlos. **A coerência textual**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1993.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Texto e coerência**. São Paulo, Cortez, 1989.

LOPES, Iveuta de Abreu. **Cenas de letramento**. Recife, Editora: UFPE, 2006.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Discurso de identidade em sala de aula de leitura de L1: A construção da diferença. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado das Letras; Fapesp, 1998.

LORENZET, Deloíze; GIROTTO, Juliana Carla. **A alfabetização e letramento na prática pedagógica**. Trabalho apresentado no IV Congresso Internacional das Linguagens, 2010. p. 390-398.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MACIEL, Francisca Izabel P.; LUCIO, Iara Silva. O analfabeto e o alfabetizado: a leitura e a escrita como atividades socialmente situadas. In: MARINHO, Marlides; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. **Cultura, escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros Textuais: Constituição e Práticas Sociodiscursivas**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

MARINHO, Marildes. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. **Cultura, escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características**. Paraná, VI. 02, nº. 03. 2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/download/3122/2459>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

OLIVEIRA, Marta Kohl. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento; um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

POSSENTI, Sírio. **Reescrita de textos: sugestões de trabalhos**. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor>. Acesso em: 27 jan. 2014.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. Projetos de letramento: ressignificação da prática escolar. In: OLIVEIRA, Maria do Socorro e KLEIMAN, Ângela (Org.) **Letramentos Múltiplos: agentes, práticas, representações**. Natal: EDUFRRN, 2008.

SILVA, Luzia Rodrigues da. Aulas de Língua Portuguesa: quais as práticas de letramento? In: OTTONI, Maria Aparecida Resende; LIMA, Maria Cecília de (Org.). **Discursos, identidades e letramento: abordagens da Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

SOARES, Magda. Práticas de Letramento e implicações para a pesquisa e para política de alfabetização e letramento. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. **Cultura, escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SOCORRO, Maria do; MACEDO, Alencar Nunes. Práticas de letramento nos primeiros anos escolares. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. **Cultura, escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STREET, Brian. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VIEIRA, Josênia Antunes. Práticas sociais de letramento e ensino crítico em língua portuguesa. In: VIEIRA, Josênia Antunes; SILVA, Denize Elena Garcia da (Org.). **Práticas de Análise do Discurso.** Brasília: Editora Plano, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Formação social da mente.** Trad. de José C. Neto e outros. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e linguagem.** Trad. de J. L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE) do Sujeito da Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado/a para participar, como voluntário/a, de uma pesquisa intitulada “A mediação do Professor no Processo de Refação Textual: escrita e reescrita”. Meu nome é Patrícia Oliveira Santos Mateus, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é a Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado/a de forma alguma. Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato com o(s) pesquisadora responsável nos telefone: 8510-7531. Em casos de dúvidas **sobre os seus direitos** como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, nos telefones: 3521-1075 ou 3521-1076.

INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA

O projeto de pesquisa tem o título “A Mediação do Professor no Processo de Refação Textual: Escrita e reescrita”. Está sendo desenvolvida para ajudar a melhorar a qualidade de ensino, através da observação da prática docente nas correções textuais dos alunos. A pesquisa não tem como foco analisar as atividades dos alunos, mas sim a mediação dos professores de língua portuguesa. A anonimização será mantida tanto da instituição como do docente e caso se sinta desrespeitado em seus direitos poderá pleitear uma indenização. O docente, ao aceitar participar, tem que estar ciente que nenhum valor será ofertado pela participação. Nenhum dado fornecido durante a pesquisa será divulgado de modo a expor a identidade de nenhum pesquisado. A qualquer momento durante a pesquisa, o voluntário terá a liberdade de desistir sem nenhum prejuízo.

Nome e Assinatura do pesquisador _____

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____, RG/ CPF/ n.º de prontuário/ n.º de matrícula _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “A Mediação do Professor no Processo de Refação Textual: Escrita e reescrita”, como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) Patrícia Oliveira Santos Mateus sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data: _____

Nome e Assinatura do sujeito: _____

ANEXO B – Textos escritos atendendo a primeira proposta de produção textual

Proposta de Produção Textual 01

Aluno A1- Escrita

Produção Textual

Título: Expressão em poesia

O delegado Reinaldo Leão expressa sua indignação em poesia por ^{podê} chamar atenção dos superiores, ^{para} ~~para~~ ^{para} saber como está ^{em} ~~satisfeito~~ ^{insatisfeito} com a Corregedoria Pública.

Após ver que escrever só um relatório não estava adicionando nada, ~~então~~ ^{então} resolveu escrever ^{um boletim de ocorrência em forma de} uma poesia e com isso pôde ^{de} mostrar realmente o que estava sentindo com tudo que ^{está} acontecendo ^{com} as pessoas que deveriam estar protegidas. É quando aconteceu um roubo no município em uma região chamada Riacho Fundo e escreveu a poesia para mostrar violência que tinha lá, então fazendo a poesia ele achou que poderia resolver.

Com ^{confusão} tudo o que aconteceu pode demonstrar ^{que} ~~que~~ ^{está} ~~está~~ ^{sentindo} mais infelizmente não foi como poderia ter sido, ^{pois} ~~pois~~ ^{ele} ~~ele~~ ^{não} ~~não ^{teve} ~~teve~~ ^o ~~o~~ ^{que} ~~que~~ ^{ele} ~~ele~~ ^{queria} ~~queria~~ ^{ter} ~~ter~~ ^o ~~o~~ ^{apoio} ~~apoio~~ ^{dos} ~~dos~~ ^{outros} ~~outros, ^{mas} ~~mas~~ ^{foi} ~~foi~~ ^{repreendido} ~~repreendido~~ ^{por} ~~por~~ ^{fazer} ~~fazer~~ ^{uma} ~~uma~~ ^{coisa} ~~coisa~~ ^{para} ~~para~~ ^{ajudar} ~~ajudar~~ ^{aquelas} ~~aquelas ^{que} ~~que~~ ^{ele} ~~ele~~ ^{faz} ~~faz~~ ^o ~~o~~ ^{trabalho} ~~trabalho~~ ^{de} ~~de~~ ^{para} ~~para~~ ^{proteger} ~~proteger~~.~~~~~~

*Redundante
alho a
sugestão.*

*Salta
coerção
e
coerência.*

*Salta
coerção.*

*A poesia é
feita inspo-
trada em
um roubo
que aconte-
ce na cidade
de Riacho Fu-
ndo, para de-
monstrar a
violência e
de insatisfa-
ção do deli-
do.*

*Sugestão:
Retirar, pois
a ideia
não é essa*

Proposta de Produção Textual 01

Aluno A1- Reescrita

Produção Textual

Título:

Expressão em poesia

O delegado, Rinaldo Lobo, expressa sua indignação em poesia para poder chamar atenção dos superiores, pois está insatisfeito com a **Corregedoria Policial**.

As ver que escrever só um relatório e não estava adiantando nada, resolveu escrever um boletim de ocorrência em forma de poesia. A poesia foi feita inspirada em um roubo que aconteceu na cidade de Riocho Fundo, para demonstrar a violência além da insatisfação do delegado.

Contudo, o que aconteceu pôde demonstrar ao que o delegado sentiu, mas infelizmente não foi como poderia ter sido, pois ele não teve apoio dos outros, ao contrário, foi repreendido.

Proposta de Produção Textual 01

Aluno A4- Escrita

Produção Textual

Título: Poesia com justiça

Jo ler uma página policial em um jornal me deparei com algo novo e diferente um delegado que registrou um crime em forma de poesia, e não foi ^{aceito} aprovado pela burocracia da polícia, pois o pediram para submeter de forma tradicional.

Embora a forma textual usada pelo delegado não seja proibida, eles não aceitaram tal escrita. O porque de não aceitarem sua poesia é difícil de saber, apesar que podemos pensar em hipótese como o fato de já terem se acostumado com a mesma do tradicional.

Particularmente, acho que o fato de não aprovarem essa escrita feita pelo delegado Renaldo Lobo de Brasília, foi nada mais, nada menos do que um "pequeno" ~~do~~ ^{per} parte da burocracia, pois lendo o relato do crime em poesia é possível entender claramente todo o ocorrido. Obviamente a burocracia está equivocada, pois a forma de escrita não era para brincar e sim para chamar a atenção para a violência ~~ocorrido~~ ^{ocorrido} da ~~vida~~. Se fazemos reportes como este delegado também, protestaríamos ou falamos nossos problemas, usando formas textuais pois ~~as mesmas~~ ^{as} ~~como vemos~~ ^{de que} ~~chamaríamos~~ ^{de que} ~~antes~~ ^{de que} muito mais a atenção ~~do que~~ ^{de que} ~~antes~~ ^{de que} um texto tradicional. (da ~~vida~~ @ ~~vida~~)

Outro Parágrafo

Proposta de Produção Textual 01

Aluno A4- Reescrita

Produção Textual

Título: Poesia em nome da justiça

João ler uma página policial em um jornal, me deparei com algo novo e diferente, um delegado que registrou um crime em forma de poesia, e não foi aceita pela corregedoria da polícia, pois o pediram para escrever de forma tradicional. Embora a forma textual usada pelo delegado não seja proibida, eles não aceitaram tal escrito. O porquê de não aceitarem sua poesia é difícil de saber, talvez que poderiam pensar em hipóteses, como o fato de já terem se acostumado com a maneira de escrever tradicional.

Particularmente, o fato de não aprovarem essa escrita feita pelo delegado, Rinaldo João de Brasília, foi nada mais, nada menos do que um "pre-concílio" por parte da corregedoria, pois lendo o relato do crime em poesia é possível entender claramente todo o ocorrido. Obviamente a corregedoria está equivocada, pois a forma da escrita não era para brincar e sim para chamar a atenção para a violência ocorrida.

Se fossemos espertos como este delegado também, protestaríamos ou falaríamos nos problemas, usando formas textuais, pois assim chamaríamos mais atenção do que escrever um texto tradicional, assim como ele uníamos o útil ao agradável.

Proposta de Produção Textual 02

Aluno A3- Reescrita

Produção Textual

Título: Em Busca de um Brasil melhor.

Queremos mudanças. Que política é essa? Que educação é essa? Que saúde é essa? Que Brasil é esse em que vivemos?

Em junho do ano de 2013 uma notícia do dia a dia nos jornais protestos do Brasil inteiro fazendo greves para conseguir baixar o preço das passagens de transporte público, que não são altas. Os protestos não eram somente sobre o aumento de passagens, mais também sobre a corrupção política e sobre o estado precário em que vivemos.

Em junho deste ano (2014) a copa irá se iniciar e todos os países estão voltados para o Brasil, as pessoas de outros países tem medo de nesse país por causa do índice de criminalidade e isso é por que eles nem veem o dia-a-dia correndo risco de vida. Não queremos ser vistos assim, precisamos de um Brasil melhor com mais educação, melhor atendimento de saúde, sem criminalidade e muito mais.

O que podemos fazer para conseguir esses melhorios? Fica a pergunta "O que podemos fazer?" Hoje em dia vivemos em um mundo de tecnologias e por meio de redes sociais podemos promover manifestações para lutar por mudanças.

Proposta de Produção Textual 02

Aluno A7-Escrita

Produção Textual

Título: Mobilização popular por mudanças sociais e política.

No Brasil aconteceu uma série de manifestações por mudanças sociais e políticas no país.

Durante o mês de junho aconteceram muitas manifestações, a população saiu nas ruas com uma indignação muito grande, com o que vinha acontecendo há muito tempo. Várias pessoas saíram nas ruas protestando contra o aumento da taxa de Ônibus, contra a corrupção, falta de segurança e pelos gastos absurdos de bilhões de reais em estádios de futebol.

Para a população as autoridades competentes do país estavam feitas de "palhaços", pois o Brasil estava passando por uma série de crises em muitas áreas. Com pessoas estando cansadas de ter um sistema de saúde SUS de péssima qualidade, de pagar caro em transporte público, quem quer que os ônibus estavam todos superlotados, e enquanto isso milhões de dinheiro estão sendo gastos em estádios de futebol para a Copa do mundo de 2014 no Brasil. São em vários noticiários e revistas e jornais como a veia que tinha estádios de futebol que chegava a custar cerca de 1 bilhão de reais, enquanto isso o governo federal e outros governos estaduais estão com os olhos que a população vem sofrendo.

Parágrafo

Cada um com a
estruturação
Parágrafos

Estamos em véspera de eleições será que os governantes vão esperar a população tirar eles do poder, e votar todo o Brasil em Branco, e que as pessoas vão destruir todo patrimônio público, pois o futuro se faz agora não espera acontecer. Só veremos ovidos quando a população se unir em grandes quantidades e invadir o Senado Federal, Câmara dos deputados e pressionar a presidente para mudar a Constituição Brasileira.

Siga uma pergunta para a população as eleições estão chegando e você vai continuar votando nesses "candidatos" e corruptos que vêm nos afundando na miséria, e que vêm tirando o futuro de nossos filhos.

Proposta de Produção Textual 02

Aluno A7- Reescrita

Produção Textual

Título: mobilização popular por mudanças sociais e políticas

No Brasil aconteceu uma série de manifestações por mudanças sociais e políticas no país.

Durante o mês de junho aconteceu com muitas manifestações, a população saiu às ruas com uma indignação muito grande, com o que vinha acontecendo há muito tempo. Várias pessoas saíram às ruas protestando contra o aumento da tarifa de ônibus, contra a corrupção, falta de segurança e pelos gastos absurdos de bilhões de reais em estádios de futebol.

Para a população as autoridades competentes do país estavam fazendo eles de "palhaços", pois o Brasil estava passando por uma série de crises em muitas áreas. Com pessoas ~~estando~~ cansadas de ter um sistema de saúde, SUS, de péssima qualidade, de pagar caro em transportes públicos, entre outros.

Enquanto isso rios de dinheiro estão sendo gastos em estádios de futebol para a Copa do Mundo de 2014 no Brasil.

Saiu em vários noticiários e revistas e jornais que tinha estádios de futebol que chegava a custar cerca de 1 bilhão de reais, enquanto isso o governo federal e governos estaduais estão remissos com os caos que a

população vem sofrendo.

Fica uma questão: As eleições serão esse ano será que nos vamos continuar votando nesses "bandidos" e "corruptos" que vem nos afundando na miséria, e tirando o futuro de nossos filhos?

ANEXO D – Textos escritos atendendo a terceira proposta de produção textual

Proposta de Produção Textual 03

Aluno A5- Escrita

Produção Textual

Título: Degradacao Ambiental

Paragrafo

~~Alguns~~ ^{Alguns} ~~em~~ ^{em} ~~uma~~ ^{uma} ~~cidade~~ ^{cidade} ~~quanto~~ ^{quanto} ~~no~~ ^{no} ~~campo~~ ^{campo} ~~sofre~~ ^{sofre} ~~uma~~ ^{uma} ~~grande~~ ^{grande} ~~degradacao~~ ^{degradacao} ~~ambiental.~~ ^{ambiental.}

Existem varias ~~leis~~ ^{leis} para ~~minimizar~~ ^{minimizar} essas ~~degradacoes~~ ^{degradacoes}. *mas ainda mais normas*

~~Alguns~~ ^{Alguns} ~~dos~~ ^{dos} ~~exemplos~~ ^{exemplos} ~~de~~ ^{de} ~~degradacoes~~ ^{degradacoes} ~~soe~~ ^{soe} ~~destruicoes~~ ^{destruicoes} ~~de~~ ^{de} ~~nascimentos~~ ^{nascimentos} ~~de~~ ^{de} ~~rios~~ ^{rios} ~~e~~ ^e ~~caças~~ ^{caças} ~~ilegais~~ ^{ilegais}, ~~mais~~ ^{mais} ~~alguns~~ ^{alguns} ~~fazem~~ ^{fazem} ~~diversos~~ ^{diversos} ~~do~~ ^{do} ~~limites~~ ^{limites} ~~a~~ ^a ~~essas~~ ^{essas} ~~caças~~ ^{caças}, ~~mais~~ ^{mais} ~~mutas~~ ^{mutas} ~~das~~ ^{das} ~~vezes~~ ^{vezes} ~~nao~~ ^{nao} ~~soe~~ ^{soe} ~~obedecidas~~ ^{obedecidas}, ~~mais~~ ^{mais} ~~com~~ ^{com} ~~isso~~ ^{isso} ~~se~~ ^{se} ~~terminam~~ ^{terminam} ~~em~~ ^{em} ~~inipacoes~~ ^{inipacoes} ~~graves~~ ^{graves} ~~e~~ ^e ~~mauitas~~ ^{mauitas} ~~funicoes~~ ^{funicoes} ~~como~~ ^{como} ~~multas~~ ^{multas} ~~de~~ ^{de} ~~valores~~ ^{valores} ~~altos~~ ^{altos} ~~e~~ ^e ~~chega~~ ^{chega} ~~ate~~ ^{ate} ~~das~~ ^{das} ~~graves~~ ^{graves}. *mesmo*

~~Impelzmente~~ ^{Impelzmente} ~~a~~ ^a ~~degradacao~~ ^{degradacao} ~~esta~~ ^{esta} ~~muito~~ ^{muito} ~~longe~~ ^{longe} ~~de~~ ^{de} ~~ser~~ ^{ser} ~~ouvidada~~ ^{ouvidada} ~~por~~ ^{por} ~~causa~~ ^{causa} ~~do~~ ^{do} ~~grande~~ ^{grande} ~~crecimento~~ ^{crecimento} ~~economico~~ ^{economico} ~~e~~ ^e ~~com~~ ^{com} ~~isso~~ ^{isso} ~~havera~~ ^{havera} ~~uma~~ ^{uma} ~~grande~~ ^{grande} ~~transfomacao~~ ^{transfomacao} ~~com~~ ^{com} ~~a~~ ^a ~~zona~~ ^{zona} ~~rural~~ ^{rural} ~~para~~ ^{para} ~~a~~ ^a ~~zona~~ ^{zona} ~~urbana~~ ^{urbana}. *ambos*

~~Existem~~ ^{Existem} ~~tambem~~ ^{tambem} ~~muitas~~ ^{muitas} ~~queimadas~~ ^{queimadas} ~~no~~ ^{no} ~~campo~~ ^{campo} ~~e~~ ^e ~~na~~ ^{na} ~~cidade~~ ^{cidade} ~~por~~ ^{por} ~~causa~~ ^{causa} ~~do~~ ^{do} ~~forte~~ ^{forte} ~~calor~~ ^{calor}, ~~as~~ ^{as} ~~vezes~~ ^{vezes} ~~por~~ ^{por} ~~um~~ ^{um} ~~pequeno~~ ^{pequeno} ~~desleixo~~ ^{desleixo} ~~das~~ ^{das} ~~festas~~ ^{festas} ~~ocaba~~ ^{ocaba} ~~ocurando~~ ^{ocurando} ~~uma~~ ^{uma} ~~grande~~ ^{grande} ~~tragedia~~ ^{tragedia} ~~podendo~~ ^{podendo} ~~destruir~~ ^{destruir} ~~varias~~ ^{varias} ~~plantacoes~~ ^{plantacoes}.

~~mais~~ ^{mais} ~~tem~~ ^{tem} ~~seu~~ ^{seu} ~~porto~~ ^{porto} ~~perdido~~ ^{perdido} ~~tambem~~ ^{tambem} ~~por~~ ^{por} ~~exemplo~~ ^{exemplo} ~~as~~ ^{as} ~~industrias~~ ^{industrias} ~~onde~~ ^{onde} ~~fornece~~ ^{fornece} ~~os~~ ^{os} ~~alimentos~~ ^{alimentos}, ~~as~~ ^{as} ~~de~~ ^{de} ~~mesmo~~ ^{de} ~~industria~~ ^{industria} ~~de~~ ^{de} ~~automoveis~~ ^{de} ~~pois~~ ^{pois} ~~sempre~~ ^{sempre} ~~fornece~~ ^{fornece} ~~um~~ ^{um} ~~bon~~ ^{bon} ~~embrego~~ ^{embrego} ~~para~~ ^{para} ~~as~~ ^{as} ~~festas~~ ^{festas} ~~nas~~ ^{nas} ~~industrias~~ ^{industrias} ~~ou~~ ^{ou} ~~ate~~ ^{ate} ~~mesmo~~ ^{mesmo} ~~no~~ ^{no} ~~campo~~ ^{campo}, ~~como~~ ^{como} ~~agricultores~~ ^{agricultores}, ~~sequeiros~~ ^{sequeiros} ~~e~~ ^e ~~entre~~ ^{entre} ~~outras~~ ^{outras} ~~coisas~~ ^{coisas}. *que nem para os cadetes etc*

Proposta de Produção Textual 03

Aluno A5- Reescrita

Produção Textual

Título: Degradação Ambiental

Dante a cidade quanto o tempo sabe uma quantidade de degradação ambiental. Existem várias leis para mitigar isso, mais ainda não vemos resultados.

Alguns exemplos de degradação são destruições de nascentes de rios e caças ilegais; alguns fazendeiros tentam impor limites a essas ações, mas muitas vezes não adianta. Mesmo isso sendo infrações grave e grande punições como multas de valores altos.

Infelizmente a degradação está muito longe de ser resolvida por causa do grande crescimento econômico e com isso haverá uma grande transformação ambiental, podendo inclusive transformar várias zonas rurais em zonas urbanas.

No entanto, precisamos de áreas industriais para obter alimentos; fábricas de automóveis, pois oferecem bons empregos para as pessoas, inclusive pessoas do campo, que vêm para as cidades em busca de trabalho.

Proposta de Produção Textual 03

Aluno A8- Reescrita

Produção Textual

Título: _____

Qualidade de vida

A vida no sertão é muito boa, na música: Deus e eu no sertão de Kitar e Leo, demonstra exatamente isso, é tranquilo, não tem stress.

Hoje em dia a maioria das pessoas que moram na cidade tem uma vida corrida, cansativa e muito estressante, sem falar de todos os males hábitos. A comida não é saudável e isso pode causar vários problemas de saúde no futuro. Tudo isso são consequências de viver na cidade grande.

A vida no sertão é o contrário de tudo que já mencionei, é calma, as pessoas têm pouca coisa para se preocupar, a alimentação é saudável, as legumes e hortaliças são preparados e retirados na hora, pescas e não tem agrotóxicos que prejudicam a alimentação.

Outra questão é a poluição que tem no sertão ser menor do que na cidade, as pessoas não colocam ~~lixo~~ lixo nas coisas, não há tantos carros, e tudo isso beneficia uma melhor qualidade de vida.

Toda pessoa que mora na cidade, deve analisar, ver todos os lados bons de se morar no sertão, obter uma melhor ~~em~~ qualidade de vida e com certeza fará essa escolha.

A1- Reescrita da primeira proposta

Produção Textual

Título: Expressão em poesia

O delegado, Reinoldo Lobo, expressa sua indignação em poesia para poder chamar atenção dos superiores, pois está insatisfeito com a **Corregedoria Policial**.

Ao ver que escrever um relatório e não estava adicionando nada, resolveu escrever um boletim de ocorrência em forma de poesia. A poesia foi feita inspirada em um crime que aconteceu na cidade de Riacho Fundo, para demonstrar a violência além da insatisfação do delegado.

Contudo, o que aconteceu pôde demonstrar ao que o delegado sentiu, mas infelizmente não foi como poderia ter sido, pois ele não teve apoio dos outros, ao contrário, foi repreendido.

A1- Escrita da segunda proposta

Produção Textual

Título: _____

Protesto (Vamos melhorar seu Tubo?)

As várias protestos que andam acontecendo por vários problemas que andam passando pela população que sofre bastante por essa situação.

Um dos vários motivos que andam acontecendo os protestos e o preço da passagem que cada vez só aumenta com o passar do tempo e tudo isso adquiriram recuperação internacional. Esse ano foi o maior movimento que forçou autoridades estaduais e municipais para falar com os revoltados mais junto com tudo isso os vândalos resolveram participar para acabar com os protestos importantes e fazerem os que pessoas tentaram chamar atenção pra resolver, pensaram que todos só queriam fazer bagunça, mas queriam só resolver.

mas tudo que os pessoas fizeram foi em vão pois não conseguiram aquilo que buscavam, mas esperam que com que eles fizeram possa resolver outros problemas que também foi falado.

Seu parágrafo está bom mesmo

Juraram maldades de pessoas as ruas, de tor do as autoridades em alerta, pois juntos os protestantes possíveis isto com vândalos

A1- Reescrita da segunda proposta

Produção Textual

Título: O Brasil acordado

Os vários protestos que vandom acontecerem do são por problemas sociais, os quais, levam a população aos sofrimento, por esses protestos.

Um dos motivos desses protestos é o preço do pas sagem, que cada vez só aumenta. Com o passar do tempo as manifestações adquiriram repercus são internacional. Esse ano esses movimentos levaram milhares de pessoas as ruas, deixando as autoridades em alerta. Pais juntos com protesta ntes pacíficos estavam vândalos, pois enquanto os protestantes ~~que~~ buscavam melhorias os vândalos estavam destruindo os patrimônios públicos.

Embora tenha ocorrido grandes manifestações foi em vão pois não conseguiram aquilo que buscavam, mas esperam ter iniciado movimen tos que busquem melhorias para o país.

A1- Escrita da terceira proposta

Produção Textual

Título: _____

O campo ...

O campo é um lugar muito bom de se viver apesar de alguns trabalhos cansativos. Campo onde ^{está} ^{lugar} ^{para} ^{de} pode viver bem com a natureza, um lugar lindo que tem árvores, flores, o ^{ambiente} ^{maravilhoso} ^{com} ^{montes} lugares lindos de ^{passo} ^{no} ^{dia}, podemos ^{vive} ^{que} ^{na} ^{cidade} ^{por} ^{causa} ^{que} ^{no} ^{campo}, ^{ouvimos} sons ^{de} pássaros, dos riachos, onde podemos ver a beleza que ^{há} ^{nesses} ^{mundo}, ^{que} ^{mesmo} ^{com} ^{os} ^{trabalhos} ^{que} ^{cansativos} ^{mas} ^{que} ^{tem} ^{problemas} ^{por} ^{ser} ^{um} ^{lugar} ^{de} ^{paiz}, pois não precisa se preocupar com, trânsito, engarrafamento etc. Conseguimos ter uma vida com menos stress, ruído e parece viver ^{mais} ^{pois} ^{não} ^{temos} ^{as} ^{mesmas} ^{preocupações} ^{que} ^{temos} ^{na} ^{cidade}, pois no campo é o melhor lugar ^{de} ^{se} ^{viver} ^{com} ^{as} ^{pessoas} ^{que} ^{se} ^{gostam}, ^{para} ^{passar} ^{muitos} ^{dias} ^e ^{tardes}, ^{para} ^{comer}, ouvir sons, deitar ^{debaixo} ^{de} ^{árvores} e ver os pássaros, borboletas e poder sentir o cheiro do campo.

Estruturação

A1- Reescrita da terceira proposta

Produção Textual

Título: _____

A
A vida boa

O campo é um lugar muito bom para se viver apesar de alguns trabalhos, consertivos. Campo é um lugar para se viver bem com a natureza, um lugar lindo que tem árvores, flores, o amanhecer e o anoitecer maravilhosos, várias opções de passar o dia.

Ouvir os sons dos pássaros, riachos, onde pode mais ver a beleza que há de existir. Mesmo com os trabalhos são consertivos, vale a pena viver com tanta tranquilidade e paz, pois não precisa se preocupar com praxe, engorralamento etc. Conseguimos ter uma vida com menos estresse, mais e parece vivermos mais.

Não tem as mesmas preocupações que teríamos na cidade, pois no campo é o melhor lugar para passar noites, dias e tardes, cominar ouvir sons, deitar debaixo das árvores e ver os pássaros, borboletas e poder sentir o cheiro do campo.

A4 – Reescrita da primeira proposta

Produção Textual

Título: Poesia em nome da justiça

Jo ler uma página policial em um jornal, me deparei com algo novo e diferente, um delegado que registrou um crime em forma de poesia! e não foi aceita pela corregedoria da polícia, pois o pediram para reescrever de forma tradicional. Embora a forma textual usada pelo delegado não seja proibida, eles não aceitaram tal escrito. O porquê de não aceitarem sua poesia é difícil de saber, pois que podemos pensar em hipóteses, como o fato de já terem se acostumado com a mesmice de usados tradicionais.

Particularmente, o fato de não aprovarem essa escrita feita pelo delegado, Rinaldo João de Brasília, já nada mais, nada menos do que um "pre-concilo" por parte da corregedoria, pois lendo o relato do crime em poesia é possível entender claramente todo o ocorrido. Obviamente a corregedoria está equivocada, pois a forma da escrita não é para brincar e sim para chamar a atenção para a violência ocorrida.

Se fossemos espertos como este delegado também, protestaríamos ou falaríamos nossos problemas, usando formas textuais, pois assim chamaríamos mais atenção do que escrever um texto tradicional, assim como ele usávamos e útil e agradável.

A4- Escrita da segunda proposta

Produção Textual

Título: Revolução dos 20 (Postei!)

nos últimos dias estamos vendo uma grande revolução os brasileiros saíram às ruas para protestar ^{por} seus direitos, mas o que levou todos ao ruas foi o aumento de vinte centavos na passagem de ônibus, olhando assim pode parecer pouco esses vinte centavos, mais no fim do mês, na vida de um trabalhador com filhos para criar é dividido para pagar ^{por} toda a diferença. Graças aos vinte centavos o Brasil foi acordado para lutar pelos seus direitos que os países são pagos, ^{descontos de imposto e} ~~mas~~ não são melhorados, toda essa revolução levou os nós brasileiros, lutarmos por tudo o resto que não vai bem como saúde, educação, transporte e etc, e a só lutando por isso com bravura.

Se o governo insistir na melhoria de todos os ^{estruturas sociais} ~~aspectos~~ ^{da} população estoria socialista, não se importariam de pagar vinte centavos já mais, crédito que não a tanta dificuldade em melhorar essas coisas, não com o tanto de impostos que são cobrados de nós. ~~todos os dias~~ ^{O grande} problema de tudo isso é a má administração do dinheiro ^{institucionalmente} ~~dos~~ serviços no Brasil.

A4- Reescrita da segunda proposta

Produção Textual

Título: Revolução dos 20

Nos últimos dias estamos vendo uma grande revolução como a de junho de 2013, os brasileiros saíram às ruas para protestar sobre seus direitos, mas o que levou todos às ruas foi o aumento de vinte centavos, mais no fim do mês, na vida de um trabalhador com filhos para criar e dívidas para pagar por toda diferença.

Mais os vinte centavos o Brasil fez acordado para lutar pelos seus direitos que já antes são deixados de lado e não são melhorados, toda essa revolução levou os nós, brasileiros, lutarmos por tudo o resto que não vai bem como saúde, educação, transporte e outros, e o que lutando para conseguirmos.

Se o governo investisse na melhoria de todas as estruturas sociais, a população estaria satisfeita, não se importariam de pagar vinte centavos a mais, crédito que não se tanto dificuldade em melhorar essas coisas, não com o tanto de impostos que são cobrados de nós. O grande problema frequentemente é a má administração do dinheiro e dos serviços no Brasil, onde é preciso esperar horas em uma fila de hospital para ser atendido, ou mesmo esperar horas para pegar um ônibus, a educação, não culpo os professores que na maioria das vezes são ótimos mas sim as escolas que por culpa do governo não tem boa estrutura.

A4 – Escrita da terceira proposta

Produção Textual

Título: campo de cidade?

Todos sabemos que hoje é difícil ver umas famílias que todos, principalmente os jovens, moram no campo, e que mais problemas é que os jovens tem vindo do campo para ir morar nas cidades em busca muitas das vezes de trabalho ou estudo.

Mas conforme os jovens vão abandonando as zonas rurais, estas acabam sendo desvalorizadas, coisa que não deve acontecer, pois tanto a cidade, como o campo são importantes pois um depende do outro e principalmente a cidade precisa do campo.

É por isso que o governo deveria implantar programas para influenciar os jovens a permanecerem no campo, como escolas, com projetos rurais incentivando a plantar, cultivar, colher, cuidar dos animais mostrando assim a eles que o campo tem seus valores. ^{De alguma forma} as cidades, devem oferecer também faculdades mais próximas dos campos locais nas práticas rurais, ^{livros} como agrônomo, engenharia agrônomo, coisas que tragam mais conhecimento e junto a isso ^{facilitar} a permanência dos jovens no campo.

A4- Reescrita da terceira proposta

Produção Textual

Título: Campe ou cidade?

Em todos os lugares que hoje é difícil ver uma família que todos, principalmente os jovens, moram no campo, o que mais percebemos é que os jovens tem saído do campo cada vez mais cedo para ir morar nas cidades em busca de trabalho ou estudo.

Mas conforme os jovens vão abandonando as zonas rurais, estão acabando sendo desvalorizadas, coisa que não deve acontecer, tanto a cidade, como o campo são importantes, pois um depende do outro e principalmente a cidade precisa do campo, para se manter, alimentado, vestido e outros.

É por isso que o governo deveria implantar programas para influenciar os jovens a permanecerem no campo. Devia haver escolas, com projetos rurais incentivando a plantar, cultivar, colher, cuidar dos animais, mostrando assim a eles que o campo tem seus valores. Da mesma forma nas cidades, devem oferecer também faculdades mais próximas dos campos para não perder as práticas rurais. É cursos como agrônomo, engenharia agrícola, etc, coisas que tragam mais conhecimento e junto a isso facilitar a permanência dos jovens no campo.

A7- Escrita da primeira proposta

Produção Textual

Título: O Delegado fez um relatório em forma de poesia.

→ Tente referir mais o tema, deixá-lo mais interessante

Um Delegado prendeu um ladrão em Brasília em 26 de julho, e ^{em} ~~em~~ forma de surpreender seus superiores ~~ele~~ ^{registrou} registrou um boletim de ocorrência em forma de poesia.

Muitas pessoas se perguntaram o porquê que esse Delegado escreveu um boletim de ocorrência criminal em forma de poesia, seus superiores mandaram de volta sua ocorrência e ^{disse} disse para ele que aquela não era a forma adequada para se registrar um boletim Criminal.

O Delegado ^{ele} queria chamar a atenção pelo ^{fato} fato de ocorrer vários crimes, ^{deles} deles, prenderem os bandidos, ^{mas} mas logo eles ^{estavam} estavam nas ruas praticando ^{outros} outros crimes e nada ^{de} de ser feito diante ^{desse} desse fato, ^{muitos} muitos acusaram o Delegado ^{de} de dizerem que ele ^{era} era paranoico, ^{mas} mas muitos não entenderam que ele estava indignado com o que vinha acontecendo ^{em} em seus atos.

→ outro parágrafo

A7- Reescrita da primeira proposta

Produção Textual

Título: O delegado escreve para seus superiores em forma de poesia.

Um delegado prendeu um ladrão em Brasília em 26 de julho, e para surpreender seus superiores resolveu registrar um boletim de ocorrência em forma de poesia.

Muitas pessoas se perguntaram o porquê que esse delegado escreveu um boletim de ocorrência criminal em forma de poesia, seus superiores mandaram de volta sua ocorrência e disseram para ele que naquela não era a forma adequada para se registrar um boletim criminal.

Ele queria chamar a atenção pelo fato deles, policiais, prenderem os bandidos e logo eles voltarem para ~~os~~ praticar ~~os~~ outros crimes e nada ser feito diante disso.

Muitos ~~os~~ acusaram o delegado de ser paranoico, pois não entenderam que ele estava indignado com o que vinha acontecendo.

A7- Escrita da segunda proposta

Produção Textual

Título: Mobilização popular por mudanças sociais e política.

No Brasil aconteceu uma série de manifestações por mudanças sociais e políticas no país.

Durante o mês de junho aconteceram muitas manifestações, a população saiu às ruas com uma indignação muito grande, com o que vinha acontecendo há muito tempo. Várias pessoas saíram às ruas protestando contra o valor da tarifa de Ônibus, contra a corrupção, falta de segurança e pelos gastos absurdos de bilhões de reais em estádios de futebol.

Para a população as autoridades competentes do país estavam parecendo de "palhaços", pois o Brasil estava passando por uma série de crises em muitas áreas. As pessoas estavam cansadas de ter um sistema de saúde SUS de péssima qualidade, de pagar caro em transporte público, que os ônibus estavam todos superlotados, e enquanto isso milhões de dinheiro vão sendo gastos em estádios de futebol para a Copa do mundo de 2014 no Brasil. Saiu em vários noticiários e revistas e jornais como a veia que tinha estádios de futebol que chegava a custar cerca de 1 bilhão de reais, enquanto isso o governo federal e outros governos estaduais estão comissões com o caos que a população vem sofrendo.

Parágrafo

Exatamente com a estrutura dos parágrafos.

Estamos em véspera de eleições será que os governantes vão esperar a população tirar eles do poder, e votar todo o Brasil em Branco, e que as pessoas vão destruir todo patrimônio público, pois o futuro se faz agora não espera acontecer.

Continuação

Se seremos ouvidos quando a população se unir em grandes quantidades e invadir o Senado Federal, Câmara dos Deputados e Constituição Brasileira.

Fica uma pergunta para a população as eleições estão chegando e você vai continuar votando nesses "bandidos" e "corruptos" que vêm tirando o futuro de nossos filhos?

A7 – Reescrita da segunda proposta

Produção Textual

Título: mobilização popular por mudanças sociais e política

No Brasil aconteceu uma série de manifestações por mudanças sociais e políticas no país.

Durante o mês de junho aconteceram muitas manifestações, a população saiu às ruas com uma indignação muito grande, com o que vinha acontecendo há muito tempo. Várias pessoas saíram às ruas protestando contra o aumento da tarifa de Ônibus, contra a corrupção, falta de segurança e pelos gastos absurdos de bilhões de reais em estádios de futebol.

Para a população as autoridades competentes do país estavam fazendo eles de "palhaços", pois o Brasil estava passando por uma série de crises em muitas áreas. Com pessoas ~~estando~~ cansadas de ter, um sistema de saúde, SUS, de péssima qualidade de pagar caro em tantos ~~parte~~ públicos e um, entre outros.

Enquanto isso rios de dinheiro estão sendo gastos em estádios de futebol para a Copa do Mundo de 2014 no Brasil.

São em vários noticiários e revistas e jornais que tinha estádios de futebol que chegou a custar cerca de 1 bilhão de reais, enquanto isso o governo federal e governos estaduais estão emissores com o caos que a

população vem sofrendo.

Fica uma questão: As eleições serão esse ano será que nos vamos continuar votando nesses "bandidos" e "corruptos" que vem nos afundando na miséria, e tirando o futuro de nossos filhos?

A7- Escrita da terceira proposta

Produção Textual

Título: A vida no sertão

Reveja pois
está incor-
rente.

A vida no sertão é boa, tem descanso,
mas também tem suas dificuldades
a ser superadas.

Para os jovens a vida no sertão
e campo é ruim pelo fato de não ter oferta
de trabalho e de condições boas de
vidas, mas a vida no sertão é bom
pelo fato de ter o silêncio e o descanso,
também por ter seu próprio alimento e di-
des na hora, mas a vida no campo
ainda é um grande desafio pelo fato de
o trabalho no sertão ser duro, e pelo
fato de salário ser baixo, mas os jovens
de hoje tem deixado a vida no sertão
para poder alcançar seus objetivos. ^{incorreto}

nos do IBGE, mostra que o número de
jovens no sertão era de 55% e caiu para
cerca de 40% e o número de pessoas no meio
urbano era de 40% subiu para 40% depois do
IBGE de 2011. Para reverter esses dados
o governo deve incentivar a agricultura
no campo, investir em máquinas e
aumentar a oferta de emprego. <sup>Parágrafo
são</sup>

Os dados
tem com
provocação?
De onde
você
criticou?
Referência

Para muitos analistas do campo, daqui al-
guns anos a vida no sertão irá crescer
muito pelo fato das pessoas achar ^{em} mais
tranquilidade de vida e pela oferta de sala-
rio alimentar. ^{Essa} fica a pergunta até
quando ficaremos a mercê da vida
urbana e enquanto a vida no sertão
nos oferece melhor condição de vida, é o
governo investir em escolas que inves-
tise nos jovens do sertão. <sup>Essa
questão é
muito aberta
Reveja.</sup>

A7 – Reescrita da terceira proposta

Produção Textual

Título: A vida no sertão

A vida no Campo apresenta muitas dificuldades, para os jovens ela não é atrativa, pois as ofertas de trabalho são limitadas, em contra partida a qualidade de vida é ótima: Silêncio e tranquilidade.

A grande dificuldade está na dureza de trabalho braçal, além de baixo salário. Isso é um problema, pois as vezes os jovens não conseguem alcançar seus objetivos com essa remuneração.

Números do IBGE, mostra que o número de jovens no sertão era de 55% e caiu para cerca de 40% e o número de pessoas no meio urbano era de 40% subiu para 60% dados do IBGE de 2011. Para reverter esses dados o governo deve incentivar a agricultura no campo, investir em máquinas, e valorizar a oferta de emprego.

Para muitos analistas do campo daqui alguns anos a vida no sertão irá crescer muito pelo fato das pessoas acharem mais tranquilidade de vida e pela oferta de salários ter perspectiva de aumentar.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Entrevista semiestruturada com a professora sujeito de nossa pesquisa

Entrevista dia 13/02/2014

Formação: Formada em Letras (português-Inglês) e está na educação há uns 12 anos.

- Perguntas

1- Ao ler um texto de um aluno, quais são os aspectos valorizados por você?

R: Os aspectos valorizados são: a questão da concordância, da coesão se o aluno tem uma ideia clara sobre o que ele está escrevendo, porque tem aluno que, ele escreve, usa um vocabulário bonito, mas ele comete muita redundância. Então eu observo muito isso se há clareza na escrita dele.

2- Como são suas intervenções?

R: Eu faço... Geralmente as minhas intervenções eu escrevo tudo que eu observo. Eu faço uma anotação, deixo um comentário, falando o que deve ser melhorado, o que deve ser revisto, perante o que ele escreveu e eu pontuo, eu mostro pra ele o que deve ser mudado.

3- Como você costuma apresentar as propostas de produções textuais?

R: Eu gosto de levar o aluno à reflexão, eu não gosto de dizer tudo com muita clareza. Eu quero que o aluno compreenda o que está escrito na proposta. Então assim, eu sempre, faço perguntas, é... sobre partes da proposta que foi lida, levo o aluno a reflexão, porque eu acho assim, quando você diz o que de fato, o que muitos alunos gostariam de ouvir, mostrar o caminho, não só mostrar o caminho, mas dizer o que deve ser feito com toda clareza, o aluno...ele fica a mercê daquela fala sua.

Eu tenho observado, em algumas turmas que eu entro, se eu faço um comentário, dou um exemplo, eles fazem daquela mesma forma na redação. Eu posso dar um exemplo, mas eu tenho que dar um exemplo fora da proposta, porque senão eles assim... A maioria da sala escreve até mesmo o exemplo que eu dei. Então eu percebo que eles ficam muito focados só no que eu disse. Então eu gosto de levar eles a reflexão, a gente vai discutindo e quando eu vejo que não está indo pro caminho certo aí eu mudo a estratégia. Como é mudar essa estratégia? Eu coloco eles pra lerem novamente, quando o que é importante, o que realmente mostra o que deve ser feito na proposta, eu peço pra eles lerem duas vezes e a gente geralmente discute sobre o que realmente está pedindo no texto, porque as vezes fica vago.

4- Suas propostas sempre tem coletâneas ou ...?

R: sim, sempre tem coletâneas, eu gosto muito, assim pelo menos um ou dois textos pra fazer uma comparação ou uma proposta que tem embasamento, mesmo para o aluno não ficar perdido.

5- Após suas intervenções nos textos dos alunos, você propõe algum tipo de atividade? Quais são as mais comuns?

R: Então, as atividades... Sim, eu peço a eles pra fazer atividades depois dessas propostas. Por exemplo, se eu trabalhei na proposta falando sobre violência, o quê que eu posso buscar

dentro do conteúdo que eu estou trabalhando com eles durante o bimestre? Digamos assim, a proposta está focada em dissertação e a proposta está falando sobre violência, o quê que posso aproveitar de dissertação e de violência dentro da língua portuguesa? Geralmente eu peço pra eles fazerem um relatório, trazerem uma reportagem que eles viram sobre violência e a agente trás pra sala de aula e se o conteúdo de gramática, que a gente trabalha também tem essa questão da gramática e ela é contextualizada, se eu estou trabalhando com eles substantivo, então dentro daquelas reportagens que eles me trouxeram falando sobre violência a gente destaca ali os substantivos. Eu tento sempre buscar alguma coisa correlacionada.

PESQUISADORA: E a Refacção...?

A refacção sim, a refacção é de suma importância, porque, a gente percebe no texto que o aluno depois que ele viu o texto, a primeira escrita, e a gente faz uma nova abordagem dele, o que ele errou e o que pode ser melhorado, ele escreve com mais clareza e com mais segurança.

6- Então você acha que essa refacção contribui para a competência de escrita do aluno?

R: Com certeza, com certeza, até porque ele percebe um acento que ele não colocou que eu mostro pra ele, um “T” que ele não cortou. São pequenos detalhes que quando ele começa escrever às vezes ele fica meio perdido, na questão da grafia e fica preocupado somente com o assunto que ele está escrevendo e esquece vírgula. Então eu mostro isso tudo pra ele, e na refacção ele sabe assim, que preciso fazer um texto melhor porque a professora já leu e viu o quê que eu escrevi. Então, eu percebo assim, que eles fazem com mais entusiasmo.

7- Em sua opinião, quais as contribuições da escrita e reescrita para a formação crítica do sujeito?

R: eu acredito que quando um aluno escreve e depois ele reescreve, ele percebe, ele mesmo, percebe os próprios erros. O que acontece com essa reescrita? Porque que melhora a questão da crítica? Por que assim, quando ele pega um texto pra fazer ele sabe que eu vou observar de modo geral tudo que ele escreveu, não só o assunto. Toda estrutura envolvida, isso faz com que ele preste mais atenção, leia mais, porque ele fala assim: eu preciso de argumento suficiente pra convencer o meu leitor. Então essa questão, de... que eu sempre bato na mesma tecla: “você tem que convencer o leitor, você não faz o texto só pra você, você faz um texto que outras pessoas vão ler.” Então, eles querem encontrar palavras e argumentos convincentes. Isso aí, eu percebo que se tornam mais críticos, mais interessados.

PESQUISADORA: Porque percebe o olhar do outro....

Isso, porque percebe o olhar do outro.

PESQUISADORA: Obrigada pela contribuição.

APÊNDICE B – Notas de Campo (Observação das aulas)

- Dia 13/02/2014 – Apresentação da primeira proposta e escrita do texto
A professora entregou a proposta de produção textual, fez a leitura dos textos 1 e 2 que compunha o excerto da proposta e fez alguns comentários, em seguida, levantou algumas questões sobre o tema para serem discutidos. Aparentemente a docente estava bem nervosa. Acreditamos que seja pelo fato de estarmos em sala. Após as discussões a docente pergunta aos alunos se eles conseguem identificar os gêneros textuais dos textos lidos na proposta: os alunos não respondem, nem a professora identifica os gêneros para a turma.
- Dia 28/02/2014 – entrega da escrita da primeira proposta e reescrita dos textos
A professora pareceu estar mais tranquila em relação nossa presença em sal. Entregou os textos dos alunos com suas mediações, fez novamente a leitura do excerto. Chamou a atenção sobre a estrutura do texto dissertativo. Alguns alunos falaram que tiveram dúvidas na interpretação da proposta de produção, outros disseram que não entenderam o que era pra ser feito. A docente se colocou a disposição para atender os alunos individualmente. Mesmo com a alegação, dos alunos, que alguns não entenderam a proposta a professora não se ateve em esclarecer as possíveis dúvidas sobre o que foi pedido. Ela conversou com dois alunos, após pegar os textos, pudemos constatar que um deles era o autor A4. Ela falou de alguns problemas com a ortografia, troca de conectivos para melhorar coesão/coerência e fez sugestões de como finalizar o texto.
- Dia 03/04/2014 – Apresentação da segunda proposta e escrita do texto
A docente fez a leitura da proposta de produção e da coletânea, levantou inúmeras discussões sobre o tema. Explicou com muita clareza a proposta e situou os alunos no contexto sócio histórico. As discussões estavam voltadas para o social e isso propiciou a participação acalorada da turma. Os pontos levantados foram: manifestações políticas, anseios sociais, o uso do nariz de palhaço que os manifestantes usaram, cartazes de reivindicações e consequências das manifestações. No final, a professora, explica novamente a estrutura do texto dissertativo e diz que esse tipo textual é o pedido nas avaliações do ENEM.
- Dia 24/04/2014 – Entrega da 1ª versão com as intervenções da professora e reescrita dos textos
A professora entregou os textos, salientou alguns pontos que ela percebeu que em geral a turma teve dificuldade (conclusão e ações sociais). Falou sobre a familiaridade dos alunos

com o tema trabalhado. Ressaltou que no desenvolvimento os alunos desenvolveram pouco os argumentos e disse que os alunos devem citar os argumentos na introdução e posteriormente desenvolvê-los. Trouxe um dado novo para a turma ao explicar que a conclusão pode ser feita de duas maneiras: aberta, quando termina com perguntas e fechada, quando o autor dá uma solução para o problema apresentado.

A aula foi bem explicativa, destacando pontos que devem ser melhorados. Em dado momento a docente colocou no quadro alguns vocábulos que foram escritos em desacordo com a norma padrão: Pessoas, não, alto. Ela disse que alguns alunos escreveram como se estivessem em sites de bate-papo e os chamou para conversar individualmente. Entre os alunos que a professora atendeu na sala estava o autor A7, que de acordo com a docente, sugeriu ações ilegais no texto, as quais, ela achava melhor que fossem retiradas.

- Dia 03/06/2014 – Apresentação da terceira proposta e escrita dos textos

Na terceira proposta de produção, havia duas propostas distintas. A professora fez a leitura da primeira e fez alguns comentários sobre o texto poético. No enunciado não fica claro o tipo de texto e nem o gênero que é para ser feito o texto. A professora ao perceber a falha, diz que é para ser feito uma dissertação. Logo em seguida, apresenta a segunda proposta que é composta por um desenho do ciclo da matéria orgânica e por uma imagem. Após explicar os dois textos, a docente diz que é para fazer um texto dissertativo.

Nas discussões, a professora chamou a atenção para conscientização, preservação do meio ambiente e, o uso da água; posteriormente, foi para o quadro e explicou novamente sobre a estrutura do texto dissertativo.

A terceira proposta foi confusa: primeiro porque trazia duas propostas de produção, em seguida deixava vago, o que era pra ser feito.

- Dia 10/06/2014 – Entrega dos textos e refacção

Após a entrega dos textos, a docente falou sobre a importância dos conectivos usados para dar continuidade às ideias. Falou sobre as marcas de oralidade presentes nos textos (aí) e chamou a atenção para paragrafação, título e integração do texto. Chamou vários alunos em sua mesa para mostrar problemas de coesão e coerência, entre eles, posteriormente, identificamos A5, A8, A1. A professora falou sobre alguns argumentos que A5 usou e, sobre o sentido de algumas palavras entre elas /oferecer/ e /fornecer/. Com A8, a docente frisou o uso de /mal/ e /mau/, além de sugerir a reestruturação do terceiro parágrafo. Disse ainda que A8 repetiu várias vezes o vocábulo (muito), mas isso não fortalecia a ideia, somente enfatizava, inclusive mostra no texto a incoerência lexical ao usar (muito menos).

APÊNDICE C – Autorização da Diretora da Escola**TERMO DE CONSENTIMENTO PARA DESENVOLVER A PESQUISA**

Ilma. Diretora

Tendo em vista desenvolver a pesquisa do Mestrado em Educação Básica da UFG/CEPAE, eu, Patrícia Oliveira Santos Mateus, mestranda, venho solicitar autorização para desenvolver pesquisa de recorte qualitativo nas dependências de sua Unidade Escolar, com turma de 2ª série do Ensino Médio, no primeiro semestre de 2014. O tema da pesquisa é “A mediação de Professor no Processo de Refacção Textual: escrita e reescrita”. E consistirá em entrevista com o professor e observação das aulas. A pesquisa não oferece riscos nem a Unidade escolar, nem aos profissionais e alunos. Tem como objetivo auxiliar na melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Sendo essa solicitação, peço deferimento,

Atenciosamente,

Patrícia Oliveira Santos Mateus
Mestranda em Ensino na Educação Básica

Goiânia, 16 de agosto de 2013.

Diante do exposto acima, assino abaixo o deferimento do pedido da mestranda, autorizando a atividade de pesquisa dentro do Colégio:

Diretora