

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA (PPGLIN)**

SANDY TAVARES DE ALMEIDA

**A REESCRITA EM PRODUÇÕES ACADÊMICAS: UM INDICADOR DE
REFINAMENTO TEXTUAL EM CURSOS DE GRADUAÇÃO?**

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

2023

SANDY TAVARES DE ALMEIDA

**A REESCRITA EM PRODUÇÕES ACADÊMICAS: UM INDICADOR DE
REFINAMENTO TEXTUAL EM CURSOS DE GRADUAÇÃO?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito obrigatório para exame de qualificação.

Área de Concentração: Linguística.

Linha de Pesquisa: Texto, Significado e Discurso.

Orientador: Márcia Helena de Melo Pereira

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

2023

A451r Almeida, Sandy Tavares de.
 A reescrita em produções acadêmicas: um indicador de refinamento textual em cursos de graduação? / Sandy Tavares de Almeida; orientadora: Márcia Helena de Melo Pereira. – Vitória da Conquista, 2023.
 149f.

Dissertação (mestrado – Programa de Pós-Graduação em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2023.
 Inclui referência F. 146 – 149.

1. Processo de Escrita. 2. Reescrita. 3. Tira. I. Pereira, Márcia Helena de Melo. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Linguística. T. III

CDD: 370.733

Catálogo na fonte: *Juliana Teixeira de Assunção* – CRB 5/1890
 UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

Título em inglês: Rewriting in Academic Productions: an indicator of textual refinement in undergraduate courses?

Palavras-chave em inglês: Writing Process. Rewritten. Academic Literacy.

Área de concentração: Linguística

Titulação: Mestre em Linguística

Banca examinadora: Prof.^a Dr.^a Márcia Helena de Melo Pereira (Presidente-Orientadora); Prof.^a Dr.^a Anne Carolline Dias Rocha Prado (UESB) e Prof. Dr. Fábio Marques de Souza (UEPB)

Data da defesa: 01 de dezembro de 2023.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-2643-4945>

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/9579381847347540>

SANDY TAVARES DE ALMEIDA

**A REESCRITA EM PRODUÇÕES ACADÊMICAS: UM INDICADOR DE
REFINAMENTO TEXTUAL EM CURSOS DE GRADUAÇÃO?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Data da aprovação: 1º de dezembro de 2023.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Márcia Helena de Melo Pereira
Instituição: UESB – Presidente-Orientadora

Ass.: Márcia Helena de Melo Pereira

Profa. Dra. Anne Carolline Dias Rocha Prado
Instituição: UESB – Membro Titular

Ass.: Anne Carolline Dias Rocha Prado

Prof. Dr. Fábio Marques de Souza
Instituição: UEPB – Membro Titular

Ass.: Fábio Marques de Souza

Ao meu Ângelo, minha alminha eterna, por quem eu aprendi reescrever a minha vida. Durma bem, anjinho meu.

Aos meus pais, José e Adelaine, que um dia leram gibi para mim. Foi aí que começou o meu Era uma Vez...

AGRADECIMENTOS

É justo que muito custe o que muito vale.

Santa Teresa de Jesus

Diz Chesterton que *a gratidão é a felicidade duplicada pela maravilha*. De fato, a felicidade por nossas conquistas ganha nova cara, novas cores, nova força, quando nos lembramos das mãos generosas, dos ouvidos atentos e do apoio fundamental daqueles que enfeitaram as estradas para que pudéssemos caminhar com mais leveza e segurança até a linha de chegada. Por isso, o encerramento desse ciclo não poderia ser completo sem o devido agradecimento àqueles os quais, parafraseando Guimarães Rosa, digo que Deus me *deu para conhecer aprender a alegria*. Expresso a minha profunda gratidão:

À *Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)*, por ser esse espaço singular de acolhimento e de formação de qualidade, que me possibilitou, desde a graduação em Letras Modernas até a pós-graduação em Linguística, alcançar novos rumos pessoais e profissionais. A UESB, #MinhaUESB, fez-me professora, tornou-me alguém que se apaixona cada dia pela Educação e pelo seu poder de transformação de vidas — a começar pela minha.

À *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)*. O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Sendo assim, agradeço pela bolsa de fomento a esta pesquisa, de grande auxílio para que as ações aqui objetivadas pudessem ser efetuadas e concluídas com total dedicação.

À *Professora Doutora Márcia Helena de Melo Pereira*, minha professora e orientadora. Em 2016, ela abriu-me as portas do seu grupo de pesquisa e, desde então, outro universo se abriu para mim. Como sou grata por esse espaço! Como sou consciente de que, sem ele, minha trajetória, provavelmente, não teria sido tão enriquecida. Obrigada, Márcia, por me enxergar e por me acolher. Obrigada pela destreza, pela firmeza e, principalmente, por visualizar por mim e para mim a linha de chegada, principalmente em meio aos crepúsculos que, por vezes, me impediam de enxergá-lo. Obrigada pela escuta, pelo apoio, pela competência, pela magnanimidade com a qual conduz seus orientandos. Obrigada por ser atenta e forte e, com isso, nos ensinar tanto sobre a vida, sobretudo, além dos muros da academia. Você tem todo o meu respeito e a minha profunda admiração. Obrigada! Muito obrigada!

À *Professora Doutora Anne Carolline Dias Rocha Prado* e ao *Professor Doutor Fábio Marques de Souza*, membros da Banca de Qualificação e da Banca de Defesa, pelas pertinentes

contribuições que fizeram ao meu trabalho, por meio de uma leitura atenta e criteriosa, em um olhar bakhtiniano detalhista e aguçado, o que promoveu um aprimoramento substancial desta pesquisa, tornando-a mais crítica e madura.

Ao *Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGLin)*, seus professores, coordenadores e funcionários por contribuírem com a minha formação acadêmica em um programa de Mestrado conceituado e de excelência.

Ao *Círculo do Texto*, nosso grupo de pesquisa tão comprometido e dedicado, constituído por pessoas competentes, responsáveis e muito, mas muito queridas! Obrigada pela distinta rede de apoio, pelas trocas riquíssimas e afetuosas e pelas palavras de incentivo. Agradeço, de modo muito especial, à Thalitinha, minha amiga amável, cheia de ternura, tão *dialógica e multimodal* — eu precisava dizer isso! Nosso encontro foi providencial e, por meio dele, você veio para somar, para fazer com que nosso grupo brilhe ainda mais. Obrigada por todas as partilhas, divertidas e infinitas! Amo você!

Ao meu grupinho primeiro, um dos maiores presentes que a UESB me deu: *Anne, Amanda, Ana e Lipe*. Anne, minha Anezinha, me perco ao pensar sobre o que falar de você, que foi meu braço forte durante todo esse processo. Parafraseando uma música que define bem o que é uma verdadeira amizade, te agradeço porque, *quando os meus olhos não podiam ver, tua mão segura me ajudou a andar*. Sim, Anezinha, você, uma pesquisadora de excelência, sem pedir nada em troca, guiou-me tal como quando um adulto segura as mãos de uma criança para ensiná-la a escrever. Com respeito. Com paciência. Com zelo. Minha amiga, eu amo você! Obrigada pelo seu abraço, pela sua atenção, pela sua acolhida. Obrigada por me entender sem que eu precisasse falar. Obrigada por me deixar falar. Obrigada! Amandita, minha duplinha feliz, que tem um abraço-casa tão cheio de ternura que parece lar. Como foi reconfortante estar ao seu lado em toda essa trajetória, poder contar com sua parceria e com seu carinho. Agradeço pelas palavras certas, por ser um sopro de consciência e sensatez. Você transmite calma e amor, tanto amor que só podia ser Amanda. Caludinha, o tanto que você me inspira não cabe no papel. Tem sorte na vida aquele que pode te chamar de amiga, podendo conviver com a sua lealdade e firmeza, podendo aprender com a sua eficiência e responsabilidade, podendo sorrir com o seu senso de humor maravilhoso! Sou e serei profundamente grata pelo amparo de sempre, pelo pedido de socorro sempre atendido. Lipe, você é um sonho! O que você faz com as palavras poucos conseguem fazer: transformá-las em verdadeiros oásis, que conforta e nos dá segurança. Foi assim que sempre me senti quando suas mensagens chegavam: sempre carinhoso, sempre cuidadoso, sempre Lipe. Meus amigos, muito obrigada! Este trabalho só foi possível porque eu pude contar com vocês. Agradeço pelas inúmeras partilhas, verdadeiros

desa(bafos), em que vocês me encheram de esperança e cuidaram de mim com tanto afeto. Agradeço pela preocupação, pelo fortalecimento, pelo amor. Para mim, essas são as palavras que nos define: amor, cuidado e afeto.

Ao meu amor e meu melhor amigo: ao meu marido, *Fabrício*. Você sabe que eu não conseguiria sem você, meu bem. Nós conseguimos, portanto! Eu não saberia concluir esse percurso se não fosse pela sua destreza, pelo seu cuidado integral, pela sua entrega incondicional. Você é o cuidado de Deus personificado, é a minha benção, a minha sorte. Eu só pude avançar porque você dizia: *cuida do seu trabalho, o resto deixa comigo*; porque você fazia e trazia comida para mim; porque você fazia meu chá preferido para me acalmar; porque você me fazia sorrir quando estava difícil demais; porque você não me deixou desistir e jamais me deixou crer que eu não era capaz e que este não era o meu lugar. Obrigada por acreditar em mim quando eu não conseguia. Obrigada por me encontrar sempre que eu perdia a direção, por segurar a minha mão e não soltá-la de jeito nenhum. Obrigada por aprender a encurtar as distâncias, a remediar as ausências. Obrigada por me ouvir sem que eu precisasse falar. Pelo incentivo, pelo acalento, pelo colo, pelo ombro, pelas renúncias e por vibrar em cada avanço, pela sua doação, pelo seu amor: obrigada. Obrigada por ser meu melhor lugar, minha família. Obrigada por sermos um. Eu te amo.

Aos meus pais, *José e Laine*. Conseguimos, mãe! Conseguimos, pai! Foram vocês os primeiros a me ensinarem o valor que tem a Educação e a me incentivarem a buscar o meu lugar, sem medir esforços para isso. Eu reconheço todas as renúncias e verdadeiros sacrifícios que vocês tiveram de fazer para que eu pudesse chegar até aqui. Obrigada por apoiar as minhas escolhas, por serem meu alicerce, por acreditarem em mim antes de todos e de tudo. Me lembro de você, mãe, chegando da escola vibrando de alegria e me dizendo que havia conseguido a minha vaga. Eu iria estudar! Me lembro de você, pai, dizendo para mim que arrastaria sua colher de pedreiro no chão o quanto fosse necessário para que eu pudesse estudar. Aqui estou. Por vocês, aqui estou! Eu amo vocês!

Aos meus irmãos *Alysson e Giovane*, obrigada pelo ombro amigo pelo incentivo e por acreditarem em meu sucesso. A Alysson, que está sempre exclamando *aí é pouco inteligente, pow!*, *aí sabe pouco, pow!*, sou grata, porque sei o tanto de amor que tem nessas palavrinhas. Geo, sou grata pelo cuidado amoroso de sempre, por compreender a minha ausência e por sempre me lembrar que a caminhada vale a pena. Amo vocês!

À *Karine* e à *Tainá*, a quem eu amo de todo o meu coração e agradeço por serem meus pilares, minhas amigas, minhas irmãs. Não consigo conceber a minha história, a minha vitória, sem a presença, sem os conselhos e, principalmente, sem a intercessão de vocês. Vocês são,

sem sombra de dúvidas, uma parte de mim, das mais bonitas, alegres, fortes e confiáveis. Expresso a minha gratidão pela proteção, pela honestidade, pela cumplicidade infinita, em toda hora, a qualquer dia! Estou certa de que Deus cuida de mim quando fala pela voz de vocês.

A *Vinne*, meu amigo e cunhado tão incrível! Vinne, você foi um presente dos céus. Eu ganhei um irmão e sei disso. Obrigada pelo incentivo e apoio de sempre!

Aos meu *Catolimigos: Laiz, Luecia, Douglas, Lara e Franciane*. Vocês são a alegria da minha vida, meus tesouros preciosos! Nossos momentos de risada, conversas aleatórias, piadas bobas e comidinhas gostosas são essenciais em minha vida e foram fundamentais para esse processo. Amo vocês!

À *Franciele*, minha irmãzinha quase gêmea, agradeço por sua presença mesmo quando eu fui ausente — agradeço porque entendeu as minhas ausências. Obrigada, Franzoquinha, porque *tens o dom de ver estradas onde eu vejo o fim*, por cuidar de mim mesmo estando em outro continente. Amo você!

A *Rick*, meu primo e amigo, que também considero um irmão. Que orgulho de sua caminhada acadêmica, não vejo a hora de te chamar de Prof. Dr. Carlos Henrique Prado! Você foi meu companheiro de jornada, desde o começo, e que luta, hein?! Obrigada pelo apoio, pelo incentivo e pela inspiração de sempre!

À *Sabrinita*, que é uma das minhas pessoas favoritas e minha colega de turma, no Mestrado. Vencemos, Sá! Eu não tinha dúvidas de que isso aconteceria. Obrigada por confiar em mim durante esses anos de estudo e por me impulsionar também. Nossas trocas foram valiosas demais, que bom foi poder contar com você!

À *Nova Escola*, aos meus colegas de profissão e aos meus alunos. Vocês são flores em meu caminho! Eu me sinto agraciada por poder conviver diariamente com pessoas tão queridas e comprometidas com a Educação.

Sou grata a mim mesma, pois aprendi que isso é importante. Sou grata por persistir, por acreditar em meu trabalho, por aprender com o processo de escrita que as pessoas também são processos. Sim, as pessoas são processos, não são resultados. As pessoas são processos e, nas palavras de Guimarães Rosa, *a vida é etecetera*. Enquanto pessoa-processo, sou grata por tantas vezes ter me permitido refazer-me, *rasgar-me e remendar-me*, até chegar aqui sem deixar de lado os meus valores inegociáveis.

Acima de tudo, rendo graças e louvores àquele que é Amor. Agradeço ao pastor que me conduz, meu Senhor e meu Deus, meu sumo bem, tão generoso, que nada me deixou faltar. *In te Domine, speravi: em Ti, Senhor, esperei — e aos meios humanos, acrescentei a minha oração e a minha cruz — e não foi vã a minha esperança, nem jamais o será* (Caminho, 95). Obrigada,

Senhor, por me sustentar até aqui. Obrigada por soprar sobre mim força, sabedoria e, principalmente, coragem. Eu sei que tudo isso é obra de Tuas mãos. Te agradeço, enfim, por seres quem És e, nesta ocasião, de maneira singular, agradeço por seres Tu o criador de todas as ciências.

Ad Maiorem Dei Gloriam!

Não há consolo em dizer que o que nos acontece, nos acontece. Parte fazemos, parte nos fazem. Às vezes, é preciso ir longe para chegar vindo de trás e alcançar a véspera da véspera da véspera do acontecimento. O momento preciso em que tomamos ou somos tomados por uma direção e um belo dia... ou triste dia, somos o que somos.”

Carla Madeira

*Lá bem no alto do décimo segundo andar do Ano
Vive uma louca chamada Esperança
E ela pensa que quando todas as sirenas, todas as buzinas
Todos os reco-recos tocarem
Atira-se
E — ó delicioso voo!
Ela será encontrada miraculosamente incólume na calçada,
Outra vez criança...
E em torno dela indagará o povo:
— Como é teu nome, meninazinha de olhos verdes?
E ela lhes dirá (É preciso dizer-lhes tudo de novo!)
Ela lhes dirá bem devagarinho, para que não esqueçam:
— O meu nome é ES-PE-RAN-ÇA...*

Mário Quintana

*A paciência tudo alcança!
Quem a Deus tem, nada lhe falta.*

Só Deus basta!

Santa Teresa de Jesus

RESUMO

O objetivo desse trabalho é investigar se a atividade de reescrita de textos causa interferências em termos de aperfeiçoamento e desenvolvimento da escrita de estudantes universitários iniciantes, tendo em vista que estão no processo de apreensão das práticas de produção textual da academia. Especificamente, buscamos identificar os (pré)conhecimentos de discentes universitários acerca do processo de escrita e das práticas acadêmicas de produção textual, observar o processo de escrita de textos ao comparar diferentes versões a fim de identificarmos a prática de reescrita e, por fim, analisar os possíveis efeitos dessa prática. Acreditamos que a escrita é um recurso essencial para a sociedade e seu domínio garante aos sujeitos a inserção e a permanência em diversos campos da atividade humana. Pesquisadores como Hayes e Flower (1980, 1981) e Prado (2019) apontam que ela acontece em meio a um processo que exige que o escrevente percorra diversas etapas, entre elas, a reescrita, que é a refacção do texto tendo em vista sua melhoria. Além disso, segundo Bakhtin (2016), a atividade humana está interligada ao uso da língua, o que acontece por meio dos gêneros discursivos gerados nos espaços de interação e de comunicação, que são campos de utilização da linguagem. É o caso do campo acadêmico, espaço específico de produção científica que elabora gêneros discursivos mais especializados, os quais, justamente por essa característica, estão, em certa medida, distanciados dos indivíduos que não o integram. A fim de efetivarmos nossa investigação, produzimos diários de bordo a partir da observação de aulas de uma turma do primeiro semestre de um curso de Letras, em uma universidade pública do interior da Bahia. As aulas foram observadas durante a segunda unidade de uma disciplina que tinha por intuito o trabalho com a leitura, a interpretação e a escrita de textos acadêmicos. Nosso *corpus* é constituído pelos diários de bordo acima mencionados, pelos materiais didáticos utilizados em sala de aula, pelas respostas a um questionário aplicado à turma, por diferentes versões de textos escritos por quatro estudantes e, finalmente, pela transcrição de uma entrevista que realizamos ao final do processo metodológico. Além da perspectiva bakhtiniana da linguagem como instrumento de interação, tomamos como base teórica principal a ampliação do modelo cognitivo de escrita de Hayes e Flower (1980, 1981) realizada por Prado (2019); os estudos, principalmente, de Fabre (1986, 1991, 2000, 2002), de Fiad (2009, 2013) e de Menegassi (1998) a respeito da reescrita; as considerações de letramento por Soares (2004) e Lea e Street (1998), e de letramento acadêmico por Fisher (2008), Bezerra (2012) e Marinho (2010). Os nossos dados revelam que a tarefa de reescrita possibilita uma produção textual autônoma, interativa e dialógica, capaz de

potencializar a prática de escrita do escrevente e de auxiliá-lo efetivamente em sua constituição como sujeito acadêmico.

PALAVRAS-CHAVE

Processo de Escrita. Reescrita. Letramento Acadêmico.

ABSTRACT

The objective of this work is to investigate whether the activity of rewriting texts causes interference in terms of improvement and development of the writing of beginning university students, considering that they are in the process of understanding academic textual production practices. Specifically, we seek to identify the preknowledge of university students about the writing process and academic practices of textual production, to observe the process of writing texts by comparing different versions in order to identify the practice of rewriting and, finally, to analyze the possible effects of this practice. We believe that writing is an essential resource for society and its mastery guarantees subjects the insertion and permanence in different fields of human activity. Researchers such as Hayes and Flower (1980, 1981) and Prado (2019) point out that it happens in the midst of a process that requires the writing to go through several stages, including rewriting, which is the remaking of the text with a view to improving it. Furthermore, according to Bakhtin (2016), human activity is linked to the use of language, which happens through discursive genres generated in spaces of interaction and communication, which are fields of language use. This is the case of the academic field, a specific space of scientific production that elaborates more specialized discursive genres, which, precisely because of this characteristic, are, to a certain extent, distanced from individuals who are not part of it. In order to carry out our investigation, we produced logbooks based on observation of classes in a class from the first semester of the Literature course, at a public university in the interior of Bahia. Our corpus is made up of the logbooks mentioned above, the teaching materials used in the classroom, the answers to a questionnaire applied to the class, different versions of texts written by four students and, finally, the transcription of an interview we carried out with the end of the methodological process. In addition to the Bakhtinian perspective of language as an instrument of interaction, we take as our main theoretical basis the expansion of the cognitive model of writing by Hayes and Flower (1980, 1981) carried out by Prado (2019); the studies, mainly, by Fabre (1986, 1991, 2000, 2002), by Fiad (2009, 2013) and by Menegassi (1998) regarding rewriting; the considerations of literacy by Soares (2004) and Lea and Street (1998), and of academic literacy by Fisher (2008), Bezerra (2012) and Marinho (2010). Our data reveal that the rewriting task enables autonomous, interactive and dialogic textual production, capable of enhancing the writer's writing practice and effectively assisting him in his constitution as an academic subject.

KEYWORDS

Writing Process. Rewritten. Academic Literacy.

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 – Modelo de Escrita de Flower e Hayes (1981).....	30
Esquema 2 – Modelo de escrita de Hayes (2000)	35
Esquema 3 – Modelo de escrita de Hayes (2012)	38
Esquema 4 – Modelo de escrita de Prado (2019).....	44
Esquema 5 – Modelo de Reescrita	134

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Texto produzido por Laiz.....	54
Figura 2 – Texto produzido por Laiz.....	54
Figura 3 – Segunda versão do texto produzido por Laiz.....	54
Figura 4 – Texto escrito por Carina.....	55
Figura 5 – Texto escrito por Carina.....	56
Figura 6 – Primeira versão do texto escrito por Carina.....	58
Figura 7 – Segunda versão do texto escrito por Carina.....	59
Figura 8 – Bilhete orientador produzido por Camila.....	68
Figura 9 – Bilhete orientador produzido por Camila.....	69
Figura 10 – Resposta da discente Laiz	74
Figura 11 – Resposta da discente Ana Clara	75
Figura 12 – Dados da discente Talita	75
Figura 13 – Resposta da discente Ariane	76
Figura 14 – Resposta do discente Alisson.....	76
Figura 15 – Resposta do discente Vinícius.....	77
Figura 16 – Resposta da discente Carina.....	77
Figura 17 – Armazenamento dos formulários no <i>Google Drive</i>	84
Figura 18 – Armazenamento de textos no Google Drive	85
Figura 19 – Chamada de vídeo realizada no <i>Zoom</i>	86
Figura 20 – Resposta da discente Carina.....	90
Figura 21 – Resposta da discente Laiz	90
Figura 22 – Resposta da discente Ariane	91
Figura 23 – Resposta da discente Talita	92
Figura 24 – Enunciado da primeira avaliação	97
Figura 25 – Resposta da aluna Laiz à primeira avaliação	98
Figura 26 – Resposta da aluna Laiz à primeira avaliação	99
Figura 27 – Bilhetes orientadores deixados pela professora Camila.....	101
Figura 28 – Segunda versão do texto de Laiz.....	103
Figura 29 – Segunda versão do texto de Laiz.....	104
Figura 30 – Segunda versão do texto de Laiz.....	105
Figura 31 – Quarto parágrafo da segunda versão do texto de Laiz	106
Figura 32 – Comentário feito por Camila.....	106

Figura 33 – Comentário feito por Camila.....	106
Figura 34 – Primeira versão do texto escrito por Carina.....	107
Figura 35 – Comentários feitos por Camila	108
Figura 36 – Segunda versão do texto de Carina	109
Figura 37 – Segunda versão do texto de Carina	110
Figura 38 – Comentários feitos por Camila	111
Figura 39 – Atividade de sumarização.....	119
Figura 40 – Atividade de sumarização	120
Figura 41 – Atividade proposta em sala de aula	122
Figura 42 – Atividade proposta em sala de aula	123
Figura 43 – Primeira versão do resumo de Vinícius	125
Figura 44 – Segunda versão do resumo de Vinícius	126
Figura 45 – Primeira versão do resumo Talita	128
Figura 46 – Segunda versão do resumo de Talita.....	129
Figura 47 – Resumo feito por Talita	131

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Etapas distintas e intercomplementares envolvidas na atividade de escrita.....	42
Quadro 2 – Entrevista com a estudante Carina	77
Quadro 3 – Entrevista com o estudante Vinícius	78
Quadro 4 – Primeira aula no curso de Letras	93
Quadro 5 – Entrevista com a estudante Laiz.....	111
Quadro 6 – Entrevista com a estudante Laiz.....	112
Quadro 7 – Entrevista com a estudante Laiz.....	113
Quadro 8 – Entrevista com a estudante Carina	114
Quadro 9 – Segundo diário de bordo	117
Quadro 10 – Entrevista com o estudante Vinícius	127
Quadro 11 – Entrevista com o estudante Vinícius	127
Quadro 12 – Entrevista com a estudante Talita.....	130
Quadro 13 – Entrevista com a estudante Talita.....	132
Quadro 14 – Entrevista com o estudante Vinícius	132
Quadro 15 – Entrevista com a estudante Laiz.....	136
Quadro 16 – Entrevista com a estudante Talita.....	138

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
2 A ESCRITA EM MODELOS: DELINEAMENTOS E CONSIDERAÇÕES	26
2.1 Modelos cognitivos de escrita	27
2.1 O processamento da escrita em um modelo cognitivo-discursivo.....	43
3 REESCRITA E MEDIAÇÃO DO PROFESSOR	48
3.1 A reescrita em termos conceituais e operacionais	48
3.2 Os bilhetes orientadores da reescrita: o professor como mediador	60
3.2.1 O caráter avaliativo da reescrita orientada por bilhetes	63
3.2.2 O caráter interacional da reescrita orientada por bilhetes	64
3.2.3 O caráter dialógico da reescrita orientada por bilhetes	65
4 LETRAMENTO ACADÊMICO: DESAFIOS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM	71
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: OS COLABORADORES DA PESQUISA E A CAPTAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS	81
6 A REESCRITA COMO AGENTE POTENCIALIZADOR: UMA ANÁLISE DOS SEUS EFEITOS.....	89
6.1 Pré-conhecimento sobre escrita e seus processos: a etapa de sondagem.....	89
6.2 O primeiro diário de bordo: explorando as etapas do processo	93
6.3 Segundo diário de bordo: a escrita como um trabalho de mediação e reescritas.....	116
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS E NOVAS INQUIETAÇÕES.....	140
REFERÊNCIAS	146

1 INTRODUÇÃO

A vida sem letras é um paraíso perdido, se é que já foi um paraíso. Neste nosso tempo, ler e escrever são indispensáveis para a participação na sociedade, e não há como escapar do fato de que as habilidades letradas são um determinante fundamental das perspectivas de vida de uma pessoa (COULMANS, 2014, p. 16)

A descoberta da escrita revolucionou a História e proporcionou o avanço da civilização humana de tal modo que, hoje, pensar em nossa sociedade como aquela que não tenha como recurso fundamental as práticas sociais relacionadas à atividade escrita torna-se algo cada vez mais abstrato. Sendo assim, concebemos a escrita como um mecanismo essencial para a humanidade e concordamos com Higounet (2003, p. 11-10), para quem “os mais simples traços desenhados pelo homem em pedra ou papel não são apenas um meio, eles também encerram e ressuscitam a todo momento o pensamento humano”. É em vista da relevância da escrita como fato social que, nessa pesquisa, voltamos o nosso olhar para o processo de sua construção; de modo mais específico, para a etapa de reescrita, a qual consideramos fundamental para o domínio dessa atividade. Ancoramo-nos teoricamente nos pressupostos da Linguística Textual que, em linhas gerais, busca compreender o texto, suas definições, seus elementos e seus funcionamentos nas diversas formas de corporificação que assume, sejam elas orais, escritas ou multimodais.

Isso posto, ressaltamos que toda e qualquer atividade humana é perpassada pelo uso da linguagem. É o que postula o teórico Mikhail Bakhtin (2016), para quem tal uso concretiza-se em tipos relativamente estáveis de enunciados, orais ou escritos, de extensão variada, sustentados por três pilares fundamentais: o conteúdo temático, o estilo verbal e a construção composicional, nomeados pelo autor como gêneros do discurso. Os gêneros compõem uma determinada situação de comunicação, constituída por particularidades do campo da comunicação discursiva de que é proveniente. Em outras palavras, os campos são espaços de utilização da língua e, logo, de concretização da atividade humana, nos quais os enunciados são gerados e organizados e, por consequência, tornam-se relativamente estabilizados.

A título de exemplo, podemos citar o campo acadêmico, no qual, de modo mais específico, pretendemos focar nessa pesquisa. Conforme Prado (2019, p. 31), ele consiste em “um campo discursivo autônomo, capaz de produzir suas próprias exigências e de influenciar outros campos que o cercam”. Isso posto, é oportuno enfatizarmos que, como afirma Bakhtin (2016), o fato de os sujeitos possuírem um bom domínio da língua não os leva a possuir um domínio imediato de gêneros discursivos próprios de campos da comunicação com os quais não

possuem ligação. Desse modo, faz-se necessário observar que os gêneros acadêmicos são mais complexos, produzidos em um contexto específico e que, à vista de suas especificidades, são, de certa forma e em certa medida, distanciados dos sujeitos. Logo, ao adentrarem no campo acadêmico, o aluno precisa se adaptar às práticas de escrita desse ambiente, residindo, então, a indispensabilidade da existência de letramento acadêmico para que o estudante corresponda às exigências do meio universitário.

Em relação ao processo de construção de textos, defendemos, aqui, a indispensabilidade do seu estudo/uso. Conforme Ribeiro (2018, p. 72), “o processo criativo é – ou deveria ser – elemento central no ensino, na aprendizagem, na educação ou na deseducação do olhar [...]”. Para isso, ancoramo-nos em Prado (2019), a qual, ao expandir o modelo cognitivo de escritura proposto por Flower e Hayes (1981) e propor um modelo de base cognitivo-discursiva, caracteriza o processo de escrita tendo em vista cinco unidades que se inter-relacionam e interagem, constituídas pelo contexto situacional de produção; pelo gênero discursivo, dialogismo e esfera de produção; pela memória e as etapas de escritura em si. Essas últimas etapas são controladas por um escrevente e são constituídas por fases interligadas e não-lineares de: i) planejamento, momento no qual o escrevente gera e organiza suas ideias; ii) redação, estágio em que as informações selecionadas são registradas textualmente; iii) revisão, que ocorre quando o escrevente avalia e efetua correções e, enfim, iv) reescrita, realizada pela necessidade de aprimoramento de fatores textuais, discursivos e linguísticos. A reescrita, portanto, é uma fase elementar do processo escritural, pois é a partir dela que o escrevente pode tentar garantir um produto mais aprimorado e adequado às normas e convenções de escrita, bem como aos propósitos comunicativos que pretende atender.

Pesquisas realizadas por Fabre (1986, 1991, 2000, 2002) sistematizam quatro operações presentes na reescrita. São elas: a) adição, referente ao acréscimo de elemento linguístico; b) apagamento, que concerne à supressão de elemento linguístico; c) substituição, que diz respeito à exclusão de um elemento linguístico seguido de sua troca por um outro e d) deslocamento, ou seja, a mudança de local de dado elemento linguístico. Frisamos, ainda, que essas operações apresentam pontos que se inter-relacionam, isto é, uma pode produzir ou levar a outras operações. À vista disso, é possível notar que as operações de reescrita exigem, ainda, certo esforço e trabalho por parte do escrevente que, ao empreendê-las, no momento da construção do seu texto, vê-se na condição de leitor e revisor de si mesmo, o que permite alavancar o seu processo. A partir da reescrita, o escrevente impulsiona a sua capacidade interpretativa e aciona sua criticidade, já que precisa identificar e, efetivamente, realizar transformações nas inadequações encontradas, de modo que, por meio dela, a escrita seja vislumbrada como

trabalho e o escrevente, por sua vez, torna-se mais consciente e autônomo. Ademais, a reescrita é essencialmente dialógica, tendo em vista as vozes que emergem das diferentes versões do texto, como também da correção do professor, quando realizada em contexto escolar ou acadêmico, como é o nosso caso. Desse modo, fica patente a importância dessa etapa para o processo de construção de um texto.

Considerando isso, pretendemos observar uma turma do primeiro semestre do curso de Licenciatura em Letras, a fim de analisarmos a inserção da prática de reescrita em suas produções acadêmicas e como elas ocorrem, uma vez que esse curso forma futuros docentes, responsáveis também pelo ensino de escrita. Para apreender o processo que permeia a atividade de reescrita em sala de aula, utilizamos, como material primordial: diários de bordo elaborados a partir de observações de aulas de uma disciplina voltada à aprendizagem de escrita de textos acadêmicos; materiais didáticos utilizados nessas aulas; respostas, por escrito, a um questionário aplicado aos estudantes matriculados na referida disciplina, questionando-os a respeito da produção textual na universidade. Selecionamos quatro estudantes da turma em questão para que fossem nossos colaboradores principais, a fim de utilizarmos diferentes versões de textos produzidos por eles e de realizarmos uma entrevista individual com cada um. Aqui, esses quatro colaboradores serão denominados como: Carina, Laiz, Talita e Vinícius. Por fim, contamos com a transcrição desses dados de entrevistas para melhor manuseio. Ressaltamos que, para a apreensão do processo de escrita, nossa metodologia está ancorada no Paradigma Indiciário, o que significa dizer que pautamos nossas observações em indícios, pistas que, ao serem decifradas, fornecem-nos subsídios para análise.

Nessa direção, à vista do exposto, interrogamos: adotar a prática de reescrita de textos contribui para que alunos universitários afinem seu texto do ponto de vista de sua textualidade? Quais são suas noções e conhecimentos acerca do processo de escrita de textos e, mais especificamente, acerca da reescrita?

Para responder às perguntas apresentadas, partimos das seguintes hipóteses:

1. Por se tratar de estudantes dos primeiros semestres, que estão no processo de apreensão das práticas de linguagem do campo acadêmico, são rasas as suas noções sobre o processo de construção de textos e da etapa de reescrita nele envolvida.

2. A prática de reescrita coadjuva para o aprimoramento e desenvolvimento dos critérios de textualidade nas produções dos graduandos, pois exige do escrevente maior esforço e reflexão acerca de sua própria produção.

Fundamentados nessas considerações, temos como objetivo geral dessa pesquisa investigar o uso e a interferência da reescrita como agente potencializador do aperfeiçoamento

e/ou desenvolvimento da proficiência textual de sujeitos universitários em estágio de início de curso. Para alcançá-lo, estabelecemos os objetivos específicos a seguir:

1. Identificar, no discurso desses estudantes, os (pré)conhecimentos de discentes universitários acerca do processo de escrita, das práticas de escrita acadêmica e suas convenções;

2. Observar o processo de escrita de textos, comparando diferentes versões das produções realizadas pelos discentes, a fim de identificarmos as possíveis realizações de operações de reescrita e como elas acontecem;

3. Analisar os efeitos causados pela (não) realização da etapa de reescrita em relação aos textos desenvolvidos durante disciplina.

Essa pesquisa justifica-se pela compreensão de que vislumbrar o texto pelo seu aspecto procedural implica considerar, conforme Pereira (2005), sua forma acabada como sendo apenas a ponta do iceberg que esconde, na parte submersa, todo o processo de sua constituição, pois é nessa parte que encontramos as várias operações distintas e sucessivas realizadas pelo sujeito em sua elaboração textual, tais como: escolhas vocabulares em detrimento de outras, acréscimos de palavras, inversões da ordem de enunciados, rasuras, hesitações etc. Entendemos que a observação do texto apenas na condição de produto inviabiliza um olhar apurado sobre suas etapas de produção, as quais são capazes de revelar as formas de mobilização, adaptação e transformação de saberes relacionados à escrita e suas decorrências em termos do desenvolvimento e da capacitação do indivíduo enquanto escrevente. Por outro lado, na esteira do processo, observa-se que a produção escrita é marcada por momentos de opção, de busca da melhor palavra, frase, estrutura sintática, coerência etc., tendo em vista o gênero do discurso utilizado. Com isso, o texto é visto como resultado de trabalho, investigação e esforço cognitivo por parte do escrevente, que deve planejar, elaborar, revisar, analisar e, por vezes, reescrever sua produção.

É nesse sentido que aqui defendemos a etapa da reescrita como um lugar de destaque no que diz respeito à aprendizagem de escrita de textos, uma vez que é com essa atividade que o escrevente vai aprimorar sua produção textual e, conseqüentemente, adquirir mais proficiência. Em outras palavras, uma vez que o sujeito se desenvolve enquanto escrevente, insere-se de modo mais profícuo no campo de produção acadêmico, pois, quanto mais realiza ações de escrita e reescrita, paulatinamente passa a reconhecer as convenções textuais da academia. Por isso, vale ressaltar a importância da inserção, no ensino, da prática de reescrita e do processo de escrita como um todo, nas universidades. Centrados nesses aspectos, ressaltamos a importância deste trabalho que ora se apresenta, por buscar investigar o processo

de escrita e, de modo mais estrito, a etapa de reescrita e seus desdobramentos na universidade, de modo mais estrito.

Salientamos, ainda, que os cursos de Letras formam futuros docentes que lidarão, em suas práticas, com o ensino de escrita e, conseqüentemente, com tudo aquilo que envolve a produção de textos. Em vista disso, observar a (não) inserção da reescrita na formação desses graduandos é mais um fator pelo qual esta pesquisa se justifica, pois, quando o professor considera o texto em seu aspecto processual, sobretudo quando possibilita ao aluno a refacção e o aprimoramento da produção textual por meio da reescrita, ele está, ao mesmo tempo, inculcando nesses escreventes a noção de que o texto não deve ser vislumbrado somente sobre a ótica do seu aspecto acabado, mas, do contrário, deve ser cuidadosamente engendrado desde as etapas iniciais que envolvem o processo de escritura. Assim, para além de sua formação enquanto graduandos e sujeitos do campo acadêmico, esse conhecimento acerca do processo escritural de um texto pode proporcionar a esses estudantes, futuramente, enquanto professores, a possibilidade de abordarem o texto em sala de aula de modo mais profícuo e eficiente.

Essa dissertação organiza-se em sete seções, sendo este, a introdução, a primeira, **Seção 1**.

Na **Seção 2**, procuramos demarcar o processo cognitivo de escrita, apresentando os diferentes modelos de escrita propostos por estudiosos como Hayes e Flower, na década de 1980, e suas reformulações, por serem pioneiros, até chegarmos ao modelo cognitivo discursivo de escrita proposto por Prado (2019), o qual o nosso trabalho tem como base.

Na **Seção 3**, discorremos sobre a etapa de reescrita e procuramos traçar uma reflexão teórica a fim de caracterizá-la. Apresentamos, nesse momento, os conceitos de reescrita, sua importância para o desenvolvimento da escrita de escreventes e discutimos, de modo detalhado, cada uma de suas operações. Também nesta seção, debatemos sobre o papel do professor como mediador da reescrita.

Na **Seção 4**, abordamos a questão do Letramento Acadêmico, a fim de refletirmos sobre a apreensão das práticas de leitura e de escrita por parte dos sujeitos do campo acadêmico, sobretudo em estágio inicial de curso.

Em seguida, na **Seção 5** expomos os aspectos metodológicos adotados para a apreensão dos dados da pesquisa, a partir da esquematização das etapas utilizadas para sua apreensão.

Nos dedicamos, na **Seção 6**, à análise dos dados. Com base em nossos objetivos, buscamos identificar a realização das etapas de reescrita e os efeitos que emergem dessa atividade na produção textual dos escreventes, nossos colaboradores.

Finalmente, na **Seção 7**, expomos nossas considerações finais, momento no qual retomamos nosso objetivo de pesquisa para sistematizar as respostas oriundas dos nossos dados.

Com o anseio de que esta pesquisa possa contribuir com os estudos científicos da Linguagem e, mais especificamente, visando a expansão das investigações a respeito do processo de escrita e da etapa de reescrita é que passaremos à sua apresentação.

2 A ESCRITA EM MODELOS: DELINEAMENTOS E CONSIDERAÇÕES

A escrita, de acordo com Higounet (2018), “é o fato social que está na própria base de nossa civilização” (HIGOUNET, 2018, p. 10). Segundo o autor, tal fenômeno da linguagem é um caminho direto para acessar o mundo das ideias, e reproduz bem a linguagem articulada, possibilitando a apreensão do pensamento, de maneira a fazê-lo atravessar o tempo e o espaço. Nesse sentido, não há dúvidas de que a escrita se caracteriza como uma atividade de grande complexidade da qual a(s) sociedade(s) é (são) dependente(s) na maior parte dos seus contextos, desde os primeiros arranjos simbólicos produzidos pelo homem primitivo.

Para Higounet (2018), a escrita compõe a nossa civilização de tal forma que poderia até mesmo defini-la, e, dessa forma, poder-se-ia dividir a história da humanidade em dois períodos: antes e a partir da escrita, dado que, de modo geral, há séculos, todas as sociedades se baseiam sobre o escrito: “A lei escrita substituiu a lei oral, o contrato escrito substituiu a convenção verbal, a religião escrita se seguiu à tradição lendária. E sobretudo não existe história que não se funde sobre textos [escritos]” (HIGOUNET, 2018, p. 10). Ressaltamos, portanto, que a atividade de escrita tem grande relevância na história e na formação da nossa civilização, além de ser fundamental para o desenvolvimento e para a propagação científica nas mais variadas áreas do conhecimento.

Não obstante tamanha complexidade e relevância, diversos pesquisadores, tais como Melo (2000), Pereira (2005) e Prado (2019; 2022), têm apontado para o fato de que a produção escrita tem sido tratada, de modo geral, em seu aspecto acabado, a partir de metodologias e abordagens que pouco levam em consideração os processos realizados por um escrevente durante a construção de um texto, o que compromete o entendimento de aspectos relevantes tanto ao ensino de escrita como à sua própria prática, dado que fases determinantes de um texto — como a revisão e a reescrita — acabam não sendo devidamente exploradas. O fato é que entender os processos que envolvem a produção textual é essencial para pesquisas que procuram desnudar a gênese de textos. Nas palavras de Pereira (2005, p. 14-15):

Como se sabe, por trás de toda produção escrita considerada acabada pelo escrevente, há um complexo processo de produção revelador do trabalho realizado pelo sujeito com a linguagem. Citando a metáfora do iceberg, podemos dizer que o texto definitivo é apenas a ponta do iceberg, que esconde o efeito da própria gênese do texto. Até chegar ao texto considerado pronto, o escrevente apaga, substitui, acrescenta palavras, frases, parágrafos inteiros, promove novas ordenações etc., operações estas que, se registradas, podem se constituir em dados privilegiados para a compreensão da relação que esse

escrevente mantém com o texto e com o discurso que o envolve, ajudando-nos, portanto, a compreender melhor a relação sujeito/linguagem.

Tendo em conta o que nos diz a pesquisadora, podemos dizer que nossa pesquisa está em conformidade com os seus postulados, uma vez que nos debruçamos sobre dados processuais, enfatizando a etapa de reescrita de textos. Em nosso caso, também, a perspectiva processual de criação de textos recebe um olhar cuidadoso, isto é, procuramos observar aquilo que está na parte submersa do texto, para além da ponta do iceberg, explorando aspectos mais profundos. Somente assim, podemos lançar mão de um entendimento mais apurado do empenho de um escrevente ao produzir um texto, buscando adequar sua produção às normas linguísticas, textuais e discursivas as quais seu texto deve estar submetido, e, para isso, ele planeja, redige, realiza escolhas diversas, insere e remove elementos, avalia e, quando julga necessário, reescreve. Como veremos em nossos dados, o processo escritural é marcado por momentos de seleção, de busca da melhor palavra, da melhor frase, da estrutura sintática, coerência etc., tendo em vista o gênero do discurso utilizado, o contexto de produção do texto e os interlocutores. Logo, o texto é resultado de trabalho, investigação e esforço cognitivo e discursivo por parte do escrevente.

Apresentaremos a seguir modelos de processamento da escrita formulados ao longo dos anos a partir de Flower e Hayes (1980, 1981) até Prado (2019), a fim de compreendermos mais estritamente as etapas que compõem a produção de um texto.

2.1 Modelos cognitivos de escrita

Para que possamos adentrar nas reflexões a respeito da escrita de textos sob a ótica do processo, convém mencionarmos, inicialmente, o modelo cognitivo do processo de escrita elaborado, na década de 1980, por Linda Flower e John Hayes, pesquisadores americanos que, por meio de sua *Teoria do Processo cognitivo de escrita*, tiveram por intento investigar o funcionamento da escrita sob essa ótica processual, isto é, desde o começo da produção até seu estado finalizado. Com esse estudo, os autores fornecem subsídios iniciais para pesquisas como a nossa. Contudo, como aponta Prado, o modelo de Flower e Hayes (1980, 1981), seguido a tendência das pesquisas em Psicolinguística da época, tem caráter cognitivista, dando destaque aos processos realizados mentalmente, de forma que o caráter discursivo das etapas envolvidas não entra em observação. Como a autora salienta, nesse modelo “aspectos referentes ao contexto de escrita, às esferas de utilização da língua e ao papel do(s) outro(s) na comunicação

discursiva foram poucos ou nada explorados” (PRADO, 2019, p. 47). De qualquer forma, julgamos necessário iniciar nossa discussão por esse modelo, uma vez que ele inaugura a teoria do processo cognitivo de escrita ao observar as etapas pelas quais esse processo perpassa.

De acordo com Flower e Hayes (1981), o modelo por eles elaborado tem como ponto de partida quatro premissas básicas:

1. O processo de escrita é melhor entendido como um agrupamento de processos mentais distintos que os escritores orquestram ou organizam durante a composição.
2. Esses processos têm uma organização hierárquica e altamente integrada, por meio do qual qualquer processo pode ser incorporado a qualquer outro.
3. O ato da composição é um processo mental orientado por objetivo, guiado pela própria rede crescente de metas do escritor.
4. Os escritores criam seus próprios objetivos de duas maneiras principais: gerando metas de alto nível e submetas de apoio que incorporam o senso de propósito em desenvolvimento (do escritor), e então, às vezes, mudando os objetivos ou mesmo estabelecendo outros inteiramente novos com base no que tem sido aprendido no ato de escrever. (FLOWER; HAYES, 1981, p. 366, tradução nossa)¹.

Conforme os autores, compreender o processo de escrita como um conjunto de agrupamentos de processos mentais distintos organizados pelos escreventes difere da compreensão de um modelo configurado por fases lineares separadas no tempo, tal como o modelo Pré-Escrita/Escrita/ Reescrita de Gordon Rohman (1965), por exemplo. Para Flower e Hayes (1981), uma descrição linear do processo é problemática na medida em que não apresenta o processo interno realizado pelo escrevente durante a elaboração de um texto, mas evidencia somente o progresso da composição em si. Embora reconheçam a existência das fases postuladas por Rohman (1965), os autores ressaltam que elas coexistem na produção escrita, de modo que a distinção entre elas pode ser capaz de afetar até mesmo a compreensão de seu funcionamento, ou seja, pode proporcionar um entendimento falho acerca de como o processo se desenvolve. Desse modo, o modelo proposto pelos pesquisadores é constituído por processos

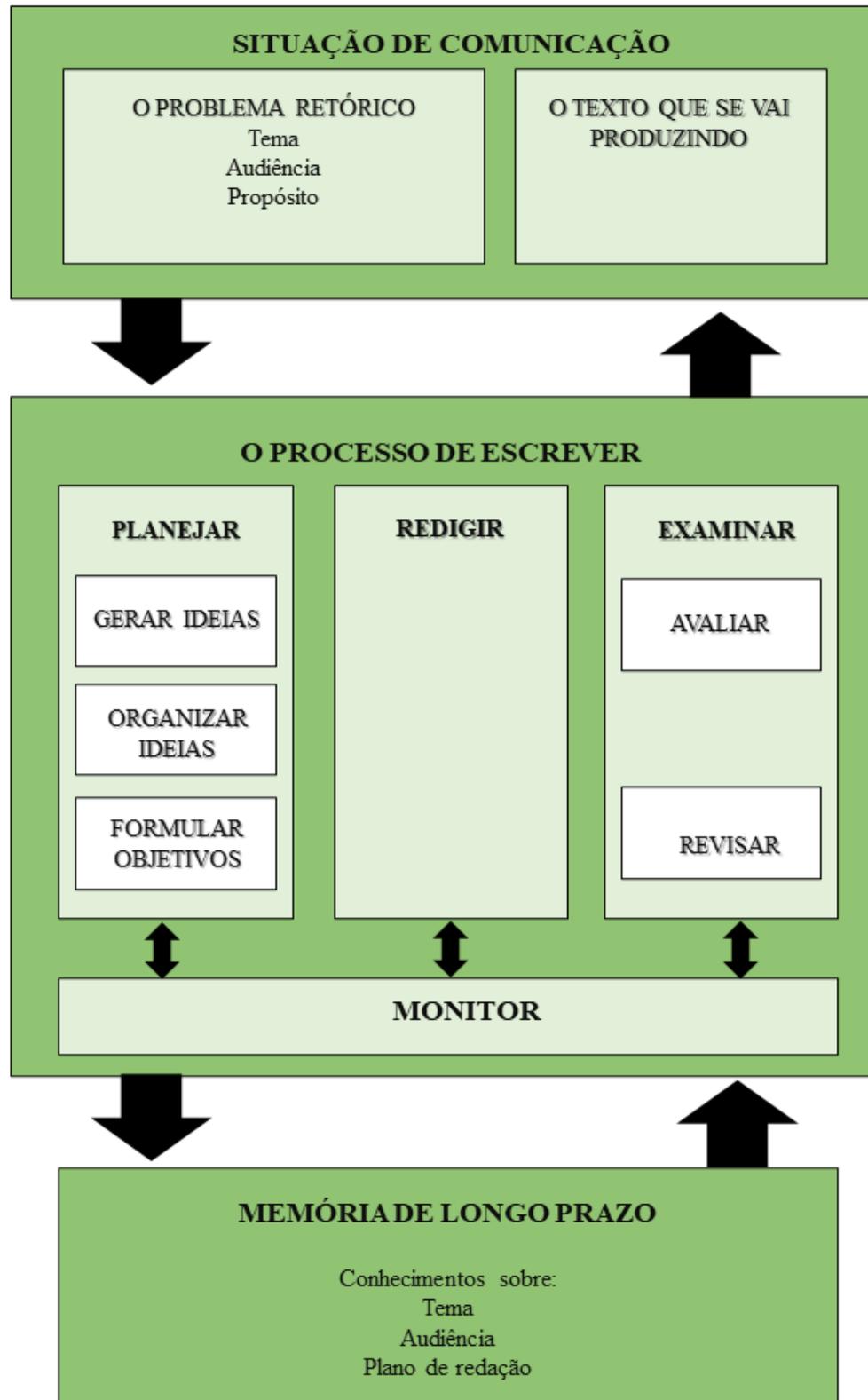
¹ Tradução do original:

1. The process of writing is best understood as a set of distinctive thinking processes which writers orchestrate or organize during the act of composing.
2. These processes have a hierarchical, highly embedded organization in which any given process can be embedded within any other.
3. The act of composing itself is a goal-directed thinking process, guided by the writer's own growing network of goals.
4. Writers create their own goals in two key ways: by generating both high-level goals and supporting sub-goals which embody the writer's developing sense of purpose, and then, at times, by changing major goals or even establishing entirely new ones based on what has been learned in the act of writing.

mentais que, apesar de possuírem uma organização hierárquica entre si, possuem unidades que ocorrem de modo concomitante no momento da produção textual.

O processo elaborado por Flower e Hayes (1981) possui três unidades básicas, a saber: a situação de comunicação (ou *ambiente de tarefa*), que diz respeito a tudo aquilo que é externo ao escrevente; a *memória de longo prazo*, que está relacionada aos conhecimentos que o escrevente armazenou na memória acerca do assunto que será abordado, assim como a audiência do texto, os planos de escrita que realiza; e os *processos de escrita* propriamente ditos, nos quais estão incluídos o planejamento, a elaboração textual escrita e avaliações feitas pelo escrevente, todos controlados por um monitor. Vejamos, na página seguinte, a representação esquemática do modelo conforme apresentada pelos autores e, logo adiante, quais são os aspectos envolvidos em cada uma das etapas do processo de escrita.

Esquema 1 – Modelo de Escrita de Flower e Hayes (1981)



Fonte: adaptado de Flower e Hayes (1981, p. 370)

Inseridos na primeira unidade, que é a situação de comunicação, estão questões que são externas à mente do escrevente. Essa unidade inclui: 1) o *problema retórico*, componente que

Flower e Hayes (1981) tomam como o mais importante na composição, pois diz respeito a elementos como a descrição da tarefa a ser elaborada, a audiência potencial, o assunto que será tratado e as metas do escrevente. 2) o *texto que está sendo escrito*, que afeta o processo de escrita de demasiadas formas, desde as extensas requisições de tempo e atenção do escrevente até os conhecimentos que a sua memória de longo prazo guardou, como também seus planos com relação ao problema retórico. Conforme Flower e Hayes (1981), as escolhas vocabulares de um texto em produção afetam o que será construído adiante e, por isso, o texto em evolução sempre exercerá grande influência no processo de composição, de modo que, se há incoerência em sua textualização, isso pode evidenciar uma falha por parte do autor na consolidação de ideias novas em relação às ideias apresentadas anteriormente.

A segunda unidade é a *memória de longo prazo*, que, em outras palavras, diz respeito a todo o repertório mental de conhecimentos armazenados pelo escrevente na memória. Para os autores, a memória de longo prazo pode ser concebida como uma entidade relativamente estável a qual organiza internamente as informações à sua própria maneira. Conforme Flower e Hayes (1981), há dois problemas com os quais o escrevente pode se deparar em relação a essa unidade: primeiro, retirar dela uma rede de conhecimento útil para sua escrita e, em seguida, reorganizá-la tendo em vista o seu problema retórico, as suas metas. Para Prado (2019), a memória de longo prazo pode ser representada também pelo espaço físico, por recursos externos ao escrevente, tais como livros, filmes, gravações e outros subsídios.

Enfim, é na terceira unidade do modelo que encontramos, com efeito, o *processo de escrita*, na qual inserem-se as etapas de i) *planejamento*, ii) *redação* (ou *elaboração textual*) e iii) *exame* (ou *análise*).

A etapa *planejamento* envolve os subprocessos de *geração de ideias*, de *organização do texto* e de *estabelecimento de metas*. Flower e Hayes (1981) compreendem o processo de planejamento como uma representação interna dos conhecimentos, de linguagem ou códigos visuais e perceptivos, que serão necessários para a composição e que os próprios escritores constroem, de maneira mais abstrata, porém, do que será produzido adiante pelo escrevente. Como dito, nessa etapa, o escrevente gera ideias, sejam elas estruturadas e bem desenvolvidas ou não, recuperando informações na memória de longo prazo; ele as organiza, tentando atribuir-lhes sentido em uma estrutura que as confere significado a partir do agrupamento de ideias e da formação de conceitos novos — com isso, afirmam os pesquisadores, no momento da organização das ideias, aquele que escreve consegue identificar a hierarquia entre os conteúdos que serão abordados, as ideias principais e o padrão pelo qual serão expostas; ele estabelece

metas, o que, para Flower e Hayes (1981) é o subprocesso elementar na etapa de planejamento, pelo qual ocorre a identificação dos objetivos que se pretende atingir com a composição.

Em seguida, temos a *redação (elaboração textual)*, quando o texto é escrito de fato e aquilo que foi planejado é posto em linguagem visível, momento este em que o escrevente precisa se ater às questões de textualidade, buscando organizar conceitos para permitir uma maior clareza do seu texto, obedecendo às demandas formais e lexicais. Por consequência, essa demanda deixará o texto mais próximo do público para o qual ele escreve. Na sequência, temos o *exame (análise)*, que acontece quando o produtor do texto, conscientemente, decide ler o que produziu, no intuito de prosseguir com a redação ou de revisá-la, avaliá-la, com vistas a modificar aquilo que identificou como inadequado e aprimorar aquilo que, para ele, carece de melhoria, a partir da sua avaliação. Nesse sentido, o exame do texto engloba os subprocessos de avaliação e de revisão e, de acordo com os autores, essa etapa pode, muitas vezes, desencadear novos ciclos dos processos de planejamento e de redação. Vale dizer, contudo, que ação de examinar o texto pode também ocorrer de modo não consciente, quando ocorre em consequência da avaliação do texto ou do próprio planejamento. Flower e Hayes (1981) afirmam que o subprocesso de examinar, como também o de gerar ideias, podem ocorrer a qualquer momento da escrita e, com isso, podem interromper livremente outros processos. Para nós, no entanto, não apenas esses processos podem ocorrer livremente como os demais também, dado que a escrita, conforme já dissemos, não é estanque e linear e envolve uma série de fatores, como as próprias estratégias de produção do escrevente.

Finalmente, temos o *monitor*, que monitora os processos e subprocessos na composição e designa os momentos de atuação de cada um. É nesse sentido que os autores o denominam como um estrategista da escrita.

Como se vê, as etapas de escrita propostas pelos autores não englobam a etapa de reescrita de textos. Apesar de mencionarem as possíveis transformações oriundas dos subprocessos de revisão e de avaliação, eles não se aprofundam na natureza e nas especificidades dessas modificações. A ausência da inserção e da caracterização da etapa de reescrita textual, para nós, é prejudicial ao modelo, haja vista que as modificações realizadas no texto não ocorrem de modo desestruturado, solto, mas atendem a formas de fazer, seja em substituição de termos, supressões de ideias, deslocamentos de sentenças ou adição de conteúdo, por exemplo. Cada uma dessas ações, as quais entendemos como escolhas, realizadas (ou não) pelo produtor do texto, na reescrita, pode revelar propriedades relacionadas tanto à (não) evolução da escrita como ao seu próprio progresso enquanto escrevente. Além disso, tendo em vista que o enfoque do nosso trabalho é, justamente, a etapa de reescrita, fica claro

que o modelo de Flower e Hayes (1981) não nos atende, já que necessitamos de um olhar apurado para esta etapa e para as consequências de sua (não) efetivação em relação ao processo escritural.

Consoante declaram os próprios Flower e Hayes (1981), ao elaborar a proposta, a intenção era apresentar um modelo inicial, provisório, que possibilitasse uma abertura para atualizações mais aprimoradas. Tendo isso em conta, eles próprios propuseram reformulações posteriormente e, mais tarde, diversos outros pesquisadores, inclusive brasileiros, também elaboraram propostas esquemáticas do processamento da escrita. Conforme Prado (2019),

pesquisadores como Bereiter e Scardamalia (1987), Edwards e Maloy (1992), Kellogg (1996) e Becker (2006) também tratam da escrita como um processo não linear que busca alcançar a clareza e mobiliza diferentes tipos de conhecimentos e de processos cognitivos, buscando ampliar e aprimorar o modelo originalmente proposto por Flower e Hayes (PRADO, 2019, p. 52).

No entanto, também de acordo com a autora, assim como o modelo de Flower e Hayes (1981), as outras propostas também não investigam questões relacionadas aos gêneros discursivos e as relações entre o sujeito e o discurso produzidas na escrita. Prado (2019) afirma que Bereiter e Scardamalia (1987) chegam a inserir brevemente alguns aspectos relacionados aos gêneros discursivos ao observarem que produtores de texto com mais experiência costumam considerar as exigências do gênero dentro do qual produzem. No entanto, para a pesquisadora, processos realizados na revisão e o papel do sistema de monitoração ainda recebem maiores enfoques.

Nessa esteira, Anne Becker (2006), ao apresentar um trabalho de revisão sobre modelos de escrita baseados na escrita enquanto processo cognitivo afirma que, ainda na década de 1980, novos modelos desenvolvidos deram mais ênfase às fases de revisão; já na década de 1990, o foco desses modelos foi redirecionado às análises da memória de longo prazo e ao papel que ela exerce na proficiência da escrita, bem como a questões sociais, além de aspectos considerados como motivacionais ao processo de escrita.

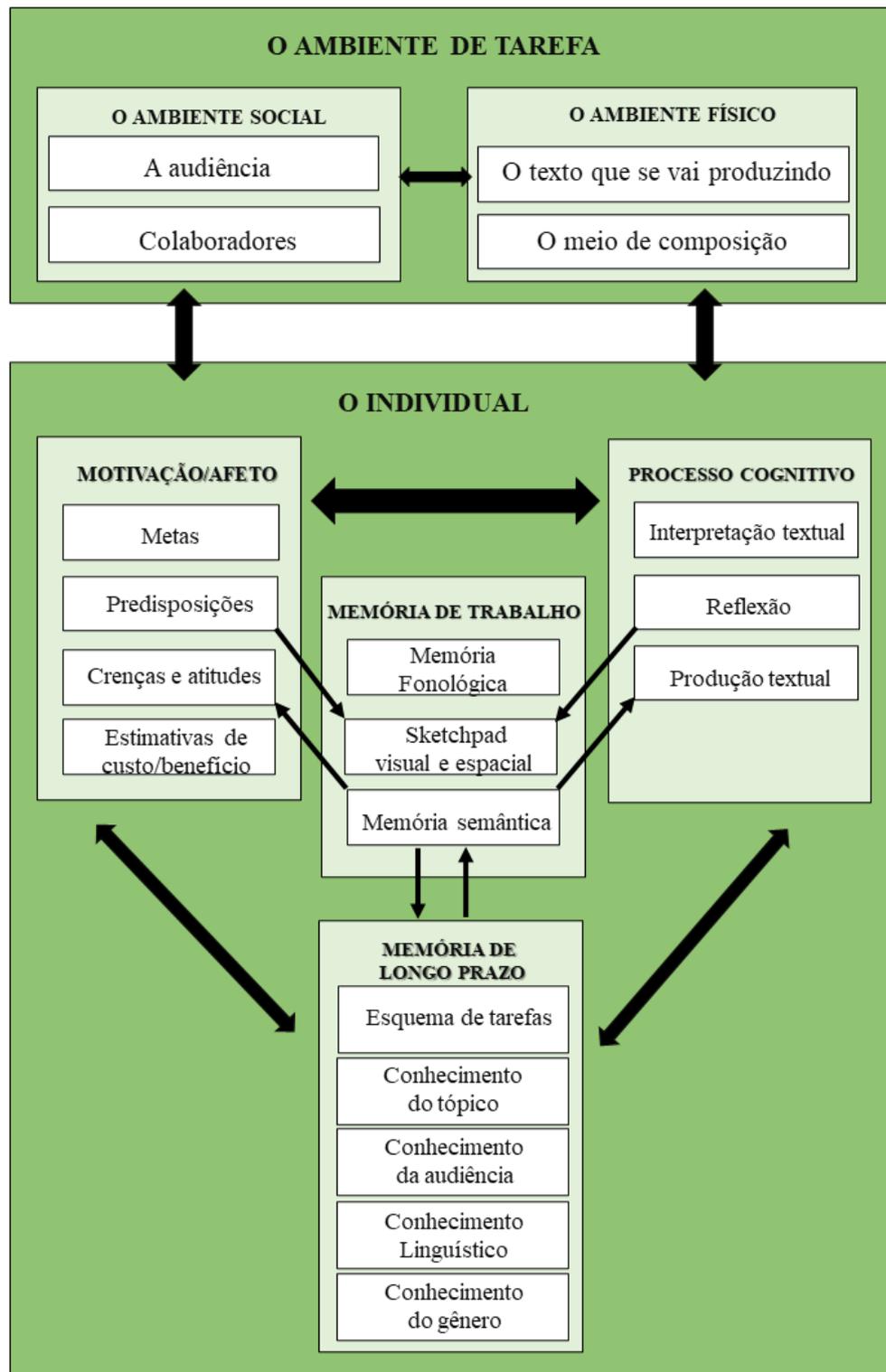
A autora cita como exemplo modelos como o de Ronald T. Kellogg², apresentado em seu *ensaio A Model of Working Memory in Writing*, que interessou-se em adaptações no campo da memória de trabalho, ao criar três processos que operam unidos às suas funções, quais sejam: o processo de formulação, que abrange a etapa de planejamento e tradução dos objetivos

² Anne Becker não especifica o ano exato de publicação do ensaio de Ronald Kellogg, no entanto afirma que seus estudos foram desenvolvidos ao longo da década de 1990.

retóricos em texto; o processo de execução, constituído pela criação efetiva do texto e, por fim, o monitoramento, no qual a avaliação e revisão do texto são feitas a partir da leitura. De acordo com Becker (2006), para Kellogg esses processos são concomitantes e podem afetar a memória de trabalho. A pesquisadora cita, então, outro modelo elaborado por John Hayes (2000), que deu ênfase aos estágios de avaliação e revisão e buscou investigar a maneira que a fluência de um escrevente pode ser afetada por suas habilidades com a escrita de texto bem como pelos diversos recursos que utiliza para tal, sejam eles linguísticos ou materiais.

O novo modelo proposto por John Hayes, elaborado a partir do modelo inicial de 1981 é constituído por duas unidades maiores: o *ambiente de tarefa* e o *indivíduo*. Hayes (2000) designa o *ambiente de tarefa* como um componente social que inclui um **ambiente social** e um **ambiente físico**. No ambiente social, está a **audiência** bem como o que chama de **colaboradores**, que são outros textos que o escritor pode ler enquanto produz. Já no **ambiente físico**, estão inclusos o texto que se vai produzindo e um meio de composição, o que compreende como sendo a utilização de papel e caneta ou um processador de palavra. Já o *indivíduo*, conforme o autor, incorpora os elementos de: **motivação e afeto**, o **processo cognitivo**, a **memória de trabalho** e a **memória de longo prazo**. Vejamos, a seguir, a representação esquemática do modelo proposto por Hayes (2000):

Esquema 2 – Modelo de escrita de Hayes (2000)



Fonte: adaptado de Hayes (2000, p.4)

Ao apresentar seu novo modelo, Hayes (2000) afirma que dará mais destaque às questões referentes ao indivíduo do que àquelas que se referem ao social. Para justificar a sua escolha, o autor se vale da sua formação como psicólogo e não como sociólogo ou historiador

cultural — áreas que, segundo ele, podem contribuir de forma elementar para uma compreensão completa da escrita, a qual ele compreende como uma atividade que depende de uma combinação de condições cognitivas, afetivas, sociais e físicas para que possa ocorrer. Nas palavras de Hayes (2000): “escrever é um ato comunicativo que requer um contexto social e um meio. É uma atividade generativa que requer motivação e é uma atividade intelectual que requer processo cognitivo e memória” (HAYES, 2000, p.5, tradução nossa.)³. Sem tais componentes, diz o autor, nenhuma teoria pode ser completa.

Hayes (2000), então, expõe quatro diferenças básicas entre esse novo modelo e aquele anteriormente apresentado, em 1981. A mais importante, conforme o pesquisador, é a ênfase dada ao papel central que a memória de trabalho exerce na escrita. Em segundo lugar, aparece a inclusão da representação visual-espacial e da representação linguística. O teórico explica que livros, revistas, periódicos científicos, manuais de instrução etc. incluem gráficos, imagens e tabelas que são elementares para a compreensão do texto e, com isso, para que a compreensão dos textos que circulam na sociedade seja efetivada, faz-se necessário que compreendamos suas características visuais e espaciais. A terceira diferença diz respeito à significativa inclusão da motivação e do afeto como elementos que desempenham papéis centrais na escrita. Assim, Hayes (2000) defende que quatro áreas em relação à motivação e afeto são especialmente importantes para a escrita, a saber: a natureza da motivação na escrita, a interação entre as metas do escrevente, a escolha entre os métodos de escrita e as respostas afetivas tanto na leitura como na escrita. Em suma, para o autor, esses fatores estão relacionados às **metas** que o escrevente pretende alcançar com sua produção, à sua **predisposição** para com a escrita, às suas **crenças e atitudes** em relação a si mesmo como escrevente e à própria escrita (como sendo um bom ou pobre escritor ou enxergando a escrita como um dom) e às suas estimativas de **custo-benefício** em relação à composição que engendra. Por fim, a quarta diferença está na reformulação do processo cognitivo de escrita, em que a etapa de revisão deu lugar à interpretação, já que, para o pesquisador, a interpretação se trata de uma função pela qual representações internas são criadas a partir de *inputs* linguísticos e gráficos. Dessa forma, ler, ouvir e escanear gráficos são processos que acompanham essa etapa. A etapa de planejamento, por sua vez, passou a enquadrar uma categoria mais geral, denominada como reflexão, a qual o autor compreende como uma atividade que atua em representações internas com fins a criar outras representações

³ Tradução do original:

Writing is a communicative act that requires a social context and a medium. It is a generative activity requiring motivation and it it a intellectual activity requiring cognitive process and memory. No theory can be complete that does not include all of these components.

internas, nela estão envoltos os processos de resolução de problemas, tomadas de decisões e inferências. Finalmente, a redação foi incluída em um processo mais geral de produção textual, que se trata de uma etapa na qual as representações internas construídas no ambiente de tarefa traduzem-se em saída escrita e, segundo o autor, saída falada ou gráfica, que, a nosso ver, são possíveis modos de publicização do texto anteriormente escrito.

Isso posto, é preciso ressaltar que a separação entre o individual e o social realizada por Hayes (2000) no que concerne à utilização da linguagem corporificada na produção escrita é problemática, haja vista que, como propõem as teorias da enunciação do Círculo de Bakhtin, cuja perspectiva bakhtiniana da linguagem é base deste trabalho, o uso da linguagem pelo indivíduo é socialmente situado, de modo indissociável. Para Bakhtin (2015, 2016), a interação em sociedade só pode ocorrer frente a utilização da linguagem pelo indivíduo. Consequentemente, também o indivíduo é construído socialmente pela linguagem. Além disso, Volóchinov (2019), acerca da palavra na vida cotidiana, aduz que a palavra, utilizada cotidianamente, se manifesta sempre em uma dada situação e a ela permanece estritamente associada. Em outros termos, isso quer dizer que a utilização da palavra ocorre sempre em determinado contexto e dele não pode se desprender. Para Volóchinov (2019), as avaliações que se voltam para um enunciado não abrangem apenas componentes de ordem verbal ou linguística, pois englobam situações extraverbais, que estão fora do enunciado, já que isoladamente a palavra não tem valor de significação. O teórico justifica:

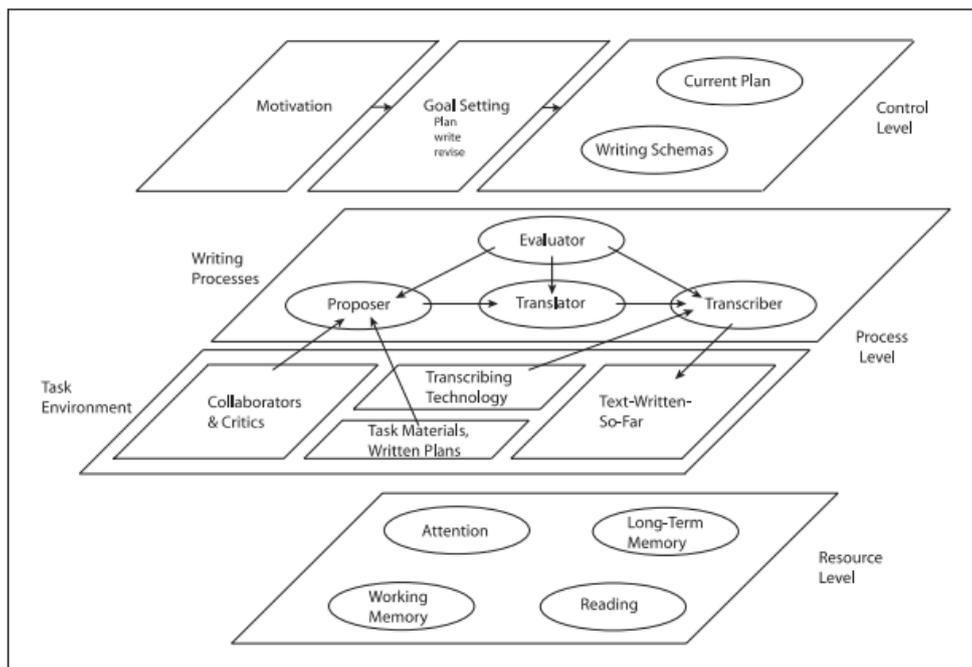
todo enunciado cotidiano é um entimema objetivo social. É como se fosse uma “senha”, conhecida apenas por aqueles que pertencem a um mesmo horizonte social. A particularidade dos enunciados da vida consiste justamente no fato de que eles estão entrelaçados por mil fios ao contexto extraverbal da vida e, ao serem isolados dele, perdem praticamente por completo o seu sentido: quem não conhece o seu contexto da vida mais próximo não irá entendê-lo (VOLÓSHINOV, 2019, p. 121).

Há, portanto, uma relação estabelecida entre a palavra cotidiana e a conjuntura extraverbal do enunciado na qual ela é relevada. Segundo Volóchinov (2019), essa relação só pode ser compreendida com a observância de três fatores que estão envolvidos na interação, sendo eles o horizonte espacial comum dos interlocutores, o conhecimento e o entendimento da situação por parte deles e a avaliação que por eles é construída acerca da situação interativa. Finalmente, Bakhtin (2016) aponta que a interação leva em consideração, a todo momento, o *outro*, “porque a nossa própria ideia — seja filosófica, científica, artística — nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros” (BAKHTIN, 2016, p. 59). Vê-

se, à vista desses fatores, que não há espaço para dissociação entre o social e o indivíduo no momento da interação, uma vez que são interdependentes.

Ainda acerca das reformulações dos modelos cognitivos, no ano de 2012, John Hayes publicou um novo trabalho intitulado *Modeling and Remodeling Writing*, no qual apresenta uma nova formulação do seu modelo de escrita de 2000. No início do trabalho, ele pondera que a justificativa para algumas mudanças no modelo é menos óbvia, enquanto outras já recebem explicação, o que é o caso do acréscimo do processo de transcrição e da motivação, e da retirada do monitor e dos processos de planejamento e revisão. A seguir, apresentamos o modelo proposto por Hayes (2012):

Esquema 3 – Modelo de escrita de Hayes (2012)



Fonte: Hayes (2012, p. 371)

Como é possível observar, agora, o modelo de Hayes (2012) é composto por três níveis, sendo eles o **nível de controle**, o **nível de processo** e o **nível dos recursos**. No nível de controle, estão envolvidos o plano atual e os esquemas de escrita, as definições das metas do escrevente e a motivação. Já no nível do processo, é possível notar o processo de escrita — com o avaliador, o proponente, o tradutor e o transcritor — e o ambiente de tarefas, com o texto que se vai produzindo, a tecnologia de transcrição, os materiais de tarefas e os planos escritos, os colaboradores e as críticas. Já no nível dos recursos estão a memória de longo prazo, a atenção, a memória de trabalho e a leitura. Como foi dito, o teórico elucidou o porquê de ter adicionado o processo de transcrição bem como a tecnologia da transcrição. De acordo com o autor,

pesquisas mostraram que as formas de transcrição exercem influência sobre o processo de escrita de crianças e adultos e, da mesma forma, também o meio de escrita pode modificar esse processo. Nas palavras do pesquisador:

De La Paz e Graham (1995) descobriram que se as crianças da escola primária ditassem em vez de escreverem seus textos, a qualidade do texto melhoraria significativamente. Jones e Christensen (1999) mostraram que a prática da escrita à mão melhorou a qualidade dos textos manuscritos das crianças. Christensen (2004) descobriu que a prática de digitação melhorou a qualidade dos textos dos alunos da oitava e nonas séries que foram digitados, mas não alterou a qualidade de seus textos manuscritos. Outra pesquisa comparou a composição através dos modos de transcrição. Connelly, Gee e Walsh (2007) compararam os ensaios de alunos do quinto e sexto ano escritos à mão e pelo teclado. Os alunos escreveram significativamente mais rápido à mão do que no teclado, e as redações manuscritas foram significativamente superiores em qualidade às redações digitadas. (HAYES, 2012, p. 372, tradução nossa)

Assim, para o teórico, esses estudos indicam que a tecnologia utilizada para a transcrição do texto deve ser incluída no ambiente de tarefas dos escreventes como um componente de importância, em vista da influência que podem exercer.

Também o modelo de Hayes (2012), tal como o modelo de Hayes (2000) e Hayes e Flower (1981), não é completo quando observado sob uma perspectiva linguística. Os modelos apresentados pelos autores detêm-se em aspectos mentais e cognitivos — o que pode ser justificado pela própria natureza das pesquisas dos autores que estão relacionadas à área da Psicologia. Assim, as reformulações apresentadas, apesar de abordarem questões sociais e mencionarem elementos linguísticos, ainda não são capazes de dispor de uma discussão que reflita o processo de escrita sob uma perspectiva linguística. Em geral, elas dão ênfase a fatores cognitivos que compõem o processo de escrita e não levam em conta fatores sociais de extrema relevância, como a influência do gênero discursivo ao qual se atende no momento da composição, o contexto de produção bem como as exigências comunicativas desse contexto, as vozes que ressoam entre os enunciados no jogo dialógico da linguagem, além de outros componentes de textualidade. Apesar da existência de menções ao aspecto social da escrita e aos conhecimentos relativos aos gêneros, essas unidades não são exploradas de modo aprofundado e permanecem em um nível superficial.

Nesse sentido, podemos dizer que os modelos descritos nos apresentam uma visão mais estruturalista e isolada da escrita, o que, novamente, vai de encontro às teorias do *Círculo de Bakhtin* no que concerne ao modo de investigar a linguagem. Envolvidos em uma época em que os postulados estruturalistas exerciam grande influência sobre o campo de estudos

linguísticos, os quais privilegiavam a observação do sistema linguístico em si mesmo, esse grupo de teóricos e intelectuais de áreas diversas — como psicologia, filosofia e linguística — na tentativa de compreenderem a língua(gem) como um sistema não somente estrutural, mas também comunicativo, inauguraram uma nova concepção segundo a qual ela — a linguagem — é instrumento legítimo de interação em sociedade. Nesse seguimento, os estudiosos do *Círculo*, conforme Lebler (2021), entendiam que a *ubiquidade social* da palavra era ponto de investigação necessária, já que a linguagem, viva no corpo social e inserida nas relações sociais, revela e imprime posições socioideológicas. Assim, para além das unidades linguísticas e suas estruturas, o interesse desses estudiosos centrava-se na utilização da língua pelos indivíduos, em suas trocas, dentro de um contexto enunciativo, já que “o acontecimento na vida do texto, seu ser autêntico, sempre sucede nas fronteiras de duas consciências, de dois sujeitos” (BAKHTIN, 2011, p. 333). Portanto, na interação, como aponta Bakhtin (2016), há sempre o encontro de dois textos, de dois autores.

Nesse prisma, conforme Bakhtin (2015), a filosofia da linguagem, a linguística e a estilística defendiam que o falante se relacionava de maneira simples e imediata com uma língua que era sua, que era também singular e que existia em um enunciado monológico do indivíduo, o que resumia a linguagem em apenas dois polos, a saber: o sistema da língua como supostamente sendo única e o indivíduo que dela faz uso. Diz o autor:

fora do horizonte da filosofia da linguagem, da linguística e da estilística que as tomou como base para sua construção, permaneceram quase inteiramente aquelas manifestações específicas do discurso que são determinadas por uma diretriz dialógica desse discurso entre enunciados alheios no âmbito da mesma língua, entre outras “línguas sociais” no âmbito da mesma língua nacional e, por último, entre outras línguas nacionais no âmbito da mesma cultura do mesmo universo socioideológico (BAKHTIN, 2015, p.47)

O teórico complementa que havia, por parte da ciência da linguagem e da estilística, certo interesse nessas manifestações, o qual, todavia, ainda não era capaz de abordá-las de maneira assimilada nos campos da vida do discurso como um todo. Nesse sentido, para Bakhtin (2015, p.48), o discurso do pensamento estilístico tradicional conhecia apenas o seu próprio contexto, sua língua única e singular e considerava um outro discurso como neutro, como apenas uma possibilidade de discurso, de tal modo que:

O discurso direto, segundo o concebe a estilística tradicional em sua diretriz voltada para o objeto só encontra resistência do próprio objeto (sua inesgotabilidade pelo discurso, sua infabilidade), mas em seu caminho para o objeto não esbarra em contraposições essenciais e multiformes do discurso do outro. Ninguém o atrapalha, ninguém o contesta (BAKHTIN, 2015, p.48).

Tendo estabelecido, portanto, que somente pela língua(gem), isenta de neutralidade, estratificada e heterodiscursiva, o homem pode atuar no mundo, nos múltiplos lugares socioideológicos que pode ocupar, o *Círculo* defende e apresenta consideráveis reflexões referentes a aspectos substanciais da linguagem, como o contexto e as condições de produção, a dialogia da linguagem, os gêneros discursivos, entre outras reflexões que não são levadas em consideração nos modelos cognitivos até aqui apresentados. Nessa esteira, uma vez que nos ancoramos na teoria bakhtiniana da linguagem, necessitamos, em nossa pesquisa, de um modelo que seja mais completo em termos linguísticos, que tenha em vista a escrita como uma atividade cognitiva, mas também social, contextual, discursiva e dialógica, e que necessita ser aprendida e ensinada. Desse modo, os modelos de Hayes e Flower (1981), Hayes (2000) e Hayes (2012) atuam somente como ponto de partida para pesquisas como a nossa.

No Brasil, pesquisadoras como Passarelli (2012) e Antunes (2016) também consideram o processo escritural em suas investigações. Para Passarelli (2012), o estudo da escrita como processo, por meio de modelos processuais, comprova que a composição não diz respeito a criar um texto de maneira linear e plana; é exatamente o contrário que ocorre: o processo de escrita é aleatório e tem por objetivo o alcance de uma clareza. No entanto, a autora defende que há, no sistema escolar brasileiro, uma tradição legitimada de certos procedimentos pelos quais o produto final de uma elaboração textual recebe maior destaque que seu processo de construção. Tendo por base modelos como o de Hayes e Flower (1981), Passarelli (2012) compreende a escrita como uma atividade composta pelas fases não lineares de planejamento, tradução, revisão e reescrita e editoração (que corresponde a uma segunda revisão, ou, como diz a própria pesquisadora, algo análogo à tarefa de “passar a limpo” a produção), as quais são comandadas pelo monitor — ou guardião do texto —, o que configura um trabalho árduo, de esforço, empenho e dedicação por parte do escrevente.

Antunes (2016), por sua vez, concorda que a construção do texto escrito supõe as etapas interdependentes e intercomplementares de revisão, escrita e revisão e reescrita, as quais cumprem com suas funções específicas e interferem diretamente na condição final da produção. Em seu livro *Aula de Português: encontro & interação* (2016), a autora apresenta o seguinte quadro para expor as características dessas etapas:

Quadro 1 – Etapas distintas e intercomplementares envolvidas na atividade de escrita

1. PLANEJAR	2. ESCREVER	3. REESCREVER
É a etapa para o sujeito:	É a etapa para o sujeito:	É a etapa para o sujeito:
ampliar seu repertório;	pôr no papel o que foi planejado;	rever o que foi escrito;
delimitar o tema e escolher o ponto de vista a ser tratado;	realizar a tarefa motora de escrever;	confirmar se os objetivos foram cumpridos;
eleger o objetivo , a finalidade com que vai escrever;	cuidar para que os itens planejados sejam todos cumpridos.	avaliar a continuidade temática;
escolher os critérios de ordenação das ideias, das informações;		observar a concatenação entre os períodos, entre os parágrafos; ou entre os blocos superparagráficos;
prever as condições dos possíveis leitores;		avaliar a clareza do que foi comunicado; avaliar a adequação do texto às condições da situação;
considerar a situação em que o texto vai circular;	Enfim, essa é uma etapa intermediária, que prevê a atividade anterior de planejar e a outra posterior de rever o que foi escrito.	rever a fidelidade de sua formulação linguística às normas da sintaxe e da semântica , conforme prevê a gramática da estrutura da língua;
decidir quanto às estratégias textuais que podem deixar o texto adequado à situação;		rever aspectos da superfície do texto, tais como a pontuação , a ortografia e a divisão do texto em parágrafos .
estar seguro quanto ao que pretende dizer a seu parceiro; enfim, estar seguro quanto ao núcleo de suas ideias e de suas intenções.	Normalmente, a escola tem concentrado sua atenção na etapa de escrever e tem focado apenas a escrita gramatical correta.	

Fonte: Antunes (2016, p. 57-58).

Para a linguista, com a visualização das etapas acima expostas, é possível entender que a etapa de escritura não basta por si só, já que é necessária uma etapa anterior à escrita e outra etapa posterior, cada uma de grande relevância para as produções textuais. Nesse sentido, a autora elucida que o fato de que a tradição escolar tende a eliminar as versões textuais de seus alunos que revelam o processo faz com que sejam eliminados, também, os sinais de leituras avaliativas e aprimoramentos feitos pelos estudantes sobre o seu próprio texto. Ela defende, finalmente, que o estabelecimento dessas fases na construção de um texto faz com que a maturidade na atividade de escrita seja desenvolvida, o que é possível a todos os sujeitos, no

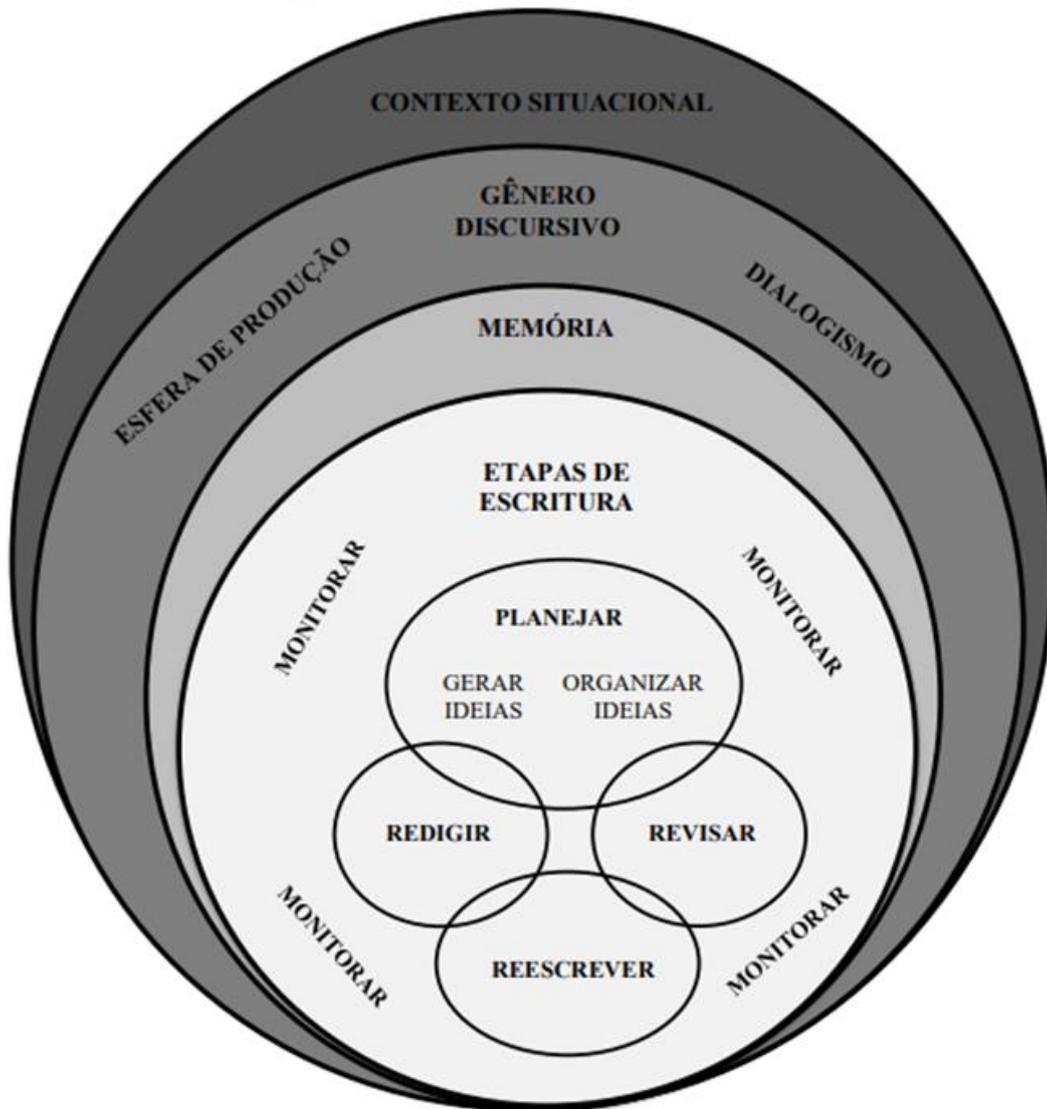
entanto como uma aquisição, como uma conquista que demanda esforço, persistência, que “supõe orientação, vontade, determinação, exercício, práticas, tentativas (com rasuras, inclusive!), aprendizagem” (ANTUNES, 2016, p. 60).

Embora as considerações de Passarelli (2012) e Antunes (2016) sejam relevantes para nós, consideramos que, para a nossa investigação, precisamos de um modelo que extrapole os limites do cognitivo e do escrever propriamente dito. Buscamos uma proposta que atenda, também, às demandas linguísticas, discursivas e situacionais que a atividade escrita emprega, e é em Prado (2019) que encontramos o modelo mais adequado aos nossos objetivos, uma vez que a autora procurou observar, entre outros, aspectos discursivos, genéricos e dialógicos e a importância destes no processo de escrita. É sobre ele que nos debruçaremos, a seguir.

2.1 O processamento da escrita em um modelo cognitivo-discursivo

Ao compreender a importância do esquema proposto por Hayes e Flower (1981), mas também enxergar a grande necessidade de incrementações elementares à linguagem e à construção do texto em suas dimensões linguísticas, discursivas e sociais, Prado (2019) propõe um esquema de escrita composto tanto por reformulações no modelo de Hayes e Flower (1981) como por inserções de conceitos do Círculo de Bakhtin, como é o caso de dialogismo, de gênero discursivo e de campo de produção no qual o texto emerge. A pesquisadora considera, desse modo, que seu modelo é cognitivo-discursivo, já que ultrapassa os limites da descrição das estratégias mentais da atividade de escrita e alcança seu âmbito social. Vejamos o modelo proposto pela autora:

Esquema 4 – Modelo de escrita de Prado (2019)



Fonte: Prado (2019, p. 54)

Inicialmente, podemos observar a diferença existente entre as estruturas do modelo de Hayes e Flower (1981) e o de Prado (2019), tendo em vista que, no segundo, as etapas do processo de escrita já não são expostas em quadros que se interligam por flechas. Segundo a pesquisadora, essa comutação estrutural tem por objetivo mostrar a interação que envolve os elementos do processo e representa, por conseguinte, as relações existentes entre essas fases: “queremos mostrar que não só as informações circulam em um processo não linear, como também existe uma relação intrínseca entre os elementos que constituem os processos de escrita” (Prado, 2019, p. 55). Para nós, ao utilizar círculos concêntricos, a linguista sugere que não existe uma hierarquia entre as etapas de escrita, mas todas são interdependentes e estão sempre presentes. Prova disso é o fato de Prado (2019) não descrever as partes do seu

modelo apresentando um a um, separadamente, mas em relação uns com os outros. Nós também assim o faremos. Além disso, considerando que a autora se vale de conceitos bakhtinianos, precisamos também versar sobre eles.

O ponto de partida da proposta de Prado (2019) é o contexto situacional, entendido como “uma contextualização ampla que envolve, além do entorno físico, empírico e imediato, os entornos sociais, culturais, históricos e políticos, além dos aspectos sociocognitivos dos interlocutores” (PRADO, 2019, p. 55). Levando em consideração Marcuschi (2008), a pesquisadora entende que todo texto se desenvolve em determinado contexto situacional, que envolve o assunto/tema, o potencial leitor e os objetivos pretendidos pelo produtor do texto. Como é possível observar, as reflexões da autora pressupõem um sujeito social que elabora os seus discursos na comunicação discursiva viva e, nesse sentido, podemos observar também os conceitos bakhtinianos emergirem.

Lemos em Bakhtin (2016) que o funcionamento da língua se efetiva na forma de enunciados concretos e únicos, sejam eles orais ou escritos, que são relativamente estáveis e denominados gêneros do discurso. De acordo com o autor, a intenção discursiva de um falante é realizada, antes de tudo, a partir da escolha de determinado gênero discursivo e, então, essa intenção, com toda a sua individualidade e subjetividade, é aplicada e adaptada ao gênero escolhido. Podemos afirmar, portanto, a escrita de qualquer texto sempre será corporificada em algum gênero.

Vale lembrar que a linguagem, no Círculo de Bakhtin, se assenta sobre o fenômeno social da interação discursiva, realidade efetiva e fundamental da língua, que acontece entre sujeitos socialmente organizados e está relacionado às condições de determinada situação social concreta, ou seja, a contextos situacionais diversos. Conforme destaca Volóchinov (2018), “*A situação social mais próxima e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, de dentro, a estrutura do enunciado. [...] a situação forma o enunciado, obrigando-o a soar de um modo e não de outro*” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 206, destaques do autor). É dessa interação que resultam os enunciados, que refletem as condições específicas e os objetivos de cada esfera (campo) de utilização da língua, e são caracterizados pelo conteúdo temático, pela estrutura composicional e pelo estilo (BAKHTIN, 2016). Ainda, segundo Bakhtin (2016), todos os enunciados são elaborados na relação constante e contínua com enunciados alheios que carregam a expressão e o tom valorativo do outro os quais “assimilamos, reelaboramos e reacentuamos” (BAKHTIN, 2016, p. 54). Como vemos, ao descrevermos o modelo de Prado (2019), não podemos separar contexto situacional de gênero discursivo, ou de esfera ou de

dialogismo; da mesma forma, não podemos separar dialogismo de gênero ou esfera, e assim por diante. O encadeamento entre esses elementos é sintetizado pela autora da seguinte maneira:

(i) o contexto situacional aponta a necessidade de escolha de um gênero discursivo específico e, dessa forma, os gêneros não podem existir fora de um contexto concreto; (ii) as esferas de utilização da língua determinam os aspectos constitutivos dos gêneros e, assim, os gêneros do discurso não existem fora de uma esfera; (iii) os gêneros do discurso só existem na relação dialógica entre o eu e o outro (PRADO, 2019, p. 56).

Ocorre, ainda, que, durante qualquer comunicação discursiva, e, portanto, durante o processo de construção de um texto, o sujeito produtor mobiliza uma série de conhecimentos adquiridos ao longo da vida em experiências sociais e individuais que, de acordo com Prado (2019), estão organizados na memória. Levando em consideração os pressupostos de Koch (2013), a autora aponta a existência de três grandes conhecimentos que contribuem para o processamento textual: o conhecimento linguístico, que organiza os elementos e recursos da língua no texto; o conhecimento de mundo, relativo aos conhecimentos acerca do mundo e de outras experiências vividas pelo sujeito; e o conhecimento interacional, relacionado à verbalização, que exige dos interlocutores o reconhecimento sobre os propósitos que busca obter com a sua interlocução, como também das normas comunicativas e linguísticas dela provenientes. É em meio a essas relações que as etapas de escritura são postas em prática. Consoante Prado (2019), “As etapas de escritura [...] são realizadas a partir de um contexto situacional, que determina o gênero e mobiliza os conhecimentos que estão na memória de longo prazo” (PRADO, 2019, p. 57).

As etapas de escritura foram divididas pela pesquisadora em quatro, quais sejam: planejar, redigir, revisar e reescrever. Em comparação com o modelo de Flower e Hayes (1980; 1981), a autora declara: “acrescentamos a etapa de reescrituração, retiramos o subprocesso de formulação de objetivos e transformamos a etapa de revisão em uma unidade maior” (PRADO, 2019, p. 57). O fato de a autora acrescentar a etapa da reescrita é, para nós, muito significativo, uma vez que acreditamos que essa etapa é fundamental para o desenvolvimento da proficiência do escrevente no trabalho de elaboração textual.

Diferentemente de Flower e Hayes (1980, 1981), Prado (2019) não inclui a formulação de objetivos na etapa de planejamento, pois para a linguista é no (e por causa do) contexto situacional que eles são formulados. Dessa forma, de acordo com a autora, planejar um texto escrito significa “gerar e organizar ideias, recuperando informações na memória de longo prazo e estruturando-as de acordo com o contexto e, conseqüentemente, com o gênero que é

produzido” (PRADO, 2019, p. 57). Já a etapa redigir é entendida pela pesquisadora tal qual os teóricos americanos: momento em que o texto é escrito de fato, posto em linguagem visível. A revisão é a etapa em que o escrevente revê as decisões tomadas e decide se elas estão funcionando no texto, ou seja, ele lê e avalia o que já foi produzido, buscando verificar se o texto está coerente, objetivo e organizado. A autora explica que o processo de revisar é recursivo e não linear, passível de acontecer em qualquer tempo durante a produção textual. Ela acrescenta que, de modo geral, é a partir da revisão (ou das revisões) que a reescrita é posta em prática. Durante a reescrita, o produtor do texto reformula ou modifica partes da sua produção por meio de apagamentos, acréscimos, substituições e trocas de elementos. Como esta é a etapa que mais nos interessa, na seção seguinte empreenderemos uma descrição mais aprofundada acerca desse estágio do processo escritural, em busca de compreender, mais proficuamente, suas operações e outras particularidades.

Finalmente, salientamos a não linearidade do processo de escrita como também a realização interrelacionada dessas etapas. Desse modo, o escrevente, que atua como o monitor de sua produção, ao escrever, manipulará a execução dessas etapas, tendo em vista os propósitos comunicativos que deseja almejar.

As características que o modelo de Prado (2019) fornece em relação ao processo de escrita são importantes para este trabalho, tendo em vista que ele se constitui como um modelo que abarca questões não somente de ordem cognitiva, mas, principalmente, discursiva. Ao levar em conta o aspecto discursivo da escrita, a autora mostra que essa atividade não é puramente biológica, mas, sim, social. Sendo uma atividade social, ela é dialógica, isto é, constrói-se a partir de enunciados que estão em constante diálogo com outros enunciados. Ela é também situacional, uma vez que sempre acontecerá em determinada cena enunciativa. Além disso, a escrita é uma atividade cujo processo de construção será sempre assentado em um gênero discursivo. Portanto, todos esses aspectos corroboram para uma compreensão ainda mais global sobre essa atividade elementar no movimento de interação humana que só acontece por meio do estabelecimento da linguagem, o que, para este trabalho, é extremamente crucial.

3 REESCRITA E MEDIAÇÃO DO PROFESSOR

Nesta seção, apresentamos considerações teóricas a respeito da etapa do processo de escrita que é a base desse trabalho: a reescrita. Conforme dissemos acima, nesta pesquisa, ao investigarmos o processo de escrita no campo acadêmico, queremos destacar, de modo mais estrito, a etapa da reescrita, considerando que esta, ao nosso ver, ocupa um lugar de destaque no processamento textual, dado que é no (s) momento (s) de reescrita que o escrevente aprimora a sua produção, colocando, inclusive, outras etapas do trabalho de elaboração textual em ação, e, dessa forma, adquire mais proficiência. Tendo isso em conta, nesta seção, tomamos a reescrita como uma prática social, conforme Fiad (2009), e adentramos em algumas reflexões a respeito desta etapa de escritura, na tentativa de compreender, mais proficuamente, algumas das suas peculiaridades, as operações que a envolvem e o trabalho do professor enquanto mediador dessa prática.

3.1 A reescrita em termos conceituais e operacionais

Fiad (2009) toma por base as considerações de Fabre e Cappeau (1996) para definir a reescrita como o “conjunto de modificações escriturais pelas quais diversos estados do texto constituem sequências recuperáveis, visando um texto terminal” (FIAD, 2009, p. 148). Para a pesquisadora, a relevância desta definição no âmbito do ensino de língua se deve ao fato de ela abarcar tantos processos enunciativos mais gerais — que dizem respeito a conhecimentos coletivos que permitem alterar as representações acerca da escrita, e melhorar, mediante orientação, as produções escritas — quanto processos enunciativos mais individuais — aspectos particulares que podem caracterizar os alunos e seus percursos de aprendizagem.

Menegassi (1998), por sua vez, defende que a ação de reescrever nasce a partir do processo de revisão e, para isso, faz menção aos postulados de Gehrke (1993), que entende que a reescrita está presente na revisão e a ela dá continuidade, o que possibilita que uma nova fase de composição do texto surja. Por isso, muitas vezes, ambas também são confundidas. A esse respeito, Prado (2019) considera que, embora possam quase sempre acontecer simultaneamente, revisão e reescrita são etapas distintas, que envolvem estratégias diferenciadas: “a revisão está relacionada à avaliação e correção, e a reescrita à reformulação e à modificação” (PRADO, 2019, p. 57). É esta a posição que nós adotamos, considerando que revisão e reescrita sempre atuam de modo conjunto.

Hayes e colaboradores (1987), amplamente citados por nós, por seu turno, conceituam a reescrita como uma “estratégia pela qual o escritor abandona a estrutura superficial do texto, tenta extrair a essência e reescreve e essa essência com suas próprias palavras” (HAYES *et al.*, 1987, p. 187, tradução nossa)⁴. Conforme os estudiosos americanos, a reescrita se estabelece tanto em um nível local — com a paráfrase de sentenças individuais realizada pelo revisor — como em nível global — com a reformulação de uma grande parte do texto, além de configurar-se como um recurso utilizado tanto por escritores principiantes como por aqueles mais experientes que, ao observarem problemas na escrita, optam pelo seu aperfeiçoamento. Cabe acrescentar que, de acordo com os pesquisadores, a reescrita de nível global é a mais utilizada na produção de textos de universitários. Ancorado nessas ponderações, Menegassi (1998) defende que é a intenção de modificar a estrutura superficial do texto que leva o escrevente a optar pela reescrita, seja da versão original, seja de sua paráfrase. Segundo o autor, “com a refacção da versão original, o autor reestrutura a proposta inicial, na maioria das vezes. Já, com a estratégia de parafrasear, o autor mantém a proposta da versão original, utilizando uma nova estrutura formal (MENEGASSI, 1998, p. 42).

É relevante mencionar, também, a importância da leitura para a reescrita e vice-versa. Em conformidade com Menegassi (1998), compreendemos que a reescrita aumenta a capacidade leitora do estudante e o auxilia no desenvolvimento da sua competência de escrita, visto que atua diretamente em seu desenvolvimento. Podemos dizer que a atividade de leitura analítica e reflexiva acerca do próprio texto por parte do escrevente é parte inerente ao processo de reescrita. Acerca desse fator, Gehrke (1993) aponta a leitura como fator de melhoria na escrita e na reescrita, e a reescrita como um lugar privilegiado para o estudo da interação entre leitura e escritura. Para a autora, a reescrita mostra-se como um processo de natureza híbrida, uma vez que leitor e escritor se juntam no mesmo momento e na mesma pessoa. Assim, de acordo com a pesquisadora, a reescrita é um processo reconstrutor provocado pela leitura do texto. Nas palavras de Gehrke:

o escritor-leitor lê o texto com objetivos de compreender, avaliar e definir problemas. No momento seguinte, o leitor cede lugar ao escritor, que deve recriar o texto inicial orientado pelos julgamentos do leitor. As soluções para os problemas, descobertas subsequente ou paralelamente à leitura, serão “traduzidas” na reescrita. Essa “tradução” evidencia-se através dos ajustes ou mudanças não só na forma do texto, mas também no significado. Desse modo, reescrever implica análise, reflexão, recriação (GEHRKE, 1993, p. 127).

⁴ Traduzido do original: “strategy by which the writer abandons the surface structure of the text, attempts to extract the gist, and rewrites that gist in his or her own words”.

Já no que concerne à expansão da capacidade de escrita, Menegassi (1998), com base em Chenoweth (1987), aduz que o trabalho com a reescritura leva o escrevente a tornar mais compreensíveis os objetivos que almeja para sua produção, de maneira que reescrever torna-se um processo pelo qual o autor descobre a escrita e passa a entendê-la como um trabalho.

Nessa perspectiva, a escrita é vista, portanto, como trabalho, isto é, como produto de um esforço feito pelo escrevente, que deve mobilizar diferentes conhecimentos (linguísticos, discursivos, gramaticais, entre outros), para produzir determinado texto. Isso significa que escrever não é um dom ou um fruto de uma inspiração, mas uma atividade laboriosa que exige esforço e prática, conforme defendem pesquisadoras como Pereira (2005), Passarelli (2012) e Prado (2019), que postulam que o texto é resultado de um processo laborioso, que exige empenho e reflexão. Com isso, faz-se oportuno mencionar Fiad e Mayrink-Sabinson (2001), que também compreendem a escrita como trabalho e defendem que seu ensino deve ser pautado em uma aprendizagem que envolve as tarefas de escrita e reescrita. As autoras salientam que “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, 2001, p. 55).

De modo mais amplo, para trabalhar com reescrita, Fiad (2013) adota uma concepção de linguagem como um trabalho que acontece na interação social. Em consonância com esse pensamento, Prado (2019) assume a ideia de linguagem enquanto trabalho, enquanto atividade constitutiva. Para a linguista, ao entender a linguagem desse ponto de vista, entende-se que ela constitui a subjetividade e a alteridade do sujeito, e é modificada continuamente pelo sujeito que nela atua. Dessa forma, a linguagem funda o sujeito e é fundada por ele, assim como, em um processo inverso, o sujeito funda a linguagem e é fundado por ela. Nesse sentido, Fiad (2013), declara:

os sujeitos vão se apropriando da linguagem ao se constituírem como locutores, junto aos seus interlocutores; a apropriação da linguagem implica um trabalho do sujeito, o que significa que há um movimento do sujeito e uma recriação da linguagem em cada situação de interação; cada interação é, por um lado, um momento novo de produção linguística; por outro lado, a linguagem não é criada a cada interação, daí ser possível falar em “reconstrução” (FIAD, 2013, p. 464-465).

Para Fiad (2013), é a partir da situação em que o sujeito se encontra, no momento da interação, que os recursos linguísticos serão por ele selecionados no trabalho de reconstrução. No que diz respeito à escrita, conforme a autora, esse trabalho pode ocorrer de modo mais

consciente, tendo em vista as situações de interação que envolvem a construção da maioria dos gêneros discursivos escritos e suas especificidades, as quais, de certo modo, também guiam os objetivos do produtor e direcionam um trabalho com diferentes graus de consciência e de elaboração. Finalmente, para a autora, a partir desse entendimento é que se pode vislumbrar a escrita como um processo e a reescrita como parte dele, de modo que a escrita é um trabalho conduzido no tempo, e a reescrita, por sua vez, é parte desse trabalho, que dá a possibilidade de observação das marcas deixadas pelo escrevente e, conseqüentemente, dá indícios do que foi produzido na elaboração textual.

À vista das reflexões feitas até aqui, podemos depreender que a reescrita de textos se configura como uma etapa do trabalho de escrita, pela qual o escrevente torna-se analista daquilo que ele mesmo produz e, por meio de uma leitura crítica, observadora e reflexiva, aprimora aspectos que a sua visão de leitor do próprio texto o permite destacar, como pontos que podem vir a comprometer a compreensão do texto, aspectos que apresentam problemas de textualização de ordens diversas, ou detalhes que, por outros motivos, podem vir a ser aperfeiçoados. Dessa forma, destacados os elementos que precisam ser aprimorados, o texto é reescrito e refinado.

Convém mencionar, ainda, a ideia de reescrita assumida por Possati (2013), a reescrita dialógica. A noção de reescrita dialógica se aproxima daquelas que já mencionamos, no entanto, busca, mais de perto, um diálogo com as teorias da enunciação e com o conceito de dialogismo, empreendido pelo Círculo de Bakhtin. Nesse sentido, a reescrita é, então, um processo dialógico, visto que existe um diálogo que guia as (re)construções textuais, diferentemente da visão monológica, que não leva em conta as dimensões anteriores e posteriores que guiam a produção escrita.

A partir dessa concepção, Possati (2013) postula a existência de uma reescrita *latu sensu* — presente em qualquer situação interativa, já que sempre retomamos algo já dito — e uma reescrita *stricto sensu* — que compreende a volta do sujeito ao seu escrito, de modo a modificá-lo após reflexões e/ou com base nas sugestões de interlocutores. Tendo em conta a reescrita *stricto sensu*, realizada em contexto escolar/acadêmico, a autora declara que “o professor precisa ser mais do que alguém que avalia apenas as superficialidades — como questões ortográficas — no texto do aluno; ele precisa assumir o papel de interlocutor” (POSSATI, 2013, p. 38).

Pensar a reescrita de um ponto de vista dialógico nos permite ir além da gramática, do sistema, do certo e errado, do texto pelo texto, adentrando em questões de sociais, cognitivas, identitárias, históricas e culturais. O processo de reescrita passa a ser, então, mais do que

simplesmente um momento de correção, mas, também, um momento que envolve descobertas, críticas, reflexões, interação, reconhecimento da própria escrita etc. Além disso, tal perspectiva coaduna com o modelo cognitivo-discursivo de escrita postulado por Prado (2019), o qual utilizamos nesta pesquisa.

Com relação aos aspectos operacionais que envolvem a reescrita, Menegassi (1998) aponta as pesquisas de Petit (1977), Bellemim Noel (1977), Grésillon e Lebrave (1983), além de Fabre (1986, 1987, 1988, 1992), as quais descrevem tipos de operações linguísticas que fazem parte das etapas de reescritura. Basear-nos-emos principalmente em Fabre, tendo em vista o seu pioneirismo nas pesquisas relacionadas à gênese textual, bem como à investigação acerca do processo de reescrita de textos.

No início dos anos 1980, a pesquisadora francesa Claudine Fabre ultrapassou os limites de investigação da Crítica Genética, até aquele momento voltados para os manuscritos de escritores renomados, e levou a abordagem teórico-metodológica para a didática da escrita, para os textos de alunos de escolas primárias. De acordo com a pesquisadora, experimentar uma metodologia que funciona nos manuscritos de escritores em produções de escolares é assumir que, ainda que as suas atuações no processo de escrita sejam diferentes, tanto escritores iniciantes quanto escritores proficientes são seres de linguagem que estão apreendendo-a em seus funcionamentos mais gerais (FABRE, 1991, p. 52). Segundo ela, o diálogo entre a Linguística e a Crítica Genética permite apreender “as operações linguísticas pelas quais se atinge os níveis de organização textual mais importante a partir de microanálises” (FABRE, 1991, p. 49, tradução nossa)⁵.

Calil e Felipeto (2000) assim apresentam o trabalho da teórica:

Fabre, ao sondar as características das alterações na enunciação escrita, questiona de que forma um escritor (ou aprendiz) chega a elaborar um discurso escrito que se torne, através dos retornos ao texto, um “conjunto linguístico sociável” (1987:15). Para tanto, propõe-se a analisar textos escritos por alunos que frequentam os primeiros anos escolares, partindo da consideração de que as alterações nesses textos assinalam uma atitude — através das atividades metalinguísticas e metadiscursivas nem sempre bem precisas — de interrogação e adequação daquele que escreve o texto que está escrevendo (CALIL; FELIPETO, 2000, p. 95-96).

⁵ Traduzido do original: A l'inverse du modèle dominant, la linguistique-génétique appréhende les opérations linguistiques à partir de micro-analyses par lesquelles on accède aux niveaux d'organisation textuelle plus importants.

Nesse sentido, Fabre (1986, 1991, 2000, 2002) sistematiza quatro operações metalinguísticas e epilinguísticas presentes na reescrita, quais sejam: *substituição, adição, supressão e deslocamento*. De antemão, frisamos que, de acordo com os postulados de Fabre (1986), as operações de reescrita apresentam pontos que se inter-relacionam, isto é, uma pode produzir ou levar a outra operação, o que significa que o estabelecimento de limites sobre elas pode ser tênue. Vejamos cada uma dessas operações separadamente.

A *substituição* ocorre quando um elemento linguístico suprimido é substituído por ele mesmo ou por outro, de modo que ambos sejam equivalentes em um mesmo contexto. Fabre (2002) salienta que, pela substituição, a sequência inicial AXB torna-se, pela modificação, a sequência AYB , “na qual A e B designam o contexto linguístico imediato, e X e Y os elementos que entram na operação de substituição” (FABRE, 2002, p. 59, tradução nossa)⁶. Assim, essa operação será sempre uma relação entre dois termos situados em um mesmo paradigma, os quais podem ser modificados tanto no plano da expressão, sem que o conteúdo seja afetado, como no plano da comunicação, isto é, quando há alteração do plano da expressão e do conteúdo a ser comunicado. Para Fabre (2002), a substituição serve de base para todas as outras modificações e, assim, pode ser considerada como a operação mais fundamental, bem como a mais universal no processo de reescrita, isto é, a que é mais utilizada pelos escreventes, em qualquer tipo de escrita. Sendo assim, a autora defende que os professores devam dar uma atenção especial a essa operação, ao acompanhar a escrita de seus alunos. Em Fabre (1986), essa foi a segunda operação mais recorrente e pôde ser verificada na substituição de grafemas, de palavra, de sintagmas ou de outros grupos generalizados de elementos. Em nossos dados, verificamos a ocorrência de algumas das operações de reescrita. A seguir, vejamos como ocorreu a substituição de termos em um trecho de uma carta argumentativa escrita por uma de nossas colaboradoras, a aluna Laiz. A carta em questão tratava-se de uma resposta a uma atividade avaliativa na qual caberia aos alunos escrever uma carta para uma professora fictícia, Salete, a fim de orientá-la, pois, segundo constava no enunciado da questão, a professora não estabelecia o texto como objeto de central de estudos em suas aulas.

⁶ Traduzido do original: “dans laquelle A et B désignent le contexte langagier immédiat, et X et Y les éléments entrant dans l’opération de remplacement”.

Figura 1 – Texto produzido por Laiz

Cara professora Salette,
 Na posição de estudante de Letras Modernas da Universidade Estadual da Bahia (UESB), venho à senhora pedir que utilize a prática textual em suas aulas de língua estrangeira, pois não basta a comunicação verbal.

Fonte: Dados da pesquisadora

Assim, em sua primeira versão do texto, Laiz escreve: [...] pedir que utilize a prática textual em suas aulas de língua estrangeira, pois não basta a comunicação verbal. Após passar pela correção da professora responsável pela disciplina, professora Camila, em sua reescrita, Laiz opera uma substituição na última oração coordenada, decorrente do seguinte comentário empreendido pela docente:

Figura 2 – Texto produzido por Laiz

1. “não basta a comunicação verbal” para que ? Completar com essa informação
 deixa esse segmento completo e auxilia na clareza.

Fonte: Dados da pesquisadora

Com o objetivo de atender à recomendação da professora, a estudante reescreve esse trecho do seguinte modo:

Figura 3 – Segunda versão do texto produzido por Laiz

Cara professora Salette,
 Na posição de estudante de Letras Modernas da Universidade Estadual da Bahia (UESB), venho à senhora pedir que utilize a prática textual em suas aulas de língua estrangeira, pois não basta a comunicação oral decorada da língua.

Fonte: Dados da pesquisadora

Como se vê, a oração *pois não basta a comunicação verbal*, foi substituída pela oração *pois não basta a comunicação oral decorada da língua*. Ao substituir o termo “verbal” por “oral decorada da língua”, Laiz busca atender ao critério de clareza, conforme foi sugerido pela

docente. Desse modo, em sua segunda versão, o trecho apresenta-se mais completo e, por consequência, mais coerente.

A *adição* (ou *acréscimo*) de elementos ortográficos, gramaticais, por outro lado, foi a operação menos recorrente, o que Fabre (1986) justifica pelo fato de as crianças serem escritores iniciais e, logo, possuírem pouca bagagem no que se refere à prática de escrita. Para Fabre (2002), adição, supressão e deslocamento são variantes da substituição. A adição, nesse sentido, consiste na inserção de um termo onde não havia nada anteriormente, atitude nomeada pela autora como sendo a introdução de um “elemento zero”, já que esse elemento inserido é criado no momento da adição e não é proveniente de um outro que, materialmente, já se fazia presente na escrita. A adição produz, portanto, um novo fragmento de sentença, diferentemente das outras operações, as quais cancelam um elemento que fora produzido anteriormente. Diante disso, segundo a autora, é possível admitir que “a adição se modifica ao retornar à enunciação” (FABRE, 2002, p.85, tradução nossa)⁷. Para a autora, a partir dessas propriedades, essa operação é benéfica ao texto que se vai produzindo, já que releva uma atitude criativa do escrevente ao buscar ampliar ou reviver suas possibilidades de escrita. A seguir, apresentamos um exemplo de adição presente em nosso corpus. O excerto abaixo trata-se da resposta da aluna Carina à mesma avaliação mencionada acima.

Figura 4 – Texto escrito por Carina

Saliento, então, que a senhora deve se atentar ao fato de que não se poderia sequer ensinar gramática para os seus alunos, se não houvesse uma comunicação verbal entre a senhora e eles. Isso se dá ao fato de que o texto é a uma unidade básica de comunicação e, portanto, de fato, não há comunicação sem que se haja um texto coerente e trabalhado pelos interlocutores, ainda que de forma implícita.

Fonte: Dados da pesquisadora

Na quarta linha do parágrafo em questão, em sua primeira versão do texto, Carina escreve: [...] *o texto é uma unidade básica de comunicação*. Abaixo, no entanto, a escrevente complementa essa informação operando duas adições, de modo que, agora, temos a seguinte informação: [...] *o texto é a unidade básica da interação e comunicação humana*.

⁷ Traduzido do original: “l’ajout modifie par retour à l’énonciation”

Figura 5 – Texto escrito por Carina

~~no seu discurso~~ ~~mas os~~ ~~argumentos~~ ~~seus~~.
 Prometente, quero salientá-lhe sobre a
 importância que dev ser atribuída ao ensino
 a prática do texto desde o ensino fundamental,
 porque o texto é a unidade básica de interação
 e comunicação humana. Dessa forma,
 é evidente que, durante toda a nossa vida,
 usamos inevitavelmente textos sobre os mais
 diferentes tipos de assuntos presentes no cotidi-
 ano. É importante esclarecer-lhe que ter o

Fonte: Dados da pesquisadora

A adição do substantivo “interação” e do adjetivo “humana” reforçam a necessidade de a professora Salete aprimorar o ensino de texto, em sala de aula, pois esses complementos são capazes de salientar a importância do texto como o meio pelo qual a linguagem ganha corpo e, com isso, a atuação humana é possibilitada.

Em relação à supressão, a autora a caracteriza como a retirada de um elemento (desde acentos até frases), sem que este venha a ser substituído. Foi a operação mais recorrente no corpus utilizado por Fabre (1986) e, conforme indica a pesquisadora, tais rasuras representam “o abandono da ‘capacidade’ inventiva do escritor” (CALIL; FELIPETO, 2000, p.96), já que o escrevente, em vez de buscar melhorias para determinada inadequação que destacou, prefere suprimi-la, retirando-a do texto. Conforme Fabre (2002), a supressão é marcada, portanto, pela exclusão definitiva de um ou vários elementos na produção textual e, com isso, ela se configura como a mais radical dentre as operações de reescrita, uma vez que, ao menos no campo da expressão, indica o apagamento completo daquilo que já estava escrito. Além disso, a pesquisadora menciona que ela permite ao escrevente ver, na desistência de resolver determinada questão, uma possibilidade de resolução do problema encontrado no texto, o que pode tornar o seu discurso inválido, já que “se a adição entra na dinâmica do enunciado, pois aumenta o volume ou o sentido dos enunciados, a supressão, ao contrário, assemelha-se ao silêncio” (FABRE, 2002, p. 110, tradução nossa).⁸

Por outro lado, a supressão também está relacionada às escolhas de conteúdo. Fabre (2002) aduz que nem sempre as supressões serão negativas, já que algumas delas podem fortalecer o conteúdo em termos de força retórica. Enfim, nota-se que a operação de supressão

⁸ Traduzido do original: “car si l’ajout entre dans la dynamique de l’énonciation, puisqu’il augmente le volume ou le sens des énoncés, la suppression au contraire s’apparente au silence.”

pode indicar dois tipos de comportamento por parte do escrevente: a renúncia e o enfrentamento. Assim, por um lado, ele pode recorrer ao apagamento para evitar lidar com algum impasse de linguagem encontrado; por outro lado, ele pode utilizar-se desse meio em busca de melhorar o seu conteúdo. Portanto, conhecer esses mecanismos permite ao professor buscar a melhor maneira de orientar o aluno escrevente e tornar a sua intervenção mais delicada e a confere um caráter mais dialogado. Observemos, abaixo, um recorte da primeira versão de um texto escrito pela discente Carina. A atividade em questão tratava-se, justamente, de uma atividade de refacção de um texto constituído de inadequações, as quais deveriam ser solucionadas pelos discentes. Após passar pela correção da docente, o texto sofre uma série de alterações, sobretudo em relação à supressão de informações. Entre as suas sugestões, a professora indica a necessidade de melhoria nas construções dos parágrafos, que estão curtos e, certamente, rasos em conteúdo. Vejamos:

Figura 6 – Primeira versão do texto escrito por Carina

Você precisa estudar de seus parâmetros
 pois atéio frequências. Falaremos disso em
 aula!

Não ata, nem dupla

Meu nome é João, faço curso técnico em
 logística na Faculdade Maurício de Nassau. ⁽¹⁾
 Estou tendo aulas on-line, mas, às vezes,
 preciso ir a faculdade, porque alguns professores
 preferem dar as provas de memória presencial.
 Esse é o caso da professora Anastácia, profes-
 sora de Português Instrumental, ~~que~~ gosta de
 estar conosco no momento da prova.

▶ Quem teria dito há alguns dias ⁽²⁾ que
 faríamos uma prova hoje, mas não envi-
 amos nenhuma mensagem confirmando a data.
 Além da incerteza da data da prova,
 ainda não comunicou-me sobre minhas
 notas dos semestres passados.

Penso que não me seja favorável ir, pois
 acredito que seja um grande desacerto ir até
 a faculdade sem uma confirmação dela.

Por outro lado, caso eu não vá, esta apli-
 que essa prova, será prejudicada no meu
 desempenho acadêmico, considerando que pre-
 ciso muito da nota dessa prova.

Fonte: Dados da pesquisadora

Agora, vejamos um recorte do mesmo trecho, após a reescrita:

Figura 7 – Segunda versão do texto escrito por Carina

Não ala, nem desta

Meu nome é João. Sou estudante do curso de Logística na Faculdade Maurício de Nassau. Meu curso seria presencial, mas, em decorrência da pandemia, está sendo a distância.

Algumas vezes preciso ir ali a Faculdade porque, apesar de ter aulas on-line, alguns professores preferem dar as provas em sala de aula. Esse é o caso do professor Marcos, que sempre convoca a turma para estar na sala de aula nos dias de prova. Por optar por este modelo didático, me deixei com uma dúvida sobre ter ou não que ir ali a sala de aula hoje.

Há alguns dias, Marcos disse que pretendia aplicar a prova no dia de hoje, mas não houve confirmação da sua parte. O fato de ele não ter dito a mim as notas dos semestres anteriores, deixou-me ainda mais confuso. Tenho duas opções: ir e avaliar o fato de que pode ser ^{ou não} ir, ou não ir e aguardar para a oportunidade de fazer a prova.

Fonte: Dados da pesquisadora

Em sua segunda versão, o texto de Carina apresenta-se mais enxuto e organizado. O terceiro parágrafo da primeira versão, no qual está dito que: *esse é o caso da professora Anastácia, professora de português instrumental e gosta de estar conosco no momento da prova*, é extinto, o que indica que foi suprimido.

Finalmente, como quarta e última operação, estão os *deslocamentos*, isto é, a repetição ou a antecipação de elementos, tais como sílabas ou até palavras. Conforme Fabre (2002), o deslocamento caracteriza-se por poder combinar substituições e permutas e, ao mesmo tempo, realizar uma adição e uma supressão. Conforme a autora, essa operação trata-se de uma modificação que se situa na macroestrutura e que indica a preocupação do escrevente para com a superfície textual, isto é, para com a organização do texto em suas partes, que devem ser bem ordenadas e bem encadeadas. No entanto, ainda de acordo com Fabre (2002), essa operação não se faz tão elementar à escrita, uma vez que, mesmo sendo eficaz, não é essencial para a qualidade dos textos. Em nossos dados, não encontramos recorrências de deslocamento.

Destacamos, ainda, que as operações de reescrita não ocorrem de modo isolado, de maneira que uma operação pode sempre levar a outras. Aqui, destacamos algumas recorrências de modo isolado para efeitos de melhor visualização e exemplificação do que são essas operações.

Consoante Fabre (1991, 2002), embora a reescrita aconteça de maneiras diferentes para alunos e para escritores proficientes, com complexidades e apostas que não se assemelham, variando, inclusive, em quantidade e qualidade, as operações de substituição, adição, supressão e deslocamento podem ser analisadas como parcialmente idênticas. Assim, a autora afirma que a reescrita não é uma prática especializada, e, portanto, pode (e deve) ser utilizada em sala de aula, buscando “o desenvolvimento da consciência metalinguística, e também momentos de descontração, de acolhimento e comunicação, e troca prazerosa” (FABRE, 2002, p. 217, tradução nossa)⁹.

Vale destacar que a escrita, para Fabre (2002), é uma atividade cognitiva, um modo particular de linguagem e de uso da linguagem, além de um processo de comunicação orientado por uma situação e um objetivo, e considerar estes aspectos é essencial para abordar a natureza multidimensional da escrita. Ainda, para a pesquisadora francesa, a escrita é polifônica (conforme os postulados de Bakhtin), uma vez que o escrevente é seu primeiro leitor, que carrega leitores imaginários. Dessa forma, “a gênese da produção escrita é marcada pela interatividade. A presença do outro é simbólica, mas materialmente inscrita” (PRADO, 2019, p. 77).

Nesta pesquisa, as operações de reescrita que observamos são oriundas de diferentes refacções de textos produzidos como atividades avaliativas. Conseqüentemente, a reescrita acontece em virtude da correção de uma professora, a professora Camila, que ministrou as aulas observadas na turma de Letras. Para nós, a interferência da docente no processo de escrita, enquanto revisora, tem efeitos, os quais também pretendemos observar. Desse modo, a seguir, veremos de que forma o professor pode situar-se como mediador da reescrita através da utilização de bilhetes orientadores, pelos quais pode nortear o seu aluno na execução das melhorias necessárias ao texto.

3.2 Os bilhetes orientadores da reescrita: o professor como mediador

⁹ Tradução do original: “le développement de la conscience métalinguistique, et aussi moments de détente, de réception et de communication, plaisir d'échanger.”

Neste trabalho, como já salientamos, observamos versões de textos produzidos por alunos do primeiro semestre de um curso de licenciatura em Letras ao longo de uma disciplina voltada para o estudo do texto e para as práticas de escrita. Os textos selecionados foram escritos mediante a prévia solicitação realizada pela professora Camila, docente responsável pela disciplina, como parte das produções escritas próprias do campo acadêmico. Neles encontramos, como veremos, um novo aspecto da produção textual: a reescrita, funcionando, também, como caráter pedagógico. Mais especificamente, produções textuais solicitadas em sala de aula que são avaliadas pelo docente que, por sua vez, media os caminhos¹⁰ para que o escrevente aprimore a sua escrita em termos linguísticos, gramaticais, discursivos e até mesmo estéticos, a partir de uma correção da qual espera-se marcações, destaques e comentários.

Nesse ínterim, entram em cena os comentários que os professores apresentam aos seus alunos nos textos que corrige, na tentativa de estabelecer uma melhor comunicação com o estudante a respeito da revisão que empreendeu. Em seus estudos acerca das formas de correção de textos no contexto escolar, Ruiz (2010) estabelece uma categoria de correção de textos que denomina como revisão textual-interativa. Conforme a pesquisadora, esse tipo de correção ocorre quando o professor tece comentários em formas de “bilhetes” a respeito da produção textual do aluno, em um espaço subsequente ao texto, espaço que a autora denomina como “pós-texto”. Esses comentários são, em geral, orientações que esclarecem aos alunos por que determinadas inadequações foram destacadas, como elas podem ser melhoradas e que dão outros caminhos para o aperfeiçoamento da escrita, além de poderem ressaltar a boa qualidade do trabalho do aluno com elogios.

Para além do incentivo e da cobrança, ao direcionar esses bilhetes ao aluno, o professor busca ir além das formas tradicionais de se tratar os problemas do texto. Ruiz (2010) assinala que a correção textual-interativa é uma forma alternativa de correção encontrada pelo professor que busca apontar, classificar ou resolver, ao mesmo tempo, os problemas encontrados na produção, os quais com simples símbolos (como círculos ou setas), demarcações ao longo do corpo do texto ou mesmo comentários simples à margem não dão conta de resolver.

Nota-se, com isso, que os bilhetes orientadores podem cumprir com o papel elementar de (re)orientação, de assistência em relação à escrita, mais especificamente, no momento da

¹⁰ Para Vygostsky, segundo Rego (1995, p. 42), o homem não se relaciona com o mundo de maneira direta, mas mediada. Essa mediação acontece “por meios, que se constituem na ‘nas ferramentas auxiliares’ da atividade humana”, a exemplo da linguagem. Nesta pesquisa, não adotamos o conceito de mediação formulado por Vygostsky, tendo em vista que nos baseamos nas teorias bakhtinianas da enunciação. Há pesquisas, no entanto, que já traçam um paralelo entre os pensamentos de Bakhtin e Vygostky a respeito da interação promovida pela linguagem.

reescrita. É justamente por causa da influência que esses comentários podem ou não exercer sobre o processo de desenvolvimento textual dos discentes que eles também nos servirão de análise.

Para Menegassi (1998), a revisão do texto pode ser potencializada com o auxílio do professor, pois, mediante a interpretação dos seus comentários, o escrevente tem a possibilidade de selecionar ou de desenvolver novas ideias com base em suas considerações. Por isso, para o autor, ao tecer comentários sobre os textos recebidos, cabe ao professor situar-se não como um juiz que avalia, mas como um leitor-avaliador, para que, desse modo, ele consiga fazer com que o aluno perceba tanto a importância da avaliação do texto que produziu como a necessidade de revisão e de reescrita. Nesse sentido, a utilização dos comentários na construção textual é primariamente responsabilidade do professor, e sua extensão aos alunos ocorre de forma natural.

Ao levarmos esses critérios em consideração, fica claro que os comentários do professor devem ser construídos de modo que colaborem efetivamente com a produção textual e a estimule de forma mais profícua. Por isso, Menegassi (1998) afirma que eles não devem ser reduzidos ao simples uso de palavras ou frases curtas. Com base em Cohen (1987), o autor explica que as estratégias dos alunos para o processamento das observações destacadas pelo professor são, geralmente, limitadas, pois os estudantes “na sua maioria, fazem anotações mentais para modificação dos textos, sem, na realidade, concretizá-las” (MENEGASSI, 1998, p.86). Isso significa que os estudantes escreventes tendem a não concretizarem, na reescrita, as incursões mentais que fazem a respeito dos comentários recebidos. O professor, por sua vez, consciente dessa realidade, pode ser, mediante sua formação no ensino superior, um importante aliado ao aluno para um bom desenvolvimento de sua competência textual.

Compreendemos, portanto, que os comentários do professor são auxiliares no processo de desenvolvimento das produções textuais dos seus alunos, quando ocorrem de modo preciso e cuidadoso. Isso significa que o professor, por meio de suas considerações, pode auxiliar o aluno no amadurecimento de sua escrita, uma vez que, ao receber as orientações e as avaliações do professor, ele pode refletir sobre o seu processo de escrita e buscar aprimorá-lo, na reescrita. Vê-se, portanto, que os bilhetes orientadores são determinantes para uma reescrita que cumpra com o seu objetivo, qual seja: fazer com que a segunda ou as demais versões de um texto sejam superiores à primeira em termos de questões de textualidade ou de sentido. Portanto, uma correção que não se acaba em demarcações rasas de sentido que pouco beneficiam o aluno dá lugar a uma correção completa, ampla, comentada, que pode levá-lo a

um maior grau de compreensão sobre o texto que está escrevendo, já que ele tem as diretrizes necessárias para isso.

À vista desses fatores, aqui consideramos que a reescrita, sob essas condições, tem caráter avaliativo, caráter dialógico e caráter interacional. Isso se justifica dado que, com suas correções comentadas, o professor avalia as produções textuais do seu aluno e promove uma interlocução em que diferentes discursos e vozes ecoam entre aluno, professor e as diferentes versões do texto. Nas subseções a seguir, explicitaremos mais esses aspectos.

3.2.1 O caráter avaliativo da reescrita orientada por bilhetes

Entendemos que os comentários do professor, uma vez que não se restringem a um mero destaque de erros do aluno escrevente, se configuram como bilhetes orientadores, isto é, um instrumento pedagógico avaliador, em consonância com Mangabeira, Costa e Simões (2011). Para os autores, a reescrita tem por finalidade fazer com que o texto do aluno seja o início do seu percurso de aprendizagem e de apropriação dos elementos do discurso e da comunicação do gênero no qual está escrevendo e permite que ele se posicione como autor, bem como “que escreva para um determinado interlocutor, com determinados objetivos, sendo ambos relativos à situação de interlocução proposta pela tarefa pedagógica a que seu texto responde.” (MANGABEIRA; COSTA; SIMÕES, 2011, p. 296). Tudo isso deve estar atrelado à uma concepção dialógica da linguagem que compreende o texto como sendo um enunciado inserido em determinado gênero.

Concordamos com Mangabeira, Costa e Simões (2011) que compreendem a reescrita de textos como uma atividade que corresponde a resposta a um enunciado primário referente a uma atividade pedagógica, que desencadeia a primeira versão do texto escrito pelo aluno. Essa primeira versão será lida, corrigida e avaliada pelo professor que, por sua vez, redigirá o bilhete orientador ao aluno e solicitará uma segunda versão do seu texto. Nessa perspectiva, o professor se posiciona como um leitor interessado no processo de escrita do seu aluno e pode orientá-lo, questioná-lo, direcioná-lo, elogiá-lo, tendo como base as especificidades da tarefa que foi proposta, o gênero textual em questão, os elementos de textualidade, as questões de coesão e coerência, entre outros fatores. O bilhete orientador, por conseguinte, faz com que o professor avaliador seja um integrador do processo de escrita e inaugura um novo espaço de interlocução para além do enunciado da tarefa proposta.

Portanto, enquanto a primeira versão do texto escrito pelo aluno trata-se de uma resposta a um enunciado primário — uma tarefa, um exercício passado pelo professor — a segunda

versão, por sua vez, responde ao bilhete orientador, que sugere mudanças e anuncia a necessidade da reescrita. Com isso, a avaliação torna-se mais social, em que o professor é um parceiro do escrevente menos experiente, capaz de direcioná-lo. Possibilita-se, desse modo, uma avaliação mais processual e menos conclusiva; mais diagnóstica e menos resolutive, conforme observamos nos exemplos expostos na seção anterior, nas figuras 02 e 06.

Ainda acerca da reescrita enquanto instrumento avaliativo, é válido mencionar Antunes (2006) para quem toda prática de avaliação deve incluir, também, a autoavaliação. Em outros termos, é necessário que o escrevente aprendiz se reconheça também como avaliador do seu processo de aprendizagem, de modo que ele também se volte para o que foi produzido e reflita sobre a qualidade do que construiu. Assim, estudante e professor, no processo avaliativo, trabalham de modo conjunto a fim de “fazer transparecer o que não foi percebido, para propor novas formas de dizer, ou certos ajustes que o contexto da atividade sugere” (Antunes, 2006, p. 164). Acerca disso, a pesquisadora declara que é necessário que também o aluno avalie o seu texto, que julgue a qualidade, a adequação do seu desempenho, pois assim ele alcança autonomia, criticidade e participação no processo de desenvolvimento da sua escrita.

Tendo em vista o traço processual da escrita, Antunes (2006) salienta que ela não deve ser improvisada, já que abrange outros processos (de busca de informações, de leitura, de mobilização de conhecimentos etc.) Para a autora, é justamente a presença firme de uma visão estática da escrita, no ensino, que faz com que haja pouco êxito em sua aprendizagem. Verifica-se, portanto, que, assim como a escrita é processual, também deve ser processual a sua avaliação, sobretudo se esta for destinada a dar um parâmetro do andamento da escrita e, não, a um mero meio de obtenção de notas.

3.2.2 O caráter interacional da reescrita orientada por bilhetes

Conforme Menegassi e Gasparotto (2016), os processos de revisão e de reescrita são os que mais evidenciam a interação e o papel ativo que os interlocutores devem exercer no que diz respeito às atividades e estratégias metodológicas que possibilitam uma produção de texto adequada do ponto de vista de sua textualidade. Isso ocorre por causa das trocas, das negociações, das reflexões, das atitudes responsivas que a revisão e a reescrita propiciam tanto entre professor e aluno como entre aluno e texto, de tal modo que quanto mais a revisão for efetiva, maior será a qualidade da reescrita.

Menegassi e Gasparotto (2016) compreendem que o professor deve ser coprodutor do texto produzido pelo aluno, colaborando com sua produção por meio dos comentários, os quais

devem facilitar o trabalho de reescrita por parte do aluno. É nesse ponto de participação e de troca entre esses sujeitos, nesse trabalho coparticipativo de produção textual e de construção de significado, que a interação se mostra e se faz presente.

Nesse sentido, para Ruiz (2010), a correção feita pelo professor, quando orientada por bilhetes, tem caráter interativo. A pesquisadora afirma que os bilhetes cumprem com a função de falar sobre os problemas do texto ao aluno, ou falar, de maneira metadiscursiva, acerca da tarefa de correção pelo professor. Nesse ínterim, esses bilhetes são capazes de revelar certa afetividade entre os sujeitos envolvidos no processo de revisão e de reescrita do texto. Para a autora, portanto, eles se configuram como uma resposta que vai além da revisão, “pois coloca a descoberto justamente a relação entre os interlocutores” (RUIZ, 2010, p. 49). Em vista disso, eles são para os professores que o utilizam uma alternativa de ir além das formas tradicionais de se destacar os problemas do texto e sobre eles intervirem. Dessa maneira, as intervenções interativas propiciadas pelos bilhetes:

constroem-se quando o professor toma como objeto de discurso de sua correção não mais apenas o modo de dizer do aluno [...], mas também o dizer desse aluno, ou a atitude comportamental (não verbal) desse aluno refletida pelo seu dizer (ou seu não dizer), a propósito da correção do professor; ou, ainda, a própria tarefa interventiva que ele mesmo, professor, está realizando no momento (e que, igualmente, pode ser tematizada como objeto de discurso desse tipo de correção) (RUIZ, 2010, p. 57)

Assim, como aponta Menegassi e Gasparotto (2016), Ruiz (2010) compreende que, pela utilização dos bilhetes, o professor estabelece uma correção que ultrapassa as barreiras da intervenção gramatical e normativa e alcança a interação entre o professor e aluno. Conforme os pesquisadores, essa proposta, mesmo que de modo implícito, deve ter como mensagem a sugestão ao aluno de refletir sobre o que dito, sobre como foi dito e de apresentar uma alternativa para a melhoria da inadequação destacada, o que promove “a reflexão sobre o próprio discurso, um diálogo do aluno-aprendiz com a sua própria escrita, com o seu texto” (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016, p. 1024).

3.2.3 O caráter dialógico da reescrita orientada por bilhetes

Para Bakhtin (2016), como já mencionamos, a linguagem é dialógica, já que os contextos comunicativos diversos são constituídos de discursos sempre perpassados por discursos anteriores. Há, então, nesses discursos, um grande ecoar de vozes distintas, que os

preenche de opiniões, validações, pontos de vistas, enfim, que os demarcam de alguma maneira. Conforme Bakhtin (2015, p. 48):

todo discurso concreto (enunciado) encontra o objeto para o qual se volta sempre, por assim dizer, já difamado, contestado, avaliado, envolvido ou por uma fumaça que o obscurece ou, ao contrário, pela luz de discursos alheios, já externados a seu respeito. Ele está envolvido e penetrado por opiniões comuns, pontos de vista, avaliações alheias, acentos.

Nessa direção, em consonância com Bakhtin (2016, 57), entendemos que “todo enunciado concreto é um elo na cadeia de comunicação discursiva de determinado campo”, de forma que é a alternância dos sujeitos do discurso que determina os limites do enunciado. O teórico defende que não há uma relação de indiferença entre os enunciados e tampouco eles se bastam a si mesmos, pois se conhecem e se refletem uns nos outros. Desse modo, em todo enunciado ecoam as vozes de outros, os quais se interligam pela identidade do campo de comunicação de que fazem parte. Nas palavras do teórico: “é impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, todo enunciado é repleto de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de um dado campo da comunicação discursiva.” (BAKHTIN, 2016, p.57). Portanto, pela visão dialógica da língua, atestamos que os enunciados nunca serão neutros, mas serão sempre preenchidos por marcas de outros discursos.

Isso posto, no que concerne à reescrita de textos orientadas por bilhetes, é visível o seu caráter dialógico, dada a relação existente entre os sujeitos nessa troca de bilhetes e, conseqüentemente, de diferentes discursos. O professor, ao receber o texto do estudante, dialoga com as ideias ali apresentadas — que, certamente, também estarão em diálogo com outros discursos —, revisa-as, contesta-as, aprova-as, enfim, com elas interage e, por meio dos bilhetes, entra em diálogo também com o estudante, direcionando-o, (re)orientando-o. Nas palavras de Ruiz (2010), na correção textual-interativa:

O professor pressupõe a presença do outro em seu discurso, trazendo-o para dentro dele. Na medida em que se utiliza ele uma metalinguagem, verbal ou icônica, que requer uma decifração pelo outro e que aponta para a participação efetiva desse outro na construção das alterações a serem realizadas na reescrita, o professor dá inteiramente voz ao aluno. A voz do aluno/outro se mostra, se entrevê, revelando a perspectiva dialógica do discurso constitutivo do professor (RUIZ, 2010, p. 104).

Nesse jogo dialógico proporcionado pela atividade de escrita e reescrita de textos, eclodem as diversas atitudes responsivas que emergem entre os discursos, ou seja, a reação dos interlocutores frente aos discursos. Bakhtin (2015) afirma que “todo discurso está voltado para

uma resposta e não pode evitar a influência profunda do discurso responsivo antecipado” (BAKHTIN, 2015, p. 52) e complementa que “o discurso falado vivo está voltado de modo imediato e grosseiro para a futura palavra-resposta: provoca a resposta, antecipa-a e se constrói voltado para ela.” (BAKHTIN, 2015, p.52). Desse modo, “essa troca de bilhetes entre os sujeitos nada mais é do que a expressão máxima da dialogia de Bakhtin” (RUIZ, 2010, p. 70). Para Ruiz (2010), essa ação é, por excelência, marca do diálogo produtivo que existe entre os sujeitos cujo objeto do discurso é o texto. Isso ocorre porque as relações que se estabelecem entre professor e aluno, entre professor e texto do aluno, entre aluno e texto e entre aluno e comentários do professor são marcadas por atitudes responsivas diversas em relação ao objeto (o texto), uma vez que, a todo momento, elas revelam uma interlocução entre sujeitos: ao escrever, o aluno espera a futura palavra-resposta do seu professor; este, por sua vez, responde ao aluno com base no texto que recebeu. Além disso, essas relações despontam em uma situação discursiva na qual surgem, a todo momento, enunciados que se combinam, que se confrontam, que são constituídos por traços de enunciados anteriores e de discursos diversos, jamais neutros.

Para Mangabeira, Costa e Simões (2011), portanto, o bilhete orientador da reescrita é válido e confiável tendo em vista que a sua produção acontece de modo coerente com a visão dialógica da linguagem pressuposta na atividade baseada em gêneros discursivos.

Vejamos, agora, um exemplo de bilhete orientador retirado de nosso corpus. Como veremos, principalmente com a análise desses materiais, os bilhetes redigidos pela professora Camila foram elementares para o aprimoramento da escrita de seus estudantes. Todavia, para além dos propósitos da revisão, observamos que a docente não se ateu somente ao critério de melhoria textual em seus bilhetes, pois, por diversas vezes reforçou, positivamente, os estudantes, apontando não somente as suas inadequações, mas também a evolução da sua proficiência. As imagens selecionadas a seguir são referentes a alguns desses comentários feitos por Camila em dois textos da discente Carina. O primeiro texto foi um resumo do texto “O texto, por quê?” da linguista Irandé Antunes, solicitado por Camila.

Figura 8 – Bilhete orientador produzido por Camila

da sala de aula - são refletidos nas rodas dos
discutíveis fora dela, deduzir-se a que estes alunos
terão muito pouco interesse pela leitura e pela
escrita. A linguista ~~se~~ finaliza seu texto afirmando
que ~~a medida~~ que ~~se~~ o desafio proposto por
ela ser experimentado, ~~essa~~ ~~se~~ experimentara
o prazer que há no descobrimento da língua.

① O texto deve ser.

que alegria! seu resumo está 

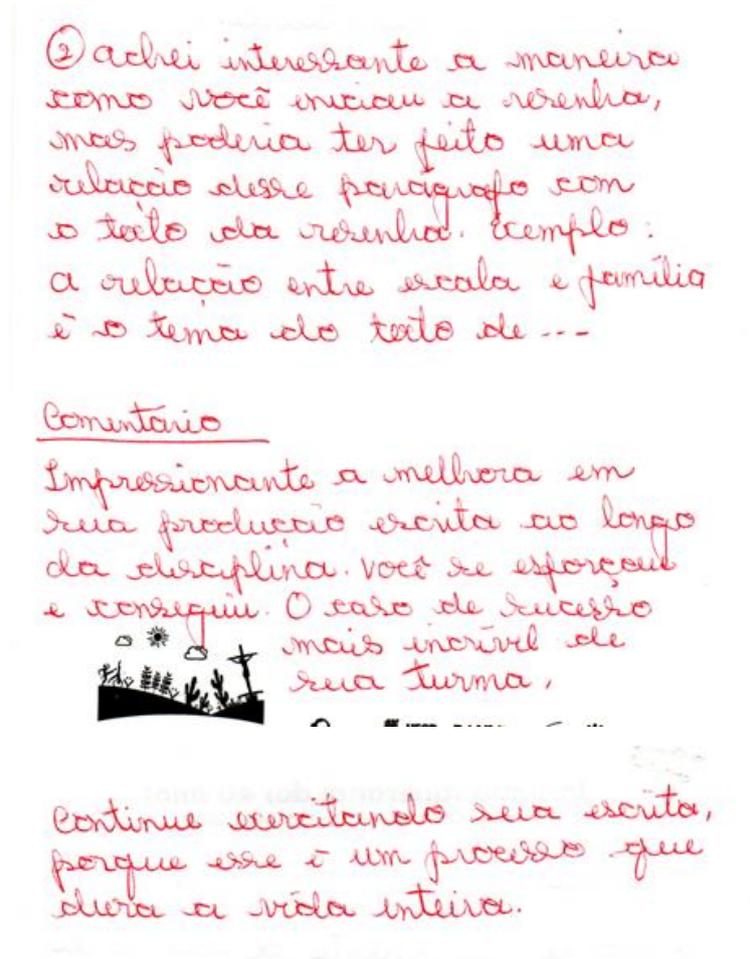
→

Com você menciona os principais pontos
levantados pela autora de modo articu-
lado e claro. Houve alguns deslizes de
conexão dentro de alguns trechos, mas
penso que deve-se à pressa de passar
o texto de limpo.

Fonte: Dados da pesquisadora

O exemplo acima comprova a assertiva de Ruiz (2010) a respeito da capacidade que os bilhetes têm em demonstrar certo grau de afetividade entre professor e escrevente. Em seu comentário, Camila destaca uma inadequação do texto de Carina e vai além: interage com a estudante, demonstra a sua satisfação em verificar o progresso da sua escrita. Ao expor seus sentimentos de felicidade em relação ao seu aperfeiçoamento e de compreensão para com alguns deslizes notados no texto como sendo resultado de uma possível pressa, Camila fala acerca do texto, salienta que a estudante destaca de modo bem articulado os pontos mais importantes do texto base e observa que houve alguns pequenos deslizes de conexão, mas também fala sobre seu próprio trabalho enquanto revisora, um trabalho de atenção ao texto em sua superfície e de atenção ao estudante enquanto escrevente em pleno processo de desenvolvimento. Observemos, a seguir, o segundo exemplo, referente ao comentário empreendido por Camila a respeito da última produção de Carina ao final de sua disciplina:

Figura 9 – Bilhete orientador produzido por Camila



Fonte: Dados da pesquisadora

Ruiz (2010) afirma que a resposta deixada pelo professor vai além da revisão, pois o professor, em seu discurso, considera a presença do outro, aponta para a participação do outro e dá voz ao seu aluno. Esse movimento dialógico e interacional que ultrapassa as barreiras avaliativas revelam a relação existente entre os interlocutores e promovem uma correção mais efetiva, já que o estudante estará sempre atento às considerações do seu professor, que, efetivamente, demonstra interesse pela sua escrita. No exemplo acima, inicialmente, Camila faz algumas ressalvas a respeito do texto de Carina, dizendo-lhe que ela poderia fazer uma articulação mais clara entre o primeiro parágrafo e o texto base. No entanto, além disso, Camila faz questão de ressaltar o progresso de Carina ao longo da disciplina, mostra que esteve atenta ao seu esforço, ressalta o sucesso da estudante em relação à turma e a aconselha, reforçando que o trabalho com a escrita é processual, jamais acabado.

Verificamos, desse modo, que os bilhetes orientadores são relevantes na medida em que orienta a escrita dos escreventes, auxilia no seu progresso e o desperta para a sua capacidade de

desenvolvimento da proficiência textual, o que pode estimular o seu interesse para a atividade de escrita. Se levarmos em consideração a necessidade de adaptação do estudante que ingressa ao ambiente acadêmico a este novo campo de utilização da linguagem, é possível dizer que, no ensino superior, os bilhetes orientadores podem auxiliar o sujeito de modo mais eficaz nesse processo, haja vista que as trocas interacionais e dialógicas proporcionadas pelos bilhetes são capazes de aproximá-lo ainda mais das práticas ao campo em questão relacionadas.

4 LETRAMENTO ACADÊMICO: DESAFIOS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM

Bakhtin (2016) salienta que a atividade humana está intimamente ligada ao uso da língua nos mais diversos campos de atuação humana, os quais, a todo momento, elaboram gêneros discursivos diversos. Os gêneros, em seus aspectos e características, refletem as idiosincrasias e anunciam as exigências, as condições do campo em que foram produzidos. Nesta pesquisa, os textos em análises são oriundos do campo acadêmico. Esse campo é caracterizado pela produção massiva de gêneros discursivos mais complexos — como o ensaio, o fichamento, o resumo, a resenha, os artigos científicos — além de outras práticas sociais de aprendizagem, de leitura e de escrita que, muitas vezes, são pouco familiares aos sujeitos que não o integram. À vista disso, ao ingressar na universidade, o estudante vê-se obrigado a lidar com novos modos de produção de textos orais ou escritos, necessários para sua adequação nesse novo contexto.

Esse processo é denominado como letramento acadêmico. Fisher (2008, p. 178) afirma que não é fácil definir letramento bem como explicá-lo, se o compreendermos como um fenômeno complexo, “por indicar a orientação e a constituição de pessoas marcadas pela história, por aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais”. Em conformidade com Barton e Hamilton (2000), mais do que práticas de leitura e de escrita, a autora defende que o letramento, quando observado sob a perspectiva de uma teoria social, representa um conjunto de práticas sociais que os indivíduos podem realizar. Já para Johns (1997), conforme Bezerra (2012), o conceito de letramento envolve os modos de se conhecer conteúdos, linguagens e práticas e se refere a estratégias pelas quais é possível compreender, discutir, organizar e produzir textos. Para autora, o letramento está relacionado com o contexto social no qual o discurso é produzido bem como com os papéis e com as comunidades aos quais os leitores e os produtores de texto são pertencentes. Nesta pesquisa, adotamos o conceito formulado por Soares (2004), para quem letramento, em seu modo amplo, diz respeito ao desenvolvimento da leitura e da escrita em práticas sociais situadas, os quais podem ser múltiplos, visto que também são múltiplos os grupos sociais e suas esferas.

O letramento acadêmico, por seu turno, relaciona-se justamente ao desenvolvimento da escrita e da leitura no campo acadêmico, o qual impõe ao novo integrante a necessidade de domínio de práticas discursivas pouco comuns, domínio este sem o qual não é possível garantir o seu sucesso nesse ambiente. Lea e Street (1998) o definem como uma aprendizagem que requer adaptação a novas formas de saber, isto é, a novas maneiras de compreensão, de interpretação e de organização do conhecimento. No entanto, como é destacado por Bezerra

(2012), essas maneiras inovadoras de lidar com o conhecimento e com a aprendizagem não são adquiridas de imediato pelo aluno ingressante no ambiente universitário, de modo que:

chama a atenção o fato de que, por mais importante que essa nova forma de conhecer se apresente para a academia e por mais que envolva a produção e recepção de gêneros textuais bastante complexos e específicos do contexto acadêmico, tudo indica que nem sempre se reserva espaço e tempo específicos para o seu ensino no currículo dos diversos cursos (BEZERRA, 2012, p. 248).

Nesse sentido, para Fisher (2008), nem sempre os participantes dos eventos de letramento ¹¹ compreendem o uso da língua socialmente situada, o que pode acarretar sua exclusão do ambiente ao qual está recém-chegado. Em outras palavras, para que seja inserido em certas práticas sociais, é necessário que o indivíduo seja imerso em contextos específicos de utilização da língua, que participe de processos de socialização nesses contextos, de modo que o letramento, nesse âmbito, venha a ser construído como parte da vida diária.

Contudo, ao ingressar no campo acadêmico, não é com esta realidade que o estudante se depara, isto é, não há, em geral, um processo gradativo de adaptação do estudante recém-chegado ao campo, com suas novas práticas. Marinho (2010) alega que, possivelmente, isso ocorre devido à crença de que ainda no ensino básico o aluno aprende a lidar, a ler e a produzir uma gama múltipla de gêneros de maneira proficiente. Porém, como apontam Vieira e Faraco (2019, p.7), as práticas de aprendizagem nessa etapa da escolarização acabam não garantindo ao aluno “o domínio maduro do escrever” e, ao nosso ver, não garantem, também, um bom domínio de leitura e de interpretação de textos. Contudo, como sabemos, o domínio da leitura, da escrita e da interpretação são indispensáveis para uma boa vivência e para um bom desenvolvimento no campo acadêmico. Nessa conjuntura, é possível inferir que sai prejudicado o estudante que não passa por um processo mais flexível de adaptação e de inserção às formas de uso da linguagem no meio acadêmico, processo que, em relação ao texto escrito, deve levar em conta a visão de escrita enquanto trabalho, enquanto atividade cognitiva, discursiva e processual que demanda do escrevente tempo e esforço em sua aprendizagem.

Conforme Marinho (2010), os gêneros que constituem o campo acadêmico, em sua maioria, não são gêneros que constituem o conteúdo programático ou as preferências das escolas de educação básica, justamente porque a produção dos gêneros acadêmicos ocorre em função das necessidades e das especificidades próprias do campo. Em outras palavras, a

¹¹ Ancorados em Fisher (2008), compreendemos por eventos de letramento episódios observáveis que se formam e se constituem de práticas de letramento.

produção de artigos, teses, monografias, dissertações, entre outros, faz-se necessária ao próprio campo acadêmico, o que não ocorre no ambiente escolar, que possui outras finalidades, outras necessidades e que, por isso, na grande maioria das vezes, faz uso de gêneros menos complexos. É o que confirma Russel (2009)¹², para quem a diferença que se pode estabelecer entre as práticas de leitura e escrita próprias do campo acadêmico e aquelas que são próprias do ambiente escolar é que a escrita na universidade é mais complexa do que as produções escolares, exige do aluno a aprendizagem de vocabulários especializados como também a aprendizagem de novos gêneros e de novas formas apropriadas às pesquisas realizadas em determinada área ou em níveis mais avançados da educação superior.

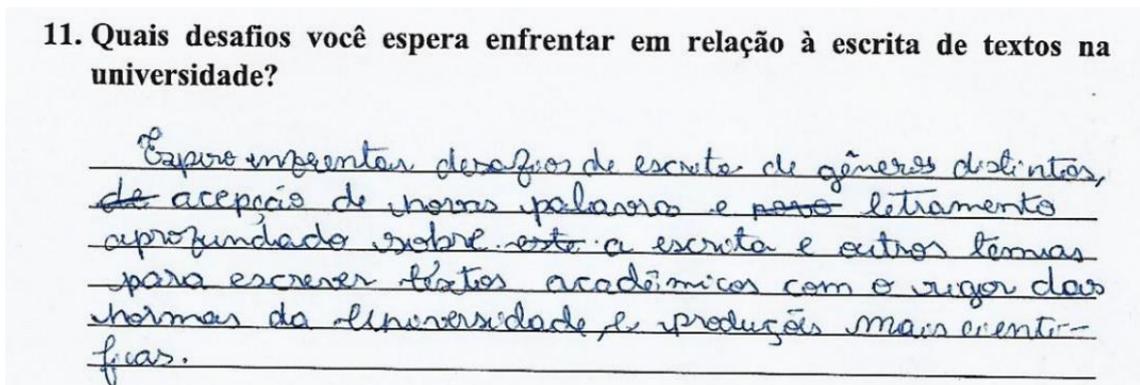
Nesse ínterim, mencionamos Bakhtin (2016) que, ao tratar dos gêneros do discurso, afirma que o seu domínio é um comportamento social. O autor assegura que o bom emprego dos gêneros depende do seu domínio e, nesse sentido, “muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação” (BAKHTIN, 2016, p. 41), uma vez que não há, por parte do indivíduo, a experiência para com as formas do gênero desses campos. Para o autor, o contrário também pode ocorrer, pois, frequentemente, o indivíduo “que tem pleno domínio do discurso em diferentes campos da comunicação cultural — sabe ler um relatório, desenvolver uma discussão científica, fala muito bem sobre questões sociais, em uma conversa mundana cala ou convém de forma muito desajeitada” (BAKHTIN, 2016, p. 41). Tudo isso, salienta o filósofo, não se trata de pobreza de vocabulário ou de pobreza de estilo, mas, sim, da ausência de habilidades para com os gêneros, da inexperiência atribuída à falta de conhecimento do enunciado em seu todo, que torne o indivíduo apto “a moldar de forma rápida e descontraída o seu discurso nas formas estilístico-composicionais definidas, a uma inabilidade para tomar a palavra a tempo, começar corretamente e terminar corretamente” (BAKHTIN, 2016, p. 41). Em relação ao contexto acadêmico, reforçamos, então, que a apreensão, o domínio e a desenvoltura para com esses gêneros só serão garantidos a partir da inserção do sujeito nesse campo, quando participa das suas práticas de aprendizagem. Também, se o domínio dos gêneros se trata de um comportamento social, é necessário que essas práticas possam ir além do mero treino de normas textuais e gramaticais e alcancem a compreensão da função social desses gêneros.

Em nossos dados, no questionário que aplicamos para os discentes da disciplina observada bem como durante as entrevistas que realizamos com os sujeitos de pesquisa,

¹² Em “Escrever na Universidade: fundamentos”, Vieira e Faraco (2019) expõem um excerto de uma entrevista realizada com o professor e linguista David Russel, realizada no ano de 2009 por Flavia Broccheto Ramos e Vânia Marta Espeiorin.

buscamos angariar informações acerca de suas vivências com as práticas de escrita antes, na educação básica, e depois de terem cursado um semestre da disciplina, que tinha por enfoque o trabalho com o texto. A seguir, serão apresentadas respostas de alguns alunos a questões referentes a essas vivências. A respeito do seguinte questionamento: “quais desafios você espera enfrentar em relação à escrita de textos na universidade?”, temos, abaixo, a resposta da discente Laiz, que afirma esperar por desafios que, entre outros, são referentes à escrita de gêneros distintos e ao letramento necessário para a escrita acadêmica, com “o rigor das normas da universidade e produções mais científicas”. Vejamos:

Figura 10 – Resposta da discente Laiz



Fonte: Dados da pesquisadora

Como se vê, em seu discurso, Laiz afirma que já espera enfrentar “desafios de escrita de gêneros distintos” e menciona, ainda, a questão do letramento acadêmico. A fala de Laiz evidencia resquícios da tradição escolar que não tem preparado os estudantes para as convenções de produção da academia. Além disso, é possível inferir que também o estudante percebe a ausência de flexibilidade, por parte do meio acadêmico, a respeito da aprendizagem de textos escritos, uma vez que tal realidade já se mostra desafiadora desde o primeiro semestre, período no qual a estudante está matriculada. De modo similar, a discente Ana Clara, em sua resposta, também manifesta a sua preocupação para com a questão dos gêneros acadêmicos.

Figura 11 – Resposta da discente Ana Clara

11. Quais desafios você espera enfrentar em relação à escrita de textos na universidade?

Um dos maiores desafios que eu espero enfrentar na universidade é a diversidade de gêneros e suas estruturas. Como não tenho uma base de diferentes gêneros, principalmente de gêneros que não abordados em instituições superiores de ensino, é maior desafio será a estrutura em que esses gêneros são necessitados.

Fonte: Dados da pesquisadora

Podemos observar que a resposta de Ana Clara reflete a condição na qual diversos estudantes ingressam na universidade: sem uma base sólida de conhecimento e de domínio dos gêneros discursivos próprios do ensino superior, com suas nuances. Em nossos dados, outras amostras confirmam essa preocupação. Na resposta abaixo, a discente Talita expõe o que denomina como dificuldade de adaptação à formalidade exigida pelo texto acadêmico em seus diferentes gêneros.

Figura 12 – Dados da discente Talita

11. Quais desafios você espera enfrentar em relação à escrita de textos na universidade?

Dificuldade de adaptação quanto a formalidade do texto e também quanto aos diferentes gêneros trabalhados.

Fonte: Dados da pesquisadora

As considerações de Laiz, Ana Clara e Talita apontam para o despreparo dos estudantes diante de sua inserção em um campo de atuação novo, com suas novas práticas de interação e de uso da linguagem, e confirmam os pressupostos bakhtinianos a respeito do domínio dos gêneros discursivos enquanto um comportamento social. Uma vez que conseguem ingressar no ensino superior — o que acontece, no Brasil, a partir da aprovação em vestibulares, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) — esses estudantes demonstram a sua capacidade de leitura, de escrita e de interpretação textual mediante a provas de caráter avaliativo, que têm

por finalidade qualificar o desempenho do estudante após a conclusão do ensino médio. Por isso, há, no país, uma robusta tradição da prática do texto dissertativo-argumentativo, que desponta como o gênero mais exigido pela grande maioria dos vestibulares. Com isso, muitas vezes, as instituições de ensino, sobretudo no ensino médio, tendem a eleger o trabalho com o texto dissertativo-argumentativo — que tem por única função social, nesse contexto, avaliar e classificar estudantes — em detrimento de um trabalho mais apurado e diversificado com outros gêneros referentes aos distintos campos de utilização da linguagem. Assim, a falta de habilidade para com os gêneros acadêmicos também pode ser vista como uma consequência de um ensino de texto que preza somente pela possível aprovação dos estudantes no ensino superior e deixa de lado a exploração de metodologias que os auxiliem no desenvolvimento e na produção de gênero diversos dos quais farão uso em suas práticas sociais, enquanto indivíduos sociais, atuantes em vários contextos de comunicação.

Em nosso questionário, buscamos verificar com quais gêneros os alunos da disciplina tinham mais familiaridade. Vejamos as respostas abaixo:

Figura 13 – Resposta da discente Ariane

14. Entre os gêneros abaixo, assinale um X naqueles com os quais você possui alguma familiaridade ou domínio:

RESUMO () RESENHA () CARTA ARGUMENTATIVA
 () ENSAIO () ESQUEMA () FICHAMENTO () ARTIGO
 OUTROS narrativa, fábula.

Fonte: Dados da pesquisadora

A discente Ariane marca apenas os gêneros resumo e fichamento e afirma ter familiaridade com a narração bem como com o gênero fábula. A seguir, temos as respostas dos discente Alisson e Vinícius, respectivamente.

Figura 14 – Resposta do discente Alisson

14. Entre os gêneros abaixo, assinale um X naqueles com os quais você possui alguma familiaridade ou domínio:

RESUMO () RESENHA CARTA ARGUMENTATIVA
 () ENSAIO () ESQUEMA () FICHAMENTO () ARTIGO
 OUTROS crônica

Fonte: Dados da pesquisadora

Figura 15 – Resposta do discente Vinícius

14. Entre os gêneros abaixo, assinale um X naqueles com os quais você possui alguma familiaridade ou domínio:

RESUMO RESENHA CARTA ARGUMENTATIVA
 ENSAIO ESQUEMA FICHAMENTO ARTIGO
 OUTROS dissertativo argumentativo.

Fonte: Dados da pesquisadora

Aqui, destacamos a similaridade de suas respostas. Tanto Alisson quanto Vinícius assinalaram os gêneros resumo e carta argumentativa, gêneros mais possíveis de serem trabalhados na educação básica. Além disso, Alisson aponta que tem familiaridade ou domínio para com o gênero crônica, enquanto Vinícius destaca a sua familiaridade com o texto dissertativo-argumentativo, o que, provavelmente, acontece em virtude do treino necessário desse gênero em virtude da aprovação nos vestibulares.

A seguir, observemos a resposta de Carina, ou melhor, a sua ausência de respostas.

Figura 16 – Resposta da discente Carina

14. Entre os gêneros abaixo, assinale um X naqueles com os quais você possui alguma familiaridade ou domínio:

RESUMO RESENHA CARTA ARGUMENTATIVA
 ENSAIO ESQUEMA FICHAMENTO ARTIGO
 OUTROS _____

Fonte: Dados da pesquisadora

Ao observarmos que a discente não havia realizado nenhuma marcação, no momento da entrega dos questionários, buscamos averiguar se, de fato, a falta de sinalização foi intencional, ao que a discente respondeu positivamente. Na entrevista que realizamos, Carina caracteriza o seu ensino de textos na educação básica da seguinte forma:

Quadro 2 – Entrevista com a estudante Carina

Pesquisadora: [...] Carina, você consegue caracterizar seu ensino de texto na educação básica?
Carina: não tinha ensino de texto. Na verdade, no ensino fundamental, eu tive até uma certa influencia muito boa da escola de onde eu morava. Eles faziam uns campeonatos para você escrever e tinha uma premiação, então eu sempre participava. Era engraçado, eu sempre tirava nota boa em todos os campeonatos! Então eu achava que eu escrevia bem, eu não sabia que eu não escrevia bem

... talvez por ser no interior também...Enfim, quando eu vim morar aqui, no ensino médio, foi horrível! Eu não vou falar o nome da escola né, mas eu descobri que a escola está com uma nota assim, abaixo do que deveria, e as aulas de português simplesmente eram atividade do livro e no dia da correção, não havia uma discussão para saber o que era certo ou errado, um debate. Os professores chegavam e colocavam as respostas no quadro mesmo. Então ninguém nem precisava fazer inclusive. A verdade era essa. E escrita e reescrita? Jamais. Não tinha ensino de texto, definitivamente, nunca tive ensino de texto.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

A resposta de Carina ilustra a situação de muitos estudantes universitários ao entrarem na universidade: a ausência de domínio com as práticas de escrita e a ausência de autoconhecimento acerca do seu próprio ser escrevente. Ademais, em seu relato, Carina manifesta ainda o seu descontentamento com o ensino precarizado de escrita, chegando a afirmar a sua inexistência durante o seu ensino médio. O relato da estudante evidencia o desencontro existente entre os campos escolares e acadêmicos no que diz respeito ao letramento, haja vista que o letramento do estudante vindo do campo escolar é insuficiente frente ao letramento exigido na academia. Também o estudante Vinícius teceu algumas considerações a respeito da questão, na entrevista. Ao ser questionado a respeito da possibilidade de reescrita de textos no ensino básico, Vinícius destaca a mesma precariedade no ensino de escrita, tal como Carina.

Quadro 3 – Entrevista com o estudante Vinícius

Pesquisadora: Vinícius, na educação básica, você tinha a possibilidade de reescrever os seus textos?

Vinícius: olha, meu ensino básico foi bem defasado, mas bem defasado. Eu acho até que alguns alunos, como foi o meu caso, podem até ter alguma intimidade, alguma facilidade com a escrita, mas só que a gente não é estimulado, essa é a realidade. Então, na minha vivência, na escola, eu me lembro poucas vezes de ter escrito textos mesmo e, quando eu escrevia, não tinha essa correção que a gente teve aqui, nada disso, não tinha ali uma correção mesmo, não tinha oportunidade de reescrever nem nada disso. Eu diria até que foi uma grande diferença do ensino superior

[...]

Não tinha (reescrita), na verdade, eu queria era fazer um complemento, porque eu acho assim muito ruim a maneira que os professores ensinam a gente a escrever na educação básica, quando ensinam né? Porque tem isso, quando ensinam [...].

Eles não ensinam o como, de maneira detalhada: como montar uma introdução, o que é uma introdução, entende? O que é introduzir um texto... Como desenvolver as ideias, como concluir as ideias de forma elaborada, assim, é muito, muito escasso, sabe? (...) Não tinha conceito de texto, assim, só a estrutura e mesmo assim muito superficial mesmo, aí quando eu entrei na faculdade que a gente viu tudo o que o texto é e que tem que ter assim é que eu vi como sempre foi escasso, muito defasado mesmo.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Nota-se, no discurso do estudante, seu descontentamento para com a escrita de textos na educação básica com sua observação a respeito da má atuação dos profissionais no ensino dessa atividade. Conforme Geraldini (2011, p. 33), é necessário “reconhecer um fracasso da escola e, no interior desta, do ensino de língua portuguesa tal como vem sendo praticado na quase totalidade de nossas aulas”. Para o autor, o baixo nível de desempenho linguístico demonstrado por estudantes na utilização da língua ocupa lugar de privilégio em relação à crise do sistema educacional. O discurso do estudante Vinícius evidencia essa lacuna e confirma o pressuposto do teórico, já que ele mesmo relata a ausência de estímulo e de aprofundamento do conteúdo acerca da escrita, o que escancara a realidade precária do ensino de português na educação básica brasileira.

Diante do exposto, constatamos que o letramento acadêmico ainda se faz de modo alheio à realidade dos estudantes ingressantes no campo, o que pode comprometer a sua adaptação ou até mesmo a sua permanência nesse novo ambiente. Os relatos de Carina e de Vinícius comprovam que, no Brasil, o ensino básico não tem formado escreventes maduros, em virtude de práticas insatisfatórias de aprendizagem de escrita de textos, quando existentes. Um ensino de texto pautado em meras atividades do livro didático sem aplicação com o uso real da língua, sem uma prática constante de escrita e reescrita, conforme foi descrito por Carina, ou mesmo um ensino que leva em conta apenas a estrutura superficial de um gênero específico, que não desperta a criticidade e a autonomia do estudante e que reduz a uma espécie de receita, não tem como preparar um indivíduo para lidar com práticas de escrita tão especializadas, como aquelas que são exigidas no campo acadêmico.

A nosso ver, a culpa desse cenário não deve ser direcionada aos professores somente. Se, ao ingressar na universidade, o docente em formação não tem as condições necessárias para passar pelos processos consciente, autônomo e eficiente de letramento, possivelmente sairá desse campo com essa defasagem, chegará à educação básica carente dessas noções e formará estudantes igualmente carentes em termos de escrita, em um círculo interminável. O campo

acadêmico, portanto, deve estar atento a esse cenário urgente, que gera um ciclo de imaturidade e enfraquecimento no ensino e aprendizagem de textos. Com isso, vê-se a necessidade de um letramento acadêmico cuidadoso, pautado na realidade do ensino básico, que leve em conta os desafios ainda tão presentes na aprendizagem de leitura e de escrita, que torne o conhecimento democrático e que não venha a colaborar para a exclusão de indivíduos no ambiente universitário.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: OS COLABORADORES DA PESQUISA E A CAPTAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Nesta seção, descrevemos o percurso metodológicos que adotamos para o processo de coleta e geração de dados deste trabalho. Para darmos início ao desenvolvimento da nossa pesquisa, o primeiro passo foi eleger como campo de investigação uma turma do primeiro semestre do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. A escolha do curso se deu em virtude de a língua ser o objeto central de estudos em Letras. Além disso, o curso forma futuros docentes que lidarão, em suas práticas, com o ensino de escrita. Mais especificamente, nossos dados foram levantados durante a segunda unidade¹³ de um componente curricular cujo trabalho volta-se para a leitura e produção de textos acadêmicos, tendo em conta a noção de texto, as diferenças formais e funcionais de textos orais e escritos, além de questões de textualidade. Escolhemos essa disciplina, sobretudo, pelo fato de ela ser ministrada no primeiro semestre do curso, o que nos daria a oportunidade de observar alunos recém inseridos no campo acadêmico e, dessa forma, poderíamos vislumbrar, com mais facilidade, as suas dificuldades com a escrita antes e depois do ingresso no ensino superior.

Inseridos nesta turma, construímos um *corpus* formado por: 1) diários de bordo empreendidos após as observações de aulas; 2) respostas dos estudantes da turma a um questionário aplicado durante a unidade; 3) materiais pedagógicos utilizados em sala de aula; 4) diferentes versões de textos e seus rascunhos produzidos por quatro estudantes, aqui doravante denominados pelos nomes fictícios de Laiz, Carina, Talita e Vinícius; 5) transcrição de uma entrevista realizada esses estudantes. A coleta foi realizada no mês de abril e início de maio de 2022, após apreciação e aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da (CEP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) com cadastro no Certificado de Apresentação para Apreciação Ética, número 53841821.2.0000.0055.

À vista do cumprimento dos nossos objetivos, a metodologia adotada para este estudo é de cunho qualitativo. De acordo com Bogdan e Blikem (1982) e Ludke e André (1986), esse tipo de pesquisa tem como características: o ambiente natural como fonte da coleta de dados, em que o pesquisador é o seu principal instrumento; a predominância do caráter descritivo nos dados coletados; a maior preocupação com o processo do que com o produto; a atenção dada pelo pesquisador pelo significado que as pessoas dão às coisas e à vida e o seguimento de um

¹³ Na universidade em questão, o semestre é dividido em três unidades letivas. O conteúdo da segunda unidade da disciplina que observamos foi o gênero resumo.

processo indutivo na análise de dados. Em nosso trabalho, o ambiente natural de investigação é a própria sala de aula, na universidade. O *corpus* é descritivo, pois diz respeito à descrição de situações, de acontecimentos em sala de aula. Em virtude da análise de uma escrita processual, também os nossos dados são processuais, o que pode ser notado pelas diferentes versões dos textos que compõem o *corpus* e que foram produzidos pelos discentes. Por fim, principalmente no momento do questionário e da entrevista, centramos a nossa atenção nas considerações dos próprios estudantes a respeito das suas experiências com o ensino de língua. Para Groulx (2008), a pesquisa qualitativa remete a um espaço de práticas que são relativamente diversificadas. Aqui, combinamos variados instrumentos: a produção dos diários de bordo, a aplicação do questionário, a coleta das versões dos textos, a gravação e a transcrição das entrevistas realizadas.

Deslauriers e Kérisit (2008) aduzem que a pesquisa qualitativa se aplica melhor a certos tipos e temas de pesquisas, entre eles, as pesquisas descritivas e exploratórias. Esse estudo, por sua vez, caracteriza-se como uma investigação exploratória, dado que exploraremos as questões de reescrita e suas nuances no campo acadêmico. Do mesmo modo, ela é descritiva, pois buscaremos descrever aspectos das práticas de produção do campo de produção acadêmico, o processamento cognitivo e discursivo de escrita e as operações de reescrita a partir das observações diretas, da aplicação do questionário, da análise documental dos textos e da entrevista.

Para Jaccoud e Mayer (1997, p.254), “de modo geral, a observação dos fenômenos, qualquer que seja a sua natureza, constitui o núcleo de todo procedimento científico”. Para Ludke e André (1998), as observações permitem ao pesquisador estar em contato próximo com o objeto investigado, o que lhe é vantajoso. Além disso, para os autores, esse aspecto metodológico aproxima o pesquisador da “perspectiva dos sujeitos”, o que pode colaborar para que o pesquisador apreenda, com maior facilidade, os significados que esses sujeitos atribuem à realidade em que a pesquisa se insere.

Tendo isso em vista, iniciamos as observações das aulas no dia 07 de abril de 2022, após toda a turma e a docente responsável pela disciplina terem assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), elaborado Conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). A turma contava com 3h10min de aulas semanais da disciplina, divididos em dois horários, em dias diferentes. É válido dizer que o quantitativo de discentes na turma era reduzido o que, conforme a docente, viabiliza maior participação e maior aproveitamento dos estudantes, por causa da complexidade dos conteúdos e das correções textuais que, desse modo, poderiam ser realizadas com a dedicação e o aprofundamento devido.

Ao longo da unidade em que as aulas foram observadas, o principal gênero trabalhado foi o resumo escolar/acadêmico. Em suas aulas, a docente fez uso de materiais didáticos diversificados, que continham exposições de conceitos e exercícios, e promoviam um debate abrangente entre os estudantes da turma acerca do gênero e de outras implicações relacionadas à escrita de textos, entre elas, a reescrita.

No período de 07 de abril a 05 de maio de 2022, foram realizadas dez observações de aulas e, conseqüentemente, dez diários de bordo foram produzidos. Durante as observações, recolhemos os materiais pedagógicos utilizados pela docente ao longo da unidade com sua prévia permissão. Esses materiais foram digitalizados, anexados aos diários de bordo produzidos e armazenados no Google Drive¹⁴. Os diários foram produzidos de forma objetiva, tendo como base a observação atenta dos expostos da professora e da participação dos estudantes. Em outras palavras, buscamos registrar os momentos mais relevantes da interação professor-aluno, ao longo da unidade.

No dia 03 de maio de 2022, aplicamos um questionário aos estudantes de toda a turma a fim de sondarmos as suas percepções em relação à própria escrita de textos antes do ingresso no ensino superior e depois de terem trilhado duas unidades letivas da disciplina relacionada aos estudos e à produção de texto. O questionário contava com as seguintes questões discursivas:

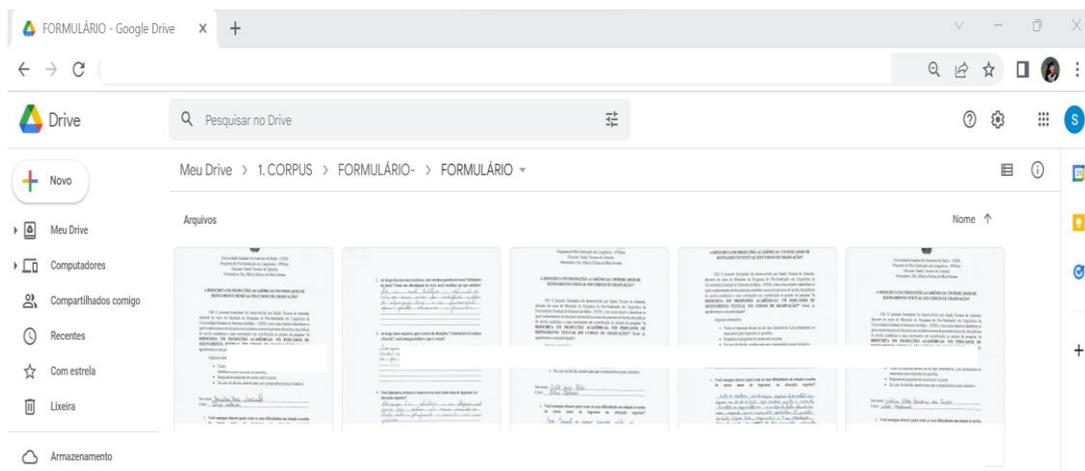
- 1) Você consegue elencar quais eram as suas dificuldades em relação à escrita de textos antes de ingressar no ensino superior?
- 2) Ao longo dos seus anos escolares, você estudou questões de texto? Definições de texto? Como era a abordagem do texto na(s) escola(s) em que você estudou?
- 3) Ao longo desse semestre, após o início da disciplina, você consegue definir o que é texto?
- 4) Você planejava, revisava e reescrevia os seus textos antes de ingressar na educação superior?
- 5) Você acha importante reescrever os seus textos? Justifique.
- 6) Em sua (s) escola (s) havia a possibilidade de reescrita de textos?
- 7) E agora, ao entrar na universidade, está tendo a oportunidade de reescrever textos ou mesmo trabalhar a reescrita de segmentos de textos? Justifique.
- 8) Se respondeu SIM para a questão acima, número 7, em que aspectos acredita que houve melhora em sua prática de escrita de textos com a reescrita?

¹⁴ O Google Drive, recurso disponibilizado pela empresa Google, é um serviço de armazenamentos de arquivos em nuvem amplamente utilizado atualmente.

- 9) Para você, o que é um bom texto?
- 10) Como você acha que se aprende a escrever bons textos do ponto de vista de sua textualidade?
- 11) Quais desafios você espera encontrar em relação à escrita de textos na universidade?
- 12) Se respondeu SIM para a questão acima, número 7, em que aspectos acredita que houve melhora em
- 13) Qual é a sua maior dificuldade em relação à escrita de textos?
- 14) Qual é a sua maior facilidade em relação à escrita de textos?
- 15) Entre os gêneros discursivos abaixo, assinale um X naqueles com os quais você possui alguma familiaridade ou domínio:
 - Resumo Resenha Carta Argumentativa Ensaio
 - Esquema Fichamento Artigo Outros: _____

Após a sua aplicação, os questionários foram digitalizados e armazenados no *Google Drive* (figura 17).

Figura 17 – Armazenamento dos formulários no *Google Drive*



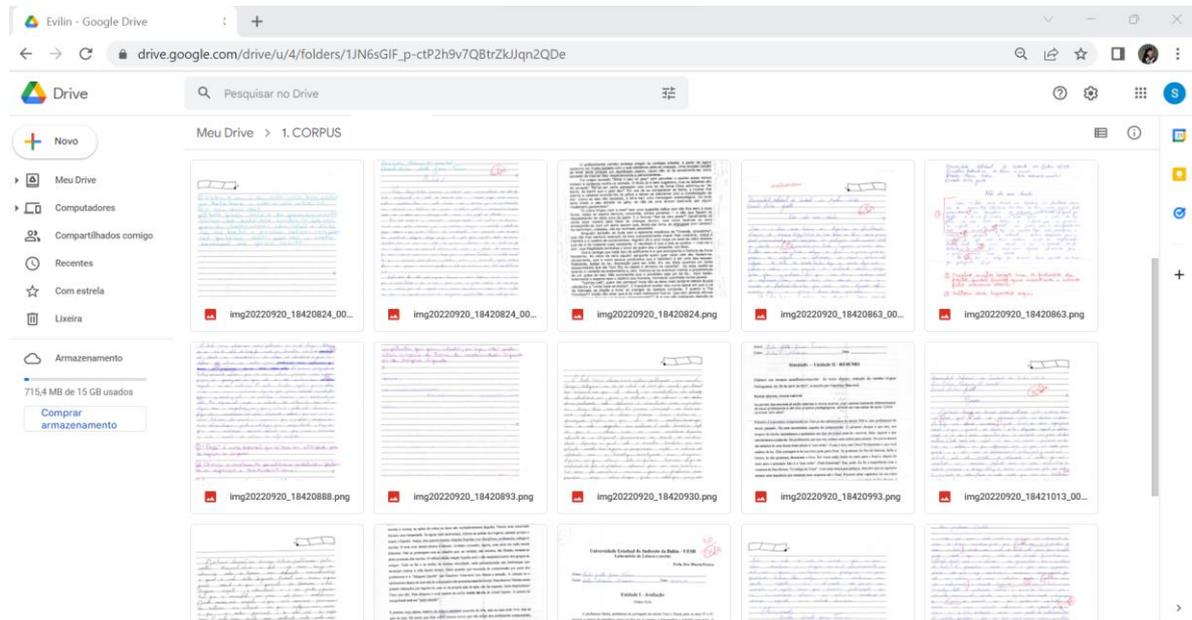
Fonte: Captura de tela do computador

Posteriormente, recolhemos diferentes versões de textos produzidas por quatro discentes escolhidos em sala de aula. O critério de escolha foi a participação em sala de aula, que se fazia mais profícua por parte desses estudantes selecionados. O material que nos foi cedido é constituído de rascunhos e de primeiras versões de textos que passaram pela correção da

professora e de segundas versões desses mesmos textos, produzidas com base na correção e nos comentários (bilhetes) redigidos pela docente.

Também esses rascunhos e versões textos foram digitalizadas e armazenados em uma pasta no *Google Drive* (figura 18):

Figura 18 – Armazenamento de textos no Google Drive



Fonte: Captura de tela do computador

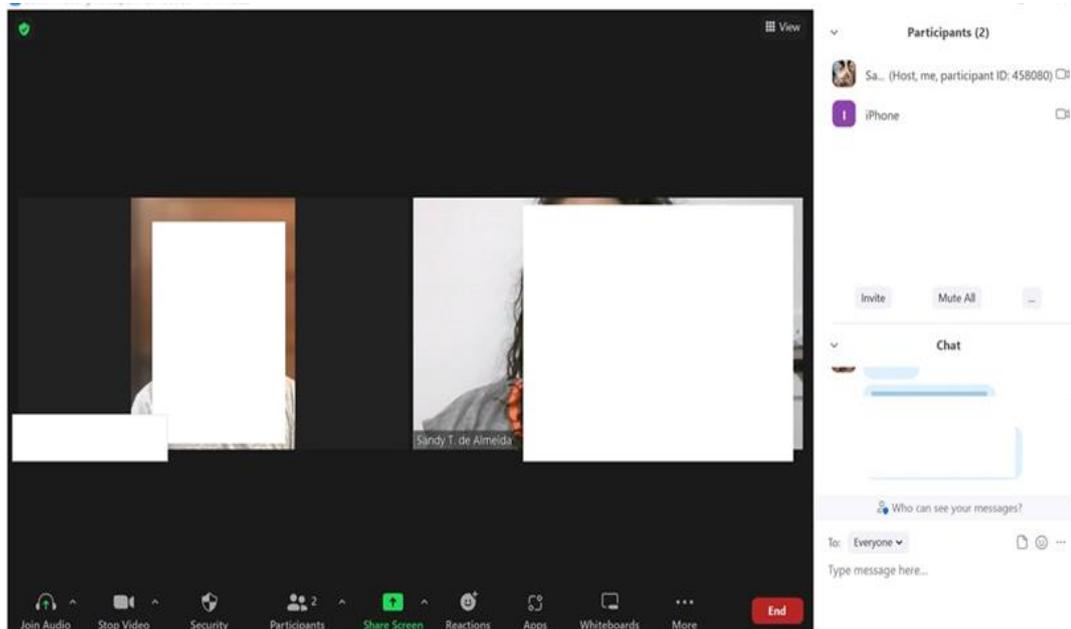
Com esse material em mãos, pudemos realizar uma análise documental que, segundo Ludke e André (1986), é válida, entre outros motivos, quando se pretende validar informações que foram obtidas por meio de outros recursos de coleta — como é o caso da observação de aula — e quando:

o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação. Nesta situação, incluem-se todas as formas de produção do sujeito em forma escrita, como redações, dissertações, testes projetivos, diários pessoais, cartas etc. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Ao final da unidade, realizamos uma entrevista com cada um dos quatro estudantes que nos cederam suas versões dos textos que produziram. Essa entrevista foi realizada com o auxílio do *Zoom* (FIGURA 03), serviço de conferência remota, que combina videoconferência, reuniões *online*, bate-papo para compartilhamento de mensagens instantâneas e colaboração

móvel, e gravada em áudio e vídeo, por meio da gravação de tela, funcionalidade que também é própria do aplicativo.

Figura 19 – Chamada de vídeo realizada no *Zoom*



Fonte: Captura de tela (*Print Screen*) do computador

Conforme Ludke e André (1986), o caráter interacional da entrevista é digno de atenção, já que ela permite uma atmosfera de reciprocidade entre entrevistador e o entrevistado, o que pode levar a um momento de estímulo de participação, de maneira que as informações fluam de modo autêntico. Para as autoras, a entrevista permite a captação imediata da informação que se deseja, e, sendo bem-feita, pode possibilitar ao pesquisador o aprofundamento de pontos que foram destacados nos outros tipos de coleta, e, ainda, correções, adaptações e esclarecimento das informações. As pesquisadoras salientam que o tipo de entrevista mais adequado em relação às investigações que são feitas no âmbito da educação é aquele de cunho menos estruturado, de esquemas mais livres de questionamento, já que: “as informações que se quer obter e as informações que se quer contatar, em geral, professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). No caso da nossa pesquisa, a entrevista foi previamente planejada com base na observação criteriosa das versões dos textos obtidos pelos alunos e contava com questionamentos do tipo: 1) O que mudou em relação à sua escrita de texto do início do semestre até aqui? 2) Durante a disciplina, a professora citou em vários momentos a questão da reescrita de textos. Em sua prática de aprendizagem das questões de textualidade, a

possibilidade de reescrever seus textos foi benéfica? Por quê? Todavia, não nos limitamos apenas ao planejamento feito, tendo em vista que, por vezes, as respostas dadas pelos estudantes levavam a outros questionamentos.

É oportuno ressaltar que, nesta pesquisa, adotamos os aspectos metodológicos relacionados ao Paradigma Indiciário, modelo epistemológico que, embora pensado para a Literatura e a História da Arte, nos auxilia na decifração de pistas e indícios, uma vez que leva em consideração as marcas geralmente imperceptíveis ou negligenciadas em outros procedimentos de análise.

No texto *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*, o historiador Carlo Ginzburg (1989) apresenta as bases para o chamado paradigma indiciário, retomando o antigo gesto de desvendar pistas, relacionando indícios. O autor esclarece que as raízes desse paradigma remontam ao início da história, quando o homem, caçador, aprendeu a decifrar pistas deixadas pelos animais.

Ginzburg (1989), então, apresenta uma aproximação entre o método de investigação do historiador italiano Giovanni Morelli para distinguir obras de arte originais de cópias, os métodos do detetive Sherlock Holmes, personagem de Arthur Conan Doyle, e os métodos do fundador da Psicanálise Sigmund Freud, explicando que “nos três casos, pistas talvez infinitesimais permitem captar a realidade mais profunda, de outra forma intangível. Pistas: mais precisamente, sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Holmes), signos pictóricos (no caso de Morelli)” (GINZBURG, 1989, p. 150).

Diante disso, Fiad (1997) aponta a importância do paradigma indiciário para as ciências humanas, declarando que o modelo recupera, para as ciências humanas, a oportunidade de examinar minúcias presentes nas atividades humanas, entre elas a linguagem, por meio da investigação de pistas, detalhes e sinais. É o que pretendemos fazer nesta dissertação. Tendo em conta a definição de Abarre e colaboradores (1997) que definem o paradigma indiciário como “um modelo epistemológico fundado no detalhe, no ‘resíduo’, no episódico, no singular, a partir do pressuposto de que, se identificamos princípios metodológicos previamente definidos, os dados singulares podem ser altamente reveladores” (ABAURRE *et. al.*, 1997, p. 43-44), entendemos que ele nos oferece uma base sólida para compreendermos e deciframos dados que trazem consigo sinais que podem nos ajudar a compreender, sobretudo, a importância da reescrita nas produções acadêmicas.

A nosso ver, o conjunto de materiais acima descritos constituem um *corpus* que nos possibilitará observar as vivências dos estudantes em relação ao domínio da escrita e da reescrita. De modo mais específico, os materiais referentes aos quatro sujeitos selecionados,

Carina, Talita, Laiz e Vinícius, nos permitirão adentrar no processo de escrita de cada um e entender, mais intrinsecamente, a realização da reescrita e os efeitos que ela proporciona. Acreditamos, finalmente, que a reescrita e sua importância poderão ser vislumbradas a partir das respostas oriundas dos nossos dados.

6 A REESCRITA COMO AGENTE POTENCIALIZADOR: UMA ANÁLISE DOS SEUS EFEITOS

Faremos, nesta seção, a discussão do nosso *corpus*, com o intuito de observarmos: i) quais são as noções e conhecimentos acerca do processo de escrita de textos revelam alunos de um curso de graduação em Letras; ii) se adotar a prática de reescrita de textos contribui para que os alunos afinem seu texto do ponto de vista de sua textualidade.

Como mencionamos na seção 4, iniciamos a coleta do corpus a partir das observações de aulas de uma disciplina de leitura e escrita de textos de um curso de graduação em Letras, bem como pela feitura dos diários de bordo de cada uma dessas aulas. Para a análise desse material, selecionamos dois diários de bordo, os quais servirão como ponto de partida para nossa análise. A escolha desses diários deu-se em virtude de a reescrita ser amplamente discutida durante essas aulas, o que, para nós, é de maior interesse. O primeiro diário de bordo diz respeito à primeira aula observada da segunda unidade da disciplina, realizada no dia 07 de abril de 2022. O segundo, por sua vez, foi produzido com base em uma aula observada no dia 28 de abril, próximo ao final da unidade. A discussão será dividida em dois momentos. No primeiro, apresentamos as respostas dos estudantes ao formulário que aplicamos em busca de sondarmos os seus conhecimentos prévios a respeito da escrita de textos, de processos de construção da escrita e de reescrita. No segundo momento, faremos a exposição dos diários de bordo, que contam com a descrição das aulas observadas, bem como dos materiais produzidos pelos estudantes, a fim de sondarmos os processos de apreensão da escrita e da reescrita por parte dos estudantes.

6.1 Pré-conhecimento sobre escrita e seus processos: a etapa de sondagem

A fim de identificarmos os pré-conhecimentos dos discentes universitários em estudo acerca das práticas de escrita acadêmica e de suas convenções, como também acerca de suas noções sobre texto, sobre processo de escrita e de reescrita, aplicamos aos discentes matriculados na disciplina um formulário constituído por quatorze questões, as quais foram expostas na seção metodológica.

A primeira questão do formulário fazia o seguinte questionamento: *você consegue elencar quais eram as suas dificuldades em relação à escrita de textos antes de ingressar na educação superior?* Vejamos, abaixo, a resposta das discentes Carina e Laiz, colaboradoras de nossa pesquisa. Carina (Figura 20), em sua resposta, afirma que as bases necessárias para a

elaboração do texto só foram recebidas por ela no ensino superior e, antes disso, questões básicas sobre coesão, coerência, pontuação ou paragrafação sequer lhes foram ensinadas. Laiz, por sua vez, afirma que seu contato com a escrita e a reescrita de textos, anterior à educação superior, restringia-se ao texto dissertativo-argumentativo, cobrado como meio avaliativo pela grande maioria dos vestibulares do Brasil, a exemplo do maior deles: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Ela declara, no entanto, que esse contato ocorreu em um cursinho particular que frequentou e ressalta que, na escola regular, escrevia narrativas e resumos — que chamou de textos fragmentados — mas, sem a devida ciência acerca do seu processo de escrita, com seus acertos e inadequações. Assim como Carina, Laiz (figura 21) também afirma que tinha dificuldades básicas, como produzir um parágrafo com sentido completo. Vejamos as respostas de ambas nas figuras 20 e 21, a seguir.

Figura 20 – Resposta da discente Carina

1. Você consegue elencar quais eram as suas dificuldades em relação à escrita de textos antes de ingressar na educação superior?

Sim. Somente no ensino superior recebi as bases necessárias para a elaboração de textos. Anteriormente não me foi ensinada como conseguir produzir sentido (coesão, coerência) no texto, assim como, não aprendi sequer a paragrafar os meus textos. Além disso, não fui bem instruída a pontua-los.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Figura 21 – Resposta da discente Laiz

1. Você consegue elencar quais eram as suas dificuldades em relação à escrita de textos antes de ingressar na educação superior?

Antes de adentrar na educação superior tive contato com apenas um tipo de texto que envolvia escrita e reescrita - dissertativo argumentativo - e o tipo de texto cobrado no enem, aprendi num cursinho particular. O modelo de texto (fase fase, argumenta) e 2 na introdução, desenvolvimento com ~~mais~~ dois blocos argumenta, apresentando do tipo que sai e alguma embasamento. A conclusão era reapresentar o texto e uma proposta de intervenção social bastante elaborada. Na escola não aprendi isto e os únicos tipos de texto eram a narração e o resumo (uma cópia fragmentada). Para a elaboração de trabalhos escrevamos, mas sem saber exatamente se estava certo ou errado. Não havia critérios. Minhas dificuldades eram com questões técnicas de gramática.

Ainda, a apresentação de um parágrafo com começo meio e fim, ou seja, com sentido completo.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Como aponta Marinho (2010), há uma crença segundo a qual os estudantes, durante a educação básica, aprendem a dominar diversos gêneros discursivos e as noções básicas de textualidade, o que acarreta na ausência de um processo gradativo de adaptação com essas novas formas de interação por parte do estudante. As respostas de Carina e de Laiz confirmam que as práticas de aprendizagem na educação básica podem não garantir aos alunos a necessária proficiência na escrita, sem a qual o estudante não consegue adquirir sucesso no meio acadêmico. Foi o caso dessas alunas. As respostas delas revelam, portanto, a necessidade gradativa de reconhecimento e de adaptação dos estudantes recém-chegados na universidade não somente com os gêneros específicos da academia, mas, também, com o processo de escrita.

Nesse sentido, as respostas das discentes Ariane e Talita, também alunas da disciplina, à questão 02 do formulário, expostas abaixo, podem confirmar a precariedade do ensino de escrita na educação básica. Aos questionamentos: “*Ao longo dos anos escolares, você estudou questões de texto? Definições de texto? Como era a abordagem do texto nas escolas em que estudou?*” Ariane confirmou, como já havia sido relatado por Laiz, a preferência pela aprendizagem do texto argumentativo, com a mesma estrutura apresentada por Laiz: introdução, desenvolvimento e conclusão. Talita, por seu turno, afirmou que não havia o trabalho com a “definição de texto”, mas com a leitura de alguns livros e com gramática. Vejamos:

Figura 22 – Resposta da discente Ariane

2. Ao longo dos seus anos escolares, você estudou questões de texto? Definições de texto? Como era abordagem do texto na(s) escola(s) em que estudou?
- Apenas redação, no último ano de ensino médio. O texto era definido apenas em argumentativas. A abordagem dele era feita por meio de redações, com o tema solicitado. Textos argumentativos com estrutura de introdução, desenvolvimento e conclusão.*

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Figura 23 – Resposta da discente Talita

2. Ao longo dos seus anos escolares, você estudou questões de texto? Definições de texto? Como era abordagem do texto na(s) escola(s) em que estudou?

Não era muito trabalhado a definição de texto, no ensino médio foi trabalhado a leitura de alguns poucos livros e no fundamental apenas questões relacionadas a gramática.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

As respostas de Ariane e de Talita confirmam, portanto, que muitos são os estudantes que chegam ao ambiente acadêmico sem uma base textual bem desenvolvida e concreta, os quais tampouco, diante dessa realidade, podem dominar os gêneros acadêmicos, sobretudo em vista da complexidade desses gêneros, se comparados àqueles que são trabalhados no ambiente escolar e que são menos especializados. É o caso, por exemplo, de um artigo científico.

A realidade evidenciada nos discursos das estudantes sustenta a nossa visão de uma educação básica que tem sido pouco qualificada para o ensino potente de produção textual. Elas confirmam, ainda, o fracasso do ensino de português, como proposto por Geraldi (2011), uma vez que mostram um ensino raso, pouco contextualizado, no qual a produção escrita reduz-se à mera produção de textos argumentativos, com finalidades avaliativas, a exemplo da redação do ENEM. Exclui-se, portanto, um trabalho autêntico no qual o estudante (re)descobre-se como sujeito autônomo frente ao uso da língua. Há, nesse tipo de abordagem, o risco de a escrita deixar de ser entendida por esses sujeitos como um recurso essencial para sua atuação em sociedade, podendo ser encarada como uma simples atividade escolar, sem função social fora dos muros da escola.

Para nós, essa ausência de estímulo da escrita nessa fase escolar indica não somente o despreparo da escola frente ao ensino de textos, como também a falta de uma perspectiva da escrita como um recurso necessário ao indivíduo para sua plena atuação e pleno desenvolvimento em outros campos da atividade humana. É um descuido que pode afastar o estudante da prática de produção textual e, como consequência, distanciá-lo ou dificultar o seu acesso a outros campos nos quais a escrita caracteriza-se como elemento primordial de permanência, como é o caso do campo acadêmico-científico, do campo jurídico, entre outros.

6.2 O primeiro diário de bordo: explorando as etapas do processo

Como mencionamos acima, para esta dissertação faremos a análise de dois diários de bordo do momento em que estivemos em sala de aula. Escolhemos o diário de bordo do primeiro dia de nossa observação, e um outro feito mais ao final da unidade II da disciplina. Iniciemos pelo primeiro. Eis como a aula foi conduzida:

Quadro 4 – Primeira aula no curso de Letras

Primeira aula: 07 de abril de 2022
<p>No dia 07 de abril de 2022, as observações de aula foram iniciadas. A disciplina ministrada pela professora Camila tinha como finalidade o estudo do texto, com foco em leitura e em escrita de textos acadêmicos. A turma contava com nove alunos matriculados. Segundo a docente, isso ocorre tendo em vista a complexidade da disciplina, de tal modo que a divisão da turma possibilita maior atenção aos alunos e mais produtividade no trabalho. Às 14h40min do dia 07, a aula teve início com a entrega da avaliação da primeira unidade aos alunos. A professora afirmou, ao entregar a avaliação, que fez uma minuciosa correção de cada um dos textos e apontou para a necessidade da reescrita daqueles textos. Camila ressaltou que por se tratar de estudantes de primeiro semestre, que estavam em fase de ingresso no nível superior e, por consequência, em fase de reconhecimento dos gêneros acadêmicos, era necessário que houvesse por parte desses alunos muito treino em relação à escrita. A professora, então, fez uma analogia ao atletismo e afirmou que, do mesmo modo que um atleta treina para obter maiores resultados naquilo que pratica, na escrita isso também deve ocorrer, dado que quem mais treina mais adquire proficiência textual.</p> <p>Ainda na entrega da avaliação, enquanto os estudantes observavam os seus resultados, Camila teceu algumas considerações acerca das faltas notadas nos resultados dos estudantes. Segundo a professora, eles deveriam ter feito mais leituras dos materiais passados em sala de aula para a construção da sua resposta, dado que a prova era com consulta. Em linhas gerais, os estudantes deveriam escrever sobre o conceito de texto em uma carta argumentativa na qual deveria convencer uma professora da importância de estudar a gramática tendo o texto como ponto de partida e não somente por exercícios estruturalistas de cunho puramente sistemáticos. A</p>

professora ressaltou que houve, sim, por parte dos alunos tentativa e afinco na resposta, mas que elas deveriam ser mais bem complementadas com um melhor aporte teórico.

Então, foi pedido aos alunos a reescrita de sua avaliação para que houvesse melhora na nota final. Ao solicitar a reescrita dos textos, a professora salientou que fez anotações ao longo de todas as produções marcando claramente o que deveria ser aprimorado e dando caminhos para isso. Ela ressaltou que a escrita de textos acadêmicos é fundamental para o sucesso do estudante no curso e que, agora, estão em outro campo de produção, não mais o ensino médio, não mais o campo escolar. Desse modo, eles deveriam se ater ao fato de que os textos têm outras características e demandas, que pedirão dos alunos maior esforço e trabalho para alcançar o que se considera ideal na academia em termos de texto. Portanto, nesse sentido, os alunos iriam reescrever seus textos, uma vez que, durante a unidade e durante todo o semestre, deveriam treinar sua escrita, com a reescrita, para alcançarem a proficiência.

Tendo feita a entrega e a discussão dos resultados da avaliação, a professora deu início ao conteúdo da aula e da unidade: gênero resumo. A abordagem foi iniciada com a discussão de um material elaborado pela própria professora a respeito do gênero em questão e com a leitura de parte da tese de uma de suas doutorandas que conceituava o gênero. Em relação ao material, a primeira apostila consistia em um texto detalhado que descrevia as características formais e discursivas do resumo, conceituando-o e detalhando os passos para a produção de um bom texto desse gênero. Ao lerem ao trecho da tese e essa apostila, a professora e os alunos discutiram acerca do ensino estruturalista, metalinguístico e baseado em nomenclatura na tradição escolar brasileira. A professora questionou os alunos acerca do ensino de texto e dos gêneros textuais nas escolas, os quais responderam que o foco das disciplinas de Língua Portuguesa era Literatura e Gramática, sem aprofundamento no ensino de texto, numa abordagem tradicional, geralmente, com maior foco no livro didático. Uma aluna ressaltou que nem mesmo aprendeu a construir parágrafos na estrutura correta, pois não teve aulas de escrita, o que levou Camila a defender que tal abordagem escolar é precária, já que o texto, como unidade básica da comunicação, deveria ser ricamente trabalhado na educação básica, de tal modo que os estudantes chegassem à universidade com o devido domínio das questões de textualidade. Uma vez que isso não ocorre, conforme a professora, também o letramento acadêmico é prejudicado, pois os alunos perdem certo tempo recuperando o que deveria ter sido ensinado na escola em vez de

dirigirem maior atenção aos gêneros da academia com os quais passarão a lidar a partir de agora.

É interessante destacar o questionamento de um dos discentes, o qual quis entender como tal problema deveria ser resolvido, ao que a professora salientou que o ensino de língua deve ser pautado no texto a partir de situações reais de comunicação, de situações sociocomunicativas com as quais lidamos na vida, o que vai além do ensino de pontuação por si só e que exige criatividade e formação do professor, que deve estar a par dos conhecimentos linguísticos necessários à construção de um bom ensino de texto.

Em linhas muito gerais, a professora retomou as diferenças entre alfabetização (basicamente, como o conhecimento do código linguístico) e letramento (relativo ao conhecimento das maneiras de pensar, de escrever, de ler, que são próprias de determinado ambiente). Ela elencou alguns gêneros discursivos que necessitam de letramento acadêmico para sua prática, como é o caso do resumo. Segundo Camila, o resumo é um dos principais gêneros do campo acadêmico. Assim, iniciou-se a discussão acerca de suas principais características, de suas partes, como a apresentação do autor e do texto, a fidelidade ao texto base, a ausência de registros valorativos etc. Nesse momento, foi feito o uso do material entregue. A segunda apostila, consistia em uma atividade com três exemplos de resumo acadêmico em que os alunos deveriam sinalizar qual deles configurava o melhor texto em termos de estrutura e conteúdo no gênero em questão. Os alunos leram os textos e discutiram a atividade com produtividade e boa participação. O exercício foi guiado pela discussão entre todos os sujeitos em sala de aula.

Ao longo da discussão e das respostas dos exercícios, a professora sempre chamava a atenção para as características principais do resumo acadêmico, suas diferenças com aquelas que era feitas na escola (muitas vezes, uma colagem de excertos do texto fonte), a importância dos processos de sumarização, a necessidade de compreensão global do conteúdo do texto-base, a atenção essencial às partes essenciais do texto, à progressão das ideias, à organização daquilo que o autor defende.

A aula foi finalizada às 16h30m com a retomada do passo a passo para uma boa estrutura do texto.

A descrição da primeira aula observada mostra que Camila, a docente responsável pela disciplina, dá destaque à prática de reescrita e orienta os seus estudantes a efetua-la a fim de que haja melhora em suas produções. Além disso, a docente critica a ausência de tempo para que os estudantes recém-chegados à universidade passem com louvor pelo processo de letramento acadêmico. Para nós, o espaço dado pela professora para que os alunos escrevam e reescrevam os seus textos vem justamente da sua ciência a respeito da realidade desses estudantes, ou seja, alunos que pouco praticaram a escrita de gêneros mais básicos nos anos escolares anteriores e que, agora, apresentam dificuldades para com os gêneros mais elaborados da academia. A postura de Camila revela, portanto, o seu cuidado com a apreensão da escrita por parte dos estudantes. Além disso, aqui, vemos a escrita como um produto do esforço do estudante, como o resultado de um trabalho que mobiliza conhecimentos diversos para a produção de um texto. De modo semelhante, ao fazer alusão ao atletismo, a professora reforça que a escrita é uma atividade laboriosa que, sem o devido treino, não evolui. A atuação da professora corrobora o pressuposto de Fiad e Mayrink Sabinson (1996), para quem o ensino de escrita deve envolver as tarefas de reescrita. Observemos, agora, os efeitos práticos do trabalho com a reescrita nas aulas de Camila.

Tal como descrito no diário de bordo, ao iniciar sua aula, Camila pediu a turma a reescrita da primeira avaliação da unidade I da disciplina. Nessa avaliação, caberia aos alunos escreverem uma carta argumentativa a uma professora fictícia de língua portuguesa, que não considerava o texto como objeto de estudos em suas aulas. Em suas produções, os alunos deveriam convencer a docente a legitimar o trabalho com o texto com base no capítulo “O texto na linguística geral”, escrito por Koch e Elias, terceiro capítulo do livro “O texto e seus contextos”. Na imagem abaixo, temos o enunciado da questão:

Figura 24 – Enunciado da primeira avaliação

Unidade I - Avaliação

(Valor 10,0)

A professora Salete, professora de português na escola Cruz e Souza para os anos 8º e 9º, prioriza o ensino de gramática como um fim em si mesma, e desconsidera o trabalho com texto. A professora não leva em consideração que o texto deve permear toda e qualquer atividade da sala de aula de língua, da mesma forma que ele permeia toda e qualquer atividade de nossa atuação social. O texto constitui o ponto de convergência de qualquer prática, de qualquer exercício, de qualquer plano, uma vez que ninguém interage verbalmente a não ser por meio de textos.

Sua missão é escrever uma carta para a professora Salete, tentando persuadi-la a trabalhar mais o texto em sala de aula. Para isso, use as definições de texto que estão no capítulo 3 do livro *O texto e seus contextos*, intitulado *O texto na linguística textual*, escrito por Koch e Elias e já discutido em sala de aula. Sua argumentação deve priorizar o fato de que à medida que a professora aceite o desafio de priorizar o texto, seus alunos descobrirão uma língua funcionando, uma língua viva, real, situada, pela qual, em textos – e não em frases soltas –, as pessoas interagem e até se defendem, como atores da grande aventura humana da troca, da mútua relação.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Para compormos nosso corpus a respeito desse diário de bordo, selecionamos os materiais produzidos por quatro discentes da turma em questão: Carina, Laiz, Talita e Vinícius. A seguir, temos a avaliação feita pela aluna Laiz, na qual foram deixados dez bilhetes orientadores pela professora, além de outras marcações no corpo do texto. A produção final contava com duas laudas, como podemos ver nas figuras abaixo:

Figura 25 – Resposta da aluna Laiz à primeira avaliação

Cará professora Sulete,

Na posição de estudante de Letras Modernas da Universidade Estadual da Bahia (UESB), venho a senhora pedir que utilize a prática textual em suas aulas de língua estrangeira, pois não basta a comunicação verbal.

Notei que muitos colegas estão com dificuldades com a escrita, embora dominem a oralidade. Estamos imersos em uma era em que quem obtém um trabalho no mercado exterior deve saber redigir um bom texto. Não basta pronunciar: "Hola que tal?" ou "Nice to meet you" para ser aceito em um emprego formal. Caso a senhora não

trabalha, os brasileiros que vão para a América do Norte ou para a Europa muitas vezes devem aceitar trabalhos menosprezados pelos nativos: lavar banheiros, remover gelo das ruas, entre outros serviços. Esses emigrantes, por vezes ilegais, empreitam verdadeiras jornadas de trabalho de dez a doze horas diárias e dificilmente ingressam no ensino superior ali, ou têm seus diplomas reconhecidos. Assim, enquanto a comunidade dos que idealizam uma vida no exterior cresce, permanece dentro das classes de língua estrangeira esta discrepância de que é real.

A atualidade e seu discurso possuem uma gigante novidade que podem aperfeiçoar o currículo. Ainda que o ensino da gramática de conta das frases usuais e até mecânicas

a produção de um texto demonstra conhecimento da língua em proporção exponencial. Por exemplo: é possível ler "El Principito" em espanhol, mas será preciso mais que a repetição para compreender que o título jamais

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Figura 26 – Resposta da aluna Laiz à primeira avaliação

podera ser dado por "O príncipezinho", o termo se tornaria pejorativo e não é isto que o autor pretende. Aqui, nesse exemplo, encontram-se dois aspectos do texto: a intencionalidade e a aceitabilidade, compreendidos por todos os que se aprofundaram na língua.

Ainda sobre a importância do uso do texto, nota-se que, além de ampliar o vocabulário do falante, é um recurso cognitivo de conexão e sentido. Isso decorre de que amplia a habilidade de expor ideias e argumentar em torno de um determinado problema. Dessa forma, a prática argumentativa pode estabelecer interconexões entre a materialidade do texto e a vivência e com ele [ampliar os diversos espaços da língua] por meio dos gêneros textuais.

Por todos esses fatores considerados do texto, a renhora deve considerar também que, mesmo no Brasil, há quem queira escrever uma peça em língua estrangeira, enviar um e-mail, uma carta, ou ainda um livro.

Desse modo, o valor do texto não é meramente acessório para o uso da língua não vernácula. De contrário, é tal qual a propriedade intelectual individual e coletiva que permite ao homem se adotar e se inserir em espaços físicos ou psíquicos jamais antes inserido.

Atenciosamente,

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Laiz inicia o seu texto sob o argumento base de que “não basta a comunicação verbal” nas aulas de Língua Estrangeira¹⁵ da destinatária da carta, a professora Salete. Em seguida, ela se coloca como colega dos alunos de Salete e afirma que vê neles uma grande dificuldade para com a escrita. Para Laiz, a escrita de um bom texto é essencial para indivíduos que almejam um bom trabalho no exterior, já que muitos emigrantes são condicionados a subempregos em países da América do Norte ou da Europa. Já no terceiro parágrafo, Laiz defende que a textualidade é um elemento que pode “aperfeiçoar o currículo”, já que “a produção de um texto demonstra

¹⁵ Apesar de a proposta estar voltada para o ensino de Língua Portuguesa, Laiz pauta a sua argumentação no ensino de Língua Estrangeira, o que não impossibilita a presença dos requisitos textuais solicitados.

conhecimento da língua em proporção exponencial”. Em seguida, a aluna diz também que o texto “é um recurso cognitivo de conexão e sentido”, pois amplia as possibilidades de argumentação em torno de um problema. Finalmente, Laiz conclui sua carta ao afirmar que “o valor do texto não é meramente acaso para o uso da língua vernácula, mas se configura como uma “propriedade intelectual individual e coletiva” capaz de permitir que o homem seja inserido em diversos espaços.

No enunciado proposto pela professora, como vimos, os alunos deveriam pautar a sua argumentação em conceitos acerca do texto expostos no capítulo “O texto e seus contextos”, de Koch e Elias. A produção de Laiz, contudo, não faz menção direta às autoras e, entre os problemas que podemos observar em sua produção, é possível destacar, de início, que os conceitos de texto expostos por ela foram rasos e pouco teóricos. O seu texto aponta, novamente, tanto para o problema da ausência de letramento acadêmico como também para um problema anterior: a ausência de proficiência textual como uma herança do ensino defasado de escrita. Como sabemos, na universidade, essa escrita, mais científica, exige do escrevente que suas produções sejam pautadas em pressupostos teóricos sólidos, estudos consolidados a respeito da área sobre a qual ou para a qual algo é produzido. Laiz, no entanto, possivelmente ainda envolvida, cognitivamente, em uma atmosfera de escrita e de compreensão textual que ainda remete ao ensino básico, faz considerações que são pertinentes, mas que alcançam apenas visões que se pautam no senso comum a respeito do texto, como, por exemplo: o texto como elemento de aperfeiçoamento do currículo, o texto como ferramenta de ampliação de vocabulário, o texto como recurso para expor ideias e argumentos. Sendo assim, a argumentação requerida pela professora Camila, que deveria ter por base pressupostos a respeito do texto para a Linguística Textual, não foram apresentados. Ao longo dos seus bilhetes orientadores, entre outras considerações, Camila faz essa orientação de modo mais incisivo, como podemos ver a seguir:

Figura 27 – Bilhetes orientadores deixados pela professora Camila

1. “não basta a comunicação verbal” para que, ? Completar com essa informação deixa esse segmento completo e auxilia na clareza.
2. sobre a vírgula aqui: ou você deixa a parte “ou para a Europa” entre vírgulas, ou não a coloca. “Os brasileiros que vão para a América do Norte, ou para a Europa, muitíssimas...”
3. Não entendi esse trecho. Seria preciso explicar como “a textualidade e seu discurso possuem uma gigante variedade que podem ‘aperfeiçoar o currículo”. Por que ela pode aperfeiçoar o currículo.
4. como a produção de um texto pode demonstrar “conhecimento de língua em proporção exponencial”. O que seria isso? Não basta o exemplo que vem a seguir.
5. nesse trecho aqui também o conceito de intencionalidade e aceitabilidade não são explicados, o que impossibilita seu leitor de entender o que vem a seguir.
6. O que seria “ampliar os espaços da língua”?
7. “do texto” – ao colocar dessa maneira, parece ser desse texto que você está escrevendo. Portanto, o correto seria: por todos esses fatores considerados acima em relação ao conceito de texto”
8. “valor do texto”. O texto tem valor por ele mesmo? – correto: o valor de se saber usar o texto em situações de comunicação.
9. não compreendi todo trecho 9. O que seria “o uso da língua não vernácula”?
10. Todo o restante do parágrafo final também não está claro. Penso que você pegou um trecho do texto base e ele ficou fora de contexto.

Em suma, sua ideia de voltar a temática para o ensino de texto em língua inglesa foi muito boa e você criou uma boa imagem para isso também. Os argumentos usados para defender que se trabalhe mais o texto em língua estrangeira estão bons, mas os conceitos de texto que você utilizou para embasar sua argumentação não estão bons, pois estão descontextualizados em relação ao texto base da proposta, equivocados e genéricos. Faltou aprofundamento na leitura do texto base de Ingedore Koch.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Antes de fazer o comentário principal a respeito da carta argumentativa de Laiz, a professora Camila se preocupa em comentar outras questões mais simples, de pontuação ou de ausência de sentido em partes do texto. Nota-se que seus comentários tecem um verdadeiro diálogo com a aluna: a professora apresenta-lhe as suas dúvidas acerca do que foi escrito, mostra-lhe outros caminhos para a sua escrita e faz com que o escrevente questione a sua própria escrita a fim de auxiliá-la a desenvolvê-la criticamente. Por fim, a professora faz um comentário mais geral e expõe a fragilidade dos conceitos de texto utilizados pela aluna, apontando a ausência de aprofundamento na leitura do texto teórico que deveria ser a base da argumentação.

Os comentários de Camila podem ser considerados como bilhetes orientadores, pois correspondem à categoria de correção textual-interativa conceituada por Ruiz (2010), isto é, comentários deixados pelo professor à margem do texto do aluno, no pós-texto, pelos quais os alunos podem compreender a correção de modo mais efetivo.

Vemos que a revisão de Camila não corresponde a uma correção das mais tradicionalmente vistas, como aponta Ruiz (2010), que se encerram somente em símbolos ou demarcações simples, ou até mesmo em frases curtas que pouco direcionam o aluno. De modo contrário, os comentários de Camila cumprem com a função de assistência e de (re)orientação da reescrita do aluno e mostram a sua percepção de texto enquanto resultado de um processo, que pode vir a ser aperfeiçoado se bem revisado e reescrito. Outro fator que podemos destacar a respeito da correção empreendida por Camila é que, por meio dos seus bilhetes, o aluno é avaliado — afinal, esse é um dos papéis elementares que o professor cumpre no meio acadêmico: avaliar os seus discentes — no entanto, quando mediada por bilhetes, a avaliação é passa a ser social e mais processual do que meramente resolutive. Nesse sentido, confirmamos o que diz Menegassi (1998), que defende que o professor é capaz de auxiliar o aluno no amadurecimento de sua escrita quando deixa suas considerações no momento da correção, pois faz com que o estudante reflita sobre a sua escrita, compreenda mais profundamente o que está escrevendo e, conseqüentemente, desperte interesse pela reescrita.

A partir dessas observações, espera-se que as versões posteriores do texto do aluno sejam aprimoradas e apresentem resultados melhores que a primeira. É o que acontece na segunda versão do texto de Laiz, que foi reescrito com base nos comentários anteriores de Camila e apresenta melhorias. Vejamos a seguir a sua segunda versão:

Figura 28 – Segunda versão do texto de Laiz

Para professora Salete,

Na posição de estudante de Letras Modernas da Universidade Estadual da Bahia (UESB), venho à senhora pedir que utilize a prática textual em suas aulas de língua estrangeira, pois não basta a comunicação oral decorada da língua.

Notei que muitos colegas estão com dificuldades com a escrita, embora dominem a oralidade. Estamos imersos em uma era em que quem almeja um bom trabalho no mercado exterior deve saber redigir um bom texto. Não basta pronunciar "Hello, who are you?" ou "Nice to meet you" para ser aceito em um emprego formal. Base a senhora não sabe, os brasileiros que vão para a América do Norte ou para a Europa muitas vezes devem aceitar trabalhos menosprezados pelos nativos: lavar pratos, lavar roupa, lavar o carro, lavar a casa, entre outros serviços. Esses emigrantes enfrentam severas jornadas de trabalho de dez a doze horas diárias e dificilmente ingressam no ensino superior ali, ou têm seus diplomas reconhecidos. Assim, enquanto a comunidade dos que idealizam uma vida no exterior cresce, permanece dentro das classes de língua estrangeira esta discursiva do que é real.

Dentro, vivemos a linguagem falada ou escrita, dotada de unidade comunicativa semântica e formal, pede, ao ser trabalhada em classe, estimular uma comunicação mais formal e inteligível da língua. Em muitas instituições norte americanas o estrangeiro só é aceito mediante certificação B1 (preliminar em Inglês), ou seja, nível intermediário da língua, dentro

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Figura 29 – Segunda versão do texto de Laiz

As competências deste nível intermediário da língua es-
tá a capacidade de escrever textos simples, de maneira a man-
ter um diálogo intermediário com um nativo: pela expressão e
compreensão.

Ainda que o ensino da gramática dê conta das frases usuais
e até mecânicas, a produção de um texto demonstra conhecimen-
to da língua em proporção exponencial x^2 isto provém da textualidade.
De acordo com Beaugrande e Dressler, sete fatores determinam
a textualidade como material conceitual e linguístico, são eles: a
intencionalidade (intensão e objetivo); a aceitabilidade (aceitação
por parte do receptor do texto); a situacionalidade (a relação com
o contexto); a informatividade (conteúdo, informação); a intertextua-
lidade (um texto que faz referência a outros). Na oralidade, a comunicação
que ocorre entre dois receptores e emissores concomitantes exige que o feed-
back seja positivo, ou seja, que ambos as partes compreendam o
discurso. Assim, a intencionalidade e a aceitabilidade do texto e em
algum grau a informatividade e os demais fatores permeiam a intera-
ção sócio-comunicativa no contexto cotidiano e no contexto formal da lí-
ngua.

Outro exemplo é que é possível ler "El Principito" em espanhol,
mas será ~~preciso~~ preciso mais que a simples repetição de fonemas de-
codados para compreender que o título fomos polera ver dado por "o
principezinho", pois tornaria pejorativo e não é isto que o autor preten-
de. Aqui, nesse exemplo, além da intencionalidade ~~é~~ preciso ade-
quar o texto ao contexto para que haja a aceitabilidade do público acerca
do objetivo do autor.

Além de colaborar para a realização de provas escritas, para
a inserção no mercado de trabalho o ensino superior,

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Figura 30 – Segunda versão do texto de Laiz

de colaborar com a comunicação falada e interpretação, nota-se que a importância do uso do texto também reside em ampliar o vocabulário do falante. Este fator diz respeito a integridade de um texto e sua progressão. Os novos vocabulários não agregam um amontoado de apenas palavras, mas de conceitos que podem ser abordados num texto, com o uso da coesão (síntaxe gramatical) e da coerência (sentido) que formam uma estrutura semântica e enriquecem-no.

Complementar a este fator, nota-se o fato de que a produção textual é um recurso cognitivo. Tal, amplia a ^{pesquisa} ^{forma} habilidade de expressar ideias e argumentar em torno de um determinado problema, isto diz respeito a articulação que um texto deve possuir. A prática articuladora, dessa forma, estabelece interconexões entre a materialidade do texto e a vivência. Com isso, amplia o conhecimento de mundo do sujeito e suas capacidades intelectuais de adentrar em novos espaços, além de antes aos nativos da língua somente.

Desse modo, o valor de uma produção textual e seu ensino não é mera necessidade da língua portuguesa. De contrário, é propriedade intelectual individual e coletiva que permite ao homem se apropriar e se inserir em espaços físicos ou psíquicos jamais antes inserido.

Atenciosamente,

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Nota-se que o texto de Laiz modificou-se em extensão, contando agora com três laudas. Desde as primeiras informações escritas na segunda versão, vemos que a aluna efetuou operações de reescrita mais simples, como a adição em “comunicação verbal”, para a “comunicação verbal decorada da língua”. Além disso, notamos que, atendendo à orientação da professora Camila, Laiz fez duas importantes operações de adição, criando um terceiro e um quarto parágrafo novos, inserindo informações teóricas que, certamente, têm como base o capítulo mencionado no enunciado da questão. No terceiro parágrafo, ela conceitua teoricamente o texto como “ocorrência linguística falada ou escrita, dotada de unidade sociocomunicativa semântica e formal, pode, ao ser trabalho em classe, estimular uma comunicação mais formal e inteligível da língua”. Já no quarto parágrafo, Laiz menciona os fatores de textualidade propostos por Beaugrande e Dressler, como veremos, novamente, adiante:

Figura 31 – Quarto parágrafo da segunda versão do texto de Laiz

Ainda que o ensino da gramática dê conta das frases usuais e até mecânicas, a produção de um texto demonstra conhecimento da língua em proporção exponencial \propto este processo da textualidade. De acordo com Bourquande e Dressler, sete fatores determinam a textualidade como material conceitual e linguístico, são eles: a intencionalidade (intensão e objetivo); a aceitabilidade (aceitação por parte do receptor do texto); a situacionalidade (a relação com o contexto); a informatividade (conteúdo, informações); a intertextualidade (um texto que faz referência a outros). Na oralidade, a comunicação que ocorre entre dois receptores e emissores concomitantes exige que o feedback seja positivo, ou seja, que ambos as partes compreendam o discurso. Assim, a intencionalidade e a aceitabilidade do texto e em algum grau a informatividade e os demais fatores permeiam a interação sócio-comunicativa no contexto cotidiano e no contexto formal da língua.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Por se tratar de uma escrevente acadêmica iniciante, alguns problemas ainda permanecem, a exemplo dos conceitos genéricos que não foram apagados, como a visão do texto como instrumento de aperfeiçoamento do currículo ou como recurso para entrada no mercado de trabalho. Todavia, nessa adição de informações teóricas que, ao nosso ver, foi o principal aprimoramento da reescrita de Laiz, ela faz com que a sua escrita receba um caráter mais acadêmico, pois, agora, o texto é devidamente conceituado. A argumentação ganha força a partir da menção dos critérios de textualidade formulados pelos autores mencionados. Assim, acerca da segunda versão, a docente faz os seguintes comentários:

Figura 32 – Comentário feito por Camila

① Falta complementar esse trecho, Lorena. Ou ele é continuação do anterior? Se for, deveria ter uma vírgula para configurar a continuação.

Jolie

→ Uma

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Figura 33 – Comentário feito por Camila

outra observação: nos acrescentamos que você fez, faltou manter mais a interlocução com a professora.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Como se vê, a redução dos comentários orientadores feitos por docente é notável, assim como é notável a redução de suas marcações ao longo de todo o texto, o que confirma que houve melhorias pela própria avaliação da professora. Agora, na segunda versão, além de um comentário a respeito da coesão de um trecho do texto, Camila apenas observa que houve pouca interlocução com a professora Salete, elemento essencial para o gênero carta argumentativa.

Vejamos, agora, o percurso de outra estudante, Carina, desde a primeira versão do texto, bem como o momento do pedido de reescrita da carta argumentativa pela professora até a reescrita da primeira versão. Abaixo, temos a primeira versão do texto produzido pela aluna Carina. Vejamos:

Figura 34 – Primeira versão do texto escrito por Carina

Carina professora Salete,

penho por mais desta prestar-lhe o meu repúdio so-
te as concepções tomadas pela senhora, as quais, se
 dão em menosprezar o ensino do texto em sala de aula
 e priorizar o ensino da gramática. Sei que ensinar gra-
 mática é definitivamente importante na escola, mas,
 sobretudo, não há possibilidade de diálogos coerentes
 e significativos entre interlocutores que dominem somente
 os saberes da gramática. Defendo, aqui, que há
um grave equívoco nas suas considerações por não
 analisar.

Saliento, então, que a senhora deve se atentar ao
 fato de que não se poderia sequer ensinar gramática
 para os seus alunos, se não houvesse uma comuni-
 cação textual entre a senhora e eles. Isso se dá ao
 fato de que o texto é a uma unidade básica de
 comunicação e, portanto, definitivamente, não há
 comunicação sem que se haja um texto escrito
 e trabalhado pelos interlocutores, ainda que de forma
 implícita.

Em suma, peço-lhe humildemente para que
 reflita sobre a importância que há em trabalhar,
 sobretudo, o texto em sala de aula. Espero que a
 senhora tenha me compreendido, pois sem texto não
 haveria um porquê ali mesmo de ensino grama-
 tical.

Despeço-me agradecidamente.

Em sua primeira versão, em um texto de uma lauda, Carina fez considerações diretas, sucintas, sem grandes aprofundamentos teóricos. Ela não menciona diretamente as autoras solicitadas pela professora Camila, mas faz comentários com base no texto que leu, já que conceitua o texto, no segundo parágrafo, como “unidade básica da comunicação”. Em seu texto, Carina também demonstra a ausência de práticas para com os gêneros acadêmicos, pois também não é aprofundado, haja vista a forma como ela argumenta, apresentando um ponto de vista que se repete, sem fundamentá-lo teoricamente de maneira direta. Na correção, o texto de Carina recebeu os seguintes comentários de Camila:

Figura 35 – Comentários feitos por Camila

1. Veja o trecho: “o meu repúdio sobre as concepções tomadas pela senhora” – seria preciso completar o raciocínio, dizendo, por exemplo “em relação ao ensino de língua praticado pela senhora”.
2. quais considerações? Tampouco você disse: NESSA sua postura, indicando a postura relatada acima de priorizar o ensino de gramática. Você poderia ter dito: “há um grave equívoco nessa sua postura”.

O grande problema de seu texto, Kalila, é que ele ficou circular, não progrediu e girou em torno de um único argumento: o texto é a unidade básica da comunicação, então não faz sentido ensinar gramática. Em todos três parágrafos você repete a mesma coisa. Havia muitos argumentos no texto de Ingedore Koch que você poderia ter usado.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Camila, inicialmente, chama a atenção de Carina para questões de coerência, de sentido no texto. Camila mostra que, quando Carina escreve “sobre as concepções tomadas pela senhora”, seria preciso dizer quais concepções são essas, já que se tratava de um assunto específico, isto é, o ensino de línguas. Em seguida, a professora indica que Carina poderia substituir o termo “considerações” por “postura”, já que era exatamente a postura da professora Salete em sala de aula, ao priorizar apenas o ensino descontextualizado de gramática, que estava sendo criticada. Por fim, Camila faz um comentário geral indicando a ausência de progressão de ideias no texto de Carina. A professora mostra que um único argumento foi norteador de toda a discussão da carta: “o texto é a unidade básica da comunicação”. Isso, para Camila, fez com que outras ideias expostas no capítulo de Koch não fossem exploradas e tornou a produção de Carina circular, ou seja, repetitiva. A partir dessas considerações, Carina produziu a sua

segunda versão que, agora, já contava com adições de informações, além de outras operações mais simples de reescrita. Vejamos:

Figura 36 – Segunda versão do texto de Carina

Carina professora Salete,

venho, por meio desta carta, na posição de estudante de 1º Semestre de Letras da UESB, prestar-lhe minhas considerações sobre a metodologia de ensino adotada pela senhora, na qual se prioriza o ensino da gramática e se desconsidera o ensino e a produção de texto em sala de aula. Mediante experiências vividas por mim, opinto a senhora que há um grave equívoco no seu posicionamento, pois a ausência do domínio textual reflete negativamente no desempenho dos alunos em absolutamente todos os ambientes sociais.

Prezura, quero salientá-lhe sobre a importância que deve ser atribuída ao ensino a prática do texto desde o ensino fundamental, porque o texto é a unidade básica de interação e comunicação humana. Nesse formato, é evidente que, durante toda a nossa vida, usamos inevitavelmente textos sobre os mais diferentes tipos de assuntos presentes no cotidiano. É importante esclarecer-lhe que ter o domínio sobre um determinado assunto, como no caso dos seus alunos, a gramática, definitivamente não significa que saberão textualizá-la, pois o texto não resulta apenas do conhecimento da língua, mas, sim, da complexidade dos aspectos envolvidos nas relações intersubjetivas constituídas de forma situada.

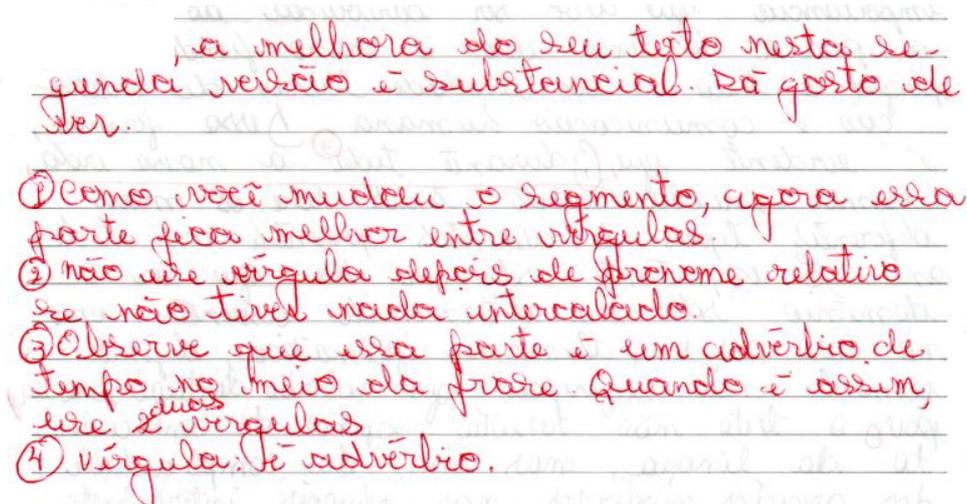
Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Figura 37 – Segunda versão do texto de Carina

Bezada Sabli sendo assim, a atividade textual
 não é tão simples quanto parece e não
 pode ser descartada na sua docência, pois
 texto é fruto de um processo extremamente
 complexo de interação social e de construção
 de sujeitos, conhecimento e linguagem.
 querida professora, espero ter-me feito
 clara até aqui e conto com seu entendimen-
 to de bits como texto, e não amentado
 de frases. Peço-lhe, humildemente, que reflita
 sobre a necessidade do ensino textual ao seus
 alunos considerando a relevância das minhas
 alegações nesta carta.
 Dispõe-me agradecidamente.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Como dissemos e como é possível observar, o texto de Carina recebeu adições de informações desde o primeiro parágrafo. Inicialmente, nota-se a substituição das orações “*sei que ensinar gramática é definitivamente importante na escola, mas, sobretudo, não há a possibilidade de diálogos coerentes e significantes entre interlocutores que dominem somente saberes da gramática*” pelo seguinte trecho “*mediante experiências vividas por mim, garanto à senhora que há um grave equívoco em seu posicionamento, pois, a ausência de domínio textual reflete negativamente no desempenho dos alunos em absolutamente todos os ambientes sociais*”. É a partir dessa mudança que Carina adiciona informações que aprimoram a força teórica e argumentativa do seu texto. Em seu segundo parágrafo, a aluna argumenta que o texto é a unidade básica da interação e da comunicação humana e reforça o seu argumento apresentando o fato de ser o texto o recurso utilizado pelos indivíduos para tratar dos diversos assuntos do cotidiano. Ela salienta que o conhecimento de gramática por si só, nesse sentido, não garante ao falante o domínio da textualidade. Mais à frente, Carina defende que o texto é também “*fruto de um processo extremamente complexo de interação social e de construção de sujeitos, conhecimento e linguagem*”. Na segunda versão do texto de Carina, a professora Camila deixou, a priori, um comentário mais geral apontando para a sua melhoria textual que, a seu ver, foi substancial. Em seguida, ela fez outros apontamentos relacionados à questões mais técnicas, como colocação de vírgulas. Vejamos:

Figura 38 – Comentários feitos por Camila

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Na entrevista que realizamos com as escreventes Laiz e Carina, elas puderam falar um pouco mais acerca da sua vivência com a escrita de textos acadêmicos na disciplina em questão, mais especificamente. Laiz menciona que a correção empreendida por Camila foi importante para seu desenvolvimento textual ao longo da disciplina. Ela explica que a professora fazia uma correção detalhada, enumerada e descrevendo, nas legendas, as inadequações, de modo que ela conseguia compreendê-la. Abaixo, vejamos um trecho dessa entrevista:

Quadro 5 – Entrevista com a estudante Laiz

Pesquisadora: Laiz, você diz que a correção da professora ajudou. Você pode explicar como é feita essa correção? Como é a correção da professora?
Laiz: a correção da professora é detalhada. Bastante detalhada. Ela coloca um número em cada erro, assim, do lado do erro, acima etc., e ao final da prova, do simulado, da prova, ela vai escrevendo o que, qual foi o erro, por que errou, o número legenda, sabe? E a gente consegue compreender.
Pesquisadora: e você acha que isso contribui com a escrita?
Laiz: contribui bastante e, se a gente tem dúvida, quando a gente tem né, a gente consegue perguntar pra ela e ela sempre responde. Então eu acho que ela foi bem, bem detalhista nisso assim, o fato dela ser, é... Detalhista em relação ao estudo, em relação ao ensino, quer dizer, contribuiu para o meu aprendizado. Se ela passasse por cima dos erros e só me desse a nota que meu texto valia, talvez eu não aprenderia, eu não ia ver o que tinha ali de erro ou de questão problemática que podia ser melhor e tal.
Pesquisadora: no caso, a partir desses destaques, o que é pedido depois? Como que se sucede a entrega do material?

Laiz: sempre que possível ela pede pra gente reescrever.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Após detalhar o modo com o qual Camila corrigia os textos, Laiz declara que, se a correção da professora tivesse como finalidade a mera aplicação da nota, ela poderia ser privada da possibilidade de observar as suas inadequações e aprimorá-las. Mais uma vez, confirmamos, agora, sob o ponto de vista da aluna escrevente, a importância de uma avaliação interativa, em que o professor situa o aluno em seu texto, elabora caminhos e auxilia a sua melhora. Em seguida, perguntamos a Laiz se era nova para ela a prática de voltar ao texto, de reescrevê-lo. Vejamos:

Quadro 6 – Entrevista com a estudante Laiz

Pesquisadora: entendi, entendi. Laiz, essa prática de voltar ao texto foi algo novo pra você, isto é, agora, na graduação?
Laiz: voltar ao texto, no caso, reescrever né?
Pesquisadora: isso, isso... fazer o texto de novo, esse olhar para as inadequações...
Laiz: não, não, antes do ensino superior eu não tive muito isso não. Eu peguei um pouco no cursinho, mas também era uma questão mais leve, não era algo detalhado, porque um, assim: vamos dizer, estava eu numa sala de produção, tinha a turma de reescrita, a gente tinha a turma, a gente tinha no caso um dia para reescrita e um dia para produção, mas só que não era só a gente, tinha uma quantidade de quarenta alunos e duas pessoas para corrigir, mas era corrigir por turno, entende?
Pesquisadora: sim, pode continuar, tudo claro
Laiz: era uma pessoa para corrigir quarenta alunos e a correção não era tão detalhada, e era de acordo com os moldes do ENEM, porque a produção textual era focada apenas no ENEM. Isso me fez sim aprender algumas coisas que no ensino médio eu não vi, o que eu aprendi em relação à produção de, do que era chamado o gênero dissertativo-argumentativo, que é uma denominação que é o ENEM que dá para o texto que eles pedem na prova deles, que seria no caso a dissertação escolar. E aí eu aprendi algumas coisas, mas me faltava a base da gramática, me faltava o entender o porquê que eu não posso usar por exemplo é “uma vez que” antes... Assim, quero dizer, pontuado, por que eu não posso colocar um ponto e iniciar de novo usando “uma vez que”. Se eu fazia isso, era corrigido como errado, mas por que era errado eu não sabia.
Pesquisadora: Para ficar mais claro, você então quer dizer que não aprendia a função né, daquele termo no texto, seria isso?
Laiz: exatamente, a função, eu queria entender os porquês, porque não adianta a falar a questão do, por exemplo: você não pode usar um ponto e o pois, aquela questão da pontuação que me pegava

muito. Tá, mas por que que eu não posso usar? O que justifica isso? Eu não sabia. Mas eu usava assim, era meio técnico, sabe? Acho que posso resumir assim: era passada uma técnica, mas não tinha a base da técnica, não havia a base para ter a técnica.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Laiz responde que, no ensino básico, não teve muito contato com a reescrita, o que aconteceu somente em seu cursinho pré-vestibular, mas ainda de modo não tão detalhado. Além disso, ela salienta que a correção acontecia conforme os parâmetros que norteiam a redação dissertativa-argumentativa solicitada pelo ENEM, no entanto, sem tanto aprofundamento, sem que houvesse a explicação do porquê das mudanças solicitadas. Perguntamos a Laiz se ela, então, não compreendia, pela correção, quais funções os termos cumpriam no texto. Laiz confirmou essa informação, mencionando ainda que as correções eram puramente técnicas, cujas mudanças não eram acompanhadas de justificativas. Assim, procuramos ouvir da aluna como foi a sua experiência com a reescrita de textos na graduação. Para Laiz, a reescrita foi funcional, uma vez que a auxiliou na identificação do erro e, mais que isso, no seu entendimento, trazendo-lhe consciência.

Quadro 7 – Entrevista com a estudante Laiz

Pesquisadora: Laiz, ótimo. Eu gostaria agora que você falasse da sua experiência com a reescrita. Durante a segunda unidade da disciplina, como eu pude observar e registrar em meus diários de bordo, a professora citou assim, em vários momentos, a questão da reescrita de textos, que fazer textos é algo que aprendemos ao reescrever, certo? Na sua prática, das questões de textualidade, você reescrevia seus textos? Essa possibilidade de reescrever texto surtiu efeitos? Eles foram benéficos? Você pode falar um pouco sobre isso?

Laiz: reescrevia sempre e funcionou. A reescrita, pra mim, ela funcionou por dois motivos, porque, na reescrita eu tinha, primeiro, o entendimento do que tava errado, o apontamento da professora e aí sim eu conseguia reescrever, senão eu ia continuar errando, como eu falei né, eu ia até continuar reescrevendo talvez, mas sem o apontamento ia ser errado. E ela também funcionou por conta dessa identificação do erro, às vezes, na primeira escrita antes da prova, ou, por exemplo: eu fazia um rascunho antes da prova e esse rascunho também me ajudou, mas na escrita do rascunho, a gente não se dá conta dos erros e é somente depois da leitura que a gente vai avaliando ali e vai se dando conta e aí na segunda escrita o texto está melhor aprimorado. Então foi benéfico, porque traz, é clareia mais o caminho do texto, dá essa consciência do que tá errado e do que não tá errado.

Pesquisadora: então, a prática de reescrita te ajudou de alguma forma a diminuir a recorrência de inadequações?

Laiz: em parte. A reescrita me auxilia quando eu já tenho aquele conteúdo e consigo identificar aquilo no texto e aí eu só vou identificar mesmo com a leitura ali e a reescrita. Mas, se eu não tiver a sapiência, se eu não tiver o conhecimento de que algumas coisas devem ser, por exemplo, se eu quiser falar... Eu vou usar o exemplo do aposto: se eu quiser especificar uma pessoa, eu não uso entre vírgulas algo, mas se eu não quiser especificar aquilo e generalizar, eu tenho que colocar aquilo entre vírgulas. Mas se eu não tiver essa sapiência, eu não vou saber identificar nem pela reescrita. Mas assim, pra mim a reescrita é um processo de tomada de consciência,

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Agora, assim como Laiz, vejamos o que diz a discente Carina a respeito do desenvolvimento da sua escrita ao longo do semestre. Ela afirma que, após a disciplina, se preocupa mais com seu texto, o que a influencia, inclusive, em atividades de outras disciplinas.

Quadro 8 – Entrevista com a estudante Carina

Pesquisadora: ah, sim! Importante! Entendi. Como você caracteriza a escrevente Carina, do começo do semestre e a escrevente Carina hoje?

Carina: nossa, hoje eu presto muito mais atenção em minha escrita, no que eu tô escrevendo, faço mais esforço assim... consigo deixar de um jeito bem menos ruim do que ficava. Eu comparo até mesmo fazendo resumos, trabalhos de outras matérias, eu percebo que nem se compara com o meu começo, é outro mundo depois das reescritas, da disciplina assim.

Pesquisadora: outro mundo, entendo.

Carina: isso, outro mundo, ontem mesmo o professor de literatura pediu um resumo, um resumo não... dois textos ou três textos para a prova dele. Se ele tivesse me colocado pra escrever aquilo um pouco antes de.. do primeiro semestre, da disciplina de texto, meu Deus! Seria assim um horror. Pra mim hoje, eu vi que eu escrevo até mais rápido apesar de ser mais trabalhoso, mas é um pouco mais fácil, porque tem a noção das coisas que eu não tinha antes.

Pesquisadora: imagino. A gente vai entrar agora nessa questão que você tem mencionado aí, da reescrita. Carina, durante a disciplina, a professora citou em vários momentos a questão da reescrita de textos. Você mencionou por alto anteriormente, mas gostaria que falasse um pouco mais acerca disso: em sua vivência, em sua prática de escrita, de aprendizagem das questões de textualidade, você reescrevia seus textos? Houve a possibilidade de reescrita? E havendo, quais foram os efeitos dessa prática?

Carina: meu Deus, antes... assim, no ensino médio, eu nunca tinha tipo... o professor corrigia meu texto e nunca pedia pra gente refazer, eu nunca sabia o que eu havia errado ou se eu havia errado, assim, nunca mesmo sabe? Nunca pedia pra gente refazer. E, nossa, a gente escreveu e reescreveu até demais na matéria de (nome da professora) e foi maravilhoso, porque, quando você lê o seu texto

escrito e vê o que tá errado e reescreve, aquilo muda completamente sua percepção totalmente, como ela mesma diz, é outro mundo. Você vai reescrever sabendo o que foi bom e o que não foi, vai melhorando o texto e vai melhorando a sua escrita por consequência porque a gente já não vai errando mais aquilo. Você tem a possibilidade de melhorar conhecendo o que tá errado ali.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Podemos traçar o seguinte paralelo entre as declarações de Laiz e de Carina: após passarem pela disciplina de escrita de textos, as duas declaram estarem mais atentas com a própria escrita. Laiz assevera que a reescrita foi para ela um processo de tomada de consciência; Carina, por sua vez, afirma que as escritas e as reescritas realizadas mudaram a sua percepção de texto. As alegações de ambas nos levam a Prado (2019), para quem, quando a escrita é vista como um trabalho, a linguagem passa a ser parte constitutiva do sujeito, de maneira que ela, a linguagem, funda o sujeito, ao mesmo tempo em que e é fundada por ele. Essa tomada de consciência que acontece em Laiz e em Carina por meio da reescrita é a sua (re) descoberta enquanto um indivíduo que pode dominar a escrita de textos se praticá-la, o que modifica a sua relação com o texto e, por consequência, com o uso da língua. Podemos dizer que a reescrita proporciona, portanto, um contato mais aproximado do indivíduo com a linguagem ao fundar escreventes mais autônomos, conscientes, críticos e interessados.

A partir do que foi analisado nos textos de Laiz e de Carina, confirmamos a visão de pesquisadoras como Fiad e Mayrink-Sabinson (1996), Pereira (2005), Passarelli (2012), Prado (2019) para as quais a escrita é, antes de tudo, um trabalho. Sendo assim, defendemos que todo o conjunto de ações necessários para a boa escrita de um texto, ou seja, interpretação, leituras, releituras, mobilização de saberes, aponta para a necessidade de uma aprendizagem de escrita que seja pautada em reescrita, como defendem Fiad e Mayrink-Sabinson (1996). Nossos dados mostram que, com a reescrita, as estudantes em questão puderam adentrar em seu próprio texto e, a partir de uma leitura crítica de sua própria produção, a partir da reflexão mediada pelos comentários da professora, puderam desenvolver uma segunda versão mais aprimorada e mais aproximada do ideal acadêmico.

Nossos dados confirmam, ainda, o que diz Menegassi (1998), que defende que a capacidade de leitura do estudante também é aprimorada com a reescrita. Foi notável nas produções de Carina e de Laiz as adições de informações teóricas, certamente, oriundas de (re)leituras do texto-base, feitas a partir da necessidade de melhorias na argumentatividade em suas produções. Assim, reforçamos que a reescrita exige do estudante que leia e releia por diversas vezes, atenta e criticamente, o seu texto (com suas versões) e os textos necessários para

produzi-lo. Nesse sentido, como aponta Gerhke (1993), a reescrita possibilita que um mesmo escrevente seja, ao mesmo tempo, leitor e escritor em um só momento, em uma só ação.

É importante mencionar que, em nossos dados, podemos observar que a reescrita possibilita uma aprendizagem de escrita de textos mais interativa e dialógica. A interação proporcionada pelos bilhetes que orientam a reescrita dos alunos é capaz de promover uma aproximação entre os sujeitos e, segundo Ruiz (2010), de revelar certa afetividade entre eles. Ao estabelecer uma comunicação não somente com o texto de suas alunas, mas diretamente com as suas alunas, Camila mostra-lhes, indiretamente, o cuidado com o seu desenvolvimento textual, estabelecendo, por consequência, um jogo dialógico tanto com as ideias do estudante como com o próprio estudante, ideias essas que já estarão, por certo, perpassadas por outras ideias. A reescrita é, nesse sentido, um meio de exploração da linguagem e das suas possibilidades de estudo, enquanto a correção gramatical, puramente taxativa e classificatória, encerra as possibilidades de diálogo, de encontro ou de desencontro, de formulação de novas ideias e até mesmo de mudanças de pensamento. Ao corrigir, pressupondo a reescrita, dialogando com o estudante e propondo-lhe caminhos para a refacção do seu texto, como fez a professora Camila, o professor possibilita que o estudante seja participante autônomo na descoberta do seu eu escrevente e, também, do seu eu revisor. Ele dá voz ao aluno (Ruiz, 2010) que, por sua vez, busca devolver ao professor o resultado aprimorado desse processo. Em contraponto a uma visão monológica de que no texto há, apenas, dois lados, a saber, o certo e o errado, a reescrita abre espaço para uma visão dialógica em que o professor se torna auxiliador do estudante, em seu desenvolvimento textual.

6.3 Segundo diário de bordo: a escrita como um trabalho de mediação e reescritas

Nesta seção, serão analisadas produções dos discentes Vinícius e Talita. Contudo, a análise dos textos desses alunos terá como base a postura da professora regente da disciplina, professora Camila, para a qual também voltaremos o nosso olhar. Tomamos como ponto de partida um diário de bordo que foi produzido mais ao final da unidade observada. O conteúdo central estudado, nesse momento, foi o gênero resumo. Vejamos como a aula ocorreu:

Quadro 9 – Segundo diário de bordo**Quarta aula: 21 de abril de 2022**

No dia 21 de abril de 2022, a quarta observação foi realizada na turma. A professora entregou uma atividade que foi reescrita pelos alunos a partir de suas observações na primeira versão do texto e ressaltou, novamente, a importância de se reescrever um texto. Além disso, ela solicitou que os alunos observassem a melhoria entre as versões que produziram, para que eles pudessem entender o que mudou e o que foi aprimorado.

Após esse momento, Camila distribuiu mais um material acerca do gênero resumo. O material tratava-se de uma atividade que envolvia estratégia, observação e análise de textos para sumarização e dizia respeito à importância dos objetivos do escrevente na sumarização das ideias do texto base para a produção de um resumo. Após explicar o que pedia a atividade, os alunos responderam ao que foi solicitado com atenção plena.

Após a resolução dos exercícios pelos estudantes, eles discutiram os resultados encontrados na atividade e foi possível perceber, na discussão, a riqueza de detalhamento por parte dos sujeitos na abordagem do gênero resumo.

Em seguida, outra atividade foi realizada. A professora distribuiu outra lista de exercícios referente à localização e à explicitação das relações entre as ideias mais relevantes de um texto. A partir da feitura desse exercício, a discussão em sala de aula deu-se em torno das características do resumo com foco na articulação das ideias promovida pelo uso dos conectivos. A atividade foi extremamente detalhada no que concerne ao uso contextualizado dos conectivos como articuladores textuais e permitiu uma intensa participação por parte da turma. De acordo com Camila, trabalhar com as múltiplas possibilidades de uso dos conectivos, em um texto, é algo importante na escrita e na reescrita, já que permite ao aluno planejar seu texto também em termos lexicais.

Em relação aos exercícios, os alunos apresentaram múltiplas possibilidades adequadas de respostas para as questões apresentadas, demonstrando diversidade na escolha dos conectivos que utilizaram em suas respostas. Com base nas respostas dos estudantes, Camila ressaltou que o trabalho com a linguagem exige esforço e envolve trabalho e que, por isso, a escrita não deve ser vista com um dom. De acordo com a docente, exercícios como aqueles que estavam sendo realizados são importantes justamente em vista dessa necessidade de se explorar as possibilidades de trabalho com a linguagem, na produção escrita. Também por isso, de acordo com a professora, o ensino tradicional de gramática normativa é visto

como pouco eficiente, já que os elementos gramaticais não são discutidos sob o ponto de vista da textualidade, mas, sim, de forma descontextualizada.

Por fim, após a leitura de um texto, a professora apresentou aos alunos o que seria a principal pergunta que deveriam fazer diante de um texto que seria resumido, qual seja: “o texto fala de quê?”. Tanto oralmente como de forma escrita, os alunos resumiram bem a ideia nuclear do texto lido. Então, Camila solicitou aos alunos um resumo de um excerto de um texto presente na obra “Ensaio Céticos”, de Bertrand Russel, apresentou a estrutura retórica básica do seu início: segundo a professora, na feitura do texto, os estudantes deveriam apresentar o autor, o título do texto, o ano de publicação e a editora. Depois, eles deveriam descrever a obra, sumarizando as partes mais importante, com a devida imparcialidade exigida pelo gênero resumo. Esse resumo deveria ser entregue na próxima aula para ser corrigido, já como treino para a atividade avaliativa.

Após ressaltar, mais uma vez, a diferença entre o resumo acadêmico e o resumo escolar e reafirmar que a detecção da tese do texto seria fundamental para o sucesso da escrita desse gênero, a aula deu-se como encerrada.

Fonte: banco de dados da pesquisadora

Iniciemos nossa discussão pela postura da professora Camila frente ao ensino de texto. No diário de bordo acima transcrito, percebe-se um comprometimento com o o desenvolvimento da proficiência da escrita pelos seus alunos. Nesse sentido, a professora Camila, em sua abordagem, auxilia os alunos em seu processo inicial de letramento acadêmico, pois expõe ferramentas necessárias para que eles possam se inteirar das práticas de produção textual do campo. Como se pode observar, o gênero resumo, amplamente produzido na academia, é trabalhado em seu aspecto estrutural com riqueza de detalhes, explicitando desde sua macroestrutura até o uso de conectivos. A professora, portanto, se mostra interessada na aprendizagem efetiva dos alunos, estando ciente de que o sucesso do seu aluno neste novo campo de atuação é dependente também do sucesso da sua escrita. Tivemos acesso também aos materiais pedagógicos utilizados por ela em sala de aula. Vejamos, abaixo, um desses materiais, que usado na aula do dia 21/04, conforme descrito no diário de bordo acima.

A atividade a seguir trata-se de um exercício de sumarização de ideias, que é elementar na produção de textos do gênero resumo. O material foi retirado do livro “Resumo”, de Ana Rachel Machado, Eliane Lousada e Lília Santos Abreu-Tardelli, publicado pela Editora Parábola, em 2010. Inicialmente, há a explicação do que é sumarizar ideias. Logo depois, na segunda página, há oito excertos os quais deveriam ser sumarizados pelos alunos, além de

deverem ser relacionados com um quadro no qual estava descrito qual método de sumarização foi utilizado. Vejamos:

Figura 39 – Atividade de sumarização

10

Sumarização: processo essencial para a produção de resumos

PARA COMEÇAR A CONVERSA...

esta seção, vamos trabalhar com um dos processos mentais essenciais para a produção de resumos, o processo de sumarização, que sempre ocorre durante a leitura, mesmo quando não produzimos um resumo oral ou escrito. Esse processo não é aleatório, mas guia-se por uma certa lógica, que buscaremos identificar nas atividades que seguem abaixo. Veja os exemplos.

a. *No supermercado, Paulo encontrou Margarida, que estava usando um lindo vestido azul de bolinhas amarelas.*
Sumarização: Paulo encontrou Margarida.
Informações excluídas: circunstâncias que envolvem o fato (no supermercado), qualificações/descrições de personagens (que estava usando um lindo vestido de bolinhas amarelas).

b. *Você deve fazer as atividades, pois, do contrário, não vai aprender e vai tirar nota baixa.*
Sumarização: Você deve fazer as atividades.
Informações excluídas: justificativas para uma afirmação

1. **Sumarize os períodos abaixo, quando possível. À medida que for fazendo cada exemplo, assinale no quadro o procedimento que você utilizou, preenchendo os parêntesis com as letras dos períodos correspondentes.**

Fonte: banco de dados da pesquisadora

Figura 40 – Atividade de sumarização

Exercício retirado de Ana Rachel Machado, Eliane Lousada e Lília Santos Abreu-Tardelli. In: *Resumo*. Editora Parábola, 2010.

- (a) Apagamento de conteúdos facilmente inferíveis a partir de nosso conhecimento de mundo.
- () Apagamento de seqüências de expressões que indicam sinonímia ou explicação.
- () Apagamento de exemplos.
- () Apagamento das justificativas de uma afirmação.
- () Apagamento de argumentos contra a posição do autor.
- () Reformulação das informações, utilizando termos mais genéricos. (ex: homem, gato, cachorro → mamíferos)
- () Conservação de todas as informações, dado que elas não são resumíveis.

- a. Maria era uma pessoa muito boa. Gostava de ajudar as pessoas.
- b. Discutiremos a construção de textos argumentativos, isto é, aqueles textos nos quais o autor defende determinado ponto de vista por meio do uso de argumentos, procurando convencer o leitor da sua posição.
- c. Não corra tanto com seu carro, pois, quando se corre muito, não é possível ver a paisagem e, além disso, o número de acidentes fatais aumenta com a velocidade.
- d. O principal suspeito do assassinato era o marido: era ciumento e não tinha um alibi, dado que afirma ter ficado rodando a casa para ver se a mulher se encontrava com o amante.
- e. De manhã, lavou a louça, varreu a casa, tirou o pó e passou roupa. À tarde, foi ao banco pagar contas, retirar talão de cheques e extrato e, à noite, preparou aula, corrigiu os trabalhos e elaborou a prova.
- f. O Iluminismo ataca as injustiças, a intolerância religiosa e os privilégios típicos do Antigo Regime.
- g. A pena de morte tem muitos argumentos a seu favor, mas nada justifica tirar a vida de nosso semelhante.
- h. No resumo de uma narração, podem-se suprimir as descrições de lugar, de tempo, de pessoas ou de objetos, se elas não são condições necessárias para a realização da ação. Por exemplo, descrever um homem como ciumento pode ser relevante e, portanto, essa descrição não poderá ser suprimida, se essa qualidade é que determinará que o homem assassine sua esposa. Já a sua descrição como alto e magro poderá nesse caso ser suprimida.

Fonte: banco de dados da pesquisadora

Como propõem Lea e Street (1998), defendemos letramento acadêmico enquanto uma aprendizagem que necessita de adaptação a essas novas formas de saber em termos de compreensão, interpretação e organização do conhecimento. Em nossas observações, notamos que as atividades propostas por Camila proporcionam essa adaptação gradativa, uma vez que suas abordagens possibilitam ao estudante lidar com o conteúdo para além da sua teoria, em uma prática ativa e detalhista, capaz de auxiliar sua compreensão. Para Fisher (2008), um estudante pode ser excluído do ambiente acadêmico, uma vez que nem sempre se apropriam dos eventos de letramento do campo. Para que isso não ocorra, faz-se necessário sua imersão nesses contextos de utilização da língua, sua participação nos processos de socialização do

campo. Em nossas observações, averiguamos que a professora Camila promove essa imersão, pois abre espaço para a discussão, fomenta a criticidade, alerta seus alunos a respeito da necessidade da aprendizagem desses gêneros e tenta conscientizá-los a respeito da importância do que está sendo estudado em relação ao percurso que eles ainda iriam traçar, na condição de estudantes em estágio inicial de curso. Para isso, ela se vale de aspectos microtextuais que fazem parte da elaboração de um resumo, como o processo de sumarização, para chegar em seus aspectos macros.

Além disso, a professora mostra-se atenta à problemática da realidade do ensino de língua portuguesa em nossa educação básica. Tal como descrito no diário de bordo acima, bem como em outras observações, a professora alerta os seus estudantes a respeito do trabalho com a gramática tradicional em sala de aula, o qual tem sido pouco eficiente em virtude do seu ensino descontextualizado, que não prepara o estudante para o uso crítico, autônomo e real da língua. Por vezes, ao longo das aulas que observamos, Camila teceu comentários a respeito da ausência de aprofundamento do ensino de escrita nos anos escolares, convidando também os alunos a falarem de suas experiências. Geraldi (2011) aponta que é necessário reconhecer o fracasso da escola no que tange ao ensino de Língua Portuguesa; Camila, por sua vez, mostra que reconhece tal cenário, pois permite que os seus alunos, gradativamente, possam ir ajustando os problemas de escrita que trazem consigo como herança do ensino básico.

As atividades propostas pela professora confirmam sua preocupação. Como exemplo, apresentamos, abaixo, a atividade relacionada ao uso dos conectivos. Sabe-se que tal conteúdo faz parte dos conteúdos básicos de Língua Portuguesa, tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio. Ao retomar tais exercícios em uma turma de iniciantes do ensino superior, Camila dá aos estudantes condições de revisar ou mesmo se inteirar das funções dos conectivos de forma real, contextualizada e funcional. A atividade a seguir, também retirada do mesmo livro de Ana Rachel Machado, Eliane Lousada e Lília Santos Abreu-Tardelli, mostra como as relações entre as ideias mais relevantes em um resumo podem ser articuladas pelo uso dos conectivos.

Figura 41 – Atividade proposta em sala de aula

A localização e explicitação das relações entre as ideias mais relevantes do texto

2. No esquema construído, por enquanto, você tem apenas as ideias mais relevantes. Entretanto, no resumo, como já foi dito, devemos manter as relações que o autor estabelece entre elas (de exemplificação, de causa/consequência, de explicação, de conclusão etc.). Uma das formas de indicar essas relações é o uso de conectivos ou organizadores textuais. Assim, utilize os conectivos abaixo para completar os sete quadros destacados no esquema, explicitando essas relações. Se necessário, retorne ao texto.

Porque, portanto, mas

3. Escolha outros conectivos que possam substituir os três conectivos do item anterior, para indicar:
- argumentos ou justificativas:
 - conclusões:
 - teses contrárias uma à outra:
4. Agora, complete a tabela que segue com outros conectivos sugeridos no quadro.

Logo — já que — no entanto — assim — entretanto — uma vez que — todavia — pelo fato de — devido a — apesar de — contudo — isso posto — ainda que — como — por isso — porém — assim sendo
--

Conectivos que indicam contraste entre ideias ou argumentos contrários	Conectivos que introduzem conclusões	Conectivos que introduzem argumentos, justificativas, causas

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Figura 42 – Atividade proposta em sala de aula

5. Una as duas orações em um só período. Estabeleça as relações de diferentes formas usando os conectivos adequados. Siga o exemplo a.
- a. *Paulo faltou à aula . Ele estava doente.*
Paulo faltou à aula porque estava doente.
Como Paulo estava doente, faltou à aula.
Pelo fato de estar doente, Paulo faltou à aula.
- b. Seu namoro foi proibido. As famílias eram inimigas.
- c. As chuvas abriram muitos buracos na rua. A rua foi interditada.
- d. O rio estava poluído. Os peixes conseguiram sobreviver.
6. Identifique os conectivos dos trechos de textos abaixo. Orientando-se por eles, complete as tabelas.

Texto 1

Não acredite em nenhum “método” ou (pior) “metodologia” para fazer crítica de textos – não porque os métodos ou as metodologias sejam intrinsecamente maus, mas simplesmente porque eles o impedem de pensar de modo independente e de desfrutar sua liberdade intelectual em uma dimensão de pensamento que não admita regularidades rígidas (adaptado de Hans Ulrich Gumbrecht, Crítica. IN: *Folha de S.Paulo*, Caderno Mais, domingo, 13 de outubro de 2002).

TESE	
Argumentos que sustentam a tese	
Conectivo que introduz os argumentos	

Texto 2

Uma pesquisa de comunicação descobriu que as pessoas tendem a ler, ouvir ou ver comunicações que apresentem pontos de vista do seu agrado e a evitar as demais. Dúzias de outras pesquisas revelam que as pessoas escolhem o material que combina com seus pontos de vista e interesses e evitam, amplamente, o que os contraria. A pesquisa também mostra que as pessoas “lembram” mais do material que apoia suas ideias do que daquele que as ataca. Finalmente, e sob certos aspectos de maneira relevante, também é seletiva a percepção ou interpretação. Por exemplo, os fumantes que leram artigos sobre fumo e câncer preocuparam-se menos que os não fumantes com a possibilidade de o fumo realmente provocar o câncer. Portanto, é óbvio que, se as pessoas procu-

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

A questão 2 explicita a função dos conectivos e articuladores textuais como aqueles que são responsáveis por manter as relações de exemplificação, causa, explicação, entre outras pretendidas pelo autor. Já a questão 3 propõe que o estudante trabalhe com os sentidos dos conectivos, fazendo substituições. Na questão 4, os substantivos que estão agrupados em um único quadro devem ser separados em três quadros que indicam a relação de sentido de cada um. Em seguida, na questão 5, o estudante tem como tarefa unir duas orações desarticuladas utilizando conectivos necessários para conferir a relação de sentido adequada. Finalmente, na questão 6, a partir da leitura de dois textos, os estudantes deverão identificar os conectivos utilizados em cada um deles e, em seguida, deverão destacar a sua tese bem como os conectivos

que foram usados para introduzir os argumentos. Como dissemos anteriormente, é preciso que haja condições para o discente recém-chegado à academia passe por um processo de gradativo e adequado de letramento acadêmico. A professora Camila, em sua atuação, por promover reflexões acerca dos problemas do ensino de escrita e dispor de meios para ajustá-los, mostra-se não somente consciente dessa necessidade de adaptação, mas também responsável, enquanto docente, por dispor de condições de melhorias das possíveis defasagens educacionais de texto, dentro de suas possibilidades. O exercício acima apresentado, que foi bem realizado, discutido e ampliado em sala de aula, é exemplo de que é possível, no ensino superior, a existência de uma reorientação reflexiva e atenta da produção escrita, que permite ao estudante o fortalecimento de sua prática textual e, por consequência, tornar democrática a participação de todos os alunos da classe em termos de produtividade acadêmica.

Por fim, ressaltamos a visão de Fiad (2013), para quem a linguagem é um trabalho que acontece na interação, de maneira que ela se constitui pela subjetividade e pela alteridade do sujeito e por esse sujeito é continuamente modificada. Os nossos dados mostram que Camila é consciente de que a escrita é resultado de um trabalho cognitivo, um esforço e, como bem mencionou na aula descrita no diário acima, não se trata de um dom. Em sua atuação, ela abre espaço para que os sujeitos se apropriem da linguagem, modifiquem-na, movimente-a, crie e a transforme em diversas vezes, nas interações que acontecem tanto em sala de aula como nas diversas produções textuais. A atitude da professora coaduna com Prado (2019), que estabelece a escrita como um processo. Como podemos observar no diário de bordo em discussão, a professora menciona que os trabalhos que têm desenvolvido em sala de aula podem ser auxiliares no processo de planejamento textual e aborda a necessidade de haver a reescrita de textos. Além disso, é nítida a importância dada para a escrita efetiva dos seus alunos, o que temos observado ao longo de todo esse trabalho.

Outro aspecto importante do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido pela professora é a eleição de um gênero discursivo para direcionar o trabalho com seus discentes, além de orientá-los por meio de uma relação dialógica potencializada pelos bilhetes orientadores que deixa em cada uma de suas produções. Camila mostra aos seus estudantes a diferença entre as atividades produzidas fora do ambiente acadêmico e apresenta aos seus alunos as convenções que a escrita acadêmica exige, inserindo-os, gradativamente, neste novo campo de produção textual. Por fim, podemos dizer que a professora está atenta ao contexto situacional que envolve seu trabalho com os alunos de uma graduação em Letras, já que considera os entornos sociais, históricos e sociocognitivos que o permeia. Assim, a professora

Camila promove um trabalho processual com a escrita que, para nós, é mais eficiente em termos cognitivos, discursivos e sociais.

Isso posto, observemos mais uma produção. Conforme descrito no diário de bordo em análise, a professora pede aos estudantes que fizessem, como forma de treino para a avaliação da disciplina, o resumo de um trecho de “Ensaio Cético”, do autor Bertrand Russel. Temos, a seguir, a primeira versão do resumo desenvolvido pelo discente Vinícius, que resume o texto em um parágrafo de 14 linhas.

Figura 43 – Primeira versão do resumo de Vinícius

Bertrand Russel, em Ensaio Cético, publicado pela Editora Nacional, faz uma análise do desejo por maior poder aquisitivo do homem. E, para chegar à sua conclusão final, ele diz, primeiramente, a respeito da ideia geral que se tem de querer ter bens materiais. Não se limita só a isso, uma vez que uma melhor condição financeira revela admiração e respeito na sociedade contemporânea, e os bens materiais apresentam papel secundário nesse sistema. O autor ainda destaca o fato de haver sociedades divergentes a esse ponto de vista. É o caso dos homens aristocratas e dos chineses, que eram admirados pelo nascimento ou pela riqueza. Dessa forma, o escritor apresenta sociedades que valorizam o que o dinheiro pode proporcionar em outras, o conhecimento e as tradições.

aqui tivemos um problema com o gênero, pois você emite uma opinião e no resumo é preciso apenas apresentar o texto que está sendo resumido.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Como se pode ver, Vinícius, inicialmente, apresenta o texto, o autor, a editora e a ideia geral da obra. Em seguida, ele faz a descrição do texto. O que podemos observar no texto de Vinícius é que, em termos de textualidade, nesse momento, ele não apresenta grandes problemas. Nesse sentido, Camila, em sua correção, faz um único destaque no texto dele, alertando-o a respeito de uma das principais convenções do gênero resumo, que é a imparcialidade, já que, entre a quinta e a sexta linha, ele emite uma sutil opinião, ao dizer que o autor “não se limita só a isso”. Aqui, é importante destacar o olhar atento da professora no trabalho com o gênero, uma vez que a opinião emitida pelo aluno é sutil e, mesmo assim, a

professora faz questão de destacá-la como uma inadequação, o que demonstra um olhar apurado e cuidadoso para o texto do discente. Em seguida, temos a segunda versão do resumo feito pelo aluno, na qual realiza algumas operações de reescrita.

Figura 44 – Segunda versão do resumo de Vinícius

Resumo

Bernard Russel, em *Ensaio Crítico*, publicado pela Editora Nacional, faz uma análise do desejo por maior poder aquisitivo do homem. Ele discorre, primariamente, a respeito da ideia geral que se tem de querer possuir bens materiais. No entanto, o autor aborda não somente isso, uma vez que uma melhor condição financeira revela admiração e respeito na sociedade contemporânea, e os bens materiais apresentam papel secundário nesse sistema. Russel ainda destaca o fato de haver sociedades divergentes a esse ponto de vista. É o caso dos homens austeros e dos chineses, que eram admirados pelo nascimento ou pela sabedoria. Dessa forma, o escritor apresenta sociedades que valorizam o que o dinheiro pode proporcionar enquanto outras, o conhecimento e as tradições.

① ainda pode melhorar, você sabe! E temos discutido como em aula.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Na terceira linha, vemos a supressão da oração “E para chegar à sua conclusão final”. A seguir, Vinícius realiza a substituição da oração “não se limita só a isso” para a oração “o autor aborda não somente isso” e, com isso, resolve a inadequação relacionada à opinião emitida anteriormente, pois, dessa vez, não toca na questão da não limitação do autor, o que é uma visão pessoal. Por fim, na oitava linha, ele substitui “o autor” por “Russel”. Em termos discursivos, Vinícius não efetua grandes transformações, resolvendo apenas o que foi marcado pela professora. Esta, por sua vez, destaca o trecho reescrito e escreve: “ainda pode melhorar, você sabe! E temos discutido como em aula”. O esforço da professora para com a melhoria da escrita do aluno, relacionando o seu texto, inclusive, com as suas aulas, confirma, mais uma vez, a sua visão de escrita enquanto processo, enquanto uma atividade que pede mais, enquanto um esforço por parte do aluno que deve buscar alcançar melhores resultados a partir do treino. Na entrevista, o estudante discorreu um pouco mais acerca das solicitações da professora. Perguntamos ao estudante o que havia mudado em relação a sua escrita de textos do início do semestre até o momento da entrevista, final do período. Em sua resposta, ele disse que houve

uma mudança drástica na questão da articulação, da progressão e da continuidade das ideias nos textos que produz. Vinícius relata que, antes de ingressar na universidade, tinha certo domínio da ortografia e da gramática, mas que, em sua vivência durante a disciplina, percebeu que isso não seria suficiente para a escrita de textos mais complexos, como os textos do ambiente acadêmico. Vejamos:

Quadro 10 – Entrevista com o estudante Vinícius

Vinícius: [...] tinha texto meu que era bem escrito assim, na gramática, mas era pouco aprofundado, em questão de assunto mesmo... Mas essas regras específicas então, essas questões de ter um texto articulado, de continuidade, eu não fazia ideia! E aí, depois de ter feito os primeiros textos, inclusive a avaliação, eu notei uma diferença enorme, não só na minha maneira de escrever, mas em tudo assim que eu leio ultimamente eu vejo que o que a professora disse e o que eu absorvi sobre texto ocorre. Praticamente todas as vezes que eu vejo alguma coisa assim na internet, sabe, eu vejo e acho que isso foi, acho que foi o que eu mais percebi de diferente.

Pesquisadora: Nesse caso, você acha que hoje o seu texto tem mais profundidade teórica?

Vinícius: é, tipo isso, acho que é isso, acho que hoje eu escrevo texto mesmo (risos) do jeito que a gente precisa escrever na faculdade.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

O estudante confirma que, ao final do período, seu texto passou a estar mais adequado aos princípios de textualidade. Em suas palavras, nesse estágio da disciplina (final dela), ele já escrevia “texto mesmo, do jeito que a gente precisa escrever na faculdade”. Salientamos, aqui, o amadurecimento tanto da escrita do estudante como da sua visão de como deve ser a escrita no ambiente acadêmico. Na entrevista, perguntamos a Vinícius a respeito desse comentário específico feito pela professora de que ele “podia mais”.

Quadro 11 – Entrevista com o estudante Vinícius

Pesquisadora: Em seus materiais, nós observamos que a professora fala sobre isso na segunda versão do resumo de Ensaios Céticos, você se lembra? Ela diz que “você pode mais”. Você acha que isso mudou?

Vinícius: sim, sim, acho que eu lembro. É, aos poucos está mudando. Eu tinha insegurança pra falar do conteúdo, a continuidade, a progressão assim, até na reescrita eu era mais tímido,

porque mesmo sabendo qual era o problema, eu tinha insegurança de resolver... mas tá mudando.

[...]

porque Camila meio que faz mudar né? (risos) As correções, nas aulas que ela ressaltava, mostrava... só não muda se tiver com muita dificuldade mesmo.

Pesquisador: porque tem a assistência, certo?

Vinícius: Toda assistência.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

A resposta de Vinícius comprova que a assistência da professora Camila foi substancial para que ele desenvolvesse sua competência textual. Conforme o aluno, a professora “faz mudar”, ou seja, é realmente dedicada e preocupada com a capacitação da proficiência dos seus estudantes, o que confirma, mais uma vez, o esforço dela em melhorar o texto de seus alunos, adequando-o ao ambiente acadêmico, imprimindo sua visão de escrita enquanto processo e interação, enquanto constituição do sujeito, em uma visão bakhtiniana.

Ainda a respeito da produção do resumo a respeito do texto de Bertrand Russel, vejamos a produção da aluna Talita. A seguir, apresentamos a primeira versão do seu resumo, com um total de 15 linhas.

Figura 45 – Primeira versão do resumo Talita

Resumo

Bertrand Russel, em *Ensaio crítico*, publicado pela editora Nacional, aborda qual é a natureza da administração e como ela surge em diferentes sociedades. Segundo Russel, em uma organização social a que garante ao homem a sua dignidade, respeito e administração é o seu poder econômico, que se manifesta na posse de bens materiais. Neste ponto, não importa o que nós mesmos pensamos ou sentimos em relação ao que adquirimos, mas o que o outro pensa e se eles irão se impressionar. O autor, porém, revela um contraste entre este modelo de administração e outros que são encontrados em sociedades diferentes como na época aristocrática, escravocrata feudal e de massa. Além disso, o homem é administrado pelo seu talento, conhecimento ou valor. Porém, o autor afirma que nem em todos os casos os homens se mantêm contentes apenas com dinheiro para se destacarem, mas em outros valores comuns pelo qual se contentam o indivíduo.

1 O autor não pode abordar qual, ele aborda algo, aborda o fato de... no mais, b k.

Fonte: Banco de dados da autora

No texto de Talita, Camila faz alguns ajustes de textualidade simples, como a adequação de vírgulas e correções de concordância. De modo mais incisivo, a professora ajusta a regência do verbo “aborda”. Em seu bilhete orientador, ela direciona a aluna dizendo que “o autor não pode abordar qual, ele aborda algo, aborda o fato de...”. Ela diz ainda que o restante do texto está “ok”. Em nosso corpus, encontramos uma segunda versão do resumo acima, após os apontamentos da professora, na qual destacamos algumas operações de reescrita.

Figura 46 – Segunda versão do resumo de Talita

Bertrand Russell, em *Ensaio Crítico*, publicado pela editora Nacional, aborda o fato de como surge a admiração entre os homens nas diferentes sociedades e qual o valor desta. Segundo Russell, em nossa organização social o que garante ao homem o tão desejado respeito e admiração é o seu poder aquisitivo, que se manifesta na posse de bens materiais. Deste modo, não importa o que nós mesmos pensamos ou sentimos em relação ao que adquirimos, mas o que os outros pensarão e se eles irão se impressionar. O autor, porém, revela um contraste entre este modelo de admiração e outros que são encontrados em sociedades diferentes como na época aristocrática, sociedade porfiriana e dinástica. Nelas, o homem é admirado pelo seu talento, nascimento ou valor. Assim, o autor expõe que nem em todas as sociedades os homens se malin centrados apenas no dinheiro para se destacar, mas em outros valores e em outros pelos quais conquistam o mérito.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Talita muda todo o seguinte trecho: “aborda qual o valor da admiração entre os homens e como elas surgem diferentes sociedades” para “aborda o fato de como surge a admiração entre os homens nas diferentes sociedades e qual o valor desta”. Além disso, ela faz adições de vírgulas que não utilizou na primeira versão, as quais foram adicionadas em vermelho pela professora Camila. Além disso, ela substituiu “toda sociedade” por “todas as sociedades”, na décima sexta linha do texto. Essa versão, no entanto, não foi avaliada pela professora. Na entrevista, perguntamos à aluna sobre os benefícios de trabalhar a reescrita de textos. Ela argumenta que, com a reescrita, “conseguiu pensar melhor, nos melhores meios, para buscar escrever bem”. Ela explica, então, que o texto acima não está corrigido pela professora Camila

porque a reescrita partiu do seu desejo, posterior ao estudo do gênero resumo, de reescrever textos antigos, que não foram reescritos. Essa atitude, segundo a aluna, surgiu do bom resultado que obteve com a reescrita de um texto já na última unidade da disciplina, com o estudo do gênero resenha. Conforme Talita, com a reescrita, sua nota aumentou significativamente, o que chamou a atenção da professora.

Quadro 12 – Entrevista com a estudante Talita

<p>Talita: Mas confesso que eu não fiz isso sempre, tanto é que o primeiro texto da primeira unidade eu não fiz, eu reescrevi somente uma vez. Foi quando chegou um texto [...] eu não lembro mais o nome, sei que eu fui reescrever aquele texto e acabei com vontade de reescrever outros que eu não tinha reescrito. Nossa, foi a minha maior nota assim, meu melhor texto sabe, que Camila até, sabe, quando eu fiz, quando eu reescrevi, Camila até comentou, ela disse: gente, Talita, você mudou demais! E eu fiquei, tipo, não é que funciona, gente?</p>
<p>Pesquisador: Notei que tem um texto seu reescrito, que não está corrigido pela professora. “Ensaio Céticos”. Foi por isso?</p>
<p>Talita: foi, eu quis reescrever, mesmo que ela não fosse ver, porque sei que só assim para eu entender aquele erro meu e não fazer mais daquele jeito. Eu meio que criei essa consciência assim, com as correções e as aulas, com o treino mais assim...</p>

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

O relato de Talita leva-nos a duas considerações: a primeira delas é que, em suas aulas, com suas abordagens, Camila pôde inculcar em seus alunos a consciência acerca da necessidade do processo de reescrita de textos como uma prática que, de maneira eficaz, contribui para o aperfeiçoamento da atividade escrita. Além disso, podemos observar, ainda, a postura avaliativa da professora, que se sobrepõe à superfície dos textos que recebe, mas alcança o processo de desenvolvimento do aluno. Em nosso corpus, nos materiais que recolhemos da aluna Talita, tivemos acesso a uma de suas produções nas quais a professora Camila tece um comentário semelhante ao que foi relatado por Talita. A produção abaixo é referente à produção textual de um resumo de um trecho da obra de Irandé Antunes “O Texto, por quê?”, publicado pela editora Parábola, no ano de 2005. A respeito da produção da aluna, Camila comenta: “Que alegria ler seu texto! Resumo excelente! E que mudança gratificante da primeira avaliação para essa segunda.” Vejamos:

Figura 47 – Resumo feito por Talita

Publicado pela editora Paralela, no ano de 2005, a autora ☆
 Saandi Antunes, em seu título ("O texto, por quê?") discute a respeito
 da importância do texto, seu papel na sala de aula e também
 socialmente. A estudiosa considera que o texto deve estar conside-
 radamente presente no ensino de língua dentro da escola, visto que
 ele é a chave do aprendizado, pois é a matéria principal da fe-
 la, escrita e leitura. A pesquisadora também leva em conta que não
 existe intencional humana senão por meio do texto, atrelando a es-
 te um importante papel social. Desta modo, Antunes posiciona-se a
 respeito da falta de empenho das escolas com o trabalho
 contextualizado junto aos alunos, uma vez que eles agregam mais im-
 portância la autas temas que fazem com que a exatidão da
 língua se baseie, segundo a própria autora, unicamente. Por fim, a lin-
 guista admite que a experiência escolar que humanos para mais
 é, portanto, a pouco atenciosa a leitura e escrita em sala de aula
 formando sujeitos que terão estes mesmos aspectos. Assim, se escreve-
 na finaliza pontuando que há um desafio ao estabelecer o
 ensino de texto, porém sustenta-se na relevância deste como
 uma língua qual é de suma importância no relação e desenvol-
imento humano.

Que alegria ler seu texto. Resumo excelente!
 É que sua análise qualificante da primeira
 avaliação para a segunda. ☆
 apenas duas observações!
 ① Você deveria ter mencionado o título do livro,
 "Lutar com palavras". Esse é um subtítulo que
 escolhi para a avaliação
 ② outros temas - faltou dar um exemplo des-
 ses "outros temas" para contextualizar. **FORONI**
 como o ensino de gramática tradicional, por
 exemplo.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Além dos outros comentários orientadores, o dado acima mostra que Camila faz, inicialmente, um comentário elogioso ao desenvolvimento da escrita da aluna em relação à primeira produção avaliativa para essa. O relato de Talita confirma os efeitos benéficos da adoção da reescrita para a progressão textual de suas produções e a postura da professora, por sua vez, indica que sua avaliação é interessada, efetivamente, no desenvolvimento do aluno. Ao fazer um comparativo entre as produções, em seus bilhetes orientadores, Camila instaura uma interlocução que vai além do exercício proposto momentaneamente e, com isso, ela se torna integrante do processo escritural do aluno. Conforme Antunes (2006), toda avaliação deve incluir a autoavaliação. Em seus relatos, Vinícius e Talita mostram que também eles se tornaram

avaliadores, passaram a julgar e observar a própria escrita, o que foi potencializado com as intervenções da professora. Conforme Talita, em suas correções, Camila se dedicava a explicar o porquê de determinada inadequação, levando-a a ter consciência do seu erro, como podemos ver nesse trecho da entrevista:

Quadro 13 – Entrevista com a estudante Talita

Pesquisador: você pode falar um pouco mais acerca da correção da professora?

Talita: olha, eu sou muito grata a elas viu... vou citar um exemplo: nesse texto mesmo aí do resumo de Russel, eu tinha colocado: “o autor aborda o fato”, tipo, não tinha a conjunção “de”, porque quem aborda, aborda o fato de e eu tinha esquecido, excluído completamente essa conjunção. E aí o que eu tinha colocado tava completamente sem coerência, não tinha ligação. Camila, nas observações colocava, “não, você precisa inserir uma conjunção para que faça sentido”, coisas assim. E aí eu comecei a corrigir: “o autor aborda o fato de que...” e tudo começou a fazer sentido. Quando eu colocava vírgula no lugar errado, ela não colocava só “tá errado”, ela dizia pra mim depois “tá errado, porque aí não vai vírgula. Talvez, se fosse antes de tal palavra, se fosse em tal situação, caberia, mas não é esse o caso, aí não cabe...”. Isso de corrigir, de falar o porquê que tá errado, de mostrar o que ou como eu deveria colocar algo ali no texto, me orientou completamente, orientou a minha reescrita assim, bem, sabe? Eu via umas coisas e pensava, nossa, eu sempre escrevi isso ou aquilo errado e ninguém me mostrava que estava errado, eu sempre escrevi assim e via que não era aquilo, essas coisas...

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Vinícius também confirma que Camila mostrava-lhe a sua inadequação, as quais eram aprimoradas pelos apontamentos da professora. O estudante relata que voltar aos comentários da professora na reescrita tornou-se uma estratégia de melhoria textual através da qual ele pôde observar que precisava ser mais atento aos eu processo de escrita. Vejamos sua fala a esse respeito:

Quadro 14 – Entrevista com o estudante Vinícius

Pesquisador: Vinícius, você menciona as correções da professora, disse que elas te auxiliavam. Você poderia falar um pouco mais sobre isso?

Vinícius: nossa, ajudavam bastante, eu acho assim, pelo fato me ajudar a interpretar mesmo. Eu falo de interpretar porque ela corrigia muito isso no resumo e me mostrava o que tava errado, que no caso eu tinha interpretado de forma confusa e eu lia de novo, entendia,

reescrevia... a interpretação foi algo que me pegou mesmo, eu acho que tinha uma falta de atenção minha também nas regras e eu acabava cometendo alguns erros e melhorava isso nos apontamentos que vinham nas correções da professora, assim, bem explicadinhos ela deixava.

[...]

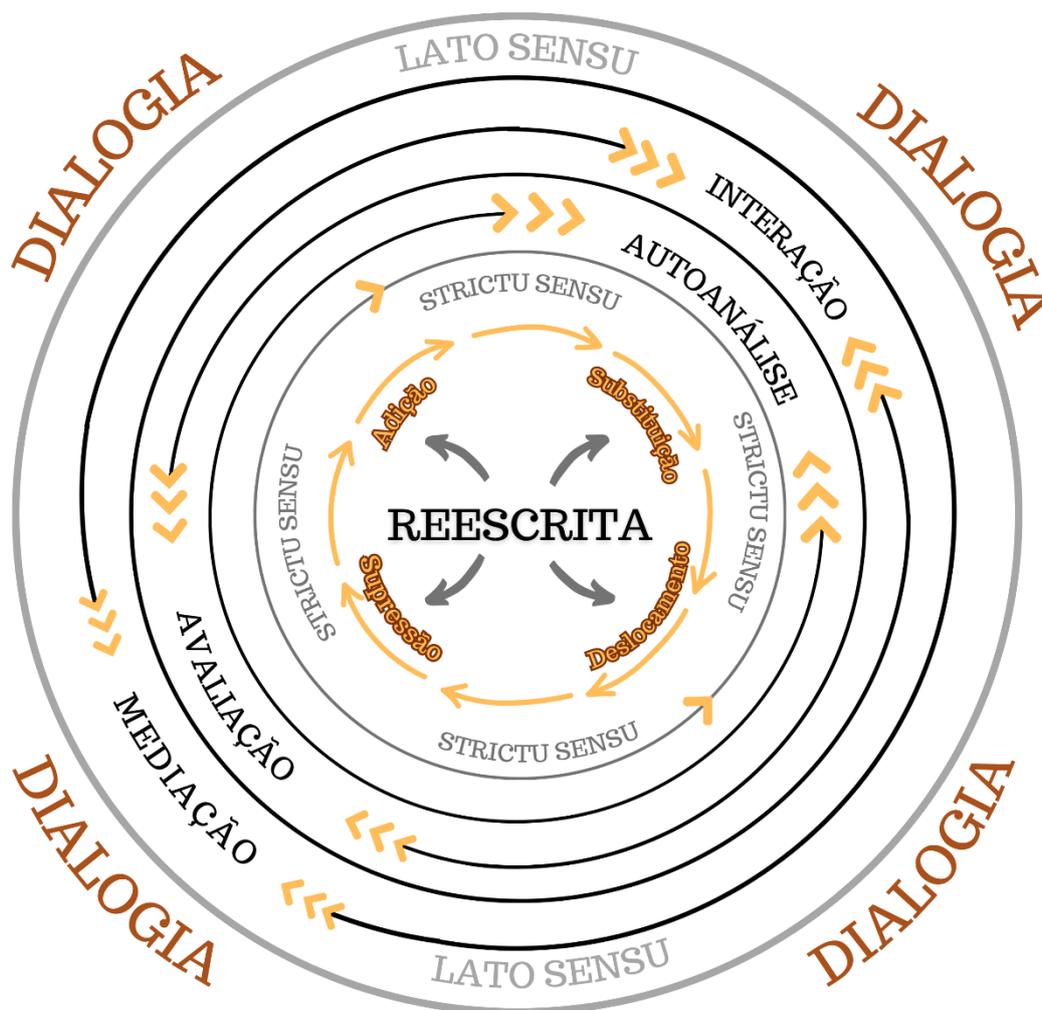
E eu usava né algumas estratégias: eu lia o que eu escrevia, aí eu voltava nas anotações, no caso, as anotações da professora, as correções. E aí eu voltava no texto e via que eu tinha errado muita coisa. Eu ficava assim me perguntando: tal coisa não tá no texto, eu coloquei no texto... [...] usando essas estratégias na hora de reescrever eu pude perceber essa necessidade, essa mudança, eu fui ficando mais atento às ideias do texto mesmo, vi que a escrita pedia mais atenção do que eu estava dando

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Como se pode ver no discurso do estudante, o processo de escrita e de reescrita tal como foi concebido possibilitou, de maneira conjunta, uma aprendizagem de efeitos positivos, em uma atuação que teve como objetivo comum uma escrita proficiente.

Verificamos, com os nossos resultados, a possibilidade de ampliação da visão da etapa de reescrita. Como vimos com Fabre (2002), as etapas de reescrita compreendem quatro elementos: adição, substituição, supressão e deslocamento. Contudo, nossos resultados mostraram que, para isso, ao menos no campo de produção acadêmica, que envolve a necessidade de letramento e de capacitação da atividade escrita, a reescrita precisa abarcar outras etapas que dizem respeito ao trabalho construído por aluno e professor entre as versões produzidas de um texto. Além disso, também defendemos que a reescrita deve ser encarada como uma atividade social e dialógica, indo além da superfície textual. À vista disso, propomos o organograma a seguir, que mostra as etapas envolvidas na etapa de reescrita de textos, conforme mostraram nossos dados processuais.

Esquema 5 – Modelo de Reescrita



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Seguindo a esteira do modelo de Prado (2019), nosso modelo também é circular, pois suas etapas podem ocorrer concomitantemente, além da possibilidade de uma operação ocorrer em função de uma outra. Dividimos o modelo em duas partes: lato sensu e stricto sensu. A fase lato sensu da reescrita compreende as operações que não estão, efetivamente, na superfície textual, sendo elas a interação, a autoanálise, a mediação e a avaliação. Essas etapas ocorrem entre a primeira e as demais versões de um texto, momento em que entram em ação o trabalho de correção e aperfeiçoamento entre professor e aluno. Para efeito didático e melhor compreensão, a seguir segue uma explicação de cada uma delas em separado.

A interação, na reescrita, acontece entre professor, aluno e as versões do texto. Vimos, em nossos dados, que, ao reescrever, o escrevente interage com os bilhetes orientadores e demais destaques deixados pelo professor em sua produção. Com isso, ele interage, também, com a primeira versão do texto e com a versão que está sendo escrita. Para Menegassi e

Gasparotto (2016), a reescrita e a revisão textual são as duas etapas do processo escritural que mais expõem a interação e o papel ativo de aprimoramento textual entre os interlocutores já que, na interação, evidenciam-se as trocas, as reflexões, as negociações feitas para aprimorar o produto, enfim, as atitudes responsivas que emergem. A mediação do professor tem um papel preponderante nesse processo. Em nossos dados, observamos que a reescrita empreendida pelos estudantes em análise foi mais bem direcionada pelo olhar crítico e analítico da professora Camila. Assim, com seus bilhetes orientadores e destaques feitos ao longo das correções, ela pôde mediar a melhoria do produto. A mediação do professor, como apontam Menegassi (1998) e Ruiz (2010) é, portanto, uma etapa elementar do trabalho de assistência à reescrita textual que potencializa e facilita a reescrita feita pelo escrevente.

Em seguida temos a autoanálise, que é quando o escrevente observa a sua produção e analisa seus acertos e inadequações. Ela é elementar para a etapa de reescrita, porque os bilhetes orientadores do professor, por si só, não geram resultados sem a interpretação e a compreensão devidas. Na autoanálise, o estudante faz novas leituras críticas das versões do seu texto a fim de aprimorá-las. Nesse ínterim, sua consciência linguística e textual também vai se desenvolvendo, o que é de suma importância para que a reescrita atinja um outro objetivo além da melhoria do texto, que é a melhoria do próprio sujeito em relação à escrita.

Por fim, temos, também, a avaliação. Em nossos dados, vimos que os textos produzidos pelos alunos tinham caráter pedagógico e diziam respeito à atividades que avaliariam a possibilidade da (não) aprovação do aluno na disciplina em questão. Em se tratando da reescrita de textos que ocorre em âmbito escolar/acadêmico, a avaliação será sempre uma etapa a ser considerada. Essa etapa não deve ocorrer somente por parte do professor, de modo que a escrita e a reescrita de textos seja apenas um mero meio para o alcance de uma nota, mas deve ser feito conjuntamente, entre os interlocutores, a fim de que haja uma reflexão sobre a qualidade do que foi construído tanto em termos de texto como em questões de avanço na atividade escrita. Assim, diferentemente das avaliações mais tradicionais em que cada exercício equivale a um resultado, a avaliação, na reescrita, deve ser processual, deve considerar o percurso do estudante enquanto escrevente e seus resultados em cada versão de texto produzida.

Já a fase *stricto sensu* compreende as operações de reescrita já determinadas por Fabre (2002), quais sejam: adição, substituição, deslocamento e supressão. Em nosso modelo, as setas circulares em laranja indicam que também essas operações são não-lineares, pois podem ocorrer ao mesmo tempo da mesma forma em que uma operação pode levar à outra. Nossos dados mostraram que a todo momento os alunos adicionavam palavras, expressões, frases inteiras, etc, assim como substituíam e deslocavam porções de textos. Ressaltamos que essas etapas

também ocorrem sempre em uma atmosfera dialógica, característica inerente ao uso da língua em quaisquer que seja a sua natureza e que, por isso, perpassa todo o trabalho de escrita e reescrita.

A nosso ver, o estabelecimento das etapas que ocorrem nas fases *lato sensu* é o que garante uma reescrita de qualidade, efetiva e com resultados promissores relativos ao desenvolvimento do sujeito enquanto escrevente. Se entendemos que o processo de escrita é social, há que considerar que as etapas de reescrita não podem ser meramente técnicas, estruturais, de modo que se encerrem somente em operações relativas, majoritariamente, às mudanças gramaticais, linguísticas e discursivas em um texto. A ampliação do nosso olhar para a fase escritural tem por objetivo fazer com que o trabalho com a reescrita seja adotado sob uma perspectiva mais dialógica, interativa, que considere o *eu* e o *outro*, isto é, os sujeitos que se envolvem na escrita de textos, pois, para Bakhtin (2011, p. 333), “o acontecimento na vida do texto, seu ser autêntico, sempre sucede nas fronteiras de duas consciências, de dois sujeitos”. Além disso, defendemos que, nesses parâmetros, o trabalho de reescrita suscitará o uso autônomo da linguagem, de modo que o indivíduo, ao construir o seu texto, será também construído por ele na condição de sujeito escrevente.

Nossos resultados evidenciaram que a abordagem da professora Camila para com a reescrita de textos não foi meramente estrutural, porque alcançou etapas de mediação, interação, avaliação e permitiu, com isso, a autoanálise e o estabelecimento das etapas *strictu sensu*, por parte dos seus alunos. Em nossa entrevista, perguntamos à estudante Laiz se a reescrita surtiu efeito em sua visão de si mesma enquanto escrevente. Laiz, em sua fala, afirma que se vê, hoje, como um jogador, que precisa treinar para se sair bem em campo.

Quadro 15 – Entrevista com a estudante Laiz

Pesquisadora: Laiz, você disse que reescrevia seus textos. Houve efeitos da reescrita em sua visão sobre você mesma enquanto escrevente?

Laiz: assim, agora eu acredito que a falta da reescrita significa a falta da prática, porque a reescrita dá a possibilidade efetiva da prática. Meu jeito meio como um jogador, se ele não treina ali direto, com a sua bola, ele vai se sair mal no campo. Se o escritor não treina a sua escrita, provavelmente, ele não vai escrever muito bem né, aquilo que ele se propôs a escrever. E tem outra questão também, quanto mais, eu acredito, que quanto mais a gente escreve e reescreve, mais a gente vai percebendo que pode melhorar o texto de alguma maneira, percebi muito isso. Então, além desse processo que exige um conhecimento anterior,

o processo de escrita, ele em si mesmo, é... promove alguma criatividade, algum tipo de criatividade, algum tipo de manuseio...

Pesquisadora: proficiência?

Laiz: proficiência, isso. Hoje, depois do ensino superior, das aulas e das correções, textos, depois desse conjunto eu diria, hoje eu vejo a produção textual como algo que é manuseável, é como se fosse um jogo de lego: existem as peças, mas, à medida que a gente vai jogando, a gente já vai trazendo ali um tipo de formato que a gente quer seguir e aí quanto mais peça a gente coloca no LEGO, menos a gente tem a possibilidade de mudar esse formato. No texto né, eu posso fazer esse formato, ou ele afunilado, né, de uma assunto geral passar para um assunto mais específico – eu também não tinha essa noção - ou eu posso pegar um assunto mais específico e abranger ele. Eu não tinha essa segurança, essa noção de manuseio como eu tenho agora.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Laiz, em seu discurso, afirma que a disciplina, tal como foi conduzida, permitiu-a ver o texto como algo manuseável, como um jogo de LEGO, jogo constituído por peças que se encaixam e permitem a criação de formas variadas. Conforme a aluna, de maneira análoga ao jogo, o texto pode ser mais afunilado ou mais abrangente, isto é, pode adquirir novas formas, o que pode ser decidido pelo escrevente, noção que era desconhecida para ela. Entendemos que essa concepção das novas formas que o texto pode assumir diz respeito ao trabalho de reescritura, que possibilita novos “formatos” ao texto, novas formas de dizer. Confirmamos, com isso, que o estudo de texto que leve em conta as etapas de reescrita possibilita um contato seguro do escrevente em relação ao seu texto, maior intervenção criativa e a possibilidade de (re)descoberta do seu trabalho com a linguagem.

Perguntamos também se os estudantes, de modo geral, conseguiam pensar em sua futura atuação docente enquanto professores de Língua Portuguesa na perspectiva de um trabalho que leve em consideração o processo de escrita e a reescrita de textos, após a disciplina. A aluna Talita, ao responder positivamente, afirma que há uma diferença entre a estudante que ingressou “sem saber direito o que é de verdade a escrita” e a estudante que, naquele momento, após os estudos de textos, já tem consciência do que é texto e suas questões de maior relevância.

Quadro 16 – Entrevista com a estudante Talita

Pesquisadora: Talita, pensando em sua futura atuação como docente de língua portuguesa, de escrita, após passar pela disciplina de texto, você se vê mudando a realidade do ensino de língua portuguesa como você descreveu?

Talita: com toda certeza, porque isso muda tudo, muda completamente, muda o preparo até para a faculdade, porque, querendo ou não, as pessoas que estão para o ensino médio estão se preparando para a faculdade e aí, é... não tem esse preparo, né? Olha que diferença quando a gente chega aqui sem nem saber direito o que é de verdade a escrita e agora, que a gente já sabe o que é texto, processo, reescrita, coerência? A gente precisa comparar e levar isso a frente. Com a reescrita mesmo, você dá a oportunidade pra o aluno entender mais como ele tá escrevendo, você dá a oportunidade de ele entrar mais preparado e de entender que ele tá se preparando para a faculdade, começar a ter uma noção melhor do que é que ele escreve, do jeito que ele escreve e isso faz muita, deve fazer muita diferença assim na universidade, mesmo se ele não quiser cursar uma universidade né? Acho que em qualquer estágio que ele passar na vida, o texto vai estar sempre sempre lá, mesmo que seja na fala, vai estar lá, ele tem que ter essa consciência. Só que eu aprendi isso na faculdade e vou fazer questão de ensinar lá na sala de aula.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Talita, ao afirmar que os alunos do ensino médio, em geral, não têm o preparo necessário para o trabalho com o texto no ensino superior, mostra que, agora, está ciente da necessidade de letramento acadêmico no ensino superior. A estudante demonstra a sua preocupação em “levar isso a frente”, ensinar na sala de aula o que aprendeu na faculdade a respeito da reescrita, pois, para ela, é a oportunidade dada ao aluno de entender como se está escrevendo, é a oportunidade de entrar mais preparado no ensino superior, de fazer com que ele tenha uma noção da sua escrita. Em outras palavras, Talita mostra que se preocupa em atuar como uma professora que se interessa em remediar o cenário escasso e precário sob o qual se ergue o ensino de texto na educação básica, como discutimos anteriormente. Para nós, essa concepção também é resultado de um ensino de texto dialógico, cujo processo escritural esteja em dialogicidade não somente com o texto em si, mas com as questões sociais, individuais, cognitivas e educacionais que compõem o sujeito e sua história.

Finalmente, os nossos resultados mostram que a reescrita de textos, sobretudo se estudada, aplicada e compreendida em uma perspectiva social, que leve em conta a dialogicidade da linguagem, tem por efeito o aprimoramento não somente do produto, do texto

que se (re)escreve, mas também contribui para a evolução da proficiência do aluno, possibilita a sua criticidade e autonomia frente à atividade escrita e, de modo mais abrangente, frente ao uso real e concreto da língua no campo de produção acadêmica e, assim, colabora para o seu processo de letramento acadêmico e de inserção neste campo de produção. Além disso, como vimos, ela pode colaborar, também, para a atuação futura do estudante enquanto professor que, por sua vez, poderá fazer de suas aulas espaços de estudo e de produções de textos que leve em conta os diversos campos de atuação. Para nós, a reescrita é, portanto, etapa imprescindível que deve ser levada em consideração tanto conceitualmente quanto efetivamente nos estudos e na produção de textos.

Isso posto, na seção seguinte, passaremos às considerações finais desta pesquisa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS E NOVAS INQUIETAÇÕES

Por trás de cada texto está o sistema da linguagem. A esse sistema correspondem no texto tudo o que é repetido e reproduzido e tudo o que pode ser repetido e reproduzido [...]. Concomitantemente, porém, cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido [...]. É aquilo que nele tem relação com a verdade, com a bondade, com a beleza, com a história.

Mikhail Bakhtin

O intuito desta dissertação foi investigar o estabelecimento da reescrita e a sua interferência no desenvolvimento e no aperfeiçoamento da proficiência textual de alunos universitários ingressantes no ensino superior. Para isso, elegemos como base teórica elementar as teorias da enunciação postuladas pelo Círculo de Bakhtin, considerando os postulados de Bakhtin (2011, 2015, 2016) e Volóshinov (2019), os quais referem-se à linguagem como o fenômeno responsável pela interação social, concepção que norteia toda esta pesquisa.

Tendo em vista o enfoque que demos à perspectiva processual da escrita de textos, propusemo-nos, na segunda seção, a expor modelos de escrita diversos e suas características, a fim de melhor compreendermos como essa atividade acontece em termos cognitivos e discursivos. Inicialmente, apresentamos, então, o modelo de processamento cognitivo de escrita delineado por Flower e Hayes (1980, 1981) em sua *Teoria do Processo cognitivo de escrita*, estudo que fornece um panorama inicial a respeito do processamento da escrita para pesquisas como esta. No modelo de escrita de Flower e Hayes (1980, 1981), vimos que a escrita ocorre em um processo não linear, envolvida em três unidades básicas: a situação de comunicação, a memória de longo prazo e o processo de escrita em si, que abarca as etapas de planejamento, a elaboração textual e as avaliações feitas pelo escrevente. Tudo isso controlado pelo que os autores denominam por monitor, que é o estrategista da escrita, aquele que monitora os processos e subprocessos escriturais no momento da produção textual. Ainda na seção 2, descrevemos dois novos modelos de escrita proposto por Hayes (2000) e Hayes (2012), nos quais o autor amplia as unidades do modelo publicado na década de 1980. Notamos, porém, que todos esses modelos não se aprofundam, efetivamente, nas características da reescrita textual e não nos fornecem grandes considerações a respeito dessa etapa que, a nosso ver, é elementar para o texto. Sobretudo, é a ausência de uma perspectiva linguística e discursiva que qualifica esses modelos como sendo limitados para nós, já que eles se atêm, majoritariamente, ao caráter mental, isto é, à natureza puramente psicológica da escrita. Sendo assim, uma vez que nos baseamos nos pressupostos bakhtinianos, que considera, primordialmente, a linguagem

como sendo a responsável pelo fenômeno da interação social entre os sujeitos, esses modelos não nos atendem.

A ausência de um olhar discursivo para o processo de escrita em Flower e Hayes (1980, 1981), Hayes (2000) e Hayes (2012) leva-nos ao modelo de Prado (2019), que expande o modelo cognitivo de Flower e Hayes (1980) e inaugura um modelo cognitivo, mas também discursivo de escrita. Prado (2019), também ancorada nas teorias da enunciação do *Círculo*, defende que a produção textual deve ser vislumbrada sob seu aspecto cognitivo, mas também social. Nesse sentido, a pesquisadora lança mão de um modelo constituído por unidades não-lineares e inseparáveis. A primeira delas é o contexto situacional, ou seja, uma contextualização que envolve tanto os entornos físicos quanto os entornos sociais que abrangem os interlocutores. Na segunda unidade do modelo, estão juntos e inteiramente conectados o gênero discursivo, a esfera de produção e o dialogismo. O gênero discursivo, para Bakhtin (2016), são os enunciados relativamente estáveis em que a língua se efetiva ao ser utilizada. Já a esfera de produção são os diversos espaços de utilização da língua. O dialogismo, por fim, é a teoria bakhtiniana que compreende que os enunciados são elos na cadeia da comunicação humana, o que significa dizer que não há neutralidade nos discursos, visto que os enunciados estarão sempre perpassados, demarcados por outros anteriores. Já terceira unidade do modelo de Prado (2019) é a memória, unidade que armazena e organiza os conhecimentos e experiências adquiridos pelo escrevente ao longo da vida, os quais são mobilizados na escrita. Enfim, a última unidade do modelo diz respeito ao processo de escrita propriamente dito, o qual, segundo ela, abarca as etapas de planejamento, redação, revisão e reescrita, as quais são também controladas pelo monitor. Como se vê, o modelo de Prado (2019) fornece uma concepção do processamento da escrita que nos atende, pois abarca tanto o ponto de vista cognitivo quanto discursivo e social e é por isso que nos ancoramos teoricamente nele para descrevermos a escrita enquanto uma atividade processual.

Em seguida, na seção 3, buscamos pormenorizar a etapa do processo escritural que é o enfoque maior desta pesquisa, ou seja, a reescrita. Com Fiad (2009), entendemos que a reescrita é a etapa de produção textual que abarca o conjunto de modificações escriturais pelas quais o texto passa até ser considerado acabado. Entendemos, com base em Menegassi (1998), que ela contribui para o aperfeiçoamento da leitura, da revisão e, conseqüentemente, da proficiência textual. Cabe acrescentar que compreendemos a escrita como uma atividade laborial, assim como defendem Pereira (2005), Passarelli (2012), Prado (2019) e Fiad e Mayrink -Sabinson (2009), segundo as quais um texto é resultado de esforço, de prática e que, por isso, deve englobar a reescrita. A partir dos estudos de Fabre (1986, 1991, 2000, 2002), observamos que

a reescrita é sistematizada em quatro operações linguísticas, sendo elas a supressão, o deslocamento, a substituição e adição de informações no texto, as quais são capazes de fornecer uma dimensão do trabalho com a linguagem que é exercido pelo escrevente enquanto (re)escreve. Ainda nesta seção, dissertamos a respeito do trabalho de mediação que o professor pode fazer para contribuir com a reescrita dos alunos. Para isso, tomamos por base o conceito de correção textual interativa proposto por Ruiz (2010) que diz respeito aos bilhetes orientadores deixados pelo professor ao corrigir textos. Esses bilhetes são orientações direcionadas pelas quais o professor interage com o texto e com o aluno, a fim de destacar as inapropriações textuais, os avanços, enfim, os caminhos que o estudante pode percorrer para melhorar o produto. Com isso, vimos que a reescrita orientada por bilhetes promove uma correção que vai além das formas tradicionais de demarcação simples ou destaques rasos de inadequações, porque, pelo seu caráter interativo, ela é também processual, dialógica e social.

Em virtude de nosso campo de investigação ser o campo acadêmico, vimos a necessidade de discorrermos, na seção 4, da questão do letramento acadêmico, que definimos, ancorados em Lea e Street (1998), como uma aprendizagem que requer do sujeito novas formas de adaptação, de compreensão, de interpretação e de organização do conhecimento. Fundamentados em Bakhtin (2016), defendemos que nem sempre o domínio da linguagem é capaz de garantir o domínio dos gêneros discursivos dos diferentes campos de produção. Nesse sentido, também com base em Bezerra (2012), Fisher (2008), Marinho (2010) e Geraldi (2013), compreendemos que nem todos os sujeitos que ingressam no campo acadêmico adquiriu, ao longo dos anos escolares, as bases necessárias para lidar com essas novas maneiras de construção e de uso da linguagem. Assim, ainda nessa seção, refletimos sobre a necessidade de haver um letramento acadêmico gradual que prepare e adapte os novos estudantes às especificidades deste novo campo, as quais são salutares para seu sucesso e sua permanência.

Para efetivarmos a nossa investigação, a nossa metodologia, de cunho qualitativo, desenvolveu-se da seguinte maneira: inicialmente, elegemos como campo de investigação uma turma de primeiro semestre do curso de Letras, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Mais especificamente, angariamos nossos dados durante a segunda unidade de uma disciplina voltada aos estudos de leitura e escrita de textos acadêmicos. Uma vez em campo de pesquisa, construimos nosso corpus, que se constitui (1) pelos diários de bordo produzidos após cada uma das aulas observadas; (2) pelas respostas dos estudantes a um questionário aplicado durante a unidade; (3) pelos materiais didáticos utilizados em sala de aula; (4) pelas diferentes versões do texto produzidos por quatro colaboradores selecionados entre os estudantes e seus rascunhos (5) pela transcrição de uma entrevista realizada com esses quatro colaboradores.

Ademais, a nossa metodologia tem como base os aspectos referentes ao Paradigma Indiciário que, conforme Ginzburg (1989) trata-se de uma metodologia relacionada a indícios, isto é, à decifração de pistas e marcas, muitas vezes, negligenciadas ou não percebidas em outros recursos de análise.

Na sexta seção, iniciamos, efetivamente, a análise dos nossos dados. Inicialmente, já na etapa de sondagem, nossos resultados evidenciaram, através das reflexões dos estudantes presentes em nosso corpus, a grande lacuna educacional que se pode notar em relação à escrita de textos e a forma como ela tem sido trabalhada na educação básica: descontextualizada, meramente avaliativa e sem função social. Vimos, conforme as respostas dos estudantes ao questionário que aplicamos, seu despreparo e as inseguranças para com a escrita de textos no campo acadêmico, herança de um ensino básico de Língua Portuguesa que não tem considerado, plenamente, a escrita em suas práticas. Com as observações de aula e as análises dos diários de bordo, concluímos que a professora Camila, ao mostrar-se atenta à realidade dos seus estudantes, incentiva a produção textual, inculcando em seus alunos a noção de texto enquanto processo, bem como enquanto um esforço que exige um trabalho de reescrita para seu aprimoramento. A partir dos seus bilhetes orientadores, observamos que os quatro estudantes colaboradores da pesquisa foram capazes de desenvolver sua proficiência textual, demonstrando maior autonomia, mais segurança, mais criticidade e empenho em relação à escrita de textos. Tudo isso, envolvidos em uma atmosfera dialógica e interativa, propiciada, sobretudo, pela condução da professora Camila em relação ao ensino de textos que, ao nosso ver, configura-se como exemplar, tendo em vista que ela proporciona um trabalho de protagonismo com a linguagem, concebendo o seu entorno empírico, mas também social, enfatizando o uso real da língua e a adequação dos sujeitos ao campo de atuação em questão. Toda essa abordagem faz com que professora e alunos construam a linguagem e se deixam construir por ela, na interação. Vemos, portanto, que a reescrita, quando trabalhada em uma abordagem dialógica e interativa, quando mediada e orientada com critério e cuidado e, principalmente, quando efetivada com autonomia, pode agir como um instrumento potencializador da escrita como também é capaz de promover a inserção do sujeito em campos de atuação humana, tais como o campo acadêmico, caracterizado pela produção massiva de enunciados escritos.

Com base em nossas discussões e em nossos dados, chegamos a um modelo de reescrita que engloba características desse processo que vão além das quatro operações de reescrita propostas por Fabre (1986, 1991, 2000, 2002) – adição, supressão, deslocamento e substituição – as quais são restritas à parte estrutural da reescrita. Nosso modelo compreende que a concepção bakhtiniana da linguagem, que considera o seu caráter social, também deve ser

contemplado na reescrita de textos e, à vista disso, entendemos a necessidade de expandirmos as operações de reescrita em dois âmbitos: *lato sensu* e *strictu sensu*. Desse modo, na fase *lato sensu*, a reescrita abarca a interação, a autoanálise, a mediação e a avaliação, que acontecem concomitantemente entre a primeira e as demais versões de um texto, quando entram em cena as atitudes responsivas que emergem entre professor e aluno no trabalho de correção. A fase *strictu sensu* abarca as operações de reescrita já descritas por Fabre (1986, 1991, 2000, 2002), adição, supressão, deslocamento e substituição, as quais, a nosso ver, dependem do estabelecimento concreto das operações em *lato sensu* para serem aplicadas com sucesso na reescrita textual. Ambas as fases, *lato* e *strictu sensu* acontecem dentro da atmosfera dialógica que envolve a linguagem em uso. Pretendemos, com o nosso modelo, possibilitar avanços nos estudos de reescrita na perspectiva das teorias da enunciação do Círculo de Bakhtin. Com isso, sairemos da análise da reescrita em seu nível técnico e estrutural e chegaremos a estudos que, como este, busquem promover a investigação dos potenciais efeitos provenientes de um trabalho reescritural que seja dialógico, interativo, analítico, crítico e social no processo de escrita e no ensino e aprendizagem de (produção de) texto.

Ademais, ressaltamos que os resultados provenientes da análise dos dados foram amplamente discutidos e aprofundados na seção 6, de modo que, aqui, não mais prosseguiremos com discussões a respeito do que foi observado. Contudo, queremos lançar mão de algumas inquietações que surgiram a partir das nossas análises. Sabemos que, nos cursos de Letras, a linguagem é o objeto central dos estudos. Porém, como a linguagem permeia toda a atividade humana, reflexões sobre ela não deveriam ficar circunscritas aos cursos de Letras, principalmente a reescrita. Afinal, acreditamos que a escrita, desde a sua descoberta, tem sido um recurso essencial para a sociedade, de tal maneira que diversos campos da atuação humana exigem o seu domínio para que o sujeito neles se insiram e permaneçam, a exemplo do campo acadêmico, do campo jurídico, entre outros. Portanto, lançamos aqui algumas perguntas que podem ser temas de pesquisas futuras: o que vimos acontecer no curso de Letras, principalmente em se tratando da reescrita, ocorre também em outros cursos universitários? Como ocorre o processo de letramento acadêmico em outros cursos no que se refere à escrita, sendo ela tão necessária para a permanência do sujeito neste campo? Se consideramos o texto como o recurso básico para a interação humana, não deveríamos levantar discussões a respeito da ausência ou da presença dos estudos voltados para a produção, a leitura e interpretação textual em outros cursos, sobretudo os de licenciatura, tendo em vista a realidade defasada do ensino de escrita na educação básica? Com isso, pensemos, ainda: o trabalho com a linguagem, em especial, a tarefa de ensinar escrita e reescrita de textos não deveria ser um trabalho inerente a todo

professor, uma vez que, em todas as áreas do conhecimento do campo acadêmico ou mesmo do campo escolar, a produção escrita, a leitura e a reescrita são necessárias? Cabe apenas ao professor de Língua Portuguesa a tarefa de remediar o cenário problemático referente ao ensino e aprendizagem de escrita?

Finalmente, com esses questionamentos, almejamos que, a partir deste trabalho, novas discussões a respeito do trabalho com a escrita e a reescrita de textos no campo acadêmico possam ser suscitadas e debatidas.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Bernadete M. *et al.* Subjetividade, alteridade: reflexos, nas primeiras escritas, da alternância de lugares discursivos. **Estudos linguísticos XXVII** – Anais de Seminários do GEL. São Paulo: USP, p. 43-53, 1997.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. *In*: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.); KLEIMAN, Angela B. *et al.* **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 163-180.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do Romance I: a estilística**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. *In*: BARTON, D. *et al.* (ed.). **Situated literacies: reading and writing in context**. London: Routledge, 2000. p. 7-15.
- BEZZERA, Benedito Gomes. Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais. **Fórum Linguístico**, v. 9, n. 4, out./dez. 2012.
- BECKER, Anne. A review of writing model research based on cognitive Writing. *In*: HORNING, Alice; BECKER, Anne (ed.). **Revision: history, theory, and practice**. West Lafayette, Indiana: Parlor Press and The WAC Clearinghouse, 2006, p. 25-49
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Qualitative Research for Education**. Boston, Allyn and Bacon, Inc. 1982.
- CALIL, Eduardo; FELIPETO, Sonia Cristina. Rasuras e operações metalinguísticas: problematizações e avanços teóricos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 39, p. 95–110, 2012. DOI: 10.20396/cel.v39i0.8636940. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636940>.
- DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento de pesquisa qualitativa. *In*: POUPART, J. *et al.* (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 127-153.
- FABRE, Claudine. La linguistique génétique: une autre entrée dans la production d'écrits. **Repères**, Paris, n. 4, p. 49-58, 1991.
- FABRE-COLS, Claudine. Contribution de Claudine Fabre-Cols. *In*: **Pratiques: linguistique, littérature, didactique**, n°105-106, 2000. p. 213-217; doi: <https://doi.org/10.3406/prati.2000.2411>. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2000_num_105_1_2411.

FABRE-COLS, Claudine. **Réécrire à l'école et au collège**: de l'analyse de brouillons à l'écriture accompagnée. France: ESF Éditeur, 2002.

FIAD, R. S. Reescrita de textos: uma prática social e escolar. **Organon**, Porto Alegre, v.29, n.46, 2009. DOI: 10.22456/2238-8915.39740. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/39740>.

FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (org.). **Questões de linguagem**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

FIAD, Raquel Salek. Reescrita, dialogismo e etnografia. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão - SC, v. 13, n. 3, p. 463-480, set./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/gbJwWJwK9QYQDzdXKsNxfyz/?format=pdf&lang=pt>.

FIAD, Raquel Salek. (RE)escrita e estilo. In: ABAURRE, Maria Bernadete M.; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. **Cenas de aquisição da escrita**: o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas – SP: Mercado de Letras, 1997, p. 155-173.

FISCHER, Adriana. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Acta Scientiarum Language and Culture**. Maringá – PR, v. 30, n. 2, 2008, p. 177-187. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v30i2.2334>.

FLOWER, Linda; HAYES, John R. A cognitive process theory of writing. **College Composition and Communication**, v. 32, n. 4, p. 365-387, dez. 1981.opl

GEHRKE, N. A. Na leitura, a gênese da reconstrução de um texto. Porto Alegre: **Letras de hoje**, v. 28, n. 4, p. 115-154, 1993. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fale/article/view/16037>.

GROULX, Lionel-Henri. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. In: POUPART, J. *et al.* (org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 95-125.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179

HAYES, J. R. A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: LEVY, C. M.; Ransdell, S. (ed.). **The science of writing**. Theories, methods, individual differences, and applications. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2000, p. 1-27.

HAYES, John. Modeling and remodeling writing. **Written Communication**, Thousand Oaks, v. 29, n. 3, p. 369-388, 2012.

HAYES, J. R. *et al.* Cognitive processes in revision. In: ROSENBERG, S. (org.). **Advances in Applied Psycholinguistics**: reading, writing, and language learning, v. 2. Cambridge: Cambridge University, 1987. p. 176-240

HAYES, John R.; FLOWER, Linda S. Identifying the Organization of Writing Processes. *In: GREGG, Lee W.; STEINBERG, Erwin Ray. Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1980, p. 3-30

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. São Paulo: Parábola, 2018.

JACCOUD, Mylène; MAYER, Robert. A observação direta e a pesquisa qualitativa. *In: POUPART, J. et al. (org.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 254-294.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in higher education**, v. 23, n. 2, jun. 1998.

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

MANGABEIRA, Andréa Burgos de Azevedo; COSTA, Everton Vargas da; SIMÕES, Luciene Juliano. O bilhete orientador: um gênero discursivo em favor da avaliação de textos na aula de línguas. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 42, p. 293-307, jun. 2011.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 2, abr./jun. 2010.

MELO, Márcia Helena de. **A apropriação de um gênero: um olhar para a gênese de texto no ensino médio**. 2000. 174f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2000.

MENEGASSI, Renilson José. **Da revisão à reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto**. 1998. 291f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 1998.

MENEGASSI, R. J.; GASPAROTTO, D. M. Revisão textual-interativa: aspectos teórico-metodológicos. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1019–1045, 2016. DOI: 10.14393/DL23-v10n3a2016-13. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/33021>.

PEREIRA, Márcia Helena de Melo. **Tinha um gênero no meio do caminho**. A relevância do gênero para a constituição do estilo em textos escolares. Dissertação (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto dos Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo 2005.

PRADO, Anne Carolline Dias Rocha. **Participação, negociação e escolhas: como acontece a escrita conjunta no processo de construção de uma resenha?** 2019. 154f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

PRADO, Anne Carolline Dias Rocha. **A relação entre estilo e gênero na escrita individual e na escrita conjunta: estilos em intersecção**. 2022. 281 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2022.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.

POSSATI, Janaína Fernandes. **A reescrita dialógica**. 2013. 206f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola**. 2 ed. São Paulo, Contexto, 2010.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. São Paulo: UNIVESP, 2004

VIEIRA, Francisco Eduardo; FARACO, Carlos Alberto. **Escrever na universidade: texto e discurso**. São Paulo: Parábola, 2019.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.