

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

NÍVEL MESTRADO

LISIANE RIBEIRO RAUPP

**(RE)PENSANDO A REESCRITA COMO FORMA DE INTERAÇÃO ENTRE
PROFESSOR E ALUNOS – “NOSSA SINA É SE ENSINAR”**

São Leopoldo

2013

LISIANE RIBEIRO RAUPP

**(RE)PENSANDO A REESCRITA COMO FORMA DE INTERAÇÃO ENTRE
PROFESSOR E ALUNOS - “NOSSA SINA É SE ENSINAR”¹**

Dissertação apresentada como requisito para a
obtenção do título de Mestre em Linguística
Aplicada, pelo Programa de Pós-Graduação de
Linguística Aplicada da Universidade do Vale
do Rio dos Sinos – UNISINOS

Orientadora: Prof^a Dr^a Dorotea Frank Kersch

São Leopoldo

2013

¹ Trecho da música *Sina Nossa*, de O Teatro Mágico.

R247r	<p>Raupp, Lisiane Ribeiro (Re)pensando a reescrita como forma de interação entre professor e alunos: “Nossa sina é se ensinar” / por Lisiane Ribeiro Raupp. -- São Leopoldo, 2013.</p> <p>173 f.: il. ; 30 cm.</p> <p>Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2013.</p> <p>Orientação: Prof^a. Dr^a. Dorotea Frank Kersch, Ciências da Comunicação.</p> <p>1.Linguística aplicada. 2.Produção textual. 3.Professores – Formação. 4.Língua portuguesa – Escrita. 5.Interacionismo sociodiscursivo. 6.Reescrita textual. I.Kersch, Dorotea Frank. II.Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU 81'33 801 371.13</p>
-------	--

Catalogação na publicação:
Bibliotecária Carla Maria Goulart de Moraes – CRB 10/1252

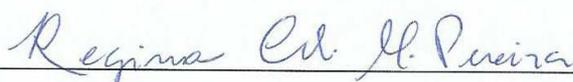
LISIANE RIBEIRO RAUPP

(RE)PENSANDO A REESCRITA COMO FORMA DE INTERAÇÃO ENTRE
PROFESSOR E ALUNOS – “NOSSA SINA É SE ENSINAR”

Dissertação apresentada como requisito
parcial para obtenção do título de
Mestre, pelo Programa de Pós-
Graduação em Linguística Aplicada da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -
Unisinos

Aprovada em 16 de abril de 2013

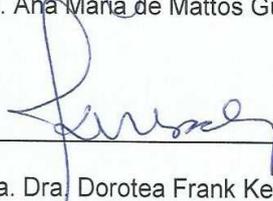
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Regina Celi Mendes Pereira da Silva (UFPB)



Profa. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães (UNISINOS)



Profa. Dra. Dorotea Frank Kersch (UNISINOS)

*negar a si mesmo
é muitas vezes, encontrar-se com Deus
com o teu Deus
O Teatro Mágico – Sintaxe à vontade*

A Deus Pai, todo poderoso, que em seu Filho, Jesus, me fez companhia em todos os momentos da minha vida e, pelo Espírito Santo, me inspirou em todas as decisões. A Ele, único digno de todo louvor, honra e glória (ROMANOS, 6, 36), pela Sua intervenção na minha vida, dando-me condições e motivação, ambição e garra para a realização deste sonho.

A Ele a glória, a Ele o louvor, a Ele o domínio, Ele é o Senhor... (Padre Marcelo Rossi)

AGRADECIMENTOS

*E quando a gente apaga, tudo fica escuro
Mas o medo não vence, pois não "tamos" só
Por de cima do muro, a gente enxerga o mundo,
A fábrica de Deus fazendo gente do pó
O Teatro Mágico - Vagalumes*

Por mais que o meu esforço tenha sido definitivo para esta empreitada, (porque minha teimosia em lutar pelos meus sonhos e por aquilo que eu acredito que vale a pena impera na minha vida), não há como negar a ajuda de pessoas muito especiais que foram como anjos durante esses dois anos.

Pra começar, agradeço muito à minha família, por todo apoio, especialmente dos meus pais (Décio e Rosélia) pelo exemplo de caráter, pelo apoio financeiro, pela compreensão, por me ajudarem a cuidar da minha filha, que chegou nesses últimos meses e transformou a vida da nossa família, aumentando “um pouquinho” a minha correria, o que interferiu também na rotina da minha família. Além deles, minhas irmãs (Edilaine e Rejane) e cunhados (Márcio e Guilherme), contribuíram, cada um a seu modo para a realização deste mestrado e, por isso os agradeço.

De modo bem especial, agradeço à minha orientadora, Dorotea, por, em primeiro lugar, acreditar que eu pudesse corresponder às expectativas do mestrado, por me ensinar tantas coisas no campo teórico, e na prática, pelo exemplo de profissional que é. Por contribuir para o meu processo de (re)construção intelectual e estar sempre presente na produção desta dissertação de forma incansável. Por me compreender nos momentos difíceis de mudanças pessoais por que passei e que interferiram substancialmente no processo de construção da dissertação.

À professora Ana Guimarães, com quem infelizmente não tive o prazer de ter aulas, mas que, mesmo fora da sala de aula me ensinou muito, além de também acreditar que eu pudesse estar no mestrado.

Pela grande contribuição no desenvolvimento desta pesquisa, agradeço aos demais professores do PPGLA/UNISINOS, especialmente às professoras Ana Zilles, Marlene Teixeira, Rove Chishman, Ana Ostermann e ao professor Anderson Bertoldi, além da professora Margarete Schlatter, do PPGLet/UFRGS. Também agradeço à secretária Valéria Cabral, do PPGLA/Unisinos, pelas contribuições essenciais no meu ‘letramento burocrático’, dando assistência sempre que

necessário, impecavelmente. Agradeço ainda à bibliotecária Carla Moraes, pela grande ajuda na formatação deste trabalho.

À CAPES, pela bolsa concedida, sem a qual não seria possível a realização deste sonho.

Às queridas Adriana Alós e Angela Telles que, prontamente se dispuseram a me ajudar na tradução do resumo para o Inglês.

Agradeço ao Anderson Carnin, amigo que conheci através do mestrado, com quem aprendi muito sobre a profissionalidade docente e também sobre o ser humano que devemos ser, por me motivar, através do exemplo acadêmico, pelo tanto que me ajudou por meio da sua dissertação e com quem pude compartilhar as angústias acadêmicas e pessoais, nas viagens que fizemos até a UFRGS, nas conversas animadas de corredor e nos almoços na Unisinos, juntamente com a Vanessa Dagostim, e a Alessandra Preussler, com quem muitas conversas também me renderam mais ânimo. A eles agradeço também por tornar esse período mais alegre.

Aos que tive o prazer de conviver nas aulas e no grupo de pesquisa, nesse período, de compartilhar as indagações, as descobertas, os sorrisos, agradeço a companhia, principalmente, à Tatiane Schuster, Laura Remus, Felipe Fernandez, Raquel Gomes, Greici Cañete e à Gisele Santos.

Com certeza esse processo se tornaria mais difícil, não fosse o apoio de amigos que, indiretamente, fizeram parte dessa construção, representados especialmente nas pessoas de: Léa Marques, Márcia Cristiane, Daniela Alós, Adriana Alós e sua mãe, tia Odete, Pe. Marcos Cardoso, Michele Silva e sua mãe, dona Maria, Fabiana Borges e Fábio Lutz, Marília Alves e Claiton Almeida, Vanusa Lemos e Carlos Eduardo.

Agradeço também às professoras Marione Reinheimer, Jane Konrad e Isabel Mendes, que na graduação em Letras (ULBRA/Gravataí), com o que me ensinaram, me motivaram à continuação dos estudos. À professora Lídia Stumpf (Fundação Bradesco), que, pelas aulas e pelo exemplo de profissional implantou em mim a paixão pela Língua Portuguesa. À professora Regina (Fundação Bradesco), por me ensinar os primeiros conhecimentos em relação à Língua Portuguesa, já na pré-escola.

Às professoras que participaram desta pesquisa, por disponibilizarem seus conhecimentos e práticas e nos permitirem aprender um pouco mais e fazer das suas vivências as nossas reflexões.

À banda O Teatro Mágico, que sem saber, contribuiu muito pra que, com suas músicas, a tristeza não permanecesse em minha vida por mais do que alguns momentos e eu pudesse amanhecer “[...] brilhando mais forte¹” e me manter psicologicamente equilibrada, além de elaborar tão bem as letras de suas músicas, que elas puderam fazer parte deste trabalho.

Com a certeza de não ter citado todos os que possam ter colaborado para este trabalho, mas já tendo agradecido quase o suficiente, finalizo agradecendo muito ao anjo maior que Deus colocou em minha vida, minha bênção, Marisa Edyanes, que, pequenininha encheu meus dias de alegria e paz, que suportou me conhecer em meio a esse turbilhão de atividades e ainda assim me diz um ‘eu te amo, mamãe’ que nada no mundo pode substituir.

¹ Trecho da música *Camarada d'água* de O Teatro Mágico.

(...)
todo sujeito é livre para conjugar o verbo que quiser
todo verbo é livre para ser direto ou indireto
nenhum predicado será prejudicado
nem tampouco a vírgula, nem a crase nem a frase e ponto final!
afinal, a má gramática da vida nos põe entre pausas, entre vírgulas
e estar entre vírgulas é apostrofo
e eu apostrofo o oposto que vou cativar a todos
sendo apenas um sujeito simples
um sujeito e sua oração
sua pressa e sua prece
que a regência da paz sirva a todos nós... cegos ou não
que enxerguemos o fato
de termos acessórios para nossa oração
separados ou adjuntos, nominais ou não
façamos parte do contexto da crônica
e de todas as capas de edição especial
sejamos também o anúncio da contra-capas
mas ser a capa e ser contra-capas
é a beleza da contradição
é negar a si mesmo[...]
Sem horas e sem dores
Que nesse encontro que acontece agora
cada um possa se encontrar no outro
até porque...

tem horas que a gente se pergunta...
por que é que não se junta
tudo numa coisa só?

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo identificar a importância dada ao processo de reescrita como atividade reflexiva nas representações das professoras participantes da formação continuada do projeto “Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental”, do Programa Observatório da Educação/CAPEs, coordenado por Ana Maria Mattos Guimarães, com Dorotea Frank Kersch como pesquisadora associada, do PPGLA/Unisinos. De caráter qualitativo-interpretativista, traz reflexões sobre a reescrita textual na prática de sala de aula, no contexto de construção do que denominamos Projetos Didáticos de Gênero (PDG), no qual são analisados os discursos de quatro professoras em entrevistas feitas antes e/ou depois da aplicação desses projetos, elaborados durante a formação continuada de que as atoras fizeram parte. Esses discursos foram analisados à luz do Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD), a partir do folhado textual (BRONCKART, 2009) – a infraestrutura textual, através das sequências discursivas. Também foram inferidas representações relacionadas às ocorrências de termos vinculados à reescrita. Os resultados mostram que a reescrita ainda carece de reflexões por parte dos professores, para que esteja incorporada na prática docente de forma mais eficiente. A pesquisa contribui para os estudos linguísticos, relacionados ao ensino de língua materna, ao olhar para a reescrita na perspectiva do professor, no sentido de entender como acontecem as práticas de reescrita e como elas podem ser mais bem desenvolvidas para promover mais criticamente a educação linguística dos alunos.

Palavras-chave: Ensino de Língua Materna. Reescrita textual. Formação de professores. Representações. Interacionismo Sociodiscursivo.

ABSTRACT

This research has as aims to identify the importance given to the rewriting process as reflexive activity in representations of teachers participate in the continuing education project by training together for the development of the educational process of reading and writing textual production in Elementary Education. This project is coordinated by Ana Maria Mattos Guimarães and Dorotea Frank Kersch of PPGLA/Unisinos Observatory Program of Education / CAPES, and considers the rewriting process very important in language learning. As qualitative research interpretative brings reflections about textual rewriting practice in classroom, in the context of construction of the Gender Didatic Project (PDG), in which four teachers were interviewed before and/or after the implementation of these projects. During these interviews a corpus formed to interpret the representations of infrastructure textual sequences through discourse (Sociodiscursive Interactionism Bronckart, 2009). These forms of textual rolling had a relation to rewriting. The results show that rewriting still lacks reflections by teachers for incorporating teaching practice more efficiently. This research is related to the teaching of the mother tongue and has the capacity to promote language education in students.

Keywords: Mother tongue teaching. Rewriting of text. Teacher training. Representations. Interactionism Sociodiscursivo.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LA	Linguística Aplicada
LD	Livro Didático
LDP	Livro Didático de Português
LM	Língua Materna
LP	Língua Portuguesa
PDG	Projeto Didático de Gênero
PPGLA	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
SD	Sequência Didática
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

“NAS MARGENS DE MIM” – PRÓLOGO	13
1 “AMANHÃ... SERÁ?” – INTRODUÇÃO	15
1.1 “DA ENTREGA” - RELEVÂNCIA E JUSTIFICATIVA	18
1.2 “A PEDRA MAIS ALTA” - OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA	21
1.3 “RECONHECENDO OS FRAGMENTOS” - APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS.....	24
2 “NÃO FAZ MAL SE A SITUAÇÃO NÃO TRADUZ NOSSA ALEGRIA” – SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	26
2.1 “EU NÃO SOU CHICO, MAS QUERO TENTAR” - A REESCRITA É REFLEXÃO PARA MELHORAR O TEXTO	32
2.2 “DIZ QUANTO É TANTO?”- A CORREÇÃO DE TEXTOS E AVALIAÇÃO A PARTIR DA REESCRITA	40
2.3 “SOMOS BEIJO DE PARTIDA E ABRAÇO DE QUEM CHEGOU” – A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO NA APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM.....	47
2.4 “PRATODODIA” (PRA TODO DIA OU PRATO DO DIA?) - QUANDO E COMO SE ENTRELAÇAM O LETRAMENTO, A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E A PRÁTICA SOCIAL?.....	51
2.5 “NOSSO ESQUADRO, NOSSA MOLDURA” - O GÊNERO TEXTUAL COMO ORGANIZADOR DO DISCURSO.....	57
2.5.1 “Não É Só Pra Pedir Por Mim” - O Que São os Gêneros do Domínio do Argumentar?.....	63
2.5.2 “Quem Busca Nunca É Indeciso” - Que Gênero Cabe Ensinar?	68
2.5.2.1 “Rebelando Orações e Mentes” - Mostrar os Argumentos em um Artigo de Opinião.....	68
2.5.2.2 “Eu Sinto Que Sou um Tanto Bem Maior” - Convencer o Empregador em uma Carta de Solicitação de Emprego	69
2.5.2.3 “Separô Pra Ouvir Meu Protesto” - Externar a Revolta Numa Carta de Reclamação.....	70
2.6 “TODOS ENQUANTOS”– AS REPRESENTAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE E SUAS FORMAS DE INTERPRETAÇÃO	72
3 “TÁTICA E ESTRATÉGIA” - ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	78
3.1 “SER ESSÊNCIA... MUITO MAIS...” - A ESCOLHA METODOLÓGICA .	80
3.2 “A SINA NOSSA É...” - O FORMCOOP	84
3.3 “NÃO ACOMODAR COM O QUE INCOMODA” – O PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO	87

3.4 “SOMOS MASSAS E AMOSTRAS!” – AS PROFESSORAS PARTICIPANTES.....	91
4 “MILAGRES ACONTECEM QUANDO A GENTE VAI À LUTA”– BUSCANDO RESPOSTAS.....	94
4.1 “RETICÊNCIAS” – AS ENTREVISTAS E PRÁTICAS USUAIS DE REESCRITA	98
4.1.1 “Entrada para Raros” - O Que nos Diz o Contexto Geral da Entrevista	98
4.1.2 “Amadurecência”- Como São as Práticas de Reescrita	104
4.2 “O TUDO É UMA COISA SÓ”- AS CONCEPÇÕES SOBRE REESCRITA E OS REFLEXOS DAS PALAVRAS NOS DISCURSOS DAS PROFESSORAS	117
4.2.1 “Nosso Parecer” - As Concepções Sobre a Reescrita.....	119
4.2.2 “Palavras e Palavras e Palavras” - O Que os Termos Usados Refletem das Concepções e Práticas de Reescrita	126
4.3 “ALÉM, PORÉM AQUI” - A REESCRITA NA APLICAÇÃO DOS PDGs	134
5 “NOSSO PEQUENO CASTELO” – BREVES CONSTRUÇÕES.....	152
REFERÊNCIAS	161
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSORAS)	168
APÊNDICE B – PERGUNTAS QUE EMBASARAM A 1ª ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DANIELA, FERNANDA E RAFAELA.....	169
APÊNDICE C – PERGUNTAS QUE EMBASARAM A 2ª ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DANIELA, FERNANDA E RAFAELA.....	170
APÊNDICE D – PERGUNTAS QUE EMBASARAM A ENTREVISTA COM A PROFESSORA LUÍZA.....	171

“NAS MARGENS DE MIM”¹ – PRÓLOGO

O novo, o credo, a fé que você deposita em você e só
O Teatro mágico – O anjo mais velho

Ir em busca do que se quer nem sempre é simples. Mas eu resolvi enfrentar as dificuldades e seguir em frente. Sempre sonhei em fazer Mestrado, mesmo quando não sabia ainda exatamente o que isso significava. Sempre amei estudar e precisei fazer muito isso pra chegar aonde estou agora. Queria, através dos meus estudos, melhorar as minhas práticas pedagógicas, como professora de Língua Portuguesa que sou, e também poder ajudar outros professores a enxergar uma saída para transformar o ensino de Língua Portuguesa em algo que os alunos fossem realmente aproveitar em suas vidas.

Então não me contentei com o primeiro ‘não’ que recebi no Mestrado e fui em busca do que eu precisava para conseguir iniciar essa trajetória. E foi aí que eu encontrei a professora Ana Guimarães, na época coordenadora do curso de Linguística Aplicada da Unisinos, que me recebeu amavelmente para explicar por que não havia sido selecionada para o Mestrado. E, a partir disso, fui apresentada por e-mail, à professora Dorotea, que tão gentil resolveu apostar em mim. Com certeza, um anjo que Deus colocou na minha vida. Ficamos em contato por 4 meses, até a seleção seguinte, para a qual apresentei um projeto um pouco melhor, mas nem perto do que realmente faria na dissertação. Entrei no Mestrado, então, com a professora Dorotea como orientadora. E nossa relação não poderia ser melhor! Sou sua fã incondicional, e sua discípula (se estiver à altura para seguir seus passos de verdadeira mestra que é).

De tudo o que havia aprendido até então, muito pouco foi útil, embora muitas dessas aprendizagens me tenham servido para mostrar o que não deveria seguir. Tinha uma noção de como não deveria ensinar a língua materna, mas muito pouco sabia de como fazer.

No meio de tudo isso, muita coisa mudou, não só em relação aos meus conhecimentos. Passei também por uma transformação de vida, através do sofrimento de um divórcio, depois de mais de 10 anos de casamento, processo que se prolongou de novembro de 2011 a maio de 2012; vivi a bênção de poder fazer um mês de curso de Alemão, na Alemanha, em julho de 2012 e, ao voltar, receber a notícia de que seria mãe, por meio da adoção, o que era esperado há 4 anos. Então,

¹ Título de uma música de O Teatro Mágico.

uma semana depois da mudança de casa, em agosto de 2012, recebi a maior bênção da minha vida: minha filha, na época com 2 anos e 6 meses.

Em poucos meses, tive que me acostumar com a nova condição de divorciada, moradora de outra casa, com muitas coisas a resolver, em outro bairro, mãe de uma menina linda, e aluna em término de Mestrado, com uma dissertação para terminar.

Com tudo isso, o que tenho a dizer é letra de uma música que é minha inspiração de vida:

Posso, tudo posso Naquele que me fortalece
 Nada e ninguém no mundo vai me fazer desistir
 Quero, tudo quero, sem medo entregar meus projetos
 Deixar-me guiar nos caminhos que Deus desejou pra mim e ali
 estar
 Vou perseguir tudo aquilo que Deus já escolheu pra mim
 Vou persistir, e mesmo nas marcas daquela dor
 Do que ficou, vou me lembrar
 E realizar o sonho mais lindo que Deus sonhou
 Em meu lugar estar na espera de um novo que vai chegar
 Vou persistir, continuar a esperar e crer
 E mesmo quando a visão se turva e o coração só chora
 Mas na alma, há certeza da vitória
 Posso, tudo posso Naquele que me fortalece
 Nada e ninguém no mundo vai me fazer desistir
 Vou perseguir tudo aquilo que Deus já escolheu pra mim
 Vou persistir, e mesmo nas marcas daquela dor
 Do que ficou, vou me lembrar
 E realizar o sonho mais lindo que Deus sonhou
 Em meu lugar estar na espera de um novo que vai chegar
 Vou persistir, continuar a esperar e crer ...
 Eu vou sofrendo, mas seguindo enquanto tantos não entendem
 Vou cantando minha história, profetizando
 Que eu posso, tudo posso... em Jesus!

Tudo Posso (Celina Borges)

1 “AMANHÃ... SERÁ?”¹ – INTRODUÇÃO

*Apoderar-se de si
Recombinando atos
Não sou quem estou aqui
Sou um instante passo
Cada um, cada qual
Resgatar o júbilo
Resistir, ser plural
Repartir o acúmulo
Apoderar-se de si
Remediando passos
Convergir no olhar
Nosso brio e fúria
Conceber, conservar
Aguerrida entrega
[...]*

O Teatro Mágico - Da entrega

Preocupar-se com o que ensinar aos alunos nas aulas de Língua Portuguesa (LP) tornou-se uma necessidade frente às mudanças sociais constantes em que estamos inseridos. A cada dia, somos levados a repensar nossas atitudes, diante dos desafios a que somos expostos. Não poderia ser diferente com a escola, que, atualmente, abriga crianças de todas as classes sociais, de todos os tipos de estrutura familiar, que querem ou não estudar. (BORTONI-RICARDO, 2005; KERSCH; MORAES, 2011). Afinal, até aqui temos apenas garantido o acesso a todos à educação; falta garantir a permanência.

Sabendo que a cada geração tem-se novas vivências, novas formas de linguagem, novas tecnologias, nossos esforços são importantes para que, como sugere a epígrafe acima, possamos nos apoderar do que somos, como profissionais; recombinar atos, a partir de novas concepções; resgatar o júbilo do encantamento do ensino escolar; resistir ao desânimo; ser plural na forma de ensinar, para chegar a cada aluno por diferentes caminhos; repartir o acúmulo do conhecimento que desenvolvemos para, assim, chegar a um ensino de qualidade. Para isso, é necessário “Reconhecer a escola como um lugar onde distintas práticas sociais acontecem, [o que] implica aceitar que se terá de trabalhar como se faz fora da escola: em grupo, colaborativamente, com uma meta” (RAUPP; KERSCH, 2012, p. 94). Esses esforços nos possibilitam adaptar também a forma de ensinar nossos alunos a usar a linguagem de acordo com suas práticas sociais reais, para adequarem as suas necessidades pessoais em relação às demandas sociais.

¹ Título de música de O Teatro Mágico

Nessa perspectiva, a escola tem papel fundamental, de modo especial quando dá oportunidade aos alunos de refletirem sobre as práticas de linguagem que fazem parte das suas vidas, que se apresentam dentro de contextos específicos e se utilizam de gêneros textuais adequados a cada situação (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Essa reflexão é um importante aspecto para levar os alunos a atingirem conhecimentos que possam servir de base para práticas sociais da qual fazem/farão parte, para que possam ser agentes críticos da sociedade em que vivem e tenham chance de alcançar seus objetivos acadêmicos e sociais. Além disso, com esse conhecimento, os alunos têm condições de interagir em todos os âmbitos sociais, podendo ser capazes de realizar atividades que envolvam práticas de letramento, ou seja, práticas que dependem do uso da leitura e da escrita. (SOARES, 2003).

Com isso, os principais agentes dessas mudanças – professores e alunos – estão sendo desafiados a repensarem suas práticas. Esse desafio exige tempo, especialmente dos professores, o que faz com que alguns acabem por não participarem dessa empreitada e deixem de atualizar seus conhecimentos nos estudos da LP, por dedicarem muitas horas ao trabalho com os alunos. Muitos precisam trabalhar dois ou mais turnos, muitas vezes em escolas diferentes, por não ser suficiente o salário que recebem numa só e, por isso, não têm tempo de se atualizar. Outros, ainda, se acomodam – o que consideramos uma opção pouco provável, já que, se há acomodação, talvez seja por toda a carga de compromissos imposta aos professores e pela falta de incentivo financeiro para continuar estudando. Porém, essas dificuldades não são obstáculos para muitos professores que, mesmo assim, ainda se dispõem a participar de formações com o intuito de rever ou formular novas concepções.

Nesse contexto, embora tenha havido muitas formações que se seguiram após a publicação de documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais pelo MEC em 1997, percebe-se que os princípios ali discutidos ainda não estão disseminados nas escolas, conforme Faraco (2008), e os resultados das pesquisas acadêmicas ainda estão distantes da realidade escolar. Além disso, sabe-se que os alunos demonstram dificuldades de aplicar o que aprendem nas aulas em suas práticas efetivas de produções textuais, devido ao ensino de uma gramática descontextualizada, que distancia ensino e prática.

Com o propósito de contribuir na construção de mudanças necessárias para a melhoria do ensino de LP, a partir do contexto descrito acima, surgem alguns

projetos e pesquisas que mostram alguns caminhos possíveis nessa tarefa. Dentro dessas propostas, incluo o projeto de pesquisa no qual este trabalho está inserido, denominado “Por uma formação continuada cooperativa: o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no ensino fundamental”, ao qual vamos nos referir neste trabalho como FORMCOOP. Tal projeto é coordenado pela professora doutora Ana Maria Mattos Guimarães, com o apoio da Capes/Observatório da Educação², em parceria entre os professores da rede municipal de Novo Hamburgo/RS, graduandos - bolsistas de iniciação científica, mestrandos, doutorandos e pesquisadoras do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos, iniciado oficialmente em janeiro de 2011, o qual integro desde fevereiro de 2011.

No FORMCOOP, a partir do qual obtivemos os dados para a realização deste trabalho, os envolvidos puderam estudar textos que subsidiaram o trabalho desenvolvido, tais como os documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1997) e Referenciais Curriculares do RS (RIO GRANDE DO SUL, 2009), e alguns estudos de autores como Bagno e Rangel (2005), Beyer (2005), Bunzen (2007), Camillo (2007), Cerqueira (2010), Dal'igna (2007), Gregolin (2007), Guimarães (2005), Guimarães, Campani-Castilhos e Drey (2008), Lopes (2007), Oliveira (2010), Schneuwly e Dolz (2004), Travaglia (2007), entre outros.

A partir das reflexões e discussões dessas leituras, passou-se a denominar os projetos desenvolvidos com gêneros textuais de Projeto Didático de Gênero (PDG), que caracterizaremos com mais detalhes na seção 3.3. Não se poderia situá-los como sequência didática (SD)³, como se verá adiante, já que são mais flexíveis e podem abranger mais gêneros textuais. Além disso, o PDG tem a preocupação de pensar em práticas sociais voltadas à realidade do aluno ou, pelo menos, mais próximas possível disso e na ampliação das atividades de leitura nas aulas de LP, vinculadas às atividades de escrita. (KERSCH; GUIMARÃES, 2012).

E se as atividades de linguagem é que determinam os gêneros, consideramos que “o querer-dizer do locutor se realiza, acima de tudo, na escolha de um gênero do

² Observatório da Educação é um programa subsidiado pela Capes para promover pesquisas que privilegiem estudos sobre a educação.

³ A Sequência Didática, desenvolvida e explicada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é um procedimento de ensino do gênero textual que parte de uma apresentação da situação para uma produção inicial e oficinas que propiciam a aprendizagem das diferentes características do gênero estudado, partindo da escrita dos próprios alunos na primeira produção, com o intuito de saber as suas dificuldades e instrumentalizá-los, a fim de atingir o objetivo de produzirem o gênero de texto escolhido.

discurso”. (BAKHTIN, 2000, p. 301). Então, a escola, como promotora de atividades que levem o aluno a agir no mundo com autonomia, poderia proporcionar aos alunos um “querer-dizer” para, assim, escolher o gênero que dará sentido a isso e poder criar um conhecimento que lhes permita a prática social adequada para cada situação,

Entretanto, abandonar antigas certezas, de fazer exercícios de classificação, que sempre têm uma resposta certa, e abraçar uma outra forma de trabalhar, que pode ter vários pontos de chegada, não é algo muito simples. Quer dizer, não é NADA simples. (RAUPP; KERSCH, 2012, p. 95).

Assim, acreditamos que a reescrita dos textos também faz parte do processo de aquisição de conhecimentos linguísticos apropriados às práticas sociais das quais o aluno participa, a partir da atividade de produção textual. Essa etapa, se for construída de forma a levar o aluno a refletir sobre o próprio texto, pensando na adequação linguística necessária para a interação com seu interlocutor, em uma prática social situada, permite ainda mais o desenvolvimento das suas habilidades com uma atitude crítica em relação ao texto. E, então, nossa esperança de que um dia isso venha realmente a acontecer, nos leva ao título deste capítulo: *amanhã... será?*

É nesse contexto de pesquisa que se insere este trabalho, que será descrito em maiores detalhes adiante.

Cabe salientar que, como a pesquisa se desenvolve paralelamente às mudanças na minha própria caminhada profissional e pessoal, as pessoas do discurso utilizadas variam de acordo com as situações apresentadas, ora em primeira pessoa do singular, ora em primeira pessoa do plural, sem que isso implique a negação da contribuição coletiva a este trabalho.

1.1 “DA ENTREGA”⁴ - RELEVÂNCIA E JUSTIFICATIVA

*Metade de mim
Agora é assim
De um lado a poesia o verbo a saudade
Do outro a luta, a força e a coragem pra chegar no fim
E o fim é belo incerto... depende de como você vê
O novo, o credo, a fé que você deposita em você e só
O Teatro Mágico – O anjo mais velho*

A epígrafe usada acima mostra um pouco do por que cheguei onde estou – em um Mestrado de Linguística Aplicada. De um lado, as concepções que ainda teimam em conduzir as minhas práticas; do outro a luta, a força e a coragem para buscar sanar algumas dúvidas sobre a aplicação de novas concepções, e poder

acompanhar as mudanças que vêm acontecendo no ensino de LM, o que acontece por não me conformar com a ideia de que as aulas tenham que ser da mesma forma sempre, fazendo os alunos decorarem conteúdos que nem eu sabia para que servissem na prática.

No início da minha caminhada, tive de desconstruir muitas das concepções trazidas do curso de magistério, da graduação em Letras e da especialização em Alfabetização, pois elas eram insuficientes ou não haviam levado em conta as recentes pesquisas na área da LA. Além disso, gosto de imaginar que eu possa, com a minha pesquisa, estar contribuindo com a formação de outros professores além de mim, e isso é muito gratificante.

Embora não seja uma pesquisa ação, minha prática também foi se transformando durante o processo, já que dava aula para uma 6ª série (7º ano) do Ensino Fundamental, tal como os professores participantes das formações continuadas propiciadas pelo FORMCOOP. Além disso, como foi dito acima, minhas concepções foram desconstruídas durante a pesquisa e estão ainda em fase de reconstrução.

Essa nova forma de pensar me faz acreditar que o objetivo de muitos estudos realizados na área da Educação e da Linguística Aplicada é contribuir para uma escola que, além de ensinar o que tradicionalmente é determinado, possa também levar o aluno a refletir criticamente sobre sua realidade e criar artifícios para mantê-la ou melhorá-la, tendo a linguagem como o principal meio dessa ação.

Para favorecer a aprendizagem do aluno com um ensino que realmente faça parte de sua vida, a LA vem contribuindo no sentido de ampliar os saberes resultantes de práticas que formam o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua LM, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Essa ciência tem oportunizado estudos que promovem a criação de meios de os indivíduos desenvolverem esses saberes que formam a Educação Linguística, como argumentam Bagno e Rangel (2005).

Muitos fatores têm influenciado as mudanças ocorridas nas salas de aula, com o intuito de promover um ensino de qualidade. Dentre eles, podemos incluir a formação continuada, que, de um lado, como explica De Grande (2010), pode estar dando voz ao preconceito de alguns setores da sociedade que dizem que é por serem mal-formados que os professores precisariam continuar estudando. Por outro

lado, essas formações, segundo a mesma autora, auxiliam os professores a se atualizar quanto aos estudos mais recentes e também aproximar as pesquisas realizadas na Universidade às escolas, o que é bastante útil, já que, sem essa união, a nosso ver, não há por que pesquisar. Além disso, como afirma Pereira et al. (2008, p. 11) “o estreitamento dos vínculos entre a Universidade e a Escola é uma exigência da sociedade contemporânea”.

Nesse sentido, considera-se a necessidade de investir na formação continuada dos professores, interagindo com eles, como forma de pensarem sobre temas discutidos pela ciência linguística e sancionados pelos documentos oficiais⁴ (BRASIL, 1997; RIO GRANDE DO SUL, 2009), tais como gêneros textuais, letramento e educação linguística. Creio que esse investimento, se tiver objetivos e metodologia claros, não será em vão e pode trazer muitos benefícios à sociedade, já que o que o professor, nos encontros de formação, aprende, reflete, discute, de alguma forma, volta para a comunidade através dos alunos.

No contexto em que estamos inseridos, podemos constatar, nas falas dos próprios professores, por ocasião das reuniões do FORMCOOP, que muitos deles sentem-se pressionados, com dificuldade de aplicar seus conhecimentos na realização de atividades de produção textual e no trabalho com análise linguística.

Acreditamos que os professores do nosso grupo podem superar essas dificuldades a partir do entendimento de que a leitura e a escrita podem servir de instrumento para o exercício da cidadania se forem realizadas criticamente, como aponta Britto (2003), e não só para que quem aprende a ler e escrever se denomine “letrado”, e de que a reescrita, de forma reflexiva, é uma etapa fundamental desse processo, pois com esses entendimentos, as atividades realizadas para análise linguística tenderão a refletir os aspectos do uso real da língua. Ao serem realizadas criticamente, como sugere Britto (2003), cremos que a leitura e a escrita podem servir para libertar, como aponta Freire (1970).

Levamos em conta que o desenvolvimento crítico da aprendizagem da leitura e da escrita, se dá por meio da interação professor x aluno x textos, assim como indica Vygotsky (1988), quando manifesta que a aprendizagem se dá pela interação com o meio e que há instrumentos que auxiliam na aquisição dos conhecimentos. Sendo assim, o professor seria o mediador no desenvolvimento do aluno.

⁴ Daqui em diante sempre que nos referirmos aos documentos oficiais, estaremos nos referindo aos PCNs (BRASIL, 1997) e aos Referenciais Curriculares. (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Sabendo da importância da reescrita para as práticas de letramento, me detenho nesse aspecto da atividade docente para tentar dar conta dos objetivos a que se propõe este trabalho, pois me parece que esse ainda é um ponto de muitas dúvidas para os professores, sobre como fazer para que os alunos reescrevam seus textos e como essa reescrita pode levá-los à análise linguística que proporcione o aprendizado dos princípios essenciais na escrita de determinado gênero. Passemos então, a esses objetivos, na próxima seção.

1.2 “A PEDRA MAIS ALTA”⁵ - OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

*Me resolvi por subir na pedra mais alta
Pra te enxergar sorrindo da pedra mais alta
Contemprar teu ar, teu movimento, teu canto
Olho feito pérola, cabelo feito manto*

*O medo fica maior de cima da pedra mais alta
Sou tão pequenininho de cima da pedra mais alta
Me pareço conchinha ou será que conchinha acha que sou eu?
Tudo fica confuso de cima da pedra mais alta
O Teatro Mágico – A pedra mais alta*

Iniciei o curso de Mestrado querendo saber como poderia auxiliar os meus alunos a aprenderem a usar a língua de forma mais proficiente e também como poderia ajudar meus colegas, professores de LP, assim como a mim mesma, a ensinar melhor os alunos, levando em conta os estudos mais recentes do ensino/aprendizagem de Línguas.

Durante o primeiro ano do Mestrado, em que acompanhava os professores do projeto de pesquisa do qual era bolsista, ia encontrando algumas respostas (RAUPP, 2011), mas as perguntas aumentavam, ampliando, assim, o horizonte da pesquisa. Fui entendendo que iria ter que realizar muitos recortes para chegar a um foco específico.

No contexto de construção dos PDGs⁵, em que são requeridas diversas etapas, das quais uma é a reescrita da produção final, voltei, então, o olhar para a prática da reescrita em aula no processo de ensino/aprendizagem da LM e em como essa prática poderia ajudar os alunos a serem mais críticos em suas produções, a usarem com maior habilidade a linguagem. No entanto, alguns aspectos desse processo já foram levantados por outros autores, como Leite (2009), sob a perspectiva da eficácia

⁵ PDG – Projeto Didático de Gênero, em que se realizam as etapas de: produção inicial, oficinas de estudo sobre o gênero e tudo o que o envolve, visando a prática social pretendida antes da produção inicial, produção final e reescrita.

da reescrita, analisada a partir das correções feitas pelos professores nos textos dos alunos, onde se comprovou que a reescrita é um processo pertencente à aprendizagem dos alunos. Focamos, então, o nosso olhar sobre os professores, para o 'outro lado da moeda', e tentamos responder a três questões:

Que representações teriam os professores em relação à prática da reescrita? Eles já acreditam realmente na eficácia da reescrita para a aprendizagem do aluno? Eles sabem colocar em prática essa atividade de forma que o aluno entenda o que está fazendo realmente?

Comecei a pensar nas minhas práticas e nas práticas atuais dos professores participantes de outras pesquisas, demonstradas nos estudos da LA, como Bortoni-Ricardo (2005); Kersch e Moraes (2011) e Schneuwly e Dolz (2004), então vieram novos questionamentos: *o processo de reescrita textual é contemplado nas práticas docentes? Como?*

Para responder a essas questões, teria que me envolver diretamente com outros professores e, como pesquisadora, invadir o seu espaço docente, para observar suas aulas, identificar a presença ou não da reescrita em aula, dialogar sobre suas práticas, questionar sobre suas ideias e crenças, averiguar como acontecia o processo de leitura, escrita e reescrita na sala de aula desses professores.

Mais especificamente, procurei saber das professoras participantes da minha pesquisa se elas orientam os alunos para a reescrita, a partir da correção dos textos; se elas querem que o aluno reescreva os textos produzidos e corrigidos, enfim, o que realmente acontece em sala de aula.

Além disso, percebe-se a constante preocupação dos professores em como avaliar as aprendizagens dos alunos em LP. E aí surgem questões como: O que deve ser avaliado? Como fazer uma avaliação que privilegie o uso da língua?

Sendo assim, compreendendo a leitura e a escrita como práticas, situadas social e historicamente, esta pesquisa tem como objetivo geral *identificar qual a importância dada ao processo de reescrita como atividade reflexiva, nas representações das professoras participantes da formação continuada*. Para isso, procuramos analisar como os professores promovem esse processo nas atividades de sala de aula e reconhecer a influência dos conhecimentos dos professores participantes da pesquisa nas suas práticas pedagógicas, especialmente no que diz respeito à reescrita textual de seus alunos. Esse

reconhecimento é feito a partir das representações que os professores demonstram sobre o trabalho realizado, nos discursos construídos em entrevistas, tendo em vista que esses conhecimentos podem ter sido adquiridos na formação continuada do FORMCOOP ou em outros momentos anteriores.

Talvez nem todas as questões levantadas aqui possam ser respondidas neste trabalho, mas serão norteadoras do processo de desenvolvimento desta pesquisa que se propõe, mais especificamente a:

- ✓ *Reconhecer as representações que as professoras têm sobre o trabalho que realizam em relação à reescrita;*
- ✓ *Identificar as concepções trazidas pelas professoras sobre a reescrita;*
- ✓ *Verificar se e como as professoras realizam/pensam o processo de reescrita textual antes e durante a aplicação de um PDG;*
- ✓ *Refletir sobre o uso da grade de critérios para a avaliação da reescrita;*
- ✓ *Reconhecer a influência da formação continuada nos discursos sobre a prática de reescrita relacionada à aplicação do PDG;*

Do mesmo modo, temos como objetivo verificar como os professores participantes da formação continuada do projeto no qual estou inserida promovem a(s) atividade(s) de reescrita na aplicação dos Projetos Didáticos de Gênero, refletindo com os alunos sobre os aspectos linguísticos importantes para a adequação ao gênero em questão, diferentemente daquilo que vêm fazendo as práticas tradicionais, que não levam em conta a reflexão crítica voltada à prática social. No nosso entender, um ensino voltado ao aprendizado de gêneros textuais é mais produtivo para a vida do aluno e para a sociedade em que ele vive, como afirmam Dolz e Schneuwly (2004, p. 53): “As estratégias de ensino supõem a busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor maestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem”.

Para isso, as professoras foram acompanhadas no curso de formação continuada do FORMCOOP durante o segundo semestre de 2011 e o ano de 2012, antes e durante a proposição de Projetos Didáticos de Gênero (PDGs). Esses projetos são pensados a partir dos dados da realidade dos alunos, que as professoras

obtiveram em pesquisa realizada na comunidade⁶, ou por meio de conversas com os alunos ou ainda por meio de observação de suas atitudes e práticas sociais.

Pretende-se ainda, que, para a construção desses projetos, sejam levadas em conta as orientações dos documentos oficiais. A construção dos PDGs tem o objetivo de contribuir para o letramento do professor e também para o desenvolvimento da educação linguística dos alunos.

De forma a explicitar a organização deste trabalho, a próxima seção tem por objetivo apresentar a disposição dos capítulos.

1.3 “RECONHECENDO OS FRAGMENTOS”⁷ - APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS

Tanto faz não satisfaz o que eu preciso
O Teatro Mágico - Cuida de mim

Para reconhecermos os fragmentos deste trabalho, dispomo-lo da seguinte forma: no segundo capítulo, intitulado “Não faz mal se a situação não traduz nossa alegria – sobre o ensino de LM e a formação dos professores”, são abordados os conceitos que embasam esta pesquisa. Inicia-se pela definição e discussão sobre *reescrita* textual no processo ensino/aprendizagem de LM e também sobre alguns estudos sobre *correção dos textos* e a *avaliação* escolar, sobre *interação*, para depois falarmos em *letramento, educação linguística e prática social* e, em seguida, passamos à questão dos *gêneros textuais*, pois essas reflexões nos mostram o contexto teórico sobre o tema deste trabalho. Essas definições são importantes no sentido de delinear as concepções de leitura e escrita, nas quais está entrelaçada a *reescrita*, já que esta é parte do processo de produção textual foco deste trabalho. Também podemos entender, a partir desses conceitos, algumas percepções a respeito do ensino de língua materna e da formação de professores. Por fim, são discutidas algumas questões sobre as *representações*, que serão utilizadas para as interpretações realizadas nesta pesquisa, à luz do ISD.

No terceiro capítulo denominado “Tática e estratégia – aspectos metodológicos”, são apresentados e discutidos o paradigma metodológico em que

⁶ Foi-nos informado pelas professoras do grupo de pesquisa que, na rede municipal de ensino em que se aplica o projeto do Observatório, é realizada, a princípio anualmente, uma pesquisa socioantropológica de uma amostra considerada significativa de alunos de cada escola, pelos próprios professores da rede, sob a qual podem ter uma ideia da realidade social da comunidade escolar em que se inserem e utilizar desses conhecimentos para o seu planejamento de aula.

esta pesquisa se insere, como pesquisa qualitativa, e a fundamentação do tipo de pesquisa para os objetivos aqui propostos. Além disso, faz-se a descrição dos dados gerados, das participantes da pesquisa e do contexto em que se inserem.

O quarto capítulo, denominado “Milagres acontecem quando a gente vai à luta – buscando respostas”, é constituído da análise das representações das professoras depreendidas dos discursos nas entrevistas, sobre o processo de reescrita, com alguns apontamentos sobre o que dizem as professoras a respeito de suas práticas em relação à reescrita.

Por fim, no quinto capítulo, intitulado “Nosso pequeno castelo – nossas breves construções”, são feitas algumas considerações sobre as reflexões construídas neste trabalho.

Começamos, a seguir, com a discussão acerca dos conceitos teóricos dos quais fazemos uso nesse trabalho.

2 “NÃO FAZ MAL SE A SITUAÇÃO NÃO TRADUZ NOSSA ALEGRIA”¹ – SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

*Mas quando alguém te disser tá errado ou errada
Que não vai S na cebola e não vai S em feliz
Que o X pode ter som de Z e o CH pode ter som de X
Acredito que errado é aquele que fala correto e não vive o que diz.
O Teatro Mágico - Zaluzejo*

Quantas vezes nós, professores de LP, somos vistos como corretores gramaticais, sendo esperado de nós que corrijamos, inclusive na fala, o que é ‘certo’ ou ‘errado’, e verifiquemos na escrita, principalmente os ‘erros’ ortográficos, como os referidos na epígrafe acima? É por esses e outros conceitos ultrapassados – ou representações do senso comum – sobre a profissionalidade² do professor de LM que talvez nos seja difícil desapegarmo-nos dos hábitos de corrigir os discursos falados ou escritos, mesmo fora de contexto, dando a eles apenas um parecer rápido, de quem ‘está passando por ali’.

Essas práticas, ainda valorizadas, levam o ensino de LM a ser motivo de preocupação por estudiosos que entendem que seu sentido não é só esse (BUNZEN; MENDONÇA, 2007; CARNIN, 2011; DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO 2010; FARACO; 2008; GONÇALVES, 2009; GUIMARÃES, 2005; GUIMARÃES; KERSCH, 2012; KERSCH; FRANK, 2009; LEITE, 2009; LEITE; PEREIRA, 2009, entre tantos outros). Esses estudos buscam as causas e consequências do desempenho insuficiente em LP no Brasil (de modo especial nas avaliações oficiais), bem como soluções para os possíveis problemas ou ainda formas alternativas de trabalho que propiciem um aprendizado mais contextualizado e sólido. Eles mostram que muitas mudanças ainda são necessárias para que haja, nas escolas, um processo de letramento mais profícuo, pois ainda há uma grande defasagem no processo ensino/aprendizagem de LM no Brasil. Isso se dá por haver muitas lacunas nos conhecimentos linguísticos apresentados pelos alunos nas avaliações escolares e avaliações oficiais e também deficiências nas habilidades linguísticas necessárias para as práticas sociais, apresentadas nas produções textuais. Esses problemas podem ser decorrentes da heterogeneidade da clientela, da precariedade das escolas, do despreparo de muitos professores ou ainda da falta de políticas públicas

¹ Trecho da música *Uma parte que não tinha* de O Teatro Mágico.

² O termo profissionalidade remete à ideia de que ser professor não é um sacerdócio e sim, uma profissão, e é utilizado a partir da concepção de trabalho encontrada nos estudos de Jean Paul Bronckart, como apontado por Carnin e Guimarães (2011).

que privilegiem um processo de ensino mais eficiente.

A forma de ensinar deveria levar em conta a necessidade de se explorar a capacidade de expressão dos alunos. Para isso, Bunzen (2007, p. 157) aponta que “[...] os professores teriam de criar situações e estratégias em que os alunos utilizassem os gêneros em diferentes situações, ou seja, um trabalho de LM voltado para o uso dos textos em gêneros específicos”. À luz do entendimento de que é na interação que se aprende a escrever e são as práticas sociais que produzem a necessidade da interação, seria necessário não mais que os alunos decorassem regras desnecessárias à prática discursiva, mas realizassem atividades que os fizessem refletir sobre as questões linguísticas pertinentes ao gênero que estão produzindo.

Essa orientação já poderia estar presente nas escolas, no entanto, no contexto atual, o que vemos ainda, de acordo com Bortoni-Ricardo (2005, p. 16), é que “a escola brasileira ocupa-se mais em reprimir do que em incentivar o emprego criativo e competente do português”, já que ainda hoje se preocupa em passar listas intermináveis de classes gramaticais que de nada ajudarão fora do contexto discursivo e, paralelo a isso, propõem-se produções textuais que não refletem sobre o ensino gramatical que é oferecido, como observado também em alguns livros didáticos, como *Português – ideias e linguagens*, de Delmanto e Castro (2009, 6º e 7º anos), *Português – projeto Araribá* (EDITORA MODERNA, 2006, 6ª série), que apresentam uma seção em cada unidade para tratar de questões gramaticais, sem que estas estejam ligadas às necessidades dos gêneros a serem lidos ou produzidos nas atividades propostas, ou, pelo menos, essa ligação não é mostrada aos alunos. Além disso, observamos nas falas de professores que integram nosso grupo de estudos do FORMCOOP³ que ensinar as classes gramaticais de forma descontextualizada ainda é preocupação de muitos docentes, pois estes se dizem obrigados a isso pela listagem de conteúdos impostos pela escola ou, ainda, por vontade própria, por ser “mais fácil” para os professores fazer os alunos memorizarem um conteúdo do que fazê-los pensar sobre a língua a partir da leitura e escrita.

A aprendizagem da gramática tradicional continua tendo importância para o entendimento do seu funcionamento, mas, como esclarecem os Referenciais (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 73), “usar as palavras da gramática é diferente de

³ “Por uma formação continuada cooperativa: o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no ensino fundamental”, ao qual vamos nos referir neste trabalho como FORMCOOP, coordenado pela professora doutora Ana Maria Mattos Guimarães, com o apoio da Capes/Observatório da Educação.

repeti-las e memorizá-las mecanicamente na forma de listas exaustivas”, já que, como afirma Simões (2008, p. 195), “o objeto de ensino da área de LM é o uso da linguagem”, com o que concordamos plenamente.

Com o desenvolvimento dos estudos na área da psicologia e da linguística, podemos dizer que a inquietação sobre como/o que ensinar tem aflorado mais nas últimas décadas, a partir dos estudos de Vygotsky, sobre o desenvolvimento da linguagem através da interação e de Bakhtin (2000), sobre os gêneros do discurso como formas de enunciados criados a partir do diálogo. Além disso, a partir da década de 80, o ensino de LP começou a mudar o foco para o trabalho com textos, influenciado principalmente pelo livro *O texto na sala de aula*, de João Wanderley Geraldi (1999), que incentiva o trabalho com leitura e produção textual como atividades centrais nas aulas de LP (GUEDES, 1994; LEITE, 2009). Essa obra de Geraldi propiciou debates sobre o ensino de LP e implicou grandes mudanças nos conceitos dos professores, a partir das formações continuadas e cursos de graduação que começaram a levar em conta as concepções ali expostas. No texto de Geraldi (1999), podemos perceber a importância dada pelo autor para o uso do texto dos alunos como centro das atividades no ensino de língua portuguesa, pois é a partir dele que podemos ensinar o que realmente necessitam. Com isso, começou-se a pensar em maneiras possíveis, mais eficazes de ensinar a língua ou os diferentes modos de usar a língua como forma de interação, muito por conta também do grande impacto das obras de Bakhtin e Voloshinov, em especial *Estética da criação verbal* e *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, que não têm seu foco no ensino de línguas, mas deixam um legado fundamental sobre a interação como princípio inerente à língua e os gêneros do discurso como formas concretas dessa interação. (LEITE, 2009).

Pensando nisso, os documentos oficiais apresentam uma concepção de ensino voltada para a inserção do aluno no mundo da escrita. Nesses documentos, a prática da produção textual é voltada para aplicação social, conforme o conceito de letramento levado em conta também nas formações realizadas com os professores no FORMCOOP e que subjaz a esta pesquisa. O letramento, segundo esse conceito (SOARES, 1999), é a capacidade de ler, escrever e agir no mundo, em práticas que envolvem leitura e escrita. Um dos pensamentos que permeiam esses documentos também, pautados nos estudos de Bakhtin, e que, direta ou indiretamente tem

influenciado o ensino, é de que “O querer-dizer do locutor se realiza, acima de tudo, na escolha de um gênero do discurso”. (BAKHTIN, 2000, p. 301).

As reflexões promovidas pelas concepções de letramento e gêneros do discurso, conforme Bakhtin (2000), ou gêneros de texto, conforme Bronckart (2009) fundamentaram pesquisas como as de Kersch (2011), Leite e Pereira (2010), Oliveira (2010), entre outras que levam a novas abordagens, considerando o objeto de ensino – a língua – sob outra ótica: a de que ela só existe porque nos comunicamos/interagimos, e é nessa comunicação/interação que devemos focar nosso ensino-aprendizagem, a partir do que é produzido por meio dessa interação, ou seja, os gêneros do discurso, ou gêneros textuais⁴, conforme a denominação de Bronckart (2009).

Levando em conta essas concepções acerca de ensino, interação, letramento e gêneros textuais, a pesquisa em cujo escopo está este trabalho, tem apresentado resultados que podem influenciar na prática docente, dando sentido ao ensino da língua, por meio da construção de projetos que tentam proporcionar aos alunos um “querer-dizer”, através das práticas sociais em que eles estão/serão inseridos e, a partir delas, fazer com que se pense em gêneros dos quais precisarão para agir na sua realidade e, nesse sentido, entender as especificidades da língua a partir da reflexão feita pela análise linguística.

Nesse contexto, Kersch e Guimarães (2012, p. 539) afirmam que adotam, nessa pesquisa,

[...] uma abordagem linguística centrada na interação, em que enunciado e discurso pressupõem a troca entre os sujeitos no processo de comunicação (nunca isoladamente, sempre em interação com o outro, que se coloca, a cada ato comunicativo, em postura ativa de resposta). Nessa perspectiva, os gêneros não são adquiridos em manuais, mas nos processos interativos, nas práticas.

E, nessa perspectiva, procuram ampliar “[...] o conceito de sequência didática, no sentido de colocar a produção de leitura lado a lado com a produção textual, que emergem de outras práticas da comunidade em que os alunos estão inseridos”. (KERSCH; GUIMARÃES, 2012).

Partindo desse pressuposto, entendemos que o ensino da língua torna-se mais consistente porque parte de um objeto concreto (o texto de um gênero definido)

⁴ Para esta pesquisa, usaremos os termos gêneros textuais ou gêneros de texto, e não gêneros do discurso, conforme explicaremos na seção 2.3.

para o estudo das características da língua nesse gênero. Ainda que os estudos de Bakhtin, divulgados desde a década de 30, não tivessem preocupação com o ensino, eles nos levam a pensar que o caminho a ser seguido no ensino não pode ser aquele voltado para a análise de palavras ou orações separadas, pois, fora do contexto, elas perdem o sentido que teriam, e como afirma o autor (BAKHTIN, 2000, p. 296), a relação entre a oração, o contexto e os enunciados de outros interlocutores “[...] é intermediada por todo o contexto que a rodeia, ou seja, pelo enunciado em seu todo”, seu entendimento, como produto linguístico, só poderá ser apreendido e desencadeará uma atitude responsiva-ativa, se for levado em conta esse contexto.

Com a mudança do foco para o gênero textual, houve uma reconceituação dos objetivos de ensino de Língua Portuguesa como LM, o que é mostrado em pesquisas sobre o uso dos gêneros textuais a partir de leitura e produção textual, tais como Guimarães (2005), Schneuwly e Dolz (2004), Dolz, Decândio e Gagnon (2011), Bortoni-Ricardo (2005), Kersch e Moraes (2011), que mostram que o ensino tradicional já não é suficiente para as necessidades de aprendizagem dos alunos e daquilo que a sociedade espera deles. Além disso, os documentos oficiais apontam novos caminhos, incorporando as teorias citadas acima. Parece-nos que esses documentos, entretanto, como dissemos antes, ainda não estão suficientemente disseminados nas escolas, conforme pudemos observar na convivência com os professores que participam do nosso grupo de pesquisa do Observatório.

Percebemos ainda que, quando esses documentos chegam à escola, isso, às vezes, acontece de forma vaga, recortada do todo, ou ainda imposta. Por essa razão, acabam por não ser bem compreendidos. Talvez também porque, as noções construídas advêm de abordagens metodológicas disjuntas, pouco compatíveis, o que faz com que a “[...] transferência das aquisições gramaticais para as atividades de ensino e aprendizagem dos textos continue sem uma solução definitiva”, como explica Bronckart (2009, p. 85). Isso faz com que os professores ainda não tenham certeza do que fazer, pois também os LD alternam entre concepções tradicionais e concepções voltadas ao uso dos gêneros textuais, pois, conforme Cole (2012, p. 65),

[...] podemos levantar um outro indício, o de que os LDP parecem se preocupar em adequar os conteúdos às novas tendências de ensino de língua materna, mas ainda não conseguiram uma abordagem metodológica mais condizente com essas inovações nas atividades de produção de texto.

Nessa mesma pesquisa, Cole (2012) explica que, se os LD trabalhassem mesmo com a teoria dos gêneros, como dizem trabalhar no Manual do Professor, as atividades teriam uma adaptação das situações de produção real para a escolar, para haver uma aproximação maior com a realidade social.

Essa aproximação com a realidade é um fator indispensável, quando se pensa um trabalho com gêneros textuais, e sabemos que, nas situações reais, o texto é o produto primordial das interações. Como afirma Bronckart (2009, p. 86), “[...] os textos são primeiros e o sistema da língua não é senão um construto secundário, a cuja elaboração se consagram gerações de gramáticos”, o que nos leva a defender, nesta pesquisa, com base nas concepções do autor, que o ensino de LM será mais adequado se iniciar “pelas atividades de leitura e de produção de textos que depois articularia, a esse procedimento inicial, atividades de inferência e codificação das regularidades observáveis no *corpus* de textos mobilizados”.

Com essa perspectiva de ensino da LM, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que tem origem nos estudos liderados por Bronckart, Schneuwly e Dolz, assumido como base teórica também nesta pesquisa, compreende a linguagem como ação humana - conforme a percepção advinda da psicologia - e entende as interações sociais como princípio dessa ação - pensamento que provém do interacionismo social, que parte dos estudos de Vygotsky. (BRONCKART, 2009). Como explica Leite (2009), “o ISD defende que as interações humanas possuem um papel fundador para a aquisição da linguagem, e é esta que edifica o pensamento consciente”.

Essa concepção, assumida por alguns pesquisadores da LA⁵, entende que o ensino de língua portuguesa deve-se pautar na prática real de interação dialógica ou o mais próxima possível da realidade e promover atividades que propiciem o entendimento da língua por meio de práticas sociais. Para isso, espera-se que o professor entenda o processo de todas as operações da linguagem e possa, assim, instrumentalizar o aluno a “[...] agir na sociedade em que vive, para, com autonomia, participar das inúmeras práticas sociais de sua cultura, as quais têm a leitura e a escrita como ponto de partida”. (KERSCH; GUIMARÃES, 2012).

Assim, percebe-se que as orientações para mudanças no ensino de LP vêm cada vez mais no sentido de privilegiar o uso da língua, a partir de objetos concretos

⁵ Como por exemplo, Ana Guimarães, do PPGLA da UNISINOS.

(gêneros textuais) que possam significar o entendimento das operações linguísticas para aprimorar a capacidade de interação, principalmente dos gêneros que Bakhtin chama de secundários, pois “esses aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída”. (BAKHTIN, 2000, p. 281).

Como vimos, as mudanças no ensino de LP, demonstradas nas pesquisas, são no sentido de levar em conta a língua como produto e objeto da interação, para o que o processo de reescrita nas atividades escolares pode ser de grande utilidade, uma vez que alia a leitura, a escrita e a reflexão sobre as questões linguísticas mobilizadas. Para que essas mudanças realmente aconteçam, é necessário que a reescrita seja bem explorada pelos professores, a partir da consolidação das concepções atuais sobre a reescrita, que abordaremos nesta pesquisa, sem a pretensão de esgotar o assunto. Também podemos entender que essas mudanças podem acontecer a partir da resignificação das concepções sobre esse processo por aqueles que ainda não se apropriaram da relevância da reescrita para a aprendizagem da língua. No próximo capítulo, trataremos dos conceitos importantes que fundamentam esta nossa pesquisa, e que dão base ao entendimento que temos sobre o processo de reescrita nas atividades escolares. Para isso, trazemos algumas reflexões acerca de temas principais para a construção deste trabalho, a começar pelo tema central desta pesquisa - a reescrita.

2.1 “EU NÃO SOU CHICO, MAS QUERO TENTAR”⁶ - A REESCRITA É REFLEXÃO PARA MELHORAR O TEXTO

*[...] A herança da escola dos dias desde ave Marias, presságios e preces,
ao jeito primeiro e primário de abrir gavetas
De achar nova nomenclatura, de achar o coelho na lua
de reescrever tuas letras,
De se esconder entre linhas
De se apagar entre nós [...]
O Teatro mágico – Eu não sou Chico, mas quero tentar*

Tentar seria a palavra adequada para caracterizar o sentido da reescrita. Não que imaginemos que os nossos alunos serão *Chicos Buarque*, mas cremos que eles possam melhorar a sua escrita a cada vez que reescrevem. Pensamos que toda reescrita é uma nova tentativa ‘de achar nova nomenclatura’, embora na epígrafe a noção de nomenclatura possa se referir à velha forma de ensinar gramática, no

⁶ Título da música de O Teatro Mágico.

significado tradicional do termo, porém, aqui nos referimos sentido de refletir sobre o que está escrito e reformular adequando cada vez mais ao que o contexto exige.

A reescrita é a última de uma série de etapas da produção textual nas atividades escolares, que são divididas, segundo Simões (2008), pelo menos, em três: a busca de conteúdo para a escrita, a escrita coletiva e a reescrita. A reescrita é também exercida por grande parte das pessoas na vida cotidiana, especialmente quando o texto tem finalidade de publicação ou uso em situação formal, podendo essa etapa ser realizada mais de uma vez para um mesmo texto (o que normalmente acontece quando o texto é produzido fora do âmbito escolar, principalmente – e talvez somente – nos textos de gêneros secundários, pois, como explica Bakhtin (2000), esses são mais complexos). As reformulações realizadas se dão muito por conta das características do gênero textual que está sendo produzido, já que cada gênero mobiliza habilidades linguísticas diferentes.

No caso das atividades escolares, essa etapa abrange o processo de reflexão que os alunos fazem, ou deveriam fazer, com o objetivo de melhorar seu texto e é defendida por autores como Leite (2009), Dolz, Decândio e Gagnon (2010). No entanto, por conta da falta de tempo de aula, já que são muitas obrigações a cumprir, ou de fundamentação teórica dos professores, esse processo é feito em uma única vez ou nem isso. Como aponta Leite (2009, p. 25),

Na visão processual da escrita, a reescritura pode ser conceituada como momento de reflexão sobre modalidades de participação dos indivíduos através dos textos nas atividades coletivas, tendo em vista que constitui uma etapa de avaliação interna (do próprio aluno), resultante, muitas vezes, de avaliações externas (do professor ou do material didático) da produção escrita. Embora a fase da reescritura seja comum ao produtor competente nas mais diversas situações letradas, esse momento, em geral, é esquecido no processo de ensino-aprendizagem; normalmente, não se dedica um tempo específico para isso. No entanto, a capacidade de autoavaliação é fundamental na formação dos alunos, no sentido de se tornarem autocorretores de seus textos.

Reescrever é transbordar a primeira versão do texto de transformações que partem de pensamentos, críticas do próprio autor ou de um leitor/avaliador. Na escola, “Ela consiste numa atividade de reflexão sobre a escrita, que incide sobre as necessidades de aprendizagem dos alunos evidenciadas nos textos, de modo que esses sujeitos reconheçam suas dificuldades e atuem sobre elas”. (LEITE; PEREIRA, 2010, p. 5). Como explicam Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 27), “Enfim, quer se trate da releitura, da revisão, da reescrita de textos durante a

produção ou após um esboço [...] implica um retorno do produtor a seu texto e/ou a formas pontuais de intervenção para melhorá-lo”.

Podemos observar que é quase impossível alguém publicar um texto ou mandar uma carta formal sem antes reescrevê-la, relendo, corrigindo o que considera errado, ampliando o conteúdo, reordenando a estrutura, ou retirando os excessos. De acordo com os PCN (Brasil, 1998, p. 77),

A refacção faz parte do processo de escrita: durante a elaboração de um texto, se relêem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens. Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões. Tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos.

Porém, como podemos constatar nas práticas escolares que acompanhamos para esta pesquisa, essa etapa da produção textual nem sempre é posta em prática em sala de aula. Ou, como apontado por Leite (2009), a forma como se dá esse processo na escola nem sempre permite que o aluno desenvolva sua capacidade linguística, pois, muitas vezes, a reescrita é usada somente para fins de higienização (ortografia e pontuação), não sendo dado a esse processo o devido valor de reflexão sobre a língua e sua aprendizagem. No entanto, como afirmam Kleiman e Moraes (1999, p. 50), “[...] todo escritor que passou pelo árduo processo de deixar clara uma mensagem para leitores desconhecidos sabe como o próprio processo de escrever e reescrever vai definindo e dando forma a suas ideias”, e os alunos precisam criar esse hábito para refletirem sobre sua escrita e a aprimorarem.

É importante, todavia, que esteja claro para o aluno qual o objetivo da reescrita, para que ele entenda e queira realizar essa tarefa que, muitas vezes, não faz sentido para ele, já que se torna somente uma correção de palavras sublinhadas, ou a reorganização do texto para adaptar-se ao que ele poderia pensar ser somente a opinião do professor, pois se percebe que a prática de reescrita ainda se confunde com a higienização textual ou com modificações apenas motivadas por juízos de valor: “Não há efetivamente uma apropriação teórica do professor sobre o contundente desenvolvimento que essa etapa do processo de construção textual pode provocar no aluno em formação”. (MALAQUIAS; PEREIRA, 2012, p. 107).

Cabe ao professor instaurar o reconhecimento dos alunos da reciprocidade que há em nossas escritas, havendo sempre um interlocutor a quem nos dirigimos e discursos anteriores aos quais nos remetemos, pois, na nossa interação linguística, mantemos, como afirma Bakhtin (2000, p. 290), uma atitude de resposta ao discurso

do interlocutor, seja ele um texto oral ou escrito: “[...] ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar etc, e essa atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso”. A reescrita, nessa concepção, é uma parte desse processo de atitude responsiva ativa do autor em relação à leitura do interlocutor, seja ele o professor ou o colega e também à própria leitura do seu texto.

Além disso, segundo Leite (2009, p.44, baseado em Schneuwly; Dolz, 2004), a reescrita implica diferentes capacidades:

Capacidades de ação: possibilitam ao sujeito adaptar sua produção à situação de ação de linguagem (representações do conteúdo temático e dos contextos físico, social e subjetivo) e ao gênero textual.

Capacidades discursivas: possibilitam escolher a infraestrutura textual (tipos de discurso, articulação entre os tipos de discurso, sequências e outras formas de planificação, plano geral);

Capacidades linguístico-discursivas: possibilitam realizar operações de linguagem implicadas na produção do texto e são de quatro tipos:

- (1) operações de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal);
- (2) mecanismos enunciativos (gerenciamento de vozes e modalizações);
- (3) construção de enunciados, orações e períodos; e
- (4) escolha de itens lexicais.

Nessa perspectiva, consideramos o que vem sendo feito nas aulas de LP, no processo de produção textual, uma atividade ainda descontextualizada, com pouca reflexão crítica, já que as correções são feitas, em alguns casos, somente para deixar a apresentação mais bonita, simplesmente passando a limpo a partir das correções do/a professor/a, sendo este um dos fatores que acreditamos estar causando a defasagem no ensino/aprendizagem de língua materna demonstrada pelos alunos nas provas oficiais. Nessa perspectiva, conforme Malaquias e Pereira (2012, p. 107),

[...] as condições de produção e de reescrita de textos ainda se encontram aquém do que se propõe como prática significativa de recepção e de elaboração de textos para que professores e alunos sejam incitados a uma nova forma de conceber e realizar produções textuais.

Essas condições deixam transparecer a possível intenção do professor que poderá ser simplesmente dar ao aluno algo para fazer em aula. Porém,

[...] se o objetivo é que os alunos tenham uma atitude crítica em relação à sua própria produção de textos, o conteúdo a ser ensinado deverá ser procedimentos de revisão dos textos que produzem. A seleção desse tipo de conteúdo já traz, em si, um componente didático, pois **ensinar a revisar**

é completamente diferente de ensinar a passar a limpo um texto corrigido pelo professor. No entanto, mesmo assim, ensinar a revisar é algo que depende de se saber articular o necessário (em função do que se pretende) e o possível (em função do que os alunos realmente conseguem aprender num dado momento). Considerar o conhecimento prévio do aluno é um princípio didático para todo professor que pretende ensinar procedimentos de revisão quando o objetivo é - muito mais do que a qualidade da produção - a atitude crítica diante do próprio texto. PCNs (Brasil, 1998, p. 37e 38, grifo nosso)

Para que haja essa atitude crítica por parte dos alunos quanto ao próprio texto, é necessário tomar-se o cuidado de fazer a reescrita, assim como todo o processo de aprendizagem da língua, ter um sentido. Com esse propósito, é importante fazer sempre o aluno perceber o objetivo específico do que está fazendo, de forma a essa atividade não ficar cansativa, ou se tornar um “fazer por fazer”. Além disso, é importante fazê-lo entender que melhorar o seu texto para deixá-lo mais compreensível ao interlocutor é uma prática social existente em todas as esferas comunicativas, nas quais seja exigida uma formalidade maior na escrita, e necessária também nos textos escolares, pois estes servem, pelo menos, como ensaio do que poderão fazer em suas práticas sociais reais. Como explica Leite (2009, p. 28),

[...] é importante que a prática da reescritura possa tematizar questões relativas ao texto em seu contexto. Sendo assim, estará interessada nos diversos níveis⁷ que o compõem, permitindo, verdadeiramente, reflexão e refacção significativas. A reescritura é entendida como etapa de melhoramento do texto, de forma a deixá-lo mais compreensível ao interlocutor e a cumprir a sua função comunicativa.

Isso pode ser feito colocando a reescrita a serviço da prática social, dentro de práticas de letramento socialmente relevantes, servindo de reflexão sobre o conteúdo do texto e sobre os aspectos linguísticos pertinentes ao gênero proposto, relacionados às dificuldades observadas nos textos anteriores dos alunos. Nesse sentido, Sarmiento (2006, apud Malaquias e Pereira, 2012, p. 107) chama atenção que, para haver realmente um trabalho efetivo e produtivo de elaboração textual no qual, obviamente, conste a reescrita, é necessária a participação do aluno e do professor como protagonistas de suas ações.

Sendo assim, a escrita não mais estará voltada somente à leitura/correção do professor, e sim, ao uso social do texto, portanto, alvo de muitas revisões e reescritas para que atinja o objetivo a que se propõe. E com atividades bem

⁷ Os níveis referidos aqui, são os de análise textual do que Bronckart (2009) chama de ‘folhado textual’. Explicaremos melhor esses níveis no capítulo 4.

elaboradas, a reescrita pode auxiliar dando sentido ao que se escreve, pois proporciona a reflexão sobre o texto: 'É isso mesmo que eu penso sobre o assunto? É isso que as pessoas precisam/querem saber sobre isso? O que foi escrito faz sentido no mundo?' É importante envolver professores, colegas e, principalmente, o próprio aluno numa (re)construção conjunta, pois, como mostram os Referenciais (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.66),

[...] escrever é reescrever. Até que estejamos satisfeitos com o resultado da atividade de escrita, várias reelaborações são feitas: esse é um processo corriqueiro do cotidiano daqueles que escrevem, para as mais diferentes finalidades e nos mais diferentes contextos. É fundamental incorporar essa rotina na sala de aula, pois ela ensinará algo que é inerente a escrever.

Embora ainda não tenhamos essa prática bem consolidada em sala de aula, as atividades de reescrita estão cada vez mais presentes nas pesquisas sobre a prática docente, integrando também os LD, como mostram Leite e Pereira (2010). Sua pesquisa sobre uma coleção de livro didático de Português mostrou que as solicitações de “[...] reescrita estão presentes em 64,4% das propostas de produção textual escrita da coleção em análise”. (LEITE; PEREIRA, 2010, p. 7). No entanto, percebe-se que a utilidade dessas atividades não está bem compreendida pelos professores, pois há os que, como eu fazia há bem pouco tempo, pulam essas atividades quando aplicam tarefas dos livros didáticos, por não as considerar importantes, na ingênua crença de que, como o que interessa é saber “ler e escrever”, a reescrita não é importante.

Voltar o olhar para esse processo exige disciplina, reflexão crítica, desprendimento de pré-conceitos - ao que, muitas vezes, os professores não estão dispostos. A partir disso, ao aplicar atividades que possibilitem a reescrita, precisa-se identificar essas atividades para os alunos saberem em que momento/etapa se encontram e, assim, possam participar mais conscientemente do processo de produção textual. Como explicam os PCNs (BRASIL, 1997, p. 77),

[...] separar, no tempo, o momento de produção do momento de refacção produz efeitos interessantes para o ensino e a aprendizagem de um determinado gênero:

- . permite que o aluno se distancie de seu próprio texto, de maneira a poder atuar sobre ele criticamente;
- . possibilita que o professor possa elaborar atividades e exercícios que forneçam os instrumentos linguísticos para o aluno poder revisar o texto.

Nesta perspectiva, a refacção que se opera não é mera higienização, mas aprofundamento e estruturação do texto, já que entre a primeira versão e a definitiva uma série de atividades foi realizada.

Fazendo isso, pensamos que haverá grandes chances de os alunos participarem desse processo com interesse, já que seu texto não se resumirá ao vazio de uma simples correção ortográfica, a qual eles poderiam fazer por meio de consulta a um dicionário ou, se digitado, por meio do corretor ortográfico. Mas reescrever é muito mais que isso, conforme os PCN (1998, p. 78),

Os procedimentos de refacção começam de maneira externa, pela mediação do professor, que elabora os instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos sair do complexo (o texto), ir ao simples (as questões linguísticas e discursivas que estão sendo estudadas) e retornar ao complexo (o texto). Graças à mediação do professor, os alunos aprendem não só um conjunto de instrumentos linguístico-discursivos, como também técnicas de revisão (rasurar, substituir, desprezar). Por meio dessas práticas mediadas, os alunos se apropriam, progressivamente, das habilidades necessárias à autocorreção.

Para isso, o professor poderá variar as formas de aplicação da atividade de reescrita, para que não seja sempre igual. De acordo com Leite (2009, p. 26), a prática da reescrita

[...] pode ser individual, em duplas, em grupos maiores; envolver todo o coletivo da classe; ser orientada por uma intervenção mais sistemática do professor ou de um material didático; ou até constituir uma tarefa em que o próprio aluno é solicitado a revisar e reelaborar seu texto sem orientações de outro leitor. Esses diferentes encaminhamentos que podem ser suscitados dependem, evidentemente, de um conjunto de fatores, dentre os quais se podem citar: os objetivos da tarefa, a quantidade de alunos por turma, a formação do professor e as condições do trabalho docente.

Como forma de ampliar as práticas de reescrita de forma reflexiva e sistemática, o nosso grupo de pesquisa busca incentivar os professores em formação a inserirem, em suas práticas, atividades que desenvolvam as capacidades linguísticas através da reescrita, pois consideramos que a formação continuada é o momento propício justamente para o professor refletir e fundamentar sua prática docente. Então, nos projetos produzidos na formação continuada dos professores envolvidos na pesquisa, considera-se a reescrita, assim como Gonçalves (2009, p. 22), “[...] parte integrante da atividade escrita” e, portanto, assim como o grupo de Genebra, passível de ser aprendida. Nesse processo, consideramos, como Leite e Pereira (2009), que a reescrita seja encaminhada ao final da sequência (no nosso caso, do PDG), adotando o recurso de correção interativa, aplicada através de uma lista de controle/constatações (no nosso caso, as grades de avaliação), construída pelo professor e/ou pelos estudantes, para que, a

partir dela, sejam produzidos os bilhetes nos textos de cada um dos alunos. De acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 57), “[...] a elaboração de uma grade de análise é um recurso adequado”.

Assim como no trabalho com SD, no PDG, a grade de critérios de um gênero serve como elemento retroativo facilitador da aprendizagem. (GONÇALVES, 2009). No entanto, uma das nossas preocupações em relação à grade de critérios é de que essas grades sejam adaptadas ao público-alvo e construídas com os alunos, de modo que a correção do texto seja eficaz e permita verificar exatamente o que se propõe no projeto.

Por essa razão, este trabalho tem como perspectiva a reflexão mais sistemática sobre a reescrita como avaliação escolar, desenvolvida no âmbito do Projeto Didático de Gênero, com intuito de instrumentalizar os professores na prática de ensino de leitura e produção textual, sob a ótica do letramento, que, segundo Kersch e Moraes (2011, p. 296), tem a prática social como elemento estruturante do currículo do ensino “[...] e não mais o construto formal teórico”.

Sendo assim, levando em conta a abordagem interacionista sociodiscursiva, consideramos que, na reescrita, pode-se refletir, a partir das representações pessoais dos leitores ou do próprio autor do texto e fazer escolhas linguísticas que permitam o melhor manejo do contexto textual, observando o objetivo a que o autor, no caso o aluno, se propõe. Segundo Leite e Pereira (2009, p. 60),

A realização da reescrita depois de atividades que focalizem cada capacidade de linguagem e mediante as diversas características constitutivas garantiriam melhores resultados em termos da aprendizagem dos alunos e de qualidade dos textos de uma versão para outra.

O que se quer com a reescrita nas atividades escolares é ampliar o letramento dos alunos, já que esta deveria ser praticada socialmente em todos os âmbitos em que a produção textual se faz presente. Mas essa prática pode também ter uma repercussão escolar mais restrita aos eventos de letramento escolar, já que pode servir de base para identificar e/ou avaliar o que os alunos estão aprendendo daquilo que foi ensinado, ou seja, além de servir como prática social, os textos dos alunos serviriam para avaliar sua aprendizagem, se tornando um documento importante de comprovação do que o aluno aprendeu ou não do que foi ensinado.

Para entendermos um pouco mais da função avaliativa da reescrita e das características e efeitos das correções dos professores nos textos dos alunos, abordaremos essas questões na próxima seção.

2.2 “DIZ QUANTO É TANTO?”⁸ - A CORREÇÃO DE TEXTOS E AVALIAÇÃO A PARTIR DA REESCRITA

Todo mundo busca a paz interna, tamo aqui pra ser lanterna
O Teatro Mágico – *O tudo é uma coisa só*

O processo de reescrita pode gerar bons frutos se for utilizado adequadamente na avaliação das aulas de língua portuguesa. Percebe-se que, da forma como nós a vemos, ainda parece não ser percebida da mesma forma por parte dos professores. Em contrapartida, existem outras concepções bem enraizadas que não permitem a abertura para esse outro modo de pensar a reescrita como forma de reflexão mais profunda em relação ao texto do aluno. Talvez porque os professores, em muitos casos, ainda usem a nota como uma válvula de escape para conseguir mudanças de comportamento dos alunos, já que estamos com poucas alternativas para os diversos problemas de disciplina encontrados em sala de aula. Porém, devemos sempre lembrar que ‘tamo aqui pra ser lanterna’ e que a avaliação, muito mais do que beneficiar ou punir um aluno através da nota, serve para levá-lo a refletir sobre o que ainda não aprendeu e poder melhorar naquilo que precisa.

Nesse contexto, constata-se que se começa a pensar com mais atenção em uma das etapas da produção textual, que é a reescrita. Para isso, pesquisadores vêm realizando estudos com esse foco, a exemplo de Gonçalves e Bazarim (2009) e Leite (2009). Essa etapa tem servido para estimular os alunos a melhorarem seus textos e também para que os professores e os próprios alunos observem o que aprenderam ou precisam aprender sobre o uso proficiente da língua, nos mais diferentes âmbitos, além disso, a reescrita serve para alunos interagirem de forma a proporcionar uma reflexão sobre a língua, objeto de estudo das aulas de Língua Portuguesa.

⁸ Trecho da música *Todos enquantos* de O Teatro Mágico.

Para avaliar um aluno em relação ao que sabe da Língua Portuguesa (ou de sua língua materna) é importante considerar o que ele sabe pôr em prática em relação à língua, ou seja, a fala, a leitura e a escrita. Como explica Bakhtin (2000, p. 302),

A Língua Materna - a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical -, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam.

Assim, a produção textual se torna o objeto central da avaliação escolar, por entendermos que ali está o produto das interações feitas a partir das atividades verbais e das leituras realizadas sobre o tema sobre o qual se está produzindo, valorizando assim, o processo de aprendizagem e, não só o produto final desse processo. Por isso, objetivar a avaliação de produção textual em língua materna tem sido o foco de algumas pesquisas, tal como Santos (2010), que aborda a avaliação de produção escrita em língua materna, levando em conta conceitos de proficiência utilizados comumente nos estudos de avaliação da aprendizagem em língua estrangeira.

Todas as produções textuais, no âmbito escolar, são passíveis de algum tipo de correção, que pode partir do próprio professor, de algum colega ou mesmo do próprio aluno, dependendo da concepção do professor sobre a prática da avaliação da produção textual e da reescrita do texto.

Na correção dos textos dos alunos, cada professor assume diferentes posturas, e isso se reflete na postura do colega sobre o texto do outro ou do próprio aluno sobre seu texto. Dependendo do tempo de convivência com esse professor, ou do que for demonstrado pelo próprio professor em suas orientações, o aluno vai assimilando a forma como o professor faz a correção, ou como espera que os próprios alunos façam. Uns circulam os erros para que os alunos corrijam, outros riscam e já colocam como acham que deveria ser, outros anotam o que os alunos devem arrumar na margem ou no final da folha, outros ainda fazem uma tabela com códigos de itens para o aluno identificar o tipo de erro e aí arrumar. De acordo com Ruiz (1998), as estratégias usadas pelos professores para corrigir os textos dos alunos variam de acordo com suas crenças sobre a intervenção necessária para a aprendizagem da língua. A autora (RUIZ, 1998), em sua pesquisa, constata que as correções não apenas servem para higienizar os textos, mas também para reflexão sobre a organização textual global, o que ela chama de correção textual-interativa, quando se

utilizam bilhetes que induzem o aluno no que ele precisa repensar no seu texto e escrever diferente, sendo esse tipo de correção que leva a uma reescrita de maior qualidade.

Ruiz (1998) identificou ainda que nem sempre as correções analisadas em sua pesquisa serviam para reescrita, mas para o aluno saber o que errou e acertou, e que a maioria dos professores não interfere na reescrita, mas observou que os alunos corrigem tudo ou a maioria do que foi identificado pelo professor.

Entendendo isso, considera-se que o texto do aluno seria mais bem aproveitado para a sua aprendizagem, se fosse considerado um discurso real, portanto, analisado como tal. Para Ruiz (1998), o professor que considere a redação do aluno interlocução verdadeira reagirá ao texto como leitor, mesmo que diferenciado, olhando o todo. Assim, deveria fazer uma leitura responsiva-ativa, como proposto pela teoria bakhtiniana, não só para corrigir erros ortográficos, mas os aspectos linguísticos e estruturais do gênero em questão, que foram focados no projeto desenvolvido.

Nesse sentido, a correção dos textos, no âmbito do PDG, se dá como apontado nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul: “[...] a ideia é que se levantem pontos a serem reescritos antes de o aluno submeter sua versão final ao professor” (Rio Grande do Sul, 2009, p. 67), pois a avaliação, nesse sentido, também busca valorizar o caminho que o aluno percorre para chegar ao texto final.

No PDG, embora a interação do aluno com o meio para a aprendizagem conte muito, a avaliação se dá sobre o desenvolvimento individual do aluno e o processo por que ele passou para chegar à produção final, sem comparar um aluno a outro, estimulando-os a alcançarem novos conhecimentos e habilidades para a própria aprendizagem, sabendo-se único em suas características e também autor de seu próprio caminho. Acreditamos que isso favoreça a motivação dos alunos em aprender, já que terá que ultrapassar seus próprios limites, e não tentar alcançar as mesmas condições dos colegas.

Nessa perspectiva, a reescrita torna-se uma etapa fundamental do processo de avaliação da aprendizagem da escrita, já que, além de permitir a avaliação da aprendizagem, permite também que, enquanto for avaliado, o aluno possa desenvolver seu letramento na língua materna. Além disso, podemos considerar algumas etapas para se chegar a essa avaliação, como “a identificação dos erros para melhorar o texto e a reescrita de trechos particulares”, que são “os dois

principais procedimentos de autoavaliação” de acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 62).

Nesse sentido, para facilitar, ou para tornar mais consistente a avaliação, defendemos, assim como Gonçalves (2009, p. 21), “[...] a correção interativa, apoiada numa lista de constatações, pois essa pode fornecer importante caminho para o educando operar qualificações com e sobre a linguagem e, conseqüentemente, melhorar o domínio das capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas”.

Além disso, entendemos que a correção/reescrita textual/avaliação é um processo de mão dupla, pois, ao mesmo tempo em que o professor dá a conhecer ao aluno suas reflexões sobre o texto discente, e leva a uma transformação na aprendizagem do aluno, também o professor é impactado por elas, no sentido de que, o entendimento ou não do aluno pode causar satisfação ou desânimo no professor, que, de uma próxima vez, talvez procure fazer diferente e também poderá ter resultados esperados ou não. Nos PCN (3º e 4º Ciclos, p. 77, 1997), afirma-se que

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

Ruiz (1998) apresenta alguns tipos de correções que podem ser assumidas pelos professores nas produções escritas dos alunos. Uma delas é a correção resolutiva, que, pelas observações do nosso grupo de pesquisa, e pela análise da própria autora citada, é a mais utilizada quando o trabalho docente não tem o gênero textual como foco. Segundo a autora, nesse tipo de correção, o professor marca o texto indicando o que deve ser corrigido, e ele mesmo reescreve as formas indicadas, focando principalmente questões ortográficas, de pontuação, de acentuação, de concordância, de regência, tendo como atividade para o aluno somente “passar a limpo”, sem uma reflexão sobre o erro.

Outro tipo de correção levado em conta por Ruiz (2001) é a correção indicativa, na qual o professor apenas identifica os erros, no corpo do texto ou na margem, e a resolução fica a cargo dos alunos. Essas correções estão geralmente ligadas às questões no nível de palavra e/ou frase. Com esse tipo de correção, em

que só é indicado o erro, sem algum comentário, o resultado da refacção poderá ou não ser bem-sucedido.

Também podemos encontrar, de acordo com Ruiz (1998), a correção do tipo classificatória (ou codificada), que usa uma tabela com códigos para identificar os problemas textuais levados em conta na correção. Esses códigos não devem ser em quantidade excessiva e ser compreensíveis ao aluno.

Além destes, temos a correção textual-iterativa, que acontece através de comentários mais longos (bilhetes), orientadores da tarefa de revisão, feitos à margem do texto ou no “pós-texto” (espaço abaixo do texto). Essa forma de correção é considerada mais eficaz, pois permite maior reflexão dos alunos em relação a sua escrita, se tomado o cuidado de especificar mais a característica a ser corrigida, de acordo com o gênero textual produzido.

Esses diferentes modos de correção mostram o quão diversa pode ser a atitude responsiva-ativa dos alunos frente ao que o professor propõe na sua interação linguística no texto do aluno, pois como aponta Leite (2009, p. 32-33):

cada tipo de correção, de acordo com suas características, prioriza diferentes critérios e, portanto, na correção de um mesmo texto, o professor pode combinar dois ou mais tipos, mediante o enfoque de certos níveis de organização e de funcionamento do texto. Já que a reescrita, como resposta ao texto interventivo do professor, tende a se deter naquilo que foi elencado na correção, muito do sucesso da tarefa depende da definição de critérios significativos na etapa da correção.

Assim, acreditamos na correção como processo de crescimento tanto de alunos, quanto de professores, pois ambos tendem a refletir sobre suas práticas, tendo a possibilidade de agir ou não de acordo com a resposta esperada na interação em que estão inseridos enquanto produtores/avaliadores dos textos. Como aponta Leite (2009, p. 31),

A correção também é vista sob uma perspectiva processual, pois não corresponde ao ponto final da produção do texto: é um elo na cadeia dessa interação. Aliás, compreender a correção como etapa sem um fim em si mesma é fundamental para ultrapassar seu tradicional estigma de mensuração do produto, cuja finalidade é determinar aquele que sabe escrever e aquele que não sabe. A correção está, então, inserida e articulada num processo mais amplo.

Por isso, acreditamos numa prática de produção textual que leva em conta as diferentes etapas da produção escrita: a) a produção inicial, com função diagnóstica

para elencar as dificuldades mais significativas dos alunos em relação à proposta de produção em que o texto se enquadra (prática social e gênero textual); b) as atividades que ajudem o aluno a entender as questões em que demonstram dificuldades; c) as leituras que embasem o entendimento sobre o tema a ser tratado ou gênero a ser produzido; d) a construção de uma grade de critérios em que sejam expostos os aspectos que devem ser levados em conta para a escrita do texto; e) a primeira versão da produção final do texto, usada para correção do professor e/ou dos colegas e do próprio aluno a partir da grade de critérios; e f) a reescrita do texto, a partir das correções. Essas etapas confluem com a ideia de que a produção de texto é mais apropriada à aprendizagem do aluno quando feita em mais de uma versão, com reflexão efetiva tanto do professor quanto do aluno, sobre o que o aluno escreveu. Como apontam Leite e Pereira (2010, p. 4), também nós temos

[...] a compreensão da aprendizagem da escrita como processo (e não como produto) de interlocução e de mediação pelo outro e que não finda quando terminada a produção em sua primeira versão. A partir do diagnóstico dos erros, considerados como preciosos indicadores do nível de desenvolvimento da escrita do aluno, podem ser desenvolvidas outras atividades relacionadas ao primeiro momento da produção, a fim de que o aluno monitore seu texto.

Com essa compreensão de escrita como processo, duas funções da avaliação podem ser utilizadas paralelamente no processo da reescrita – a função diagnóstica e a função prognóstica. A função diagnóstica, de acordo com Oliveira (2009, apud Leite, 2009, p. 27), é a que

[...] informa sobre o estado de língua, as aprendizagens já consolidadas e aquelas ainda em andamento; prognóstica porque pode funcionar como base para a organização do trabalho pedagógico de mediação do professor. Nessa visão, o erro é tanto a marca de um processo em curso de aprendizagem e testagem de hipóteses, quanto o ponto de partida para a efetivação de situações de ensino que visem à promoção do acerto consciente, advindo da compreensão, da reflexão, da formulação de sentidos para aquilo que observa/estuda.

Embora a reescrita seja utilizada mais como avaliação prognóstica, também deveria ser usada com a função diagnóstica, para dar continuidade ao trabalho de aprendizagem da língua na etapa posterior.

Para facilitar a correção do professor no texto do aluno, propomos no PDG a utilização de uma grade de critérios, em que especificamos aspectos linguísticos referentes ao gênero a ser produzido; assim, os principais aspectos do gênero

trabalhado poderão ser analisados mais rapidamente, além de terem os objetivos de cada atividade de aula mais bem entendidos e refletidos pelos alunos, já que as atividades terão como fim sanar as dificuldades de escrita dos próprios alunos para cumprir o objetivo da prática social proposta. Sugerimos que essa grade seja construída com os alunos, durante a aplicação das oficinas, para que, assim, o aluno tenha conhecimento do que especificamente seu texto vai precisar e, no momento da reescrita, possa adaptar as suas escolhas linguísticas segundo os critérios já estudados. Isso, a nosso ver, evita incompreensão por parte do aluno e dá maior autonomia a ele em relação ao seu texto, pois ele mesmo, antes de reescrever, poderá avaliar o próprio texto. Além disso, como apontam Leite e Pereira (2010, p. 5), a reescrita

[...] é uma forma de ver o aluno como sujeito ativo na construção do conhecimento, pois ele mesmo recebe a incumbência de resolver os problemas que possui na escrita. Sendo assim, cada texto produzido pelo aluno pode ser visto como principal instrumento para a apropriação de regras e usos da escrita.

No entanto, sendo um processo produtivo de reflexão do aluno em relação ao seu texto a reescrita não exclui a correção do professor, mesmo quando se usa uma grade de critérios. Embora a grade esteja pronta no momento da produção textual, e o aluno saiba quais aspectos vão ser analisados, observamos que, em muitos casos, a explicação, pela correção do professor, se faz necessária, no sentido de orientar a reescrita nas especificidades do texto do aluno, já que, muitas vezes, as características linguísticas dos variados gêneros textuais traz diferentes interpretações e modos de construções.

A grade de critérios, para nós do grupo de pesquisa, tem a função de facilitar o trabalho do professor e formar alunos mais críticos em relação à escrita do gênero trabalhado, servindo como avaliação da produção textual reescrita, levando em conta o crescimento do aluno desde a produção inicial até a segunda versão da produção final, o que, a nosso ver, leva o aluno a compreender o sentido das explicações durante as oficinas e a importância das leituras e atividades realizadas.

Mesmo que os critérios da grade sejam unificados em uma só nota – se este for o tipo de avaliação exigida pela escola – sabendo os aspectos do texto em que precisa melhorar, o aluno terá mais autonomia ao corrigir o seu texto, pois estará embasado no que realmente estudou em aula e poderá fazer questionamentos mais

específicos que o levem a entender melhor o objetivo do que está fazendo e o melhor modo de realizar a sua produção e reescrita.

Esse contexto depende muito da forma de interação praticada entre professor x alunos x produção textual, a qual determinará as condições do processo ensino-aprendizagem. Para entendermos como acontece essa interação, focaremos esse tema na próxima seção.

2.3 “SOMOS BEIJO DE PARTIDA E ABRAÇO DE QUEM CHEGOU”⁹ – A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO NA APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM

*Pra dilatar a alma
Temos que nos desfazer
Pra nos tornarmos imortais
A gente tem que aprender a morrer
Com tudo aquilo que fomos
E tudo aquilo que somos nós[...]
O Teatro Mágico – O mérito e o monstro*

Interagir é perder um pouco de nós para assumir um pouco do outro em nós, ‘temos que nos desfazer’, como diz a epígrafe. No entanto, esse ‘desfazer’ não nos é percebido, porque é natural do ser humano, é uma “influência ou ação mútua” entre duas ou mais coisas e/ou seres. (HOUAISS; VILLAR, 2009). Podemos dizer que há interação entre duas ou mais pessoas, entre uma pessoa e um objeto (uma obra de arte, um texto...), entre dois animais, entre uma pessoa e um animal... E todas as atividades de interação envolvem algum tipo de linguagem e causam mudanças nos atores participantes da interatividade. Enquanto os atores sofrem as mudanças ocorridas na interação, também eles causam mudanças nos outros participantes e no contexto em que estão inseridos, pois como explicita Bakhtin (VOLOSHINOV, 1995), ao mesmo tempo em que transforma seu contexto, em certa medida, pela interação, também o indivíduo é transformado a partir da linguagem.

A linguagem humana se materializa pelo enunciado concreto, que “nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação”. (VOLOSHINOV (BAKHTIN), 1926, p. 9). A linguagem verbal, no entanto, só a encontramos nas atividades humanas, e essa linguagem é o meio pelo qual acontecem as mudanças individuais e sociais, baseadas no dialogismo natural do ser humano, como ser verbalizado que é, o que é levado em conta no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

⁹ Trecho da música “Abaçaiado” de O Teatro Mágico.

O ISD “elege a linguagem como problema central de suas investigações”. (LEITE, 2009, p. 36). A linguagem torna-se o centro das pesquisas de muitas das áreas de humanidades - do ensino de LM, do ensino de línguas adicionais, da análise da conversa, da análise do discurso, entre outras, baseadas no interacionismo, especialmente da linha de pesquisa da LA, na qual se insere o ISD e, na qual também nos inserimos.

Na pesquisa aqui desenvolvida, a interação também é vista tal como para Bakhtin (VOLOSHINOV, 1995), como *a realidade fundamental da língua*, na qual os agentes se constituem e atribuem sentido ao fazer dialógico, como apontam Kersch e Guimarães (2011), para quem o ponto de partida é

[...] o caráter social dos atos de linguagem que implica a ideia da compreensão como um diálogo, no qual os sentidos são firmados, reafirmados, contrapostos, desmentidos. Em outras palavras, esses sentidos são construídos entre os interlocutores. É a partir dessa abordagem do dialogismo, como princípio dialógico constitutivo da linguagem, que se desenvolve o tema da atitude responsiva ativa.

Nesse sentido, o processo de interação pode se dar através de diferentes linguagens, e, assim, consideramos a língua escrita uma forma importante de interação sobre a qual ainda são necessários muitos estudos que a expliquem, para que haja um ensino mais crítico, para auxiliar os estudantes, usuários da língua, no sentido de conseguirem participar com maior habilidade das práticas sociais em que estão envolvidos (ou em que venham a se envolver). A linguagem escrita é amplamente utilizada nos processos de interação no mundo letrado em que vivemos e um dos pontos mais estudados nas pesquisas da área da linguística, embora, como dissemos, ainda outros estudos sejam necessários para complementar os que já existem, principalmente na subárea das práticas escolares. Essa grande demanda de pesquisas se dá também porque o domínio da língua escrita é um fator considerado pela sociedade como primordial no processo ensino/aprendizagem de línguas, pois seria, além de outras possibilidades, uma forma de poder social. No caso deste estudo, consideramos que

Mediante uma concepção de linguagem como interação entre sujeitos social e historicamente situados nas atividades languageiras, a escrita é compreendida na dimensão de prática interativa entre os interlocutores. Nesse sentido, pode-se determinar a linguagem e a escrita, grosso modo, como meios de interação, aprendizagem e participação social. (LEITE, 2009, p. 17).

Com essa premissa, os discursos das professoras participantes antes e após o desenvolvimento dos projetos de leitura e escrita, nas entrevistas, e das produções escritas dos alunos, corrigidas pelas professoras e reescritas pelos alunos, constituem importante objeto de estudo sobre como se dá a interação nesse processo de aprendizagem da língua materna, considerando a atitude responsiva ativa dos alunos, mas, no caso desta pesquisa, principalmente das professoras, no processo dialógico de produção textual, correção/avaliação e reescrita.

A percepção da importância da interação na construção humana é fundamental para a realização do trabalho docente fundamentado nos pressupostos do ISD, como também em trabalhos docentes de outras vertentes teóricas que se preocupam com a formação social dos alunos. Assim, tanto nesta pesquisa, como no projeto a que estamos filiados, adotamos

[...] uma abordagem linguística centrada na interação, em que enunciado e discurso pressupõem a troca entre os sujeitos no processo de comunicação (nunca isoladamente, sempre em interação com o outro, que se coloca, a cada ato comunicativo, em postura ativa de resposta). (KERSCH; GUIMARÃES, 2011)

E pensar numa postura de resposta exige pensar em uma troca de informações que se dá a partir dos papéis que nos são atribuídos em cada prática social de que participamos. Nas entrevistas das professoras, nas suas correções dos textos dos alunos ou na reescrita desses textos pelos alunos, são exigidas posturas de resposta, uma linguagem específica de seus interlocutores, para que a prática social ali desenvolvida possa ter os frutos esperados – ou um entendimento por parte da entrevistadora, ou uma atitude dos alunos frente ao texto corrigido, ou a melhoria do seu texto para a utilização desse texto para o fim a que se destina, pois, como explica Pereira (2012, p. 13), nas práticas sociais em que estamos envolvidos

[...] pensamos em um destinatário específico, com o qual nos comprometemos, estabelecendo laços de uma cumplicidade que, quando não compartilhada e, então, ignorada por esse leitor específico, acaba por despertar outros leitores e outros laços de cumplicidade. Tudo isso acontece porque não enunciamos no vazio das interações interpessoais, estamos inseridos sim, desde sempre, em situações de práticas sociais de linguagem que vão construindo, ampliando e compartilhando os sentidos do que falamos e escrevemos.

O processo de reescrita dos textos exige pensar nos aspectos acima citados, pois, ao escrevermos, realizamos uma ação de linguagem, que, em contato interativo com a leitura do que escrevemos, suscita uma atitude responsiva ativa,

seja ela concordar ou discordar do que está escrito, analisar/avaliar a forma de escrita, conhecer o teor da escrita etc. Cada situação determina que prática social está sendo o foco da interação através da escrita. Essas práticas, como resultado das interações linguísticas, são elementos essenciais das atividades de sala de aula, que é o espaço socialmente instaurado para que se pense nos processos de interação social e se construam conhecimentos sobre as diversas práticas sociais que já existiram e que existem, e nos seus efeitos, refletidos nas disciplinas privilegiadas no currículo escolar. No caso da LP, a língua em uso, como forma de interação viva, deveria ser o foco do processo ensino/aprendizagem para que o aluno se aproprie do funcionamento da língua que utiliza nas práticas sociais reais. Essa também é uma reflexão que nos aponta Simões (2008), quando diz que se aprende a escrever também participando de interações relevantes em torno da escrita produzida, o que faz com que o professor de LP tenha a responsabilidade de prover oportunidades para essa interação.

Assim, pensamos nos professores e alunos como atores nas interações escolares, pois entendemos que

A tradição pedagógica mostra professor e aluno como duas faces de uma mesma moeda, um ensinando, outro aprendendo. Tomando esses mesmos elementos, uma proposta com base no dialogismo os imaginaria como interlocutores, *co/re/construindo* saberes. A aprendizagem é vista como uma atividade social de co-construção, resultante das trocas dialógicas, uma vez que o discurso pedagógico é visto como dialógico. (GUIMARÃES, 2010).

Assumimos como pressuposto, então, que, no ensino/aprendizagem, o processo dialógico envolvendo professor e alunos, tem a linguagem escrita como foco, suscita uma reação no outro, a atitude responsiva-ativa de cada um, conforme os papéis atribuídos no momento da interação. Sendo assim, se ao professor é atribuído somente o papel de corretor dos textos, o aluno terá um tipo de resposta (provavelmente menos interessado em produzir um texto que possa ser usado nas suas práticas sociais reais, portanto, menos interessado em colocar explorar toda a sua potencialidade, como já constatamos em algumas práticas escolares observadas por nosso grupo de pesquisa). No entanto, o professor, ao se colocar como interlocutor, que lerá o texto do aluno com olhar voltado a encaminhá-lo à escrita na prática social verdadeira (mesmo que esta seja somente uma simulação), o aluno provavelmente tentará fazer seu texto servir para o objetivo proposto, empenhando-se

mais em produzir um texto adequado à situação (como também já foi observado em outras ocasiões nas atividades do nosso grupo de estudos), influenciando diretamente no letramento e educação linguística desse aluno, e também desse professor.

No processo interativo em que alunos e professores estão envolvidos o tempo todo em sala de aula, cabe reformular o olhar, principalmente no que diz respeito à produção textual. Digo 'reformular o olhar' porque, muitas vezes, a interação está automatizada, sem reflexão. Por isso, esta seção tratou de refletir brevemente sobre esse tema. É necessário um olhar diferente para as situações de linguagem em que estamos envolvidos em sala de aula, uma reflexão maior dos professores sobre o processo de reescrita (já que esta é uma importante forma de interação em sala de aula) e uma postura ativa, principalmente enquanto ensinantes e aprendentes, pois nossas práticas sociais de letramento e nossa educação linguística dependem disso. Para ampliarmos o olhar nas nossas análises, formularemos nossas reflexões sobre letramento, educação linguística e prática social na próxima seção.

2.4 "PRATODODIA"¹⁰ (PRA TODO DIA OU PRATO DO DIA?) - QUANDO E COMO SE ENTRELAÇAM O LETRAMENTO, A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E A PRÁTICA SOCIAL?

*Como arroz e feijão
A perfeita combinação
Soma de duas metades[...]
O Teatro Mágico - Pratododia*

Letramento, Educação Linguística e Prática Social são três conceitos distintos e que, no entanto, se combinam e se entrelaçam perfeitamente. Ao que nos parece, eles estão sendo abordados por alguns professores como essenciais "pra todo dia" e por outros como "prato do dia", ou seja, como 'tema da moda'. Entendemos que, no ensino de língua, esses três conceitos deveriam caminhar juntos, pois são "a perfeita combinação", favorecendo uma aprendizagem mais crítica, em que alunos e professores pudessem refletir sobre o que realmente fazem na sala de aula. Como as práticas sociais se dão através de interações, e a escola é um dos lugares que promovem as aprendizagens necessárias para agir no mundo, possibilitando a ação nessas práticas, então cremos que a função da escola, especialmente no ensino de

¹⁰ Título de uma música de O Teatro Mágico.

língua materna, em que a Educação Linguística é o foco, seja propiciar aos alunos aprendizagens significativas, ou seja, ensinar o que faça sentido. Essas aprendizagens significativas poderiam fazer com que os alunos conseguissem realmente utilizar os conhecimentos adquiridos na escola, para realizarem práticas sociais no momento da aprendizagem ou no futuro e pudessem, assim, desenvolver suas habilidades linguísticas e fazer uso do letramento nas situações em que isso for deles exigido.

Essas habilidades são distintas, conforme a sua função, de acordo com as especificidades das interações, das práticas sociais, o que nos faz conceber, conforme os estudos de Street (1984), que as práticas de letramento são social e culturalmente determinadas e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida, assim não temos o, mas os letramentos.

No contexto de pesquisa em que estamos inseridos, envolvidos no processo ensino aprendizagem de língua materna, assumimos essa concepção de letramento como sendo múltiplo, que, de acordo com Kersch e Guimarães (2011), é

[...] visto como algo bem mais amplo que a alfabetização, porque se preocupa com a forma como os indivíduos se apropriam da tecnologia, da leitura e da escrita, de como agem em contextos em que a leitura e a escrita são requeridas, abre espaço para uma nova forma de conceber o ensino de língua, que tem de ser visto também ele situado social e historicamente, e não descontextualizado e desconectado do que acontece na comunidade. Ao oferecer eventos que envolvem a escrita, inserindo os alunos nas práticas letradas da sociedade, identificando os gêneros que circulam naquelas práticas, a escola estará levando-os a se comunicarem por escrito numa gama variada de situações (e possivelmente com mais competência, pelo menos esse é seu papel).

Nessa perspectiva, acreditamos que proporcionar o desenvolvimento do letramento de nossos alunos seja colocá-los em contato com as diferentes práticas sociais já estabelecidas no seu contexto social e também outras práticas sociais das quais possam vir a participar, para que estejam preparados para realizar o máximo de atividades linguísticas com eficiência no seu dia a dia.

Temos essa pretensão por acreditar que o letramento

[...] abarca as práticas relacionadas com a escrita em toda a atividade da vida social. Essas práticas estão ligadas a diferentes domínios (lar, escola, igreja, trabalho, rua, vizinhança, comércio, órgãos oficiais etc.), a aspectos específicos da cultura e a diferentes sistemas simbólicos e de circulação (letramento virtual, musical, cinematográfico etc.), em função disso, há diferentes orientações de letramento. (KERSCH; GUIMARÃES, 2011).

Além disso, segundo Soares (1999, p. 18), o letramento “é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”, então, no processo de construção de Projetos Didáticos de Gêneros (PDGs), procuramos a interação de professores e alunos com o mundo real, pois, de acordo com Soares (1999, p. 44), “letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita”. Entendemos, conforme a definição de Kleiman (1995), que o letramento tem como um dos seus sentidos o que Paulo Freire atribui à alfabetização: capaz de levar o indivíduo a organizar reflexivamente seu pensamento.

Fazendo isso, a escola estará promovendo, paralelamente, a ampliação da educação linguística do aluno, e ele poderá usufruir da língua de acordo com suas necessidades. Educação linguística, segundo Travaglia (2007, p. 26), “[...] é o conjunto de atividades de ensino/aprendizagem, formais ou informais” para tornarmos bons usuários da língua, usando os recursos disponíveis para atingir o objetivo comunicativo para interação em determinada situação. A educação linguística é, pois, toda e qualquer forma de ensino/aprendizagem, dentro e fora da escola, um conjunto de fatores socioculturais, ou, como explicam Bagno e Rangel (2005, p. 1):

[...] o conjunto de fatores que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilita adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos [...] crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem [...] o aprendizado das normas de comportamento linguístico que regem a vida dos diversos grupos sociais cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir.

Bagno e Rangel (2005) também afirmam que a educação linguística de cada indivíduo começa logo no início de sua vida. Assim, sabemos que, quando chegam à escola, todos os alunos já desenvolveram muito de suas habilidades e conhecimentos da língua e continuam, paralelamente, desenvolvendo-a fora da escola, porque todas as nossas interações linguísticas propiciam o desenvolvimento da linguagem. Porém, a parte da educação linguística aprimorada na escola com mais ênfase é o letramento, ou seja, as práticas de leitura e escrita, já que este é o foco da escolaridade, que, como dissemos, também não acontece só na escola. Contudo, os professores precisam ter a sensibilidade de entender que, quando

chegam à escola, as crianças precisam, primeiramente, gostar do que estão fazendo. As que ainda não participaram de muitos eventos de letramento em casa precisarão de tempo para se acostumar, e se as experiências e exemplos se distanciam de sua realidade, tanto menos elas se sentirão à vontade na escola. Assim também com jovens e adultos.

Nesse processo de letramento escolar, o que deve ser exigido do aluno é principalmente estar preparado para inserir no seu texto, no seu ato comunicativo, as suas características individuais de linguagem, dentro dos gêneros a que for levado a utilizar na interação, ou seja, conseguir entender a língua de forma que possa interagir utilizando os diferentes gêneros de acordo com o contexto em que está inserido, lançando mão de suas próprias características linguísticas. Sem essa individualidade, perde-se uma das funções da língua que é expressar os enunciados de que temos necessidade. Como explica Bakhtin (2000, p. 283), “o enunciado – oral e escrito, primário e secundário, em qualquer esfera da comunicação verbal – é individual, e por isso pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve). Em outras palavras, possui um estilo individual”.

O processo ensino/aprendizagem, embora seja coletivo, necessita ampliar a individualidade do aluno, nas suas interações linguísticas de produção textual, que assegurará a cada um mobilidade nas práticas sociais a que estão sujeitos, proporcionar aos alunos conhecimentos e habilidades sobre a língua com os quais possa pertencer à sua comunidade, participar de fato do que acontece em sua realidade. Para tanto, concordamos com Leite e Pereira (2010, p. 4) que

Solicitar dos alunos inúmeras produções textuais sem lhes ensinar os conhecimentos necessários para tal, na esperança de que eles possam adquiri-los sozinhos, não constitui procedimento muito eficiente. Esta é, inclusive, uma das críticas comumente feitas: exigir dos alunos o domínio das competências requeridas para a produção textual escrita, sem oferecer condições efetivas de ensino dessas competências. São mais produtivas as situações em que os alunos, mesmo produzindo menos textos, realizam atividades de reflexão sobre eles.

Refletindo sobre suas práticas sociais, nas produções textuais que realizarem, e vivenciando a aplicação do que escrevem em situações mais próximas possível da realidade, os alunos poderão desenvolver melhor suas habilidades linguísticas, configurando uma das premissas do ISD. Embasados nessa teoria, acreditamos que “Escrevendo para um fim específico, os alunos estarão motivados a fazer aquilo que

não é imediatamente aplicável, mas socialmente relevante e que, portanto, vale a pena ser aprendido”. (KERSCH; GUIMARÃES, 2011).

Porém, essa concepção não é exatamente recente. Guedes (1994, p. 64) já afirma que “o exercício da linguagem está vinculado a atitudes diante da vida e do outro”, o que faz com que tenhamos que trazer mais presente a realidade o contexto social do aluno para que sua escrita seja mais reflexiva. Isso não quer dizer que permaneceremos sempre envolvidos somente na realidade do aluno, pois, se assim fosse, ele nunca sairia do seu estado inicial de aprendizagem, considerando a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)¹¹. O aluno precisa ser levado a sair da sua zona de desenvolvimento real, para uma zona de desenvolvimento proximal, para chegar a uma nova zona de desenvolvimento real, que será outra etapa do seu conhecimento, ou seja, o aluno parte de onde está, para chegar a um outro nível de desenvolvimento, a partir de suas interações. Sendo assim,

[...] o ensino da escrita deixa de ser visto como um exercício puramente escolar, no sentido mais restrito dessa expressão. A escola, contrariamente ao que se pratica(va), deve(ria) abordar essa modalidade como prática social, de modo a possibilitar ao educando o domínio de habilidades úteis na escola e, principalmente, fora dela, nos contextos reais de interação verbal. (LEITE, 2009, p. 12)

Amplia-se aí, o sentido da escrita textual na escola, para dar novo enfoque a essa atividade, fazendo com que tenha mais utilidade na vida dos alunos do que simplesmente escrever para ‘ganhar nota’. Esse novo sentido pretende ser mais do que simples roupagem nova, mas realmente mudança na prática docente e discente, o que nos faz concordar com Leite (2009, p. 22) ao afirmar que “Tem-se, dessa forma, a concepção do ensino da escrita como prática social, pois textos autênticos não se restringem ao domínio das estruturas linguísticas: são instrumentos que os sujeitos põem em uso para se relacionar uns com os outros”.

É na perspectiva de um ensino mais dinâmico, voltado às práticas sociais através da leitura e da escrita, que a reescrita textual é desenvolvida de forma reflexiva, voltando-se para a aprendizagem da língua num processo mais crítico de refacção do texto, por meio da conscientização do uso desse texto na sociedade, como prática

¹¹ A ZDP é um conceito apresentado por Vygotsky (1988), em *Desenvolvimento Social da Mente*, que representa o desenvolvimento da aprendizagem das pessoas em três etapas: o desenvolvimento real, que seria o aprendizado que a pessoa já tem, passando pela zona de desenvolvimento proximal, que seria o aprendizado que a pessoa estaria adquirindo, através da interação, para chegar em outra zona de desenvolvimento real, com o novo conhecimento.

social. Para isso, é privilegiado um gênero de texto que seja adequado ao contexto do projeto, pensado a partir de uma prática social relevante para os alunos. Nesse sentido, nosso grupo de pesquisa pretende, por meio do trabalho com gêneros, “contribuir para o letramento dos alunos” e, nessa proposta, entendemos que “[...] a melhor maneira de ajudar os alunos a ler e escrever é criar situações em que tenham de ler e escrever para propósitos específicos”. (KERSCH; GUIMARÃES, 2011).

Nossa preocupação, enquanto grupo de pesquisa, está relacionada ao manejo crítico da linguagem pelo aluno, que se dá de forma bastante variada e complexa, assim,

[...] vemos que a sala de aula precisa dar conta da complexidade da comunicação contemporânea, o que nos faz assumir, como dissemos acima, a existência de uma multiplicidade de letramentos – associados a diferentes personalidades e identidades – que variam no tempo, no espaço e estão ligados a relações de poder. Isso também nos faz pensar que quanto menor for o grau de letramento das comunidades nas quais os alunos se inserem, maior é a responsabilidade da instituição de ensino e dos professores para inseri-los e fazê-los transitar num mundo diferente do seu. (KERSCH; GUIMARÃES, 2011).

É privilegiando a multiplicidade de letramentos, com o intuito de desenvolver a educação linguística de nossos alunos, através de atividades de leitura e escrita que envolvam práticas sociais mais próximas possíveis de sua realidade, que pretendemos ampliar as possibilidades dos nossos alunos. Para isso, entendemos que os gêneros textuais que são determinados pela prática social privilegiada no projeto a ser aplicado serão o foco do processo ensino/aprendizagem da língua materna, já que são o produto das interações linguísticas em todos os âmbitos sociais.

Nesse contexto, pensando na escola como parte da sociedade, o que se faz dentro de seus espaços deve refletir o que se faz fora dela e vice-versa. Por isso a preocupação em focar nas práticas sociais para ampliar o(s) letramento(s) e desenvolver a educação linguística foi o centro dessa seção. Para realizar um trabalho com essa proposta, precisamos entender o que é gênero textual, como é construído, como se aprende... E para fazermos isso, abordaremos esse tema na próxima seção.

2.5 “NOSSO ESQUADRO, NOSSA MOLDURA”¹² - O GÊNERO TEXTUAL COMO ORGANIZADOR DO DISCURSO

*E quando o nó cegar
Deixa desatar em nós
Solta a prosa presa
A luz acesa
Já se abre um sol em mim maior [...]
O Teatro Mágico – Pena*

Desenvolver a educação linguística, aprimorando o(s) letramento(s), exige conhecer as características específicas de cada prática social, para que se possa participar delas com desenvoltura, e ‘soltar a prosa presa’. Como explica Bronckart (2009, p. 31), “A espécie humana caracteriza-se, enfim, pela extrema diversidade e pela complexidade de suas formas de organização e de suas formas de atividade”, por isso, cada prática social apresenta especificidades que requerem um determinado produto da interação linguística. Esses produtos são denominados ‘gêneros do discurso’ – e conforme Bakhtin (2000, p. 279): “[...] cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” ou ‘gêneros textuais’, de acordo com as denominações utilizadas no ISD - como explica Bronckart (2009, p. 143, grifo do autor):

- os gêneros do discurso, gêneros do texto, e/ou formas estáveis de enunciados de Bakhtin podem ser chamados de **gêneros de textos**, os enunciados, enunciações e/ou textos bakhtinianos podem ser chamados de **textos**, quando se trata de produções verbais acabadas, associadas a uma mesma e única ação de linguagem ou de **enunciados**, quando se trata de segmentos de produções verbais no nível da frase.

Para nos alinharmos à proposição do ISD, explicada na citação acima, usaremos, nesta pesquisa, o termo ‘gêneros de textos’, ou ‘gêneros textuais’. Os gêneros, conforme Schneuwly e Dolz (2004), são instrumentos para agir em situações de linguagem e são pensados como caracterização dos diferentes discursos veiculados na sociedade, já estipulados pelo uso social. Nesse sentido, não precisamos criar novas formas de enunciados a cada interação, o que facilita, assim, a comunicação, pois, como explica Bakhtin (2000, p. 302), “Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível”.

¹² Trecho da música Tática e Estratégia de O Teatro Mágico.

Esses instrumentos, produtos da interação linguística, são específicos em relação à individualidade dos atores, na sua ação de linguagem, porém respeitam determinadas formas - 'nosso esquadro, nossa moldura'. Podemos nos utilizar dessas formas para identificar mais facilmente as condições da interação e poder, assim, atuar com mais precisão nas atividades de linguagem, 'desatando nós', ou seja, tornando os discursos mais claros. Dessa forma, cremos que o trabalho com os gêneros textuais é o que torna o processo ensino/aprendizagem (especialmente da língua materna, por ser nosso foco nesta pesquisa) mais dinâmico, já que, como explica Bronckart (2009), cada gênero tem características próprias, relativamente estáticas, singulares, mas não definitivas, ou seja, são mutáveis, historicamente, pela individualidade humana a que são submetidos a cada nova criação, pois cada agente tem autonomia para escolher o gênero a ser utilizado e fazer nele as modificações necessárias ao contexto. Essa individualidade se dá porque

A fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: do sujeito de um discurso-fala. O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma. Quaisquer que sejam o volume, o conteúdo, a composição, os enunciados sempre possuem, como unidades da comunicação verbal, características estruturais que lhes são comuns, e, acima de tudo, fronteiras claramente delimitadas. (BAKHTIN, 2000, p. 293).

Entendemos, ainda, conforme Bronckart (2009), que o instrumento das interações sociais são os signos, e esses dão lugar ao nascimento de uma atividade, que é propriamente de linguagem, e que se organiza em discursos ou em textos. Como explica Barroso (2010, p. 3),

Não há como nos comunicarmos, a não ser através dos gêneros de texto orais ou escritos. Os gêneros textuais, como construtos de natureza social, linguística e cognitiva, funcionam como modelos de referência para o usuário da língua, e são processados pelo sujeito, automaticamente, intuitivamente no intertexto, em situações imediatas de uso (gêneros primários), ou através de metarreflexão, em situação de aprendizado formal para os gêneros mais complexos (gêneros secundários).

Como fazem parte da interação, dependem do uso, portanto, têm significados que podem variar de um contexto a outro. No entanto, como explica Bronckart (2009, p. 138), "[...] mesmo sendo intuitivamente diferenciáveis, os gêneros não podem nunca ser objeto de uma classificação racional, estável e definitiva". Nessa perspectiva, entendemos que

[...] toda ação humana semiotizada é realizada por meio de gêneros, cada um adequado a uma situação de interação e a uma finalidade específica. Eles apresentam três dimensões: **conteúdo temático**, aquilo que se torna dizível através do gênero; **estilo**, traços específicos das unidades de linguagem; e, sobretudo, **estrutura composicional**, elementos das estruturas comunicativas partilhadas pelos textos pertencentes ao gênero. As três dimensões são determinadas pelos parâmetros estabelecidos pela situação de produção, isto é, estão associadas às condições específicas e à finalidade de cada esfera de atividade humana. (LEITE, 2009, p. 46, grifo nosso).

Essas especificidades nem sempre são pensadas pelos usuários da língua, simplesmente são aprendidas no uso. Nós temos um rico repertório de gêneros orais e escritos e os usamos adequando-os às situações, com destreza, “[...] mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica”, de acordo com Bakhtin (2000, p. 301). Portanto, nós utilizamo-nos dos gêneros em nossas práticas sociais, mesmo sem conhecer as questões referentes à sistematização das suas características linguísticas, cabendo à escola proporcionar que os aprendizes organizem o pensamento para que tenham esse conhecimento sobre um maior número de gêneros possível e possam então, utilizar-se com mais facilidade desses instrumentos, pois acreditamos que é na escola que a formação crítica sobre a língua se dê com maior ênfase e onde precise ser desenvolvida maior reflexão sobre seu uso. Nesse contexto, como aponta Bronckart (2009, p. 85), “[...] os programas escolares evoluíram na direção de uma diversificação dos gêneros propostos aos alunos e, além disso, foram introduzidas novas noções para conceituar alguns parâmetros e mecanismos que entram em jogo nas atividades de produção”.

Nessa perspectiva, acreditamos ser a escola o lugar ideal para que se possa promover uma formação discursiva variada, especialmente na forma escrita, da qual possa o aluno dispor nas suas práticas, pois, como explica Silva (2012, p. 27),

É consensual a relevância de se ensinar a produção de texto na aula de língua materna, tendo em vista que o conhecimento vernacular que o aluno traz de sua língua não o habilita a produzir diferentes gêneros de textos, sem que haja uma efetiva reflexão acerca dos elementos composicionais e enunciativo-pragmáticos referentes à escrita textual. Nesse sentido, é fundamental a interferência do ensino escolar, pois, na escola, o aluno deverá ter a oportunidade de experienciar diferentes espécies de textos, lendo-os e, conseqüentemente, produzindo novos exemplares a partir do conhecimento adquirido.

Nas atividades escolares, os alunos têm contato com os aspectos estruturais da língua para desenvolver conhecimentos que permitam utilizar esse instrumento de interação com maior eficiência. Como aponta Bronckart (2009, p. 103), “A

apropriação dos gêneros é, por isso, um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas [...] é nesse processo geral de apropriação dos gêneros que se molda a pessoa humana”. Sendo assim, o ensino através de gêneros textuais (BRONCKART, 2009), ou gêneros do discurso (BAKHTIN, 2000), priorizam a intencionalidade na escrita, que faz com o aluno se aproxime mais da realidade.

Essa intencionalidade, o “querer-dizer”, conforme Bakhtin (2000), deve ser priorizada nas produções textuais dos alunos, para envolvê-los em situações nas quais possam aplicar os conhecimentos linguísticos que já têm, ampliando-os, a partir da escolha de um gênero textual do qual possam fazer uso em determinada prática social real. Isso porque os gêneros textuais são usados nas ações de linguagem como forma de concretizar as interações, pois, quando interagimos, identificamos o gênero utilizado pelo interlocutor para poder compreender o discurso e dar a esse discurso uma resposta. Sem essa resposta, não há interação, porque como afirma Bakhtin (2000, p. 339) “[...] todo ato de compreensão implica uma resposta”.

Uma das respostas que se espera, na compreensão das próprias dificuldades na escrita pelo aluno, é a reescrita do texto, a partir das correções/orientações do professor, o que faz esse processo se tornar verdadeiramente uma interação linguística entre aluno/texto/professor. Mas o sucesso dessa interação depende muito do que Bakhtin chama de ‘querer-dizer’, em que o texto é usado para uma determinada função, a partir da escolha de um gênero, pois, conforme Bakhtin (2000, p. 301, grifo do autor),

O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na *escolha de um gênero do discurso*. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros etc.

Considerando essa premissa do uso do gênero como produto da interação linguística, do ‘querer-dizer do locutor’, os estudos das ciências linguísticas voltados ao ensino/aprendizagem de línguas, tais como Bortoni-Ricardo (2005), Bunzen (2007), Kersch e Frank (2009), Kersch e Moraes (2011); Kleiman (2005), Leite (2009), entre outros, têm demonstrado que a preocupação com o ensino de línguas voltado à prática textual através de gêneros se dá pelo fato de que não podemos separar a realidade da língua de sua constituição teórica, pois a última depende da primeira, ou seja, os conhecimentos científicos da língua só existem porque a própria língua existe, portanto, acreditamos que, no processo ensino/aprendizagem,

o aluno deveria ser conscientizado disso para poder se apropriar mais reflexivamente dos estudos da língua. Além disso, de acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p. 71), o gênero “[...] é que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos”, ou seja, os gêneros são originados das atividades de linguagem e não o contrário, constituindo-se um ponto de referência concreto para os alunos, um meio para que atinjam a aprendizagem social.

Isso torna imprescindível pensar no interlocutor, de maneira que este seja verdadeiro, para que se possa tornar mais real o processo de escrita, pois, como explica Pereira (2012, p. 13),

A escrita, desde sua invenção até posterior inserção nas sociedades, tem tido um papel fundamental na definição dos papéis sociais dos homens. Desde o ato mais elementar de rabiscar um recado ou uma mensagem para alguém, até o ato mais complexo de elaboração de um conto ou de um texto acadêmico, as palavras e enunciados estão perpassados pelo caráter semiótico essencialmente social. Soma-se a isso o componente dialógico constitutivo das ações de linguagem, em seu sentido mais amplo, tanto na modalidade oral quanto na escrita, que nos faz elaborar e moldar o nosso texto, direcionando-o àquele interlocutor previsto.

Para tanto, concordamos com Cole (2012, p. 94), quando diz que

O trabalho com os gêneros textuais deve se constituir do aspecto interativo, social e formador da língua. Antes mesmo da inserção de um tema para inserir um gênero, a preocupação deve voltar-se para o fornecimento de uma situação comunicativa na qual ele se faça necessário.

Sendo assim, procuramos adotar em nossos PDGs a ideia de proporcionar ao aluno uma situação comunicativa em que possa utilizar um gênero textual adequado e, então, ao aprender o que ainda não sabe sobre esse gênero, construir um aporte teórico do qual possa lançar mão em situações que assim o exigirem, pois aderimos à concepção de que “[...] conhecer um gênero de texto também é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia ou, de forma mais geral, sua adequação em relação às características desse contexto social”. (BRONCKART, 2009, p. 48). A nosso ver, esse conhecimento sobre o gênero, já que este advém da prática social em que é produzido, só pode ser adquirido se for efetivamente elaborado, ou seja, como aponta Guimarães (2012, p. 9) “[...] os gêneros não são adquiridos em manuais, mas nos processos interativos, nas práticas”.

O gênero textual, além de estar presente nas orientações dos documentos oficiais, torna-se nosso foco de trabalho em sala de aula, nos projetos concebidos por nosso grupo, com a intenção de ser o mais próximo da realidade do aluno que, como instrumento das práticas sociais reais, eles podem subsidiar muito melhor a aprendizagem da leitura e da escrita, pois, nesta pesquisa, os gêneros são compreendidos como parte das práticas sociais em que estamos envolvidos nas nossas práticas de letramento.

Portanto, utilizamos as bases que trazem a concepção de didatização do gênero, em que o gênero funciona como um mega-instrumento no processo ensino/aprendizagem. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Como explica Silva (2012), o gênero textual tem de ser entendido tanto como um instrumento de prática social, de comunicação (da forma como também é entendido em práticas não escolares), mas também como um instrumento didático que servirá para ser ensinado, para a prática pedagógica, então,

Em vista disso, aprender a escrever textos em uma determinada língua, seja ela materna ou estrangeira, requer lançar mão desses modelos textuais pré-existentes, indexados socialmente e que apresentam características de textualização definidas historicamente em suas realizações linguísticas pelos usuários da língua. Silva (2012, p. 31)

Uma das questões que torna o ensino diferente quando baseado nos gêneros é que estes se produzem nas práticas sociais e, de acordo com elas, serão exigidas diferentes habilidades linguísticas. Essas habilidades são refletidas em sequências textuais, cada uma utilizando um tipo de discurso específico, que se apresenta em maior intensidade na formação de cada gênero textual, o que é diferente da noção que se tinha de gêneros literários (narrativos, dissertativos, etc). Sendo assim, se temos que contar uma história que se dá por um processo de intriga, utilizamos uma sequência narrativa, ou se em outro momento temos que apresentar aspectos e propriedades acerca de um tema, utilizamos uma sequência descritiva, ou se devemos expor raciocínios lógicos a respeito de um tema, fazemos uso de uma sequência argumentativa, ou então, se precisamos explicar as causas ou razões de uma afirmação inicial, utilizamos assim uma sequência explicativa, ou também se a prática social exige segmentar discursos interativos dialogados em atos discursivos, fazemos uso da sequência dialogal, ou ainda se a situação é constituída de fazer

descrições de ações, para fazer o destinatário agir de certo modo, utilizamos uma sequência injuntiva. (BRONCKART, 2009).

As *sequências* são: “[...] formas específicas de organização de enunciados, que se combinam entre si de múltiplas maneiras para dar lugar a um texto propriamente dito.”. Já os tipos discursivos, que são expostos nos segmentos (sequências) usadas nos gêneros textuais, demandam domínios linguísticos, referentes ao tipo de sequência a ser produzida. (BRONCKART, 2009). É, segundo Bronckart (2009, p. 138), “[...] unicamente no nível desses segmentos que podem ser identificadas regularidades de organização e de marcação linguísticas”.

Por isso, os gêneros textuais, para fins de estudo e também de uso nas práticas sociais, são agrupados por domínios, já que cada gênero abarca mais especificamente um determinado domínio – o domínio do narrar, o domínio do argumentar, o domínio do relatar, o domínio do instruir e o domínio do expor. (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010).

Pelo fato de os discursos analisados nesta pesquisa terem sido realizados em relação a projetos em que se privilegiava um determinado domínio linguístico – mais especificamente o domínio do argumentar - faz-se necessário a sua caracterização, que segue.

2.5.1 “Não É Só Pra Pedir Por Mim”¹³ - O Que São os Gêneros do Domínio do Argumentar?

*De dentro de nós
Gritam, lutam,
Choram, sangram, esquecem!
Juram, julgam,
Sonham, ganham, perdem!
O Teatro Mágico - Perdoando o adeus.*

Desde que iniciadas nossas interações linguísticas, no início da aprendizagem da fala, nos utilizamos, além de outros domínios, do domínio do argumentar. Não nos damos conta, mas, por exemplo, quando uma mãe quer convencer o filho a fazer algo que acha necessário, introduz um diálogo no qual usa argumentos de que possa se servir a esse fim. O mesmo se dá com um filho que quer convencer um pai a deixá-lo fazer algo de que gostaria, ou uma criança que quer convencer a outra a brincar com ela, ou uma professora que quer convencer

¹³ Trecho da música “Perdoando o adeus” de O Teatro Mágico.

seus alunos da importância da sua disciplina, ou o vendedor que precisa induzir o passante a fazer uma assinatura de uma revista, ou alguém que pede esmolas/doações em meios de transporte e tem oportunidade de falar, ou então alguém que escreve uma carta solicitando um emprego, ou reclamando de um produto que não está funcionando como deveria, enfim, são inúmeras as práticas sociais das quais participamos em que temos que lançar mão das nossas habilidades argumentativas.

Assim, não é só pra pedir por si, como diz o título dessa seção, que os gêneros do domínio do argumentar são usados, mas para argumentar as lutas, reclamar sobre os choros, acentuar os juramentos ou os julgamentos, defender os sonhos, entre outras situações, como sugere a epígrafe desta seção.

O domínio do argumentar, de acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2010), implica exprimir a si mesmo e interiorizar o outro, provocar uma impressão sobre o outro e transformar seu pensamento, descrever o mundo por meio do diálogo com o pensamento do outro. Além disso, de acordo com Schneuwly e Dolz (2004), se refere à discussão de problemas sociais controversos, remete à necessidade de sustentar pontos de vista, refutar outros e negociar tomadas de posição. E, embora tenham todas essas possibilidades, ainda não é frequente o ensino da língua por meio desses gêneros, pois como lembra Lopes (2007, p. 108),

Cabe salientar que os gêneros do eixo do argumentar oferecem certas dificuldades de encaminhamento didático, particularmente no terceiro e quarto ciclos da Educação Básica. Não é exagero afirmar que as atividades envolvendo práticas discursivas do eixo no narrar e do relatar são muito mais frequentes na rotina escolar.

Nesse grupo, encontram-se gêneros como carta de reclamação, carta aberta, carta de solicitação, textos de opinião, diálogo argumentativo, carta de leitor, deliberação informal, debate regrado, assembleia, discurso de defesa (advocacia), discurso de acusação (advocacia), resenha crítica, artigos de opinião ou assinados, editorial, ensaio... Esses gêneros, como explica Barroso (2010, p. 5, grifo do autor),

[...] possuem características linguísticas e discursivas comuns, que nos permitem reconhecê-los como sendo da mesma família, ou seja, como **gêneros do tipo argumentativo**. A **intenção comunicativa** (a ação de linguagem pretendida e o contexto de sua produção); a sua **organização composicional** (o modelo textual acionado) e as **expressões linguísticas** usadas para a sua produção são alguns dos critérios nos quais podemos nos apoiar para a identificação do gênero textual.

A utilidade desses gêneros, assim como todos os outros, varia de acordo com as práticas sociais, e eles mudam no tempo e no espaço, já que, de acordo com as emergências do desenvolvimento social humano, uns gêneros podem ser deixados de lado, enquanto outros podem surgir, de acordo com as necessidades das práticas efetivadas (BAKHTIN, 2000), portanto, exemplos como os do parágrafo anterior não são imutáveis, nem “imortais”, assim como não são os únicos.

Os gêneros do domínio do argumentar “[...] apresentam um plano geral básico, que os torna semelhantes na sua organização composicional” (BARROSO, 2010, p. 6), sendo constituídos de, pelo menos, dois componentes do discurso argumentativo, a saber, a posição (ou tese – defesa do produtor frente a questão polêmica focada) e a justificativa (ou sustentação – seleção de argumentos que servem de suporte para a tese).

Quando o discurso argumentativo apresenta uma organização mais complexa e ampliada, revelando a intenção do sujeito de negociar a posição com o interlocutor, além de defender a sua posição, os textos contam, de acordo com Barroso (2010, p. 6), com outros componentes, como contraposição e contra-argumento, o que representa a capacidade do autor “de angular a questão polêmica sobre mais de uma perspectiva e de antecipar-se a possíveis posicionamentos de seu interlocutor”. Barroso (2010, p. 6, grifo do autor) explica que

A contraposição, como o próprio nome diz, coloca-se na argumentação como uma oposição à posição. Pode ser anunciada, através de expressões linguísticas, tais como: Essa questão pode ser abordada sobre dois pontos de vista....ou Podemos tratar o tema em seus aspectos negativos e positivos.../ em suas vantagens e desvantagens....
O contra-argumento, quando presente, deve estar associado, diretamente, ao argumento apresentado anteriormente, mantendo-se, assim, a coerência do texto. Algumas expressões linguísticas usadas para sua introdução são: Se por um lado...., por outro há também que se considerar.... ou Contrário a esse argumento (argumento X) alguém poderia afirmar que

Principalmente na modalidade formal escrita, como lembra Barroso (2010), outro componente presente nos discursos argumentativos é a conclusão “que tem, a princípio, o objetivo de servir de síntese para o fechamento das discussões” e que, dependendo da intenção do emissor, pode ser usada não como fechamento, mas como convite à reflexão.

Além disso, podemos identificar em textos desse grupo a contextualização, que teria a função de situar o contexto de onde emerge a questão polêmica, o que seria

semelhante à orientação em narrativas. Como apontado por Barroso (2010, p. 6, grifo do autor),

Realizações linguísticas desse componente são observadas no início de artigos de opinião, como, por exemplo: Nos dias de hoje, temos presenciado uma discussão corrente entre... ou Não há como desconsiderar a situação vivida pelos desabrigados das últimas enchentes ocorridas no estado do Rio de Janeiro...

Esse tipo de gênero apresenta algumas especificidades que desacomodam os envolvidos no processo ensino/aprendizagem da língua, pois traz “a dificuldade de compreensão, tendo em vista a complexidade organizacional e temática subjacente a essas composições textuais” (Lopes, 2007, p. 108). Isso também pudemos observar nas discussões do nosso grupo quando da construção dos projetos com os gêneros do domínio do argumentar, pois muitos do grupo ‘caíam na tentação’ de considerar gêneros de outros domínios como sendo do argumentar e vice-versa, já que, principalmente no início das discussões, não estavam bem claras as características gerais desse domínio e as específicas para cada gênero.

Essas dificuldades se manifestaram também no processo de reescrita. Como demonstram as professoras nas entrevistas analisadas nesta pesquisa, foi um pouco mais difícil de os alunos entenderem os critérios para a reflexão sobre o texto para a reescrita, por conta dos termos específicos dos gêneros¹⁴ do domínio do argumentar, a começar pelos termos ‘argumentação’, ‘tese’, ‘premissa’..., como demonstra a professora Daniela:

“Ah, sim, tu viu no artigo? Eles conseguiram tudinho, e essa outra turma também conseguiu, eles conseguem, dentro do campo teórico eles conseguem definir o que que é um artigo, sabe, agora aplicar, é esse uso da linguagem, esse é o desafio, né, mas dentro do campo teórico, a concepção, a compreensão, né, do que que é um artigo, eles dizem tudinho”. (informação verbal)¹⁵

Talvez esse embate tenha se dado pelas condições de circulação dos gêneros escritos desse grupo, que, como explica Lopes (2007, p. 108), “[...] nem sempre facilitam o acesso de aprendizes e professores a tais práticas discursivas”, ou seja, para essa autora (LOPES, 2007, p. 108), “[...] os textos que apresentam ponto de vista parecem demandar um posicionamento crítico e analítico muitas vezes incompatível com a maturidade de leitura de grande parte da população

¹⁴ Percebemos, durante a entrevista, que, na verdade, a professora acabou trabalhando *sobre* o gênero, e não *com* o gênero.

¹⁵ Entrevista concedida em 12.11.12.

escolar brasileira”. Ainda conforme Lopes (2007, p. 108), em nota no fim da página, “[...] soam notórias as dificuldades enfrentadas pelos professores para ter acesso a materiais da mídia impressa. O alto custo dos periódicos e a falta de tempo para o exercício dessa prática de leitura constituem um entrave para a formação e a instrumentalização do professor leitor”. E, mesmo que sejamos leitores de tais gêneros, apresentamos dificuldades de conceituação e caracterização, por estes serem pouco contemplados nos materiais didáticos e nas práticas dos professores. Daí a dificuldade que muitos professores têm de incluir em suas práticas docentes gêneros de domínios diferentes daqueles a que estão acostumados a ver na literatura, que normalmente são do domínio do narrar e do relatar. São os livros encontrados nas bibliotecas das escolas que os professores usam em suas aulas, por serem de mais fácil acesso aos alunos. Além disso, muitos professores não estão acostumados a ler outro tipo de gênero, pelos motivos expostos acima, o que torna difícil colocar em prática o ensino com gêneros variados.

Em alguns LD, por exemplo, a proposta é uma e a prática é outra, voltada para outras concepções teóricas, o que faz com que, mesmo que o discurso de apresentação de um livro didático seja voltado a teorias que privilegiam o estudo do gênero como prática social, suas atividades podem não levar em conta o processo de interação, como demonstrado por Campos (2011).

As práticas sociais dos gêneros do grupo do argumentar são mais imediatas, diferentes dos gêneros do narrar literário, por exemplo, cuja leitura e escrita só vão suscitar práticas na vida dos alunos a longo prazo, pois o efeito que estes gêneros causam é mais em relação aos aspectos psicológicos. Porém, podemos afirmar que tanto os gêneros de um grupo quanto de outro fazem parte das possíveis práticas sociais e profissionais dos alunos e, embora, como já foi dito, os gêneros do grupo do argumentar possam representar maiores dificuldades didáticas, podemos encontrar textos desses gêneros inclusive nos próprios materiais didáticos, como afirma Lopes (2007, p. 108) “Os textos expositivos e argumentativos não são trabalhados de forma sistematizada, na escola, embora constituam material de leitura e escrita em todas as disciplinas do currículo”.

Para o trabalho realizado pelas professoras participantes desta pesquisa, foi escolhido um gênero do domínio do argumentar, os quais são conceituados a seguir.

2.5.2 “Quem Busca Nunca É Indeciso”¹⁶ - Que Gênero Cabe Ensinar?

*A maioria das pessoas passa de oito a doze horas por dia
Fazendo coisas que não fazem sentido na vida delas
PERMITA-SE! PERMITA-SE!
O Teatro Mágico – O mérito e o monstro*

De acordo com a prática social pensada para cada PDG, são escolhidos os gêneros textuais que serão produzidos, para fazer ‘sentido na vida delas’, como diz a epígrafe acima, não só das professoras, como também e principalmente dos alunos. Nos seus projetos, a professora Daniela trabalhou com ‘Artigo de opinião’, assim como a professora Rafaela; a professora Fernanda trabalhou ‘Carta de solicitação’ de emprego, e a professora Luíza trabalhou ‘Carta de reclamação’. A seguir, serão apresentadas algumas características de cada gênero escolhido para os projetos analisados nessa pesquisa.

2.5.2.1 “Rebelando Orações e Mentos”¹⁷ - Mostrar os Argumentos em um Artigo de Opinião

*Viva a tua maneira
Não perca a estribeira
Saiba do teu valor
O Teatro Mágico – Camarada d’água*

Expressar a opinião em textos escritos, ou ‘extravasar suas ideias’, como sugere o título desta subseção, se mostra mais eficiente quando se chega ao entendimento de onde irá circular o texto, por que tipo de público poderá ser lido, qual a intenção da prática social em que a escrita é requerida. Assim, tendo argumentos convincentes, o aluno poderá mostrar, através de um texto, o ‘valor’ de que se fala na epígrafe, ou seja, a consistência dos seus argumentos.

Embora nosso grupo de estudos tenha sentido mais dificuldade em caracterizar o gênero ‘artigo de opinião’, duas das quatro professoras colaboradoras dessa pesquisa acharam por bem ensinar os alunos a escrita desse gênero, por considerarem que seria adequado à prática social em que estavam envolvidos no projeto planejado por cada uma, além de considerarem que seria interessante os alunos se apropriarem das especificidades desse gênero, ampliando seus conhecimentos linguísticos em um gênero considerado mais complexo, como

¹⁶ Trecho da música “Cuida de mim” de O Teatro Mágico.

¹⁷ Trecho da música “Amanhã, será” de O Teatro Mágico.

explicitaram nas reuniões do grupo. Além disso, poderiam aproveitar que estariam sendo subsidiadas através da formação continuada, onde contariam com ajuda dos colegas do grupo nas suas dificuldades, o que não seria possível, caso planejassem um projeto dessa natureza em outro momento, em que não poderiam contar com alguém para discutir suas dúvidas.

O gênero artigo de opinião é escrito e “[...] circula usualmente na esfera jornalística: jornal, revista, e também na internet”, de acordo com Barroso (2010, p. 8). Além disso,

É um texto assinado, por meio do qual o autor apresenta e defende uma opinião sobre determinada questão polêmica, buscando sustentá-la, não só com base em impressões pessoais, mas em argumentos consistentes. O produtor de um artigo de opinião pode ser uma pessoa publicamente reconhecida, que tem autoridade para opinar sobre o tema, um repórter, um articulista, ou o editor de um jornal. Em razão dessa autoridade, os leitores se interessam pela leitura de seus textos, como meio de formação de opinião. (BARROSO, 2010, p. 8)

Assim, a ideia é fazer os alunos demonstrarem o que pensam sobre determinado assunto polêmico, desenvolvendo suas habilidades argumentativas.

2.5.2.2 “Eu Sinto Que Sou um Tanto Bem Maior”¹⁸ - Convencer o Empregador em uma Carta de Solicitação de Emprego

*Madre terra nossa esperança
Onde a vida dá seus frutos
O teu filho vem cantar
Ser e ter o sonho por inteiro
Ser sem-terra, ser guerreiro
Com a missão de semear
À terra, terra
O Teatro Mágico – Canção da Terra*

Quando estão na 8ª série – ou 9º ano –, os alunos já começam a pensar no que vão ser, profissionalmente. Alguns, nessa fase, já estão mesmo à procura de emprego por terem de ajudar a família no sustento e precisam mostrar que ‘são um tanto bem maior’ através de suas qualidades. Muitos, inclusive, não fazem o Ensino Médio, pois precisam trabalhar e dizem não ter tempo de estudar.

Observando essa realidade em sua turma, a professora Fernanda fez o projeto pensando em ajudar os alunos a se colocarem no mercado de trabalho, pois

¹⁸ Trecho da música Pena, de O Teatro Mágico.

acreditamos que o sonho deles é buscar um bom emprego e, para isso, devem ter uma postura adequada na busca da primeira oportunidade, para 'ser e ter o sonho por inteiro'. Para isso, escolheu como gênero textual a carta de solicitação de emprego, a qual seria encaminhada para uma recrutadora de pessoal, que trabalha em agência de empregos, a fim de que pudessem ter um retorno da possibilidade ou não de serem entrevistados, levando em conta a carta que escreveram.

Assim como os outros gêneros, a carta de solicitação de emprego exige muita atenção ao que espera o interlocutor, já que deste depende a resposta para o pedido de emprego, ou, pelo menos, do convite para uma entrevista. Para isso, é necessário pensar de acordo com o ponto de vista do empregador, tentando responder às expectativas que este teria, de que tipo de pessoa ele precisa, quais experiências e qualificações são necessárias para o cargo, num texto breve e em tom amigável.

2.5.2.3 “Separô Pra Ouvir Meu Protesto”¹⁹ - Externar a Revolta Numa Carta de Reclamação

[...] Da luta não me retiro [...]
O Teatro Mágico- *De ontem em diante*

A prática social dos alunos pode estar associada a resolver problemas da comunidade em que vivem, procurando uma solução para algo que incomoda a si mesmo ou a mais alguém na comunidade, lutando, como sugere a epígrafe, pelos seus direitos. Pensando nisso, a professora Luíza constatou as dificuldades da comunidade em relação ao trânsito nas proximidades da escola e procurou, através da escrita de textos dos alunos, encontrar um meio de solucionar (ou, pelo menos, denunciar) o problema. Nesse caso, como explica a professora na entrevista, os textos não chegaram a encontrar o devido interlocutor, que seria o prefeito, mas fez com que a própria comunidade escolar – pais, alunos e professores - refletisse sobre suas próprias atitudes em relação ao tema tratado.

A carta de reclamação, nesse sentido, deve ter bem claros os seus objetivos. De acordo com Gregório e Cecílio (2006, p. 76, grifo do autor),

A carta de reclamação é um gênero de texto usado em situações de comunicação, nas quais o cidadão deseja externar alguma injustiça,

¹⁹ Trecho da música *Separô*, de OTM.

insatisfação, algo que julgue ser impróprio ou errado; e, ainda, solicitar uma resolução para seu problema. Enfim, este tipo de carta é usado quando o cidadão se sente lesado e desrespeitado em seus direitos, ou injustiçado e discriminado socialmente.

[...] carta de reclamação pode ser escrita e divulgada em espaços específicos de jornais ou revistas intitulados de maneiras diversas como *Fórum do leitor*, *Cartas do leitor*, *Cartas*, *Opinião Livre* etc, ou ainda pode ser enviada diretamente à instância responsável pela criação e, conseqüente, resolução do problema causador da insatisfação do cidadão.

A proposta, então, é fazer com que os alunos, antes de publicar o texto, ou enviá-lo ao seu destinatário, possam refletir sobre a situação e sobre as suas habilidades linguísticas para atingirem seus objetivos.

.....

Independentemente do gênero escolhido para os projetos, todos devem/deveriam, a nosso ver, passar pelo processo de reescrita, pois as práticas sociais a que se destinam, mesmo que sejam fictícias, devem abranger características da escrita textual real, o que leva o aluno a vivenciar com maior autoridade o processo de escrita, fazendo-o refletir melhor sobre as questões pertinentes ao gênero.

Acreditamos que nada melhor para fundamentar a produção do texto de gêneros como esses, do que escrevê-lo e reescrevê-lo, se possível diversas vezes, com subsídios que possam auxiliar na aprendizagem do gênero e de suas especificidades linguísticas. Para a produção de qualquer gênero escrito, no nosso ponto de vista, é necessário um processo de reflexão que leve o escritor a pensar e repensar no que escreveu, para, então, levar o texto a público. A esse processo denominamos 'reescrita'.

O conceito de reescrita, tanto quanto de interação, letramento, gênero textual, educação linguística, avaliação processual, prática social, tratados até este momento, são complexos e podem ainda não estar incorporados às práticas dos docentes. Procuramos, então, entender em que medida é possível adentrar no mundo do professor e ajudá-lo a refletir sobre suas práticas e repensar esses conceitos. Para tanto, esse entendimento se dá sob as representações que esses professores trazem. Sob essa perspectiva, na próxima seção, refletiremos sobre representações.

2.6 “TODOS ENQUANTOS”²⁰ – AS REPRESENTAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE E SUAS FORMAS DE INTERPRETAÇÃO

*Nem toda palavra é
Aquilo que o dicionário diz
Nem todo pedaço de pedra
Se parece com tijolo ou com pedra de giz [...]
O Teatro Mágico – Sonho de uma flauta*

O título ‘Todos enquanto’ sugere a possibilidade de nos refazermos como profissionais e reformularmos nossas práticas de acordo com o que nos permitimos aprender. Hoje somos, amanhã nos refazemos, de acordo com nossas convicções, nossas experiências, nossos conhecimentos... E, nesse processo, criamos uma imagem de nós que possa ser aceitável às nossas crenças em relação às avaliações que a sociedade faz sobre o que somos ou fazemos, pois é a partir dessas avaliações assumidas como regra que constituímos nossas concepções e construímos a nossa própria imagem, nossa identidade, nossa representação. Assim, enquanto seres humanos que somos e interagentes nos contextos sociais em que estamos inseridos, nos damos a conhecer, por meio da linguagem, nos discursos, considerando os conhecimentos que adquirimos e as avaliações sociais que nós mesmos levamos em conta em nossas interações.

É no discurso produzido nas entrevistas, compostas de um texto único, que, porém, mobiliza vários tipos de sequências discursivas, que podemos interpretar as representações trazidas pelas atoras. No entanto, sabemos que, como explica Bronckart (2009, p. 92), “metodologicamente [...] não podemos formular senão hipóteses sobre a situação efetiva do agente”, ou seja, não teremos acesso às representações específicas que as professoras dispõem sobre si mesmas, sobre o tema e sobre o quadro comunicativo do qual participam. Essas hipóteses possíveis, no caso desta pesquisa, serão formuladas a partir das escolhas linguísticas das agentes, tais como tipos de discurso, as sequências e os mecanismos enunciativos, na ação de linguagem da qual participam.

Portanto, considerando que os discursos nas entrevistas advém de um processo decisional, autônomo, implicando a menção das capacidades das professoras (BULEA, 2010), nos referiremos às participantes da pesquisa como *atoras*, pois a atividade de linguagem das actantes se configura em agir, através do

²⁰ Título de uma das músicas de O Teatro Mágico.

discurso, para fazer-se entender, o que revela intenções, reflexões e atitudes sobre o trabalho realizado.

Entendemos que a escolha dos signos nos discursos é regulada pelas representações pessoais, e, de acordo com Bronckart (2009, p. 47), as

[...] representações pessoais referentes às normas sociais e à imagem que convém dar de si mesmo orientam a escolha dos signos dentre as diversas possibilidades que uma língua oferece para semantizar um mesmo referente; em outros termos, orientam a seleção dos signos no interior dos paradigmas de unidades que, em língua, remetem a um mesmo universo de referência.

É na interpretação dos signos que podemos tentar entender quais as concepções que as atoras das entrevistas analisadas nesta pesquisa trazem sobre reescrita textual e é através da linguagem usada que podemos fazer isso, pois como afirma Leite (2009, p. 42), “[...] a linguagem veicula representações coletivas sobre o meio” e é através da linguagem que as atoras conseguem ter conhecimento sobre essas representações coletivas.

Para chegarmos ao nosso objetivo de saber se é dada a devida importância ao processo de reescrita textual, tentamos descobrir nesta pesquisa se o termo ‘reescrita’ está sendo usado, entre as professoras entrevistadas, da forma como o concebemos pelo nosso grupo de pesquisa, nas formações continuadas, ou se seu significado ainda está atrelado tão somente à prática de ‘passar a limpo’.

Nesse sentido, nossa intenção não é ignorar as representações demonstradas pelas professoras, como sugere a epígrafe acima, quando diz que “nem toda palavra é aquilo que o dicionário diz”, mas tentar entender que concepções as movem em relação à reescrita textual nos seus discursos. Para isso, as entrevistas realizadas com as professoras antes e depois da tarefa observada, com exceção da professora Luíza, como será explicado no próximo capítulo, podem nos fornecer interpretações sobre o trabalho das professoras participantes e mostrar as representações que elas mesmas têm ou constroem de si, como explica Bronckart (2006), fornecendo dados para o que o autor chama de trabalho representado, e que será contraposto, minimamente, com as observações das aulas e as correções nos textos dos alunos, para que possamos traçar um perfil de cada professora e suas representações acerca da reescrita textual.

É importante, nessa perspectiva, que levemos em conta o contexto de produção dos discursos analisados para esta pesquisa, pois, como afirma Bronckart

(2008, p. 82), “Discurso [é igual a] Texto + Condições de produção”, e a condição de produção que pesa bastante na escolha linguística das atoras é o fato de o discurso ser realizado em uma entrevista, em que se procura passar a melhor imagem possível de si, de acordo com as avaliações sociais que se sabe que se tem, pois, de acordo com Bronckart (2009, p.99) “O agente constrói uma certa representação sobre a interação comunicativa em que se insere e tem, em princípio, um conhecimento exato sobre a situação no espaço-tempo”. Além disso, os discursos que geram as representações são carregados de sentido avaliativo, pois de acordo com Bakhtin (VOLOSHINOV, 1995, p.132) “[...] toda palavra usada na fala real possui não apenas tema e significação no sentido objetivo, de conteúdo desses termos, mas também um acento de valor ou apreciativo”, então, poderemos aí ter uma via de mão dupla, já que, ao fazermos nossa avaliação das representações apresentadas pelas professoras, poderemos encontrar a sua avaliação sobre a concepção de reescrita que procuramos desenvolver na formação continuada, pois, como explica Bronckart (2009, p. 43), “[...] cada ser humano [...] participa das avaliações sociais e, nesse quadro, aplica os critérios coletivos de avaliação e “julga” a pertinência do agir dos outros em relação aos mundos representados”.

Essas avaliações trazidas pelas professoras nos seus discursos poderão nos mostrar o quanto conseguiram construir de conhecimento em relação à reescrita textual, já que, de acordo com Bronckart (2009, p. 44, grifo do autor), é o

[...] processo de avaliação que atribui aos outros capacidades de ação (um provável *poder-fazer*), intenções (um *querer-fazer* mais ou menos sincero) e motivos (*razões de agir* mais ou menos credíveis) e que os dota, mais geralmente, dessa **responsabilidade** particular na intervenção ativa, na qual se resume o estatuto de agente. (grifos do autor)

Creemos que as concepções sobre a reescrita, discutidas na formação continuada, serão articuladas de alguma forma às práticas profissionais docentes das professoras participantes desta pesquisa. Essas práticas profissionais se constituem no cerne do trabalho do professor, que, como aponta Bronckart (2006), é dividido e pode ser analisado como *trabalho real* (o que o agente realmente faz) e *trabalho prescrito* (o que os documentos indicam que se faça).

Uma terceira divisão e possibilidade de análise é o *trabalho representado*, que, segundo Carnin e Guimarães (2011), diz respeito à interpretação dos próprios trabalhadores sobre o seu agir, sendo denominado de *trabalho interpretado pelos*

actantes, o que se dá através de entrevistas – antes e depois da realização da tarefa; ou diz respeito à interpretação dos observadores sobre o trabalho dos actantes, denominado de *trabalho interpretado pelos observadores externos*, o que pode ser feito pela análise de textos nos quais os pesquisadores descrevem o trabalho dos actantes, como o diário de campo, por exemplo.

É partindo desse trabalho representado pelas atoras nos seus discursos manifestados nas entrevistas que poderemos identificar suas representações sobre suas práticas em relação à reescrita textual e procuraremos identificar a “[...] auto-representação do estatuto de *ator* e a da *ação*, como um recorte da atividade social sobre o qual esse ator sabe ou acredita ter responsabilidade”. (BRONCKART, 2008, p. 123).

Nessa perspectiva, consideramos as escolhas linguísticas como parte do processo de construção da representação, e as escolhas das sequências discursivas, dos tempos verbais e das vozes verbais são importantes aspectos que poderão nos conduzir a uma interpretação das representações construídas no discurso pelas agentes, com base no folhado textual do ISD.

As sequências discursivas podem nos mostrar qual a intenção do discurso da atora em relação ao interlocutor, no caso, a pesquisadora, pois, para cada pergunta, podem escolher se irão somente explicar, ou se irão argumentar (defender um ponto de vista), ou se irão contar os fatos, entre outros modos de se expressarem. De acordo com Bronckart (2009), conforme mencionamos na seção 2.3 e apresentaremos no capítulo 4, as sequências discursivas são seis: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, dialogal e injuntiva.

As análises realizadas nesta pesquisa refletirão também, a partir da organização do texto, os mundos representados. Esses mundos constituem, de acordo com Bronckart (2008, p. 22), “[...] sistemas de coordenadas formais, em relação aos quais qualquer agir humano exhibe pretensões à validade e a partir dos quais se exercem avaliações e/ou controles coletivos”. As práticas docentes sobre as quais as professoras refletem em seus discursos retratam sob quais aspectos elas pretendem demonstrar o que fazem em relação à reescrita.

Os mundos representados se dividem, a princípio, em três. Segundo Bronckart (2008, p. 22-23, baseado em Habermas), “[...] qualquer agir é produzido no contexto do mundo objetivo” e “exibe pretensões à verdade dos conhecimentos, verdade essa que condiciona a eficácia da intervenção no mundo”. Essas

pretensões à verdade podem ser reconhecidas nos discursos das professoras, quando estas explicam, apresentando teorias e/ou experiências, e comprovação daquilo que é demonstrado nos discursos, através de documentos mostrados à pesquisadora, para comprovar que o que estão realizando em relação à reescrita tem fundamento. O agir do mundo objetivo é chamado de agir teleológico, podendo se tornar um agir estratégico, se o agente necessitar utilizar-se de conhecimentos sobre outros participantes humanos, no caso da mobilização destes nas situações. O agir estratégico pode ser inferido nas avaliações que as professoras fazem, conforme a interpretação da pesquisadora, para estar de acordo com a avaliação que as próprias professoras imaginam que a pesquisadora faça, tentando adequar o seu discurso para aquilo que acreditam que a pesquisadora espera saber. Assim, também, de acordo com o mesmo autor (Bronckart, 2008, p.23), “[...] qualquer agir é produzido no contexto do mundo social” e “exibe pretensões à conformidade em relação às regras e valores que esse mundo organiza, sendo essa dimensão chamada de agir regulado por normas”. Algumas coisas do que as professoras pretendem mostrar do seu trabalho poderão ser representadas através do agir regulado por normas, ou seja, mostrando que realizam ações para cumprir com o que dizem os documentos da escola (especialmente a lista de conteúdos que a escola propõe ou impõe), os documentos oficiais, entre outras normas. Além disso, “o agir é produzido no contexto do mundo subjetivo” e “exibe pretensões à autenticidade ou à sinceridade em relação ao que as pessoas mostram de si mesmas, sendo essa dimensão chamada de agir dramático”. O mundo subjetivo pode ser percebido mais claramente pelas asserções que indicam os próprios sentimentos e características do agente.

Os três tipos de agir – teleológico, regulado por normas e dramático, Bronckart (2008) agrupa em uma categoria chamada agir praxiológico. Outra categoria é a do agir comunicativo, ou seja, as práticas languageiras. O agir comunicativo “[...] não visa diretamente a um efeito no ou sobre o mundo, mas, sim, a estabelecer um acordo necessário para a realização social das diversas formas do agir praxiológico”. (BRONCKART, 2008, p.25). Ainda de acordo com (BRONCKART, 2008, p.25), “[...] o agir comunicativo é o instrumento por meio do qual se manifestam concretamente as avaliações sociais das pretensões à validade das três formas de agir praxiológico”.

Essas representações, de acordo com Bronckart (2008), são organizadas e reguladas pelo agir comunicativo. Nelas, podemos identificar a posição que o actante assume, na sua prática docente, em relação ao processo de reescrita. Entendemos que a escolha dos signos nos discursos é regulada pelas representações pessoais.

As escolhas linguísticas das atoras podem dar indícios também do mundo vivido, definido por Bronckart (2008, p. 28) como se referindo “[...] a determinadas dimensões do estado de um agente no momento em que se engaja em um agir comunicativo e/ou em um agir praxiológico”. Segundo o mesmo autor (BRONCKART, 2008, p. 28), “Além dos conhecimentos explícitos dos mundos formais de que dispõe, ele [o actante] também acumulou, no decorrer de sua vida, um conjunto de experiências que o dotaram de um saber de fundo sobre o contexto de seu agir. Trata de um saber de evidência [...]”

A explicação dos mundos formais/representados do agir humano se fez necessária, em relação ao que tratamos sobre representações, pois esses mundos “[...] identificam, de algum modo, os ângulos sob os quais um agir humano pode ser avaliado” (BRONCKART, 2008, p. 23) e podem surgir nas análises, apresentando as determinações pelas quais é controlado o agir humano, nas práticas das professoras participantes, ou, pelo menos, no que determina o seu discurso sobre a prática.

Após refletirmos sobre o que podemos encontrar nos discursos das professoras, na sua ação languageira, a partir das sequências discursivas e das escolhas dos signos para formar a representação que estas têm sobre reescrita, e antes disso refletir sobre os conceitos que embasam este trabalho, mostraremos, no próximo capítulo, quais são nossas escolhas metodológicas e como faremos a análise dos dados nesta pesquisa.

3 “TÁTICA E ESTRATÉGIA”¹ - ASPECTOS METODOLÓGICOS

*Minha tática é cruel por ser crua
Sem didática
Minha tática não tem pudor
Tem amor na prática [...]
O Teatro Mágico – Tática e estratégia*

Após discutirmos, no capítulo anterior, alguns conceitos que sustentam este trabalho, neste capítulo nos propomos a descrever o contexto de construção desta pesquisa, que, ao contrário da epígrafe, tem didática, pudor, mas assim como na epígrafe, tem amor, pois não vemos outra forma de realizar uma pesquisa de dissertação de Mestrado sem que haja amor ao que se está fazendo.

Nesta pesquisa, procuramos identificar quais as representações dos professores sobre o processo de reescrita no contexto de um Projeto Didático de Gênero (PDG)². Para isso, fez-se mais adequado o uso da pesquisa qualitativa interpretativista, utilizando o método da observação participante.

Na seção 3.1, explicaremos a escolha metodológica e os meios de coleta de dados, nossa “tática e estratégia”. Na seção 3.2 descreveremos o cenário, ou seja, o projeto maior ao qual esta pesquisa está intimamente ligada. Após, na seção 3.3, passamos a explicar o conceito de Projeto Didático de Gênero e a descrever o processo de construção de PDGs do domínio do argumentar, pois a pesquisa se baseia no processo de reescrita orientado na aplicação desses projetos. Por fim, na seção 3.4, passamos à caracterização das professoras participantes da pesquisa e das turmas em que lecionam.

O projeto desta pesquisa foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa, tendo sido aprovado sob a resolução de número 169/2011. Em seguida, se passou à geração dos dados através de observação participante, com gravações em áudio e vídeo, com registros, em diário de campo, das reuniões de formação continuada com os professores participantes, em que foram discutidos conceitos-chave para o entendimento da proposta como um todo e da construção de Projetos Didáticos de Gênero. Houve, ainda, a observação das aulas em que foram desenvolvidos os PDGs, momentos de que também se fizeram registros em áudio e diário de campo. Fez-se ainda a análise das correções dos textos dos alunos na produção final e/ou reescrita, além de entrevistas semiestruturadas com os

¹ Título de uma das músicas de O Teatro Mágico.

² Explicaremos na seção 3.3 o conceito de Projeto Didático de Gênero.

professores participantes da investigação. No entanto, por nos focarmos na análise das representações das professoras em seus discursos nas entrevistas, escolhemos deixar de lado as observações, bem como as correções nos textos dos alunos, por considerarmos ser uma grande quantidade de informações, as quais não caberiam nesta dissertação.

Portanto, de quatro métodos qualitativos citados por Silverman (2009) – observação, análise de textos e documentos, entrevistas e grupos focais, gravações em áudio e vídeo – que fazem parte dos nossos corpora, optamos por utilizar as entrevistas como corpus, por serem mais abrangentes em relação ao tema da reescrita e por mostrar a visão dos professores sobre esse tema, o que é nosso objetivo.

Em todas as situações da pesquisa, será tomado o cuidado de que a identidade dos atores participantes seja preservada, sendo dadas essas e outras informações através de autorizações que foram emitidas pelos próprios professores entrevistados e pela direção das escolas visitadas. Esses documentos foram revisados e assinados, informando claramente às partes envolvidas todo o processo da pesquisa, que tem a finalidade única de produção de textos (dissertação e artigos para divulgação científica) relacionados com o projeto. Com o mesmo objetivo, os nomes usados nos textos construídos a partir desses dados serão todos fictícios. Toma-se também o cuidado de dar um retorno das pesquisas feitas à comunidade escolar envolvida, para que esta possa usufruir do que foi construído, caso seja de seu interesse.

Com esses dados, analisaremos as sequências discursivas nos discursos das professoras nas entrevistas, confrontando brevemente com as correções nos textos dos alunos, utilizando também alguns registros das observações das aulas e do diário de campo. Vale lembrar que, assim como apresentado em Bronckart (2008, p. 128), “Os dados coletados para detectar as diferentes configurações do agir foram essencialmente dados verbais, o que nos permitiu abordar a questão das características do agir languageiro mobilizado para tratar do agir no trabalho”.

Para começar as explanações deste capítulo, refletiremos sobre as escolhas metodológicas para a pesquisa e os meios de coleta de dados.

3.1 “SER ESSÊNCIA... MUITO MAIS...”³ - A ESCOLHA METODOLÓGICA

*[...] Descobrir o verdadeiro sentido das coisas
É querer saber demais
Querer saber demais [...]
O Teatro Mágico – Sonho de uma flauta*

Como diz a epígrafe, “descobrir o verdadeiro sentido das coisas é querer saber demais”. E nosso objetivo não é esgotar o assunto, e sim refletir sobre o ensino de LM, a partir das representações que as professoras têm sobre a reescrita textual.

Para chegarmos ao objetivo proposto, consideramos que uma pesquisa qualitativa é mais apropriada, pois, nesse tipo de pesquisa, como é o nosso caso, “[...] o pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja, como o interpretam”. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34). E, para isso, somente analisar causas e consequências de dados estatísticos, numa pesquisa quantitativa, não bastaria. Nos valemos então, da utilidade da pesquisa qualitativa que, segundo Creswell (2010), é explorar e entender o significado que os grupos ou indivíduos atribuem a um problema social ou humano, de acordo com a interpretação do pesquisador.

A pesquisa qualitativa, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 34) “[...] procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. Então, foi proposta, aos professores em formação, uma cooperação em que nós, pesquisadores, colaboraríamos, na medida do possível, com a construção e aplicação dos seus projetos e, em contrapartida, eles nos ajudariam a entender alguns aspectos importantes que possibilitassem a reflexão e o alcance da meta proposta pelo FORMCOOP, de contribuir com o aumento no índice do IDEB de Novo Hamburgo. Sendo assim, estaríamos incluídos indiretamente em suas práticas docentes durante esse processo.

Nesse contexto, desde a formação do grupo de pesquisa do projeto FORMCOOP, em janeiro de 2011, os conceitos que embasam a construção dos PDGs vêm sendo discutidos com os 6 professores bolsistas e o restante da equipe e, com eles, foram e estão sendo desenvolvidas as propostas de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, que levam em conta as crenças do grupo, já

³ Trecho da música “Reticências” de O Teatro Mágico.

abordadas nas reflexões teóricas desta pesquisa, no capítulo 2. Essa dinâmica possibilita que interpretemos os fenômenos sociais que fazem parte do contexto real dos professores e alunos da rede municipal de Novo Hamburgo, para que se possa atingir o objetivo de aumentar os índices do IDEB desse município, como também contribuir para o ensino de Língua Materna no contexto brasileiro.

Para a análise dos dados desta pesquisa, optamos pelo paradigma interpretativista, que, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 32), surgiu como uma alternativa ao positivismo, com a concepção de que “[...] não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes”, sendo que “[...] a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo”.

Nossa intenção, com esta pesquisa, não é ditar regras gerais para o ensino de LM, mas conduzir a uma reflexão sobre a visão dos professores em relação à reescrita textual, a qual consideramos uma etapa muito importante no processo de aprendizagem de leitura e escrita dos alunos. Nessa perspectiva, a pesquisa interpretativista faz sentido, pois “[...] não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações”. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42).

Para entender alguns detalhes que perpassam o processo ensino/aprendizagem na etapa de reescrita textual, escolhemos o método de observação participante, método este já aplicado nos contextos do projeto maior no qual estamos inseridos, pois é um dos pilares desse projeto, já que se dá em colaboração entre os pesquisadores, os professores bolsistas e os professores participantes da formação continuada promovida pelo mesmo projeto.

Dividimos a análise em três partes: na primeira, analisamos o contexto geral das entrevistas e os trechos relevantes sobre as práticas de reescrita realizadas pelas professoras antes da aplicação do PDG; na segunda, procuramos identificar os termos de que as professoras se valiam para se referir à reescrita, o que nos leva às concepções de reescrita que as atoras têm; e na terceira, refletimos sobre a prática do processo de reescrita na aplicação dos PDGs dessas professoras.

Consideramos as ocorrências, nesses dados, dos termos ‘reescrever/reescrita’ x ‘passar a limpo’, ‘corrigir/correção x avaliar/avaliação’, como podemos observar na seção 4.2.2, sob a perspectiva do Interacionismo

Sociodiscursivo (ISD), pois, nessa perspectiva, leva-se em conta o processo de construção linguística humana, que não é permanente e, portanto, se preocupa em acompanhar o desenvolvimento da linguagem enquanto processo interativo (BRONCKART, 2009).

Quanto às entrevistas, elas consistiram em:

Quadro 1 – Dados das entrevistas

Nome	Duração da 1ª entrevista	Data da 1ª entrevista	Duração da 2ª entrevista	Data da 2ª entrevista
Luíza	34 min.	20.11.12	_____	_____
Daniela	24min. e 16 seg.	05.12.11	24 min. 52 seg.	12.11.12
Fernanda	25 min. e 23 seg.	30.10.12	15 min. e 41 seg.	11.12.12
Rafaela	21 min. e 35 seg.	05.12.11	17 min. e 2 seg.	30.11.12

Fonte: Elaborado pela autora.

As transcrições dessas entrevistas foram feitas pela própria pesquisadora, levando em conta o conteúdo dos discursos, de forma mais natural possível. Portanto, as convenções de transcrições seguem a marcação de pausas utilizada em textos escritos, diferenciando-se em alguns casos, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 2: Convenções de transcrição

P	Pesquisadora;
(*)	Palavra ou trecho ininteligível;
...	Pausa curta ou supressão de trecho anterior ou posterior;
[...]	Pausa mais longa;

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto à forma de nos referirmos às professoras participantes, baseamo-nos em Bronckart (2008). Denominamos ‘atoras’ as actantes das ações de linguagem analisadas neste trabalho, pois, como explicamos na seção 2.6, seus discursos são movidos por escolhas definidas por suas intenções, reflexões, por seu agir linguageiro.

Referimo-nos como professora(s), no feminino, quando falamos sobre as atoras dessa pesquisa, especificamente. Quando a nossa referência é aos professores, no geral, usamos o masculino, para que não haja confusão.

Para fins de organização, aos trechos das entrevistas, analisados nas análises, sob o aspecto das sequências discursivas, denominamos ‘excertos’ e os

trechos somente citados, para fins de complementar as informações (seção 4.3), denominamos ‘trechos’.

Em relação à opção pelo ISD para análise dos dados, esta se justifica por entendermos que as ações de linguagem são constitutivas do social, que se dá a partir da práxis humana em três tipos de mundos representados, conforme explicitado na seção 2.6: o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo. Além destes, temos ainda o mundo vivido, que, como explica Bronckart (2008), se constitui de um ‘saber de fundo’ sobre o contexto do agir de um agente, acumulado em suas experiências, no decorrer de sua vida. Tentaremos identificar o que se mostra desses mundos nos discursos das professoras, em relação ao que se conhece como reescrita, ao que se faz ou como se organiza a atividade linguística da reescrita e as características individuais dos professores na realização dessa tarefa.

De acordo com Silva (2012, p. 29), o ISD “[...] é um aporte teórico que, respaldado principalmente na psicologia sociointeracional de Vygotsky, entende as ações humanas como sendo determinadas pela dimensão social, cujos elementos constituem e modificam essas ações”. Além disso, o ISD “[...] analisa as ações humanas em suas dimensões sociais, históricas e discursivas, focalizando a ação de linguagem como resultado da apropriação humana das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (COLE, 2012, p. 53). No caso das professoras participantes da pesquisa, a ação de linguagem como resultado da apropriação humana, relacionada à atividade de reescrita textual de seus alunos, é demonstrada através dos dados que serão apresentados.

Segundo o ISD, a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem. (BRONCKART, 2009). Quando se apropria, é porque o ser agiu – por isso a denominação ‘agente’, utilizada pelo ISD e utilizada por nós nesta pesquisa. Essa ação, que é alvo da avaliação social, se reflete através de outra ação que poderá ou não ser explicitada. (BRONCKART, 2009). Com isso, procuramos saber como a apropriação das propriedades da atividade social mediada pela linguagem, representada pela prática da reescrita textual, é entendida pelos professores em formação no nosso grupo de pesquisa do FORMCOOP.

Nossa preocupação é em relação às concepções que os professores têm, pois já existem pesquisas mostrando as diferentes formas de intervenção do

professor no texto do aluno e suas consequências (RUIZ, 1998) e sobre a contribuição que o processo de reescrita traz para a aprendizagem do aluno. (LEITE, 2009). Assim, procuramos contribuir para a formação docente com uma reflexão que parte da visão dos próprios professores em relação à reescrita, e, a fim de tornar essa prática mais produtiva possível nas atividades de sala de aula. De acordo com o que foi exposto até aqui, sobre a escolha metodológica e sendo esta uma pesquisa qualitativa interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008; CRESWELL, 2010), cabe explicar que o problema de pesquisa surgiu não num primeiro olhar sobre o contexto, mas a partir da exploração de alguns dados obtidos no decorrer das atividades do FORMCOOP.

3.2 “A SINA NOSSA É...”⁴ - O FORMCOOP

Os dispostos se atraem
O Teatro Mágico - Realejo

O projeto “Por uma formação continuada cooperativa: o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no ensino fundamental” (FORMCOOP), com o apoio da CAPES/Observatório da Educação⁵, foi iniciado oficialmente em janeiro de 2011 e tem como integrantes 6 professores da rede municipal de Novo Hamburgo/RS, entre eles uma orientadora pedagógica. Além dos professores, temos 6 bolsistas de iniciação científica, 3 mestrandos, 2 doutorandos e as professoras do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos, Ana Maria Mattos Guimarães, coordenadora do projeto e Dorotea Frank Kersch, como pesquisadora associada. A união desse grupo se dá pela pré-disposição da Secretaria de Educação de Novo Hamburgo e a disposição da Unisinos em integrar Universidade e escola, confirmando o que diz na epígrafe: “os dispostos se atraem”.

A partir do contato da SMED de Novo Hamburgo com a Unisinos, o projeto citado acima começou a ser pensado e logo em seguida posto em prática, com os primeiros professores convidados em janeiro de 2011. Nessa primeira etapa, eram seis professores que vinham para reuniões semanais todas as terças-feiras pela

⁴ Trecho da música “Sina nossa” de O Teatro Mágico.

⁵ Observatório da Educação é um programa subsidiado pela CAPES para promover pesquisas que privilegiem estudos sobre a educação. Utilizamos a denominação “FORMCOOP”, nesta pesquisa, pois é assim que nos referimos ao projeto nos nossos encontros.

manhã, quando foram feitas leituras para embasamento teórico, planejamento e aplicação de projeto didático com as turmas dos professores bolsistas, que depois atuariam como multiplicadores para os outros professores da rede, que viriam para a formação continuada, a partir do segundo semestre de 2012, planejada na proposta aprovada pela CAPES.

Com enfoque interacionista, de orientação vygotskyana e bakhtiniana, esta pesquisa parte da interação entre professores (tomados aqui como mediadores da ação educativa), pesquisadores (como colaboradores na construção do conhecimento dos professores para agirem na prática escolar) e alunos (estes como agentes no próprio processo ensino/aprendizagem).

Na segunda etapa do FORMCOOP, foram convidados todos os professores de Língua Portuguesa da rede municipal de Novo Hamburgo, cerca de trinta dos quais aceitaram o convite, inclusive de outras áreas, como um pedagogo, das séries iniciais, para participar da formação continuada nas formas presenciais e a distância.

Nessa etapa das formações, desenvolvida no segundo semestre de 2011, todos os professores da formação continuada foram convidados a entenderem como elaborar um PDG e a construir um do domínio que quisessem, como forma de experimentação da prática de planejar um PDG, a partir dos primeiros contatos com os conceitos relacionados ao tipo de prática de ensino que estávamos sustentando. No mesmo semestre, começamos a elaborar PDGs do domínio do instruir, para ser aplicado no início do ano de 2012. Para isso, foram estudados os conceitos que envolvem o domínio do instruir e, então, pensados: prática social, gênero textual e textos de leituras paralelas, que permeariam a realidade de uma turma na qual se pudesse aplicar o projeto. Até esse ponto, o planejamento do PDG era uma simulação da realidade, para que os professores pudessem praticar essa forma de ensino. Na aplicação dos PDGs no ano seguinte, os projetos deveriam ser analisados pelos professores e adequados de acordo com a realidade da turma.

Devo mencionar que, nesta fase, meu entendimento de PDG ainda era muito precário e, mesmo participando do grupo desde o início, tive grandes dificuldades de planejar um projeto que estivesse de acordo com o que era esperado para um PDG, pois ainda me focava muito nos conteúdos gramaticais em primeiro lugar e, para isso, queria envolver muitas coisas diferentes, o que hoje sei que confunde os alunos, pois não desenvolve habilidades para um determinado objetivo, e eles ficam sem saber por que estão estudando o que estão estudando.

Por isso, esta pesquisa contribuiu também para o meu entendimento das questões que envolvem o trabalho com PDG, a partir da interação com as professoras participantes da pesquisa. Essas professoras foram contatadas a partir do segundo semestre de formações, quando fizemos o contato com 3 das professoras participantes desta pesquisa. Optamos por convidar duas das professoras que participavam da formação continuada (vinham para as formações presenciais mensais e participavam das atividades EAD) – Daniela e Fernanda, escolhidas aleatoriamente, e outra professora bolsista do FORMCOOP (participava semanalmente das reuniões do grupo e das atividades a distância) - Rafaela. A quarta professora foi escolhida por considerarmos que os dados que já tínhamos registrados poderiam contribuir com nossa pesquisa. Esta professora era bolsista do projeto e participava também desde o início das formações e, com ela, por ter sido escolhida posteriormente, fizemos somente uma entrevista após a aplicação do PDG do domínio do argumentar - Luíza. As 4 professoras escolhidas estavam trabalhando com as séries finais do Ensino Fundamental, para o qual o projeto FORMCOOP era voltado no início desta pesquisa. A professora Fernanda passou a ser bolsista depois da escolha. Então, finalizamos o processo de pesquisa com 3 professoras bolsistas e uma participante da formação continuada.

No terceiro semestre do FORMCOOP, foi dada continuidade às formações continuadas, agora com foco na construção de PDGs do domínio do argumentar, para serem aplicados ainda naquele semestre, porém, como poderemos observar na análise dos dados, o planejamento do tempo de aplicação desses projetos não foi como imaginávamos, por conta das dificuldades apresentadas na construção de PDGs com gêneros desse domínio, inúmeras atividades extraescolares que acontecem durante as aulas e também por conta da rotina dos professores para planejarem as atividades, corrigirem e darem um retorno aos alunos.

Ainda nesse terceiro semestre, muitas coisas começaram a mudar no projeto, por nos darmos conta de que precisaríamos ampliar nossos horizontes e, a partir daí, não só professores das séries iniciais e finais participariam, mas também da Educação Infantil e do Ensino Médio, aumentando nossa responsabilidade e mostrando que em todos os níveis de ensino básico o ensino da LM merece ser (re)pensado para garantir o o adequado desempenho linguístico dos alunos nas suas diferentes práticas sociais.

Meu ingresso no projeto FORMCOOP se dá em fevereiro de 2011, quando iniciei o mestrado, porque buscava entender como melhorar, a princípio, as minhas práticas docentes, para em seguida, descobrir que, com as descobertas que poderia fazer, também poderia auxiliar outros professores que, como eu, buscam um 'porquê fazer o que se faz com os alunos'. Assim, meu interesse como pesquisadora está também em aprender com as participantes da minha pesquisa, porque podemos contribuir muito com o trabalho uns dos outros se nos despirmos de nossos preconceitos, nos colocando no lugar de quem não é o dono da verdade, mas apenas mais um a caminhar em busca de uma verdade que talvez jamais se alcance, mas que pode ajudar a encontrar outros conhecimentos.

Essa forma de trabalho, desenvolvida no FORMCOOP, em que professores e pesquisadores constroem juntos os projetos, refletem juntos sobre suas práticas e reformulam juntos os planejamentos, pode contribuir para a formação de um novo educador, capaz de utilizar seus conhecimentos de forma crítica, além de aproximar as pesquisas acadêmicas da escola, ampliando os horizontes das práticas docentes, como se espera no projeto. (KERSCH E GUIMARÃES, 2011).

A forma encontrada para aproximar as pesquisas acadêmicas à escola é a aplicação de projetos com os alunos, ou seja, os professores vêm para a formação continuada para refletir mais sobre o processo de aprendizagem dos alunos, embasados principalmente nas concepções do ISD, e, a partir disso, constroem e aplicam projetos, tendo como foco os gêneros textuais.

Os projetos construídos nessas formações, denominados Projetos Didáticos de Gênero (PDGs), têm seu conceito explicado na próxima seção.

3.3 “NÃO ACOMODAR COM O QUE INCOMODA”⁶ – O PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO

*E quando eu vou
é quando eu acho que
onde é que eu to
é pouco e tanto faz.*
O Teatro Mágico – Criado-Mudo

É por não nos contentarmos com a realidade do ensino de língua materna no Brasil, que julgamos deficiente, e não nos acomodarmos com o que nos incomoda

⁶ Trecho da música “Criado-mudo” de O Teatro Mágico.

que foi pensada uma forma de ensinar a língua portuguesa, que pensamos ser mais crítica. Assim, os projetos didáticos desenvolvidos a partir do primeiro semestre de formação continuada foram pensados a partir de uma ampliação do modelo de sequência didática da Escola de Genebra (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), aliando a esse conceito os estudos de letramento, que compreendem a leitura e a escrita como práticas sociais, necessárias para agir no mundo. A essa proposta se denominou “Projeto Didático de Gênero” – PDG -, e passou a constituir nossa metodologia de trabalho e foco dos nossos estudos e práticas.

No PDG, leva-se em conta também o processo de desenvolvimento humano, baseado no conceito de ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOSTKY, 1988), que considera o estágio real de aprendizagem do aluno, estágio que, em nosso caso, é averiguado através da produção textual inicial, em que ele evidenciará seu entendimento sobre o gênero em estudo, e o estágio proximal, demonstrado através da produção final, comparada à inicial, realizada após oficinas para aprendizagem do gênero. Na produção final, o aluno já se encontra em uma outra Zona de Desenvolvimento Real, e estará vivenciando outra Zona de Desenvolvimento Proximal. Nessa fase, pode-se verificar o quanto esse aluno aprendeu, comparando-o com ele mesmo, através da sua Produção Inicial. Mesmo que seja pouco o desenvolvimento (comparado ao esperado pelo professor), aluno e professor poderão constatar que houve algum crescimento, o que poderá levar o aluno a se dedicar mais para alcançar melhores resultados de uma próxima vez.

O(s) gênero(s) é(são) escolhido(s) pelo(a) professor(a) e alunos(as) a partir de um tema relevante para o grupo ou de uma prática social que se quer desenvolver em aula ou das questões linguísticas envolvidas na construção desse(s) gênero(s).

De acordo com as coordenadoras do FORMCOOP (KERSCH; GUIMARÃES, 2011), acredita-se que

No momento em que se oferece aos alunos a possibilidade de organizar os saberes da comunidade, eles terão uma nova visão da realidade que os cerca. Novas identidades serão construídas, porque um novo olhar será lançado sobre a comunidade e o entorno, o que pode levar os alunos a ter outra consciência sobre si e sobre os outros.

A estrutura de um PDG consiste em desenvolver, a partir de um **tema** (que é escolhido de acordo com as necessidades dos alunos) e de um ou mais **gêneros**

(que sejam pertinentes à prática social adequada ao tema proposto), atividades que desenvolvam as habilidades linguísticas dos alunos. Como etapa inicial, apresenta-se aos alunos o projeto, contando a eles a motivação para as atividades que seguirão. Em seguida, propõe-se aos alunos que produzam um texto no gênero pretendido, o que chamamos de **Produção Inicial**, sem dar maiores explicações, ou seja, sem explicar as características desse gênero, pois esse texto servirá como avaliação diagnóstica das dificuldades dos alunos. A partir daí, são desenvolvidas atividades relacionadas à estrutura do gênero, à análise linguística e produção escrita em etapas denominadas **oficinas**, nas quais os alunos poderão perceber as condições necessárias para a produção textual que lhes será exigida para a prática social em que estão envolvidos no projeto. Nas últimas oficinas, é construída/apresentada/finalizada a **grade de critérios** para a produção do gênero proposto para a prática social esperada.

A grade de critérios é uma das atividades mais importantes para que o aluno seja crítico na sua reescrita. Essa grade é pensada pelo professor já no início do planejamento, mas, ao longo das oficinas, é construída com os alunos ou apresentada a eles de forma que eles entendam o objetivo a ser alcançado na produção final dos textos, a partir de cada atividade. Os professores são orientados a, em cada oficina, estimular os alunos a construírem o critério que será avaliado a partir das atividades realizadas naquela oficina. Ou seja, as atividades propostas teriam um sentido maior para os alunos a partir desse ‘resumo’ do objetivo da oficina.

O que se espera desses projetos é que a **prática social**, primordial no desenvolvimento da proposta, seja, conforme a necessidade e possibilidade real, ou pelo menos muito próxima à realidade, já que acreditamos ser fundamental que os alunos tenham contato com as práticas linguísticas de sua comunidade para o melhor desenvolvimento de seu letramento. Como afirmam Kersch e Guimarães (2011) “[...] parece que o aluno terá melhor desempenho se for convidado a se engajar num projeto que seja seu, com o qual se identifique e que esteja ligado à cultura da comunidade de que faz parte”.

Por fim, é feita a primeira versão da **produção final** dos textos, que levará em conta os critérios da grade, pelos alunos, e, após a correção da primeira versão, é feita a **reescrita**, de forma que se reflita sobre todos os critérios necessários para a escrita do gênero proposto, desenvolvidos nas oficinas e corrigidos na produção

final. Essa reflexão é baseada no objetivo da prática social proposta para o texto produzido no projeto, o que dá um significado importante para que o aluno a faça de forma crítica, procurando melhorar seu texto para o fim a que se destina, pensando no(s) interlocutor(es) que terá.

Vale ressaltar que o PDG é uma forma dinâmica, atraente para o aluno, com a função de dar sentido à sua aprendizagem, e pode entusiasamá-lo a ler e escrever melhor e/ou, como esperamos, fazê-los gostar das aulas de Língua Portuguesa.

Quanto aos PDGs do domínio do argumentar, aplicados no período de coleta de dados para esta pesquisa, faz-se necessário esclarecer algumas questões metodológicas envolvidas quando da sua construção.

Em cada semestre, no FORMCOOP, é escolhido um domínio discursivo para ser trabalhado nos PDGs, para que se possa ter uma formação específica das características que abrangem cada grupo de gêneros e, assim, subsidiar os professores para o trabalho voltado ao ensino/aprendizagem dos gêneros textuais.

No terceiro semestre de reuniões no FORMCOOP, objetivou-se desenvolver os projetos, focando o domínio do argumentar, o que gerou muitas discussões e dificuldades, pois muitos gêneros desse domínio são de produção mais complexa, dependendo de mais leitura e aprofundamento das características do gênero e do tema a ser tratado. Além disso, as práticas sociais dos gêneros desse domínio demandam maior engajamento do produtor com a causa, tornando esses gêneros mais pessoais. Por existirem muitos gêneros em que aparecem sequências argumentativas, encontraram-se muitas dificuldades de caracterização dos gêneros desse domínio, confundindo-os, muitas vezes, com os de outros domínios.

O que também se observou, nas reuniões de construção dos projetos, é que a prática social dos professores com gêneros secundários⁷ é mais voltada para outros domínios, portanto, sem muitas experiências com o objeto a ser trabalhado com os alunos. No entanto, conforme Machado e Guimarães (2009), as pesquisas apontam a capacidade argumentativa e de textualização das crianças, ainda na fase de alfabetização, mesmo que apresentem um nível muito baixo de letramento familiar.

⁷ Os gêneros secundários são os gêneros que necessitam de maior elaboração, mais complexos (BAKHTIN, 2000), “seriam ‘estruturados na **ação**’ e constituiriam, portanto, uma forma particular de ação significativa, a **ação** de linguagem”, com um estruturante de natureza especificamente linguageira, (BRONCKART, 2006, p. 77, grifos do autor). Os gêneros secundários seriam criados a partir dos gêneros primários, sendo que estes “manteriam uma relação imediata com as situações nas quais são produzidos”, enquanto os gêneros secundários “manteriam uma relação *mediata* com sua situação de produção” (BRONCKART, 2006, p. 76). Ex.: artigo de opinião, carta etc.

Consideramos que a escola é o lugar ideal para se aprimorar, vivenciar e ampliar as práticas sociais com gêneros secundários, afinal, é esse o seu papel, no entanto, percebe-se que os gêneros primários do domínio do argumentar estão muito mais presentes na prática social dos alunos e professores envolvidos em nossa pesquisa do que os gêneros secundários desse domínio, o que gera um estranhamento e dificuldades na construção e aplicação de projetos com esse fim.

Na próxima seção, apresentaremos um pouco das professoras que atuaram na aplicação desses projetos e que foram nossas colaboradoras nesta pesquisa.

3.4 “SOMOS MASSAS E AMOSTRAS!”⁸ – AS PROFESSORAS PARTICIPANTES

*Separô pra pensar no que a gente faria
se não houvesse a poesia,
se não restasse farinha pro nosso pão!
O Teatro Mágico - Separô*

Para esta pesquisa, foram escolhidas quatro professoras, às quais foram dados os nomes fictícios de Daniela, Fernanda, Rafaela e Luíza⁹. Na primeira etapa, no ano de 2011, foram feitas entrevistas iniciais, separadamente com as professoras Daniela, Fernanda e Rafaela, gravadas em áudio, que serviriam para entender quais concepções as professoras tinham em relação à reescrita, representadas nas suas falas.

Na segunda etapa, no ano de 2012, essas professoras foram acompanhadas nas reuniões do FORMCOOP, quando construíram seus PDGs, e as aulas dessas professoras foram observadas, no momento do desenvolvimento desses projetos, especialmente na aplicação das oficinas referentes à produção textual final dos alunos e a reescrita, o que foi gravado em áudio também. Por fim, foi realizada uma nova entrevista, para identificar aspectos das concepções formuladas a partir da aplicação desses projetos. No caso da professora Luíza, foi realizada, uma só entrevista, após a aplicação do PDG do argumentar, abrangendo as questões das entrevistas inicial e final, realizadas com as outras professoras.

Como apontado por Bronckart (2009, p.44, grifo do autor) é a

⁸ Trecho da música “Esse mundo não vale o mundo”, de O Teatro Mágico.

⁹ Os nomes fictícios são dados para preservar a identidade das participantes da pesquisa, como previsto no projeto aprovado pelo CEP. Esses nomes foram escolhidos por serem o feminino de alguns componentes da banda O Teatro Mágico, no caso: Rafael dos Santos, Fernando Anitelli, Luiz Galdino e Daniel Santiago.

[...] auto-representação do estatuto de agente, associada ao conhecimento das características dos próprios comportamentos, assim como ao dos efeitos desses comportamentos sobre o meio, que delimita a **ação** em seu estatuto secundário ou interno: o *de um conhecimento, disponível no organismo ativo, das diversas facetas de sua própria responsabilidade do desenvolvimento* de partes da atividade social. Mas esse autoconhecimento do agente é, como se sabe, tanto “crença” quanto “saber”, e isso nos leva ao primeiro aspecto do efeito das avaliações sociais [...]: o ser humano, contribuindo praticamente para os julgamentos coletivos verbalizados, sabe que ele mesmo é objeto dessas avaliações.

Nesse sentido, sabemos que, com o método de entrevista, as concepções trazidas pelos professores podem estar idealizadas pelos mesmos, procurando mostrar o que pensam ser correto. Assim, acreditamos que as professoras podem se auto-representar e avaliar sua própria prática, pois como aponta Silverman (2009), numa gravação, as pessoas tentam se proteger numa postura moral. Essa proteção, no entanto, não nos impede de refletir sobre suas práticas através dos seus discursos, levando em conta também as observações nas formações e das aulas das professoras.

Quanto às características específicas das professoras, podemos afirmar que:

Quadro 3 – Dados das professoras

A professora...	Tem...	É formada em...	Há...	Trabalha...
Daniela	48 anos de idade.	Letras Português/Inglês.	28 anos.	40 horas.
Fernanda	45 anos de idade.	Letras Português/Inglês.	25 anos.	40 horas.
Rafaela	30 anos de idade.	Letras Português/Espanhol.	12 anos.	40 horas.
Luíza	35 anos de idade.	Letras Português.	6 anos.	40 horas.

Fonte: Elaborado pela autora

O que podemos antecipadamente argumentar sobre o desempenho dessas professoras é que, mesmo trabalhando 40 horas, dispuseram-se a realizar uma formação continuada no intuito de refletir, (re)afirmar e/ou aprender mais sobre o ensino da língua materna, conforme demonstram na entrevista, quando perguntadas sobre o porquê de estarem fazendo uma formação continuada:

A professora Daniela relata que é

“[...] Porque recebi um convite pra uma formação na rede, sempre teve formações, né? E... formações da rede, são sempre no curso de Língua Portuguesa, e agora, as gestoras lá da Língua Portuguesa em vez de elas fazerem formações, né, elas fizeram esse convênio com a Unisinos, né, então, eu sempre fiz as formações todas as que tiveram na rede [...]” (Informação verbal¹⁰)

A professora Fernanda, afirma que

¹⁰ Entrevista concedida em 05 de dezembro de 2011.

“[...] já estava há bastante tempo formada e... assim, a minha formação é gramática pura, então... eu senti essa necessidade assim, de buscar essa interação. Essa questão dos gêneros me chamou muito a atenção, né, porque eu sempre achei assim, que todos têm que se adequar bem na hora de falar e de escrever, né? [...]” (Informação verbal¹¹)

A professora Rafaela, explica:

“[...] eu sinto falta de um suporte para trabalhar com os alunos, algo que os livros didáticos não trazem. (...) E eu sempre desejei fazer uma aula diferente, só que caía novamente na questão dos mesmos conteúdos impostos pela escola, por mais que nos deixassem livres, nós tínhamos um conteúdo a cumprir e eu queria trabalhar aquele conteúdo de forma diferente, então... não achava nos livros didáticos, não tinha esse suporte e as formações que eu fiz, nos cursos que eu fiz era sempre muita teoria, mas não voltadas pra prática. Se distanciava muito a teoria da prática.

Quando eu comecei esse curso na Unisinos, eu nem imaginei que ia ser assim, fiquei encantada com o curso depois das primeiras vezes que eu participei que eu vi que a ideia, que o objetivo era outro. Era aplicar, né? Era trazer a prática, trazer a teoria pra sala de aula. Isso foi bem interessante, por isso que eu to gostando tanto, porque eu to podendo aplicar na sala de aula tudo o que a gente ta aprendendo. [...]” (Informação verbal¹²)

Já a professora Luísa, diz que é porque

“[...] queria fazer uma formação qualificada, uma formação vinculada a uma universidade que teria a possibilidade de ser a longo prazo, me pareceu uma formação de qualidade. Nós temos em NH muitas formações, mas são formações curtas, né, que ao meu ver não tem uma qualidade, não tem um aprofundamento.[...]” (Informação verbal¹³)

Consideramos que são muitas as exigências feitas a todos os professores para que seu desempenho seja cada vez melhor, mesmo com poucas condições oferecidas. No entanto, acreditamos que a necessidade de mudança no ensino de língua materna ainda se faz pertinente e a disposição dessas professoras na busca por essas mudanças é essencial, no sentido de avaliarem suas próprias práticas e munirem-se de novos conceitos que poderão ajudar nessa mudança. Por isso, entendemos que as professoras participantes do FORMCOOP estão em dois papéis – o de professoras, na aplicação dos projetos, com seus alunos, e o de alunas, enquanto participantes da formação continuada e, portanto, consideradas também agentes no próprio processo ensino/aprendizagem.

Levando em conta as questões metodológicas aqui levantadas, passamos então, à análise dos dados.

¹¹ Entrevista concedida em 30 de outubro de 2012.

¹² Entrevista concedida em 05 de dezembro de 2011.

¹³ Entrevista concedida em 20 de novembro de 2012.

4 “MILAGRES ACONTECEM QUANDO A GENTE VAI À LUTA”¹– BUSCANDO RESPOSTAS

Apreciar os riscos e suposições
Manifestar brandura e mansidão
Assegurar acessibilidade
E preservar coragem
 (...)

Desperta em nós
Nova aurora ao coração
Ensina a perder o medo
Alcança a voz, acorda de prontidão.
Anuncia
 O Teatro Mágico - *Transição*

Como sugere a epígrafe, apreciamos ‘os *riscos e suposições*’ de fazermos uma pesquisa interpretativista, usando dados obtidos com as participantes (entrevistas, observações), por acreditarmos que as representações apresentadas nesses dados poderão nos ajudar a refletir sobre o papel da reescrita na prática docente e sua contribuição no processo de interação entre professor e alunos. Após discutirmos as concepções teóricas nas quais nos alicerçamos para este trabalho e de esclarecer os procedimentos metodológicos escolhidos para esta pesquisa, neste capítulo nos dedicamos a fazer a análise dos dados que *anuncia*, juntamente com o aporte teórico, indícios que nos ajudam a encontrar algumas respostas para nossas perguntas: se as professoras participantes desta pesquisa orientam os alunos para a reescrita, a partir da correção dos textos; se elas demonstram interesse em que o aluno reescreva os textos produzidos e corrigidos; se o termo ‘reescrita’ está sendo usado por essas professoras da forma como o concebemos no nosso grupo de pesquisa, ao qual este trabalho está circunscrito, ou se seu significado ainda está atrelado à prática de ‘passar a limpo’; enfim, se é dada a devida importância ao processo de reescrita como forma de interação linguística, já que, como explicamos na seção sobre reescrita (2.4), esta seria uma forma de atitude responsiva-ativa diante do texto, na interação dialógica, na concepção que adotamos, a partir de Bakhtin (2000) no nosso grupo e nas formações de que as professoras tomaram parte.

Para compor o *corpus*, levamos em conta principalmente uma entrevista inicial e uma final com cada professora (no caso das professoras Daniela, Fernanda e Rafaela), e uma entrevista geral, abordando as questões das entrevistas inicial e

¹ Título de uma das músicas de O Teatro Mágico.

final das outras professoras (no caso da professora Luíza). Além disso, obtivemos as produções finais dos alunos em primeira versão e reescritas, as observações realizadas com duas dessas professoras (Daniela e Rafaela) no ano de 2011, antes da construção do PDG do domínio do argumentar, e as observações realizadas com essas mesmas professoras na etapa da escrita da produção final e da reescrita.

Em relação às entrevistas, essas se deram em duas etapas: na primeira, foram feitas perguntas de reconhecimento da vida profissional e das práticas docentes realizadas até a entrada na formação continuada do FORMCOOP, com o objetivo de verificar se e como as professoras realizavam/pensavam o processo de reescrita textual.

Na segunda entrevista, foram feitas perguntas relacionadas à prática realizada na aplicação do PDG do domínio do argumentar com o intuito de entender como as professoras realizavam o processo de reescrita na aplicação do PDG, já que este prevê uma reescrita, de acordo com as teorias que embasam esta pesquisa, apresentadas no capítulo 2, e se essa prática mudou em relação a como faziam antes da formação continuada. Para essa análise, levamos em consideração que, nesse processo de aplicação do PDG, as professoras estariam dispostas a realizarem essa etapa da produção textual de forma a pôr em prática as teorias estudadas na formação continuada, pois teriam um interlocutor para discutir a sua prática docente, o que normalmente não acontece, já que, na escola, de forma geral, não há uma preocupação de acompanhar o trabalho do professor, como a professora Daniela expõe na entrevista:

“Tu tem que dar sempre o teu plano de curso do que tu vai trabalhar no trimestre, certo. Pra coordenadora. Eu acho que a coordenadora é a pessoa que tem que saber pra ela me avaliar. () a gente entrega pra coordenação e nunca ninguém vem olhar, né. Tu entrega e ninguém olha a tua aula, ninguém faz nada...” (interlocução verbal)²*

Na constituição do *corpus*, o uso dos textos produzidos nas entrevistas é respaldado na concepção de que “[...] qualquer texto, qualquer que seja seu gênero ou seu tipo, seja oral ou escrito, pode contribuir, a seu modo, no processo de reconfiguração do agir humano” (BRONCKART, 2008, p. 35), então, os textos gerados nas entrevistas servem ao nosso propósito de chegar a possíveis respostas

² Entrevista concedida em 05.12.11.

aos nossos objetivos, que partem das reflexões em relação às práticas das professoras participantes da pesquisa sobre o processo de reescrita.

Podemos entender, tal como Bulea (2010), que essas entrevistas, embora sendo produções verbais motivadas pela pesquisa, têm a possibilidade de fornecer as interpretações do trabalho sugeridas por essas mesmas professoras, demonstrando, assim, representações que elas têm delas ou que constroem de si. Além disso, “[...] o dizer das professoras reflete seu domínio intelectual acerca de sua prática pedagógica”, conforme aponta Silva (2012, p. 28).

Este capítulo está dividido em três partes. Na primeira, (seção 4.1), é feita uma descrição geral das entrevistas, apresentando as situações de produção de cada uma, as quais podem influenciar nos estados psicológicos das atoras e isso interferir, de alguma forma, nas suas respostas. Além disso, será feita a análise dos trechos das entrevistas que retratam a prática docente dessas professoras antes de iniciarem a formação continuada da qual participaram como parte do projeto do qual esta pesquisa faz parte. Na segunda (seção 4.2), apresentamos o perfil de cada professora, limitando-nos aos trechos que revelam o conceito de reescrita que elas têm, explorando as expressões de que se valem, que dizem respeito às ocorrências dos termos relacionados à reescrita, como ‘correção’ e ‘avaliação’, visando a entender melhor as suas concepções em relação ao ensino da língua materna e ao processo de reescrita. Na terceira (seção 4.3), será feita a análise das práticas docentes em relação à reescrita na aplicação dos PDGs com gêneros do domínio do argumentar a partir dos trechos que retratam como foi a prática da reescrita na aplicação desse projeto.

Em todas as seções, as interpretações serão feitas à luz do ISD, a partir da estrutura dos textos, de acordo com o folhado textual. (BRONCKART, 2009). Sendo assim, em cada seção retrataremos alguns aspectos textuais, utilizando, para isso, aqueles aspectos que poderão nos auxiliar mais a chegar ao nosso objetivo.

Da infraestrutura textual, apresentaremos as *sequências discursivas*, que poderão nos indicar quais as representações que as atoras têm em relação ao destinatário do texto, que, no caso, é a pesquisadora, pois, de acordo com Bronckart (2009, p. 234,) essas escolhas refletem as “[...] representações que esse agente tem das propriedades dos destinatários de seu texto, assim como do efeito que neles deseja produzir”. Conforme Bronckart (2009), essas sequências podem ser:

Narrativa – quando a organização é sustentada por um processo de intriga, apresentando cinco fases, sendo elas: de *situação inicial*, na qual um estado de coisas é apresentado, que pode ser considerado em equilíbrio; *complicação*, que introduz uma perturbação e cria uma tensão; *ações*, reunindo os acontecimentos desencadeados pela perturbação; a *resolução*, na qual se introduz fatos que levam a uma redução efetiva da tensão; e a *situação final*, em que se apresenta o novo estado de equilíbrio obtido pela resolução.

Descritiva – que, diferentemente da sequência narrativa, é composta em fases que não se organizam numa ordem linear obrigatória. Suas três fases são: *ancoragem*, introduzindo o tema; *aspectualização*, com a enumeração dos diversos aspectos do tema-título; e o *relacionamento*, em que os elementos são assimilados a outros por meio de comparação ou metáfora.

Argumentativa – que implica, em primeiro lugar, a existência de uma tese sobre um determinado tema, que possa ser contestável. As quatro fases dessa sequência são: *premissas* (dados), em que se propõe uma constatação inicial; *apresentação de argumentos*, que são elementos que podem levar a uma conclusão provável; *apresentação de contra-argumentos*, que são visões que restringem os argumentos e que podem ser apoiados ou refutados por lugares comuns, exemplos, etc; e a *conclusão*, que é a formulação de uma posição a partir dos efeitos dos argumentos e contra-argumentos.

Explicativa – feita através da explicitação de causas e/ou razões para uma constatação de um fenômeno incontestável. É composta por 4 fases, que são: *constatação inicial*, introduzindo o fenômeno; *problematização*, em que se explicita o ‘porquê’ ou ‘como’ relacionados ao fenômeno; a *resolução*, com informações complementares para responder às questões colocadas; e a *conclusão-avaliação*, reformulando e completando a constatação inicial.

Dialogal – estruturada em turnos de fala, numa interação verbal, no caso dos discursos interativos primários, ou atribuídos a personagens, no caso de discursos interativos secundários. Apresenta-se nas 3 seguintes fases: *abertura*, com caráter fático, em que os interagentes entram em contato um com o outro; *transacional*, em que se co-constrói o conteúdo verbal; e *encerramento*, novamente com caráter fático, pondo fim à interação.

Injuntiva – quando o agente produtor pretende fazer o destinatário agir de um certo modo ou em uma determinada direção, com a presença de formas verbais no imperativo.

4.1 “RETICÊNCIAS”³ – AS ENTREVISTAS E PRÁTICAS USUAIS DE REESCRITA

*Que faço distraíndo a vida
Vou traindo minha sina
Distraíndo decisão
Falo coisas que às vezes não faço
Sou boneca, sou palhaço, ponto de interrogação.
O Teatro Mágico – Folia no meu quarto*

Nesta primeira parte do capítulo, fazemos uma descrição geral das entrevistas, a fim de mostrar alguns aspectos da infraestrutura textual dos discursos – os contextos de produção da primeira e segunda entrevistas (das professoras Daniela, Fernanda e Rafaela) e, da entrevista da professora Luíza e o desenvolvimento do conteúdo temático. Na segunda parte, analisamos os trechos das entrevistas em que falam sobre as práticas de reescrita realizadas antes da aplicação do PDG. Essa análise poderá nos mostrar os primeiros indícios das características das atividades docentes dessas professoras, acerca da reescrita, desvendando os primeiros *anúncios* para os *pontos de interrogações* ou *reticências* da relação entre as suas práticas e a reescrita.

4.1.1 “Entrada para Raros”⁴ - O Que nos Diz o Contexto Geral da Entrevista

*A razão é como uma equação
De matemática... tira a prática
De sermos... um pouco mais de nós!
O Teatro Mágico – A fé solúvel*

É pelas entrevistas que poderemos chegar a uma interpretação das representações das professoras participantes da pesquisa, através da linguagem. Embora possam, por algum momento, tentar deixar de ser quem são verdadeiramente, para tentarem ser vistas como gostariam, seus discursos permitem que se adentre em suas escolhas didáticas e se conheça um pouco de suas concepções de ensino. E isso é ‘entrada para raros’, pois compreendemos as dificuldades de entender o que se passa no cotidiano escolar, porém nos dispomos

³ Título de uma das músicas de O Teatro Mágico.

⁴ Título de uma música de O Teatro Mágico.

a tentar enxergar o que essas professoras poderiam estar representando em seu agir comunicativo.

Nas entrevistas, tivemos conhecimento de que a professora Daniela é formada há 28 anos como professora, o que nos permite inferir que traz consigo uma bagagem de conhecimentos e crenças substancial. Além disso, afirma na entrevista que está fazendo a formação continuada porque sempre faz todas as formações que são oferecidas pela secretaria, o que pode nos levar a pensar que talvez não tenha interesse em acrescentar mais nada ao seu conhecimento. Porém, o fato de estar em uma formação continuada, mesmo que seja por “força do hábito”, nos faz crer também, que tenha disposição para refletir sobre os conhecimentos que já tem e considerar as teorias que podem ser apresentadas na formação. Durante as formações presenciais, a professora Daniela se destacou pelas críticas que apresentava nas suas participações, retomando o que já conhecia, procurando relacioná-lo ao que estava sendo tratado, reiterando que o que era apresentado não era novo pra ela.

A entrevista inicial com Daniela durou 24 minutos e 16 segundos e foi realizada na própria sala de aula, enquanto os alunos estavam em outra atividade, o que fez com que a entrevista transcorresse com tranquilidade, e a professora pudesse dar detalhes das suas práticas.

Na segunda entrevista, realizada mais de um ano após a primeira, tivemos menos tranquilidade do que na primeira, pois foi feita na escola, na única sala disponível, onde, naquele momento, trabalhava uma professora. Durante a entrevista, os alunos da professora Daniela ficaram na sala de aula, realizando a atividade deixada por ela. No início da entrevista, restavam 30 minutos de aula, e a entrevista durou 24 minutos e 52 segundos. Embora com maior duração do que a primeira entrevista, algumas dessas explicações foram dadas num ritmo rápido, na tentativa de dar conta das perguntas e voltar para a sala para atender os alunos, o que pode ter interferido nas suas respostas. Porém ela demonstrou interesse em responder às perguntas, explicando detalhadamente as questões que envolviam sua prática.

Na primeira entrevista, a professora conta que trabalha muito com produção textual, em frequência semanal ou quinzenal, dependendo da complexidade do gênero, usando materiais de consulta diversificados, tais como o livro didático, sites da internet, materiais das formações etc. Esse relato demonstra que a professora privilegia a quantidade de textos escritos, sem se deter nas características

específicas de cada gênero. Esse discurso nos leva a crer que a professora tem a concepção de que o que se espera das aulas de Língua Portuguesa é muita produção textual.

Possivelmente queira alinhar sua fala ao que imagina que a pesquisadora entenda como o caminho mais adequado, o que pode ser depreendido da pergunta (*“Então, assim, é, mas tu sabe determinar mais ou menos com que frequência? Se é toda semana, se é de 15 em 15 dias...”*)⁵, pela forma como lhe foi feita, já citando algumas ideias de frequências possíveis e, por conta disso, queira deixar claro que está realizando um trabalho com produção textual como imagina ser esperado pela pesquisadora e equipe do FORMCOOP.

...

A professora Fernanda é formada há 25 anos e, a partir das suas respostas, entendemos que sua formação privilegiou o ensino gramatical tradicional e não participou de outras formações, o que podemos depreender a partir de sua resposta sobre por que está fazendo a formação continuada: *“eu já estava há bastante tempo é, formada né, e a minha, assim, a minha formação é gramática pura ... eu senti essa necessidade assim, de de buscar essa essa interação”*⁶, o que demonstra seu interesse em construir novos conhecimentos acerca do ensino de Língua Portuguesa.

A entrevista inicial durou 25 minutos e 23 segundos e foi realizada em um dos saguões da Unisinos, o que propiciou tranquilidade para essa atividade. A segunda durou 15 minutos e 41 segundos e foi realizada um mês e meio depois da primeira, pois essa professora passou a fazer parte desta pesquisa no segundo semestre de 2012, mesmo assim, foi mantida a tática da entrevista inicial ser no antes ou no início da aplicação do projeto do domínio do argumentar, e a entrevista inicial ser após a aplicação. Essa entrevista foi realizada em uma das salas de pesquisa da Unisinos, onde estavam trabalhando mais duas pessoas, o que consideramos que em nenhum momento prejudicou a entrevista no sentido de constranger a professora, porém, a entrevistada estava com pressa porque estava quase no horário de ir embora, o que pode ter influenciado na duração da entrevista.

Na primeira entrevista, a professora Fernanda demonstra que, assim como a professora Daniela, realiza produções textuais frequentes. A professora afirma

⁵ Linhas 43 e 44 da primeira entrevista com a professora Daniela, concedida em 5.12.11.

⁶ Linhas 22 a 24 da primeira entrevista com a professora Fernanda, concedida em 30.10.12.

realizar produções textuais semanais, mas demonstra estar desanimada em relação ao desinteresse dos seus alunos, pois eles não procuram refazer as produções a fim de corrigir os erros. Pelo que podemos perceber em suas respostas, a professora Fernanda acredita que o interesse do aluno deve partir dele mesmo e que somente a ordem dada já deveria ser suficiente para o aluno querer fazer o texto.

...

A professora Luíza é formada há 6 anos e demonstra interesse na formação continuada porque, de acordo com sua resposta, está buscando um curso com mais tempo e mais aprofundado, o que nos dá a entender que tem uma reflexão crítica na escolha dessa formação continuada, mas também pode ter uma representação do mundo objetivo, num agir estratégico, já que, como explica Bronckart (2008), o agir estratégico é posto em prática quando o agente lança mão de conhecimentos sobre outros participantes humanos que fazem parte da ação comunicativa, no caso, a pesquisadora e o grupo de pesquisa do qual a entrevistada também faz parte, para alinhar suas respostas ao contexto da pesquisa. Embora estando há mais tempo na formação continuada do que as outras participantes, a professora Luíza começou a fazer parte desta pesquisa depois das outras, como foi explicado na seção 3.2, com o intuito de complementar as reflexões aqui realizadas, já que essa professora foi acompanhada desde o início, por ser bolsista do projeto FORMCOOP, e também realizou a aplicação do PDG do domínio do argumentar em tempo hábil para a realização desta pesquisa. Por isso, com essa professora, foi realizada apenas uma entrevista, que abordou todas as questões das entrevistas inicial e final das outras professoras.

Na entrevista, que teve duração de 34 minutos, a professora relata que realiza as produções textuais com frequência, no entanto não aponta um tempo específico de intervalo entre uma produção e outra, o que nos faz crer que essa professora leva mais em conta a qualidade dos textos do que a quantidade. Ela conta que: *“Eu sempre usei produção textual como base do meu trabalho, sempre achei que a produção textual não teria que ser só pra mim, mas teria que ter u/uma visibilidade”*, o que demonstra uma preocupação com o uso dos textos dos alunos para um fim além da avaliação escolar.

...

A professora Rafaela é formada há 6 anos, na época da primeira entrevista, e se diz preocupada com a resistência que os alunos têm em relação à disciplina de

Língua Portuguesa. Por isso, buscou a formação continuada como forma de encontrar novas ideias com que pudesse incentivar os seus alunos.

A primeira entrevista aconteceu em 21 minutos e 35 segundos e foi realizada na própria escola onde a professora trabalha, em um dos períodos de planejamento, em que não teria alunos, portanto, um momento tranquilo para isso.

A segunda entrevista foi realizada num saguão da Unisinos, onde a professora participava de um evento, como organizadora, praticamente um ano após a primeira, e durou 17 minutos e 2 segundos.

Na primeira entrevista, a professora também diz trabalhar com produção de texto, pelo menos de 15 em 15 dias. Em suas respostas, percebe-se que procura estimular os alunos com temas voltados a assuntos atuais, ou como ela diz 'coisas do momento', porém podemos interpretar que o planejamento dessas produções seja desenvolvido com pouca reflexão, já que, de acordo com a própria professora, as aulas não seguem uma sequência, apenas tenta dar conta da lista de conteúdos a ser trabalhada. De acordo com o que podemos inferir das respostas da atora, os gêneros textuais trabalhados são, em sua maioria, do domínio do narrar, somente quando a professora relata o projeto sobre telejornal, em que acaba confluindo com um fato acontecido no bairro, o gênero escolhido é a notícia, que entra no grupo do domínio do relatar, sendo este mais próximo do domínio do narrar do que os outros grupos (expor, argumentar e instruir).

Entendemos que há uma preocupação dos professores em realizar atividades que estejam próximas da realidade dos alunos, trazendo para as atividades de escrita, temas que se aproximam com situações reais, interesses dos alunos etc, no entanto, falta a alguns professores, entendimento para fazer com que o uso dos temas para a produção textual seja trabalhado de forma a explorá-los em gêneros que levem o aluno a uma prática social que realmente faça sentido e não somente como subterfúgio para produções textuais realizadas somente para constar como atividade realizada com a crença de estar trabalhando os temas atuais. Os documentos oficiais sugerem que sejam explorados os temas que fazem parte da realidade do aluno, através de projetos que possam desenvolver as capacidades deles, porém esses temas não podem ser o foco principal do trabalho com o texto, sem uma ligação direta com o que se faz com o que o aluno escreve. Diferentemente do que é feito ao se pedir a produção de textos sobre os assuntos que os alunos comentam, com gêneros que nem sempre levantam questões

linguísticas pertinentes a esses temas, nossa preocupação é a escrita para um fim específico. (KERSCH; GUIMARÃES, 2011).

...

De acordo com os relatos das entrevistas, entre a maioria das entrevistadas há a **representação de que é necessário fazer os alunos escreverem muitas produções textuais (semanais, quinzenais, enfim)**. Essa representação parece nascer das avaliações sociais construídas a partir dos estudos sobre o ensino de Língua Portuguesa, que preconizam que, através da produção textual, tem-se um ensino de língua materna mais crítico. No entanto, alguns aspectos do trabalho com produção textual têm de ser mais bem explicitados, e esse talvez seja um grande impasse nas práticas dos docentes de língua materna, porque o ensino através de produção textual é o mais indicado para que exista uma reflexão maior sobre a língua, posta realmente em prática, como sugerem os documentos oficiais, e autores como Geraldini (1999), entre outros, e não só decorada em forma de listas de classes gramaticais. Porém, muitas vezes, essas produções textuais são feitas como forma de 'praticar a escrita', sem nenhuma reflexão, o que faz com que o ensino continue sendo somente um 'fazer por fazer'.

Essas atividades não levam em conta que a prática social seria o melhor caminho para que o aluno queira fazer a atividade de produção, a partir da tomada de posição do aluno como locutor, o que é verdadeiramente importante e implica "(i) ter o que dizer; (ii) ter razões para dizer o que tem a dizer; (iii) ter para quem dizer o que tem a dizer; (iv) assumir-se como sujeito que diz o que diz para quem diz; (v) escolher estratégias para dizer". (BUNZEN, 2007, p. 149).

Além disso, os gêneros trabalhados nas produções textuais são os que as professoras consideram mais comuns, pois estes seriam mais *adequados* às práticas de sala de aula. Talvez esses gêneros sejam privilegiados pelas professoras não por estarem mais presentes no dia a dia dos alunos, mas por serem os mais usados nas produções literárias, como o relato de fatos e as histórias fictícias, o que pode fazer com que, ao serem trabalhados somente os gêneros do domínio do narrar, por exemplo, a aprendizagem recaia sempre sobre os mesmos aspectos linguísticos. Retomando Lopes (2007), essas escolhas são feitas também devido à vivência das próprias professoras, pois se torna mais fácil corrigir os textos, se os gêneros escolhidos são conhecidos, como exposto na seção 2.3.1 deste trabalho, ou também pela **representação do mundo social**, que, como revelada no

contexto dessas entrevistas, **é a de que a realização de um bom trabalho será aquele realizado conforme as regras externas sugeridas por pesquisas, teorias ou discursos em destaque nas academias.** Porém, nem sempre o próprio professor se identifica realmente com essas práticas, mas ele acaba por incluí-las em suas atividades de sala de aula para não ser considerado um profissional ultrapassado. E então, para fazer um trabalho com produção textual (o que seria requerido, de acordo com essa representação), o professor adapta sua prática aos gêneros que conhece, sem, muitas vezes, se dar conta de que deixa de desenvolver outras habilidades linguísticas com seus alunos.

Além disso, o uso de temas atuais nas atividades de sala de aula não indica que estejam sendo tratadas de forma a desenvolver a reflexão crítica dos alunos. Muitas vezes, os temas trabalhados nas aulas, pelos professores, nas propostas de produções textuais (sobre fatos que acontecem na comunidade, questões da fase da vida em que estão vivendo...) servem só como forma de o professor acreditar que, trabalhando assim, está fazendo o que sugerem os documentos oficiais, sendo, na verdade, uma prática tradicional de produção de textos somente para a avaliação do professor, maquiada com assuntos que seriam do interesse do aluno.

Entendemos que quando o professor toma essas decisões, está querendo realizar um bom trabalho de acordo com as teorias que considera importantes (ou que estão em evidência) porém, pode ser que não tenha o conhecimento ou identificação com elas. Nesse sentido, a reescrita estaria também sendo praticada dessa forma? Estariam os professores praticando uma coisa, acreditando ser outra? Nas próximas seções, refletiremos sobre isso, verificando se os professores usam o termo 'reescrita' no sentido ainda de 'passar a limpo', o que, para nós, não é a mesma coisa.

4.1.2 “Amadurecência”⁷- Como São as Práticas de Reescrita

*Temos acorrentados nossos motivos de sobra pra relaxarmos
E acomodarmos com a vida que levamos agora...
O Teatro Mágico – Entrada para raros*

A nossa 'amadurecência' ou amadurecimento se dá, quase sempre, a partir do esforço de não nos contentarmos mais com a vida que levamos, embora

⁷ Título de uma música de O Teatro Mágico.

tenhamos ‘acorrentados nossos motivos de sobra pra relaxarmos e acomodarmos com a vida que levamos agora’, como expressa a epígrafe acima. Cremos que as professoras participantes desta pesquisa demonstram motivos que as fazem realizar as práticas de reescrita da forma como realizam, mas também estão em processo de amadurecimento de suas concepções, o que pode levar a uma mudança de paradigma para suas aulas, ou estariam entre a inovação e a tradição, como demonstram Kersch e Moraes (2011, p. 301), que explicam que “Incorporar novos objetos de ensino (no nosso caso, gêneros), obviamente, por si só, não garante a inovação” das aulas de LP.

Em relação às práticas de reescrita antes da aplicação do PDG, a professora Daniela relata que propõe que os alunos reescrevam somente alguns textos produzidos, pois acredita que nem todas as produções tenham necessidade de reescrita, mas afirma que dá um ‘retorno’ a todas as produções. De acordo com a professora, essa reescrita contaria para as produções textuais, que disse fazer semanal ou quinzenalmente. Nesse caso, deduzimos que, em uma semana seja feita a produção e, na outra semana, a reescrita. Em algumas, a professora se detém mais na questão da correção da primeira versão e na identificação dos ‘erros’ dos alunos. A prática de reescrita é representada pela professora no seguinte trecho:

Excerto 1

- Daniela 1 Como é que eu faço a reescrita? Quando apresento códigos eu pego um texto
2 deles, da outra turma, eles não sabem, eu digo ‘isso aqui é dos outros anos que
3 eu tenho’ e ali tem todos os códigos. Eu faço a reescrita conjunta com todos eles,
4 como eu tava fazendo lá no computador, daquela mesma forma, eu coloco aqui o
5 retroprojeter, na verdade eu coloco o retroprojeter lá, por isso que eu uso as
6 classes desse formato, porque eles olham lá e aqui, e eu começo aqui no quadro,
7 eles têm que ir me dizendo, ‘o que faltou?’ ‘falta dar espaço’, ‘não, não falta [...]’
8 Eu faço toda a reescrita com eles, primeiro com eles, primeiro o conjunto, né, aí
9 depois eu entrego os meus textos corrigidos pra eles refazerem. Aí eles vão
10 refazer o deles, né, geralmente isso leva duas a 3 aulas, por isso que eu não faço
11 mais de uma por vez, então eu faço essa conjunta com eles que leva uma aula,
12 dois períodos, no outro, eu entrego a deles, eles reescrevem a deles, uma vez
13 que eles reescreveram, o colega do lado vai corrigir, vai ver como é que tá,
14 porque a nota vai valer pros dois. A reescrita é pra valer nota, eles tão sabendo, e
15 se o colega deixar de passar, vai perder 5 pontos. Eu não chego a tirar nota deles
16 assim, que eu dou sessenta, setenta, porque na produção eles já têm as notas,
17 do conteúdo disso que faltou, então, eu atribuo em cima dessa nota mais cinco ou
18 10 pontos. Eu acrescento, né.
- P 19 Aham.
- Daniela 20 E isso dá vontade neles de refazer.
- P 21 O que te leva a fazer assim? Por que tu faz as produções essas reescritas dessa
22 forma assim ?
- Daniela 23 Porque eles têm, vêm de um processo de reescrita muito massante, todo dia

24 reescrevendo sem valer nada, então eu criei essa que eles acrescentam pontos
 25 na escrita deles. A partir do momento que eu posso corrigir, que eu saio do meu
 26 lugar, que eu começo a corrigir tudo eu sinto autossuficiência. Eu gosto de dar
 27 essa autonomia de eles se auto-gerenciarem, e tudo, então essa construção da
 28 autonomia deles é pra eles verem o valor que tem, né, de eu pegar meu texto e
 29 melhorar e eu ganhar com isso e não perder. Porque muitas vezes reescreve,
 30 reescreve e 'eu não ganho nada', nesse mundo que a gente vive, capitalista, não
 31 vai querer fazer, fica tudo a mesma coisa, então eu poder melhorar eles vão
 32 sempre querer refazer, pra ganhar mais pontos. Bom se ganhar mais pontos vai
 33 fazer escrever melhor, então, vai ser ganhar mais pontos, né.

A reflexão feita pela professora representa uma busca pelo 'fazer valer a pena' a realização das atividades de aula, especialmente a de reescrita. Nesse trecho, a professora usa uma sequência descritiva para apresentar sua prática de reescrita habitual (linhas 1 a 18), através de uma *ancoragem*, quando apresenta o assunto, na primeira e segunda oração, de uma *aspectualização*, quando enumera os aspectos da prática e por fim faz um *relacionamento* desta prática com a avaliação dada aos alunos. A identificação da sequência como descritiva se dá porque em nenhum momento a professora demonstra ter outra intenção senão indicar exatamente sua rotina de prática, unicamente voltada a descrever o que faz e como faz no processo de reescrita. Na outra questão, a atora usa sequência explicativa para legitimar a sua prática (linhas 23 a 33), através de uma *constatação inicial*, das práticas anteriores de reescrita dos alunos, uma *problematização*, mostrando como faz na sua prática, uma *resolução*, pelo fato de dar pontos na nota para a reescrita dos alunos e, por fim, uma *conclusão-avaliação*, dizendo que o ganho da nota pode aumentar o 'querer-fazer' do aluno. Essa justificativa se dá através de uma atitude crítica em relação à prática das outras professoras. No entanto, percebe-se que, a essa reflexão de querer validar a reescrita no processo ensino/aprendizagem da língua materna, falta-lhe conhecimento de que a reescrita faz parte da prática social realizada por meio da produção do texto em questão, incluindo, nessa prática, a escolha do gênero adequado. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), é à prática social que deve ser dada relevância e não à nota pela nota, como sugere a professora Daniela. No dizer da professora Daniela, expresso pela voz atribuída aos alunos de que não se ganha nada reescrevendo, **a representação que se tem é de que, para ser útil, a reescrita teria que ser para ganhar, pelo menos, a nota**, o que pode estar ligado ao fato de que, na sociedade ocidental globalizada, busca-se sempre lucro imediato.

Nesse contexto, ao usar o termo ‘capitalista’, a professora justifica seu fazer como sendo uma exigência social, à qual a prática docente está vinculada, demonstrando que, na sua concepção, não bastaria o conhecimento do professor e os argumentos teóricos para justificar a prática em sala de aula e sim, que esta teria de dar conta de uma avaliação social que preza o ganho material, a recompensa, que seria, nesse caso, a nota. Essa justificativa pode ser reflexo do saber de vivência da atora, mostrando as representações trazidas do mundo vivido dessa professora. A reescrita, conforme nossa concepção, exposta na seção 2.4, implica, sim, a avaliação do que o aluno aprendeu (LEITE, 2009) e depende, conforme exposto na seção 2.5, da correção e do tipo de avaliação que o professor faz para que haja uma reflexão crítica sobre essa prática (RIO GRANDE DO SUL, 2009), o que não deixa de influenciar a nota/conceito/parecer que o aluno recebe, já que esta é a forma de registro da aprendizagem do aluno, e também uma prática social da escola, cujo mérito não se tem a intenção de se desfazer. Porém, para que esta nota/conceito/parecer seja aplicada sobre uma avaliação que tenha sentido para o aluno, deveria-se pensar na prática de reescrita não somente como um ‘fazer de novo’, mas um ‘fazer de novo’ repensando o texto como um todo e os usos linguísticos de que o aluno/autor lançou mão para a adequação da linguagem naquele gênero usado para a prática social a que está vinculado.

Sabemos também da dificuldade de lidar com alunos que, mesmo num processo de aprendizagem mais crítica, dão mais importância para a nota do que para a própria aprendizagem. A esses alunos é considerado válido, talvez, que sejam incentivados através da nota, até conseguirem entender a importância do que estão fazendo, mas é necessário que o professor tenha claros os objetivos da atividade de reescrita, para, mesmo o aluno fazendo, inicialmente, só pela nota, conseguir fazer de forma adequada que contribuirá com o seu letramento.

...

A professora Fernanda relata que sempre pede que as produções sejam feitas no caderno e depois propõe que escrevam de novo essa produção em uma folha para entregar, corrigindo os erros, especialmente de ortografia, pontuação e acentuação, pois, como a atora diz, são esses aspectos que saltam mais aos olhos. No entanto, de acordo com Ruiz (1998), a correção que se mostra mais profícua não é essa que serve somente para higienizar o texto do aluno, pelos aspectos gramaticais e estéticos, como a professora Fernanda faz, mas sim a correção que

leva o aluno a repensar o seu texto e reescrevê-lo de forma a melhorá-lo em todos os aspectos, o que melhor seria se fosse feito através de bilhetes, chamada de correção interativa textual.

As práticas de produção textual são feitas, segundo a professora Fernanda, somente como participação do aluno em aula, o que quer dizer que a prática social está restrita à sala de aula e, de acordo com a própria professora, os textos seriam apenas contados como atividade realizada, sem serem considerados para a avaliação da aprendizagem do aluno. Em contrapartida, a professora se sente desanimada porque os alunos não querem 'reescrever' os textos e tenta incentivá-los dizendo primeiro que não é para entregar, somente depois de feita a primeira versão, é que pede para refazerem para entregar. O trecho abaixo apresenta a prática da reescrita pela professora:

Excerto 2

- Fernanda 1 Como eu faço a devolução pra eles? Eles vêm antes de me entregar eles vêm
2 até mim e aí eu tento fazer esse caminho de mão dupla, que eu disse, né? 'oh,
3 relê isso aqui, revê isso aqui, corrige...', 'ah, tu conseguiu dar o teu recado? O
4 que tu escreveu realmente é aqui/está no papel aquilo que tu pensou em
5 dizer?', né, 'Se outra pessoa fosse ler o teu texto, entenderia o que tu quer
6 dizer, ou o que tu quis dizer?' e aí, feito isso, essa releitura, vai pra correção
7 de gramá/de ortografia, acentuação, pontuação, e ainda sugiro e peço que
8 eles troquem com o colega, pra um dar palpite no texto do outro, pra só então
9 passar a limpo e me entregar. Eu não me sinto assim, é, no direito de ficar
10 corrigindo o texto deles, depois que eu recebo, eu costumo sublinhar,
11 assinalar, ou põe um ponto de interrogação, exclamação e quando eu devolvo
12 pra eles nem sempre eu tenho assim, um retorno deles me dizendo 'sora o
13 que que tu quis dizer com isso aqui?', 'o que significa esse ponto de
14 interrogação?', entende, porque o interesse deles não chega a tanto.
- P 15 Aham, mas tu não formulou um código com eles pra dizer 'ah, quando eu boto
16 o ponto de interrogação'?
- Fernanda 17 Uma grade de? Não isso não, isso falta, realmente.
- P 18 ã, e eles escrevem esses textos em aula? Ou eles podem terminar em casa,
19 ou fazer em casa?
- Fernanda 20 Eles começam, às vezes, né, se eu tenho uma aula e proponho e eles
21 escrevem naquela aula, começam esboçando, como eu disse, e deixa escrita
22 no caderno, né. '_Ah, mas é pra entregar?' '_Hoje, não.', porque muitas vezes,
23 no caso daquela argumentação ali, favorável ou não, eles podiam ir pra casa
24 pensando no assunto e ainda fazer alguns acréscimos. Poucos terminam o
25 texto ou acrescentam mais alguma coisa, volta na aula seguinte, né, daí eu
26 peço que eles finalizem, e façam as correções devidas pra me entregar, e eu
27 percebo assim, que poucos se detiveram naquela produção ali, mas eu deixo,
28 às vezes eu deixo eles pensarem um pouquinho sobre o assunto, né, pra
29 escrever.

Na sequência argumentativa que usa para se justificar do modo como faz a reescrita com os alunos (linhas 1 a 14), é apresentada uma *premissa*, de que a professora tenta fazer o que chama de 'caminho de mão dupla' que seria de corrigir

os textos e os alunos refazerem, os *argumentos* de que, se os alunos a procuram, ela os questiona sobre o texto para melhorarem sua escrita e que faz com que os colegas também colaborem na correção dos textos uns dos outros, um *contra-argumento* de que não se sente com permissão para corrigir os textos dos alunos (escrevendo nos textos) ainda na primeira versão e a *conclusão* de que são os alunos que não têm o interesse necessário para a realização de uma prática de reescrita reflexiva. Diferentemente da fala da professora Daniela (excerto 1, linha 1), a pergunta existente no início da fala serviu para levantar o tema da questão que foi feita, como na descrição realizada pela professora Daniela, mas o discurso da professora Fernanda, apesar de utilizar-se da sequência descritiva até determinado ponto (linhas 1 a 9), se dá de maneira a demonstrar que a professora julga a sua forma de aplicar as atividades de reescrita problemáticas para a pesquisadora entender e, portanto, tenta argumentar, indicando os motivos por que faz do jeito que faz, como expresso no final do trecho (linhas 9 a 14).

Deduzimos que o uso do termo 'devolução' pode representar que a forma de correção dos textos seria somente por meio de questionamentos orais da professora, em meio à movimentação da sala de aula, o que se confirma quando diz que não se sente no direito de ficar corrigindo o texto deles (na primeira versão).

Percebe-se a preocupação da professora em tornar seus alunos melhores usuários da língua, fazendo com que pratiquem a escrita em sala de aula, e também sua preocupação em tornar os alunos mais autônomos, no entanto, ao contrário da posição em que se coloca a professora Fernanda, corrigir os textos dos alunos não é um 'direito' do professor, mas, sim, faz parte de seu papel social de mediador no processo de ensino/aprendizagem de seus alunos. Quanto às intervenções da professora, do modo como procede, nos faz pensar nas situações das inúmeras salas de aula e questionar: os alunos, em meio à conversa dos colegas e ao fato de a professora estar atendendo todos ao mesmo tempo, entendem esses questionamentos? Conseguem identificar exatamente o que precisam melhorar no texto? Essa prática pode ter resultados satisfatórios se, pelo menos, as questões linguísticas pertinentes ao gênero a ser produzido forem bem trabalhadas nas atividades anteriores. Pensamos o quanto as expectativas da professora Fernanda seriam alcançadas se ela tivesse maior conhecimento da grade de critérios, para aplicar com seus alunos, pois essa grade, aliada ao uso do texto em uma prática social real, daria aos alunos a possibilidade de se tornarem melhores usuários da

língua, além de terem maior autonomia para avaliarem sua própria aprendizagem, como deduzimos ser a preocupação dessa professora.

Além disso, na sequência narrativa (linhas 20 a 29), a professora Fernanda organiza os acontecimentos como uma ação completa, com início, meio e fim, e mostra causas e/ou razões aos encadeamentos da história. Nessa sequência, a professora apresenta uma *situação inicial*, em que os alunos escrevem a primeira versão, depois apresenta uma *complicação*, que é o fato de os alunos quererem escrever em uma única versão, sem ter que reescrever, em seguida, explicita as ações, dizendo que fala pra eles que não é para entregar, logo, apresenta uma *resolução* afirmando que podem levar para casa para eles finalizarem, fazerem as correções, acrescentarem mais alguma coisa, e por fim, mostra a *situação final*, dizendo que poucos terminam o texto ou acrescentam algo em casa. Constatamos que as representações do mundo social em relação à prática docente da professora estão mais salientes, pois a forma como realiza a reescrita está voltada a atender as possíveis avaliações da comunidade escolar, num contexto em que se considera que a individualidade e autonomia do alunos sejam primordiais, e interferir na aprendizagem do aluno seria como 'invasão de privacidade'. Essa distorção de valores pode ter se dado pela leitura equivocada do construtivismo, em que se propagou que os alunos deviam descobrir as respostas por eles mesmos e esqueceu-se da importância da mediação do professor. A representação apresentada pela professora Fernanda é de que **o aluno reescreve para 'corrigir os erros' apontados pela professora e aprender a forma correta tão somente a partir do ato de escrever de novo o texto em outra folha para entregar**, o que reflete o fato de a professora ter realizado poucas ou nenhuma formação além de sua formação inicial, como relata na entrevista.

...

A professora Luíza, embora apresente uma preocupação com o uso dos textos para um fim que não só 'dar nota', e dê uma ênfase maior ao processo de escrita do que à quantidade, demonstra que a sua preocupação pode estar ligada ao tempo que leva para corrigir os textos e não exatamente à reflexão do aluno sobre os aspectos linguísticos usados neles, o que é uma preocupação constante entre os professores de Língua Portuguesa, já que a carga horária de trabalho em sala de aula permite que somente seja feita uma leitura rápida de cada texto. Assim deduzimos, porque, ao falar sobre as produções textuais que realizava, a professora

comenta que não faz a reescrita com todos os textos, somente com aqueles que seriam divulgados para a escola, através do mural ou outro meio, e que alguns nem olhava, outros olhava, mas não corrigia, apenas escolhia o melhor para ser feita a atividade a que se propunha com o texto. Ruiz (1998) já havia constatado, como exposto na seção 2.4 desta pesquisa, que algumas correções são feitas só para o aluno saber o que errou e acertou. Além disso, a professora demonstra preocupação em corrigir alguns textos, mas não esclarece em nenhum momento de que forma é feita a segunda versão dos textos, como veremos nos trechos abaixo:

Excerto 3

- | | | |
|-------|----|---|
| P | 1 | E tu faz ã/tu fazia reescrita dos textos? |
| Luíza | 2 | Muita reescrita. E assim ó, quando/quando o tempo..., já teve momentos |
| | 3 | assim, que o tempo era muito apertado, né, ã... que tem muito essa questão |
| | 4 | de projeto, e apresentação na escola, e flúor, sabe, esse mundaréu de |
| | 5 | coisas ... já teve vezes assim que, já teve turmas que escreveu muito, muito, |
| | 6 | muito, muito, muito, e em alguns momentos eu dizia, 'olha' e limitava o |
| | 7 | número de linhas, pra poder fazer a correção, eu pensava em alguma coisa, |
| | 8 | alguma atividade que não ia ser um número enooorme de linhas, pra poder |
| | 9 | dar conta do trabalho. |
| P | 10 | E... tu disse que eles/que tu anota pra eles o que que eles têm que |
| | 11 | reescrever e que tu também faz eles/eles tem noção antes de escrever o |
| | 12 | texto do que eles vão ser avaliados, isso é, f/tu faz em algum papel, uma/os |
| | 13 | critérios que eles precisam? |
| Luíza | 14 | Às vezes coloco no quadro, já coloquei no quadro, já fiz grade de avaliação, |
| | 15 | assim, depende muito o texto que eu vou produzir, 'por que eu quero aquele |
| | 16 | texto?' a gente já trabalhou assim, bastante com... teve ano que eu trabalhei |
| | 17 | muito com notícia de jornal, né, e tinha assim, bastante notícia da praça da |
| | 18 | escola, da nossa escola... então daí tinha muito a ver com isso. Teve um |
| | 19 | outro ano que eu trabalhei muito com, com poemas, foi assim, ã, foi uma |
| | 20 | coisa muito difícil de ensinar. Então era muito concreto, era jogo, assim, de |
| | 21 | montar, pegava poemas de algum autor, daí desmontava todo ele, montava |
| | 22 | um jogo, montava as palavras em peças, daí tinha que/pedia que |
| | 23 | remontasse o quebra-cabeça do poema, pra ter alguma noção, alguma ideia, |
| | 24 | né de como é que funciona a escrita de um poema, então depende muito do |
| | 25 | que eu vou fazer. |

Podemos inferir ainda que o termo reescrita só é usado pela professora porque esse termo consta na pergunta feita a ela, pois esta é a primeira vez que o termo aparece nas respostas da professora. Até então, suas respostas continham o termo 'passar a limpo': *"Tem de tudo, assim, faço bem mesclado, já pedi pra fazer texto em casa, ã, texto na sala de aula e depois passado a limpo. Agora, o que eu tenho feito mais é a produção do rascunho no caderno e depois passado a limpo"*, com isso, podemos deduzir que a professora muda, na resposta, o termo que usa, porém **a concepção representada continua sendo higienizar o texto e passar a**

limpo, já que não há um indício nas respostas posteriores de que essa concepção tenha mudado.

A sequência explicativa que a professora usa para falar sobre suas práticas de reescrita, e afirmar que realiza realmente a reescrita (linhas 2 a 9), representa os aspectos do mundo vivido que transformaram sua prática, já que, por suas experiências, adapta o processo de reescrita para os textos ficarem mais adequados à apresentação pública. Nessa sequência, a professora apresenta uma *constatação inicial*, de que faz muita reescrita; em seguida apresenta uma *problematização*, com o fato de ter muitas atividades extraclasse que interferem na sua prática docente e de, algumas vezes, os alunos escreverem muito em seus textos, o que prejudicou o tempo para correção; logo após, é apresentada uma *resolução*, de ter limitado o número de linhas em alguns momentos, fazendo, por fim, uma *conclusão-avaliação* de que, assim, daria conta de fazer as correções a tempo de realizar a reescrita de todos os textos.

Na sequência descritiva em que responde se os alunos sabem sob quais aspectos seus textos são corrigidos (linhas 14 a 25), a professora começa dizendo que faz uso da grade de critérios para avaliar (levantando o que seria o tema-título, na *ancoragem* da descrição) e depois continua o texto falando dos tipos de produção textual que faz com os alunos (fazendo a *aspectualização*, que neste caso é desvinculada, no discurso da professora, do tema-título), sem mencionar a avaliação desses textos, ou seja, embora a professora afirme que os alunos sabem sob quais aspectos são avaliados em seus textos, não apresenta outras informações que comprovem isso. No final do discurso, deduzimos que a professora volta a se referir à forma como faz as avaliações dos textos, dizendo que depende muito do que vai fazer com o texto, o que podemos comparar com a professora Daniela, que também traz a ideia de que corrigir ou reescrever o texto depende da estratégia de uso desse texto, mostrando que só corrigem e/ou usam critérios de avaliação definidos com os alunos quando os textos são apresentados a outros interlocutores, usados em alguma prática social em que estão inseridos, o que nem sempre acontece, pois, pelo que podemos perceber, alguns textos são usados somente para a prática de escrita em sala de aula, como deixou claro, a professora Fernanda.

A professora Luíza usa o termo 'grade de critérios', para deixar claro que os alunos sabiam quais aspectos seriam levados em conta na escrita do texto, porém sua descrição é sobre as atividades realizadas para as produções textuais, o que nos

faz crer que este termo foi usado por termos realizado uma única entrevista com essa professora, após a aplicação do PDG, quando esse termo já tinha sido debatido na formação continuada e na própria aplicação do projeto, o que traz **a representação ideológica presente na concepção do PDG de que é importante o uso de uma grade de critérios para desenvolver a consciência crítica dos alunos em relação ao próprio texto**. Essa ideologia do trabalho prescrito pode ser mostrada no discurso das atoras, como explica Bronckart (2006).

...

A professora Rafaela conta que as produções textuais normalmente são feitas em aula e comenta que lia e fazia algumas correções para ter certeza de que o aluno, pelo menos, começou em aula e, aí sim, ele poderia levar e terminar e/ou reescrever em casa. Nessa fala e nas observações que fizemos das aulas dessa professora, podemos perceber que não foram usados critérios específicos para a correção, sendo esta muito mais para higienizar o texto. Também percebemos que as correções, muitas vezes, eram realizadas somente sobre o que o aluno havia escrito naquela aula, mesmo que não tivesse terminado. Assim, a reescrita que faria, em alguns casos, provavelmente, seria a partir da correção incompleta da professora, de uma leitura que fez em meio às movimentações dos alunos em aula, a não ser que a professora retomasse a correção do texto na aula seguinte, o que não foi constatado, pois, como a própria professora afirma, os textos poderiam ser levados para casa para serem terminados e ‘passados a limpo’⁸. Esse modo de conduzir as produções textuais dos alunos à reescrita **representa a ideia de que bastaria ‘copiar’ o texto novamente, ‘corrigindo’ o que errou para aprender a forma linguística correta**. No entanto, como apontam Leite e Pereira (2012), a forma mais eficiente de sanar as dificuldades dos alunos seria a realização de atividades de reflexão sobre o texto escrito, mesmo que isso resulte em menos quantidade de produções textuais (seção 2.2).

Ao ser questionada sobre o que faz com os textos escritos, a professora afirma que os usa para apresentarem em aula, ou seja, a prática social é sempre a mesma: ler os próprios textos para a turma, o que podemos verificar no trecho abaixo:

⁸ Essa afirmação é feita a partir das respostas dadas na primeira entrevista com a professora Rafaela.

Excerto 4

- Rafaela 1 Sempre esses textos é apresentado em aula. Sempre. Nunca nenhuma
2 dessas produções fica só pra que eu leia e devolva pros alunos. É, eles já
3 criam com o objetivo é... ou seja, sabendo que eles vão ter que apresentar
4 pra turma, então esse é o objetivo maior, é, são três etapas, então, é a
5 produção, depois é a reescrita e a apresentação pra turma. Sempre são
6 esses três passos básicos.
- P 7 Ã. É feito rascunho então, passar a limpo, né. No caso da reescrita o
8 primeiro texto é sempre um rascunho?
- Rafaela 9 Sim, sempre eles fazem aham. Sempre eles fazem um primeiro texto, né,
10 em que depois é analisado se tem repetições de palavras, o que que eles
11 podem mudar, o que que eles podem acrescentar e como eles só podem
12 fazer em duplas, então um vai ajudando o outro e vai fazendo as sugestões.
13 Muitas vezes eu leio aquele texto pra eles e eles mesmos percebem que,
14 quando eu leio falta alguma coisa, ou está repetindo, né, que é importante
15 fazer essa leitura pra eles e eles mesmos observarem isso e depois é que é
16 feita a reescrita e a apresentação.

Apresentar os textos para os colegas pode auxiliar os alunos a refletirem sobre o que escreveram, já que, com a leitura, tanto quem está lendo como quem está ouvindo pode identificar erros de pontuação, acentuação, ortografia, sintaxe, concordância, entre outros, além de, como ressaltado pela professora Rafaela, estarem desenvolvendo a habilidade de leitura oral. No entanto, somente essa atividade não leva a uma inserção do texto nas interações efetivas dos alunos. Além disso, essa não pode ser considerada a prática social principal a ser desenvolvida com o texto, pois consideramos que os textos não servem somente para ler para a turma, sem um fim específico, sem a turma se colocar como interlocutor, sendo apenas ouvinte. Os gêneros textuais são elaborados para um determinado fim, como explica Bakhtin (2000), e esse fim faz parte da interação com o locutor, a partir da necessidade de comunicação. Nesse sentido, a não ser que o aluno escreva uma carta para a turma, por exemplo, ou a turma simule que seja o interlocutor do texto, ou esses textos sejam apresentados em forma de teatro, sarau ou outro tipo de apresentação artística, o que, ainda assim, consideramos práticas artificiais, somente a leitura dos textos não colocará a turma como interlocutora para o texto do aluno, que requer uma contextualização em uma prática social específica, real ou simulada.

No primeiro trecho, a professora usa uma sequência explicativa (linhas 1 a 6) para enfatizar o uso dos textos no que seria uma prática social, falando que os textos sempre são apresentados em aula (constatação inicial), refuta a ideia de usar os textos só como correção da professora (problematização), informa que os alunos já estão acostumados a essa prática (resolução) e apresenta as etapas que utiliza

para a prática da produção textual com os alunos (conclusão-avaliação). Essa **ênfase pode representar o conhecimento que a professora teria de que os textos dos alunos serviriam mais do que para simplesmente dar nota**, no entanto, percebe-se uma prática docente voltada a somente dar visibilidade a esses textos dentro da sala de aula, sem envolver esses produtos da interação num contexto de produção adequado a uma prática social real, nem ao menos simulada, e sem dar-lhes um sentido para a atividade que não seja avaliar o desempenho oral, como afirma a professora. Pelo que podemos perceber, a reescrita desses textos também seria apenas para tornar o texto mais legível, ou seja, privilegiando a higienização, o que não foge do sentido do termo 'passar a limpo'. No segundo trecho (linhas 9 a 16), a professora se utiliza de outra sequência explicativa para afirmar que os alunos fazem a reescrita (constatação inicial), depois a professora aponta as atitudes requeridas dos alunos na atividade de correção dos textos que, assim como a produção, é sempre feita em dupla (problematização), após, aponta que muitas vezes faz a leitura do texto para os alunos e estes conseguem entender o que está com problemas e que essa leitura é importante para os alunos (resolução), por fim, afirma que, só a partir daí, é feita a reescrita e a apresentação (conclusão-avaliação). A escolha da sequência explicativa se dá por conta da provável intenção de apresentar uma constatação que não poderia ser contestada, já que a professora quer mostrar que realmente é dada vez à etapa de reescrita dos textos. Nessa sequência, a prática da professora é representada pelo mundo vivido, pois expressa que é na sua experiência com os alunos que realiza o que entende que os alunos precisam para escrever melhor.

...

Nas sequências discursivas analisadas, inferimos que, quando usam da sequência explicativa (caso das professoras Daniela, em relação ao porquê realiza a reescrita do jeito que realiza; Luíza, em relação a se faz a reescrita; e Rafaela, tanto em relação ao que é feito com os textos, como a forma que é feita a reescrita), essas professoras querem se justificar por não estarem fazendo o que identificam que seja o esperado, embora não demonstrem uma certeza se acreditam ou não no que estão fazendo. Quando usam a sequência argumentativa (caso da professora Fernanda, em relação à como é feita a reescrita) demonstram certeza de algo, que, no caso dessa professora, é de que não está fazendo como acredita que deve ser, e defende seu ponto de vista. Acreditamos que o uso da sequência descritiva (no caso

da professora Daniela, em relação a como é feita a reescrita; e Luíza, em relação aos alunos saberem ou não dos critérios avaliados na correção para a reescrita), ocorre por não demonstrarem interesse em comprovar ou mostrar que têm conhecimento para isso, somente apresentando os aspectos da sua prática.

A escolha linguística das professoras, como vimos, influencia na interpretação em relação às representações que elas têm em relação ao tema tratado, mesmo assim, acreditamos poder refletir sobre as ideias que trazem por meio do uso que fizeram das sequências, pois, como aponta Bronckart (2009, p. 325), “[...] mesmo a escolha dos itens lexicais é determinada, pelo modo como as representações do mundo foram historicamente delimitadas e categorizadas nos paradigmas de signos próprios de uma língua natural”.

As reescritas são realizadas, na maioria dos casos, pelas professoras entrevistadas, somente pra constar como atividade realizada e/ou contar na nota da disciplina de Língua Portuguesa. As correções realizadas são mais para higienização dos textos, com o intuito de que o aluno ‘passe a limpo’ o texto, mas ele parece não ser levado a refletir sobre suas dificuldades em relação aos aspectos linguísticos referentes ao gênero produzido. Aliás, podemos entender que as questões dos gêneros produzidos pouco são exploradas, já que o que é trabalhado são os itens gramaticais dos textos a partir de temas que julgam atuais, sem uma relação com o gênero textual.

Em relação à correção, entendemos que seja esta uma das formas de mediação entre o aluno e o texto que é feita pelo professor antes da reescrita, por isso cremos que seja indispensável um envolvimento efetivo tanto docente quanto do aluno no processo de reescrita, que passa necessariamente por uma correção eficiente, para que seja realizada uma educação linguística de qualidade, por meio da qual possamos nos tornar, de fato, bons usuários da língua, como apontado na seção 2.2 desta pesquisa (BAGNO; RANGEL, 2005). Isso não equivale a dizer que a correção e avaliação tenha de ser mais desgastante, mais trabalhosa para o professor, mas sim, mais reflexiva para o aluno, com objetivos mais definidos. Para tanto, “É preciso elencar critérios que sejam significativos e que considerem o texto em sua dimensão global”, como explica Leite (2012, p. 141). Assim, a reescrita servirá “[...] para instrumentalizar os alunos no sentido de transformá-los em autocorretores de seus textos” e será “[...] uma forma de ver os alunos como sujeitos ativos na construção do conhecimento”, como afirma o mesmo autor. (LEITE, 2012, p. 143).

Nessa perspectiva, entendemos que é necessária uma mudança de paradigma quanto à reescrita encaminhada pelas professoras, para que sua prática docente se volte a um ensino crítico da língua. Isso levará o aluno a um processo mais reflexivo em relação ao próprio texto e não demandará tanto tempo das professoras para corrigirem tantos textos, já que a produção de texto voltada a entender realmente a construção da língua, a partir de um gênero adequado, voltado para uma prática social verdadeira, levará à realização de outras atividades ligadas às dificuldades apresentadas pelos alunos. Cremos que essas atividades, relacionadas às próprias produções textuais dos alunos e às suas dificuldades, serão mais bem compreendidas quanto à sua pertinência, diferentemente das atividades tradicionais de gramática, que servem somente como memorização da nomenclatura. Assim, a partir dessas atividades, o processo de reescrita será, a nosso ver, um processo natural de reflexão sobre o texto e não mais um ‘fazer por fazer’, além de contribuir para a avaliação justa do aluno quanto ao que ele realmente aprendeu a pôr em prática no texto.

4.2 “O TUDO É UMA COISA SÓ”⁹- AS CONCEPÇÕES SOBRE REESCRITA E OS REFLEXOS DAS PALAVRAS NOS DISCURSOS DAS PROFESSORAS

*Borboleta parece flor
Que o vento levou pra dançar
Flor parece a gente
Pois somos semente do que ainda virá
O Teatro Mágico – Sonho de uma flauta*

Sabemos que a generalização não faz parte das pesquisas qualitativas e quando dizemos que ‘o tudo é uma coisa só’, estamos querendo apenas salientar as características que nos fazem iguais, os grupos aos quais pertencemos. No caso desta pesquisa, as quatro professoras formam um grupo de pessoas com características comuns que fizeram com que estivessem presentes neste estudo. Para começar, estão no grupo por serem professoras de Língua Portuguesa como língua materna, nas séries finais do Ensino Fundamental; por serem da rede municipal de Novo Hamburgo/RS; por participarem da formação continuada do FORMCOOP na Unisinos e por terem desenvolvido os Projetos Didáticos de Gênero do domínio do argumentar em suas turmas no ano de 2012. Além disso, como

⁹ Título de uma música de O Teatro Mágico.

professoras, em sua profissionalidade, estão em um constante processo de ser 'semente do que ainda virá', ou seja, de mudar suas concepções, ou pelo menos repensá-las, para adaptar-se aos novos contextos educacionais.

Das quatro professoras participantes, duas estão há mais de 25 anos na profissão, e as outras duas, há menos de 15 anos. Todas elas trabalham 40 horas semanais e têm em média aproximadamente 28 alunos por turma. Em relação à sua atitude frente a esta pesquisa, todas se mostraram interessadas e contribuíram o máximo que puderam.

A professora Daniela, talvez por ter mais tempo de experiência e sua trajetória profissional ser repleta de formações, como informou na entrevista, transmite as ideias rapidamente, demonstrando convicção em seu discurso.

A professora Fernanda, embora com bastante experiência na profissão, demonstra bastante insegurança na sua prática, pois percebe um movimento exterior à escola indo em outra direção e, para acompanhá-lo, busca a formação continuada no nosso grupo de pesquisa.

A professora Luíza demonstra ter muito interesse em sempre aprender mais e tem um discurso pausado de quem reflete sobre o que fala, talvez para adequar suas ideias às do grupo de pesquisa, também por levar em conta o vínculo de bolsista do FORMCOOP, o que a faz ter um compromisso maior com a sua participação nas atividades.

Por fim, a professora Rafaela apresenta grande interesse em construir um conhecimento que lhe permita ter mais segurança em relação às suas práticas, com a intenção de realizar uma ponte até seus alunos e fazê-los conseguirem entender melhor as questões linguísticas.

Com essas características, construídas a partir das entrevistas e das observações que fizemos, podemos inferir que esse grupo de professoras pode realizar um trabalho voltado para a prática de reescrita textual reflexiva com seus alunos, a partir de uma correção eficiente, com critérios definidos, que possibilitem o entendimento global do texto e da tarefa de reescrita pelo aluno. Essa inferência faz parte da nossa avaliação sobre as atoras, que as dota de capacidades de ação, conforme explica Bronckart (2009), como apresentamos na seção 2.6.

A fim de contribuir para a reflexão sobre o processo de reescrita, utilizaremos os conceitos trazidos por essas professoras. Esses conceitos fazem parte dos conhecimentos já construídos por elas antes da formação continuada da qual

participam conosco. Eles podem ter sido modificados pela formação, já que essa questão foi trazida na entrevista realizada posteriormente à aplicação do PDG. Sendo assim, acreditamos que seja essa concepção que foi posta em prática na aplicação dos projetos.

4.2.1 “Nosso Parecer”¹⁰ - As Concepções Sobre a Reescrita

*Quando me duvidar, quando me estranhar
Não ataca-me, acata-me
Atreva-se espontanear
O Teatro Mágico – Tática e estratégia*

Tentaremos discutir e analisar as concepções que as professoras têm de reescrita, dando o ‘nosso parecer’, porém sem querer que seus discursos deixem de ‘espontanear’, acatando suas convicções, sem contentar-nos ainda em deixar tudo como está, procurando compreender as representações trazidas em seus discursos a partir de nossos pré-construtos teóricos.

Para começar, a professora Daniela apresenta um discurso amplo sobre o que acredita ser a reescrita, conforme o trecho abaixo:

Excerto 5

Daniela 1 Bom, a reescrita eu faço esse trabalho há muito tempo, né, muitos anos. Eu faço
2 esse trabalho ã, eu faço esse trabalho, acho que desde que eu comecei a
3 trabalhar, né, eu comecei a fazer a questão da, porque a reescrita começou.
4 Quando eu comecei a trabalhar não tinha essa questão da reescrita, era muito
5 redação, tudo, é, e me incomodava não apresentar, daí depois, com o gênero
6 narrar, vinha aquele modelo quinário, daí já era uma forma, né, de tu mostrar uma
7 estrutura pro aluno, ã aí vem, toda essa questão da reescrita, com a Emília Ferreiro
8 e aquela coisa toda ali, ã, década de 90 e começaram a criar e chegou até a gente
9 muitas propostas de reescrita de textos. Eu comecei a fazer olhando muito a
10 questão ortográfica, as macroestrutura. Ingedore faz um, né, também falavam,
11 também olhando a macroestrutura e a questão basicamente ortográfica de
12 concordância. Ok, acho que melhorou os alunos começaram a entender melhor
13 quando tu usava código pra pontuação, do que tu receber só um texto com uma
14 nota ali. Isso enquanto tu tem uma, 2, 3 turmas funciona e funciona muito bem,
15 porque tu tem uma devolução mais efetiva. Bom, depois disso eu entrei com uma
16 tabela de correção, não essa tabela aqui, mas eu entrei com uma tabela de
17 correção quando eu passei a ter 8 turmas e eu não dava, eu percebia assim que eu
18 não tinha como dizer pro aluno que aquela grade, aquela ortográfica, aquilo são os
19 códigos que eu uso até hoje, que a gente sabe de cor, que é quadrado, pra
20 pontuação, o circular que é ortografia, aquela não dava conta do aluno
21 compreender o que que faltou no texto. Essa era a minha grande questão, e aí eu
22 comecei a separar, né, a introdução, argumentos, o assunto, e comecei a dar essa
23 pontuação aqui. Depois eu fiz um curso dentro do Gestar¹¹ e o Gestar falava em

¹⁰ Trecho da música *Esse mundo não vale o mundo*, de O Teatro Mágico.

¹¹ O projeto Gestar oferece, através do MEC e do FNDE, formação continuada aos professores de Português e Matemática da educação básica.

24 andaimes, né, foi a palavra que eu mais gostei, no campo teórico da reescrita.
25 Andaimes é, tu dá toda a estrutura pro aluno, né, e em cima disso aí tu avalia e aí a
26 partir daí, eu comecei a construir, abrir mais, porque até aí eu só fazia, nessa
27 devolução eu separava em 20%, 40, né, se fosse do gênero, carta por exemplo,
28 eu colocava data, saudação, eu colocava as partes ali, n, do gênero, e dava
29 pontuação, e o que que acontece? [...] e o que que acontece a partir daí, então só
30 entra o Gestar e entra os andaimes e eu começo a explicar e eles começam a
31 entender melhor. E agora com essa questão do PDG eu simplesmente procuro ser
32 mais clara do que isso, mas então era algo que eu já vinha fazendo, e isso eles tem
33 uma compreensão melhor, os alunos sabem, o que que tá faltando, acho que dá
34 uma resposta, mas dentro disso falta muito. Agora, quando eu peço pro aluno
35 reescrever o seu texto, eu só peço uma vez pra ele reescrever, não vou pedir a
36 outra, já vai melhorar bastante o texto, no entanto, esse melhor vai melhorar 20,
37 40, 45 por cento em cima do que ele fez, e não pra tirar 100 na final, né, porque às
38 vezes eles querem melhorar pra tirar 100, né, também não é por aí, é dentro
39 daquele teu, da porcentagem limite, né.

Nesse trecho, a professora se utiliza de uma sequência basicamente narrativa, para mostrar a sua trajetória com a reescrita, justificada pela perturbação causada pelas diferentes ações ao longo do tempo que fizeram com que, historicamente, o conceito de reescrita fosse entrando nas questões escolares e mudando com o tempo e as pesquisas e, conseqüentemente, sua prática também, apresentada na situação final, em que mostra o que leva em conta para a reescrita do aluno, inclusive citando as questões levantadas pelos estudos do nosso grupo de pesquisa, na construção do PDG.

Percebemos que a preocupação da professora Daniela, mesmo com toda essa representação do mundo objetivo, ainda se distancia da prática social para a qual a produção textual pode servir além de servir para a correção da professora. Essa representação, como explica Bronckart (2008), tem pretensões à verdade dos conhecimentos e mostra que a professora Daniela tem a intenção de assumir-se como conhecedora das teorias que afirma usar para as suas práticas docentes. Essa intenção pode estar representada pelo agir teleológico, por somente pretender explorar essa pretensão à verdade dos conhecimentos, como também pelo agir dramático, como explica Bronckart (2008), pela possível intenção de demonstrar esses conhecimentos, por considerar a posição da interlocutora em relação ao tema.

As representações da professora Daniela também expressam uma tendência a **considerar a prática de reescrita uma tarefa obrigatória nas atividades escolares, adequando as práticas às novas propostas de que se toma conhecimento na formação profissional, sem que, talvez, se esteja concordando com a teoria em questão**, pois a professora expõe, em seu discurso, alguns termos como: redação, modelo quinário, Emília Ferreiro, Ingedore,

macroestruturas, tabela de correção, Gestar, andaimes e PDG, transmitindo a responsabilidade de sua prática a esses 'personagens'. Somente ao final da sequência percebemos uma tomada de responsabilização pela professora, a partir do momento que diz '*agora, quando eu peço pro aluno reescrever o seu texto...*', e nesse caso é para se posicionar como sendo a favor de incluir essa prática em suas aulas.

...

A professora Fernanda, diferentemente da professora Daniela, apresenta um discurso conciso, sem trazer questões teóricas, apenas apresentando o conceito básico do qual se utiliza, conforme o trecho abaixo:

Excerto 6

Fernanda 1 Rever todos os aspectos que devem ser melhorados, tanto os linguísticos
2 como... ã a linguagem, propriamente assim, adequada, como seria melhor dizer
3 'isso' ou 'aquilo', pra se colocar melhor, no caso, da carta de apresentação, né,
4 que afinal de contas é um cartão de visitas, né. Que impacto essa palavra
5 escolhida vai causar, no empregador, ou no consultor de RH? Conseguir
6 adequar a linguagem à necessidade, né, daquela prática social. Eu entendo
7 assim.

O conceito apresentado por Fernanda, mostrado a partir de uma sequência explicativa, revela que o conceito de reescrita dessa professora tem muito presente as concepções da formação continuada do nosso grupo de pesquisa, pois dá exemplos do próprio projeto aplicado para trazer uma resolução a partir de informações complementares ao tema-título. Entendemos que seu discurso dá maior visibilidade ao mundo objetivo, já que traz aspectos da teoria apresentada na formação continuada da qual participa. Ela apresenta a **representação de que a reescrita é um processo de revisão do texto e adequação da linguagem para a prática social proposta.**

Percebe-se então, uma mudança de paradigma em relação ao que foi exposto na primeira entrevista. Aqui a professora já demonstra maior segurança sobre o que realiza em sala de aula, visando à reflexão dos aspectos linguísticos considerados importantes ao gênero proposto, na produção textual voltada à prática social. Mesmo que esse conceito ainda não esteja inserido de fato nas práticas docentes dessa professora, consideramos muito importante que essa construção tenha sido feita para aplicá-lo realmente na sua sala de aula, pois, assim como demonstrado por Kersch (2011), o processo de mudança na prática do professor é

muito lento e depende do apoio que recebe, por meio do trabalho colaborativo, como é o caso do projeto do qual a professora Fernanda participa.

...

O conceito trazido pela professora Luíza é ainda mais conciso do que o da professora Fernanda e se resume em 'é tu poder fazer uma leitura e organizar essas ideias', conforme o trecho abaixo, que complementamos com o que a professora detectou do momento de reescrita na aplicação do seu PDG, para identificarmos outros aspectos do seu conceito de reescrita, conforme a transcrição abaixo:

Excerto 7

- | | |
|-------|---|
| Luíza | 1 A reescrita pra mim é tu poder ler de novo o texto. É primeiro tu fa/tu primeiro |
| | 2 joga as ideias num texto, tem uma proposta e tu joga as ideias. A reescrita pra |
| | 3 mim é tu poder fazer uma leitura e organizar essas ideias. Isso pra mim, seria a |
| | 4 reescrita de um texto. |
| P | 5 E tu acha que o momento da reescrita ajuda os alunos ou ajudou os alunos, no |
| | 6 caso do teu projeto a melhorarem as habilidades deles? |
| Luíza | 7 Ah, eu sempre acho isso, eu gos/eu sou a favor da reescrita, sempre proponho. |
| | 8 Porque o que eu vejo na escola que acontece muito que os colegas/que as |
| | 9 minhas colegas ã pedem a produção de um texto e daí avaliam em cima |
| | 10 daquela primeira produção. Eu acho isso muito cruel, porque se tu pedir pra |
| | 11 elas fazerem isso tu vai ser igual. Daí eu me coloco no lugar deles, que eu |
| | 12 rabisco muito, que eu penso muito, aí no outro dia quando eu pego de novo o |
| | 13 texto, eu vejo que 'ah, isso não era aquilo que eu queria dizer', que eu não disse |
| | 14 de forma clara, ou que eu naquele dia eu não tava inspirada... então e assim |
| | 15 vai. |

Esse conceito reduzido de reescrita pela professora não explicita se os aspectos linguísticos seriam repensados pelos alunos de forma a entenderem o que estão corrigindo e para que estão corrigindo. O que inferimos é que a reescrita aqui dá conta de um fazer que se ocupa somente de higienizar o texto, em repensar o sentido do que se está dizendo, mas não explicita se esse sentido estaria sendo pensado para a adequação ao contexto social a que o gênero se presta na atividade. Sem pensar nessa adequação, sem reflexão sobre quais aspectos linguísticos estão sendo envolvidos na escrita do gênero em questão, de forma global, como sugerem Ruiz (1998) e Leite (2009), essa reescrita está para uma simples atividade de 'passar a limpo' o texto, para ser entregue e avaliado pela professora.

Na primeira parte do trecho (linhas 1 a 4), a professora Luíza se utiliza de uma sequência descritiva para mostrar o que concebe como reescrita. Nessa sequência, ela repete três vezes que esse conceito é o que *ela* assume em sua

prática. Essa asserção demonstra a posição pessoal assumida pela professora, representada pelo mundo subjetivo.

Na segunda parte (linhas 7 a 15), a sequência argumentativa que a professora usa expressa sua opinião favorável à prática da reescrita. Para isso, usa argumentos que indicam sua contrariedade ao que outros profissionais fazem e se coloca no lugar de aluna para ratificar a sua opção por não avaliar o texto do aluno em sua primeira versão. Para indicar a necessidade de uma segunda versão, a professora usa a sua própria voz como produtora de textos e conclui com a ideia de que os textos em primeira versão podem não ter sido escritos da forma como o produtor considera ideal. Isso mostra que, embora a correção feita pela professora seja com a possível intenção de higienizar o texto, ela tem **a representação de que todos os textos precisam ser reescritos para terem melhores condições de atingir o objetivo proposto.**

...

A professora Rafaela, enfim, expressa o que concebe como reescrita na sequência explicativa abaixo:

Excerto 8

- | | |
|---------|---|
| P | 1 ã... que que, mudando de assunto um pouquinho, o que que tu entende, o que |
| | 2 que é reescrita pra ti? |
| Rafaela | 3 Tem duas formas de reescrita - a reescrita que eu penso que é bem tradicional, a |
| | 4 que o professor risca, coloca ao lado o correto e o aluno reescreve, copiando o |
| | 5 que o professor arrumou e uma... reescrita consciente em que o aluno percebe, |
| | 6 né, aquele erro, ã, o que que está mal colocado, ou ele lê novamente o texto e vê |
| | 7 que tem palavras repetidas e que ele pode mudar aquilo ali, alterar, ou que |
| | 8 escreveu uma palavra ã... que não era daquela forma, e isso é uma coisa que eu |
| | 9 sempre passei pra eles, que mesmo escritores experientes, alguns autores de |
| | 10 livros não escreviam e acabavam, né, não era aquela escrita 'ah, escrevi agora |
| | 11 vou publicar'. Não! Era uma construção de várias vezes. Escrever, ler, reescrever, |
| | 12 então é uma parte, parte do aluno. Claro que precisa de orientação do professor |
| | 13 ã no que, que eles tão com dificuldades, mas até chegar no professor o aluno ter |
| | 14 consciência que ele mesmo pode ir alterando algumas coisas. Eu acho que isso |
| | 15 é bem interessante da reescrita. |

Nessa sequência explicativa, a professora expõe a sua constatação inicial de que existem duas formas de reescrita e desenvolve o tema-título a partir da explicação sobre essas duas formas. Uma das formas, que a professora caracteriza como tradicional, é aquela realizada através da correção com fins de higienização, com o tipo de correção que Ruiz (1998) chama de correção-resolutiva, em que o professor marca e escreve a forma correta, cabendo ao aluno somente copiar conforme o que o professor escreveu.

A outra forma que a professora distingue é a reescrita voltada à reflexão do aluno, na qual ele se dá conta do que precisa ser melhorado em seu texto. Percebemos, nesse trecho, que a segunda forma a que a professora se refere é a reescrita realizada com o tipo de correção que Ruiz (1998) denomina correção-indicativa, na qual a professora só indica o que está mal colocado, e o aluno deve se dar conta e refazer segundo a interpretação dele. Nesse tipo de correção, os alunos não parecem ter um aporte didático da professora, que apenas se coloca como expectadora da atitude do aluno. E essa também seria, a nosso ver, uma forma tradicional de realizar a reescrita. O ideal seria, como destaca Guimarães (2010), que a professora se colocasse como interlocutora em relação aos textos dos alunos, já que a produção textual, na sua fase de reescrita, também faz parte da interação linguística possível e necessária no processo ensino-aprendizagem da língua materna.

Nesse caso, a professora usa o discurso utilizado nos documentos oficiais, o que pode ser reflexo da ideologia do trabalho prescrito (BRONCKART, 2006), com a **representação de que a reescrita seria um processo que, muitas vezes, é realizado em diversas etapas, por todos aqueles que escrevem textos para publicação**, como no caso dos escritores, citando-os como exemplo e usando a voz de uma personagem para mostrar o que julga que não acontece na realidade, reforçando a explicação. Os conceitos utilizados pela professora estão de acordo com as teorias que levam em conta a prática social e aparecem nos documentos oficiais, propagadas nas pesquisas atuais sobre o ensino de língua materna e utilizadas como embasamento teórico para a construção dos documentos escolares. A representação apresentada no seu discurso é a do mundo social, pois demonstra entender o conceito a partir das concepções desses documentos, o que, pelo menos no discurso, mostra que a professora está em harmonia com essas teorias, as quais também fundamentam nossa pesquisa.

...

Pelo que entendemos dos discursos, o que mais se aproxima do conceito adotado pelo nosso grupo de pesquisa, é o conceito apresentado pela professora Fernanda, por apontar a ideia de 'rever' aspectos linguísticos, o que entendemos que seja essencial em sala de aula, para dar o aporte necessário ao aluno, já que sozinho não entenderá que aspectos são importantes no texto que está produzindo. O discurso também se aproxima do nosso por relacionar a reescrita com a prática social, pois sabemos que estão intimamente ligadas, já que o texto só poderá ser

reescrito adequadamente se tivermos em mente em que prática social está inserido, pensando no interlocutor a que se destina.

Podemos perceber que, na análise feita nesta seção, das quatro professoras, três manifestaram um **conceito de reescrita voltado à prática tradicional de ‘passar a limpo’**, sem reflexão sobre os aspectos linguísticos do texto (pelo menos não foi constatado no que apresentam os discursos) e teriam como fim corrigir aspectos linguísticos demonstrados pelos alunos, com ênfase na higienização.

Embora a professora Rafaela tenha identificado dois tipos de reescrita, uma reescrita reflexiva, e outra tradicional, as duas explicações remetem a uma prática tradicional de correção dos textos. Em nossa concepção, porém, a reescrita reflexiva deveria ser aquela em que os aspectos linguísticos que o aluno apresenta dificuldade são discutidos por meio de atividades e corrigidos a partir de uma tomada de posição como leitor/a do texto, assumida pela professora, colegas ou pelo próprio aluno, e, valendo-se da atitude responsivo-ativa da professora, dos colegas, ou do próprio aluno, dar uma resposta referente ao texto visto de forma global, ou seja, em todos os aspectos que envolvem sua construção. Essa resposta seria a mais eficiente e pode ser dada através de bilhetes, como sugere Ruiz (1998), ou, conforme nossas pesquisas no grupo do Observatório, essa resposta pode ser dada através de uma grade de critérios, construída, de preferência, com a participação dos próprios alunos, durante as oficinas de desenvolvimento das atividades sobre o gênero a ser produzido e os aspectos linguísticos mais específicos daquele gênero. Essa grade de critérios não deixa de ser, para nós, uma forma de bilhetes escritos aos alunos, porém, como já estarão pré-determinados quando da escrita da primeira versão do texto, igualmente para todos os alunos, facilitaria a atividade docente, já que não seria necessário que o professor escrevesse um bilhete para cada aluno.

No entanto, mesmo com a grade, consideramos importante que o professor torne mais personalizada a correção dos textos, talvez de forma mais específica do que está na grade, ou mesmo elogiando o que considerou bem escrito, para que o aluno possa reconhecer a atuação do professor como leitor de seu texto e não somente como corretor-avaliador.

As concepções trazidas pelas professoras através dos discursos podem ser comparadas com os termos de que se utilizam na entrevista, para que assim

possamos fazer uma relação entre o que formulam como definição da reescrita e o que demonstram com essas palavras, conforme veremos na próxima seção.

4.2.2 “Palavras e Palavras e Palavras”¹² - O Que os Termos Usados Refletem das Concepções e Práticas de Reescrita

*Tua palavra, tua história
Tua verdade fazendo história
O Teatro Mágico – O anjo mais velho*

Optamos pela identificação de termos, ou como diz o título ‘palavras e palavras e palavras’, que as professoras usam para se referir à reescrita, correção e avaliação, para, a partir daí, discutir o que o uso dessas expressões pode trazer de acréscimo às nossas reflexões. Essa análise, embora ainda esteja ligada às concepções de linguagem do ISD, não é realizada sob o foco do folhado textual (BRONCKART, 2009), já que as palavras são tiradas dos seus contextos discursivos. Optamos, por, mesmo assim, incluir essa análise, pois entendemos que essas palavras podem refletir o conceito de reescrita que realmente comanda a prática dessas professoras, já que a linguagem, embora em muitos casos usada a partir do agir estratégico, é um grande indício daquilo que permeia o pensamento das professoras.

As entrevistas foram direcionadas, na maior parte, para os mesmos temas, entre uma professora e outra, no entanto, algumas perguntas foram modificadas ou incluídas para adequar à realidade de cada agente. Assim, podemos antecipar que o uso desses termos pode ter sido influenciado pelo tipo de pergunta que foi feita. Isso provavelmente interferiu na diferença de quantidade de expressões de uma professora para outra. Porém, o que nos interessa, para este trabalho, não é comparar o contingente de vocábulos entre uma agente e outra, mas sim, as ocorrências nos seus discursos para distinguir algumas representações possíveis, já que podemos perceber, através dessas escolhas linguísticas, as diferentes concepções que possuem. Entendemos que os nossos objetivos de identificar como se constroem as práticas de reescrita por essas professoras, as orientações que dão aos seus alunos para essa atividade, as concepções que trazem sobre esse processo e a importância que dão a essa prática podem ser alcançados também

¹² Trecho da música *O tudo é uma coisa só*, de O Teatro Mágico.

pela análise das ocorrências de alguns termos referentes ao tema da reescrita, que nos mostram como a presença da reescrita se reflete nos seus discursos.

Fizemos, então, um levantamento do uso de expressões termos relacionadas à reescrita, correção e avaliação, de todo o conteúdo dos discursos das entrevistas e distribuímos em quadros, a partir dos quais poderemos inferir as ligações existentes entre o discurso, o conceito e a prática dessas professoras em relação à reescrita, considerando a reincidência das palavras usadas. Nesses quadros, separamos as expressões e quantidades utilizadas na primeira entrevista e os vocábulos e o quanto foram utilizados na segunda. No caso da professora Luíza, separamos os vocábulos usados nas questões sobre a prática antes do PDG das palavras usadas nas questões sobre a aplicação do PDG. Dividimos os resultados em três grupos – o grupo de termos sinônimos ou semelhantes para ‘reescrita’; o grupo de termos sinônimos ou semelhantes para ‘correção’ e o grupo de sinônimos ou semelhantes para ‘avaliação’.

A escolha desses três grupos de palavras se dá pela ligação que elas têm, na nossa concepção, com as práticas escolares.

...

Ao tratar do processo de reescrita, a professora Daniela referiu-se a ela e a seus referentes com a seguinte escolha lexical:

Quadro 4 – Ocorrências da professora Daniela

Termo referência	Termos usados na 1ª entrevista	Ocorrências	Termos usados na 2ª entrevista	Ocorrências
Reescrita	Retorno	2		
	Devolução/ devolvido	3	Devolução	2
	Refazer	3	Refazer	2
	Reescrita/ reescrever/ reescreve/ reescrevendo	28	Reescrita	9
	Reestruturar	1		
	Reorganizar	3		
Subtotal		40		13
Correção	Corrijo/ corrigindo/ correção	7	Corrigidos/ correção	3
	Tabela/ tabelinha	6	Tabela / tabela de correção	4
	Código	11	Código	2
	Corretor de texto	1	Marquei/ marcados	3
	Ver/ olhando	2	Olhando/ ver	6
			Grade	2
Subtotal 2		27		20
Avaliação	Avalio/ avaliando/ avaliados/ avaliada/ avaliação	9	Avalia	1
	Nota	9	Nota	4

	Critério/ Requisito	6	Critério	1
	Pontuação/ Pontos	6	Pontuação	2
	Autoanalisar	1		
			Valor	1
	Boletim	4		
	Análise	2		
Subtotal 3		37		9
Total		104		42

Fonte: Elaborado pela autora.

Ainda que nosso estudo não seja quantitativo, é interessante perceber as inferências que podemos fazer a partir desses dados. Uma delas é que há uma grande variação no léxico usado pela professora para cada grupo, que foi em maior quantidade na primeira entrevista, embora seja na segunda entrevista que tenha sido perguntado sobre o conceito de reescrita e também sobre a aplicação no PDG, o que confere mais ocorrências dos temas relacionados à reescrita antes da aplicação do PDG. As transcrições das duas entrevistas são compostas de seis páginas e nas duas temos questões sobre outros assuntos relacionados. Inferimos, então, que essa diferença se dá porque, na primeira entrevista, foi falado sobre as práticas de produção textual que a professora realizava.

Pelas observações que fizemos na formação continuada e na sala de aula, a professora pode ter se sentido mais segura falando das suas práticas anteriores, em relação à reescrita, pois estaria mostrando aquilo em que realmente acredita, do que da aplicação do PDG e do conceito de reescrita apresentado após a aplicação do projeto, pois a escolha lexical e sua recorrência é determinada pelas representações pessoais (BRONCKART, 2009). Porém, não descartamos a possibilidade de a professora ter tomado mais cuidado no seu discurso no momento da primeira entrevista, em que o tema da pesquisa estaria mais recente, pois, conforme expressou à pesquisadora, após a segunda entrevista, se soubesse (ou se tivesse lembrado) que o tema era sobre reescrita, teria mostrado outras coisas.

Podemos observar também que em nenhum momento das duas entrevistas a professora menciona 'passar a limpo' e 'rascunho', expressões advindas das práticas tradicionais. O que não quer dizer que o sentido desses dois termos não esteja presente nos outros vocábulos utilizados pelas professoras em geral, pois acreditamos que a mudança de nomenclatura para essas práticas pode não representar a mudança de comportamento nas atividades de sala de aula. No caso da professora Daniela, seu discurso apresenta 28 vezes as palavras derivadas de

reescrita, na primeira entrevista, e 9 vezes na segunda, o que nos faz acreditar que, pelo menos no discurso dessa professora, essa expressão já está bem incorporada. O que chama a atenção, por outro lado, é o uso dos termos 'nota' (9 e 4 vezes) e 'pontuação' (6 e 2 vezes), o que, pelo conteúdo das entrevistas, nos faz crer que **a reescrita seria, especialmente antes da aplicação do PDG, usada somente para acrescentar ou diminuir pontos na nota do aluno**, o que confirma o que dissemos sobre a concepção de reescrita da professora Daniela, na análise da seção 4.2.1, de que a reescrita estaria ligada somente à avaliação do produto final do texto, o que desconsideraria o desenvolvimento do aluno em seu processo de aprendizagem e as produções textuais estariam ainda carentes de uma prática social que as subsidiassem e dessem um objetivo mais claro a essa atividade.

...

Os termos recorrentes no discurso da professora Fernanda são os que podemos observar na tabela abaixo:

Quadro 5 – Ocorrências da professora Fernanda

Termo referência	Termos usados na 1ª entrevista	Ocorrências	Termos usados na 2ª entrevista	Ocorrências
Reescrita	Retorno	1		
	Devolução/ devolvo	2		
	Refaz	1		
	Reescrever/ reescreve	2	Reescrita	2
	Rever	1	Rever	1
	Passar a limpo	2		
	Esboço/ esboçando	4		
			Rascunho	2
Subtotal 1		13		5
Correção	Corrige/ corrigindo/ correção/ correções/ corrigir	8	Correções	2
	Sublinhar/ assinalar	2		
	Grade	2	Grade/ grade de avaliação	5
Subtotal 2		12		7
Avaliação	Nota	3		
			Intervenções	1
			Avaliar/ avaliarem	3
Subtotal 3		3		4
Total		28		16

Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos que a professora Fernanda não usa um repertório variado para se referir à reescrita, correção e avaliação, se comparada às outras professoras, o que pode ser reflexo de sua formação voltada ao ensino gramatical tradicional, como deixa claro na entrevista. Enquanto usa duas vezes, em cada entrevista, o termo

‘reescrita’, também usa duas vezes ‘passar a limpo’, na primeira, e ‘rascunho’ na segunda, o que pode fortalecer a hipótese de que o conceito e a prática da reescrita ainda estão pautados na ausência de reflexão linguística, embora, como dissemos, o uso dos vocábulos pode não representar o mesmo sentido em todas as situações.

No campo da ‘avaliação’, a professora se utiliza três vezes do termo ‘nota’ na primeira entrevista – o que, vale lembrar, não foi induzido pela pesquisadora, pois essa palavra não é mencionada nas perguntas. Já na segunda entrevista, o que se destaca para o grupo ‘avaliação’ é ‘intervenções’ (1 vez), ‘avaliarem/avaliar’ (3 vezes), o que também não foi influenciado pela pergunta, o que nos permite supor que tenha havido uma pequena mudança de linguagem desta professora em relação à prática de avaliação das produções textuais e, quiçá, de concepção. Isso pode ou não ser refletido na prática docente, pois como explica Kersch (2011), a mudança do discurso para a prática depende de uma tomada de decisão da professora, que pode demorar a ser vista como necessária por ela.

...

As escolhas lexicais da professora Luíza estão no quadro abaixo:

Quadro 6 – Ocorrências da professora Luíza

Termo referência	Termos usados nas questões sobre a prática antes do PDG	Ocorrências	Termos usados nas questões sobre a prática após o PDG	Ocorrências
Reescrita	Passado a limpo/ passar a limpo	4		
	Rascunho	3	Rascunho	1
			Organizar	1
	Reescrita	1	Reescrita	7
Subtotal 1		8		9
Correção	Corrigir/ correção	4	Correções	2
	Grade de avaliação/ grade	6	Grade	5
			Tabela(s)	2
	Rabisco/ rabisquei	3	Rabisquei	1
	Escrevi	1		
			Marquei	1
	Olhava/ olhar/ olhei	5		6
	Comentários	1		
	Arrumar	1		
			Auto-correção	2
Subtotal 2		21		19
Avaliação	Avaliação/ pré-avaliação/ avaliar	3	Avaliam/ avaliações	3
	Nota/ notas	2	Nota(s)	6
	Diagnóstico	1		1
	Levantamento	3	Levantamento	1
			Pontuação	1
		1	Parecer	1

Subtotal 3		10		13
Total		39		41

Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos que, mesmo tendo sido feita uma só entrevista com essa professora, alguns termos mudam em relação às questões sobre a prática antes do PDG e a aplicação do PDG. Nas questões sobre a prática antes, a professora usa o termo 'passar a limpo' quatro vezes, enquanto que, na 2ª parte das questões, não se utiliza dessa expressão. Paralelo a isso, na primeira parte, a professora utiliza somente uma vez o termo 'reescrita' e, na segunda parte, usa-o sete vezes. Podemos perceber com isso que há, pelo menos, uma mudança de foco no discurso da professora, adequando a linguagem à nova realidade quando se volta às questões da aplicação do PDG. Não se pode garantir que haja, por conta disso, uma mudança na postura em sala de aula, mas é possível que a professora consiga fazer a distinção entre as práticas tradicionais de ensino de língua materna e as práticas de ensino com foco nas práticas sociais, e possa, então, escolher mais conscientemente o tipo de ensino que irá desenvolver.

Também observamos, no discurso dessa professora, o uso dos termos 'diagnóstico' (2 vezes) e 'levantamento' (de dificuldades dos alunos) (4 vezes), o que não aparece nos discursos das outras professoras, o que pode ser reflexo de estar a mais tempo participando da formação continuada do FORMCOOP. O uso desses termos pode ser um indício da **representação de que se deve ensinar o que realmente os alunos precisam aprender em relação à língua, a partir daquilo que ainda não conhecem bem**. Se esse diagnóstico for sobre as dificuldades de escrita dos alunos e houver uma busca por melhorias nos textos dos alunos, através da prática de reescrita, há uma grande chance de que esses alunos entendam o sentido de aprender os aspectos que envolvem a língua portuguesa. Identificamos esse sentido em duas ocorrências desse termo no discurso dessa professora: 'Já teve textos assim, que eu só olhei, né, e fiz pra mim um levantamento, e aí depois, ã, não me vem agora na cabeça o que, um exemplo pra te dar, mas tem texto que eu faço só levantamento e entrego de volta o texto...'. Contudo, se esse diagnóstico for voltado a verificar os aspectos gramaticais que os alunos não entendem nas atividades, ou averiguar esses aspectos de acordo com o que pode aparecer no parecer descritivo desses alunos, e o ensino tiver só a preocupação de fazê-los aprender as 'regras gramaticais' através dos exercícios de memorização, então

continuaremos com práticas de produção textual e reescrita vazias de sentido, já que, como apontado pelos Referenciais Curriculares (RIO GRANDE DO SUL, 2009), o ensino que leva em conta a interação e as práticas sociais deve ser permeado de atividades que envolvam a reflexão linguística a partir das práticas textuais dos próprios alunos.

...

Em relação às entrevistas da professora Rafaela, levantamos os seguintes dados:

Quadro 7- Ocorrências da professora Rafaela

Termo referência	Termos usados na 1ª entrevista	Ocorrências	Termos usados na 2ª entrevista	Ocorrências
Reescrita	'Passar/fazer a reescrita'	1		
	Devolva	1		
	Reescrita/ reescrever	7	Reescrita/ reescreve/ reescrever	7
			Alterar/ alterações/ alterava	7
			Mudava/ mudar	2
			Mexia	1
Subtotal 1		9		17
Correção	Correções/correção	3	Corrigir	2
	Olhasse	1	Olhava	1
	Analisado	1		
	Circular	1		
	Destacar	1		
	Anotação	1		
	Marco/ marcar/ marcação	7	Marcaram	1
			Risca	1
			Grade	5
		Criticar	1	
Subtotal 2		15		11
Avaliação	Avaliado/ avaliação	5	Avaliaram/ avaliar	2
	Nota	4	Nota	1
			Autoavaliando	1
Subtotal 3		9		4
Total		33		32

Fonte: Elaborado pela autora.

A professora Rafaela se utiliza, nas duas entrevistas, do mesmo número de vezes para o termo 'reescrita'. Percebemos que, em uma outra ocorrência, na primeira entrevista, a professora começa o enunciado de uma forma e termina de outra (passar/fazer a reescrita). Nesse momento, entendemos que a professora ia dizer 'passar a limpo', mas se corrigiu, preferindo dizer 'fazer a reescrita', o que pode ser um indício do controle linguístico operado por essa professora para se referir a

termos que estejam mais apropriados a um ensino de línguas mais crítico, o que também pode ser reflexo da sua recente formação acadêmica. No entanto, independentemente da intenção, a representação evidenciada é de que, **embora os termos estejam presentes no discurso, os conceitos podem estar refletindo a forma como vinham sendo usados nas práticas dessa professora (ou ainda o que está cristalizado, em função de como um dia aprendeu)**, ou seja, da reescrita com o fim de passar a limpo, higienizando o texto, a fim de acrescentar pontos à nota, sem levar em conta a prática social verdadeira.

...

No contexto geral, podemos perceber que o uso dos termos escolhidos nos discursos varia de acordo com a intenção da atora em relação aos mundos representados. Só podemos inferir essa intenção na análise do contexto em que o vocábulo aparece, e, como nossa análise, nesta seção, será apenas em relação às ocorrências dos vocábulos no discurso, ou seja, não faremos uma análise de cada termo e do seu sentido no contexto do discurso, apenas podemos inferir sobre algumas representações demonstradas pelas professoras por usarem esta ou aquela palavra. Não temos, todavia, como identificar os mundos representados aí, como fizemos nas outras seções, em que pudemos interpretar as intenções das atoras nos trechos dos discursos analisados.

O que podemos inferir dos dados apresentados é que as opções para se referir aos termos 'reescrita', 'correção' e 'avaliação' podem ter sido usadas por haver uma conscientização de que esses termos são mais adequados ao ensino crítico da língua do que 'passar a limpo', 'indicar erros' (com a função de higienização) e 'dar nota', por exemplo, que seriam típicos do ensino tradicional. Nesse sentido, percebe-se, por exemplo, que, independentemente do número de ocorrências dos termos relacionados à 'corrigir/correção', eles são, em sua maioria, mesmo depois da aplicação do PDG, utilizados no sentido de higienização, como se pode observar nos discursos das entrevistas. Essa realidade evidencia, também em relação à reescrita, que "O processo de abandono de um modelo antigo em detrimento de um modelo inovador de prática educativa não ocorre da noite para o dia, é gradual". (KERSCH; MORAES, 2011, p. 301).

Sabendo do conjunto de apropriações sobre reescrita que as professoras trazem em seus mundos representados, apresentados na análise de suas falas,

realizadas até aqui, vamos refletir sobre a prática da reescrita de que essas professoras participaram na aplicação do PDG, o que segue na próxima seção.

4.3 “ALÉM, PORÉM AQUI”¹³ - A REESCRITA NA APLICAÇÃO DOS PDGS

*Somos dotados deste curioso poder,
Mudamos nosso significado, nosso signo,
Nosso comportamento e nossos conceitos
Que por sua vez chegam até nós depois de se modificarem
Muitas e outras vezes!
O Teatro Mágico - Entrada para raros*

Nessa seção, nos dispomos a analisar alguns discursos das professoras referentes à aplicação da reescrita no PDG. Essa análise poderá mostrar as ligações existentes entre uma prática prevista pelas concepções acerca dos Projetos Didáticos de Gênero e as concepções sobre reescrita e as práticas anteriores das professoras, pois, embora tendo internalizado ou não a importância da reescrita no ensino da língua materna, cada professora pode apresentar atitudes diversas, já que, como diz a epígrafe acima, podemos modificar nossos comportamentos e nossos conceitos muitas e outras vezes. Essas mudanças são influenciadas pela nossa capacidade de racionalização a partir da linguagem, e acontecem através dos mundos representados, que, como explica Bronckart (2006, p. 79),

[...] de um ponto de vista sincrônico, em um estado de desenvolvimento da espécie humana, os mundos racionais que regem as ações humanas já “estão lá” e são permanentemente (re)elaborados pelas práticas linguageiras e reconfigurados pelos gêneros discursivos historicamente construídos por um grupo.

E é do ponto de vista sincrônico, como explicita Bronckart (2006) que a reconfiguração sobre a reescrita está sendo refletida nessa pesquisa, a partir da concepção de Saussure (2002) de que um estudo sincrônico leva em conta somente a língua da forma como se apresenta no momento da análise, sem levar em conta as ocorrências anteriores, pois, como já informamos, nossa intenção é saber o que permeia o discurso atual (no momento da entrevista), das professoras participantes, para encaminhar possíveis discussões acerca do processo de reescrita nas práticas escolares. Entendemos também que, como afirma Bronckart (2006), os mundos racionais são reelaborados pelo discurso e as atoras das entrevistas poderão refazer

¹³ Título de uma das músicas de O Teatro Mágico.

suas representações, ou no momento mesmo do discurso estariam refazendo as representações anteriores.

Essas representações seriam analisadas a partir do que Bronckart (2006) denomina *trabalho interpretado pelos actantes*, em relação ao *trabalho real*, realizado na aplicação do PDG, sendo o PDG o que seria denominado, de acordo com o mesmo autor, o *trabalho prescrito*.

Como lembra Bronckart (2006), o trabalho representado é mais difícil de ser apreendido, pois o que é expresso nos discursos pelas professoras parece depender mais da ideologia presente nos textos prescritivos do que de uma tomada de consciência sobre o acontecimento real em aula, o que foi possível observar nas análises anteriores, relacionadas às teorias apresentadas para justificar as práticas de reescrita e também na aplicação do projeto, em relação à ideologia presente na constituição do PDG, como poderemos ver nesta seção e nas que seguem. Por outro lado, como também aponta Bronckart (2006), esses mesmos professores também fazem uma reflexão sobre suas insuficiências e inadequações das próprias capacidades, o que também podemos observar nas análises anteriores.

Para refletirmos sobre as práticas de reescrita na aplicação do PDG, a partir do trabalho representado pelas atoras nas entrevistas, faremos a análise de alguns trechos dos seus discursos.

Sobre a prática da professora Daniela:

Excerto 9

- | | | |
|---------|----|---|
| P | 1 | O que tu levou em conta pra corrigir os textos deles? O que mais que tu levou em |
| | 2 | conta, assim... qual foi os itens ou critério que tu mais levou em conta pra |
| | 3 | correção dos textos deles? |
| Daniela | 4 | O critério pra mim era o gênero, macroestrutura do gênero, quanto tu conseguiu |
| | 5 | fazer, né, eu sempre corrijo olhando tudo a questão da reescrita ortográfica, a |
| | 6 | questão dos andaimes o que que tu atinge. No entanto, isso, no 8º A, falando |
| | 7 | disso, o 8º C, a minha decepção foi tão grande, que eu parei e pensei: 'o que que |
| | 8 | eu faço com tudo isso?', daí eu comecei a olhar a produção inicial, olho aqui, olho |
| | 9 | ali. E eu olhei assim, pra ver se eles tinham olhado pra pesquisa, se eles tinham |
| | 10 | feito, se eles tinham comentado, se eles tinham argumento, eles tinham, então, |
| | 11 | eu sempre atribuo um valor, pra dizer: 'eu vi', 'eu percebi que tu escreveu', 'eu |
| | 12 | percebi que tu teve esforço', mas não chegou lá. Eu não tenho mais tempo hábil, |
| | 13 | de refazer e de retomar, isso eu não vou desconstituir eles e tudo e fazer, então, |
| | 14 | depende da turma o que que eu olhei, né, eu tinha que atribuir porque eles estavam |
| | 15 | esperando uma nota, eles sabiam que ia vir que ia gerar uma nota, então a expectativa |
| | 16 | era nota, então peguei... |
| P | 17 | Pra construir essa grade que tu..., eles observaram como é que tu fez a |
| | 18 | construção? |
| Daniela | 19 | Não, tava pronta. |
| P | 20 | Então tu só entregou? |

Daniela 21 Foi, só entreguei, já tava pronta, o PDG eu apresentei a grade que eu sempre
22 apresento pra eles, eu sempre apresento, porque tem os do vídeo também que
23 eles tem que considerar.

No trecho acima (linhas 4 a 16), a sequência narrativa mostra que a professora considera não ter conseguido realizar o trabalho de reescrita em uma das turmas; em outros trechos da entrevista, ela atribui a responsabilidade à falta de compromisso e de maturidade da própria turma "... (a turma B) ter um rendimento maior? Eu diria que é maturidade dos alunos e o compromisso, tu vê pelos depoimentos deles, a posição deles em sala de aula", no entanto, a própria professora declara que o trabalho foi realizado exatamente igual em todas as turmas, pois segundo ela, o PDG já estaria pronto no momento da aplicação.

Essa justificativa mostra **a representação que se tem em relação à construção de projetos – de que estes, estando prontos, podem ser aplicados sem restrições, ou sem readequações**. Por essa razão, consideramos a afirmação de Bronckart (2006, p. 228), de que "[...] os documentos prescritivos modernos acentuam a necessidade de se levarem em conta as características dos alunos" e que esses mesmos documentos apresentam os alunos como tipos-ideais e como receptáculos passivos dos processos didáticos preconizados. No entanto, nas formações continuadas, que embasaram os professores sobre a construção do PDG, foi explicitada a necessidade urgente de garantir a aprendizagem de todos os alunos nas suas mais diversas características, o que é um dos objetivos do projeto "Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental". Tentamos fazer isso inclusive orientando-os quanto aos casos de inclusão de alunos, para o que foram levados a refletir teoricamente, além de poderem discutir os casos com o grupo, ou pedir ajuda para algum caso específico.

Para isso, os professores foram orientados a identificarem, na produção inicial de cada aluno, as dificuldades mais evidentes, ou as mais urgentes de serem sanadas. O que pudemos perceber, contudo, foi que, aparentemente, a produção inicial serviu somente como atividade a ser realizada, o que chamamos de 'fazer por fazer', já que, duas das professoras participantes aplicaram seus projetos da forma como haviam planejado na formação continuada, sem levar em conta as dificuldades específicas apresentadas pelos alunos. Isso se dá porque, embora tenham recebido orientações da importância de levar em conta essas dificuldades, para que os alunos

entendessem os motivos de estarem estudando o que estariam estudando após essa produção, as professoras optaram por realizar aquilo que demandaria menos tempo e trabalho. Em vez de escolherem o que proporcionaria, a nosso ver, um ensino mais crítico e produtivo, (re)construindo as atividades a partir da avaliação diagnóstica que deveria ter sido feita com as produções iniciais, utilizaram atividades já elaboradas em outro contexto, como forma de, talvez, diminuir o tempo de trabalho, em função de estarem sempre sobrecarregadas. Aqui apresentam a **representação do mundo social em relação às práticas escolares de que a produção textual teria o papel somente de permitir que o aluno realize outra atividade, além dos exercícios gramaticais**. Estamos, entretanto, num processo com as professoras de desenvolvimento com essas professoras.

E aí voltamos à conversa inicial, de que as atividades com textos teriam de dar condições de ampliar o letramento dos alunos, a partir da reflexão sobre o próprio texto, que deveria ser visto como interação. Essa interação contribuiria para a educação linguística dos alunos a partir do reconhecimento de que precisamos conhecer a realidade deles, por meio do que eles mesmos escrevem em seus textos. Para isso, o olhar que devemos ter para com o texto do aluno é de leitor interessado e não só corrigi-lo gramaticalmente (SIMÕES, 2008).

A professora Daniela diz que olhou a produção inicial (linhas 8 a 10), para comparar com a primeira versão da produção final de uma das turmas, pois na produção inicial ela considerou que eles foram até melhores do que na produção final. Por conta disso, achou inválido realizar, com essa turma, a reescrita (o que foi constatado pelos dados dos textos corrigidos e as observações das aulas), porque não teria tempo de retomar os aspectos a serem repensados. Isso nos leva a pensar que talvez essa turma tivesse menos dificuldades em relação aos aspectos linguísticos específicos do gênero em questão, e as atividades, como foram aplicadas conforme foram planejadas no grupo, sem levar em conta as características da turma, parece-nos que só serviram para confundir os alunos, da forma como foram elaboradas. Ou pode ser que essa turma tivesse maior dificuldade em relação aos aspectos linguísticos exigidos pelo gênero produzido, ou dificuldades diferentes do que foi previsto no PDG aplicado, o que também foi constatado pela professora, o que, a nosso ver, poderia ter sido mais bem discutido com a própria turma, nas oficinas, se a produção inicial tivesse sido levada em conta. Sendo assim, o que a sequência narrativa deixa claro, pela *complicação*

apresentada em relação ao desenvolvimento da turma A é a justificativa dada pela professora para a etapa da reescrita não ter sido realizada nessa turma, mostrada também pela *resolução* de dar uma nota pela produção, já que seria isso que os alunos esperavam, considerando que não havia mais tempo para retomarem as explicações.

Ou seja, neste caso, a publicação dos textos, como uma das práticas sociais esperadas para o projeto não foi realizada, valendo-se a professora apenas de aplicar uma avaliação através da nota, como forma de utilizar os textos dos alunos para algum fim, já que, para outra finalidade não foi possível.

Na seção 2.5, afirmamos que o objetivo central da avaliação escolar é a produção textual (e não mais as questões sobre a nomenclatura gramatical), mas acreditamos que o inverso não é verdadeiro, pois a produção textual não tem como objetivo central a avaliação escolar e, sim, como já foi explicitado nesta pesquisa, principalmente nas seções 2.1, 2.2, 2.3 e 2.4, a finalidade maior da produção textual – e da prática de reescrita – deve ser a prática social. A avaliação seria somente uma das questões que envolvem a produção textual nas atividades escolares. No entanto, **a representação apreendida desses discursos é de que a nota seria um ‘salva-guarda’ para as atividades escolares, pois não se tem a motivação esperada dos alunos e, além disso, que a reescrita só é possível quando as condições são favoráveis para se chegar a um texto apropriado para a realização da prática social esperada, ou para cumprir todos os requisitos esperados pela professora, ou seja, se for ‘só’ como forma de melhorar o texto, a reescrita é considerada desnecessária.**

Em contrapartida, na turma B, a professora realizou a etapa da reescrita e se mostra satisfeita com o trabalho realizado. Nessa turma, a produção final em primeira versão foi corrigida e entregue para os alunos, juntamente com a grade, para a reescrita, conforme previsto nas orientações para o PDG.

Em relação à grade, a professora diz que somente entregou para os alunos, como mostra a sequência descritiva (linhas 21 a 23), em que elencou os *aspectos* relacionados ao fato de a grade já estar pronta e faz o *relacionamento* com sua prática habitual de sempre apresentar a grade aos alunos. Essa prática era realizada em uma pequena folha contendo o critério avaliado e espaços para o preenchimento com a nota do item em questão. Consideramos que a apresentação de uma grade de correção é uma prática que já ajuda os alunos a saberem o que devem repensar

no seu texto, mas acreditamos, como vimos na seção 2.5, que ajudaria mais se eles pudessem, durante as oficinas, ir identificando cada critério da grade, para que, ao chegar no momento da reescrita, esses critérios já estivessem bem entendidos pelos alunos.

...

A prática de reescrita na aplicação do PDG da professora Fernanda, foi exposta por ela da seguinte forma:

Excerto 10

- P 1 Como é que tu organizou esse momento de reescrita na sala de aula, assim?
2 Quais são as etapas que tu seguiu, o que que tu fez? O que tu fez na aula de
3 ontem? Na hora da reescrita?
- Fernanda 4 Eles foram pro laboratório de informática, porque lá estavam as produções
5 finais, né, em rede, e aí, ã... com o material que eles puderam ter/conhecer,
6 trabalhar, durante o PDG, que era assim, exemplos de carta, né, modelos de
7 carta, o que uma carta deve conter, o que não deve conter, a partir daquilo ali
8 eu fui chamando a atenção, e observando na produção de cada um, né. Por
9 exemplo, a estruturação de parágrafo, havia parágrafos muito longos, em que
10 eu pedia pra ele, pro autor ali, verificar se podia enxugar, se podia dispor de
11 outra forma, e... é porque aquela correção ortográfica, na verdade, foi o editor
12 de texto que propôs, né?
- P 13 Sim.
- Fernanda 14 Então isso foi automático.
- P 15 Tá, mas aí então tu ia em cada um deles...
- Fernanda 16 Isso, isso.
- P 17 E comentava, não foi coletivo, nada?
- Fernanda 18 Fiz coletivo no início, né, né, na sala de aula eu já/já propus pra transferir o
19 que que nós faríamos lá no laboratório e aí depois ainda reforcei, quando
20 chegamos lá, e aí depois eu fazia intervenções à parte, na medida que eles
21 iam sentindo a necessidade, e até mesmo antes de imprimir, né 'ah, sora, já
22 to pronto', né, 'então vamo avaliar isso, tá bom? Tá finalizado?', daí, tinha que
23 formatar, e eles foram percebendo isso assim, pouco a pouco.
- P 24 Tu fez a grade de critérios pro PDG?
- Fernanda 25 Fiz.
- P 26 E essa grade tu apresentou pra eles, tu chegou a apresentar pra eles?
- Fernanda 27 Não.
- P 28 Pois é, então eles nem chegaram..
- Fernanda 29 Eles não viram a grade propriamente, mas... eles conheceram assim, eles
30 puderam saber dos critérios, e aqueles critérios que foram utilizados na minha
31 grade, na verdade elas estavam lá na/dentro daquele material que trazia
32 modelos... E o que uma carta deve conter e não deve conter, entende? Então,
33 assim, implicitamente estava lá, mas a grade, como eu te disse, não houve
34 tempo pra colocar pra eles avaliarem. Eu ia mencionando e ia cobrando isso
35 na produção final, né.

Como pude observar nos textos dos alunos e nas conversas com a professora na formação continuada, a 1ª versão da produção final não foi corrigida¹⁴, a

¹⁴ Ao que nos parece, não foi realizada a produção inicial, pois não nos foi entregue uma cópia, apenas a cópia da versão final. Além disso, as intervenções que a professora diz ter realizado

professora apenas fez intervenções orais enquanto os alunos reescreviam os textos. Essa prática já era realizada pela professora antes da aplicação do PDG, como vimos na seção 4.1.2 e foi mantida pela professora, como mostra na sequência descritiva que usou para contar como foi a etapa da reescrita no PDG.

Nessa sequência descritiva, a professora elencou todos os aspectos que permearam a reescrita dos textos, fazendo um *relacionamento* das intervenções que realizou oralmente com a correção ortográfica, que foi realizada apenas pelo editor de texto, como sugerido em uma das reuniões presenciais de formação continuada do projeto. Essa sugestão teria como base a orientação de que é mais eficaz para a aprendizagem do aluno se forem corrigidos pelo professor apenas os aspectos mais relevantes para a produção do gênero em questão, como sinaliza Santos (2010), indicando essa escolha como forma de validar a avaliação feita, já que, para uma boa avaliação de língua materna, como aponta a autora (SANTOS, 2010), o que foi trabalhado nas atividades de aula é o que deve ser avaliado, ou seja, a correção mais profícua será aquela em que for sinalizado aquilo que o aluno deveria ter aprendido nas aulas sobre o gênero que está produzindo.

Entendemos que os aspectos a serem avaliados devem ser escolhidos a partir da verificação das dificuldades mais significativas em relação ao gênero trabalhado, pela análise das produções textuais iniciais. Assim, quando o aluno for reescrever, utilizando o computador, poderia verificar os aspectos corriqueiros de ortografia, pontuação e acentuação a partir do corretor ortográfico, dando maior ênfase àquilo que realmente vai lhe ser cobrado que tenha aprendido naquele projeto.

Por outro lado, precisamos deixar claro que, em algum momento, o professor deve ajudar os alunos a entender o corretor ortográfico, pois sabemos que, talvez, para alguns alunos, isso seja novidade, e também levá-los a entender que nem sempre a correção do computador estará de acordo com a situação de produção, ou seja, como sabemos, às vezes, o computador insiste em corrigir uma palavra ou estrutura que está certa para aquele contexto.

Em relação à grade de critérios, a professora Fernanda diz que fez uma grade, mas não a apresentou para os alunos (tampouco para a pesquisadora), como explicita na sequência explicativa que usa para justificar o fato de não ter usado a

podem ter sido feitas sobre a produção final, durante a digitação, já que realizaram no laboratório de informática.

grade, como prevê o PDG e como ela mesma diz ter planejado. Isso nos mostra que a importância da grade de critérios ainda não foi internalizada pela professora, de acordo também com outras afirmações da entrevista, como quando fala da possível aplicação de uma grade num próximo projeto, dizendo “*Não sei se mais produtivo, eu acho que sim, também*”.

Consideramos, nesse caso, como já mencionamos antes, que as professoras estão num processo de formação e que há dificuldade de se adaptarem a novos modos de ensino, como o PDG, e então, há insegurança por parte dos professores em aplicar atividades específicas para as dificuldades dos alunos, e isso provavelmente influenciou no fato de terem aplicado os projetos tal como haviam feito na formação, ou não realizar todas as etapas do PDG, como é orientado nas formações.

...

Na aplicação do PDG, a professora Luíza conta como foi a prática da reescrita que foi realizada mais de uma vez. Como expõe a professora, esse processo foi realizado quatro vezes, primeiro com o que ela chama de rascunho, depois uma escrita, depois outra escrita e, por fim, a digitação, conforme o trecho abaixo:

Excerto 11

- P 1 E como é que tu organizou com eles esse momento de reescrita? O que que tu...?
 2 Por que teve uma aula específica pra isso, né?
 Luíza 3 Aham
 P 4 Como é que tu fa/o que é que tu falou pra eles? O que que...?
 Luíza 5 Eles tinham uma tabela, eles tinham várias tabelas, né, quer dizer, eles não fizeram
 6 só uma reescrita. Eles fizeram rascunho, daí eles fizeram uma escrita, daí eles
 7 escreveram de novo e depois eles digitaram. Em TODOS os momentos teve
 8 mudança, em todos os momentos. Então eles já têm essa prática, então ‘eu vou
 9 mudar’, ou ‘eu vou fazer tudo de novo’, ‘não era isso que eu queria’, ou ‘aquele dia
 10 eu não tava inspirada, daí hoje eu to’. Eles já sabem que eles podem dizer isso, né.
 11 Então, ã eles têm essa prática de reescrita.

Para a professora, a correção, nessas diferentes fases, foi feita de diferentes formas. Pelo que podemos depreender de seu discurso, para cada reescrita houve um tipo de correção, como podemos ver no trecho abaixo:

Excerto 12

- Luíza 1 Nesse projeto, ã, teve momentos que quem fez a leitura e a correção foi o colega do
 2 lado. Teve outros momentos em que eu fiz a leitura e só marquei, assim, só coloquei
 3 lista de pontos que tinha que melhorar (...) teve momento que eu rabisquei todo o texto
 4 e escrevi embaixo, então, teve vários momentos. A escrita final foi a/a digitação. Então

- 5 tinha uma combinação de como seria a estrutura do texto, né, e daí teve a
6 ferramentinha lá da autocorreção.
- P 7 Os alunos ajudaram, tu falou que eles tinham uma grade pra reescrever, eles
8 ajudaram a construir essa grade? Ou tu só apresentou pra eles?
- Luíza 9 No decorrer da/das aulas... eu usei a fala deles pra montar a grade, mas nenhuma vez
10 eles ajudaram, não fez parte.

A sequência explicativa que a professora usa para dar conta de como foram as correções, mostra que ela usou de diferentes formas para fazer com que os alunos atingissem um mínimo de qualidade nos textos, para serem utilizados na prática social prevista e que fez uso da ferramenta de correção de textos do computador.

Subentende-se do discurso dessa professora que a prescrição do PDG em relação ao uso de critérios a serem avaliados, foi levado em conta em sua aplicação, juntamente com o uso da grade. No entanto, a professora diz não ter seguido a sugestão de levar em conta a participação dos alunos na construção da grade. Essa participação seria apenas como forma de reflexão dos alunos, como foi explicado em uma das reuniões de formação continuada, já que esses critérios já estariam elencados no planejamento do PDG, ou seja, o professor já deve saber o que vai ser usado como critério para a escrita dos textos, porém pode deixar que os alunos se dêem conta desses critérios no final de cada oficina. Essa prática evitaria o que aconteceu com a professora Luíza que disse que algumas questões dos critérios da grade os alunos não entenderam, e ela teve que voltar e retomar com eles adequando a linguagem:

*“Eu coloquei pra eles que ã algumas coisas que a gente teve que voltar atrás era em relação ao que eu tinha visto... das nossas aulas, dos textos deles, então eram algumas coisas que se relacionavam com a fala deles, mas ã, a primeira grade que eu fiz, assim, tem coisas que eles não entenderam nada. Então, vê que eu tive que refazer com a linguagem deles.
É, tinha algumas palavra/tipo, ‘discurso de autoridade’... só quando a autoridade foi na escola é que eles entenderam o que que era isso, né”. (informação verbal)¹⁵*

Diferentemente das outras professoras, a professora Luíza disse que foi fazendo o seu PDG e já aplicando, paralelo com as explicações dadas na formação continuada (ou seja, ia planejando e aplicando). Então, como ela afirma, as dificuldades apresentadas na produção inicial dos alunos foram levadas em conta para a construção das oficinas:

¹⁵ Entrevista concedida em 20.11.12

Eu gostei muito dessa ideia de produção inicial. Acho que ela agiliza e facilita, porque tu faz um levantamento geral do que precisa ser trabalhado.(informação verbal)¹⁶

A prática de planejar as atividades após a aplicação da produção inicial é a que consideramos ideal, embora algumas tarefas possam ser pensadas antes, já que, conhecendo os alunos, podemos já ter indícios de algumas dificuldades. Como foi informado na seção 4.1.1, o fato de que essa professora estaria há mais tempo participando das formações, e já ter construído outros PDGs, pode ter contribuído para que tentasse atingir o objetivo de produzir textos para uma prática social com mais eficiência.

Sabemos que, no caso da formação continuada, a primeira construção do PDG referente a cada domínio discursivo é para reconhecimento de como se faz e das características dos gêneros do domínio proposto, para depois, então, ser aplicado com as turmas. Entendemos que isso demanda tempo do professor que está em formação e que já está atribulado com 40 horas semanais de trabalho, como é o caso de todas as professoras participantes desta pesquisa. É bem provável que o professor pode achar que é perda de tempo, ou querer simplificar seu trabalho aplicando o que já está pronto. Porém, se queremos alunos críticos e aulas que realmente promovam a interação, precisamos adaptar os projetos à realidade do aluno, para que realmente faça sentido para ele, já que estaria aprendendo aquilo que realmente ele precisa aprender. (KERSCH; MORAES, 2011). Esperamos que, após a fase de formações, as professoras se sintam à vontade para realizar essas mudanças nos projetos e para adequá-los à realidade do aluno ou para conceber outros projetos que levem em conta as reais práticas sociais dos alunos, que assumam, pois, o trabalho com projetos como metodologia de ensino.

...

De acordo com o discurso da professora Rafaela, a prática de reescrita na aplicação do seu PDG foi constituída de várias etapas, conforme o trecho abaixo:

Excerto 13

- | | |
|---------|--|
| P | 1 No caso do do/da reescrita do teu PDG, como foi organizado esse momento? Tu |
| | 2 disse que foi em grupo... e... |
| Rafaela | 3 Sim, teve alguns momentos, tá... que foi os alunos passando pra cada um ler e |
| | 4 fazer alteração. Depois esse trabalho foi entregue pra mim eu coloquei/porque eu |
| | 5 pedi que eles digitassem, né. Aí eu mostrei no datashow e aí através da/no |

¹⁶ Entrevista concedida em 20.11.12

- 6 datashow eu comecei a mostrar pra turma qual eram as situações que deveriam
- 7 ser alteradas, porque que não foi usada letra maiúscula ã o lugar que tinha que ser
- 8 usadas as aspas enfim, e muitas vezes antes de eu citar, os próprios alunos já
- 9 começavam a corrigir o texto dos/do grupo de todo o grupo.

Nessa sequência descritiva que usa para explicitar os aspectos que foram levados em conta na etapa da reescrita, a professora mostra que, como os textos foram feitos em grupos (ou seja, foram feitos em torno de 5 ou 6 textos por turma), primeiro cada componente do grupo lia o texto integralmente, fazia as suas considerações e, só após digitarem, entregavam para a professora, para que esta fizesse uma correção coletiva usando o datashow. Como continuou contando na entrevista, depois de realizar essa correção coletiva, em que, segundo ela, no trecho acima, os alunos participaram com suas opiniões, os grupos levaram os textos para casa e reescreveram.

De acordo com o trecho abaixo, quando foi feita a leitura dos textos de um grupo por outro, a avaliação que os componentes fizeram foi a partir da grade de critérios. Além dessas etapas, a professora trocou os textos entre os grupos para que os textos também fossem lidos por outro grupo e, nessa etapa, teriam também levado em conta a grade de critérios formulada pela professora, quando da construção do PDG.

Excerto 14

- P 1 Eles ajudaram a construir a grade de critérios, ou tu só mostrou pra eles e eles
2 tiveram que...?
- Rafaela 3 Não eles não construíram, essa grade foi construída quando foi feito o PDG, pelo
4 nosso grupo. E aí depois eu já tava esquecendo dessa parte, eles... foi dado pro
5 grupo, eles se avaliaram - o que eles tinham feito ali - e depois a gente trocou, né. Eu
6 troquei, né. Passei pro outro grupo. O que foi mais interessante foi que o outro grupo
7 sempre tem alguma coisa a mais pra criticar e avaliar, coisas que os outros grupos
8 não tinham colocado o outro grupo colocou.

Na sequência narrativa acima, em que relata a continuidade da etapa da reescrita e a forma como foi realizado o uso da grade de critérios, a professora retoma o trecho anterior para incluir a informação sobre a grade que havia esquecido, como forma de mostrar a conformidade com o trabalho prescrito do PDG, como sugere Bronckart (2006), de que os professores poderiam representar em seu discurso a ideologia da prescrição feita para o trabalho.

...

Dos discursos das professoras analisados nesta seção, podemos inferir que a prática da reescrita foi realizada, com exceção da professora Fernanda, não só com

a intenção de cumprir a prescrição do PDG, mas também como forma de pôr em prática o que as professoras afirmaram que já realizavam antes desse projeto, mesmo que a prática anterior tenha uma concepção diferente da prática prevista no PDG. A forma como as professoras tentam mostrar que estão de acordo com a proposta levada em conta pela pesquisadora, afirmando que já realizavam a prática de reescrita antes da aplicação do PDG, faz parte do agir estratégico dessas atoras, produzido no contexto do mundo objetivo. (BRONCKART, 2008). Isso mostra a preocupação das professoras de passar a imagem de profissionais preparadas para as atividades docentes (talvez até porque algumas são bolsistas do projeto), mesmo antes da formação, e especialmente que essa preparação estaria de acordo com o que esperam os formadores.

Assim, percebemos que algumas atividades a serem realizadas no processo de reescrita, no PDG, não foram feitas como sugerido nas formações continuadas, ou por não haver mais tempo, como afirmam as professoras que desenvolveram o projeto no final do ano, ou por acreditarem que de outra forma seria melhor, mais fácil ou mais eficaz. No caso da apresentação da grade de critérios, da forma como foi exposto nos seus discursos, podemos inferir que a **representação é de que a capacidade crítica do aluno ainda não é suficiente para que ele participe da reflexão sobre o que vai ser avaliado nas suas produções textuais**, então, os professores, segundo essa representação, deveriam levar algumas coisas prontas para os alunos, pois não teriam condições de formular conclusões a partir das oficinas. Ou ainda, devido à insegurança de estarem num processo de aprendizagem de construção de PDGs, as professoras adaptaram suas práticas para tentarem aplicar os projetos de forma mais tranquila.

Isso foi constatado, pois percebemos que três professoras aplicaram a grade de critérios, exigida na concepção do PDG, sem entretanto discuti-la com os alunos, conforme mostram os trechos das entrevistas, abaixo:

Trecho 1¹⁷

- | | | |
|---------|---|--|
| P | 1 | Pra construir essa grade, eles observaram como é que tu fez a construção? |
| Daniela | 2 | <i>Não , tava pronta.</i> |
| P | 3 | Então tu só entregou? |
| Daniela | 4 | Foi, só entreguei, já tava pronta, o PDG eu apresentei a grade que eu sempre |
| | 5 | apresento pra eles, eu sempre apresento, porque tem os do vídeo também que |
| | 6 | eles tem que considerar.(informação verbal) |

¹⁷ Entrevista concedida em 12.11.12.

Trecho 2¹⁸

- P 1 Tu fez a grade de critérios pro PDG?
- Fernanda 2 Fiz.
- P 3 E essa grade tu chegou a apresentar pra eles?
- Fernanda 4 Não.
- P 5 Pois é, então eles nem chegaram...
- Fernanda 6 Eles não viram a grade propriamente, mas eles conheceram assim, eles
7 puderam saber dos critérios, e aqueles critérios que foram utilizados na minha
8 grade, na verdade elas estavam lá dentro daquele material que trazia modelos..
9 E o que uma carta deve conter e não deve conter, entende? Então, assim,
10 implicitamente estava lá, mas a grade, como eu te disse, não houve tempo pra
11 colocar pra eles, pra avaliarem. Eu ia mencionando e ia cobrando isso na
12 produção final, né. (informação verbal)

Trecho 3¹⁹

- P 1 Os alunos ajudaram, tu falou que eles tinham uma grade pra reescrever, eles
2 ajudaram a construir essa grade? Ou tu só apresentou pra eles?
- Luíza 3 No decorrer das aulas.. eu usei a fala deles pra montar a grade, mas nenhuma
4 vez eles ajudaram, não fez parte. (informação verbal)

Trecho 4²⁰

- P 1 Eles ajudaram a construir a grade de critérios, ou tu só mostrou pra eles e eles
2 tiveram que...?
- Rafaela 3 Não, eles não construíram, essa grade foi construída quando foi feito o PDG,
4 pelo nosso grupo, e aí depois, e aí depois, eu já tava esquecendo dessa parte,
5 eles... foi dado pro grupo, eles se avaliaram, o que eles tinham feito ali, e
6 depois a gente trocou, né, eu troquei, n, passei pro outro grupo, o que foi mais
7 interessante, foi que o outro grupo sempre tem alguma coisa a mais pra criticar
8 e avaliar, coisas que os outros grupos não tinham colocado, o outro grupo
9 colocou.

Elas aplicaram a mesma grade feita quando da construção do PDG e apresentaram aos alunos na produção final. Fernanda não utilizou a grade por considerar que não havia tempo hábil para uma reflexão a partir dela, como demonstrou na afirmação: “*não houve tempo pra colocar pra eles avaliarem*”. Essa mesma professora disse que não haveria tempo para realizar a reescrita com os alunos, mas na semana seguinte, no novo encontro da formação continuada, disse que havia feito com os alunos que foram à aula, deixando claro que o conceito de reescrita, tal como apresentamos nesta pesquisa (e discutido no grupo de pesquisa), não está consolidado no trabalho dessa professora.

¹⁸ Entrevista realizada em 11.12.12.

¹⁹ Entrevista realizada em 20.11.12.

²⁰ Entrevista realizada em 30.11.12.

Podemos constatar como ponto positivo que, nas grades de critérios apresentadas pelas professoras Daniela e Luíza, e utilizadas com os alunos, os critérios estão relacionados ao conjunto do texto e não somente a um aspecto (característica do gênero, questões linguísticas ou tema), como mostradas abaixo:

Grade de critérios utilizada pela professora Daniela:

Nº	CRITÉRIOS	PON-TOS	NOTA O1	O que faltou?	NOTA 02 REESCRITA
1.	Título instigante, provocador da leitura do texto.	05	—		
2.	Paragrafação bem delimitada	05	—		
3.	Letra legível	05	04		
4.	Tese geral apresentada com clareza e objetividade no parágrafo inicial	15	10		
5.	Parágrafos seguintes com argumentos e contra-argumentos sustentados em fontes de referência.	20	—		
6.	Posicionamento pessoal expresso com clareza e sustentação.	20	—		
7.	Diversidade/variabilidade de articuladores na apresentação dos argumentos.	15	—		
8.	Uso de vocábulos/expressões sedutoras prendendo o leitor e dando leveza ao texto	10	07		
9.	Ortografia	05	04		
	TOTAL	100	25		

Podemos perceber na grade de critérios utilizada pela professora Luíza, na próxima página, que ela realizou mais de uma reescrita e, para cada reescrita fez uma grade com linguagem diferente para os mesmos aspectos, como relatado pela própria professora, no excerto 12. Essas diferentes grades refletem a atuação da professora quanto à readequação da linguagem para maior entendimento do aluno. Percebe-se aí uma preocupação da professora de adaptar o que foi ensinado aos conhecimentos linguísticos dos alunos, mas também de ampliar os conhecimentos linguísticos a cada avaliação realizada, pois, pelo que observamos, a cada grade, a linguagem torna-se mais técnica.

Entendemos essa preocupação, que no caso da aplicação desse PDG, pela professora Luíza foi pontual, pois houve a necessidade de mudança de linguagem a partir da percepção da professora sobre o desenvolvimento dos alunos, mas esse trabalho pode ser facilitado como já apontamos anteriormente, se nas oficinas forem sendo abordados os aspectos da grade, a partir do que o aluno for estudando sobre o gênero, para poder produzir seu próprio texto.

A última grade da folha foi a primeira tentativa da professora Luíza com seus alunos, depois ela teria feito as outras duas grades para serem usadas nas avaliações realizadas pelos colegas, pelos próprios alunos e por ela:

Grades de critérios utilizada pela professora Luíza:

Marque um X na resposta que corresponde ao trabalho que você realizou ao reescrever sua carta de reclamação.

	SIM	NÃO
1. Você mencionou o local onde ocorre o problema?	X	
2. Você descreve quais são os problemas?	X	X
3. Você conta como foram observados os fatos que causam os problemas?	X	X
4. Na sua carta aparece o depoimento do guarda em discurso indireto?	X	
5. Você evitou a repetição de palavras?	X	X
6. Você usou o pronome de tratamento?	X	
7. Você usou pronome pessoal oblíquo?	X	
8. Você pontuou corretamente?	X	
9. A ortografia está corrigida?	X	X
10. Sua carta está visualmente bem estruturada?	X	

Some 10 pontos para cada SIM.

NOTA: 90

60

LEIA A SUA CARTA E LOCALIZE OS DADOS SOLICITADOS ABAIXO NUMERANDO NO SEU TEXTO:

1) Quem escreveu a carta?	
2) Para quem foi escrita a carta?	Guarda municipal de Nova Bombuzal
3) Quando ela foi escrita?	5/07/12
4) Qual era o assunto da carta?	Problema na rua da escola
5) Como era a forma de saudação?	Ex. guarda
6) Como foi a despedida na carta?	Atentamente

LEIA A SUA CARTA E COMPLETE A GRADE DE AVALIAÇÃO MARCANDO UM X NA RESPOSTA MAIS ADEQUADA:

	SIM	NÃO	EM PARTE
1) Sua carta possui nome do local e data?	X		X
2) Você colocou o nome e o endereço do destinatário e, o nome e remetente do reclamante?	X		
3) A forma de tratamento está adequada?	X		X
4) O assunto e a descrição dos fatos são coerentes?	X		X
5) A justificativa dos fatos baseia-se em dados reais?	X		X
6) A justificativa dos fatos possui embasamento no discurso de uma autoridade?	X		X
7) A opinião sobre os fatos tem relação lógica com os seus argumentos?	X		X
8) Você utilizou os verbos de forma coerente?	X		
9) Sua carta possui encerramento?	X		
10) A ortografia e pontuação estão corrigidas?	X		

LEGENDA: Para cada SIM conte 10 pontos, EM PARTE 5 pontos e Não 0 pontos.

SOME SUA PONTUAÇÃO PARA OBTER A NOTA: 100

70

A nosso ver, a prática de reescrita como processo crítico de aprendizagem da língua é ainda uma realidade a ser alcançada no cotidiano docente, o que acreditamos que acontecerá quando entendermos que nosso papel de mediadores na aprendizagem dos alunos exige que deixemos que eles cheguem a algumas conclusões que os levarão a realmente aprender e não só memorizar. Talvez por isso aconteça de os alunos não conseguirem colocar em prática nos seus textos o que aprendem sobre eles, como mostra o discurso da professora Daniela, quando relata que os alunos aprenderam toda a teoria sobre o gênero, sabiam as características, mas não conseguiram escrever conforme a situação exigia:

Ah, sim, tu viu no artigo? Eles conseguiram tudinho, e essa outra turma também conseguiu, eles conseguem, dentro do campo teórico eles conseguem definir o que que é um artigo, sabe, agora aplicar, é esse uso da linguagem, esse é o desafio, né, mas dentro do campo teórico, a concepção, a compreensão, né, do que que é um artigo, eles dizem tudinho. (informação verbal²¹)

Além disso, como observamos nos discursos, os PDGs foram aplicados tal como foram construídos na formação continuada, com exceção do que apresenta o discurso da professora Luíza:

Não na verdade o meu PDG eu fiz um esqueleto antes, mas ele foi se transformando ao longo do/do trabalho, até porque eu fui fazendo junto, eu não consegui esperar vocês, fui fazendo junto. (informação verbal²²)

Isso nos faz questionarmos se o fato de ter dado certo em uma turma e não em outra não seria pelo fato de que, talvez em uma turma, o que se considerou como dificuldade na construção do PDG pode ter sido acertada (já que, como a professora Daniela coloca, o PDG, nessa fase de construção, é uma ficção), e em outra turma não ter tido eco, suas dificuldades seriam outras, e, portanto, não sendo resolvidas, não puderam corresponder às expectativas das professoras.

O que faltou, talvez, às professoras foi elas entenderem que, no momento da construção do PDG, na formação continuada, elas eram alunas, e estavam aprendendo a como fazer, e na aplicação, elas deveriam pensar como professoras, no que seus alunos realmente precisavam. Isso mostra que a auto-representação do estatuto de atoras não está bem definido pelas professoras nos discursos apresentados nesta pesquisa (BRONCKART, 2009), pois elas, enquanto participantes da formação continuada, variam ora no papel de alunas, ora no papel

²¹ Entrevista concedida em 12.11.12

²² Entrevista concedida em 20.11.12.

de professoras. Essa variação, talvez, seja definida quando tiverem concluído esta formação, e aí agirão a partir de uma escolha consciente sobre a prática de reescrita textual. Esperamos que a escolha feita por essas professoras seja no sentido de desenvolver, no aluno, o senso crítico sobre o que escreve e aplicar seus conhecimentos linguísticos nas práticas de letramento em que o aluno mesmo estiver envolvido.

Acreditamos que nossas análises, no processo de avaliação que fizemos sobre os discursos das professoras, identificaram nelas a capacidade de desenvolver a prática de reescrita de acordo com as teorias aqui apresentadas e em grande parte, discutidas com as professoras.

Podemos perceber que a atitude responsivo-ativa esperada dos professores, como interlocutores em relação aos textos dos alunos, de acordo com o que nos propusemos na seção 2.5, embasadas na concepção bakhtiniana, se efetiva de forma variada, pois a leitura dos textos dos alunos pelas professoras ocorre ainda algumas vezes como forma de corrigir e avaliar o que sabem e o que não sabem, numa avaliação do produto final, em vez da avaliação do processo de desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Entendemos a correção dos textos como uma etapa fundamental na prática de produção textual escolar, no entanto, não como a finalização dessa atividade, mas como parte do processo que leva a uma prática social, como também expusemos na seção 2.5.

Por fim, compreendemos que as professoras participantes desta pesquisa estão passando por um processo de (re)construção de suas concepções, o que justifica o nosso trabalho, por acreditarmos que esse é um processo importante pelo qual o ensino, considerando especialmente os professores, deve passar. Essa (re)construção, faz parte de um dos objetivos do FORMCOOP que é “[...] desenvolver propostas didático-pedagógicas que formem um novo educador, apto ao manejo crítico do conhecimento, capaz de estar à frente dos desafios educacionais do terceiro milênio” (KERSCH; GUIMARÃES, 2011), o que inclui que a prática da reescrita seja posta em desenvolvida nas atividades escolares de forma que contribua para que o ensino da língua portuguesa faça mais sentido aos alunos.

Sendo assim, podemos terminar este capítulo citando mais uma vez *O Teatro Mágico*, e dizer que *só sei que foi assim*, com a consciência de que, estando *além, porém aqui*, temos ainda muito que fazer para que o ensino seja eficiente, como pretendemos. Mesmo com todas as desventuras das práticas de reescrita no ensino

de LP, repensados a partir do que discutimos nessas análises, acreditamos na beleza de *se ensinar* e na arte de se reconstruir a partir de nossas representações. E, embora a linguagem usada nesta pesquisa seja escolhida para se adequar a gêneros mais apropriados ao trabalho científico, a seriedade da ciência linguística, que se dedica à análise das constituições sociais através da linguagem, não deixa de usufruir da arte e nos lembra que *a poesia prevalece*, tanto nas escolhas textuais deste trabalho, quanto no ensino de LM!

5 “NOSSO PEQUENO CASTELO”²³ – BREVES CONSTRUÇÕES

*Nesse nosso desbravar
Emanemo-nos amor
Até quando suceder
De silenciar
O que nos trouxe até aqui
O Teatro Mágico – Da entrega*

O *nosso pequeno castelo* começou a ser construído a partir das minhas preocupações enquanto professora de Língua Portuguesa e da disposição do PPGLA/Unisinos, através das professoras Ana Guimarães e Dorotea Kersch, em contribuir para o ensino de língua materna, por não aceitarmos simplesmente o que incomoda. As minhas preocupações vêm do fato de querer fazer do meu trabalho, da minha profissionalidade, algo mais que o simples cumprimento de prescrições com as quais me deparo e, sem ser pretensiosa, de querer *ser essência... muito mais*²⁴, porque entendo que *a nossa sina é se ensinar*²⁵. E, então, *parto-me*²⁶ na busca de respostas para tantas perguntas, que já estão a caminho do encontro com outras perguntas. Porque ao responder essas, vêm outras e outras inquietações, já que estamos em contínuo processo de (re)pensar, (re)escrever, (re)construir, motivados pela ideia de que *posso ser assim, daqui a pouco não*²⁷. E por isso, *atrevo-me atravesso*²⁸. E acabou que, quanto a mim, essa busca foi muito além! Pude perceber *quanta mudança alcança o nosso ser*²⁹!

E nesse nosso desbravar, fomos nos deparando, minha orientadora e eu, com novos objetivos até chegarmos aos que aqui procuramos alcançar, chegando assim, ao processo de reescrita, que, hoje, eu acredito ser, se não a mais importante atividade das aulas de LM, pelo menos uma das mais consistentes para fazer o aluno se posicionar em relação ao seu texto, e, em consequência, ao próprio aprendizado da língua – desde que ela seja realizada com este intuito. Isso faz de nós, professores, mediadores na construção dos conhecimentos do aluno, e faz dos alunos atores dessa construção.

²³ Título de música de O Teatro Mágico.

²⁴ Trecho da música *Reticências*, de O Teatro Mágico.

²⁵ Trecho da música *Sina nossa*, de O Teatro Mágico.

²⁶ Trecho da música *Amadurecência*, de O Teatro Mágico.

²⁷ Idem 15.

²⁸ Idem 16.

²⁹ Idem 15.

Parece-nos que as produções textuais ainda têm sido feitas apenas como atividade para treino ortográfico/gramatical, sem que o aluno seja levado a refletir sobre o que escreve, sem relação com as práticas sociais dos alunos, as quais, a nosso ver, são a base para a construção de atividades que os envolvam realmente. As produções textuais propostas a partir das práticas sociais servem muito mais do que simplesmente ganhar uma nota na disciplina de LP (ainda que isso também seja uma prática da escola), mas também, e, principalmente, contribuem para a educação linguística dos alunos, que aprendem o que precisam para participar ativamente dos eventos de letramento a que estão sujeitos.

Estou convencida de que só é dada importância à reescrita reflexiva quando professor e alunos entendem a prática social envolvida no processo de produção escrita. Se ele tiver outros interlocutores além do professor, sua prática estará voltada a tentar adequar sua escrita ao(s) interlocutor(es) envolvidos nessa prática social e dará um novo sentido ao que escreve.

Nessa perspectiva, o ISD e os estudos sobre letramento, para citar algumas das bases teóricas das quais procuramos nos apropriar para este trabalho, nos proporcionam pensar a linguagem como forma de interação, e estudar a linguagem nessa direção nos leva a querer desenvolver atividades em que os alunos possam se envolver em interações reais para construir seus conhecimentos a respeito da língua com mais propriedade.

Para subsidiar, então, os professores participantes de nossa pesquisa (e daqueles participantes da formação continuada oferecida no âmbito de projeto apoiado pelo Programa Observatório da Educação da Capes) na importante tarefa de fazer o aluno pensar a língua a partir de práticas de escrita realmente significativas, foi pensado o que chamamos de Projeto Didático de Gênero (PDG), que prevê a produção textual, aliada à leitura, a partir de um tema e de uma prática social para a qual a escrita do texto servirá como forma de aprendizagem da língua. Trabalhar com PDG prevê que consideremos fundamental que o aluno entenda por que está escrevendo, o que está escrevendo, e para quem está escrevendo o que está escrevendo (BUNZEN, 2007) e que o professor tenha em mente por que está querendo ensinar o que está querendo ensinar para esses alunos. (RAUPP; KERSCH, 2012).

No contexto desses projetos, levamos em conta a necessidade da reflexão sobre o próprio texto para adequar a linguagem do que foi escrito para aquilo que é

esperado na prática social para a qual o texto servirá, considerando o interlocutor. Essa reflexão e adequação fazem parte do processo de reescrita textual, que é o foco desta pesquisa. Interessou-nos aqui conhecer as representações de quatro professoras participantes do projeto, por acreditarmos que essa etapa da produção textual é de suma importância para a tomada de consciência do aluno sobre aquilo que ele tem dificuldade, o que foi devidamente discutido por Leite (2009).

A reescrita é a última etapa do PDG e depende de todas as atividades que foram realizadas em preparação para a construção do texto final, pois acreditamos que a prática de produção textual é essencial para uma avaliação das aprendizagens dos alunos nas aulas de LP e não pode constar apenas como uma atividade solta, descontextualizada das outras atividades, como é realizada nas práticas tradicionais. Nessa perspectiva, tivemos como objetivo central nesta pesquisa identificar qual a importância dada ao processo de reescrita como atividade reflexiva, nas representações das professoras participantes da formação continuada além dos objetivos específicos abaixo:

- ✓ Reconhecer as representações que os professores têm sobre o trabalho que realizam em relação à reescrita;
- ✓ Identificar as concepções trazidas pelos professores sobre a reescrita;
- ✓ Verificar se e como as professoras realizam/pensam o processo de reescrita textual antes e durante a aplicação de um PDG;
- ✓ Refletir sobre o uso da grade de critérios para a avaliação da reescrita;
- ✓ Reconhecer a influência da formação continuada nos discursos sobre a prática de reescrita relacionada à aplicação do PDG.

Para atingi-los, acompanhamos a construção dos PDGs pelas professoras, na formação continuada, fizemos uma entrevista para identificar se e como realizavam a reescrita antes do trabalho com PDGs na formação continuada, observamos algumas aulas antes da aplicação do PDG e no dia do desenvolvimento de atividades de reescrita, e realizamos uma entrevista após a aplicação do projeto para descobrir quais eram as concepções de reescrita a partir dos conceitos trabalhados na formação continuada, durante a construção dos PDGs e o reflexo dessas concepções nas suas práticas durante a aplicação dos projetos. Os dados das entrevistas foram considerados abundantes e, por isso, entendidos como mais frutíferos para as análises, constituindo-se produtos de um verdadeiro trabalho. (BULEA, 2010). Como obtivemos muitos dados, escolhemos aqueles que mais nos

ajudariam a atingir nossos objetivos, entre as entrevistas, observação das aulas, anotações e correções dos textos dos alunos. Vale lembrar que, nas entrevistas, as questões previstas foram sendo modificadas durante o processo, para adequá-las ao contexto de cada professora e de suas práticas docentes.

Procuramos atingir os objetivos, analisando as representações demonstradas pelas professoras nesses discursos, com base no ISD. (BRONCKART, 2009). Esses discursos nos permitiram refletir sobre as perguntas que tínhamos referentes aos aspectos levados em conta pelas professoras para a realização da reescrita em suas aulas, se elas orientavam os alunos para a reescrita, a partir da correção dos textos; se elas queriam que o aluno reescrevesse os textos produzidos e corrigidos, enfim, o que realmente acontecia/acontece em sala de aula.

Nas representações identificadas nas práticas anteriores à aplicação do PDG, transparece que as professoras consideram necessária a realização de produções textuais em grande quantidade, o que nem sempre privilegia uma prática de reescrita reflexiva, pois entendemos que, para a aplicação de atividades voltadas a uma reescrita reflexiva, é necessário mais tempo de preparação e aplicação. Nesse processo, as dificuldades dos alunos devem ser trabalhadas nas atividades preparatórias para a produção final e repensadas na reescrita a partir de critérios construídos para a escrita do gênero em questão, o que, a nosso ver, torna-se mais consistente se for feito através de uma grade de critérios.

Essa grade será mais produtiva se for pensada antecipadamente pelo professor, porém discutido cada critério com os alunos, em cada oficina do projeto. Assim, o objetivo da produção textual realizada, que envolve a prática social, poderá estar sempre sendo lembrado, o que poderá ajudar os alunos a se motivarem para produzirem um texto com a melhor qualidade possível.

A ideia de que todos os textos precisam ser reescritos, como apresentado pela professora Luíza, na análise, é procedente, já que a produção de textos, como já dissemos, não pode ser descontextualizada e, portanto, precisa ser relacionada às outras atividades da aula. Porém, se forem realizados muitos textos pelos alunos, a correção e reescrita tornam-se impraticáveis.

No entanto, o que depreendemos, nesta pesquisa, é que as professoras apresentam um conceito de reescrita reflexiva, como definição, porém, a posição assumida pelas atoras, em algumas de suas práticas docentes, principalmente antes da aplicação do PDG, pelo agir comunicativo (BRONCKART, 2008) é que o termo

'reescrita', mencionado por essas professoras, compreende a prática de 'passar a limpo', o que prevê menos tempo de preparação, já que o aluno produz o texto e depois somente escreve de novo, arrumando o que foi corrigido. Nesse caso, não promove a mesma reflexão, já que, em alguns casos, não há a correção específica do professor, na primeira versão e, muitas vezes, tanto a primeira como a segunda versão são realizadas em casa, pelos alunos.

As concepções que fogem dos conceitos trabalhados no PDG, advêm das práticas tradicionais, e reforçam a ideia da produção textual descontextualizada da prática social e do gênero envolvido nessa prática, constituindo-se, assim, um trabalho SOBRE o gênero, e não COM gênero, como apontam Kersch e Moraes (2011). E, embora só tenhamos identificado essa concepção tradicional no discurso de uma das professoras, a prática, interpretada nos discursos das entrevistas, tanto anteriores ao PDG do domínio do argumentar, quanto na sua aplicação, reflete essa concepção de reescrita em relação a três dessas professoras.

Para algumas professoras, a reescrita é considerada dispensável, pois, mesmo na aplicação do PDG, tendo recebido ajuda do grupo de pesquisa para organizar as oficinas, o processo de reescrita foi deixado para segundo plano e realizado às pressas por uma das professoras, sem a reflexão dos alunos sobre as características específicas do gênero produzido. Consideramos, no entanto, o fato de esse projeto ter sido aplicado no último trimestre, em meio a outras atividades extraclasse e que a professora, por estar em formação, estaria tentando aplicar todas as atividades sugeridas nos encontros, o que fez com que a previsão do tempo para aplicação do PDG fosse insuficiente.

Para as outras professoras, a reescrita é um processo e tem a função de revisão e adequação da linguagem para a aplicação do texto à prática social proposta, o que, enquanto concepção, vai ao encontro das reflexões apresentadas neste trabalho (e na formação continuada de que participaram). No entanto, percebemos que a prática de todas as professoras, representadas em seus discursos, revelou que precisamos intensificar o trabalho com elas para que os paradigmas sejam reestruturados, e elas possam, então, realizar o processo de reescrita reflexivo ao qual nos referimos.

As quatro professoras manifestaram a preocupação de mostrar que consideram a reescrita como parte importante do trabalho na LP, no entanto, percebemos que as suas práticas estão voltadas a desenvolver propostas de

pesquisas, teorias ou discursos em destaque nas academias, sem, contudo, representar, necessariamente, sua adesão ou conhecimento completo dessas propostas (continuam, portanto, apenas reproduzindo, sem produzirem criticamente). Acreditamos que essa realidade esteja presente na vida de muitos professores que, para facilitar o seu trabalho e estarem alinhados aos documentos prescritivos que preveem a reescrita, acabam assumindo o que sugerem esses documentos, sem, talvez, em alguns casos, entender as teorias que os sustentam.

Assim, alguns professores podem estar revestindo, com os termos que consideram mais atuais, os conceitos cristalizados em outras concepções de ensino, que não confluem com o que as próprias professoras dizem assumir.

Felizmente, percebemos que há uma busca das professoras por fazer o processo da reescrita valer a pena, no entanto, essa busca se concretiza na utilização da reescrita apenas como forma de dar nota ao aluno, pois, assim, na concepção da professora Daniela, tornaria essa atividade 'útil'. Entendemos, porém, que a etapa de avaliar os alunos, dando nota pela produção textual, após a reescrita, seja apenas uma das finalidades desse processo, e não a principal, e esta deveria auxiliar o aluno a perceber suas dificuldades e refletir criticamente sobre elas para poder adequar sua linguagem, como sugere a professora Rafaela, ao proposto pela prática social a que se dispõe o texto.

Para isso, os eventos de letramento em sala de aula devem proporcionar ao aluno uma experiência clara de uso do texto, a partir da identificação do gênero adequado para o objetivo proposto. Esse objetivo, para que haja uma educação linguística de fato, precisa ser voltado a uma prática social da qual o aluno participa, como forma de aprendizagem, para poder usufruir desses conhecimentos nos eventos de letramento nos quais estiver envolvido.

Nesse sentido, torna-se imprescindível a produção inicial, como forma de conhecer a realidade linguística dos alunos, quanto ao gênero proposto, e ensinar o que os alunos precisam aprender. Com essa perspectiva, qualquer projeto ao ser aplicado, se tiver sido construído em outro contexto, deve ser adequado à realidade da turma com a qual será posto em prática, pois entendemos que as dificuldades dos alunos não são sempre as mesmas, e essas é que devem ser sanadas nas aulas. No caso dos projetos construídos na formação continuada (denominados PDGs), houve casos em que as professoras aplicaram conforme planejaram em grupo na formação continuada, e/ou em todas as turmas igualmente, sem uma

(re)adequação às necessidades dos alunos alvo, no entanto, essa prática não tem sentido e faz com que o objetivo de ensinar o que o aluno não sabe não seja atingido, já que, como vimos nas análises, cada turma tem dificuldades específicas e precisa ter essas dificuldades levadas em conta. Assim, os PDGs, como qualquer outro projeto de ensino, têm de ser avaliados antes de serem aplicados, pois não faz sentido aplicar os projetos prontos, sem adequá-los à realidade dos alunos, conforme defende o ISD (BRONCKART, 2009; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) e os estudos sobre letramento (KLEIMAN, 1995; SOARES, 1999) apresentados nesta pesquisa, pois, os projetos precisam estar voltados à prática social.

Nas atividades de produção textual, voltadas para a prática social, o aluno precisa identificar o contexto de produção, o gênero textual, o interlocutor e a linguagem adequada para o fim a que se destina o texto. Nesse sentido, a atividade de reescrita tem condições de promover essa reflexão de forma a desenvolver no próprio aluno o senso crítico sobre o seu texto, como aponta Leite (2009). Com esse objetivo, a grade de critérios, trabalhada durante as aulas com os alunos, a partir do reconhecimento deles sobre cada aspecto a ser revisado no texto, identificando ou formulando o item a ser analisado na primeira versão do texto, para poderem reescrever, é, para nós, a forma mais adequada.

Consideramos que a reescrita pode propiciar a interação dos professores e alunos, a partir de uma atitude responsiva-ativa frente às produções textuais. Essa atitude pode dar um novo sentido à relação professor-aluno, já que a interação poderá ser vivenciada por meio de objetos concretos de aprendizagem. Esses objetos são os textos, que devem ser analisados levando em conta os conhecimentos dos próprios alunos (tanto linguísticos, como teóricos sobre os temas dos projetos) para embasamento dos eventos de letramento realizados na sala de aula.

O que constatamos nesta pesquisa é que as professoras ainda precisam entender melhor a função da grade de critérios na correção e avaliação dos textos, para, de fato, usarem esse instrumento e fazer isso com mais propriedade com os alunos, já que a construção da grade favorece a sua participação e reflexão sobre a construção/apresentação dos critérios para a produção final e reescrita. O que observamos foi que os professores subestimam a capacidade crítica dos alunos para que eles participem da reflexão sobre sua própria avaliação, o que coloca o professor ainda na posição de detentor do saber.

Como as análises mostraram, para que haja uma mudança de paradigma, é importante a participação em um grupo de pesquisa, em formações continuadas, pois só se incorpora realmente na prática (ou no discurso sobre a prática), aquilo que se estuda em profundidade.

Em relação às perguntas de pesquisa:

Que representações têm os professores em relação à prática da reescrita? Eles já acreditam realmente na eficácia da reescrita para a aprendizagem do aluno? Eles sabem colocar em prática essa atividade de forma que o aluno entenda o que está fazendo realmente?

Podemos concluir que as professoras envolvidas nesta pesquisa apresentam a representação de reescrita voltada à revisão do texto e adequação da linguagem para a prática social, em que todos os textos precisam ser reescritos, constituindo-se um processo, voltado à avaliação do aluno, no entanto, essas concepções estão distantes da prática de sala de aula.

De acordo com o que apresentaram sobre suas práticas, na aplicação dos PDGs, mesmo com a disponibilidade do grupo de pesquisa para ajudar na construção e aplicação dos projetos, durante a formação continuada, essas professoras preferiram aplicar o mesmo projeto, de uma única forma, em todas as turmas, o que, a nosso ver, prejudicou o entendimento dos alunos no processo de reescrita, pois a grade de critérios e as atividades realizadas, nem sempre eram condizentes com as dificuldades dos alunos, com aquilo que realmente precisavam aprender sobre o gênero produzido.

Embora os resultados apontem realidades diferentes do que o esperado nesta pesquisa, pois as práticas escolares de reescrita deveriam ser encaminhadas de forma a fazer o aluno refletir sobre sua própria linguagem, crítica e conscientemente, acreditamos que já podemos antever mudanças nessa direção. Entendemos que a construção das concepções das professoras sobre a reescrita em sala de aula ainda está em andamento já que, chegar a uma prática, tal como esperada por grupos de pesquisa, como o nosso, pode levar algum tempo. (KERSCH, 2011).

As concepções e práticas dessas professoras, interpretadas a partir das suas representações, mesmo no início de uma mudança de paradigma sobre a reescrita textual, demonstram que essa atividade na sala de aula se dirige para encaminhamentos mais críticos. Talvez o tempo entre o início da formação e a aplicação do PDG tenha sido curto em relação à rotina de quarenta horas semanais

de trabalho das professoras, então, pode ter sido difícil haver uma mudança de paradigma, e de as professoras internalizarem os conceitos explorados na formação continuada, para porem em prática na aplicação dos seus PDGs.

Entendemos que essas mudanças podem acontecer de forma mais lenta do que gostaríamos, devido às escolhas dos professores, como profissionais que são (CARNIN, 2011), de acordo com suas formações acadêmicas e suas vivências. No entanto, acreditamos que as práticas docentes relacionadas à reescrita possam chegar a ser realmente reflexivas, que levem o aluno a entender de que precisa para melhorar sua escrita, por meio da educação linguística e participação em eventos de letramento existentes em suas práticas sociais. Além disso, sabemos que é necessária a disposição incansável dos professores na busca por caminhos possíveis na melhoria do ensino de LM, além de disposição dos pesquisadores em buscar formas de alcançar os professores e incentivar que eles encarem, aberta e seriamente, as propostas das pesquisas. A interação universidade-escola é cada vez mais necessária.

Mesmo sabendo que ainda não ‘silenciou o que nos trouxe até aqui’, pois este trabalho é apenas uma das muitas reflexões que podem ser feitas sobre a reescrita textual, esperamos que as discussões apresentadas nesta pesquisa, a partir da visão dos discursos dos próprios professores, possam ser usadas na formação docente, fazendo com que o processo de reescrita seja cada vez mais produtivo e mais presente nas atividades escolares, com uma atitude consciente dos professores.

Uma das opções de reflexão acerca da reescrita seria um estudo detalhado sobre o uso da grade de critérios nas práticas de reescrita, o que nessa pesquisa foi somente um tema secundário.

E na esperança de realizar, como profissional que sou, práticas de reescrita textual mais reflexivas e, na certeza de que a prática de outros profissionais esteja também nessa direção, por tudo o que foi apresentado neste trabalho, ousaria eu, perguntar aos meus colegas professores, para finalizar, se “*no nosso livro (esse que escrevemos todos os dias em nossas práticas de sala de aula), a nossa história é faz de conta ou é faz acontecer?*”³⁰ Ou, se esse nosso livro, permite uma reescrita reflexiva...

³⁰ Trecho da música “Nosso pequeno castelo”, de O Teatro Mágico.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefa da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 3ª edição, 2000.

_____. (VOLOSHINOV, Valentin). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 7ª Edição, São Paulo, Hucitec, 1995.

BARROSO, Terezinha. Práticas de leitura, escrita e oralidade em gêneros textuais – a argumentação. **Janela de ideias**, 2010, disponível em: http://www.letras.puc-rio.br/unidades&nucleos/Janeladeldeias/b_linguagem.html, acesso em 22.08.12.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo, Parábola, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós cheguem na escola, e agora?:** sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília, DF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa – Ensino Fundamental. Brasília, DF, 1997.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo, EDUC, 2009.

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas, SP, Mercado de Letras, 2008.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, Mercado de Letras, 2006.

_____. Gêneros textuais, tipos de discurso e operações psicolinguísticas. **Revista de estudos da linguagem**. Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 49-79, jan./jun. 2003.

BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In.: MENDONÇA, Márcia (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BULEA, Ecaterina. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais na interpretação da atividade**. Campinas, SP, Mercado de Letras, 2010.

CAMILLO, Luciana Cristina. Concepção de linguagem e ensino gramatical: a visão do professor. **Estudos Lingüísticos**, Campinas, v. 36, n. 2, p. 59-67, maio/ago. 2007.

CAMPOS, Maria Inês Batista. Textos argumentativos em materiais didáticos: que proposta seguir? **Delta**, 2011. 27:2, 2011 (219-234)

CARNIN, Anderson. **Entre a formação inicial de professores de língua portuguesa e o trabalho real: a (co)construção do objeto de ensino produção textual escrita**. 2011. 193 f. Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2011.

_____; GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. Do(s) mundo(s) de Alice a um mundo possível ao professor de língua materna. **Nonada**, Porto Alegre, v. 16, p. 37-56, 2011.

CERQUEIRA, Mirian. Atividade versus exercício: concepções teóricas e a prática de produção textual no ensino de Língua Portuguesa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 1, p. 129-143, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n1/10.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2011.

COLE, Patrícia Barreto da Silva. Atividades de escrita e estratégias didáticas: o que prescrevem os livros didáticos de português (LDP)? In: PEREIRA, Regina Celi Mendes. **Nas trilhas do ISD: Práticas de ensino-aprendizagem da Escrita**. São Paulo, Pontes Editoras, 2012.

CRESSWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Currículo, conhecimento e processos de in/exclusão na escola. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia (Org.). **In/exclusão: nas tramas da escola**. Canoas: Ed. ULBRA, 2007. v. 1, p. 35-48.

DE GRANDE, Paula Baracat. **Processos de construção da identidade profissional de professores em formação continuada**. 2010. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010.

DELMANTO, Dileta; CASTRO, Maria da Conceição. **Português: ideias e linguagens**, 7º ano, 13ª edição, SP, Saraiva, 2009.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane.; DECÂNDIO, Fabrício. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos: estudo e ensino**, Campinas: Mercado das Letras, 2004.

EDITORA MODERNA. **Projeto Araribá: Português**. 1ª edição, SP, Moderna, 2006.

FARACO, Luís Carlos. Interação e linguagem: balanço e perspectivas. **Calidoscópio**, 3 (3):214-221, 2005.

_____. O ensino de português no Brasil: alguns paradoxos e desafios. In: FARACO, Luis Carlos. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 21-41.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 8. ed. São Paulo: Olho d'água, 2006.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GERALDI, Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 2ª Ed. São Paulo. Ática, 1999.

GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene (Org.). **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco**. São Carlos: Claraluz, 2009.

GONÇALVES, Adair Vieira. As listas de controle/constatações como ferramentas para a reescrita de gêneros. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene (Org.). **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco**. São Carlos: Claraluz, 2009. cap. 1., p. 17-34.

GREGOLIN, Maria do Rosário. O que quer, o que pode essa língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. In: CORREA, Djane Antonucci (Org.). **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola, 2007. p. 51-78.

GREGÓRIO, Regina Maria; CECÍLIO Sandra Regina. Carta de Reclamação: Uma Análise do Contexto de Produção e das Marcas Linguístico-Enunciativas. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 9/2, p. 69-88, dez. 2006.

GUEDES, Paulo Coimbra. Ensinar Português é ensinar a escrever literatura brasileira. Tese de Doutorado, PUC, 1994.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank (org.). **Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa**. – Campinas, SP : Mercado de Letras, 2012.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. **Prefácio**. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes (Org.). Nas trilhas do ISD: Práticas de ensino-aprendizagem da Escrita. São Paulo, Pontes Editores. 2012, p.7-11.

_____. A interpretação de texto: um olhar pedagógico na perspectiva de formação de um leitor ativo e crítico. In: SENALE, 6., 2010, Pelotas. **Anais...** Pelotas: UCPEL, 2010.

_____; CAMPANI-CASTILHOS, Daiana; DREY, Rafaela Fetzner. **Gêneros de texto no dia-a-dia do ensino fundamental**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

_____. Reflexões sobre propostas de didatização de gênero. **Signum: estudos da linguagem**, Londrina, v. 8, n.1, p. 71-88, jun. 2005.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro Salles. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 3ª Ed. RJ, Objetiva, 2009.

KERSCH, Dorotea Frank; GUIMARÃES, Ana Maria Mattos. A construção de projetos didáticos de leitura e escrita como resultado de uma proposta de formação continuada cooperativa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, p. 533-556, 2012.

KERSCH, Dorotea Frank. Eles sempre vão lembrar disso: quando a cultura do aluno vira assunto da aula de língua portuguesa. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, Passo Fundo, - v. 7 - n. 1 - p. 32-51 - jan./jun. 2011.

_____; GUIMARÃES, Ana Maria Mattos. Por uma formação continuada cooperativa: o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no ensino fundamental no contexto de um município brasileiro. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DOS GÊNEROS TEXTUAIS - SIGET, 6., 2011, Natal. **Anais...** Natal: UFRN, 2011. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Dorotea%20Frank%20Kersch%20%E2%80%93%20UNISINOS%20e%20Ana%20Maria%20Mattos%20Guimar%C3%A3es%20%E2%80%93%20UNISINOS.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2011.

_____; FRANK, Ingrid. Aula de Português, percepções de alunos e professores, **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 7, n. 1, p. 49-61, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_calidoscopio/Vol7n1/art05_dorotea.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2011.

_____; MORAES, Laura Remus. Trabalhar com gêneros ou ensinar gramática? Entre a tradição e a inovação nas aulas de língua portuguesa, **Acta Scientiarum. Language and Culture** (Online), v. 33, p. 293-302, 2011. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/13695/13695>. Acesso em: 03 jan. 2012.

_____. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Unicamp/Cefiel, 2005. Disponível em: <http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/preciso_ensinar_letramento-Kleiman.pdf>. Acesso em: 25 out. 2011.

KLEIMAN, Ângela; MORAES, Sílvia E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KLEIMAN, Ângela (Org.). **Os significados do letramento**: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP, Mercado das Letras, 1995.

LEITE, Evandro Gonçalves; PEREIRA, Regina Celi Mendes. O livro didático de português e o trabalho com a produção escrita: análise das solicitações de reescrita textual. **Calidoscópico**, Vol. 8, n. 1, p. 3-13, jan/abr 2010.

LEITE, Evandro Gonçalves. **A reescrita do aluno sob a orientação do professor**. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade Federal Da Paraíba, João Pessoa, PB, 2009.

LEITE, Evandro Gonçalves; PEREIRA, Regina Celi Mendes. Implicações da correção do professor na reescrita do aluno: desenvolvendo as capacidades de linguagem. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene (Org.). **Interação, gêneros e letramento**: a (re)escrita em foco. São Carlos: Claraluz, 2009. cap. 2, p. 35-62.

LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira. Estratégias de textualização em gêneros opinativos – uma aplicação didática. In: MATTE, Ana Cristina F. (Org.). **Língua(gem), texto e discurso: entre a reflexão e a prática**. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2007. p. 104-121.

MACHADO, Anna Rachel; GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. O interacionismo sociodiscursivo no Brasil. In: **Linguagem e educação: O ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. MACHADO, Anna Rachel e colaboradores. Campinas, Mercado de letras, 2009.

MALAQUIAS, Aline da Silva; PEREIRA, Regina Celi Mendes. O estatuto da reescrita no LD e suas implicações na prática docente. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes (Org.). **Nas trilhas do ISD: Práticas de ensino-aprendizagem da Escrita**. São Paulo, Pontes Editoras, 2012.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 324-345, 2010.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRN, 2011.

PEREIRA, Milton Mullet et al. (Org.). **Ler e escrever, compromisso do Ensino Médio**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. **Nas trilhas do ISD: Práticas de ensino-aprendizagem da Escrita**. São Paulo, Pontes Editoras, 2012.

RAUPP, Lisiane Ribeiro. Desenvolvendo projetos de leitura e escrita nas aulas de língua materna em colaboração com professores. In: MARGOTTI, Felício Wessling; MONTEIRO, Marta de Faria e Cunha; DANTAS, Wagner Saback (Org.). **Anais do simpósio Internacional Linguagens e Culturas**: homenagem aos 40 anos dos Programas de Pós-Graduação em Linguística, Literatura e Inglês da UFSC. Florianópolis: UFSC. Programas de Pós Graduação em Letras, 2011. 1494 p.

_____; KERSCH, Dorotea Frank. "Afinal, professora, quando vamos ter matéria?", ou... quando as certezas nos abandonam. In: GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (Org.). **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa. Campinas: Mercado de Letras, 2012, v. 1, p. 91-108.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Porto Alegre, 2009. v. 1.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como se corrige redação na escola**. 1998. 307 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1998.

_____. **Como se corrige redação na escola**. Campina, SP: Mercado de Letras, 2001.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística geral** – 24ª ed. São Paulo, Cultrix, 2002.

SANTOS, Leticia da Silva. **Proficiência em língua materna**: um novo olhar para a avaliação de produção textual. 2010. 121 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2010.

SANTOS, Aline Renée Benigno dos; HACK, José Ricardo. **As marcas lingüísticas da sequência argumentativa no gênero artigo de opinião**. XIX Seminário do CELLIP, de 21 a 23 de outubro de 2009, *Pesquisa em Língua e Cultura na América Latina* UNIOESTE – Cascavel, Paraná XIX CELLIP Anais ISSN 2175-2540 .

SCHNEWULY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos**: estudo e ensino, Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, Fábio Pessoa da. Os objetivos no ensino-aprendizagem da escrita na aula de língua materna: uma abordagem à luz do interacionismo sociodiscursivo. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes. **Nas trilhas do ISD: Práticas de ensino-aprendizagem da Escrita**. São Paulo, Pontes Editoras, 2012.

SILVERMAN, David. **Interpretação de Dados Qualitativos** – métodos para análise de entrevistas, textos e interações, 3ª edição. Artmed Bookman, 2009.

SIMÕES, Luciene Juliano. Texto e interação na aula de língua materna. In: PEREIRA, Milton Mullet et al. (Org). **Ler e escrever, compromisso do Ensino Médio**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p. 195-204.

SOARES, Magda. **Letramento, um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Nova York: Cambridge University Press, 1984.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. **Gramática ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2007.

VOLOSHINOV, Valentin. (BAKHTIN, Mikail). **Discurso na Vida e Discurso na Arte** (sobre a poética sociológica). 1926. Trad. De Carlos Alberto Faraco; Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSORAS)



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (Professores)

Com o objetivo de colaborar na formação continuada dos professores participantes do projeto do Observatório/Capes do Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada “Por uma formação continuada cooperativa: o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental”, a pesquisa “(Re)pensando a (re)escrita no processo de interação entre professor e alunos”, sob minha condução e orientada pela Profa. Dra. Dorotea Frank Kersch (professora e pesquisadora da Unisinos, São Leopoldo, RS, na área de Linguística Aplicada), busca entender um pouco mais sobre a interação de professores e alunos no processo de produção textual.

Sua colaboração nesse estudo está vinculada à participação voluntária no curso de formação continuada do projeto do programa Observatório, já citado, em parceria com a SMED de Novo Hamburgo/RS, e requer gravações em áudio e/ou vídeo de entrevistas, de aulas, anotações em diários de campo, além de construção de projetos didáticos em colaboração, desenvolvidos durante o curso de formação, que ocorrerá no segundo semestre de 2011 e primeiro semestre de 2012.

Não há riscos associados à participação nesta pesquisa. Você pode ter acesso a informações sobre o andamento do estudo e/ou seus resultados. As informações obtidas serão rigorosamente confidenciais. Os nomes de todos os participantes e das escolas em que trabalham serão substituídos por nomes fictícios em qualquer apresentação ou publicação baseada neste estudo. As imagens das gravações em vídeo serão protegidas por tarjas para garantir a privacidade dos participantes. Tanto as gravações de áudio quanto de vídeo serão inutilizadas ao término de 5 anos após a pesquisa e serão guardadas sigilosamente até lá. Você poderá se recusar a participar ou se retirar da pesquisa a qualquer momento.

Se você tiver outras dúvidas ou perguntas, entre em contato comigo pelo e-mail lisiraupp@yahoo.com.br ou telefone (51)93010166. Esse termo deverá ser assinado em duas vias, sendo que uma fica com você, a outra via ficará comigo. Agradeço por sua colaboração e interesse em nosso projeto.

Eu, _____, concordo em participar do projeto descrito, ter a minha imagem e voz gravadas, com o devido sigilo, ser entrevistada e observada em minhas práticas docentes.

Assinatura da participante: _____

Local _____ Data: _____

Email: _____

Pesquisadora: Lisiane Raupp da Costa.

Assinatura da pesquisadora: _____

CEP - UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em: 14/12/11
[Assinatura]

APÊNDICE B – PERGUNTAS QUE EMBASARAM A 1ª ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DANIELA, FERNANDA E RAFAELA

- 1- Qual a tua idade?
- 2- Qual a tua formação?
- 3- És formada há quanto tempo?
- 4- Quantas horas tu trabalhas?
- 5- Há quanto tempo trabalhas nessa escola?
- 6- Já conhecias os alunos de anos anteriores (se for o caso)?
- 7- Por que estás fazendo essa formação continuada?
- 8- Tu costumavas trabalhar com produção de texto? Com que frequência?
- 9- Que tipos de materiais tu consultas para planejar as práticas de produção textual?
- 10- Tu te baseias em livro didático? (sempre, às vezes, nunca)
- 11- Já tinhas trabalhado com projetos (como são as tuas aulas? Segue uma sequência? Como?)
- 12- Como são as práticas de produção textual que tu fazes com a turma?
- 13- O que é feito com os textos que os alunos produzem?
- 14- A avaliação das produções textuais dos alunos constam no documento escolar? Como?
- 15- Como tu corriges as produções dos alunos?
- 16- Há reescrita?
- 17- A partir de que informações/ que critérios o aluno faz a reescrita?
- 18- Quando é feita a reescrita (em aula)?
- 19- Como tu auxilias na reescrita do aluno?
- 20- Por que tu fazes as produções (e reescrita) da forma que tu falaste?
- 21- Qual a tua expectativa em relação à reescrita dos alunos?

APÊNDICE C – PERGUNTAS QUE EMBASARAM A 2ª ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DANIELA, FERNANDA E RAFAELA

- 1- Tu tiveste alguma dificuldade nas reuniões de elaboração do PDG do domínio do argumentar?
- 2- Que dia começou e que dia terminou a aplicação do teu PDG do argumentar?
- 3- A construção de PDG no domínio do argumentar deu alguma contribuição no teu trabalho de sala de aula? Qual?
- 4- Qual a tua opinião sobre o trabalho com gêneros do domínio do argumentar na série em que foi aplicado o teu PDG?
- 5- O objetivo da prática social proposta no teu PDG do domínio do argumentar foi alcançado?
- 6- Você acha que os alunos da série foco do teu PDG precisam ter conhecimento de gêneros do domínio do argumentar? Por quê?
- 7- Como você detectou as dificuldades dos alunos?
- 8- Essas dificuldades foram levadas em conta nas atividades?
- 9- Qual a atividade do teu PDG mais contribuiu para os alunos desenvolverem as habilidades necessárias para escrever o texto proposto?
- 10- Você anota em algum lugar as dificuldades observadas na produção inicial?
- 11- Você observou crescimento dos alunos após as oficinas?
- 12- O que você entende por reescrita de texto nas atividades de aula?
- 13- Você acha que o momento da reescrita ajudou os alunos a desenvolverem mais as habilidades?
- 14- Como você organizou o momento da reescrita? (Que etapas seguiu?)
- 15- A reescrita foi feita em aula? Sozinhos ou em colaboração entre colegas?
- 16- Como você corrigiu os textos dos alunos (que tipo de anotações/correções fez)?
- 17- Você percebeu alguma mudança linguística nos textos dos alunos a partir das tuas correções?
- 18- Os alunos ajudaram na construção da grade de critérios ou participaram/observaram a construção de cada item?
- 19- Como tu avalias a participação ou entendimento deles nessa construção?
- 20- O fato de ser um gênero do domínio do argumentar dificultou ou facilitou na construção da grade? Por quê? (Principalmente no caso de quem já havia aplicado outros PDGs)
- 21- Os alunos atingiram os objetivos da produção textual a partir das tuas correções, na reescrita? (Ou: Tu observaste alguma reflexão na reescrita a partir das tuas correções? Qual(s)?)
- 22- Tu mudarias alguma coisa no processo da reescrita, se pudesse reaplicar o PDG?

APÊNDICE D – PERGUNTAS QUE EMBASARAM A ENTREVISTA COM A PROFESSORA LUÍZA

- 1- Qual a tua idade?
- 2- Qual a tua formação?
- 3- És formada há quanto tempo?
- 4- Quantas horas tu trabalhas?
- 5- Há quanto tempo trabalhas nessa escola?
- 6- Já conhecias os alunos de anos anteriores (se for o caso)?
- 7- Por que estás fazendo essa formação continuada?
- 8- Antes do projeto do Observatório tu costumavas trabalhar com produção de texto? Com que frequência?
- 9- Que tipos de materiais tu consultavas para planejar as práticas de produção textual?
- 10- Já tinhas trabalhado com projetos (como eram as tuas aulas? Seguiam uma sequência? Como?)
- 11- Como eram as práticas de produção textual que tu fazias com a turma?
- 12- O que era feito com os textos que os alunos produziam?
- 13- A avaliação das produções textuais dos alunos constam no documento escolar? Como?
- 14- Como tu corriges as produções dos alunos?
- 15- Fazias a etapa de reescrita?
- 16- A partir de que informações/ que critérios o aluno faziam a reescrita?
- 17- Quando é feita a reescrita (em aula)?
- 18- Por que tu fazias as produções (e reescrita) da forma que tu falaste?
- 19- Tu tiveste alguma dificuldade nas reuniões de elaboração do PDG do domínio do argumentar?
- 20- Que dia começou e que dia terminou a aplicação do teu PDG do argumentar?
- 21- A construção de PDG no domínio do argumentar deu alguma contribuição no teu trabalho de sala de aula? Qual?
- 22- Qual a tua opinião sobre o trabalho com gêneros do domínio do argumentar na série em que foi aplicado o teu PDG?
- 23- O objetivo da prática social proposta no teu PDG do domínio do argumentar foi alcançado?
- 24- Como você detectou as dificuldades dos alunos?
- 25- Essas dificuldades foram levadas em conta nas atividades?
- 26- Você anota em algum lugar as dificuldades observadas na produção inicial?
- 27- Você observou crescimento dos alunos após as oficinas?

- 28- O que você entende por reescrita de texto nas atividades de aula?
- 29- Você acha que o momento da reescrita ajudou os alunos a desenvolverem mais as habilidades?
- 30- Como você organizou o momento da reescrita? (Que etapas seguiu?)
- 31- A reescrita foi feita em aula? Sozinhos ou em colaboração entre colegas?
- 32- Como você corrigiu os textos dos alunos (que tipo de anotações/correções fez)?
- 33- Você percebeu alguma mudança linguística nos textos dos alunos a partir das tuas correções?
- 34- Os alunos ajudaram na construção da grade de critérios ou participaram/observaram a construção de cada item?
- 35- Como tu avalias a participação ou entendimento deles nessa construção?
- 36- O fato de ser um gênero do domínio do argumentar dificultou ou facilitou na construção da grade? Por quê?
- 37- Os alunos atingiram os objetivos da produção textual a partir das tuas correções, na reescrita? (Ou: Tu observaste alguma reflexão na reescrita a partir das tuas correções? Qual(s)?)
- 38- Tu mudarias alguma coisa no processo da reescrita, se pudesse reaplicar o PDG?