

## A (RE)ESCRITA DO GÊNERO DISSERTAÇÃO POR ALUNOS DE EJA

Andréa MANGABEIRA\*

*ABSTRACT: This work analyzed textual production of students from a supletive education school, in Campinas, focused on Adults Education (EJA). The analysis objective was to observe the writing and rewriting of the dissertation, as a schooled discourse genre by these student, as well as the rewriting guiding notes written by the teacher. These notes were part of an interactive correction proposal, which aimed to establish an interlocution between author and reader, student and teacher, while rewriting this genre. This was a qualitative and interpretative based empirical research, which was guided by Bakhtin's genre theory and by a dialogic view of language, leading to a dialogic view of writing.*

*KEYWORDS: Rewriting; Discourse Genre; Adults Education.*

### 1. Introdução

Este texto apresenta resultados de uma pesquisa-ação realizada no ano de 2009, na cidade de Campinas-SP<sup>1</sup>. Essa foi uma pesquisa que teve como objetivo estabelecer um novo olhar sobre a dissertação escolar, situando-a como um gênero discursivo escolarizado (ROJO, 1999), bem como sobre sua correção, como uma orientação para a reescrita do aluno. Trata-se de uma pesquisa-ação porque foi desenvolvida por mim em uma oficina de produção textual numa escola de EJA (Educação de Jovens e Adultos), como será detalhado mais adiante, no histórico da pesquisa.

Conforme pretendemos mostrar, as dificuldades na implementação da proposta não se deveram apenas à resistência dos alunos à abordagem e ao padrão de correção, mas também às minhas dificuldades, como professora, de escapar dos padrões tradicionais de leitura e correção da produção do aluno.

Nas seções a seguir, apresento rapidamente o histórico da pesquisa e a orientação teórico-metodológica da oficina e da análise de dados.

### 2. Histórico e justificativa da pesquisa

Meu interesse pelo tema desse trabalho surgiu em meu último ano de graduação em Letras (licenciatura e bacharelado) na Universidade Estadual de Campinas, ao iniciar o estágio da licenciatura. Realizei meu estágio no C. E. E .S. Paulo Decourt, um centro de educação supletiva, na cidade de Campinas, focado na educação de jovens e adultos (EJA).

Observando o planejamento da área de Língua Portuguesa, descobri que uma das produções de texto obrigatórias para todas as séries (Ensino Fundamental e Médio) é de um texto que esteja incluído em um gênero institucional. Achei o fato interessante, já que estabelece uma relação entre a prática escolar e social dos alunos. Com isso em mente, resolvi

---

\* Andréa Burgos, mestranda do programa de Linguística Aplicada da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Trabalho desenvolvido no ano de 2009, na UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr. Inês Signorini.

<sup>1</sup> A pesquisa referida foi realizada para a redação do meu trabalho de conclusão de curso no curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), concluído no fim de 2009.

pesquisar mais sobre as diretrizes curriculares nacionais específicas para EJA, e encontrei uma relação instigante entre as orientações para esse contexto de ensino e o ensino de escrita através dos gêneros do discurso, partindo da definição de gêneros do discurso de Bakhtin (2000):

Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN 2000, p. 279)

Na leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, destaco a seguinte passagem:

A Constituição Federal do Brasil incorporou como princípio que toda e qualquer educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

(...)

A EJA é momento significativo de reconstruir estas experiências da vida ativa e ressignificar conhecimentos de etapas anteriores da escolarização articulando-os com os saberes escolares. A validação do que se aprendeu "fora" dos bancos escolares é uma das características da flexibilidade responsável que pode aproveitar estes "saberes" nascidos destes "fazer". (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EJA 2000)

Depois da primeira fase do projeto, que foi estabelecer essa relação entre o contexto de pesquisa e uma abordagem do ensino de escrita que fosse condizente com os alunos em questão, me vi em meio a uma difícil questão, como conciliar uma visão dialógica, discursiva e interativa do ensino de língua portuguesa, com a abordagem de um gênero tão marcado pela tradição no ambiente escolar, como é o gênero dissertação<sup>2</sup>, que na maioria das situações é abordado como uma tipologia de texto e não como um gênero do discurso?

Encontrei na bibliografia consultada, uma nova visão sobre a dissertação, uma visão que não a situa como um tipo de texto, mas como um gênero do discurso escolarizado (ROJO 1999), que, como todos os outros gêneros, possui características discursivas e sócio-comunicativas, como será discutido mais adiante.

## 2.1. Metodologia de análise

Os dados da pesquisa foram gerados durante uma oficina de produção textual, planejada e executada por mim, que aconteceu na escola já mencionada, do dia 24 de setembro a 12 de novembro de 2009, em encontros semanais com duração de 2 horas. Foram abordados cinco temas para as produções: o novo ENEM, cidadania, bolsa família, valorização do idoso e as olimpíadas de 2016. Os temas foram escolhidos ao longo dos encontros, por mim e pelos alunos.

Uma coletânea de textos, acerca do tema, era apresentada aos alunos. Em seguida, discutíamos os temas, sempre focando as principais características discursivas dos textos lidos: por quem e para quem foram escritos, em que meio circularam, que tipo de linguagem

---

<sup>2</sup> Vale ressaltar que a escolha pela dissertação como objeto de ensino foi decorrente da demanda das professoras da escola, que sentiam, da parte dos alunos, certa dificuldade em produzir dissertações. Como pesquisadora, me senti no dever de me adaptar às condições da escola, e à demanda das professoras que se mostraram desde o início da pesquisa muito receptivas à minha presença em seu ambiente de trabalho, a sala de aula.

foi empregada. Os alunos então partiam para a produção dos seus textos, sempre orientados por mim a estarem atentos às características acima no planejamento do seu texto.

Uma metodologia interativa de correção foi escolhida para a oficina. Os alunos escreviam seus textos, eu os lia, e fazia comentários em bilhetes à parte, que orientavam a reescrita dos textos. Na semana seguinte, os alunos faziam a reescrita e me entregavam.

Durante as correções, tentei, ao máximo, me focar na macroestrutura dos textos, principalmente em aspectos ligados à coerência desses, e organização das idéias, em detrimento de seus aspectos gramaticais, para que os alunos conseguissem apresentar suas idéias de maneira mais clara para o leitor, visando assim o sucesso comunicativo e discursivo das produções.

A pesquisa-ação por mim desenvolvida é, portanto, uma pesquisa empírica, de base qualitativa e interpretativa. O corpus da análise é composto de textos produzidos por três alunos escolhidos por mim, por terem freqüentado os encontros com uma assiduidade maior; e também pelas gravações feitas durante os encontros, embora essas tenham servido apenas de apoio para a análise das produções textuais dos alunos (dissertações) e também minhas (bilhetes de orientação da reescrita).

Estes três alunos eram dois homens e uma mulher, todos na faixa etária entre 50 e 60 anos, sendo que um deles cursou o ensino médio durante toda a oficina, outro concluiu o ensino médio durante a oficina, e o terceiro concluiu o ensino fundamental e iniciou o médio durante a oficina.

### 3. Discussão teórica

Em uma concepção tradicional de redação escolar, a dissertação seria situada como um tipo textual, junto com a narração e a descrição, ou seja, como um construto teórico, utilizado na escola somente, criado para o ensino da escrita, sem funções sócio-comunicativas e discursivas.

Uma perspectiva tradicional da dissertação não leva em conta seus aspectos discursivos e comunicativos, o que explica a maneira como esta foi historicamente tratada pela escola, e o porquê de sua produção ser algo tão complicado e deficiente por parte dos alunos. Uma vez que a produção textual destes alunos é vista como algo fechado, com um sentido pronto, não pertencente a um processo de interlocução, no qual seu sentido é formado.

Uma perspectiva dialógica da linguagem, de acordo com Bakhtin (2000), admite que todo enunciado produzido é uma resposta a outro enunciado já produzido em algum lugar, em algum momento, e, tendo em vista que esse mesmo autor afirma que o emprego da língua efetua-se através de enunciados orais e escritos, ao admitir-se a escrita como um processo de interlocução e de diálogo entre autor e leitor, não há mais espaço para uma concepção de dissertação como a descrita acima.

Bakhtin (2000) divide os gêneros do discurso em gêneros primários e secundários, como pode ser visto na passagem abaixo:

Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) – não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições de comunicação discursiva imediata. (BAKHTIN 2000, p. 281)

Rojo (1999) afirma que a escola é um ambiente em que são produzidos gêneros discursivos primários e secundários, já que, na medida em que produz diálogos, instruções e outras situações face a face, de comunicação imediata, se caracteriza como um ambiente discursivo produtor de gêneros primários, mas, por outro lado, as relações que se estabelecem nesta esfera, muitas vezes, mediam ou são mediadas pela escrita, produzindo assim gêneros secundários. Por isto, para Rojo (1999, p.5): “Caracterizada a situação de produção escolar dos discursos, cabe, portanto, falar em “gêneros escolares” do discurso, assim como se fala de gêneros “familiares”, “íntimos”, “jornalísticos”, “acadêmicos” ou “científicos”, “políticos” e muitos outros (Bakhtin, 1979a).”

A autora fala ainda em tratar esses gêneros criados pela escola para ser um objeto de ensino, principalmente de ensino da escrita, como gêneros escolarizados, Rojo (1999). Sob essa ótica, a dissertação escolar se impõe, não como um tipo textual, um arcabouço teórico, com regras e estrutura fixadas, mas como um gênero escolarizado, pertencente ao domínio discursivo da escola, que, ainda que tenha sido criado para o ensino da escrita na escola, aparece atualmente em diversas esferas da sociedade com funções sócio-discursivas bem definidas e visa, principalmente, desenvolver a capacidade comunicativa do aluno, como afirma Souza (2003):

(...) embora Koch declare que o gênero dissertação só existe na escola, pesquisas mostram que esse gênero, apesar de ter sido “feito para o ensino da escrita”, vem extrapolando sua esfera comunicativa, passando a fazer parte das práticas sociais, haja vista sua requisição nos exames vestibulares, nos concursos públicos, no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), e no processo seletivo das empresas públicas e privadas. Em todas essas instâncias sociais, a dissertação vem sendo tomada como parâmetro de avaliação da competência lingüístico-discursiva, sobretudo do aluno conculinte do ensino médio. (SOUZA 2003, p.163-164)

No momento em que a dissertação é assumida como um gênero escolarizado, é necessário também que haja uma mudança de foco em relação á avaliação que se faz deste construto na escola. Os olhares do professor não devem mais estar voltados prioritariamente para os aspectos formais, metalingüísticos do texto, mas para seus aspectos comunicativos e discursivos. O gênero dissertação precisa deixar de ser encarado como um construto teórico, com uma estrutura pré-moldada, que deve ser reproduzida pelo aluno.

A aceitação do gênero dissertação escolar como um construto empírico, que pode e deve ser alterado em forma e conteúdo de acordo com as necessidades e objetivos comunicativos do autor, empodera o aluno como autor situado. Essa produção deve passar por vários momentos, deve ser escrita e reescrita, para que o aluno tenha a oportunidade de refletir sobre ela, como pode ser visto abaixo:

Essa atual concepção alicerça as abordagens interacionista e enunciativista, que norteiam as orientações para produção textual, e reconhece o caráter dialético e dialógico da dissertação – dialético em virtude de sua própria natureza argumentativa, e dialógico por ser essa uma propriedade intrínseca a todo enunciado: pressupor um interlocutor. (...) Sob essa perspectiva, a dissertação passa a ser concebida como um enunciado com um propósito comunicativo, e o aluno-produtor admitido como um agente da interação sócio-discursiva. (SOUZA 2003, p.165)

Souza (2003) segue ainda argumentando a respeito das características básicas de um gênero que podem ser facilmente encontradas no gênero dissertação, como as posições de produtor e leitor do contexto sócio-subjetivo, que são ocupadas pelo aluno e pelo

professor/corretor respectivamente; o objetivo interacional que é obter a adesão do leitor ao ponto de vista apresentado; o conteúdo temático que vai fazer relação ao mundo sócio-subjetivo, através do conhecimento armazenado pelo agente-produtor, sem, no entanto, excluir o mundo físico; e, por último, o estilo individual do autor pode ser facilmente identificado, tendo em vista que uma mesma atividade é proposta a diversos alunos.

O gênero dissertação se apresenta como uma das principais ferramentas utilizadas pela escola para o ensino da escrita. Por isso, é essencial que seja abordado de uma maneira muito cuidadosa, tendo em vista que, desenvolvendo a habilidade comunicativa dos alunos, esses são capacitados para a produção de outros gêneros presentes no intertexto, é a partir dela que o aluno se tornará apto a produzir e ler outros textos formados a partir de seqüências argumentativas.

As funções sociais e meta-comunicativas do gênero dissertação são muito importantes, a meu ver, principalmente se levarmos em conta o contexto da EJA com todas as suas especificidades.

Se pensarmos em um ensino de escrita em Língua Portuguesa que atenda às necessidades do aluno enquanto sujeito ativo, leitor e produtor de gêneros na sociedade em que vive, e sua formação enquanto cidadão, como propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, práticas de ensino de natureza apenas metalingüística tornam-se ineficazes para a função de formação de autores/leitores capazes de se inserir num contexto comunicativo real mediado pela escrita.

Como já foi dito antes, o EJA é o momento de reconstruir experiências de vida, momento de articular as experiências e saberes pessoais que o aluno traz pra a escola com os saberes que nela adquire. O que se aprendeu fora da escola deve ser validado na sala de aula, por isso é importante estimular o aluno para que transfira suas experiências sócio-discursivas e interacionais para a produção textual. No entanto, para que este intento seja alcançado, a escola não pode ser vista como uma unidade contextual estável e homogênea, mas como uma forma dinâmica de organização institucional produzida por uma série de práticas sociais interconectadas (SIGNORINI 2007).

O espaço escolar de EJA é ainda mais complexo e heterogêneo do que o espaço escolar regular. Por isto, faz-se necessário ter ainda mais atenção em relação às particularidades e necessidades dos alunos, principalmente na aula de português, já que estas particularidades e necessidades da esfera sócio-interacional do aluno serão diretamente refletidas em sua produção escrita, e no ambiente escolar que o rodeia.

Sendo a linguagem construída pela interação, não há como pensar um ensino de escrita não permeado pelo processo interativo (BUIN 2006), ou seja, pelo processo de interlocução, pelo diálogo entre locutor e leitor na formação de sentidos em um texto.

Por fim, não há como se pensar em um ensino de escrita que atenda a este processo interlocutivo e que não seja permeado pelo estudo dos gêneros, na aula de leitura e escrita.

Meurer (2000) ressalta a importância de se trabalhar os gêneros na escola, já que estes responderiam de maneira mais adequada aos usos reais da linguagem e ao exercício da cidadania. Aponta ainda que o ensino da escrita pautado na abordagem tradicional não abrange contextos nos quais os alunos utilizam a linguagem no processo de interação, reprodução e/ou alteração social.

Dessa maneira, acredito ser importante que o ensino de escrita, ao abordar a dissertação escolar, faça isso a situando como um gênero do discurso escolarizado.

#### 4. A (Re)escrita

Uma visão dialógica da linguagem, e, conseqüentemente, da escrita, coloca a produção de enunciados sempre como um ato responsivo a outros enunciados. Na escrita, esta produção de enunciados, de respostas a outros enunciados, permite o processo de formação de sentidos, que se estabelece no processo de interlocução entre autor e leitor.

O texto inicial não deve ser visto como um ponto de chegada, mas como um ponto de partida nesse processo de interlocução, e os erros encontrados na primeira versão são norteadores no processo de aprendizagem que será mediado pela (re)escrita de textos, como afirmam Leite e Pereira (2009,p.60).

Além disto, o processo de reescrita permite que se estabeleça entre o professor e o aluno uma relação que vai muito além da mera avaliação, vai além de uma correção indicativa que considera apenas os aspectos metalingüísticos do texto, se trata de uma correção interativa, na qual o professor se posiciona como leitor interessado, e volta seu interesse principalmente para o que o aluno quer dizer, comunicar, ao invés de atentar somente para a correção das formas metalingüísticas que utiliza para essa tarefa. O processo de reescrita permite ainda que o aluno reflita sobre a sua produção, ajustando o que se tem a dizer ao objetivo comunicativo que deseja alcançar, ao gênero que deseja utilizar, como afirmam Leite e Pereira(2009):

A partir do diagnóstico de aspectos problemáticos do texto, podem ser desenvolvidas outras atividades, a fim de que o aluno monitore sua produção e, conseqüentemente, sua aprendizagem. Uma dessas atividades, que não vem dissociada da leitura e da reflexão sobre o próprio texto, com vistas a sua reelaboração, é o que se chama de reescrita. A reescrita, portanto, deve ser encarada como parte do processo de produção textual, em que o aluno é estimulado a aprimorar seu texto, sob a orientação do professor. (LEITE E PEREIRA, 2009, p.35)

No processo de reescrita, é necessário que o professor assuma uma concepção dialógica da linguagem, que respeite a posição de autor tomada pelo aluno e que ocupe uma real posição de leitor. Além de respeitar a posição de autor tomada pelo aluno, é papel do professor ainda instrumentar o aluno para que ele assuma esta posição, e, a partir daí, possa fazer uma reflexão real sobre o seu dizer, se posicionando e se fazendo entender.

A reescrita, ainda que orientada pelo professor, ou melhor, mediada por este, é considerada individual quando é produzida pelo aluno, produtor-autor do texto, como indicam Leite e Pereira (2009):

Consideramos reescrita individual aquela que, mesmo quando motivada ou orientada pelas observações e encaminhamentos de outros interlocutores na condição de professores ou não, é realizada pelo próprio aluno/escrevente, na qualidade de autor/produzidor empírico do texto. Ou seja, não se caracteriza como uma produção em co-autoria. (LEITE E PEREIRA, 2009, p.39)

Para Leite e Pereira (2009, p.40), é importante ainda que a reescrita tematize questões referentes ao contexto do texto, que em seu processo sejam contemplados todos os níveis do texto, deixando-o mais claro para o interlocutor e cumprindo ainda melhor a sua função comunicativa.

Como se pode ver, a partir da discussão feita aqui, uma visão do ensino de língua portuguesa, mais especificamente do ensino de escrita, trespassada pelo uso dos gêneros, não

só como objetos de ensino, mas também como mediadores do processo de escrita, corrobora com uma visão da dissertação como um construto empírico, como um gênero discursivo, e não como uma tipologia, como a classifica a tradição escolar.

Sendo a dissertação um gênero discursivo e não um tipo de texto, sua produção precisa ser encarada como um processo de construção de sentidos, por meio da interlocução, a reescrita aparece como uma ferramenta fundamental para alicerçar esse processo, já que estimula o diálogo entre autor e leitor, aluno e professor, e estabelece melhores condições para que o texto cumpra a função comunicativa atribuída a ele por seu autor, o aluno.

## 5. Análise dos dados

Optei pela análise das produções textuais de cada aluno participante. Dessa maneira, posso iniciá-la fazendo uma caracterização do aluno e, em seguida, expor os principais pontos que pude observar em sua produção textual. Ao final, analiso ainda os bilhetes que orientaram a reescrita, separadamente.

Para a análise das redações, procuro situar as segundas versões das redações, as reescritas, de acordo com o movimento utilizado pelo autor/aluno para incorporar as mudanças no seu texto inicial, sendo três os movimentos possíveis, de acordo com Mesko e Penteado (2006):

(...)

1. Emprego pelo autor de estratégias textuais para incorporar, na reescrita do texto, enunciados que respondem às indagações de seu leitor e que, ao mesmo tempo, reconstruem a progressão textual da nova versão do relato;
  2. Quebra da cadeia coesiva do texto que estava sendo escrito, pois o autor estabelece um diálogo com o bilhete sem empreender, no entanto, uma reelaboração do próprio relato de forma a incorporar adequadamente as modificações na progressão textual de sua nova versão;
  3. Desenvolvimento do texto sem que haja diálogo explícito como bilhete, em que o autor aparentemente ignora comentários e sugestões específicas de seu leitor; (...)
- (MESKO E PENTEADO, 2006, p.72)

Além disso, a minha análise se volta, num segundo momento, para os bilhetes orientadores da reescrita, verificando se os comentários feitos colaboram ou não com a proposta de correção explicitada na metodologia deste trabalho.

### Aluno 1:

Esse aluno é do sexo masculino, está no terceiro ano do ensino médio, e tem 52 anos.

Foram analisadas as suas produções sobre os cinco temas apresentados, por sinal, esse foi o único aluno que escreveu e reescreveu todos os textos propostos. Por essa razão, esta talvez seja a análise mais abrangente das três.

Em seu primeiro texto, sobre o novo ENEM, o aluno apresentou uma peculiaridade que apareceu em todos os seus textos. O aluno divide o texto em introdução, desenvolvimento e conclusão, e escreve essa divisão no corpo do texto.

Acredito que a característica da dissertação, enquanto tipologia textual, como sendo dividida em três seções, esteja bastante presente, já que ele, não só escreve seu texto com essa estrutura, como sente necessidade de apontar, em seu texto, onde está cada uma dessas seções. Essa divisão do texto em três partes distintas é uma das características da dissertação mais marcadas pela tradição escolar, já que é um aspecto formal bem notável.

Em relação aos movimentos presentes em sua reescrita, este aluno apresenta os três movimentos citados no início desta seção, como exemplificarei a seguir.

Na maior parte dos textos, o aluno é bem sucedido em atender às sugestões do bilhete, incorporando as indagações feitas por mim nos bilhetes em seu novo texto e reconstruindo a progressão textual desse novo texto, ou seja, adaptando-o às alterações necessárias.

Em alguns momentos, no entanto, o aluno, na tentativa de incorporar as mudanças sugeridas no bilhete, acabou fazendo alterações que não enriqueceram o seu texto, provavelmente por não ter entendido o caráter da sugestão, como pode ser visto no exemplo abaixo:

Aluno 1 – Texto 1 (Primeira versão)

“O Enem 2009 teve algumas modificações no âmbito geral visando uma integração maior para facilitar o entendimento cotidiano entre alunos e escola.”

Comentário da professora

“Como o ENEM facilita o entendimento entre aluno e escola?”

Aluno 1 - Texto 1 (Reescrita)

“(...)visando uma integração para facilitar o entendimento entre os alunos e o Enem.”

Ao invés de explicar a indagação do bilhete, explicando de que maneira o ENEM facilita o entendimento entre o aluno e a escola, o aluno simplesmente troca a palavra “escola” por “Enem”.

Em outros textos, o aluno, mais de uma vez, acaba quebrando a progressão do seu novo texto, para incluir as mudanças sugeridas pelo bilhete. A inclusão de frases como “isso significa” para introduzir a explicação de algo que lhe foi questionado no bilhete, mostra que o aluno está mais focado em responder às indagações do bilhete do que em reconstruir seu texto, respondendo-as.

Ainda sobre as marcas da interlocução, da necessidade de responder ao bilhete, em algumas partes de um de seus textos, o aluno escreve, na margem do texto, recados para mim, advertindo que aquela parte do texto pode não estar muito clara, como pode ser visto neste trecho retirado de um dos textos do aluno: “este pedacinho não está bem craro. Nas espracões.”

O terceiro movimento que pude encontrar na produção deste aluno foi o de algumas vezes ignorar as sugestões do bilhete, não alterar em nada o texto, talvez por não ter entendido a sugestão, ou por não saber como fazer a alteração, como pode ser visto no exemplo abaixo:

Aluno 1 – Texto 1 (Primeira versão)

“Os estudantes que pretende o fazer-lo é só escolheres o momento mais adequadlo para ser realizado o Exame sendo assim é só escrever.”

Comentário da professora

”Para onde os alunos devem escrever? Explique melhor como eles podem fazer isso.”

Aluno 1 – Texto 1 (Reescrita)

“Os alunos que estão dentro deste contexto e quizer faze-lo é só escolher o mente serto e escrever para presta-lo.”

A última consideração que gostaria de fazer a respeito da produção deste aluno retorna à questão dele dividir seu texto em introdução, desenvolvimento e conclusão, marcando esta divisão no corpo do texto. Como já disse anteriormente, o aluno provavelmente possui uma visão do gênero dissertação como uma estrutura fechada, que deve possuir esses três elementos, essas três seções. Tendo essa concepção, deve também ter uma visão bem fechada do que deve ser colocado em cada seção, por isso, ao ser sugerido pelo bilhete que fizesse

sugestões de como resolver o problema que citou no texto, o aluno criou uma nova divisão: Introdução, desenvolvimento, sugestões e conclusão, em um texto, e: Introdução, desenvolvimento, conclusão e sugestões em outro. Muitas vezes o aluno divide o primeiro texto, mas não divide a segunda versão do mesmo texto, ainda que o bilhete não mencione nada sobre esta divisão que faz em introdução, desenvolvimento e conclusão no corpo do texto. Talvez tenha necessidade de fazer esta divisão na primeira versão e não na segunda, porque mantém a idéia da primeira versão como um rascunho, e, muitas vezes, as professoras sugerem que faça isso no rascunho, para ajudar o aluno a organizar suas idéias, esta é mais uma marca da visão de texto veiculada pela correção presente na tradição escolar.

### **Aluno 2:**

O aluno 2 é do sexo feminino, concluiu o ensino médio durante a oficina e tem 57 anos.

Dos três alunos em questão, essa era a que possuía os textos mais bem organizados, argumentados e dentro das normas gramaticais. Além disso, a aluna demonstrava um grande prazer em escrever.

Analisarei as produções da aluna somente dentro de quatro dos cinco temas apresentados, já que ela não fez a produção sobre cidadania.

Na reescrita do seu texto, assim como o aluno 1, a aluna transita entre os três movimentos citados anteriormente. Quando faz as alterações sugeridas pelo bilhete, as faz com muito sucesso, reconstruindo a progressão textual do novo texto de maneira impecável. No entanto, em geral, esta aluna demonstrou uma resistência muito grande à metodologia da oficina e conseqüentemente aos bilhetes de reescrita, por isso na maior parte das vezes, não considerou o bilhete na reescrita do seu texto.

Na reescrita do seu primeiro texto, a aluna seguiu à risca as sugestões, incorporando-as com muita habilidade no encadeamento do seu texto. Como pode ser visto no exemplo:

Aluno 2 – Texto 1 (Primeira versão)

“Até facilitar para conseguir um emprego será útil será avaliado o aprendizado que o aluno teve o ensino médio.”

Comentário da Professora

“Como o ENEM ajudará os alunos a conseguir empregos?”

Aluno 2 – Texto 1 (Segunda versão)

“Até facilitar para conseguir um emprego com o conhecimento baseado na nota do aluno será avaliado o aprendizado do aluno (...)”

No tema seguinte, Bolsa Família, a aluna fez a primeira versão do texto e, diante do bilhete, escreveu um novo texto, totalmente diferente do primeiro, sem considerar nenhuma sugestão ou responder a nenhuma indagação do bilhete orientador.

Na produção sobre a valorização do idoso, a aluna respondeu muito bem à reescrita, alterando a segunda versão do texto, de acordo com o bilhete. Achei que a mudança de comportamento em relação ao bilhete havia acontecido por eu ter perguntado a ela por que no texto anterior ela não seguiu o bilhete. No entanto, acredito que me enganei, já que, em sua última produção, a aluna quase não levou em conta o conteúdo do bilhete na reescrita do seu texto.

Em sua última produção, sobre as olimpíadas do Rio em 2016, a aluna não só não levou em consideração a maior parte das sugestões feitas no bilhete, como, pela primeira vez,

demonstrou dificuldade em incorporar uma das alterações que tentou fazer, como pode ser visto no exemplo abaixo:

Aluno 2 – Texto 4:

“A economia do Brasil é a décima maior do mundo está previsto para 2016 a quinta, (...)”

Comentário da professora:

“A quinta o quê?”

Aluno 2 – Texto 4 (Reescrita):

“A economia do Brasil é a décima maior do mundo está previsto para 2016 a quinta economia do Brasil (...)”

Na tentativa de responder à indagação do bilhete, a aluna acaba se confundindo e não alterando a sentença no sentido de melhorar a compreensão do seu texto. No dia da discussão desse tema, percebi que os alunos sabiam bem pouco sobre o assunto. No caso desta aluna, a maior parte das informações em seu texto vem da coletânea de textos. No caso do trecho em destaque, a aluna literalmente copiou da coletânea, por isso deve ter se confundido ao tentar alterar o texto. Por não ter entendido desde o início o teor da informação, apenas a copiou.

No caso específico dessa aluna, o que mais me chamou a atenção foi o fato de ela, com exceção de poucos momentos, não ter considerado as orientações do bilhete. No entanto, ao refletir sobre a oficina, e sobre o seu comportamento nas discussões, tudo ficou mais claro. Esta aluna foi a que mais demonstrou resistência a todo o processo, a que mais questionou o fato de eles falarem mais do que eu, a que mais refutou a idéia de uma correção não indicativa, sem correção da parte ortográfica e de pontuação. Acredito que essa resistência se refletiu em sua produção escrita, durante a oficina.

Essa resistência, em partes, pode ter sido causada pelo fato de a aluna já ter concluído o supletivo, já se considerar formada, e ainda por ter passado mais tempo em contato com uma metodologia de ensino mais tradicional.

### **Aluno 3:**

Esse aluno, o último dos três, é do sexo masculino, durante a oficina, concluiu o ensino fundamental e começou o médio, e tem 58 anos.

Dos três alunos, esse foi o que produziu menos textos. Dos cinco temas propostos, escreveu apenas sobre três: O ENEM, A valorização do idoso, e as olimpíadas de 2016 no Rio. Essa falta de alguns textos foi justificada pelo fato desse aluno sofrer de artrose, o que, muitas vezes, o impossibilita de escrever. Ele foi, no entanto, dos três, o mais participativo, e o que melhor respondeu à metodologia da oficina.

Em seus três textos, o aluno, considerou as orientações dos bilhetes, incorporando-as à segunda versão do texto de maneira excelente, reconstruindo a progressão textual da nova versão, e adaptando-a às alterações necessárias, como pode ser visto no exemplo a seguir:

Aluno 3 – Texto 1 (Primeira versão):

“Graças ao empenho do governo federal, o (ENEM) Exame Nacional do Ensino Médio, têm como base a intenção de avaliar a cada aluno. O Objetivo é que cada aluno melhore seus conhecimentos. O Enem será reformulado.”

Comentário da professora:

“Se o Enem será reformulado, irá mudar, certo? Por que o senhor não explica como era antes e como ficará depois, explique as diferenças entre a prova antiga e a nova, acho que ficaria bom.”

Aluno 3 – Texto 1 (Reescrita):

“Graças ao empenho governamental, o (Enem) Exame Nacional do Ensino Médio, tem como base a intenção de preparar o aluno para as universidades públicas e federais. O objetivo é que cada aluno melhore seus conhecimentos. O Enem será reformulado com grupos de provas e perguntas objetivas.

Até 2008, o Enem era uma prova de 63 questões sem articulação e sem comparação das notas de um ano para o outro.

O objetivo do novo Enem é aplicar quatro grupos de provas diferentes em cada processo seletivo, além da redação com perguntas em quatro áreas do conhecimento(...)”

pode ser visto, no exemplo, o aluno segue a sugestão do bilhete e caracteriza as duas provas, a antiga e a nova, para estabelecer uma comparação entre elas.

Além disso, na produção desse aluno, pude notar algo que não encontrei nas outras produções, ele transpõe as críticas feitas em um texto para o outro, não apenas para a sua reescrita, o que faz com que ele não cometa os mesmos erros nas redações que se seguem. Isso mostra que o aluno realmente refletiu a respeito dos bilhetes, e não apenas reproduziu suas sugestões automaticamente.

### **Os bilhetes orientadores da reescrita:**

A minha intenção inicial, ao escrever os bilhetes, era focalizar as macroestruturas dos textos em questão, focar o que o aluno tinha a dizer, em detrimento da forma como disse (Mesko e Penteadó, 2006).

Meu objetivo inicial era de, através dos bilhetes interativos, tornar a comunicação, através das dissertações, mais clara, tornar o texto mais compreensível para o interlocutor/leitor, indagando o autor em alguns pontos para que refletisse a respeito do seu texto e respondesse a estas indagações através da reescrita

Após o término da oficina, ao analisar os bilhetes enviados aos alunos, percebi que, na maior parte das vezes, cumpri esse objetivo, no entanto, essa análise me mostrou outra direção para o olhar sobre as produções, que talvez tivesse sido mais efetiva durante a oficina. Há momentos em que o foco na divisão formal do gênero dissertação advindo da tradição escolar permeia os meus bilhetes, e, claro, isso se reflete na produção dos alunos.

Em geral, os bilhetes estavam voltados para a comunicação, para a melhora do processo de interlocução, como pode ser visto neste exemplo:

“Você diz que 70,00 reais por mês não dá para nada, eu concordo, mas lembre-se que o bolsa família é um auxílio e não a renda total.

(...)

Você fez uma afirmação muito séria ao dizer que uma pessoa desnutrida come mais do que uma nutrida, para fazer esse tipo de afirmação é preciso ter certeza, e explicar porque ela é verdadeira.”

A maior parte dos bilhetes foi escrita com o objetivo de explorar os aspectos argumentativos do texto do aluno, sempre questionando, no sentido de que o aluno explicasse melhor suas idéias, fosse mais claro, facilitando o entendimento do interlocutor e melhorando os aspectos comunicativos do texto.

No entanto, ao entender a dissertação como um gênero do discurso escolarizado, é preciso deixar um pouco de lado alguns de seus aspectos formais, que não interferem na progressão do texto e no seu entendimento pelo leitor, pois apesar de serem também características do gênero não devem ser o foco da leitura em uma proposta de correção como a que foi explicitada nesse trabalho.

A divisão tradicional da dissertação está muito marcada não só nos textos dos alunos, mas também nos bilhetes interativos, que, muitas vezes, comentavam o texto do aluno dividindo-o em introdução, desenvolvimento e conclusão:

“Achei excelente explicar o que é o ENEM na introdução, mas por que você não explica com mais detalhes o que é o ENEM, quais são seus objetivos, que tipos de oportunidades ele oferece aos alunos? Acho que a introdução ficaria mais rica.

No desenvolvimento, tive algumas dúvidas, talvez você pudesse me explicar melhor:

(...)

Na conclusão, percebi que você tentou dar um conselho aos alunos (...)

Se a própria professora, em seus bilhetes, reforça a idéia do texto organizado de uma maneira pré-estabelecida, não é de se espantar que os alunos reproduzam essa idéia em suas produções.

Outra falha da correção que, mais uma vez, empurra os alunos para a concepção mais tradicional de redação, é a eliminação da primeira pessoa, para que o texto adquira um caráter mais impessoal, e os argumentos sejam encarados com mais credibilidade pelo leitor.

Esta argumentação contra o uso da primeira pessoa não é condenável, tendo em vista que esta é uma das características do gênero dissertação escolar, mas, assim como a estrutura do texto, não deve ser o foco da correção, não deve vir em primeiro lugar.

As correções no sentido de eliminar o uso da primeira pessoa aparecem diversas vezes nos bilhetes orientadores, encontrados no corpus dessa pesquisa. Como pode ser visto nos exemplos abaixo:

“Lembra que não devemos usar a primeira pessoa?”; “Iremos? Primeira pessoa?”.

### Considerações Finais

Para mim, como professora, o processo de reescrita e de correção interativa, priorizando as características metapragmáticas, mais especificamente, discursivas do texto, e não algumas de suas características formais, como a ortografia, por exemplo, verificou-se como fundamental no ensino de escrita.

Não acho que deva existir uma substituição entre os modelos de ensino, ou que características metalingüísticas como ortografia e pontuação, bem como o ensino de gramática normativa, devam desaparecer, mas acredito no sucesso de uma inversão do modelo atual. As características metapragmáticas e discursivas do texto devem ser aprendidas antes pelos alunos, para que esse, ao aprender as características mais formais, entenda melhor o seu funcionamento, a serviço da clareza do seu texto.

Quanto às dificuldades verificadas na elaboração dos bilhetes orientadores da reescrita, ainda que estivesse alerta ao fato de que estava trazendo uma proposta diferente, a análise dos meus bilhetes de correção explicitou bastante minha própria resistência à mudança, na medida em que apontou os resquícios da visão tradicional do ensino de escrita, e, mais especificamente, do ensino do gênero dissertação escolar.

Isso traz à tona uma questão muito séria a respeito da formação dos professores, e do que se exige do professor já formado, muitas vezes, há muito tempo distante do ambiente acadêmico.

Foi muito difícil para mim, uma aluna ainda não graduada, dentro do ambiente acadêmico, onde as discussões acerca da inovação no ensino de língua materna acontecem a todo o momento, quebrar a minha experiência anterior e abordar o texto, o aluno e o ensino de

escrita de uma maneira diferente da tradicional. Deve ser uma tarefa ainda mais complicada para professores, que há anos realizam esta prática nos moldes que lhes foram ensinados.

Essa questão revela a importância da articulação entre ensino e pesquisa, da formação de pesquisadores-professores que acompanhem a teoria com a sua prática, para que tenham uma visão situada e real de ensino, e também de professores-pesquisadores que acompanhem sua prática com a teoria, para que reflitam criticamente sobre os pressupostos da tradição escolar.

## 6. Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M. (2000). *A Estética da Criação Verbal*, 3ªed. São Paulo: Martins Fontes.
- BRASIL (2000). Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos*.  
<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/doc/not/libro287/libro287.pdf>
- BUIN, E. (2006). “O Impacto do Bilhete do Professor na Construção do Sentido do Texto do Aluno”, in: SIGNORINI, I. (org.), *Gêneros Catalisadores, letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial.
- CECILIO, S. R. *Ensino de Língua Portuguesa via gêneros discursivos: uma reflexão acerca do gênero carta do leitor*. Programa de Desenvolvimento Educacional–PDE, Abril/2008.  
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/254-4.pdf>
- LEITE, E. G.; PEREIRA, R. C. M. (2009). “Implicações da Correção do Professor na Reescrita do Aluno: Desenvolvendo as Capacidades de Linguagem.”, in: GONÇALVES, A.V.;BAZARIM, M. (org.), *Interação, Gêneros e Letramento: A (re) escrita em foco*. São Carlos-SP: Claraluz Editora, 2009.
- MESKO, W. S.; PENTEADO A. E. A.(2006). “Como se responde a um bilhete? Movimentos a partir desse instrumento de intervenção nas produções textuais em processo de reescrita”, in: SIGNORINI, I. (org.), *Gêneros Catalisadores, letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MEURER, J. L. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: FORTKAM, M.B.M.; TOMITCH, L.M.B. (Orgs.). *Aspectos da lingüística aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000.
- ROJO, R. *Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo*. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABRALIN, 2, Florianópolis, 1999. Florianópolis: ABRALIN; UFSC, 2000.
- SIGNORINI, I. (2007). “Letramento e Inovação no Ensino e na Formação do Professor de Língua Portuguesa”, in: SIGNORINI, I. (org.), *Significados da Inovação no Ensino de Língua Portuguesa e na Formação de Professores*. Campinas-SP: Mercado das Letras.
- SOUZA, E. G. (2003). “Dissertação: Gênero ou tipo textual?”, in: Dionísio A. P.; Beserra N. S. (org.), *Tecendo Textos, Construindo Experiências*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.