

## OS PROCESSOS DE PRODUÇÃO E REVISÃO TEXTUAL POR APRENDIZES DA ESCRITA A PARTIR DO TRABALHO COM OS GÊNEROS DISCURSIVOS

Suzana Lima VARGAS<sup>1</sup>  
Aida do Amaral ANTUNES<sup>2</sup>  
Andreza de Souza FERNANDES<sup>3</sup>  
Heloana CARDOSO<sup>4</sup>  
Josiane Silveira COIMBRA<sup>5</sup>

**ABSTRACT:** *This paper presents analysis of the processes of writing, revising and rewriting text constructed by elementary school students. The analysis consisted of a corpus of fifty textual productions obtained during activities with the genre, organized from the didactic sequence (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). The methodological perspective of research is related to the procedures of the indicative paradigm (GINZBURG, 1989) and genetic criticism (SALLES, 2000). The analysis indicates the traces left by the students revealed instances of substitutions, additions and deletions of linguistic elements that contributed to the problem solving orthographic, morphosyntactic or semantic, either through spontaneous correction of the student, now with the mediation of the teacher. We conclude that the provocations of rewrites developed in students self-criticism and the understanding that the rewriting of texts requires adjustment to both the conventions of writing and the genre, for the reformulation of the ideas expressed in them.*

**KEYWORDS:** *Genre; Textual production; Linguistic operations.*

### 1. Introdução

O Projeto Laboratório de Alfabetização (FAPEMIG nº SHA APQ 00320/08), em desenvolvimento na Faculdade de Educação da UFJF, visa ao aprendizado da leitura e da escrita, de alunos de escolas públicas com histórico de fracasso escolar, a partir do ensino dos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2005; ROJO, 2000).

A necessidade de um trabalho com os gêneros textuais no ensino da língua tem sido discutida há mais de dez anos, principalmente com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, no qual os gêneros são tomados como objeto de ensino e sendo, portanto, responsáveis pela seleção dos textos que deverão ser trabalhados como unidades de ensino.

Marcuschi, afirma que os gêneros textuais são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social, surgindo de acordo com as necessidades e atividades sócio-culturais. No entendimento do autor, os gêneros textuais caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. Por isso, devem ser compreendidos em seus usos e condições sócio-pragmáticas, definidos como práticas sócio-discursivas.

---

<sup>1</sup> Professora-doutora da Universidade Federal de Juiz de Fora.

<sup>2</sup> Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

<sup>3</sup> Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

<sup>4</sup> Graduanda em Letras pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora.

<sup>5</sup> Graduanda em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

O autor parte da noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva defendida por Bakhtin (2000), na qual os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, construindo-o de alguma forma.

Conforme Marcuschi, não existem gêneros textuais ideais para o ensino de língua. Ele afirma que é possível a identificação de gêneros com dificuldades progressivas, do nível menos formal ao mais formal, do mais privado ao mais público, tanto na oralidade quanto na escrita. Rojo (2000) ao discutir a prática de linguagem em sala de aula, defende o trabalho com gêneros textuais como uma extraordinária oportunidade de se lidar com os usos sociais da língua, na forma como ela acontece no dia-a-dia, na vida das pessoas. Entretanto, existem diferenças entre o uso do gênero na sociedade e a maneira como é ensinado, pois nem sempre será possível explorar todos os aspectos ligados ao conteúdo temático, à estrutura composicional e ao estilo de cada gênero. Em situações didáticas, o estudo dos gêneros textuais implica na opção por determinados elementos, considerando-se os grupos de alunos destinatários do trabalho, suas capacidades de linguagem, seus conhecimentos prévios do gênero, etc.

Para viabilizar o trabalho com os gêneros textuais, os atendimentos pedagógicos do Laboratório de Alfabetização (LABOALFA) foram organizados em torno de sequências didáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), ou seja, um conjunto de atividades pedagógicas sistematizadas, tendo como finalidade o domínio do gênero pelo aluno e o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem. Os autores sugerem a seguinte organização para a sequência didática: *apresentação da situação* de produção do gênero; *produção inicial* para identificar os conhecimentos prévios dos alunos, *módulos intermediários* para explorar os aspectos constitutivos do gênero e *produção final* para constatar as conquistas do aluno. As atividades são orientadas pelas práticas de produção oral e escrita, leitura e reflexão linguística.

Nessa interface entre o ensino, a pesquisa e a extensão, situa-se a investigação “*Processos de escrita, revisão e reescrita por alunos do ensino fundamental*”, cujo objetivo é investigar as operações linguísticas e epilinguísticas realizadas pelos alunos nos momentos de produção textual.

Para a presente análise, optou-se por um conjunto de onze produções textuais, elaboradas no ano de 2009 e 2010, por cinco sujeitos. Os dados foram obtidos nos atendimentos pedagógicos do LABOALFA, coordenados por professoras-bolsistas dos cursos de Letras ou Pedagogia, realizados em dois encontros semanais, de 120 minutos.

Serão analisadas duas situações didáticas: na primeira, os processos de escrita e reescrita de textos são observados na produção e revisão de narrativas, cuja correção ocorre por meio das trocas verbais entre a professora e o aluno. Na segunda situação didática, discute-se a produção de textos ligados ao gênero Carta Pessoal e o processo de revisão realizado a partir do bilhete orientador da professora.

## 2. Questões teórico-metodológicas

A perspectiva metodológica da pesquisa está relacionada tanto ao *paradigma indiciário*, modelo epistemológico proposto pelo historiador italiano Ginzburg (1989), quanto aos procedimentos da *crítica genética* (SALLES, 2000; PINO & ZULAR, 2007).

O *paradigma indiciário*, conforme denominado por Ginzburg, é um modelo fundado no detalhe, no episódico, em que a atenção do investigador deve voltar-se para observação do idiossincrático, do singular, de tal maneira que formule hipóteses explicativas interessantes a respeito de uma realidade complexa, não experienciável diretamente. A partir dessa perspectiva, os dados singulares podem ser altamente reveladores daquilo que se busca

conhecer (no caso da presente pesquisa, aquilo que é revelado pelas marcas deixadas nas produções textuais sobre a complexa relação entre o sujeito e a linguagem).

Esse modelo de análise, de cunho qualitativo, segundo Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), ao ser aplicado no tratamento de dados da constituição da escrita, contribui para o investigador visualizar a relação dinâmica entre a criança e a linguagem e interpretar, como pistas, marcas e indícios de um processo em constituição, aquilo que a criança torna evidente quando manipula a linguagem.

Segundo Pino & Zular (2007), a crítica genética propõe a compreensão da gênese de uma escritura, ou melhor, constrói hipóteses sobre o caminho percorrido pela escritura, com a identificação de rasuras, acréscimos e elaborações de conjecturas sobre as operações mentais subjacentes. É uma área preocupada com a análise do processo de criação de texto a partir dos rabiscos, garranchos ou mesmo desenhos do autor que indiciam seu trabalho.

Cumprе ressaltar ainda a concepção de escrita como trabalho (FIAD e MAYRINK-SABINSON, 1991), pois é ela que sustenta a reescrita como um momento essencial no processo da escrita. Na realidade, essa compreensão deriva da concepção de linguagem como interação, expressa por Franchi (1987:12)

a linguagem é ela mesma um trabalho pelo qual, histórica, social e culturalmente, o homem organiza e dá forma a suas experiências. É ainda na interação social, condição de desenvolvimento da linguagem, que o sujeito se apropria desse sistema lingüístico, no sentido de que constrói, com os outros, os objetos lingüísticos sistemáticos de que se vai utilizar; na medida em que se constitui a si próprio como locutor e aos outros como interlocutores. Por isso, essa atividade do sujeito não é somente uma atividade que reproduz: é, em cada momento, um trabalho de reconstrução.

Trata-se, portanto, de uma visão da escrita como uma construção que se processa na interação, e da reescrita como um momento que revela a dinamicidade desse processo. Assim, o rascunho e as versões de um texto trazem marcas de reelaboração que se constituem em espaço privilegiado para a observação do modo como o escritor manipula a linguagem, com vários motivos, em diferentes momentos (no planejamento, durante a escrita, após a releitura e a reescrita). Essa concepção de reescrita é fundamental nas situações de ensino da língua porque permite modificar as representações das crianças sobre a escrita e, com reflexões pontuais, melhorar suas produções textuais. Possibilita ainda a análise dos processos individuais, compreendendo os alunos em suas trajetórias de aprendizagem.

### **3. O trabalho do sujeito no processo de produção e revisão textual e a importância da interação com a professora**

#### **3.1. Situação didática I**

O primeiro caso analisado refere-se às produções textuais de um aluno do 4º ano do ensino fundamental. Ele tem 13 anos e será referido pela suas iniciais, R.S.. As produções escritas de R.S. foram elaboradas no interior da sequência didática (SD) sobre os contos do Sítio do Picapau Amarelo, de Monteiro Lobato. As atividades da SD foram realizadas no ano de 2009, envolvendo momentos de leitura, produção escrita e oral, revisão, reescrita e jogos. Dentre os textos produzidos pelo aluno nesse período, foram selecionados a produção inicial, a reescrita da produção inicial e a produção final.

A produção inicial de R.S. revela sua preocupação com o uso dos sinais de pontuação, principalmente porque ele oscila em relação ao emprego do ponto final:

### (1) Produção inicial

(folha 1)

- 1 *O Rabicó vai em direção a janela.quando ele*
- 2 *vai a Bria janela ela da dicara com a tia.*
- 3 *Nastacia vai pegar a vassoura e snta.*
- 4 *no Rabicó ele saiu correndo para a tia.*
- 5 *Nastácia nã Bater com a vassoura.*
- 6 *Você não voutar mais a qui seu latrasinho*
- 7 *de polinho.*

(folha 2)

- 8 *O Rabicó nuncamais vou na quele terrena*
- 9 *da casa da vovó a emilia o Rabico...*
- 10 *Rabico. É emilia a pedrinho que emilia*
- 11 *o Rabico sunil pode teixar cônico Eu*
- 12 *vou pricorar o Rabicó.*

Nota-se que R.S. estabeleceu parâmetros adequados para o emprego do ponto final nas linhas 1, 5, 7, 10 e 12, entretanto, nas linhas 2, 3, 4, ele distribuiu esse sinal ao término de cada uma delas, sem considerar o sentido gerado por tal escolha.

A ausência dos sinais de pontuação (dois pontos e travessão) é observável nos trechos em que tenta representar os diálogos entre as personagens, nas linhas de 6-7 e 9-12. Além disso, R.S. não utiliza os verbos *dicendi* para indicar as falas do narrador.

Outro indício da construção de conhecimentos acerca do uso da pontuação é visível na linha 9, quando opta adequadamente pelas reticências. Essa ocorrência singular nos permite formular duas hipóteses explicativas: ou ele quis indicar o alongamento do grito de Emília quando ela chama o Rabicó (Rabicóóóóóó) ou pretendeu sinalizar a pausa entre um chamado e outro (Rabicó... Rabicó). A resposta para tais hipóteses, certamente seria definida se tivéssemos registros em áudio da releitura em voz alta, feita pelo próprio aluno. No entanto, as mudanças feitas por ele, durante a atividade de reescrita – repetição do nome e a inclusão da exclamação –, apontam mais fortemente para a segunda explicação.

A reescrita foi realizada após a leitura do texto pela professora-bolsista e as reelaborações efetuadas por R.S. relacionam-se aos comentários avaliativos dela, como se ele incluísse em seu texto trechos esclarecedores dos problemas que a professora lhe apontara.

Comparando-se o texto (2) com a produção inicial, constata-se grande proximidade quanto ao sentido dos dois textos e o olhar do aluno mais voltado para a correção dos aspectos ortográficos e morfo-sintáticos.

### (2) Reescrita da produção inicial

- 1 *O Rabicó vai em direnção a janela.*
- 2 *Quando ele vai abrir a janela, ele deu dicara com a tia*
- 3 *Nastacia, vai pegar a vassoura, e senta no Rabicó.Ele*
- 4 *saiu correndo para a tia Nastacia não bater*
- 5 *com a vassoura. Você não volta mais aqui*
- 6 *seu ladrãosinho de bolinh.*
- 7 *O Rabicó nunca mais voltou naquele terrena*
- 8 *da casa da vovó e a Emília gritou o Rabica...*
- 9 *Rabicá! É Emília gritou o Petrinho o que Enília*
- 10 *o Rabico suniu pode deixa comigo Eu vou*
- 11 *procucou o Rabicó.*

As mudanças efetuadas na passagem do texto (1) para o texto (2) serão analisadas a partir das metaoperações descritas por Fiad (1991) e Fabre (1991): *inclusão*: ocorre quando

algum elemento linguístico é acrescentado no texto sem que haja a eliminação de outro; *substituição*: diz respeito ao apagamento de um elemento linguístico e o acréscimo de outro; *supressão*: um elemento linguístico é eliminado sem que outro o substitua.

Observando as alterações em torno da ortografia, notou-se o predomínio da substituição de letras em palavras segmentadas ou não, totalizando catorze ocorrências: *endireção/ em direção*; *a Bria/ abrir*; *emtra/senta*; *Nastácia/ Nastacia*; *voutar/volta*; *a qui/ aqui*; *latrasinho/ ladrãosinha*; *polinho/ bolinh*; *na quele/ naquele*; *vou/voltou*; *sunil/suniu*; *teixa/deixa*; *conico/comigo*; *pricorar/ procurou*.

A reelaboração efetuada na escrita das palavras *vou/voltou*, permite supor que a intenção inicial do aluno era grafar “*voltou*”, entretanto, seu envolvimento com os eventos narrados, resultou no erro ortográfico. No momento da releitura, R.S. conseguiu perceber a inadequação e fazer a inclusão das letras necessárias.

Quanto às alterações morfo-sintáticas, constata-se a inclusão de alguns elementos que contribuem para a compreensão do sentido do texto, sendo apenas cinco ocorrências. São elas: os artigos definidos (*janela/ a janela*; *que emilia/ o que Ênilia*), os tempos verbais (*da/deu*) e o verbo *dicendi* (*a emilia o Rabico/ a Êmilia gritou o Rabica*; *Ê emilia o petrinho/ Ê Emilia gritou o Petrinho*).

Outra mudança que evidencia a atenção de R.S. com a organização do texto, é a separação dele em dois parágrafos, contudo, parece que essa escolha foi orientada pela divisão já estabelecida, em duas folhas, na produção inicial. De qualquer modo, esse critério definido pelo aluno, não deve ser desconsiderado em decorrência de uma melhor legibilidade conferida à narrativa.

Verifica-se que a inclusão do verbo *dicendi*, “*gritou*”, nas linhas 8 e 9, é a única reflexão que demonstra a intenção do aluno de esclarecer o diálogo, fornecendo ao leitor um indício acerca do locutor da fala, no caso, a boneca Emília e Pedrinho. Essa reflexão só foi estabelecida a partir da mediação da professora-bolsista, uma vez que R.S. já havia feito uma releitura e, compreendendo que aquilo que ele gostaria de dizer já estava estruturado mentalmente, não foi capaz de perceber a ausência desse elemento coesivo em seu texto.

Os aspectos apontados nessa análise confirmam que R.S. preocupa-se mais com os aspectos gramaticais (ortografia, paragrafação e pontuação) do que com o próprio enredo, movimento típico dos aprendizes da escrita, já que para observar todas as modificações necessárias à compreensão do texto, precisam do auxílio da professora para estabelecer reflexões pontuais. No último momento da sequência didática, o aluno realizou a produção final sem o apoio de imagens ou quaisquer outros recursos de auxílio extra-textuais. No entanto, conseguiu estruturar mentalmente o texto de forma a torná-lo mais coerente, isso resultou em uma produção não totalmente satisfatória, mas que demonstra avanços nos conhecimentos sobre textualidade (ver figura 1):

O Capuerão do Sul  
 Era Uma vez O Marques de Rabico foi na Mata. Dele estava procurando o tronco de árvore e de repente ele ouviu o chiado da mula sem cabeça Chiii!  
 O Rabico saiu correndo qui e onde vai?  
 - O Pedrinho falou: Um riado e parou  
 - Rabico não tá com cara que viu mula-sem-cabeça. na mata onde a ança  
 O Zeirconde falou: na del parque de Pedrinho falou: em leor cana e cana  
 O - O Pedrinho falou: na mata e cana  
 mas não porque não Pedrinho. porque Zeirconde. Porque eu quero ver esta mula-sem-cabeça... quando ele saiu em leora se mula-sem-cabeça, apareceu a mula-sem-cabeça. de repente o pedrinho pegaram um pedaço de madeira e sentaram na mula-sem-cabeça.  
 O Pedrinho e Eminha e Marizinha e Zeirconde e Rabico.  
 voltaram para casa e a mula-sem-cabeça imreatiu o sitio e o Tio-fornaper e Tana-benta e tia mastaria tiraram o ferro da boca de mula-sem-cabeça.  
 a gente sabe onde tira o ferro da boca da mula-sem-cabeça ela panta o moorman

Figura 1. Produção final do aluno R.S.

Constata-se uma maior adequação dos sinais de pontuação, visto que ele passa a marcar alguns diálogos. Além disso, R.S. faz uso de marcadores temporais, em geral, no mesmo contexto – em posição pré-verbal. O emprego dá-se, quando uma idéia é introduzida para proporcionar a quebra da expectativa da cena, como observado nas linhas 5, 16, 18 e 26, com exceção do termo de abertura “era uma vez” (linha 3), comumente utilizado em textos narrativos. A partir desses usos, pode-se dizer que o aluno está aprendendo o emprego dos marcadores no interior da narrativa, uma vez que opta por “de repente” e “quando”.

O uso dos marcadores contribui também com a progressão sequencial do texto e favorece a tarefa do leitor, quando acrescenta um dado importante para a compreensão do desfecho (linhas 26 e 27), após comentário da professora. O aluno havia terminado o texto na linha 25 e mostrou-o para a professora, que perguntou qual seria o resultado da retirada do ferro da boca da mula-sem-cabeça. Então, ele respondeu que, ao retirar o ferro, o feitiço se

quebra e a mula volta ao normal. A professora sugeriu que essa informação fosse adicionada ao texto e pode ser conferida nas linhas 26 e 27.

Infere-se que o aluno, por meio dessa mediação, entendeu o texto como uma construção de sentidos, pois, ainda que tenha tido algumas dificuldades ortográficas, conseguiu adequar a informação mental à sua produção.

### 3.2. Situação didática II

No segundo caso, discute-se o processo de reescrita ocorrido durante as atividades com o gênero Carta Pessoal, realizadas com um grupo de quatro alunos do 5º ano do ensino fundamental. As atividades propostas envolveram seis momentos: (1) leitura do livro de literatura que abordava a correspondência pessoal; (2) reconto oral coletivo; (3) produção escrita de uma carta para a personagem principal do livro; (4) devolução das produções dos alunos juntamente com um bilhete orientador da professora-bolsista; (5) leitura do bilhete e revisão do texto para efetuar as mudanças necessárias, considerando as solicitações da professora; (6) reescrita da carta pessoal.

A análise das oito produções textuais obtidas (quatro produções escritas e quatro reescritas) nos permitiu identificar a ocorrência das três operações epilinguísticas (inserção, substituição e supressão), totalizando 75 modificações efetuadas pelos alunos considerando essas operações.

**Gráfico 1: Frequência das operações epilinguísticas**

#### Frequência (%) das operações linguísticas



Fonte: 8 produções textuais de 4 alunos do Laboratório de Alfabetização.

Conforme apresenta o gráfico 1, é possível observar a ocorrência das três operações epilinguísticas, em diferentes frequências. Em primeiro lugar, as 38 inserções equivalem a 51% das ocorrências; em segundo, as 23 supressões correspondem a 30% e, por fim, as 14 substituições representam 19% das ocorrências.

Os três momentos do processo de produção textual, quais sejam: escrita (figura 2); bilhete orientador da professora (figura 3); e reescrita (figura 4), serão exemplificados através dos textos de uma aluna do 5º ano do ensino fundamental, que será referida pelas suas iniciais, T.A..

## Escrita

Juiz de fora, 26 de março de 2010. MG

Dona Velinha

Velinha eu li o seu livro e gostei se você existe me da a sua foto se vosse me da a foto eu ficava muito feliz e me da o seu enterenço o logal o numero e me fala o seu bairro e sua idade.

O seu cachorrinho está vivo ainda e ele ainda come só biscoito, presunto e queijo?

Meu nome é tainara e eu li seu livro e gostei muito você.

Você é legal você já foi casado tem filho você gosta de griança e musica.

Gosta de dança e você já tem amigos eu tenho 10 anos e você.

Eu tenho um peixe um cachorro e uns animais de pelusia e todos tem nome.

Eu sou uma menina legal estudiosa engrassada.

Você deve ser legal. Beijos!!

Obrigado.

quero ser modelo e veterinária

Tainara

Operação epilinguística na passagem da 1ª para a 2ª versão

■ Supressão

Figura 2. Escrita da carta da aluna T.A.

## Bilhete da professora após a escrita

Tainara,

Quando a gente escreve uma pergunta, ela deve ter o ponto de interrogação no final, como por exemplo: "O seu cachorrinho ainda está vivo?" e "Você já foi casada?".

Se você organizar as perguntas colocando o ponto de interrogação quando for necessário, a Dona Velhinha vai conseguir entender melhor o que você está perguntando.

Você poderia escrever mais sobre você para que a Velhinha te conheça e queira responder a sua carta.

1ª solicitação

2ª solicitação

Figura 3. Bilhete orientador da professora

## Reescrita

Juiz de Fora, 31 de março de 2010.

Para Dona Velina

Dona Velinha eu li o seu livro e gostei se você existe me manda a sua foto eu ficaria muito feliz e me da o seu endereço o logal o numero e me falo o seu nome. O bairro e sua idade

O seu cachorrinho está vivo ainda ele ainda come só biscoito, presunto e queijo?

Meu nome é tainara e eu tenho 10 anos gosto de dança de brinca e de joga bola.

Você já teve namorado já caso você gosta de dança costa de musica?

Eu gosto muito do seu texto e é muito legal deve ser rui sem nenhu amigo podemos ser amigos todos nos!

Eu gostei de você a senhora gosta de animais.

Eu tenho um cachorro e ele se chama Betove, tenho também um peixe e se chama, Lilica quero um ramister, tenho duas galinha um macho e uma femea o macho se chama Pedro e a femea se chama lindinha.

Beijos!!!

Ass: Tainara

Resposta à 1ª solicitação

Resposta à 2ª solicitação

Figura 4. Reescrita da carta da aluna T.A.

Na passagem da escrita para a reescrita, a aluna T.A. efetuou as três operações epilinguísticas, totalizando 28 modificações: 10 supressões, 7 substituições e 11 inserções. Verifica-se que ela efetua a supressão de palavras e frases com o objetivo de reordenar informações a seu respeito para o destinatário da carta, atendendo a segunda solicitação da professora, que consta no 3º parágrafo do bilhete. Ainda nesse parágrafo, a professora convence a aluna a respeito de como o interesse do destinatário pode ser despertado a partir do que a carta diz (*para que a Velinha te conheça e queira responder a sua carta*). Com base nessa orientação, a aluna se preocupa com a sua imagem e opta pela eliminação de alguns trechos (*eu tenho ... animais de pelusia.../ Eu sou uma menina legal estudiosa engrassada./ quero ser modelo e veterinária*).

As inserções e as substituições realizadas nos últimos parágrafos da reescrita também atendem aos comandos da professora, pois se referem tanto aos sinais de pontuação quanto ao acréscimo de novas informações, buscando a construção de uma relação mais íntima com o destinatário da carta: *podemos ser amigos todos nos!/ Eu gostei de você...*

Outra ocorrência de inserção e substituição pode ser observada no último parágrafo, quando T.A. revela insatisfação com a sua opção pelo trecho da primeira escrita: *Eu tenho um peixe e um cachorro e uns animais de pelusia e todos tem nome*, julgando imprescindível esclarecer quais eram os animais e o nome de cada um.

Acredita-se que a correção textual efetuada com o auxílio do bilhete da professora alcança melhores resultados quando as orientações são apresentadas gradualmente e em torno de aspectos pontuais, pelo menos no caso dos aprendizes da escrita atendidos pelo LABOALFA.

Os bilhetes orientadores, elaborados após a produção textual, mostraram excelentes instrumentos para promover a reflexão dos alunos, pois eles desenvolveram a perspectiva crítica em torno de seus próprios escritos, construindo, assim, novos conhecimentos sobre as regras de organização interna da escrita.

Os processos interlocutivos entre as professoras e os alunos em torno dos pontos mais nebulosos de seu texto foram decisivos na atividade de reescrita, já que, como alertava Bakhtin (2000), a interação verbal constitui realidade fundamental na língua.

Os alunos atendidos no LABOALFA não apenas escutaram e “acataram” os comentários e os bilhetes das professoras, mas compreenderam a necessidade de reavaliarem suas produções escritas, refletindo sobre elas para realizar as mudanças necessárias. Recupera-se, então, a teoria bakhtiniana, quando esta explicita que todo autor responde a algo, retoma enunciados, concorda com algo ou refuta enunciados anteriores.

Defende-se a construção de modelos didáticos que possibilitem a manifestação do aluno, para que deixe de ser um sujeito que só ouve em silêncio, e se torne um indivíduo que age, que também ouve, e recria-se pela incorporação dos outros, polifonicamente.

#### **4. Considerações finais**

Constata-se que a escolha da SD como instrumento de ensino contribuiu para a aprendizagem dos alunos, pois esta permite o domínio de um gênero discursivo de forma gradual, passo a passo, facilitando ao mediador a identificação das dificuldades da turma como um todo e dos alunos individualmente; além de trabalhar com a leitura, escrita, oralidade e aspectos gramaticais em conjunto, o que faz mais sentido para o aprendiz.

As reflexões aqui realizadas auxiliam o entendimento da SD como um instrumento não-estático, ou seja, que permite inserções de atividades de acordo com as necessidades de cada aluno e/ou da turma. No caso do aluno R.S., uma reflexão acerca da coerência textual teve de ser pontuada, bem como o emprego correto da paragrafação. A produção final, sob a ótica de um leitor desavisado, pode aparentar um “mau texto”, entretanto, as investigadoras da pesquisa a compreendem como um avanço das capacidades que o aluno dominava na produção inicial. Logo, as decisões pedagógicas em consonância com as concepções teóricas contribuíram, de forma significativa, para este fim.

A análise indiciária dos traços deixados pelo aluno revelou que, no início da SD, ele preocupava-se em realizar substituições e inclusões de elementos linguísticos que contribuíssem para a resolução de problemas ortográficos ou morfossintáticos, com menos reflexão em torno do sentido. Nos momentos finais da SD, com as provocações de revisão efetuadas pela professora-bolsista, o aluno compreendeu que a reescrita dos seus textos precisava ser feita de maneira mais fina, com alterações pontuais também no que concerne aos aspectos linguístico-discursivos. Certamente, a vivência de R.S em torno de práticas de produção e revisão textual desenvolveu a perspectiva crítica de seus próprios escritos, o que contribuirá na conquista de maior competência comunicativa.

Os momentos em que o aluno teve a oportunidade de dialogar com a professora sobre os pontos mais nebulosos de seu texto, solicitando-lhe explicações ou sugestões, foram decisivos na atividade de reescrita, já que, como alertava Bakhtin (2000), a interação verbal constitui realidade fundamental na língua. Segundo o autor, a experiência verbal do sujeito evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados alheios,

acontecimento que foi demonstrado pela presente análise. Quer dizer, mecanismos sociais e interativos transformam enunciados, neste trabalho, produções escritas. R.S. não apenas escutou e “acatou” as instruções da professora, mas ele próprio reavaliou suas produções escritas, refletindo sobre elas para realizar as mudanças necessárias, tendo em vista as aprendizagens construídas na SD. Recupera-se, então, a teoria bakhtiniana, quando esta explicita que todo autor responde a algo, retoma enunciados, concorda com algo ou refuta enunciados anteriores.

Por outro lado, de acordo com a análise indiciária da produção da aluna T.A., diante de um bilhete norteador, ela foi capaz de executar mudanças significativas, atendendo aos comandos dados pela professora e aprimorando a sua carta. As operações realizadas pela aluna revelam que, tanto os itens elencados para os comandos quanto o modo como as orientações são realizadas no bilhete, são importantes para que o aluno alcance melhores resultados na reescrita. Conclui-se a presença de uma estreita relação entre o modelo de correção adotado e a concepção de escrita como trabalho defendida por Fiad e Mayrink-Sabinson (1991).

Outro ponto importante a ser considerado é o gênero em questão. Com a carta pessoal e a situação didática criada pela professora, a aluna conseguiu estabelecer um diálogo, de maneira eficiente, com a leitora. Isso confirma a orientação de Rojo (2000), quando esta defende o trabalho com gêneros textuais como possibilidade de se lidar com os usos sociais da língua, na forma como ela acontece no dia-a-dia. A escrita da carta e a reescrita efetuada pelo auxílio do bilhete orientador da professora confirmam essa proposição.

Defende-se, então, a construção de modelos didáticos que possibilitem a manifestação da criança, para que deixe de ser um aluno que só ouve em silêncio, para se tornar um sujeito que age, ouve, e recria-se pela incorporação dos outros, polifonicamente.

## Referências

- ABAURRE, M. B. M. ; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M.L.T. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado das Letras, 1997.
- BAKHTIN, M.. *Estética da Criação Verbal*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHENEUWLY, B. A sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHENEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.
- FIAD, R.S.; MAYRINK-SABINSON, M.L.T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (org.). *Questões da Linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991. p. 54-63.
- FRANCHI, C.. Criatividade e Gramática. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, nº 9, 1987. p. 05-45.
- GINZBURG, C.. *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*. In: \_\_\_\_\_, *Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- PINO, C. A.; ZULAR, R. *Escrever sobre escrever: uma introdução crítica à crítica genética*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ROJO, R. (org). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC, 2000.
- SALLES, C. A. *Crítica Genética: uma (nova) introdução*. São Paulo: EDUC, 2000.