

Marialva do Socorro Ramalho de Oliveira de Almeida

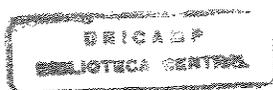
**REFACÇÃO COMO AÇÃO PEDAGÓGICA: O OLHAR DO OUTRO SOBRE O TEXTO
ORIENTA A REFACÇÃO?**

Dissertação apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Lingüística Aplicada, área de concentração Ensino-Aprendizagem de Língua Materna.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Lúcia Kopschitz
Xavier Bastos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Instituto de Estudos da Linguagem
2001

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE



UNIDADE	de
N.º CHAMADA	T/ UNICAMP
	AL64r
V.	Ex.
TOMBO BC/	46213
PROC.	16-392/01
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	13/09/02
N.º CPD	

CM00159499-9

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

Al64r

Almeida, Marialva do Socorro Ramalho de Oliveira de
Refacção como ação pedagógica: o olhar do outro sobre o texto
orienta a refacção? / Marialva do Socorro Ramalho de Oliveira de
Almeida. -- Campinas, SP: [s.n.], 2001.

Orientador: Lúcia Kopschitz Xavier Bastos
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas,
Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Escrita. 2. Análise de interação em educação. 3. Aprendizagem
perceptiva. 4. Diálogo. I. Bastos, Lúcia Kopschitz Xavier. II.
Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da
Linguagem. III. Título.

Este exemplar e a redação final da tese defendida por Marilda do Socorro

Ramalho de Oliveira de Almeida.

e aprovada pela Comissão Julgadora em 14/08/2001.

Lúcia K X Bastos.

BANCA EXAMINADORA

Lúcia K X Bastos

Profª. Drª. Lúcia Kopschitz Xavier Bastos (Orientadora e Presidente)

Profª. Drª. Raquel Salek Fiad (Titular)

Profª. Dr. Lourenço Chacon Jurado Filho (Titular)

Profª. Drª. Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinson (Suplente)

Ao Francisco, Larissa e Marina por todos os momentos nos quais tiveram que compreender as minhas longas ausências, as minhas constantes angústias passando-me sempre, nestes momentos, a tranqüilidade necessária para que eu continuasse.

O meu carinhoso obrigada.

Agradecimentos

Agradeço, primeiramente a Deus, luz constante a iluminar o meu caminho.

À prof^ª., Dr^ª. Lúcia Kopschitz Xavier Bastos, minha orientadora, pela leitura criteriosa, pelo trabalho competente e incansável durante este percurso.

À prof^ª., Dr^ª. Raquel Salek Fiad, pelo trabalho dedicado de orientadora, antes do exame de qualificação e pela paciência de ter me ouvido não só como orientadora, mas também como amiga.

À prof^ª., Dr^ª. Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinson, pelas valiosas contribuições advindas da leitura no exame de qualificação.

À prof^ª., Dr^ª. Marta Sardiñas Vargas, minha co-orientadora, pelas criteriosas contribuições advindas da sua paciente leitura deste trabalho e, em especial, pelo apoio amigo que sempre me impulsionou a buscar o melhor.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da UNICAMP, que participaram do Mestrado Interinstitucional UNICAMP/UNIFAP.

À Irmã Clara Rubert, diretora da escola Santina Rioli por todo apoio e credibilidade a mim dispensados, durante os seis anos em que trabalhei nesta escola e, em especial, durante a trajetória de minha pesquisa.

Aos meus alunos, que aceitaram caminhar comigo, nesta pesquisa, em busca de alternativas que venham a otimizar o processo de ensino-aprendizagem de nossa língua materna.

Às minhas colegas do curso de pós-graduação e funcionários do IEL/UNICAMP, pelas contribuições durante o curso.

Ao meu pai (in memorian) e à minha mãe, por acreditarem que é necessário lutarmos por nossos sonhos.

À CAPES, pelo incentivo financeiro.

(...) A palavra existe para o locutor sob três aspectos: como *palavra neutra* da língua e que não pertence a ninguém; como *palavra do outro* pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e, finalmente, como palavra *minha*, pois, na medida em que uso essa palavra numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade.

(Mikhail Bakhtin)

SUMÁRIO

Resumo	13
Capítulo 1	15
1.1. Justificativa	15
1.2. Fundamentação Teórica	17
1.2.1. Concepção de Linguagem Corrente na Prática Pedagógica do Ensino de Português	17
1.2.2. Outra Perspectiva para a Prática Pedagógica Centrada na Concepção de Linguagem como Interação.....	20
1.2.3. A Refacção no Processo de Produção de Texto sob a Perspectiva do Sócio-interacionismo de Vygotsky e do Dialogismo de Bakhtin	29
1.3 Metodologia	34
a) Contexto	34
b) Os sujeitos	36
c) Os dados	37
d) Análise dos dados	41
Capítulo 2	43
2.1. Introdução	43
2.2. Descrição das Mudanças Ocorridas nos Textos durante o Percurso das Refacções e Análise de Momentos de Interação que Subjazem às Refacções	45
2.2.1. Comentários Iniciais	45
2.2.2. Apresentação da Primeira Categorização – Mudanças no Plano Formal	48
2.2.2.1. Descrição e Análise de Momentos de Refacção Referente à Correção Formal	53

a)	Texto de G Reescrito por D	53
b)	Texto de S Reescrito por B	56
2.2.3.	Apresentação da Segunda Categorização – Mudanças no Conteúdo Textual	61
2.2.3.1.	Descrição e Análise de Momentos da Refacção Referente às Operações Lingüísticas Descritas	64
a)	Texto do Autor B, Reescrito pelo Próprio B, enquanto o Outro/leitor	64
b)	Texto de E Reescrito por I, durante a Segunda Refacção	67
c)	Texto do Autor C, Reescrito por Ela Própria, enquanto o Outro/leitor	72
2.3.	Descrição e Análise da Interação Ocorrida entre os Oito Sujeitos Seleccionados	77
2.3.1.	Interação Ocorrida no Primeiro Grupo: D e a Pesquisadora e J e a Pesquisadora	78
a)	Texto de D	79
b)	Texto de J	82
2.3.2.	Interação Ocorrida no Segundo Grupo: As Duplas V/H e a Pesquisadora; J/T e N/P	86
a)	A Dupla V/H	87
b)	A Dupla N/P	92
c)	A Dupla J/T	95
Capítulo 3	99
3.1.	Considerações Finais	99
Abstract	107
Referências Bibliográficas	109
Anexos	113

RESUMO

Partindo de uma concepção de linguagem como forma de interação entre sujeitos interlocutores, objetivo investigar nesta dissertação o papel do outro no processo de refacção de texto. Para efetivar tal investigação, selecionei quatorze sujeitos de uma 6ª série, de uma escola estadual que já haviam sido meus alunos durante dois anos e procedi à coleta de dados, no decorrer de dois meses gravando em áudio todos os passos de produção e refacção dos textos.

Após esses passos metodológicos, passei à descrição e à análise dos dados direcionando-me por duas correntes teóricas básicas que consideram a produção escrita como um processo de construção de sentidos entre sujeitos interlocutores: o sócio-interacionismo de Vygotsky e o dialogismo de Bakhtin.

Observei que a interação com o outro constituiu-se tanto em uma forma de apoio para solucionar os problemas percebidos durante o processo de refacção quanto em um momento em que os sujeitos desta pesquisa reescreviam seus textos e o do colega direcionados pelo entrecruzamento de vozes que foram ouvidas durante os momentos de interação.

Os resultados permitem observar que, se a prática escolar com a produção escrita for direcionada pela concepção de linguagem acima mencionada, poderá constituir-se em um possível caminho para a superação da crise por que passa, ainda, o processo de ensino/aprendizagem da língua escrita padrão.

Palavras-chave: Escrita; Refacção; Interação; Dialogismo; Construção de Sentidos.

CAPÍTULO I

O presente capítulo é constituído pela Justificativa da pesquisa sobre Refacção de Texto, pela Fundamentação Teórica que embasa esta dissertação e pela Metodologia de Pesquisa utilizada para proceder à coleta, à descrição e à interpretação dos dados.

1.1. Justificativa

O processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa constitui-se, há anos, em um dos focos de pesquisa de muitos estudiosos que buscam explicações para uma inquietante realidade: o aluno passa, pelo menos, onze anos na escola – da Educação Infantil ao Ensino Médio – e parece, em geral, não ler satisfatoriamente, nem escrever seguindo os padrões da gramática normativa que lhe foi ensinada durante esses longos onze anos.

Tal situação se estende para além das fronteiras da escola, visto que a grande massa de estudantes brasileiros vê-se impotente diante de um papel e de uma caneta. Mesmo os que conseguem seguir cursos de outra natureza, como os cursinhos pré-vestibular, sofrem as conseqüências deste ensino, pois o máximo que conseguem é chegar à elaboração de textos conforme um modelo pré-estabelecido, seguindo as normas da língua escrita padrão. Tais textos parecem indicar que os referidos sujeitos não vêem a produção escrita como um processo no qual interagem com um leitor, construindo, com este, sentido para o seu dizer, influenciando-o e sendo por ele influenciado no momento da produção. O texto é concebido, parece-me, como um

produto pronto, resultante de uma produção solitária que terá a função de outorgar (ou não) ao seu autor uma vaga na universidade.

Dentro deste quadro do ensino do português, o que mais me tem suscitado questionamentos é a maneira como a escola, de forma geral, concebe o processo de ensino/aprendizagem de português em um momento específico da produção de texto: a *refacção*. Enfoca-se, geralmente, apenas o texto já pronto, sem que se acompanhe toda a sua trajetória, todo o processo pelo qual passou para que o aluno chegasse a escrevê-lo. A escola parece não acreditar que o processo de produção de texto pode se constituir em um momento em que os alunos elaboram e (re)constroem sentidos através da linguagem, mas parece ancorar-se na crença de que este momento resume-se em um ato individual do aluno que vai construindo o seu texto direccionado pelas regras da gramática normativa.

Compartilhando da concepção de vários estudiosos do assunto (Smolka,93; Góes,93; Geraldí,99; Fiad,97; Abaurre,97; dentre outros) que acreditam que a prática de produção de texto na escola deva estar alicerçada na concepção de linguagem como um processo de interação do qual participam interlocutores que, assumindo a posição de sujeitos, agem *no* e *sobre* o mundo através de interações verbais, usando a linguagem para influenciar o outro e ser por ele influenciado, em uma construção conjunta de sentido, é que conduzo a presente dissertação sobre *refacção* de texto. Assim sendo, direccionando-me pela referida concepção de linguagem, vou de encontro à forma como a escola conduz a prática de *refacção* (quando conduz), pois esta é usada como forma de avaliar somente os aspectos da superfície do texto, sendo executada a *refacção* como uma mera higienização (correção de ortografia,

acentuação, concordância, regência...), prática que parece não conduzir o aluno a refletir sobre o que escreveu.

Acredito, portanto, que para verificar como se processa a interação entre os sujeitos que integram o *corpus* de minha pesquisa – *o autor do texto; o outro/leitor (o sujeito autor enquanto leitor do próprio texto); o outro/colega* – e a interação destes com *o outro/pesquisadora*, é imprescindível que a descrição e a interpretação do processo de refacção realizado nesta pesquisa sejam feitas com base na concepção de linguagem que comecei a delinear nos parágrafos anteriores e que será aprofundada na fundamentação teórica a seguir.

1.2. Fundamentação Teórica

Ao explicitar a fundamentação teórica da presente dissertação, mostrarei como esta aponta para uma relação entre o próprio tema de minha pesquisa – *Refacção como Ação pedagógica: O Olhar do Outro sobre o Texto Orienta a Refacção?* – e a concepção de linguagem que a embasa. Dois referenciais teóricos estão norteando a análise presente nesta dissertação: o Sócio-interacionismo de Vygotsky e o Dialogismo de Bakhtin.

1.2.1. Concepção de Linguagem Corrente na Prática Pedagógica do Ensino de Português

A concepção de linguagem que subjaz à prática pedagógica na escola conduz a uma visão de texto dentro de um conceito estruturalista e mecanicista, considerando a linguagem como um sistema estável e imutável de elementos

lingüísticos idênticos a eles mesmos, elementos estes que pré-existem ao indivíduo falante. Concebe-se ainda, na escola, a linguagem como expressão do pensamento, o que leva à criação de certos mitos como o que considera que *quem não fala e/ou não escreve “bem” não pensa*.

Estas duas concepções fazem com que a prática escolar do trabalho com a linguagem tome duas direções. Segundo a primeira, nas aulas de português, estuda-se a metalinguagem da língua, a sua estrutura (morfologia, sintaxe...), para que os alunos aprendam conceitos, definições, exemplos de tipos de frases, orações, desconsiderando-se a atuação dos mesmos sobre os conhecimentos adquiridos na sua interação com a língua, dentro e fora do contexto escolar. Conforme a segunda, as aulas de português são usadas para desenvolver a criatividade do aluno que precisa escrever para exprimir o seu pensamento. Lucena (1997:5) caracteriza essas duas situações:

No primeiro caso, o aluno é levado a decorar conceitos e classificações para analisar a língua. Privilegia-se, assim, o saber a respeito da língua, em detrimento do uso da língua. (...) No segundo caso, a aula transforma-se numa aventura sem direção e sem objetivos. Qualquer texto do aluno é supervalorizado e não existe espaço para nenhum tipo de análise lingüística.

A escola, conduzindo-se por tais práticas, termina por simular uma interação que tem de um lado o professor – aquele que já sabe a língua e tem a missão de ensiná-la – e de outro lado o aluno – que recebe passivamente esse ensinar a fim de apropriar-se desse conhecimento. Não há, assim, uma interação real e significativa que possibilite aos sujeitos – alunos e professores – agirem um sobre o outro durante o processo de interação verbal, como afirma Geraldini (1999:89):

Na prática escolar, institui-se uma atividade lingüística artificial: assumem-se papéis de locutor/interlocutor durante o processo, mas não se é locutor/interlocutor efetivamente. Essa artificialidade torna a relação intersubjetiva ineficaz, porque a simula.

Não estou querendo dizer que inexistente interlocução na sala de aula; estou querendo apontar para seu falseamento, dado que os papéis básicos dessa interlocução estão estatisticamente marcados: o professor e a escola ensinam; o aluno aprende (se puder). Tentar ultrapassar essa artificialidade é efetivamente tentar assumir-se como um "tu" da fala do aluno, na dinâmica de trocas do eu/tu.

Nesta perspectiva, pode-se perceber que o aluno escreve na escola para o professor julgá-lo através da correção do produto – o texto – como bom ou mau escritor, não se considerando que este produto passou por toda uma trajetória, por todo um processo para chegar a ser materializado. Assim agindo, a escola constrói uma situação artificial de produção de texto na qual a língua não é vista na sua funcionalidade, não se admitindo que a subjetividade de alunos e professores intercuze-se, construa-se mediada pelo objeto através do qual estão agindo, a própria língua.

O que me tem preocupado nessa conduta escolar do processo ensino/aprendizagem de português é que ela acaba por construir uma homogeneização da escrita e dos alunos, ou seja, cria-se o mito de que todos são iguais (logo a linguagem que usam também é igual) e precisam, pois, se moldar às normas da instituição escolar para poder aprender a falar e, principalmente, a escrever, dentro da norma padrão aceita pela sociedade da qual a escola faz parte. Assim, o trabalho com a produção escrita no contexto escolar passa a ser mera reprodução de uma linguagem supostamente transparente que precisa, apenas, ser ensinada pelos professores aos alunos. Um estudo de Val (1991:124) sobre redações de estudantes

que estavam fazendo concurso vestibular chega a essa constatação em sua conclusão, ao afirmar:

A ideologia dominante quer fazer crer que há sempre um jeito certo de fazer as coisas: um jeito certo de enxergar e interpretar a realidade, um jeito certo de pensar. A partir daí, buscam-se as receitas, as fórmulas, as fôrmas.

Acreditando, porém, que é possível construir um relacionamento entre sujeito-aluno e linguagem, direcionado por um processo interativo, passo a delinear a seguir a concepção de linguagem que subjaz à presente dissertação.

1.2.2. Outra Perspectiva para a Prática Pedagógica Centrada na Concepção de Linguagem como Interação

A postura que acredito ser viável do ponto de vista da efetivação do ensino e que vem ao encontro do que pretendo pesquisar no presente trabalho é a que considera a refacção como um momento de reflexão sobre a linguagem mediada pela interação entre os sujeitos. Assim, creio ser possível observar e analisar – no decorrer dessa interação – as ações dos sujeitos, buscando compreender o que mudam, por que mudam, como mudam os textos que escrevem e reescrevem.

Para tanto, parto de uma concepção da linguagem como um processo em que os sujeitos (re)constroem sentidos através de interações verbais, ou seja, suas ações no mundo (para compreendê-lo, conhecê-lo...) são norteadas por ações *com*, *sobre* a linguagem e *ações da* linguagem sobre os sujeitos.

Ao usar a linguagem em seu dia-a-dia – perguntando, respondendo, informando, construindo... – o sujeito executa essas ações. Na ação *com* a linguagem,

as palavras e frases usadas pelo sujeito só têm sentido no interior dos enunciados que querem comunicar, usados de forma significativa, pois é através da interação que os sujeitos apreendem e compreendem as regras do seu meio social, do seu grupo. É nelas que passam a compreender o que pode ser dito em determinado contexto e, ainda, como e para quem deve ser dito este ou aquele enunciado, aprendendo também a usar a língua não como um código fechado em si mesmo, com todas as estruturas e relações pré-determinadas, mas construindo-a a partir do que já foi estabelecido como regra, como norma (não tácita), além daquilo que ainda vai sendo estabelecido através de um convívio no qual os sentidos vão sendo construídos historicamente. Essa relação de ação com a linguagem realizada diariamente pelos sujeitos pode ser percebida nas palavras de Geraldi (1991:11):

É a dinâmica do *trabalho lingüístico*, que não é nem um eterno recomeçar nem um eterno repetir, que é relevante: por ele a linguagem se constitui marcada pela história desse fazer contínuo que a está sempre constituindo. Individualmente, nos processos interacionais de que participamos, *trabalhamos* na construção de sentidos 'aqui e agora' e para isso temos como 'material' para este trabalho a *língua* que 'resultou' dos trabalhos anteriores.

Intrinsecamente ligadas à ação *com* a linguagem, ocorrem a ação *sobre* a linguagem e a ação *da* linguagem. A primeira denota que o sujeito interlocutor – o que participa do processo de interação verbal – usa os próprios recursos expressivos da língua, imprimindo-lhes outros sentidos que, além de manterem o curso da comunicação verbal com o outro, despertam a atenção do outro que participa do processo de interlocução para um novo encaminhamento do enunciado em que ambos estão envolvidos. Pode-se dizer que tal ação instaura uma atitude responsiva deste outro que, para compreender o enunciado, precisa remetê-lo a outros contextos

(lingüísticos, extralingüísticos), formando, assim, uma cadeia na qual a linguagem e os sujeitos se constroem e constroem suas histórias. A segunda ação – a ação da linguagem – mostra que a própria língua impõe certos parâmetros concernentes ao uso que os sujeitos interlocutores dela fazem, pois, ainda que a língua constitua-se em uma ‘sistematização aberta’, não se pode usá-la de qualquer forma; ao contrário, é preciso que durante os enunciados construídos pelos sujeitos, obedeça-se à própria estrutura da língua que foi (e continua sendo) historicamente construída nos processos enunciativos. Sobre isso, Geraldi (op. cit.:57) diz:

As ações da linguagem limitam e estabilizam formas de raciocínio e formas de compreensão do mundo. Por seu turno, as ações com a linguagem vão produzindo as possibilidades de ultrapassagem destes limites, de modo que se repete aqui a oscilação entre a estabilidade e a mudança.

A linguagem só passa a ter sentido nos usos que os sujeitos dela fazem nos processos de enunciação, ou seja, quando falam, quando escrevem enunciados que sempre se direcionam a um outro sujeito, um elo entre eles é criado. Elo esse que apresenta vozes inter cruzando-se, mostrando que estamos sempre a incorporar, em nossas palavras, palavras de outrem e, ao mesmo tempo, denota que todo ato enunciativo só se constitui na exigência de uma atitude responsiva entre os sujeitos interlocutores.

Esta concepção de linguagem mostra a possibilidade de que, na escola, se propicie ao aluno interagir tanto com o professor quanto com os colegas durante o processo de produção escrita e a possibilidade de superação da crença que a escola (professores, alunos, técnicos...) tem de que o momento da produção de texto constitui-se em um ato solitário, individual, como bem evidencia Lucena (1997:6):

Num mundo em que a interação é valorizada, em que até a televisão, veículo tradicionalmente indutor de passividade, testa procedimentos de participação do telespectador, infelizmente, a cultura escolar ainda é a do silêncio e do trabalho individual. Isso parece grave em qualquer momento escolar, mas especialmente nas aulas de Língua Portuguesa, cujos programas e planos apresentam como objetivos prioritários o desenvolvimento das habilidades fundamentais do ensino de línguas: ler, falar, ouvir, escrever. Ora, como essas atividades, em geral, pressupõem a existência do outro, parece não ser possível desenvolvê-las senão em situação de interação.

Vários estudos sobre o papel do outro no processo de produção escrita – enfatizando a refacção –, sob a perspectiva de linguagem como forma de interação verbal entre os interlocutores, têm sido realizados atestando que tanto a preocupação com o papel desse outro quanto com esta concepção de linguagem constituem um dos possíveis caminhos para a compreensão do referido processo. Para aprofundar mais a discussão sobre tais estudos, faço a seguir comentários sobre a postura de alguns pesquisadores do assunto, que têm norteado também os meus próprios estudos.

Geraldi (1999) apresenta sugestões de refacção textual baseadas na concepção de linguagem como forma de interação. Ele propõe que se organize a refacção entre colegas, em dupla, pois os dois estariam refletindo sobre pontos suscitados em um momento anterior à refacção, durante a aula, quando o professor teria levantado juntamente com a turma, alguns pontos que precisariam ser revistos em um dos textos previamente selecionados. Ao aceitar-se a participação do outro nesse processo, parece que se está possibilitando aos sujeitos, durante as interferências que fazem como leitores de seu próprio texto e do texto do outro, uma reflexão sobre a linguagem, isto é, podem observar se há adequação entre os recursos lingüísticos usados e o que queriam dizer, pressupondo um outro leitor. Essas reflexões que levam

os sujeitos a agirem sobre o texto, Geraldi (1991:23) diz constituírem-se em atividades epilingüísticas, que são “aquelas que, também presentes nos processos interacionais e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto.”

Abaurre, Fiad, Mayrink-Sabinson (1997), em estudos sobre o sujeito e o trabalho com o texto, levantam um questionamento sobre o papel do outro/ interlocutor no processo de aquisição da escrita por que passa a criança. Essas autoras indagam como se dá a influência do adulto na aprendizagem da escrita pela criança, destacando um ponto interessante: de que forma esse adulto é também influenciado nessa interação? Qual seria “o papel por ele desempenhado no próprio processo de aquisição da linguagem de uma criança, ou seja, como o interlocutor afeta e é também afetado por este processo?” (op. cit.:20). Esta também constitui uma das questões que coloco em minha pesquisa, em virtude de acreditar ser essencial buscar possíveis respostas que venham a contribuir para a compreensão do papel do outro que inevitavelmente está presente no processo de refacção de texto.

Em sua dissertação de mestrado, Grillo (1995), com o objetivo de verificar que influência tem o professor enquanto o outro na prática escolar de produção escrita de alunos do Supletivo 1º grau de Campinas-SP, concluiu que a interação no contexto pesquisado depende tanto da capacidade do professor em levantar questões importantes para serem revistas quanto do aluno em estar apto a captar essas indicações e, também, em solucionar adequadamente os possíveis problemas apontados. Parece-me que, em geral, essas duas necessárias atitudes do professor e do aluno não têm encontrado um espaço devido na prática escolar, espaço que lhes

possibilite ir além da visão de correção de texto como forma de higienização da superfície (correção da acentuação, da concordância, da regência...) e ultrapassar a concepção de que a revisão constitui-se em um momento individual, no qual o professor corrige os textos escritos pelos alunos sem com estes discutir, questionar, sem apontar alternativas e o aluno, recebendo o seu texto corrigido, preocupa-se com a nota, sem lhe dar qualquer atenção.

Uma outra relação com a escrita no contexto escolar embasada em uma construção conjunta e significativa da produção escrita que não descartaria o caminho percorrido pelo aluno e pelo professor, focalizando as anotações, os rascunhos, as rasuras, as reescritas, é apresentada por Fiad (1991:97):

A tradição escolar de se valorizar o texto pronto, limpo, acabado, fez com que, muito freqüentemente no ensino da escrita, se desprezassem os textos rabiscados, rasurados, os rascunhos, os esboços. Esse material possibilitaria ao autor do texto – no caso o aluno – um autoconhecimento do seu processo de escrita e a um dos leitores do texto – no caso o professor – um maior conhecimento de como seus alunos estão construindo suas escritas.

Para mim, um 'sujeito outro' (o aluno, por exemplo, que está escrevendo/reescrevendo seu texto) ao relacionar-se com um 'outro sujeito' (o colega, o professor, por exemplo, que participam desse escrever/reescrever) parece não só ser influenciado por este, mas também o influencia, quando o leva a refletir sobre os próprios conceitos de leitura e de escrita no decorrer desta ação reflexiva, discutindo o texto juntamente com o seu autor. Esse ir e vir entre um 'sujeito outro' e um 'outro sujeito' mostra, segundo Mayrink-Sabinson (1997:48), que o "movimento do SUJEITO/OUTRO afeta o movimento do OUTRO/SUJEITO que, no processo de interlocução com ele se encontra e se confronta".

Concernente à avaliação do texto resultante dessa interação verbal da qual professor e aluno são sujeitos participantes, ressalto uma atividade que venho presenciando durante minha docência em escolas de 1º e 2º graus: avaliar o texto do aluno comparando-o ao dos colegas. Tal atitude precisa ser revista, porque tende a detectar muito mais 'erros' do que 'acertos' no percurso do aluno na aquisição da escrita. Sobre isso, comungo com a postura de Mayrink-Sabinson (1993:20) que, refletindo sobre a avaliação da escrita da criança em um trabalho que realizou com um garoto que repetia pela terceira vez a 3ª série e que foi encaminhado a ela para que avaliasse seus problemas, diz:

Acho que, ao avaliarmos a escrita da criança como um processo, temos que levar em consideração que a aquisição de conhecimento não é um processo cumulativo, linear, mas um processo sujeito a idas e vindas, a reelaborações e reestruturações, apresentando momentos em que a criança parece empacar, voltar atrás, regredir, mas também momentos em que ela apresenta saltos incríveis, escritas de que ela nem parece ter sido a autora.

Outro estudo que evidencia a concepção equivocada sobre a avaliação da produção escrita é o de Góes (1993), no qual a pesquisadora, com o objetivo de verificar a emergência na criança de ações sobre a linguagem no processo de produção escrita, constatou que o modelo de leitor do texto do aluno que a escola parece encorajar é o de alguém que põe em relevo a forma como se registra o que se diz. Assim, as avaliações concernentes ao que o aluno escreve se limitam a verificar se este seguiu ou não as regras da gramática normativa cujo ensino parece se constituir no objetivo precípuo das aulas de português, relegando-se a um segundo plano o processo interlocutivo em que se constitui a produção escrita.

É necessário que se comece, na escola, a adotar outra postura perante a concepção que esta tem de como se processa a aquisição da escrita pelo sujeito/aprendiz, postura essa que venha a compreender a relação linguagem/sujeito como uma interação verbal, na qual a linguagem constitui o sujeito e é por ele constituída. Tal interação existe somente no contexto histórico no qual os sujeitos se relacionam em situações enunciativas concretas, esperando sempre uma atitude de resposta do outro ao que foi enunciado.

É possível considerar que no contexto dessas interações do sujeito com a linguagem escrita, a presença do outro (física ou virtual) venha a se apresentar não só como modelo a ser imitado, mas, através de um processo que se inicia em uma relação interindividual e passa para uma intraindividual, possibilitando a esse sujeito transformar o modelo que lhe é apresentado por meio de reflexões sobre a própria linguagem, apropriando-se desta para se fazer compreender e compreender o mundo. Essa sócio-interação é salientada por Smolka (1993) que, observando o processo de mediação do outro na aquisição da linguagem escrita, constatou que, durante a interação, as crianças verbalizavam o texto antes de escrevê-lo, denotando a reflexão sobre o que o outro/interlocutor lhe dizia e, também, sobre a própria linguagem. De acordo com Smolka (op.cit.:59),

O falar, neste momento, não é só ou primordialmente para o outro (aspecto comunicativo); é também e simultaneamente mediação “para si” (aspecto intelectual, regulativo) que, como um “outro” eu, começa a se desdobrar, a (se) *refletir*. Do “pensar em palavras”, em significados verbalizados (aspecto constitutivo), a criança começa a “pensar as palavras” (aspecto objetivo), podendo depois distanciar-se para “pensar sobre as palavras” (sobre si?) (aspecto reflexivo).

Finalizo minhas considerações sobre esses estudos concernentes ao processo de produção escrita referindo-me a reflexões de dois estudiosos do assunto: Fiad (1997) e Geraldi (1994).

Quando um sujeito/outro já domina o conhecimento da escrita e passa a ser o leitor do seu próprio texto, na refacção, reorganizará seu texto inicial orientado (suponho eu) pela intenção que teve ao escrevê-lo e apoiado nos conhecimentos lingüísticos de que já dispõe. Essa possibilidade de interação é bem explicitada por Fiad (op. cit.:77) em uma reflexão sobre “o que os estudantes mudam em seus textos quando o reescrevem?” ao dizer:

Estudantes que já dominam a língua escrita se colocam como leitores de seus próprios textos, refazendo-os a partir dos conhecimentos de que já dispõem. Mesmo nas condições em que a escrita é produzida em contexto escolar, podemos observar que os autores a elaboram em vários momentos, trabalhando em busca de um texto que expresse o que pretendem e que seja adequado aos seus objetivos.

É dentro do aspecto de sócio-interação que o sujeito se constrói e constrói a sua história e a de seu grupo social por via de ações que faz *com e sobre* a linguagem, além das ações desta sobre o sujeito. Para Geraldi (op. cit.:373),

No quadro de uma concepção sócio-interacionista da linguagem, poder-se-ia propor uma compreensão do processo de elaboração de textos, como uma forma materializada na língua, de retorno ao inter-individual do que se tornara intra-individual. Neste sentido, o trabalho do locutor (na fala ou na escrita) é sempre um trabalho conjunto, embora materialmente realizado por um indivíduo, revelando um movimento contínuo e recursivo entre inter-intra-individual.

Comento sobre esse movimento contínuo do qual fala Geraldi no item a seguir, discorrendo sobre o tema de meu estudo: a refacção no processo de produção

escrita sob a perspectiva do Sócio-interacionismo de Vygotsky e do Dialogismo de Bakhtin.

1.2.3. A Refacção no Processo de Produção de Texto sob a Perspectiva do Sócio-interacionismo de Vygotsky e do Dialogismo de Bakhtin

A relação do sujeito com a linguagem, cujo foco na presente dissertação centraliza-se no processo de produção escrita, ressaltando nesta a refacção, é descrita e interpretada sob a perspectiva da interação com o outro. Assim sendo, o sujeito que participou do processo de produção escrita contou com a presença do colega e da pesquisadora para escrever e reescrever as versões de seu texto.

Dentro dessa visão, começo a discorrer sobre os aspectos mais relevantes da teoria sócio-interacionista de Vygotsky a fim de descrever e interpretar os dados de minha pesquisa.

Para Vygotsky (1979), o significado da palavra constitui-se em um elo entre o pensamento e a linguagem. Dessa forma, a relação entre pensamento e linguagem é um caminho de mão dupla, na qual a linguagem participa da construção do pensamento, ao mesmo tempo em que se constrói através deste. Segundo Vygotsky (op. cit.:159),

O significado das palavras só é um fenômeno do pensamento na medida em que é encarnado pela fala e só é um fenômeno lingüístico na medida em que se encontra ligado com o pensamento e por este é iluminado. É um fenômeno do pensamento verbal ou da fala significante – uma união do pensamento e da linguagem.

Percebe-se essa relação dentro da interação entre os sujeitos que participam das ações interverbais (sujeitos esses que, nos estudos vygotkianos, são

crianças que interagem com adultos). Essa relação se caracteriza por um movimento de internalização da fala que inicia com a fala do outro conduzindo a atenção e a ação da criança que, apropriando-se desta fala, usa-a para também agir. De acordo com Vygotsky, essa fala é multifuncional, visto que através dela a criança, pela regulação do outro, a compreende e a usa nas situações de interações verbais. Ao mesmo tempo, possibilita à criança o surgimento da fala para si (fala egocêntrica) que tem uma função auto-reguladora – descrição, organização e direção da ação da criança. É aqui que pensamento e linguagem se interseccionam e se relacionam, pois, de acordo com Vygotsky (1999:37 e 117),

No momento em que a fala socializada (que foi previamente utilizada para dirigir-se a um adulto) é *internalizada*, ao invés de apelar para o adulto, as crianças passam a apelar a si mesmas; a linguagem passa assim a adquirir uma função *intrapessoal* além de seu uso interpessoal. (...)

A linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente. Somente depois, quando da conversão em fala interior, ela vem a organizar o pensamento da criança, ou seja, torna-se uma função mental interna.

Interessa para a presente dissertação destacar que, nesse caminho percorrido pelo sujeito/aprendiz, o outro com quem este interage parece constituir-se não no exemplo que deve ser seguido e imitado, mas em alguém que, desenvolvendo com ele ações *com*, *sobre* a linguagem possibilita-lhe internalizá-las, reconstruí-las, enfim, usá-las de acordo com as outras situações sociais de que participar. Lacerda (1993:68) afirma que a internalização da linguagem não se caracteriza por uma mera imitação. Nesse processo, os sujeitos não descrevem a realidade tal como esta se apresenta, mas a ressignificam através de signos – como a língua:

A internalização implica a transformação de fenômenos sociais em fenômenos psicológicos, envolvendo a apropriação pelo sujeito do significado dos objetos, dos lugares ocupados pelos objetos e pelas pessoas e do significado das relações num processo que transcorre ao longo do desenvolvimento. Não se trata da internalização de cópias dos objetos reais, mas de suas significações. O que permite isso é a operação com signos. E a linguagem constitui-se na instância de internalização por excelência.

Parece-me que esse percurso do sujeito/aprendiz, na interação com o outro, caracteriza-se por um processo de desenvolvimento no qual aquele parte de ações que só consegue equacionar com a ajuda deste até chegar às que soluciona sozinho. Isso é o que, para Vygotsky (1999:113), constitui-se no caminho que parte da zona de desenvolvimento proximal para a zona de desenvolvimento real, ou seja:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de 'brotos' ou 'flores' do desenvolvimento, ao invés de 'frutos' do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto que a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

Considero imprescindível discorrer sobre o estatuto que o papel da interação com o outro no uso da linguagem passou a ter a partir do sócio-interacionismo de Vygotsky. Entretanto, Vygotsky não chegou a estabelecer a influência que o sujeito/aprendiz exerce sobre o outro (o adulto). O que se observa na teoria vigotskyana é a ênfase no fato de a criança precisar do apoio do adulto para o seu desenvolvimento, mas não se vêem questionadas as possíveis influências no comportamento e desenvolvimento do adulto. Em Vygotsky (op. cit.:113), a sócio-interação entre os sujeitos tem como ponto ressaltado a influência do outro mais experiente na criança, pois "aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será

o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”.

Visando focalizar como se processou, nos momentos de refacção dos textos que aqui serão analisados, o movimento tanto do sujeito/aprendiz (autor do texto) em direcção ao outro/leitor (o autor enquanto leitor do próprio texto); o outro/colega; o outro/pesquisadora como destes em relação àquele, é imprescindível relacionar o sócio-interacionismo de Vygotsky ao carácter dialógico presente em todo enunciado estabelecido entre sujeitos interlocutores, conforme a teoria de Bakhtin sobre o Dialogismo. Sobre esse movimento de mão dupla, Mayrink-Sabinson (1997:47) diz: “No diálogo travado entre a criança e o adulto letrado encontramos indícios de que *ambos os sujeitos se movimentam*: o que o adulto faz e diz tem repercussão no que a criança faz e diz e vice-versa”.

Concebendo o processo de interação verbal como instaurador de uma relação recíproca entre sujeitos interlocutores, pode-se argumentar que o que se diz só tem sentido por estar se dirigindo a um outro de quem se espera alguma resposta. Assim, qualquer enunciado existe somente como parte significativa da cadeia comunicativa que une os sujeitos interlocutores, fazendo-os tomarem alguma atitude perante esses enunciados: concordarem, discordarem, apoiarem, mostrarem oposição, desagrado... construindo, dessa forma, sentidos para a própria linguagem que usam, ao mesmo tempo em se constroem como indivíduos e como seres sociais. Segundo Bakhtin (1992), durante esse construir é que se percebe, em nossas palavras, a presença das palavras do outro – tanto o outro ou outros que nos precederam nos usos dessas palavras e as povoaram com seus sentidos, quanto o outro, imagem do

interlocutor a quem nos dirigimos, presente ou virtual, imagem essa que povoa e também marca a nossa enunciação.

A visão dialógica bakhtiniana é essencial para que se busque compreender o papel da interação no processo de refacção que é o foco desta dissertação, logo me reporto às palavras de Bakhtin (1997:113) sobre a orientação da palavra em função do outro:

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Para Bakhtin (1997:124), “A língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*”.

Em consonância com a idéia deste autor de que a língua é resultado de um processo historicamente construído no contexto sócio-histórico das relações humanas, é que penso ser imprescindível, para atingir o objetivo da presente pesquisa, relacionar essa visão de dialogia segundo Bakhtin ao sócio-interacionismo de Vygotsky, pois essas duas linhas teóricas se complementam e se coadunam ao permitir levantar possíveis questionamentos sobre o processo de refacção que realizei com sujeitos que já dominam a escrita.

À guisa de conclusão das considerações teóricas aqui apresentadas, enfoco as palavras de Bakhtin (1992:320) que expressam ser a participação “responsiva” do outro a razão da existência de nossos enunciados:

Os outros para os quais meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e, com isso, real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal. Logo de início, o locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva. Todo enunciado se elabora como que para ir ao encontro dessa resposta.

O índice substancial (constitutivo) do enunciado é o fato de *dirigir-se* a alguém, de estar voltado *para o destinatário*.

1.3. Metodologia

Apresento aqui o contexto da pesquisa com a devida justificativa pela opção do local onde a mesma foi realizada; o porquê da escolha dos sujeitos que integram o *corpus* da referida pesquisa; o objetivo a que pretendo chegar seguido das perguntas de pesquisa que direcionam os procedimentos metodológicos e norteiam a descrição, a categorização e as possíveis análises dos dados coletados.

a) Contexto:

A Escola Estadual Irmã Santina Rioli onde os dados foram coletados atende a alunos de 1º e 2º graus, funcionando nos três turnos assim distribuídos: pela manhã, estudam alunos de 1ª à 4ª série; à tarde, alunos de 5ª à 8ª série e à noite, alunos do 2º grau.

O processo de ensino/aprendizagem de português é conduzido, nesta escola, de forma tradicional, direcionado tanto pelo livro didático quanto pela gramática normativa. Entretanto, ao lado dessa conduta, há uma postura dos professores que

aponta para mudanças nesse fazer pedagógico, visto que há um interesse de todos em buscar soluções para um problema detectado no referido processo: a apatia de alunos que acreditam não saberem ler nem escrever, principalmente dentro dos modelos que a escola ensina e exige, e a angústia de professores por não compreenderem por que, apesar de ensinarem a ler/escrever, seus alunos não aprendem. Tal fato possibilitou a emergência de uma outra forma de condução de nossas ações pedagógicas: a formação de um grupo de estudos (com total apoio da direção da escola) que possibilitou ao aluno ler e escrever nas aulas de português, não estando exposto apenas ao ensino da metalinguagem.

A partir dessa outra postura, conseguimos criar uma sala de leitura na escola, com livros de literatura infanto-juvenil, alguns clássicos, crônicas, poesias, revistas informativas, gibis... De posse desse material, estabelecemos um horário semanal para aula de leitura em que os alunos escolhiam o que queriam ler para, posteriormente, falarem sobre o que leram, chegando a indicar aos colegas as leituras que mais lhes agradaram. Aliada a essas atividades, realizamos a de produção de texto, sempre partindo de um tema escolhido pelos alunos e/ou pelo professor. Essa atividade, feita semanalmente em um caderno denominado pelos alunos de "Meus Textos", prosseguia em um segundo momento: a reescrita dos textos, ora feita em conjunto com o professor (de forma coletiva), ora em dupla com um colega.

O novo direcionamento dado a nossa prática pedagógica só foi possível devido à mudança de concepção de linguagem que passamos a ter após os estudos que fizemos (em especial "O texto na Sala de Aula", de Geraldini, 84). Entretanto, estava consciente de que o que sabíamos era ainda muito pouco para empreender outras

condutas que viessem a trazer ainda mais a leitura e a escrita para nossas aulas. Por isso, pesava ainda a grande questão: o que fazer das aulas nas quais se ensinavam regras da língua escrita padrão cujo domínio se constituía no principal objetivo cobrado tanto pela escola quanto pela comunidade? A presença forte e persistente de tal cobrança fez com que a prática pedagógica tradicional do ensino de português fosse mantida ao lado desse outro direcionamento.¹

b) Os sujeitos:

Os sujeitos, doravante denominados *autor* (quem produziu a 1ª versão do texto), *outro/leitor* (o autor enquanto leitor e reescritor de seu próprio texto), *outro/colega* (quem leu e reescreveu o texto do sujeito autor), são quatorze alunos da 6ª série do 1º grau, na faixa-etária de onze a treze anos. Todos foram meus alunos na referida escola de janeiro de 98 a março de 99 e, nesse período, pude desenvolver um trabalho de produção e refacção de texto, conforme descrito anteriormente. Assim, ao optar pelos sujeitos com os quais interagi, nos momentos de refacção, como o *outro/pesquisadora*, considerei:

1º – a experiência que esses sujeitos já haviam tido com o processo de refacção, com a expectativa de que eles mostrar-se-iam mais desinibidos para verbalizar suas reflexões sobre o próprio texto e sobre o do colega;

¹ É possível relatar sucintamente as características e o funcionamento da escola porque pertenci ao corpo docente durante seis anos e pude vivenciar a situação que relato. A experiência que tive é justamente a razão principal que me levou a escolher a Escola Irmã Santina Rioli como o contexto de minha pesquisa. Penso que para verificar como se processa a interação entre os sujeitos em um processo de refacção, é importante proceder à coleta de dados do referido processo em uma instituição que, além de estar buscando outros caminhos para a ação docente, também já realizasse o trabalho com a reescrita de textos dos alunos.

2º – a disponibilidade deles em permanecerem comigo na biblioteca da escola após o horário de aula, visto que os dados não seriam coletados durante as aulas de português com participação do professor da disciplina, mas através da interação entre eu e eles, em um contexto extraclasse;

Devido a isso, fiz um convite prévio a todos os alunos de duas 6^{as}. séries, explicando a atividade e deixando bem claro que os que o aceitassem participariam de todo o processo. Apresentou-se como voluntário da pesquisa um grupo de vinte alunos. Após a 1^a reunião, no entanto, esse grupo reduziu-se aos quatorze alunos já mencionados.

Além dos fatores acima, considere também o fato destes alunos pertencerem a um grupo de classe média da sociedade macapaense que incentiva a leitura em seu ambiente familiar (conforme entrevistas com os pais dos sujeitos, gravadas em áudio), em especial de literatura infanto-juvenil e de revistas informativas. Tomei ciência desse comportamento através da convivência com os pais, no período em que fui professora dos alunos/sujeitos, pois eles participavam ativamente da vida escolar dos filhos.

c) Os dados

Os dados foram coletados no período de 10 de novembro a 10 de dezembro de 1999 em encontros que ocorriam três vezes por semana, com duração de uma a duas horas diárias.

Dados e procedimentos de coleta:

Primeira versão do texto dos quatorze alunos (correspondente a quatorze textos)

Para a realização dessa produção, fiz uma primeira reunião, durante a qual conversamos sobre o que eles gostariam de produzir e sobre como escolheriam uma leitura prévia que abordasse o tema do qual falariam no texto. Acertamos que cada um pesquisaria um tema que lhe agradasse, em revistas, jornais, programas televisivos, trazendo para a reunião seguinte a própria fonte de consulta (se possível) ou um resumo do que pesquisaram.

Na reunião seguinte, os alunos leram e comentaram os temas pesquisados, trocando idéias entre si, sem a minha interferência. Esse momento de leituras e comentários levou alguns alunos a abandonar o tema que trouxeram, optando por escrever sobre outro tema apresentado por algum colega. Em seguida, os alunos acordaram que o texto a ser escrito permitiria emitir suas opiniões sobre os temas escolhidos: gravidez precoce, violência em família, drogas entre adolescentes, dentre outros, ou seja, optaram por um tema dissertativo, ainda que não soubessem dessa nomenclatura de tipo textual. Ao final desses procedimentos, acertamos que escreveriam, na reunião seguinte, a primeira versão deste texto, a versão A. Nessa primeira escritura de texto, ocorrida no dia 11/11/99, observei a troca de idéias e opiniões entre os alunos e as registrei em meu diário. Os textos produzidos foram entregues a mim a fim de que eu os xerocopiasse para distribuir as cópias aos alunos e proceder à etapa seguinte desse processo: as primeira e segunda refacções dos textos.

Nessas duas primeiras reuniões, optei por registrar somente em meu diário, logo após as reuniões, as discussões e troca de idéias entre os alunos, porque percebi que eles se mostravam pouco à vontade em falar quando eu ligava o gravador. Por esse motivo, há o registro em áudio das leituras dos temas pesquisados e anotações em meu diário das discussões e trocas de idéias.

A fim de proceder à coleta através de acompanhamento dos sujeitos nos momentos de produção e refacção de texto, observei os mesmos durante um período determinado de tempo que me possibilitasse verificar, nessa situação específica, como se processa a refacção. Não era minha intenção observar a situação de refacção durante um período mais longo de tempo (como, por exemplo, a época em que fui professora deles), mas situá-la em um contexto extraclasse, em momentos de contato com a linguagem escrita de forma mais espontânea. Nessas condições parece ser mais produtivo descrever e interpretar o processo de refacção, encontrando possíveis explicações, quer tenha resultado ou não em progresso. Para esse acompanhamento, segui os caminhos metodológicos descritos abaixo.

Segunda versão do texto – A1 – correspondente à 1ª refacção feita pelo próprio autor do texto (quatorze textos)

Durante essa etapa, o aluno fez uma primeira leitura do texto para observar se deveria fazer mudanças: acrescentando, tirando, invertendo, explicando... palavras, frases, orações, parágrafos... A partir das decisões que tomava, fazendo anotações na cópia da primeira versão do texto, comecei a dialogar com o mesmo solicitando que me explicasse as alterações feitas (sem a minha interferência), questionando certas alterações ou apontando algo que eu julgasse necessário mudar.

Terceira versão do texto – B – correspondente à 2ª refacção feita pelo colega (quatorze textos)

A fim de efetivar esse segundo momento de refacção, agrupei os alunos em duplas, obedecendo ao critério de desinibição dos sujeitos que integram o *corpus* de minha pesquisa². Assim, em cada dupla agrupei um sujeito mais desinibido que, supostamente, facilitaria a troca de idéias e opiniões durante o momento de refacção, e um mais inibido que seria estimulado por este a manifestar-se mais sobre o texto.

Na realização da segunda refacção, os alunos (de posse de uma cópia da primeira versão de seus textos) fizeram a leitura alternadamente um do texto do outro passando a discuti-lo, sempre sob minha observação. Em seguida, começaram os encaminhamentos para a refacção que o outro/colega fez do texto com a participação do autor. Esse segundo momento de refacção foi feito, de início, somente entre os dois sujeitos – o autor do texto e o outro/colega –, ocorrendo a minha participação a partir do momento em que os dois já haviam começado a discutir sobre as decisões de mudanças que o outro/colega resolvera efetivar.

Para a coleta dos dados, usei os seguintes instrumentos de pesquisa:

- registro em áudio das leituras sobre os temas selecionados pelos alunos, bem como dos dois momentos de refacção;
- registro em diário das minhas impressões e dos comentários e discussões dos alunos no decorrer de todo o processo de refacção.

² Só foi possível adotar tal critério porque já convivera com os referidos sujeitos.

d) Análise dos dados

Os referidos dados são analisados sob o enfoque da metodologia descritivo-interpretativa. A opção por essa metodologia deve-se ao fato de a mesma permitir ao pesquisador descrever e interpretar uma determinada realidade a partir de uma análise em que usa dados quantitativos para auxiliar em sua interpretação qualitativa, em um caminho de idas e vindas entre dados e teoria.

Para essa análise, utilizo os dados dos quatorze sujeitos, em um primeiro momento, para apresentar uma visão geral das mudanças processadas pelos mesmos, nos dois momentos de refacção. A partir dessa visão geral, passo a descrever e a analisar os dados de doze sujeitos³ que foram selecionados considerando-se que os mesmos mostraram-se mais espontâneos e ativos durante os momentos de interação, fato que me possibilitou observar mais detidamente como se processou a referida interação.

Destarte, analiso os dados para:

1º – verificar a refacção que o sujeito faz do seu próprio texto e do texto do colega, quando assume o papel de leitor nesses dois diferentes momentos, observando que efeitos essa troca de papéis apresenta na refacção;

2º – descrever e analisar os fatores que determinam esses efeitos;

³ A identificação desses doze sujeitos que reescreveram os textos analisados aqui se encontra nos anexos, na parte superior de cada texto.

3º – observar se a intervenção tanto do outro/colega quanto do outro/pesquisadora conduz o autor do texto a detectar possíveis falhas no texto, corrigindo-as.

Para atingir tais objetivos, direciono-me pelas perguntas de pesquisa, a seguir descritas, que se constituem no fio condutor da descrição e da análise que procedo no segundo capítulo:

1ª – Como o outro olha o texto?

2ª – O olhar do outro sobre o texto orienta o processo de refacção?

3ª – Em que esse olhar do outro difere do olhar do sujeito sobre o seu próprio texto?

4ª – Em que medida a refacção proposta pelo outro/colega e pelo outro/pesquisadora aproxima-se dos critérios de correção escolar?

5ª – Como o autor do texto reage às intervenções do outro/colega e do outro/pesquisadora, no processo de refacção?

No segundo capítulo, faço a descrição e a análise dos dados resultantes dos momentos da interação ocorrida durante a refacção dos textos.

CAPÍTULO 2

2.1. Introdução

Neste capítulo, discuto o processo de interação que subjaz aos dois momentos em que os sujeitos reescreveram seus textos: a primeira refacção na qual o outro/leitor⁴ sendo leitor do próprio texto, reescreve-o, e a segunda refacção durante a qual o outro/collega lê e reescreve o texto do sujeito autor.

Conduzo essa discussão começando pela descrição e análise das mudanças processadas pelos quatorze sujeitos nos textos, durante as duas refacções. Para tanto, utilizo duas categorizações que estão nos quadros 1-A e 1-B, nos quais há uma descrição das mudanças efetivadas no plano, considerado pela escola, como formal, e nos quadros 2-A e 2-B, onde há a descrição das mudanças efetuadas no conteúdo textual. Delineio, assim, uma visão geral dessas mudanças, bem como faço alguns comentários com reflexões e questionamentos.

Em seguida, passo para o segundo momento de descrição e análise, no qual considero os dados de doze sujeitos, conforme os critérios já anteriormente justificados, no item b da Metodologia referente aos dados. Dentre esses, seleciono dados de cinco (G e D; S e B; B; E e I; C)⁵ para fazer algumas considerações teóricas que, a meu ver, podem levantar possíveis hipóteses que expliquem as mudanças processadas.

⁴As denominações aqui adotadas para o *outro* se encontram explicitadas no item 1.3., Capítulo 1.

⁵Uso as iniciais do primeiro nome dos sujeitos. Quando os nomes de dois ou mais sujeitos coincidem, opto pela inicial do segundo nome (quando há) e, como último recurso, uso a inicial do primeiro sobrenome.

Concluindo o capítulo, apresento uma terceira categorização em três quadros denominados de: *Interação A*, *Interação B* e *Interação C*, nos quais são apresentados os resultados dos momentos de interação usados para descrever e analisar a interação ocorrida entre os outros sete sujeitos (dentre os doze já mencionados): D e J, durante a primeira refacção, e três duplas (N/P, V/H e J/T), durante a segunda refacção.

Estes dois momentos, nos quais cada um desses sujeitos reescreve ora o seu próprio texto, ora o texto do colega (totalizando sete textos e sete momentos de interação), são discutidos na perspectiva do sócio-interacionismo de Vygotsky e do dialogismo de Bakhtin. Ou seja, aqui são evidenciados, na primeira refacção, os momentos de interação entre o autor, o outro/leitor e o outro/pesquisadora. Na segunda refacção, a interação entre o autor, o outro/colega e o outro/pesquisadora.

Selecionei estes sete sujeitos considerando que os mesmos foram mais ativos (diria até mais audaciosos) durante os momentos de interação verbal, a fim de proceder à análise do processo interativo vivenciado pelos mesmos na sua relação com a produção escrita, nos dois momentos de refacção.

O que se quer nessa análise interpretativa é, sobretudo, trazer à luz o processo de interação entre os sujeitos que escrevem e reescrevem seus textos imersos em todo um contexto familiar, escolar, social, político, histórico. O que desejo é discutir a refacção de texto situando-a no jogo de interação entre quem escreve, quem lê, quem reescreve, pois acredito que o processo de aquisição de escrita perpassa por todo um caminho de construção de sentidos, como nos fala Smolka (1999:61):

A construção do conhecimento sobre a escrita (na escola e fora dela) se processa no jogo das representações sociais, das trocas simbólicas, dos interesses circunstanciais e políticos; é permeada pelos usos, pelas funções e pelas experiências sociais de linguagem e de interação verbal. Nesse processo, o papel do outro como constitutivo do conhecimento é da maior relevância e significado (o que o outro me diz ou deixa de me dizer é constitutivo do meu conhecimento).

2.2. Descrição das Mudanças Ocorridas nos Textos durante o Percurso das Refacções e Análise de Momentos de Interação que Subjazem às Refacções

2.2.1. Comentários Iniciais

As mudanças processadas pelos quatorze sujeitos são explicitadas através de duas categorizações: na primeira categorização, denominada de 'mudanças no plano formal', apresento correções que denotam o que se pode chamar de higienização da superfície textual e, na segunda categorização, denominada de 'mudanças de conteúdo textual', apresento modificações que retratam adições, substituições, eliminações e deslocamentos, ora de palavras, ora de orações, ora de parágrafos.

Essas duas categorias evidenciam as mudanças processadas pelos sujeitos durante as interações verbais que marcaram os dois momentos de refacção. Antes de descrevê-las, é necessário que se façam alguns comentários conduzidos sob a luz teórica de pesquisadores (também professores) que já desenvolvem trabalhos no campo da refacção, orientados por uma concepção que considera a linguagem como constituidora da interação verbal.

Começo meus comentários focalizando a categorização que apresenta mudanças nas quais os sujeitos se preocupam em corrigir a superfície textual (ortografia, acentuação, pontuação, concordância,...). Tais mudanças podem ser analisadas, em um primeiro olhar, como uma forma desses sujeitos 'higienizarem' o texto, retirando dele o que consideram impurezas gramaticais (erros de ortografia, acentuação, etc.), mostrando, talvez, com essa atitude um reflexo do próprio contexto ensino/aprendizagem da escrita vivenciado na escola que parece-me tende a considerá-las como *correções formais*. Com relação a essa questão de higienização da escrita, Aparecida de Jesus (1997) nos leva a refletir, enquanto professores de português, sobre a nossa conduta em sala de aula. Segundo ela, a reescrita feita no processo de produção de texto acaba se constituindo em uma forma de tornar o texto 'puro', livre das transgressões gramaticais. Ou seja, no momento da reescrita, de acordo com Aparecida de Jesus (op.cit.: 111-112),

A ortografia, a pontuação e a concordância ocupam o primeiro plano do trabalho e o texto passa a ser o espaço de uma instituição reguladora, à medida que normaliza e o produto é normalizado. (...) A reescrita, portanto, é manipulada como um instrumento pelo qual se restitui a transparência concebida como algo preexistente ao texto e, por isso, possível de ser imposta aleatoriamente por um processo de higienização.

Em relação à segunda categorização, evidencio as mudanças que vão além da correção vista como *formal* pela escola. Nessas mudanças, os sujeitos no processo de escrita e reescrita vivenciado na interação verbal fazem substituições, eliminações, adições e deslocamentos de palavras, orações, parágrafos... parecendo denotar que estão refletindo tanto sobre o aspecto tido como *formal* pela escola (como

o texto está escrito), como também sobre o que está escrito (o conteúdo do texto). Sobre esse assunto, Fiad (1990) analisa a reescrita tomando como base justamente as mudanças acima mencionadas referindo-se a elas como “operações lingüísticas”. Fiad (op.cit.:91-92), trazendo à luz questões que ajudariam a compreender “como se escreve”, a *gênese do texto*, busca justamente “explorar mais detidamente as operações lingüísticas que os escritores realizam quando reescrevem seus próprios textos.”

Ainda que o meu objetivo nesta dissertação não seja o mesmo da autora citada, pois o que quero é discutir o processo de interação verbal que esteve presente durante os momentos de refacção, acredito ser de extrema importância destacar, sob a mesma perspectiva de Fiad, o que os sujeitos mudaram nas suas reescritas, considerando que tal perspectiva aponta uma reflexão conjunta entre os sujeitos participantes do processo de refacção aqui analisado. Dessa forma, acredito ser possível encontrar algumas respostas para as questões colocadas, respostas essas que podem, talvez, ajudar a compreender o papel da interação verbal no processo de reescrita.

Concluindo esses comentários iniciais sobre as mudanças processadas durante a reescrita que estou a analisar, bem como tencionando elucidar o papel do outro nas mudanças destacadas nos quadros 1 e 2 (abaixo descritos) sob a perspectiva teórica aqui adotada, apresento as palavras de Geraldini (1991:28) que ratificam a importância vital da interação com o outro na construção da linguagem e do sujeito:

Já vimos que no espaço da interlocução constituem-se os sujeitos e a linguagem. Como os sujeitos não são cristalizações imutáveis, os processos interlocutivos estão sempre a modificá-los ao modificar o conjunto de informações que cada um dispõe a propósito dos objetos e dos fatos do mundo; ao modificar as crenças pela incorporação de novas categorias e, até mesmo, ao modificar a linguagem com que falamos e representamos o mundo e as relações dos homens neste mundo.

Como a interação entre os sujeitos do presente estudo mostra-se como um elemento constitutivo tanto do sujeito quanto da linguagem nos momentos de reescrita? Como as mudanças processadas por esses sujeitos podem ser compreendidas, dentro das duas categorizações apresentadas, como parte integrante de um processo de interlocução no qual os outros (leitor, colega, pesquisadora) parecem ter tido um papel vital na construção de sentidos através do processo de produção escrita e reescrita por eles vivenciados? A esses questionamentos é que se quer encontrar possíveis respostas durante a descrição e análise dos dados.

2.2.2. Apresentação da Primeira Categorização – Mudanças no Plano Formal

Apresento, a seguir, os quadros que mostram dados quantitativos das mudanças que incidem na superfície textual denotando as mudanças formais. Esses dados quantitativos são usados (quando necessário) na análise dos momentos de interação nas refacções, atendendo assim à metodologia descritivo-interpretativa que embasa esta dissertação.

Quadro 1-A: Plano Formal

TEXTO REESCRITO PELO OUTRO/LEITOR						
Autor com Outro/Leitor	TEXTOS/VERSÕES	MUDANÇAS				
		ORTOGRAFIA	CONCORDÂNCIA	REGÊNCIA	ACENTUAÇÃO	PONTUAÇÃO
J	A ↓ A1	X			X	X
T						X
E		X	X			X
I		X	X			
B		X	X			X
S		X	X			X
M						X
C				X		
G		X				
D		X	X		X	X
P		X		X		
N		X				
V				X		
H		X	X		X	
%		64,28%	42,86%	21,43%	21,43%	50,00%

Quadro 1-B: Plano Formal

TEXTO REESCRITO PELO OUTRO/COLEGA							
Autor-outro/colega	TEXTOS/VERSÕES	MUDANÇAS					
		ORTOGRAFIA	CONCORDÂNCIA	REGÊNCIA	ACENTUAÇÃO	PONTUAÇÃO	
J/T	A ↓ B	X	X		X	X	
T/J					X	X	
E/I		X				X	
I/E		X	X				
B/S		X	X		X	X	
S/B		X	X			X	
M/C						X	
C/M			X				
G/D		X				X	
D/G		X	X		X	x	
P/N		X				x	
N/P		X				x	
V/H		X	X	X		x	
H/V		X			X	x	
%		78,57%	50,00%	7,14%	35,71%	85,71%	

A partir da análise dos momentos de interação que subjaz às mudanças acima descritas, observei dentre outros, um fato interessante que gostaria de ressaltar, neste momento, através do seguinte questionamento: o que pode explicar a atenção bem mais significativa que o outro/colega deu à pontuação se a compararmos com a postura do próprio autor perante o mesmo aspecto?

Essa e outras observações relativas a mudanças efetivadas pelos sujeitos, durante os momentos de interação que parecem ter direcionado tais mudanças, serão discutidas no decorrer deste capítulo. Começo apresentando uma visão geral das alterações processadas.

Os quatorze sujeitos, nos dois momentos de refacção, operacionalizaram mudanças que englobam ortografia, acentuação, concordância, regência, pontuação. Essas mudanças podem ser encaradas como mera higienização do texto, caso não se observe que em vários casos interferem no sentido que vão construindo o autor do texto e o seu leitor na interação verbal que mantêm na refacção. Tal observação levou-me à conclusão de que tais mudanças (as que incidem na pontuação, em especial) passam, parece-me, por uma questão semântica.

Os quadros 1-A e 1-B apresentam as mudanças processadas durante as refacções feitas pelo autor do texto (enquanto leitor do seu texto) e pelo outro/colega (enquanto leitor do texto deste sujeito autor). Observa-se, em 1-A, que a ortografia e a pontuação foram os dois aspectos formais mais corrigidos, seguidos respectivamente pela concordância, pela acentuação e pela regência e, em 1-B, que a pontuação e a ortografia é que foram mais visadas, seguidas, respectivamente, pela concordância, pela acentuação e pela regência. Durante a primeira refacção (Quadro 1-A), o

outro/leitor efetivou mudanças tanto no momento em que estava lendo sozinho o seu texto, como quando questionado pelo outro/pesquisadora; na segunda refacção, o outro/colega também processou mudanças em dois momentos: quando leu o texto, interagindo com o autor, e quando os dois discutiram sobre as mudanças feitas (e também sobre o que não mudaram) com o outro/pesquisadora.

Assim é que, desses momentos de interação, surgiram correções que parecem denotar que tanto o autor, enquanto outro/leitor de seu próprio texto – nesse ‘papel’ interagindo com o outro/pesquisadora – quanto o outro/colega, interagindo tanto com o autor quanto com o outro/pesquisadora, se orientaram pelo sentido e não somente pelo objetivo de enquadrar seu texto no aspecto da correção formal, nos moldes que se estimulam na escola.

Conforme observamos anteriormente, no processo ensino/aprendizagem da escrita vivenciado na escola, o que se enfatiza é o aspecto tido pela escola como *formal* (ortografia, acentuação, pontuação...) de modo descontextualizado, usando-se frases soltas que, na maioria das vezes, não fazem sentido para os alunos. Em consequência desse ensino, os alunos passam a acreditar que as aulas de português servem para *aprender regras de uma escrita formal* eleita como a melhor (diria até a única) por aqueles sujeitos que detêm o poder na sociedade – e a escola enquanto uma das instituições autorizadas pela sociedade legitima esse poder. É nessa crença que se abafam outras vozes do aluno que se vê obrigado a seguir padrões rígidos para atingir o objetivo que o professor (a escola, a sociedade...) espera dele: escrever de acordo com modelos tidos como certos, escrever seguindo uma linguagem padronizada pela gramática normativa que lhe é ensinada como uma doutrina de

regras prescritivas ou então não aceitar o jogo e abandonar a escola. Sobre isso, Silva (1997:18) diz:

Muitas e variadas falas, muitas e variadas normas chegam à escola e essa persegue ainda um ideal normativo tradicional. A grande maioria cala e tem que deixar a escola para lutar pela sobrevivência quotidiana e continuará subalterno, na sociedade que se reproduz de geração a geração, deixando o poder e a voz com aqueles que, por herança, já os adquiriram.

Ainda que se possa observar, nesta dissertação, que os sujeitos têm a mesma preocupação formal ao reescreverem seus textos (afinal eles também freqüentam a nossa escola), volto a elucidar que há casos em que essa correção formal parece ser orientada pelo sentido que o outro/leitor, o outro/colega e o outro/pesquisadora vão construindo durante os momentos de refacção (como a reescrita do texto de G feita por D que descrevo abaixo). Logo, pode-se considerar que eles não estão apenas repetindo o que a escola lhes inculcou, mas ao corrigirem seus textos discutem, levantam questionamentos e hipóteses conduzindo-se pela intenção de tornar o texto compreensível para quem o está lendo. Assim sendo, parece-me pertinente considerar essa intenção como uma forma de apreender as regras formais da língua escrita padrão através de uma interação, na qual autor e leitor passam a discutir não só para *mudar o que está errado*, mas *analisar o que está errado* e, principalmente, *analisar como mudar o que está errado*, com o objetivo de tornar o texto compreensível para quem o está lendo, bem como para quem poderá vir a lê-lo. Concernente à possibilidade de os sujeitos virem a analisar, discutir *por que*, *para que* e *como* corrigir o aspecto formal ao reescreverem seus textos, Aparecida de Jesus (1997:101), em suas considerações sobre a necessidade de trabalhar esse aspecto

dentro de um processo de interação em que os sentidos são construídos, nos mostra ser necessário que:

o texto do aluno, durante a reescrita, fosse abordado como uma projeção positiva, isto é, que se considerasse a relevância dos problemas lingüísticos apresentados em função da plenitude dos objetivos do texto, obtida na sua dialogicidade com o conjunto dos interlocutores. Desse modo, a figura do autor/leitor passa a ser vista como a de um agente mobilizador, cujas palavras são propulsoras de ações historicamente constituídas e, portanto, não podem ser apagadas, corrigidas, substituídas, pontuadas e/ou reelaboradas para atender exclusivamente aos reclamos imediatos da gramática pela gramática.

2.2.2.1. Descrição e Análise de Momentos da Refacção Referente à Correção Formal

Passo agora a descrever e analisar alguns momentos de refacção (selecionados dentre outros que também aqui poderia descrever) que me levaram a tecer os comentários acima sobre uma possível ação reflexiva ocorrida nas correções formais feitas.

a) Texto de G Reescrito por D

Começo pelo texto de G destacando-o na segunda refacção⁶, na qual D corrige a pontuação do segundo parágrafo do texto de G, conforme se observa nas transcrições⁷ a seguir.

⁶ Esta refacção ocorreu após a reescrita que D fizera de seu próprio texto, na qual tenta solucionar, sozinha, uma questão relativa à pontuação, mas não consegue. Após a interação com o outro/pesquisadora, D chega a uma solução. Não comento aqui este assunto (relacionando-o com a sua postura perante o texto de G) porque discuto-o na parte final deste capítulo, na análise da interação entre D e o outro/pesquisadora.

⁷ As versões integrais dos textos A, A1 e B dos doze sujeitos se encontram nos Anexos desta dissertação.

Versão A

Além de os escravos trabalharem tanto e não receberem nada. Quando se comportavam mal, ou faziam alguma coisa errada recebiam castigos, apanhavam de chicote ou eram amarrados nas correntes.

Versão B

Além de os escravos trabalharem tanto e não receberem nada, quando se comportavam mal, ou faziam alguma coisa errada recebiam castigos, apanhavam de chicote ou eram amarrados nas correntes.

Durante esse momento de refacção observei a discussão de D e G sobre a correção que D pretendia fazer e anotei-a em meu diário. Apresento a seguir essa anotação, bem como a transcrição de trechos do diálogo⁸ ocorrido entre D, G e o outro/pesquisadora.

Diário - 16/11/99

Momento: Segunda Refacção: Texto de G Reescrito por D

Durante a interação entre D e G, percebi alguns fatos interessantes: primeiro, D leu o texto interrompendo a fala após o ponto em seguida que há no segundo parágrafo, mostrando uma expressão de que não havia entendido o que acabara de ler; segundo, após isso, interrompe a sua leitura e pergunta a G por que ele havia colocado aquele ponto ali. G explica que já havia tirado aquele ponto na correção que ele próprio fizera e que não deixara mais nenhuma pontuação, porque “não há pausa quando se lê”; e, terceiro, D discordando de G diz que é necessário pontuar sim, mas não com um ponto em seguida como fizera G, e

⁸ As transcrições dos diálogos aqui feitas obedecem à seguinte simbologia: / pausa breve; // pausa longa; (...) interrupção do outro interlocutor com a tomada de turno; () observações da pesquisadora sobre os momentos de diálogo.

afirma que vai colocar uma vírgula, porque com a vírgula “além de dar para ler sem interromper a idéia, ajuda a compreender o que ele (G) está querendo dizer.”

Nessa discussão é possível perceber que G e D alteraram a pontuação por motivos diferentes. G parece ter se orientado por uma imagem cultivada no contexto escolar sobre pontuação⁹. Já D, ao buscar uma solução para o problema que percebeu ao ler o texto de G, lança mão do próprio sentido que estava (re)construindo junto com G no momento da refacção, ou seja, quando diz que vai “colocar uma vírgula, porque dá para ler sem interromper a idéia e para compreender o que ele (G) está querendo dizer” parece-me estar no seu papel de leitora do texto que, ao corrigi-lo, o faz a fim de torná-lo compreensível, procurando entender o que G está querendo dizer através da escrita.

Trechos do Momento de Interação entre o Outro/colega , o Autor e o Outro/pesquisadora, Ocorrido durante a Refacção da Versão A para a B

P: D, notei que tu paraste aqui (aponta para o ponto presente no 2º parágrafo), depois de um tempo é que você continuou a ler. Agora estou vendo que circulou o ponto e colocou um x embaixo do ‘q’. Por que tu paraste ao ler essa frase: “Além de os escravos trabalharem tanto e não receberem nada”? por que destacaste o ponto e o ‘q’?

D: Bom// eu parei, porque não conseguia entender essa parte antes do ponto// É/ parece que o que vem depois tem que ficar junto com essa parte/ não tem que levar ponto.

P: D, então aqui não precisa ficar nenhuma pontuação?

D: Não, não é isso/ precisar, precisa (...)

⁹ Na escola, geralmente se ensina pontuação recorrendo-se à linguagem oral: quando a pausa é pequena usa-se vírgula, quando a pausa é maior usa-se o ponto e vírgula.

G: Nós discutimos isso e, na minha opinião, não precisa de ponto, nem de vírgula (...)

D: Não, G, precisa sim/ precisa de uma vírgula porque aí dá para entender que a segunda parte (apontando para a oração iniciada com o 'quando') faz parte da primeira.

P: Como assim, D, "a segunda faz parte da primeira?"

D: Ora/ porque é// porque essa diz "que os escravos trabalhavam, não recebiam nada" e a segunda (apontando para a oração "Quando se comportavam...") diz o que acontecia ainda com eles// Então para mostrar que tem aí uma continuação é melhor colocar uma vírgula e escrever o "q" minúsculo.

P: G, tu concorda com a D?

G: Bem// agora que a gente está aqui discutindo de novo/ é// do jeito que a D leu o texto, como a D disse: a segunda parte dessa frase ela está/ é continuação da primeira. A pessoa que vai ler o texto, vai entender melhor/ o texto ficou mais fácil para entender.

P: Mais fácil como?!

G: É// agora dá para perceber que a primeira parte está junto com a segunda.

b) Texto de S Reescrito por B

Para concluir essas minhas considerações, apresento um trecho do texto de S reescrito por B, durante a segunda refacção, bem como, as anotações em meu diário e um trecho do diálogo entre S, B e eu – anotações e trechos que se referem às alterações processadas durante a refacção feita.

Versão A

Eu vou falar, de violência entre narados. Namorados que matam aquele que se aproxima muito de sua namorada, namorados que matam suas namoradas e também se matam por siumi...

Eu fiquei chocado em num caso que vi no programa da Globo que um garoto de um certo nome morreu porque o ex-namorado da namorada dele ficou com muito siume. Que ele estava namorando com a menina e o matou.

Versão B

Eu vou falar de violência entre namorados, namorados que matam aquele que se aproximam muito de sua namorada, namorados que matam suas namoradas e também se matam por ciúme...

Eu fiquei muito chocado em um caso que vi no programa da Globo que um garoto de um certo nome morreu por que o ex-namorado da namorada dele ficou com muito ciúme ele estava namorando com a menina e o matou.

Diário - 20/11/99

Momento: Segunda Refacção – Texto de S Reescrito por B

Quando B começou a ler o texto de S, observei que parou logo na primeira frase e comentou que estava estranho ler aquele trecho. S perguntou por que e B disse que “aquela vírgula estava atrapalhando a leitura”. Nesse momento, intervimos na conversa e a refacção, a partir daí, passou a ter a minha participação. Não esperei que a dupla terminasse a discussão como já fizera com outras duplas. A conversa entre mim e os dois está registrada em áudio.

Trechos do Momento da Interação entre o Outro/collega, o Autor e o Outro/pesquisadora, Ocorrido durante a Refacção da Versão A para a B

S: B, por que tu tiraste a vírgula aqui? (apontando para a vírgula presente no trecho “Eu vou falar, de violência entre narados...”)

P: (aproximando-se da dupla) Onde, S, aqui? (apontando para a mesma vírgula).

S: É essa mesma.

B: Aqui// não era para ter uma vírgula/ porque ele está falando (...)

P: Aqui/ *“Eu vou falar,”*/ aqui no início não pode ter uma vírgula, por quê?

B: Ele (o S) estava falando direto// ele não ia parar para falar: *“Eu vou falar... de violência”* (na leitura que B faz, ele interrompe justamente onde está a vírgula que questiona). Então, não pode ter.

P: E fica como, então?

B: Vai ficar sem vírgula, direto.

(B volta a ler o texto de S e novamente pára discordando da colocação de um ponto).

B: *“Eu fiquei muito chocado em//* (pára, volta e antes de prosseguir a leitura, lê *“em um caso”*).

P: Está escrito *“em um caso”*?

B: Não, está *“em num caso”*.

P: E aí? Vai permanecer assim?

B: Não.

P; Que é que tu vais fazer?

B: Eu vou tirar o *“num”* e colocar *“em um caso”*.

(B prossegue a leitura em voz alta)

B: *“em um caso que vi no programa da globo que um garoto de um certo nome morreu por que o ex-namorado da namorada dele ficou com muito siumi//* Ah/ aqui não podia ter esse ponto, você não acha, P?

P: Por que você parou de ler aqui, B? (apontando para o ponto depois de *“siumi”*) Foi por causa desse ponto? Será que se tirar o ponto, colocar uma vírgula...

B: Não, P, não vou colocar nenhuma pontuação/ vou deixar direto.

P: Por que *“deixar direto?”*

B: É// que/ ele (o S) está falando/ está falando/ do mesmo assunto// então não pode separar por ponto e tem que escrever o *“q”* minúsculo.

S: Olha, P, eu concordo com o B para tirar o ponto/ mas tem que colocar uma vírgula no lugar, porque ele (o B) quando leu, deu uma pausa antes de continuar.

Analisando a situação acima descrita, percebe-se que B, conduzindo-se pela leitura em voz alta que fazia do texto de S, vai (re)construindo o sentido que S,

enquanto autor, também já construía. Vejo na ação de B, de S e de P que o sentido do texto passa a ser negociado durante a interação verbal que ocorre entre B, S e o outro/pesquisadora, pois estes dois últimos, ao concordarem com o que B fala ou ao questionarem algumas opiniões, parece-me que com ele cooperam nesse (re)construir de sentido. Observa-se ainda, que B, ao eliminar o ponto em seguida, não consegue reestruturar a oração que vem após este ponto da forma mais adequada, pois não utiliza um conectivo que ligaria o período que vem antes do ponto eliminado com a oração que vem depois. Mas diria que isso não pode ser visto como um “erro” de B. Ele, talvez, não tenha conseguido resolver essa questão por não saber como ou por não ter percebido a necessidade de um conectivo para ligar as orações. Além disso, o outro/pesquisadora, leitora de seu texto, não apontou o problema e as possíveis soluções.

Acredito que este último fato se deva a uma suposição de minha parte de que B, enquanto outro/colega, já deveria saber como solucionar a questão, já que questões parecidas com essa foram estudadas em sala de aula, quando eu fora sua professora. Parece-me que nesse momento de interação o papel de pesquisadora foi “abafado” pelo de professora, ou seja, agi com B como um professor geralmente agiria: supus que ele já teria a obrigação de saber um conteúdo que eu já lhe ensinara, deixando vir à tona um jogo de imagens que retrata de um lado o professor que determina o que o aluno já sabe e o que ainda precisa saber e, de outro lado, o aluno que parece aceitar passivamente esse saber, sem perguntar ou questionar.

Retornando ao que procurei destacar, nesta interação, gostaria de elucidar que a atitude de B ao “corrigir” o texto de S retrata sua ação como o

outro/colega que faz a leitura em voz alta do texto como se estivesse tentando construir um sentido para o que lia através do próprio ritmo da leitura que fazia. Ou seja, B tenta compreender o que S escrevera apelando não apenas para o que as palavras, as orações e os períodos... construídos por S transmitem, mas também para as próprias marcas presentes (e ausentes) dos sinais de pontuação, usando inclusive o próprio ritmo, a própria entonação da leitura em voz alta que fazia para justificar, durante a interação verbal com os seus interlocutores, o porquê de sua decisão em retirar primeiro a vírgula e depois o ponto. Esta atitude de B de recorrer à própria leitura em voz alta (usando o ritmo, a entonação) para justificar a correção feita, aliada à postura de S em não concordar totalmente com B (justificando-se também dentro dos mesmos moldes de B) me conduzem a buscar uma explicação para este fato nas palavras de Chacon (1998:134) que apontam para a pontuação como uma “complexa constituição da interlocução escrita” ao dizer:

O pólo da produção parece ser ocupado por um ser que, ao mesmo tempo, escreve e domina a fala; o pólo da recepção, por sua vez, parece ser ocupado por alguém que lê e que também domina a fala, já que pode ler com voz. Um aspecto comum parece, pois, esboçar-se entre escrevente e leitor: ambos identificam-se por dominarem a oralidade e suas possibilidades de transcodificação gráfica. Com efeito, o escrevente, em sua atividade gráfica, recodifica a oralidade, demarcando, por meio da pontuação, alguns de seus aspectos; o leitor, por sua vez, por meio de atenção a esses sinais, consegue recuperar esses aspectos, transformando-os, de marcas gráficas, em “tom e inflexão de voz”. Escrevente e leitor constituem-se, portanto, como seres atravessados simultaneamente pela escrita e pela oralidade.

Parece-me possível pensar que, neste momento de refacção, B e S vão construindo sentido para a interação verbal que mantêm através do texto escrito e reescrito pelos dois, utilizando-se dos recursos gráficos da pontuação para construir e

(re)construir sentidos para o seu dizer, sendo S o “escrevente” e B o “leitor”, papéis que se alternam durante a interação.

Apresentei, acima, apenas alguns momentos de refacção de texto nos quais a correção vista como formal pela escola parece não ter uma orientação tal qual a vivenciada pelos alunos no contexto escolar (orientação essa já discutida neste capítulo) com a intenção de mostrar as alterações efetivadas, nos dois momentos de refacção e de destacar o fato de que os sujeitos que aqui escrevem e reescrevem seus textos usam o próprio contexto de interação que vivenciaram com o outro como ponto de apoio para levantarem questões, discutirem, questionarem o que consideram errado, levando em conta o sentido que passam a construir ao usar a linguagem na interação verbal mantida no processo de refacção.

2.2.3. Apresentação da Segunda Categorização – Mudanças no Conteúdo Textual

A partir de agora, passo a apresentar a segunda categorização usando os quadros 2-A e 2-B para, em seguida, descrever alguns momentos de refacção que a caracterizam.

Quadro 2-A: Plano Textual

TEXTO DO SUJEITO AUTOR REESCRITO PELO OUTRO/LEITOR													
MUDANÇAS													
Outro/ Leitor	Text./ versões	Substituição			Adição			Eliminação			Deslocamento		
		Pala.	Oraç/Per	Pará.	Pala.	Oraç/Per	Pará.	Pala.	Oraç/Per	Pará.	Pala.	Oraç/Per	Pará.
J	A ↓ A1				X	X	X	X	X	X			
T		X			X		X	X		X			
E		X			X			X					
I						X			X				
B			X					X	X		X		X
S		X			X			X					
M								X					X
C		X	X		X		X	X		X			
G													
D		X	X		X								X
P		X			X								
N		X						X			X		
V		X			X	X							
H	X			X			X						
%		71,43%			71,43%			71,43%			28,57%		

Quadro 2-B: Plano Textual

TEXTO DO SUJEITO AUTOR REESCRITO PELO OUTRO / COLEGA													
MUDANÇAS													
Aut- Out/cole ga	Text./ Versões	Substituição			Adição			Eliminação			Deslocamento		
		Pala.	Oraç/Per	Pará.	Pala.	Oraç/Per	Pará.	Pala.	Oraç/Per	Pará.	Pala.	Oraç/Per	Pará.
J/T	A ↓ B												
T/J		X				X	X		X	X			
E/I		X			X	X		X					
I/E			X										
B/S		X											X
S/B				X				X					
M/C													X
C/M		X											
G/D		X											
D/G		X			X	X		X					
P/N					X	X		X	X				X
N/P		X						X					X
V/H		X	X			X		X					
H/V	X				X	X	X						
%		78,57%			42,86%			57,14%			28,57%		

OBS: PARA TODAS AS DUPLAS VALE A LEGENDA:

J / T = TEXTO DE "J" REESCRITO POR "T"

T / J = TEXTO DE "T" REESCRITO POR "J"

Os quadros nos mostram que tanto na primeira quanto na segunda refacção, o outro/leitor e o outro/collega efetuam operações lingüísticas fazendo uso em maior escala da substituição, adição e eliminação (que têm o mesmo percentual) seguidas pelo deslocamento; já no quadro 2-B há mais substituição seguida por eliminação, adição e deslocamento. Essas operações foram processadas ora só pelo autor, como o outro/leitor de seu próprio texto, ora por este outro/leitor em interação com o outro/pesquisadora e ora pelo outro/collega em interação tanto com o autor quanto com o outro/pesquisadora.

Sobre esses percentuais gostaria de levantar algumas questões: por que o número de substituição se mantém o mesmo? Por que o deslocamento é praticamente igual? Por que a adição foi mais efetivada na primeira do que na segunda refacção? A seguir, teço alguns comentários que nos conduzem a refletir acerca dessas questões.

Observando os momentos de interação que subjazem às mudanças descritas nos quadros acima, percebo que o outro/leitor e o outro/collega parecem estar refletindo bastante sobre o que lêem, escrevem e reescrevem, visto que operam mudanças que, geralmente, indicam que a atenção deles está voltada não tão somente para a forma como o texto está escrito, mas também para o conteúdo do texto, em uma tentativa de compreender o que está escrito. Ou seja, ao substituírem, eliminarem, adicionarem e deslocarem palavras, orações, etc. o fazem para melhorar a compreensão que passam a ter no decorrer do processo de interação mantido nos dois momentos de refacção. Creio que tais diferenças nos percentuais possam, talvez, indicar, que em ambos os papéis de *outro* – outro/leitor, outro/collega e

outro/pesquisadora – a interação verbal se constituiu em uma luz a guiar a busca para que estes *outros* construíssem e reconstruíssem sentido para o que escreviam. Embora as referidas operações nem sempre tenham sido as mais adequadas, elas podem (no contexto desta dissertação) ser consideradas como exemplos de que estes sujeitos estão refletindo sobre o que escrevem.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que as operações lingüísticas (assim como aquelas consideradas como *formais* pela escola), apontam ambas, na verdade, para uma reflexão do sujeito sobre a linguagem, bem como indicam que tal reflexão surge na interação com o outro. Sobre as operações lingüísticas, Fiad (1990:94-96) tecendo comentários relativos ao estudo que fizera, nos diz: “vejo muitas dessas operações como diretamente relacionadas às observações feitas pelos leitores aos autores dos textos”.

2.2.3.1. Descrição e Análise de Momentos da Refacção Referente às Operações Lingüísticas Descritas

A partir de agora, passo a descrever e comentar alguns momentos de interação que permearam as refacções destacando, nestas, exemplos de alguns tipos das operações lingüísticas. Para tanto, selecionei, dentre os doze sujeitos, três juntamente com as anotações em meu diário e/ou o diálogo gravado em áudio.

a) Texto do Autor B, Reescrito pelo Próprio B, enquanto o Outro/leitor

No texto do outro/leitor B, há:

- deslocamento de parágrafos (o quarto e o quinto);
- eliminação de oração e substituição de período dentro do parágrafo

resultante do deslocamento citado;

- eliminação de uma oração (no sétimo parágrafo).

Essas operações lingüísticas ocorreram após o diálogo entre o outro/leitor B e o outro/pesquisadora. Apresento o referido diálogo abaixo, após a transcrição das versões A e A1, do texto de B.

Versão A

Para isso o governo brasileiro deve tomar uma atitude, rapidamente.

Traficantes de drogas são os que ganham mais com esse negócio ilegal (e são os que devem morrer mais rápido). Traficam as drogas como ninguém podia imaginar, colocam os cabeças de drogas nos cúmplices para saírem de um país para o outro, com esse negócio ganham muito dinheiro os traficantes.

As chacinas acontecem diariamente em São Paulo. Morrem famílias juntas todos os dias em São Paulo, isso não é alarmante?

Versão A1

Para isso o governo brasileiro deve tomar uma atitude rapidamente.

Traficantes de drogas são os que mais ganham com esse negocio ilegal. Traficam as drogas como ninguem imagina, transportam drogas de um país para o outro.

As chacinas acontecem diariamente em São Paulo. Morrem famílias juntas todos os dias em São Paulo.

Trechos do Momento de Interação entre o Outro/leitor e o Outro/pesquisadora, Ocorrido durante a Refacção da Versão A para a A1

P: B, aqui (apontando para o terceiro parágrafo), você diz *“Para isso o Governo brasileiro deve tomar uma atitude rapidamente”* // para isso o quê? você não diz.

B: (primeiro relê o trecho silenciosamente) Ah, eu falo aqui (apontando para o quarto parágrafo).

P: Mas aqui nesse quarto parágrafo você está falando de tráfico de drogas sem relacionar esse assunto – tráfico de drogas – com o que você escreveu no terceiro parágrafo.

B: Ah, já sei, P, isso está confuso porque eu separei em parágrafos// então/ então eu vou juntar os dois (o quarto e o quinto).

P: Será que isso vai resolver? Não seria melhor você eliminar esse terceiro parágrafo?

B: Não P, porque eu quero dizer também que o governo tem que fazer alguma coisa.

P: B, Aqui: *“colocam os cabeças de drogas nos cúmplices para saírem de uma país para o outro”* você não acha que está estranho, sem sentido?

B: É// (B pára de falar e lê o texto em voz alta, depois volta-se para P e continua a falar) é agora lendo, dá para ver que está sem sentido// É que eu queria dizer que os traficantes sempre se saem bem, porque quem paga por eles são os que// os que vendem a droga direto/ sabe?/ os que aparecem.

P: Mas está escrito aí o que você acabou de me dizer?

B: Não, acho que dá para colocar isso//assim como eu falei.

P: Certo B. Outra coisa: esse parágrafo: *“Mais eu não estou falando de droga, mais as drogas são as coisas que mais colaboram com o vandalismo.”* parece não estar falando do tema sobre o qual você vinha escrevendo – vandalismo – será que não seria melhor tirá-lo do texto, pois parece que você está querendo dar uma explicação ...

B: Ah, não, eu não quero tirar ele. Sabe// sabe P é que o meu texto não é sobre drogas, mas a droga é uma coisa que influencia muito no vandalismo e como eu estava falando muito de drogas, aí eu justifiquei.

As mudanças que B processou em seu texto, bem como aquelas que apenas verbalizou sem passá-las para a versão A1, após a interação com o outro/pesquisadora, me apontam que o mesmo estava se orientando pela sua posição de leitor do próprio texto, pois busca encontrar sentido para o que ele mesmo escrevera refletindo tanto sobre a forma como escrevera (forma que, em alguns trechos descritos, dificultava a compreensão) como sobre o que queria dizer com o que escrevera, ou seja, sobre o conteúdo da sua produção escrita, conforme se pode observar, por exemplo, na seguinte fala: *“É que eu queria dizer que os traficantes sempre se saem bem/ porque quem paga por eles são os que// os que vendem a droga direto/ sabe?/ os que aparecem.”* Essas mudanças apontam-me também para a importância que o outro/pesquisadora teve nessa interação, pois esse outro, ao apontar para B algumas questões que estavam comprometendo a compreensão do texto, dando também algumas sugestões, parece ter levado o outro/leitor a refletir sobre o que escrevera, buscando solucionar as questões levantadas.

Embora algumas alterações feitas por B (como a de somente unir os parágrafos sem relacioná-los) não sejam as mais adequadas; as decisões que tomou, a partir da interação verbal, podem ser vistas como uma forma de mostrar que o sujeito que está construindo a sua escrita pode fazê-lo de maneira mais eficaz sobre esta se tiver alguém mais experiente que possa ajudá-lo nesse construir.

b) Texto de E Reescrito por I, durante a Segunda Refacção

Destaco, nesta refacção, a substituição de palavras e expressões, no quinto parágrafo, e o acréscimo de duas sentenças: uma interrogativa e outra

afirmativa que I fez no final do texto, descrevendo as anotações em meu diário e trechos do diálogo que ocorreu entre I (o outro/colega), o autor do texto e o outro/pesquisadora, durante essas alterações.

Versão A

Vimos na rebelião que passam na televisão, que o índice de pessoas que fogem da prisão tem em boa quantidade, tentam evitar mas não conseguem.

Deveriam dar uma boa lição para os drogados, porque? Para acabar com essa rebelião.

Versão B

Vimos em rebeliões que passam pelo jornal nacional, que o índice de pessoas que fogem da prisão têm em grande quantidade, tentam evitar mas não conseguem.

Deveriam dar uma boa lição para os drogados porque? Para acabar com essa rebelião

De quem?

Dos drogados.

Diário – 23/11/99

Momento: Refacção do Texto de E Feita por I

Ao começar a ler o penúltimo parágrafo do texto, I parou e começou a questionar E sobre uma palavra e algumas expressões que ela, E, usara em seu texto, que são as seguintes: *na rebelião, na televisão, boa..* dizendo que elas estavam deixando "dúvida" no texto. Ao ouvir esse comentário de I, resolvi juntar-me às duas e, a partir desse momento, participei da refacção que I estava fazendo do texto de E. Essa participação está gravada em áudio.

Trechos do Momento de Interação entre o Outro/colega, o Autor e o Outro/pesquisadora, durante a Refacção da Versão A para a B

P: I, por que você diz que essas expressões que você circulou deixam dúvida no texto de E? O que você pretende fazer com elas?

I: Ora, “na rebelião” teria que dizer qual// então é melhor colocar/ colocar// em “em rebeliões” porque aí mostra que são muitas.

E: Engraçado, quando eu reescrevi meu texto, eu não vi isso. Aí a professora perguntou de que rebelião eu estava falando// então eu também resolvi colocar “em rebeliões”.

P: É, é verdade, nós conversamos sobre isso. Vamos voltar para o texto? E aqui, I, por que você circulou *na televisão e boa*?

I: O primeiro, P// a senhora não acha estranho só colocar *na televisão sem dizer em qual programa?*// ela (a E) não está falando de uma coisa que acontece de verdade? Então acho que tem que dizer quem falou isso, não é?

P: E como você vai dizer isso?

I: Bom/ ela está falando de notícia, então acho melhor colocar/ vejamos/ hum, já sei “*pelo jornal nacional*”.

P: E a palavra *boa*?

I: Ah, eu tirei *boa* e vou colocar *grande*. Porque aqui está dizendo “*tem em boa quantidade*”, *em boa quantidade*” (lê enfaticamente *boa*) // ela quis dizer “*em boa quantidade*” // assim// será que é bom ter *boa quantidade de prisioneiros*? Acho que não. Então fica melhor *grande quantidade*.

P: E aqui, I no final do texto, por que você acrescentou essas duas perguntas?

I: Ora, porque a E não disse de quem era essa rebelião// então eu achei que ela tinha que ter dito. Aí pensei, pensei e resolvi colocar isso para dizer de quem era e também para mostrar para a E que ela precisava dizer isso no texto dela.

Nos trechos acima, analiso a atitude de I, enquanto leitora do texto de E, destacando alguns aspectos que considero muito interessantes: nas substituições e acréscimos que fez, I parece estar se conduzindo pela compreensão, pelo sentido que

vai construindo durante a leitura que faz e também pela discussão que mantém com o autor e com o outro/pesquisadora, tal qual os outros leitores fizeram nos momentos de refacção apresentados anteriormente. Mas, percebi que I, além disso, toma uma atitude de alguém que está respondendo à sua interlocutora (no caso a E), ou seja, ao substituir, I o faz como se quisesse dizer: *olha isso que você escreveu não ficou claro ou essa palavra que você usou não se adequa ao sentido aqui do seu texto*. Essa atitude de I me parece mais evidente ainda no acréscimo das duas sentenças, uma interrogativa e outra afirmativa, e em suas próprias palavras, ao justificar o referido acréscimo: *“Eu achei que ela tinha que ter dito(...) Para mostrar para E que ela precisava dizer isso no texto dela.”* A postura de I pode-se constituir em um exemplo para o que Bakhtin (1992:316-317) denomina de “atitude responsiva” que permeia todo enunciado, pois de acordo com este autor:

O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra “resposta” é empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles.(...)

A expressividade de um enunciado é sempre, em menor ou maior grau, uma *resposta*, em outras palavras; manifesta não só sua própria relação com o objeto do enunciado, mas também a relação do locutor com os enunciados do outro.

Aqui parece evidente que I acredita que a obrigação de dar a informação que faltava ao texto era de E; I, então, resolve colocar esse ‘recado’ em forma de pergunta, como se quisesse que E, percebendo a ‘falha’ que cometera, tomasse a atitude de acrescentar no seu texto o que I lhe apontara, ou seja, não considero que I, ao acrescentar as duas sentenças, tenha tido a intenção de preencher o texto com a

informação que faltava, mas tão somente de mostrar que o texto de E carecia de um esclarecimento.

As sentenças escritas por I podem ser caracterizadas como uma forma de resposta ao enunciado de E, como uma forma de I se apresentar como um outro interlocutor que, diante do enunciado que lê, toma uma atitude responsiva, questionando E por não ter explicado uma palavra que, segundo I, é vital para a compreensão do texto.

Para concluir a análise dos momentos de interação na refacção do texto de E, reporto-me à substituição do adjetivo *boa* pelo adjetivo *grande*, concebendo-a como uma forma de I escolher uma palavra considerando o contexto em que a mesma seria usada. Ou seja, a substituição feita não indica que I tenha se orientado pelo significado dicionarizado das palavras *boa* e *grande*, mas que observou qual das duas figuraria mais adequadamente no enunciado que estava lendo e reescrevendo, pois ela própria, ao justificar a escolha por *grande* diz: *“Porque aqui está dizendo “tem em boa quantidade”, em boa quantidade” (lê enfaticamente boa) // ela quis dizer “em boa quantidade” / assim // será que é bom ter boa quantidade de prisioneiros? Acho que não. Então fica melhor grande quantidade.”* Essa ação me remete à questão que Bakhtin (op.cit:313) coloca com relação ao uso da palavra, no enunciado, ser “marcado pela individualidade e pelo contexto” e não pelo significado dicionarizado:

As significações lexicográficas das palavras da língua garantem sua utilização comum e a compreensão mútua de todos os usuários da língua, mas a utilização da palavra na comunicação verbal ativa é sempre marcada pela individualidade e pelo contexto. Pode-se colocar que a palavra existe para o locutor sob três aspectos: como *palavra neutra* da língua e que não pertence a ninguém; como

palavra do outro pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e, finalmente, como *palavra minha*, pois, na medida em que uso essa palavra numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade. Sob estes dois últimos aspectos, a palavra é expressiva, mas esta expressividade, repetimos, não pertence à própria palavra: nasce do ponto de contato entre a palavra e a realidade efetiva, nas circunstâncias de uma situação real, que se atualiza através do enunciado individual.

c) Texto do Autor C, Reescrito por Ela Própria, enquanto o Outro/leitor

Finalizando a descrição e os comentários sobre as operações lingüísticas efetivadas pelos outros que aqui escrevem, lêem, reescrevem os próprios textos e os textos uns dos outros, imersos no processo de interação verbal, destaco os momentos de interação na refacção do texto de C, reescrito por ela própria. Apresento primeiro o segundo e o terceiro parágrafos da versão A, na qual C já havia riscado totalmente o terceiro parágrafo (o último do texto); em seguida, a versão A1 feita após a interação entre C e o outro/pesquisadora.

Versão A

Na minha opinião isso ocorre muito por causa da falta de educação e o uso de drogas e também por más companhias que os filhos se juntam com outros meninos que sofrem de agressões que os próprios pais fazem e querem se vingar. Já ocorreu também de filho quererem matar o próprio pai ou a mãe.

Se muita gente tivesse um pingão de consciência nunca haveria isso, quer dizer existiriam poucos casos de filhos matassem seu pai ou pais matassem os seus filhos.

Versão A1

Na minha opinião isso ocorre muito por falta de educação e o uso de drogas e também por más companhias que os filhos tem amizade com outros meninos que sofrem agressões que os pais fazem e depois os filhos querem se vingar dos pais. Já ocorreu também de filho matar os pais sem motivo algum.

Você tem como exemplo nos Estados Unidos que os filhos matam os pais fuzilados, sem motivo algum e nas escolas o aluno entra armado e mata professores colegas. Isso foi um pouco que eu pude escrever sobre a violência dentro de casa.

Na produção da *Versão A*, C eliminara o terceiro parágrafo do texto (que era o último) e, na *Versão A1*, resolve substituí-lo por um outro. Antes de analisar a presente situação, apresento as anotações feitas em meu Diário, bem como trechos do momento de interação que precedeu a substituição referida.

Diário – 29/11/99

Momento: Refacção do Texto de C Feita por Ela Mesma

Antes de C iniciar a refacção do seu texto, sentei-me com ela e perguntei por que ela riscara o último parágrafo do texto, porque tal fato chamou-me a atenção pelos seguintes motivos: primeiro, nenhum autor havia efetivado esse tipo de mudança ainda na fase da produção do texto, e segundo, por que C apenas riscara todo o parágrafo? O que a levava a isso? O que pretendia fazer? Inicialmente C ficou calada e me pediu um tempo para ler novamente o seu texto; depois solicitou que eu sentasse junto com ela para “ajudá-la” a reescrever o texto e também porque “queria explicar o motivo da eliminação do parágrafo”. A *Versão A1* do texto de C foi precedida pelo diálogo entre ela e o outro/pesquisadora.

Trechos do Momento de Interação entre o Outro/leitor e o Outro/pesquisadora, durante a Refacção da Versão A para a A1

P: C, quando eu li seu texto, um fato me chamou a atenção...

C: É, eu sei porque/ foi porque eu risquei esse parágrafo aqui, né? (apontando para o 3º parágrafo).

P: Isso, isso, aí você pediu para ler de novo o texto e, depois, disse que gostaria que eu ficasse perto de você quando fosse escrevê-lo e também porque você daria uma explicação, né? Bem, você já está aqui reescrevendo, já fez algumas mudanças// Agora vamos conversar sobre esse parágrafo? O que levou você a eliminá-lo do seu texto?

C: Sabe, P, quando você me perguntou, eu sabia porque eu tinha feito isso// mas/ mas eu precisava ler de novo para poder falar// Eu precisava primeiro conversar comigo.

P: Conversar com você mesma? Como assim?

C: É que eu/ quando li o meu texto observei que não era só aquilo que eu tinha para falar// Então, eu precisava pensar para poder falar com a senhora e dizer isso.

P: Deixa ver se eu entendi, C. Você riscou, eliminou esse parágrafo porque gostaria de escrever mais sobre o assunto do qual você fala no texto? Mas se você tirar esse parágrafo não vai deixar de falar ainda mais sobre ele?

C: Não, P, se eu tirar ele/ não vai fazer falta, porque ele está confuso, não está dizendo o que eu quero/ E/ sabe// parece que ele não está/está bem com o outro parágrafo.

P: Você acha que ele não está em sintonia com o outro parágrafo? Vamos ler de novo, agora juntas (lêem o texto e voltam a conversar).

C: Está vendo, P, parece que ele está falando de uma coisa só/ e/ e não é isso que quero.

P: Acredito, C, que se você der alguns exemplos dos casos de violência sobre os quais fala ao contrário de falar da maneira vaga, geral como você escreveu aqui, por exemplo, "Se muita gente tivesse um pingo de consciência..." que gente é essa? quem deve ter consciência? Acho que se você está falando de um fato que está, infelizmente, presente em nosso dia-a-dia, você poderia citar alguns casos e dizer quais as coisas (ou pessoas) que mais contribuem com isso.

C: Mas, P, eu tirei essa parte porque eu ainda tinha muito o que falar deste assunto, a violência. Eu só não sabia como/ então eu resolvi tirar logo essa parte porque ela não dizia o que eu queria.

P: Mas e aí, você só vai eliminar? Você não vai acrescentar mais nada? Por que você não escreve um outro parágrafo colocando as sugestões que lhe fiz?

C: Era isso que eu queria: escrever mais.// Agora que a senhora me deu essa idéia eu vou escrever porque, olha, o texto não pode ficar assim, sem essa informação.// Porque você vê aí pra fora, nos Estados Unidos, por exemplo, alguns casos, nas escolas e na própria casa/ casos em que jovens adolescentes matam os seus colegas nas escolas e, às vezes, matam seus próprios pais.

P: Certo, C, então escreva o seu parágrafo pensando no que a gente conversou.

Esse momento de interação e refacção subsequente pode ser analisado como um exemplo de que o autor está refletindo sobre o que escreve durante o processo de produção, guiando-se não pela imagem dele como autor do texto, mas como leitor. Em outras palavras, C demonstra uma grande preocupação em eliminar e, posteriormente, em substituir o que foi eliminado sob o ponto de vista dela enquanto leitora, considerando, neste papel, que o que escrevera não a estava satisfazendo, pois lhe parecia incompleto, sem sentido, sem relação com sua argumentação anterior. Parece-me aqui que C estava se orientando pela imagem de um possível interlocutor de seu texto (ela própria e, quem sabe, outros leitores, afinal solicitou que eu a acompanhasse na refacção que iria fazer).

Observo ainda, nesta situação, que C não sabia bem o que deveria fazer. O que sabia era que seu texto não podia ficar como estava. Parece-me que ela talvez não estivesse devidamente ciente de como elaborar um outro parágrafo dentro do tipo de texto dissertativo e resolve, então, reescrevê-lo com base tanto nas informações

passadas pelo outro/pesquisadora quanto nas suas próprias. Acredito que o período final do seu texto na *Versão A1* (“*Isso foi um pouco do que pude escrever sobre a violência dentro de casa.*”) pode estar retratando o que ela gostaria de ver escrito em seu texto, não como autora, mas como leitora, ao mesmo tempo que pode ser uma forma de C “dizer” que, embora esta forma de escrevê-lo não seja a mais adequada, está condizente com a sua visão de leitora.

O fato de o autor, o outro/leitor e o outro/collega que participaram do processo de refacção de texto contarem sempre com a presença de um interlocutor a quem questionavam, por quem eram questionados, a quem respondiam, explicavam, com quem discutiam e, além disso, liam, reliam, escreviam, reescreviam... imersos em um processo dialógico parece denotar a importância vital da participação desse outro na aprendizagem da escrita como algo significativo, ativo. Essa aprendizagem é mediada também pelo próprio signo lingüístico – a língua aprendida, apreendida, vivenciada através de um ininterrupto processo de construção de sentido que tem em seus interlocutores sujeitos ativos que agem *na* e *sobre* a linguagem, ao mesmo tempo em que recebem a ação *da* própria linguagem.

Parece-me evidente que a presença constante do outro durante o processo de refacção aqui descrito e analisado constitui-se em um ponto de apoio, em uma troca de experiências, em uma luz a conduzir esse construir de sentidos. Mesmo nos momentos em que as orientações tanto do outro/collega quanto do outro/pesquisadora não tenham sido as mais adequadas, a interação foi vital, pois propiciou uma reflexão do sujeito sobre o que escrevia, sobre o que lia, tornando a escrita um ato significativo.

Dessa forma, pode-se conceber que as relações com o outro são um ponto de apoio, um exemplo para que o sujeito que está construindo a escrita possa internalizar o conhecimento vivenciado e transformá-lo em conhecimento próprio. É Vygotsky (1999:117-118) quem nos faz entender que o aprendizado (nesta dissertação o aprendizado da escrita) se processa através dessa troca de experiências que ocorrem em situações de sócio-interação. Segundo ele,

Um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

A partir de agora, passo para o momento final deste capítulo, no qual descrevo e analiso a interação que orientou o processo de refacção dos textos de sete sujeitos (dentre os doze selecionados) sob a luz do sócio-interacionismo de Vygotsky e do dialogismo de Bakhtin. Continuo assim, a busca de respostas para as questões explicitadas na metodologia desta pesquisa para, talvez, sinalizar possíveis caminhos percorridos durante o aprendizado da escrita.

2.3. Descrição e Análise da Interação Ocorrida entre os Sete Sujeitos Selecionados

Para proceder a essa descrição e análise, divido os sete sujeitos em dois grupos: no primeiro grupo, apresento os sujeitos D e J, no primeiro momento de refacção, no qual interagiram tanto com o outro/leitor como com o outro/pesquisadora;

no segundo grupo, apresento as duplas V/H, N/P e a refacção que J fez do texto de T, no segundo momento de refacção.

2.3.1. Interação Ocorrida no Primeiro Grupo: D e a Pesquisadora e J e a Pesquisadora

Destaco nos momentos de interação deste grupo a resposta do outro/leitor aos questionamentos feitos pelo outro/pesquisadora, iniciando pela apresentação dos quadros que resumem o tipo de interação, o questionamento feito e a resposta dada.

Interação A

SUJEITO	QUESTIONAMENTO FEITO			
	Pontuação		Estrut. Do parágrafo	
	Tipo de interação			
D	D / O-L	D / O-P	D / O-L	D / O-P
				

Interação B

SUJEITO	QUESTIONAMENTO FEITO			
	Acrésc. de informação		Explic. de palavras	
	Tipo de interação			
J	J / O-L	J / O-P	J / O-L	J / O-P
				

LEGENDA:

-  Respondeu ao questionamento do outro
 Não respondeu ao questionamento do outro

Conforme se observa no quadro acima, tanto D quanto J só solucionam as questões após a interação com o outro/pesquisadora, ainda que ambos os sujeitos, D e

J, tenham percebido tais questões e tenham tentado equacioná-las sozinhos, sem conseguir. Apresento, respectivamente, de D e J, os trechos das versões A e A1 que foram questionados, as anotações em meu diário e os diálogos ocorridos durante a primeira refacção que interessam a essa descrição e análise .

a) Texto de D

Versão A (6º e 7º parágrafos)

Em São Paulo, há muitas pessoas drogadas, por que foi os amigos que levaram até esse ponto, há muitos presos que já usaram mas já consertaram a sua vida e eles nunca mais vam usar droga.

Eu penso: como os pais dessas pessoas descobrissem se o seu filho usa-se droga. Porém quem nunca usou não é bom nem usar, porque pega o visio ou se presa.

Versão A1

Em São Paulo há muitas pessoas drogadas, porque foi os amigos que levaram até esse ponto, há muitos presos que já usaram. Mas já consertaram a sua vida e eles nunca mais vam usar drogas.

Eu penso: como os pais dessas pessoas se sentiriam se o seu filho usa-se drogas? Porém, quem nunca usou, não é bom nem usar, porque pode ser presa.

Diário: 28/11/99

Momento: 1ª Refacção do Texto de D

*Durante a refacção, um comportamento de D chamou-me a atenção: ela verbalizava repetidas vezes alguns parágrafos do texto . Aproximei-me dela para saber o porquê e observei que eram os dois últimos parágrafos. No penúltimo, D lia e relia uma oração separada pela conjunção *mas* e no último, parecia estar*

tentando solucionar um problema de estruturação do parágrafo, problema esse que estava comprometendo a coerência do mesmo. Vendo-me próxima, D olhou-me e me disse: “P, eu não consigo entender esta parte, tem alguma coisa errada.” A partir desse momento, sentei-me junto a D e passamos a conversar sobre as suas dúvidas.

Trechos do Momento de Interação entre o Outro/leitor e o Outro/pesquisadora, Ocorrido durante a Refacção da Versão A para a A1

P: Por que, tu achas que tem algo errado aqui nesta frase? (P aponta para a frase “há muitos presos que já usaram mas já consertaram...”)

D: Quando eu estava lendo, P, eu pensava// eu não conseguia entender quando eu lia (...)

P: É, observei que você parava sempre que lia a palavra *mas*// o problema é com esta palavra?

D: Não// não é // é com o que vem antes.

P: Vamos ler de novo. (P e D lêem em voz alta o trecho referido). É D, acho que está faltando uma pontuação aqui ó! (P aponta o local entre a conjunção *mas* e a frase anterior à mesma).

D: É, deve ficar melhor colocando uma pontuação mesmo, porque/ quando eu estava lendo, eu não conseguia entender: “usaram *mas*”, parecia que eu estava dizendo que “os presos já usaram ‘*mais*’ droga” (lê o *mais* enfatizando o *i*) e não era isso que eu queria dizer// Era que eles já tinham mudado de vida e não usavam mais droga.

Vejo nesse comportamento e nas próprias palavras de D que a sua grande preocupação não foi corrigir um erro de pontuação, mas usar uma pontuação que viesse a ajudá-la a dizer o que queria, a não deixar o seu texto confuso para ela mesma enquanto leitora. Vejo ainda que essa interação entre D e P influenciou a refacção que D fez do texto de G¹⁰. Neste texto, ela, guiando-se pelo sentido que

¹⁰ A descrição e análise desta refacção encontram-se nas páginas 53, 54, 55 e 56.

estava reconstruindo na leitura, efetivou mudança relativa a um problema de pontuação que dificultava, segundo ela, a leitura e a compreensão do texto, sem que eu a orientasse, ou seja, agiu de forma mais autônoma, pois, ao detectar um problema, solucionou-o sozinha.

Prossigo, a seguir, com a descrição do diálogo entre D e P, enfatizando, agora, as suas dúvidas sobre a estruturação do último parágrafo.

P: E, aqui D: *“Eu penso como os pais dessas pessoas descobrissem se seu filho usa-se drogas.”*/ *Eu penso como os pais... como os pais o quê?*

D: *Como os pais ‘se sentissem’// como eles se sentissem assim/ como eles descobrissem se o seu filho usa-se drogas, eles não iam ficar bem.*

P: *Tu falaste// está escrito o que falaste aqui?*

D: *Não! / Não desse jeito.*

P: *E tu achas que deves escrever isso?*

D: *Sim.*

P: *Como ficaria o seu texto? Escreva para a gente ver.*

D: *Bem/ eu colocaria assim (D começa a verbalizar as opções de construção da frase). “Eu penso como eles, como os pais das pessoas que usa-se drogas descobrissem?”*

P: *Sim, mas continua do mesmo jeito, não mudaste nada.*

D: *Agora pensei// seu eu colocasse assim: “Eu penso se essas pessoas que usassem drogas não contassem pro seus pais” (...)*

P: *Bom, D, tu falaste primeiro: “Como os pais se sentiriam se descobrissem que o seu filho usa drogas.” / agora colocaste: “se os filhos não contassem para os pais...” // finalmente qual mudança tu vais fazer?*

D: *Eu quero colocar: “Como os pais se sentiria ao ver que o filho não contou.”*

P: *“Que o filho não contou.” ou “Que o filho usa droga.”?*

D: *“Que o filho usa droga.” Então eu coloco assim: “Eu penso: como os pais dessas pessoas se sentiriam se o seu filho usa-se drogas.”*

Neste momento de interação, é importante observar que D foi desenvolvendo o parágrafo, reestruturando-o durante a conversa comigo, tendo como ponto de apoio não somente as questões que eu lhe apontava, mas também a verbalização das possíveis construções que formulava, até chegar à que adotou para escrever em seu texto.

Apresento a seguir os textos de J, as anotações em meu diário e trechos do diálogo ocorrido entre J e P, para em seguida tecer meus comentários sobre esses dois momentos de interação.

b) Texto de J¹¹

Versão A

Em nosso dia a dia vemos crianças abandonadas por todos os lados, pedindo dinheiro nas ruas, vendendo bombons e doces, e até mesmo roubando. Em sua memória não são abandonadas mas, a sua maioria vive sem apoio de pais e são largados nas ruas. São abandonadas em latas de lixos portas de casas e outros.

*Crianças que sofrem sem poder estudar e em sua adolescência chega a se prostituir ou cair no mundo das drogas. Com isso cada vez mais me pergunto:
Por que e assim Deus?*

Versão A1

Em nosso dia-a-dia vemos várias crianças abandonadas por sinais de trânsito, vendendo doces e outro.

¹¹ O texto de J é descrito integralmente, em virtude de ter sido modificado em seu todo, não apenas em alguns pontos como os textos dos outros onze sujeitos .

Poucos têm uma família, um lar e estudo e na sua grande parte os menores são abandonados. Assim caindo no mundo das drogas se prostituindo sem terem apoio de seus pais, por isso cada dia que se passa eu me pergunto
Por que é assim Deus?

Diário – 19/11/99

Momento: Primeira Refacção – Texto de J Reescrito por Ela Mesma

Durante a reescrita que J fazia de seu próprio texto, observei que ela fez apenas duas alterações: acrescentou a frase *“às vezes alguém ajuda outros não”*, no segundo parágrafo e acentuou o verbo *é* presente na oração final do texto. Aproximando-se dela, comecei a ler o texto e vi que alguns pontos do mesmo precisavam ser discutidos com J; devido a isso, resolvi sentar-me com J para conversarmos sobre o texto. Nosso diálogo, que precedeu a reescrita da Versão A1, está gravado em áudio.

Trechos do Momento de Interação entre o Outro/leitor e o Outro/pesquisadora, durante a Refacção da Versão A para a A1

P: J, no início do teu texto, tu escreveste que *“as crianças são abandonadas por todos os lados”*, quando li, achei estranho// quem é que abandona essas crianças?

J: Ah! Os pais, ora!

P: Mas não disseste isso aqui!

J: Não disse porque não precisa, P, todo mundo já sabe (...)

P: Olha, J, se escreveres essa informação, acho que ficará mais claro!

J: Não, P, não precisa// olha, lendo de novo// acho que só preciso dizer por onde essas crianças são abandonadas, a senhora não acha?

P: É, é bom também esclarecer isso, mas seria melhor tu acrescentares a informação(...)

J: P, quem pode abandonar crianças? Só os pais ué? Então quem ler o meu texto vai estar sabendo disso/ então não precisa esclarecer não.

P: Então vamos continuar. Aqui, J, essa oração: *“em sua memória não são abandonadas mas a sua maioria vive sem apoio de pais e são largadas em*

latas de lixo portas de casas e outros.”; tu não achas que seria melhor trocar ou escrever de outra forma, porque parece meio confuso/ o que queres dizer com “em sua memória, sua maioria”?

J: *É ouvindo agora a senhora ler, vejo que não está claro de quem estou falando, então quem ler talvez não entenda// vou mudar isso.*

P: *Como escreverás esta parte, vamos ver?*

J: *(J começa a ler em voz alta o texto, enfatizando as expressões “minoría e maioria”, depois passa a verbalizar algumas opções de construção)/ Eu vou tirar “sua minoría e “sua maioria” e vou colocar “poucas delas/ dessas crianças// porque vai assim explicar de quem eu estou falando.*

P: *Então ficaria assim: “poucas dessas crianças são abandonadas”*

(...)

J: *“Não são.”*

P: *“Não são abandonadas” e o que mais? Vamos ver: será que fica bom assim: “algumas”, algumas não// “a maioria” ou então “grande parte delas vive sem o apoio dos pais”?*

J: *Isso, certo/ agora vou escrever.*

Nos momentos de interação ocorridos entre D e P e entre J e P, há dois pontos que considero relevantes. O primeiro é que tanto D quanto J só processaram mudanças na refacção a partir do momento que passaram a interagir comigo, pois tiveram a possibilidade de perguntar, de mostrar suas dúvidas, de não concordar em efetuar alguma modificação justificando o motivo, de verbalizar as opções de mudanças esperando, talvez, uma aprovação de minha parte. Esperavam a aprovação de um leitor com o qual pudessem compartilhar as suas idéias, leitor esse que por já ter convivido com elas em sala de aula, transmitiu a segurança de estarem fazendo as opções mais acertadas. Além disso, esse leitor era quem lhes inspirava confiança e a certeza de que o trabalho delas seria valorizado. Essas observações justificam-se quando se considera que durante o tempo em que D e J foram minhas alunas, sempre busquei estabelecer

um relacionamento de confiança, valorizando o que elas (e todos os meus alunos) produziam, mas sempre também questionando-os, auxiliando-os, exigindo que eles crescessem mais.

O segundo ponto refere-se ao comportamento diferenciado de D e J, pois enquanto D estava muito insegura sobre as questões que ela própria percebera em seu texto e que depois foram comigo discutidas, possibilitando a reescrita do mesmo, J se mostrou muito tranqüila, demonstrando que sabia o que deveria mudar, apoiando-se em meus comentários, meus questionamentos para saber como fazer as mudanças. Interessante observar que, ainda que eu tenha insistido para que acrescentasse uma informação cuja inexistência deixava seu texto confuso, ela tacitamente decidiu que não havia necessidade do acréscimo que lhe sugeri. Acredito que a modificação processada no trecho *“Em nosso dia a dia vemos crianças abandonadas por todos os lados...”* para *“Em nosso dia-a-dia vemos várias crianças abandonadas por sinais de trânsito...”* não representou para J o surgimento de uma ambigüidade (são os sinais que abandonam as crianças ou elas são abandonadas ‘nos sinais’?), mas, ao contrário, significou, parece-me, uma explicação (que J disse que colocaria) do ‘local’ onde as crianças são abandonadas.

Mesmo que D e J tenham tido comportamento diferente nos momentos de interação, ambas demonstraram que a aprendizagem da escrita é um processo de construção de sentidos (diria até de negociação de sentidos) entre os interlocutores que dele participam, ou seja, a aprendizagem da língua escrita perpassa pela troca de experiências entre sujeitos ativos que perguntam, questionam, concordam, discordam, aprendem e apreendem a língua escrita de forma significativa.

Observei que J e, em especial, D sabiam que precisavam reelaborar os trechos que eu questionara, mas não conseguiam relacionar o conteúdo das frases e orações de seus textos com a orientação formal de que dispunham. É nesse momento de dúvidas que surge a importância da presença da pesquisadora como o outro interlocutor de D e J, pois com a ajuda da mesma, equacionam as questões levantadas. Essa interação, essa troca de experiência se constitui, segundo Vygotsky (1999:117-118) em um aspecto essencial do aprendizado, pois este quando é

adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

2.3.2. Interação Ocorrida no Segundo Grupo: As Duplas V/H e a Pesquisadora; J/T e N/P

Neste segundo momento de descrição e análise das interações ocorridas, destaco três episódios específicos: da dupla V/H, os acréscimos que um efetivou no texto do outro, tendo em determinado momento a minha participação; da dupla J/T, o acréscimo que J fez no texto de T e, da dupla N/P, os deslocamentos de parágrafo que uma processou no texto da outra. Para tanto, começo apresentando os quadros ilustrativos dos tipos de interação, dos questionamentos feitos e da resposta dada, somente da dupla V/H¹²; em seguida apresento trechos das versões A e B que

¹² Não apresento quadro referente às outras duas duplas porque as mudanças não surgiram de questionamentos feitos ou pelo autor do texto, ou pelo outro/colega., mas é este outro/colega que efetiva mudanças por julgá-las necessárias. Na dupla N/P, o deslocamento de parágrafo que N decide fazer gera polêmica entre as duas, como ver-se-á nos trechos do diálogo aqui descritos.

apresentam as reescritas efetivadas e, finalmente, transcrevo os diálogos ocorridos nos momentos de interação.

Interação C

Sujeito-autor / Outro-colega	QUESTIONAMENTO FEITO	
	Acréscimo de uma explicação	
	Tipo de interação	
	A / O-C	A / O-C / O-P
V / H	↔	↔
H / V	↔	↔

De acordo com o quadro acima, observa-se que nos dois momentos de interação, tanto V quanto H responderam ao questionamento feito. Além disso, que ambos, na refacção do texto de H, responderam positivamente ao questionamento do outro/pesquisadora. A seguir, descrevo e analiso esses momentos de interação.

a) A Dupla V/H

Texto de V

Versão A (quinto e sexto parágrafos)

A gravidez indesejada é fruto de falta de informações.

Algumas mulheres acabam grávidas porque acham que se pedirem aos seus parceiros que usem preservativos eles ficarão zangados. É os homens acham que o preservativo pode interferir no desempenho sexual.

Versão B (quinto e sexto parágrafos)

A gravidez indesejada é fruto de falta de informações, às vezes é por falta de informações dos familiares. Que se sentem constrangidos de falar sobre esse assunto com os filhos.

Algumas mulheres acabam ficando grávidas porque acham que se pedirem aos seus parceiros que usem preservativos eles ficarão zangados. E os homens acham que o preservativo pode interferir no desempenho sexual.

Trechos do Momento de Interação entre o Autor, o Outro/Colega e o Outro/Pesquisadora, durante a Refacção da Versão A para a B

V: Por que tu colocaste esta seta aqui, H? (V aponta para a seta que H colocara, uma parte no final do quinto parágrafo e a outra parte apontando para o espaço vazio após o final do texto de V)

H: Ah/ porque/ porque está faltando alguma informação aqui, ó, neste parágrafo. (H aponta para o 5º parágrafo). Olha, V, não explicaste que tipo de falta informação leva/ leva à gravidez.

V: Espera aí, vamos ler de novo. (V e H lêem o trecho que provocou a discussão). É H, tens razão/ mas eu coloquei/ expliquei isso quando escrevi de novo o meu texto, não foi, P.?

P: É , a V acrescentou uma explicação neste parágrafo. O que pretendes escrever aqui, H (apontando para o final da seta)?

H: Bem, como a V não esclareceu esse termo/ como ela usou a expressão sem explicar o que seriam informações// eu vou colocar o que leva mais à gravidez precoce.

V: Explicar quais são as informações que não são dadas aos jovens e (...)

H: É, V, dizer/bem// que informações são essas.

P: O que ela teria que explicar/ O que ela deixou de explicar e que tu pretendes esclarecer?

H: É/ ela colocou: "A gravidez indesejada é fruto da falta de informação." Por quê? Informações de quem? Não dava para entender. Vamos lá, deixa eu escrever. (H vai verbalizando a oração que acrescenta, com a interferência de V, até finalmente concluir o parágrafo).

V: (Lendo o parágrafo acrescentado por H) É, ficou melhor o texto com o acréscimo, porque é uma maneira de explicar que informações são essas e de quem são.

H: Quando eu li o parágrafo, achei um pouco estranho, sem sentido/ quer dizer, com sentido ficava, mas não explicava o porquê da gravidez ser falta de informação.

Texto de H

Versão A (terceiro e quarto parágrafos)

Em sua maioria, atualmente, os integrantes de uma gangue não são os meninos e meninas de favelas, mas sim Moças e rapazes de famílias ricas Que tem tudo e por isso sentem-se enjoados do que tem, e procuram coisas novas, ou seja, em sua maioria procurarem gangues.

E nisso acabam presos, e os pais é que pagam o pato para soltalos sob fiança.

Versão B (terceiro, quarto parágrafos e o quinto parágrafo acrescentado por V)

Em sua maioria, atualmente, os integrantes de uma gangue não são meninos e meninas, mas sim moças e rapazes de famílias ricas, que tem tudo e por isso sentem-se enjoados do que tem e procuram coisas novas, ou seja, em sua maioria procuram gangues.

E nisso acabam presos, e os pais é que “pagam o pato” para soltá-los sob fiança.

Algumas vezes ocorre a chamada “queima de arquivo”, que é, quando a pessoa tenta sair da gangue, eles tentam matar a pessoa, porque acham que ela revelará o cabeça da gangue. Mas isso já não acontece com os pais, mais sim com os filhos. Os envolvidos em gangues.

Trechos do Momento de Interação Ocorrido entre o Autor, o Outro/colega e o Outro/pesquisadora, durante a Refacção da Versão A para a B

H: Engraçado, V, tu colocaste a expressão “pagam o pato” entre aspas”. Quando eu reescrevi o meu texto, a P sugeriu que tirasse essa expressão,

mas eu não fiz isso, porque senão ia tirar o sentido/ ou melhor/ eu queria mostrar como é que essas pessoas de gangue falam.

V: É H, eu pensei em tirar, porque essa expressão é uma gíria e não é legal escrever em um texto/ um texto assim que informa as pessoas com essa linguagem e(...)

H: Por que colocaste então entre aspas?

V: Justamente porque também achei que mostra como essas pessoas falam/ então para não tirar, coloquei entre aspas, porque aí quem ler, vai saber que ela/ ela é um exemplo dessa linguagem.

H: E esse parágrafo que escreveste aqui no final, vai ficar onde?

V: Vai ficar como último parágrafo. É uma explicação, né? Nem sempre são os pais que arcam com as conseqüências dos atos dos filhos// às vezes, os próprios filhos que, como dizem, “pagam o pato”.

P: Como é que ficaria esse último parágrafo? Leia, por favor.

V: “Pontos negativos: algumas vezes ocorre a chamada ‘Queima de Arquivo’. Que é quando a pessoa tenta sair da gangue, eles tentam matar a pessoa, porque acham que ele revelará o ‘cabeça’ da gangue.”

P: Eu não sei se é adequado deixar a expressão “Pontos Negativos” ou se se coloca outra coisa, por exemplo, dizer quando, como os filhos “pagam o pato”, porque não está escrito isso aqui.

V: É, seria interessante ressaltar isso que/ assim como os pais, os filhos também sofrem as conseqüências.

H: É/ eles sofrem as conseqüências, porque/ quando os pais não interferem, não orientam// eles podem ir presos e, principalmente, como a gente vê muito, hoje, eles podem ser eliminados das gangues.

V: Está certo, vamos ler de novo, H. (V e H lêem o trecho em voz alta e em seguida V começa a escrever com base nas idéias que lhe sugerimos).

É interessante ressaltar que em ambos os momentos e refacção (a feita por V e a feita por H) parece existir uma harmonia na troca de idéias e de opiniões ocorrida entre os dois. Esse fato se constitui, na minha opinião, em um ponto bastante positivo para o trabalho de reescrita que fazem, pois ao ouvirem a voz um do outro, ao refletirem sobre o que o outro, como leitor do texto em questão, tem a lhe falar,

demonstram que o sentido do texto está sendo construído justamente neste momento de interação e, mais ainda, que ele – o texto – só passa a ter uma existência significativa para ambos quando suas vozes se inter cruzam. Suas idéias são tomadas e retomadas, suas palavras são, na verdade, não só suas, mas do outro também que está ali como um leitor. Isso me parece evidente em todo o momento de interação, em especial nas falas iniciais de V e H acerca da expressão “pagam o pato”.

Vejo também que a minha interferência os auxiliou a encontrar uma solução mais adequada para uma questão que V levantara (sem explicar como isso pode ocorrer) sobre “os filhos também assumirem as conseqüências dos seus próprios atos”. Observei, neste momento em que intervi, que V e H achavam necessário acrescentar uma explicação para a referida questão, mas somente na discussão que surgiu após meu questionamento é que H começou a listar algumas sugestões que foram aceitas por V para solucionar a questão. Esse ir e vir entre os sujeitos que participam deste momento de interação, essa troca de experiências, essa aprendizagem da escrita que se constrói de forma significativa parece-me ir ao encontro das palavras de Freitas (1997:319-320) em suas reflexões sobre Vygotsky e Bakhtin

Vygotsky diz que somos conscientes de nós mesmos porque somos conscientes dos outros e somos conscientes dos outros porque em nossa relação conosco somos iguais aos outros em sua relação conosco (...) Bakhtin, na formação do eu, distingue: a auto-percepção (o eu para mim) a percepção dos outros (o eu para os outros) e a percepção em relação ao outro (o outro para mim). Dentro dessa perspectiva de análise posso ver o que o outro não pode ver (sua própria imagem, sua expressão) e o outro vê o que não posso ver. É assim que o eu na concepção de Bakhtin também se constrói em colaboração: os eus sendo atores uns dos outros.

b) A Dupla N/P

O Texto de P

Versão A (terceiro e quarto parágrafos)

Ao iniciar a vida sexual, o adolescente não se preocupa em usar preservativo, porque além da gravidez, há as DSTS.

No momento de “prazer” a adolescente não se preocupa, mas depois vai sacrificar sua vida e a da criança que poderá vir a nascer.

Versão B (o terceiro parágrafo resultante do deslocamento do quarto, da eliminação da oração inicial deste e do acréscimo de uma oração ao final)

Ao iniciar a vida sexual, a adolescente não se preocupa em usar preservativo, porque além da gravidez, há as DSTS, mas depois vai sacrificar a sua vida e a da criança que poderá vir a nascer, ou uma doença que poderá adquirir.

Trechos do Momento de Interação entre o Autor e o Outro/colega, durante a Refacção da Versão A para a B

P: N, por que tu riscaste uma parte deste parágrafo (P aponta para o quarto parágrafo)? O que vais fazer com esta frase? Vais tirar ela?

N: Ela vai mudar de lugar, vai passar daqui (aponta para o quarto parágrafo) para cá (aponta para o terceiro parágrafo).

P: Mas por que, N? Eu não acho que deves mudá-la de lugar, porque vai confundir tudo o que escrevi aqui nesta parte.

N: Mas P, olha aqui, aqui já tem: “Ao iniciar a vida sexual, o adolescente não se preocupa em usar preservativo...” // então é melhor não escrever de novo, só juntar com “mas depois vai sacrificar sua vida”.

P: Olha, eu não concordo com essa mudança (...)

N: Lê de novo, P, vê como estás repetindo a mesma coisa duas vezes e assim, como eu vou escrever (...)

P: Não, N, eu não estou falando a mesma coisa nos dois parágrafos, estou falando de assuntos diferentes, olha, no terceiro, eu falo sobre as DSTS e também que as adolescentes têm de se preocupar em usar preservativo; no

quarto, eu falo da adolescente não se preocupar em usar preservativo e por isso engravidar. Com esta mudança, tu colocaste tudo direto, tudo junto e ficou confuso.

N: Não ficou não, P, tu não sabes que a gente tem que dividir o texto em início, meio e fim// então se no início tu já falaste sobre o início da vida sexual, não podia repetir, tinha que colocar só o que pode acontecer quando o adolescente não usa preservativo// e tem mais, a gente tem que colocar cada assunto em um parágrafo.

O texto de N

Versão A (quinto, sexto e sétimo parágrafos)

No Brasil aconteceu um caso muito triste, uma adolescente de apenas onze anos, fora estuprada por um amigo de seu pai. Isso causara muito sofrimento tanto para a garota, quanto para seus pais.

A família da garota, teve que recorrer à justiça.

No final de tudo ela acabara tendo seu filho mas, por falta de recursos e experiência não pode criar seu filho.

Versão B (quinto parágrafo e o sexto resultante do deslocamento do sétimo para o sexto)

No Brasil aconteceu um caso muito triste, uma adolescente de apenas onze anos, foi estuprada por um amigo de seu pai. Isso causou muito sofrimento tanto para a garota, quanto para seus pais.

A família da garota, teve que recorrer à justiça. No final de tudo ela acabou tendo seu filho, mas por falta de recursos e experiência não pode criá-lo.

Trechos do Momento de Interação entre o Autor e o Outro/colega, durante a Refacção da Versão A para a B

P: Aqui, N, está estranho, olha colocaste separado: “A família da garota, teve que recorrer à justiça.” de “No final de tudo ela acabou tendo seu

filho...” Tu estás falando nos dois parágrafos do que aconteceu com a moça, então não pode colocar separado.

N: Olha, P, acho que não entendeste direito/ aqui, olha// eu estou falando de coisas diferentes (...)

P: Não, N, tu estás falando da situação da moça, então não é diferente, tem que juntar estes dois parágrafos, porque tu falas do mesmo assunto: a situação em que se encontrava a adolescente// então é melhor não separar em dois parágrafos, mas só colocar um ponto em seguida, que aí sim vai mostrar uma continuidade.

N: Eu não concordo, porque ela (N fala “ela” referindo-se a ela própria) está falando no sexto parágrafo que a família recorreu à justiça para tentar resolver o problema, no quinto ela fala do sofrimento dos pais, já no sétimo, ela fala como terminou essa situação// então eu acho melhor deixar separado, porque ela está se referindo a coisas diferentes: o sofrimento dos pais, a justiça e como terminou a história da garota.

P: Olha, N, eu não mexi no 5º parágrafo, porque ele começa a falar do caso da garota e do sofrimento que isso trouxe para os pais, mas os outros dois não podem ficar separados, porque estão mostrando as conseqüências do que aconteceu com ela// então vou escrever junto.

Nesta interação entre N e P, considero interessante o fato de ambas mostrarem-se contrárias às justificativas de deslocamentos de parágrafos, argumentando enfaticamente contra a reescrita feita nos trechos descritos. Notei que as concepções de parágrafos de N e P são postas em contraponto, pois enquanto N argumenta dizendo “tu não sabes que a gente tem que dividir o texto em início, meio e fim// então se no início tu já falaste sobre o início da vida sexual, não podia repetir, tinha que colocar só o que pode acontecer quando o adolescente não usa preservativo”; P contraria essa postura dizendo que ela dividiu os parágrafos de seu texto de acordo com os assuntos, com as idéias e que se N unir “vai ficar confuso”.

A concepção de N sobre parágrafo parece-me se enquadrar naquela concepção que a própria escola, o próprio professor de português lhe passaram; já a de P se baseia mais no próprio conteúdo do texto, nos assuntos sobre os quais fala. Acredito que o momento de interação vivenciado pelas duas possibilitou não só essa discussão, mas também (diria até principalmente) uma aprendizagem sobre as características próprias da escrita concernentes ao uso do parágrafo que dificilmente vivenciaríamos em uma aula de português. Ou seja, essa interação propiciou que tanto N quanto P dialogassem sobre um dos aspectos que pouco se debate em sala de aula quando se trata de produção escrita: o conteúdo, o que está escrito determinando como se deve estruturar essa escrita.

Para finalizar essas minhas considerações sobre a interação entre N e P, destaco um fato que me parece bastante relevante: P fez a refacção do texto de N após esta ter reescrito o texto de P, e embora as concepções de parágrafos sejam diferentes, é possível perceber que P talvez tenha se apoiado na seguinte explicação de N para justificar o deslocamento de parágrafo que fizera: *“e tem mais, a gente tem que colocar cada assunto em um parágrafo.”* Acredito que essas palavras de N possam ter despertado em P a concepção de parágrafo que esta defendeu, concepção esta direcionada pelo conteúdo do texto que veio à tona nos momentos de interação que as duas vivenciaram.

c) A Dupla J/T

O Texto de T

Versão A (quarto e quinto parágrafos)

Acontece muitos casos de violência nas escolas dos Estados Unidos,

por causa de filmes, fictícios que acabaram se tornando realidade.

Entre pais e filhos também ocorre violência, pois é um confronto de gerações.

Versão B (quarto e quinto parágrafos, este com eliminações e acréscimos)

Acontece muitos casos de violência nas escolas dos Estados Unidos, por causa de filmes, fictícios que acabaram se tornando realidade.

Entre pais e filhos também ocorre violência, pois as brigas em casa acontece porque os jovens quando chegam a adolescência se rebelam e além das brigas serem dentro de casa, acabaram indo para as ruas e festas. Com isso, os jovens ficam cada vez mais atormentados.

Trechos do Momento de Interação Ocorrido entre o Autor e o Outro/colega, durante a Refacção da Versão A para a B

J: Aqui, T (aponta para o quinto parágrafo – o último – do texto) não dá para ficar assim// assim sem dizer/ sem explicar que “confronto de gerações” é esse// e também porque ocorre essa violência em casa.

T: Mas, J, eu já concluí o texto dizendo que a violência começa em casa, por causa do “confronto de gerações” então (...)

J: Não, T, tu não terminaste o texto do jeito que falaste agora/ mas/ mas acho que já sei como a gente pode escrever um final para ele, de acordo com o que tu falaste ainda agora.

T; (relendo o último parágrafo em voz alta e parando um pouco antes de continuar) É, J, agora que li de novo, percebi que não escrevi o que queria// que tal se a gente tirar toda essa frase aqui/ (aponta para o último parágrafo) e começa a escrever um outro final para o (...)

J: Não, T, não é preciso tirar toda a frase// eu acho que aqui, ó: essa parte: “é um confronto de gerações” ela ficou assim/ assim/ eu não gostei muito/

“um confronto de gerações”/ eu acho que para ficar mais esclarecido é melhor explicar como é a convivência em casa e na rua.

T: Então vamos eliminar só essa expressão e aí tu escreves do jeito que falaste.

J: Calma, T, não pode ser assim/ deixa eu pensar/ ah, bom vamos ver// eu elimino essa expressão, aí coloco uma vírgula depois do “pois” e assim dá pra escrever as informações que estão faltando/ porque/ porque aí o “pois”/ vai servir para ligar, para unir o início da frase com as informações.

T: Então como é que vai ficar escrito, J?

J: Bom, eu acho que (começa a verbalizar algumas frases, escrevendo-as na xérox do texto de T): escrevendo assim “as brigas em casa acontecem porque, porque os jovens se rebelam na adolescência...” é, T, eu acho que vou começar assim/ agora deixa eu escrever essas idéias que discutimos.

Essa interação entre T e J parece-me bastante interessante considerando-se que J mantém-se com a mesma desenvoltura para reescrever o texto de T, tal qual ocorrera quando reescrevera o seu próprio. Entretanto J, diferentemente dos caminhos que percorreu na primeira refacção, na qual contou com a minha participação, apoiando-se em meus questionamentos e em minhas sugestões, tanto para identificar como para equacionar alguns pontos problemáticos do texto, se mostrou mais segura, mais consciente de que havia um problema (pois o identifica sozinha), além de encontrar uma solução para o mesmo. Sei que T também a ajudou no equacionamento do problema, contudo, é a própria J que, incorporando as reflexões de T, elabora as idéias do parágrafo, esclarecendo alguns fatos que para ela, enquanto leitora, estavam confusos, incompletos.

Parece-me que a experiência da interação ocorrida entre J e P, durante a segunda refacção, serviu-lhe como guia, como ponto de referência, para que ela agisse com mais independência, com mais segurança, detectando os problemas mais

rapidamente e buscando nas palavras de T uma referência, uma luz para lhe orientar na busca de possíveis respostas para resolver a questão que percebera. J, além de ouvir atentamente as observações de T, começa a verbalizar possíveis construções para as orações que depois escreveu na versão B. É como se a verbalização nesse momento estivesse trazendo à tona as possíveis formas de elaborar o parágrafo que reescrevia, com base, provavelmente, nos exemplos que já experienciara no momento de refacção de seu próprio texto.

Acredito que o comportamento de J neste momento de interação possa ser um bom exemplo do que Vygotsky (1999) denomina de *zona de desenvolvimento proximal*, pois J, ao usar, em uma nova situação de aprendizagem, conhecimentos que desenvolvera em uma relação de interação anterior e, conduzindo-se por eles ao mesmo tempo que se conduzia pelos que a nova situação com T lhe propiciara, reelabora-os e os aplica na resolução dos problemas levantados durante o momento da segunda refacção.

Passo, no terceiro e último capítulo de minha dissertação, às considerações finais retomando a fundamentação teórica aqui adotada de forma a direcioná-la para a prática do ensino de língua materna, visando discutir como esse conhecimento teórico pode trazer uma perspectiva mais positiva para que o referido ensino deixe de ser considerado como *uma forma de ensinar e aprender regras de uma gramática que se encontra pronta e imutável*. Pretendo assim apresentar mais algumas respostas às perguntas que direcionaram todo o percurso desta pesquisa, dentro da concepção de linguagem como forma de interação entre sujeitos ativos e pensantes.

CAPÍTULO 3

3.1. Considerações Finais

Durante todo o trajeto percorrido neste trabalho, busquei evidenciar o processo interativo que permeou os momentos de produção e de refacção de texto vivenciado pelos quatorze sujeitos e pela pesquisadora tencionando encontrar possíveis respostas, possíveis caminhos que apontassem para a compreensão do papel dessa interação na refacção de texto aqui realizada.

Para tanto, adotei como base teórica o sócio-interacionismo de Vygotsky e o dialogismo de Bakhtin, pelo fato desses autores conceberem a linguagem e o aprendizado desta sob a perspectiva de construção de sentidos entre sujeitos interlocutores que agem *com* e *sobre* a linguagem, ao mesmo tempo em que recebem a ação *da* própria linguagem¹³. Direcionada por esta perspectiva teórica processei a análise de dados, orientando-me pela linha metodológica de conduta descritivo-interpretativa, por permitir-me analisar os dados através de um caminho de mão dupla entre estes e a fundamentação teórica, bem como, por permitir-me analisar a minha própria conduta enquanto um dos sujeitos-outros que interagiu com os outros quatorze sujeitos. Ou seja, a análise feita nesta dissertação focalizou também o procedimento da própria pesquisadora, que precisou se olhar distanciando-se de si mesma, vendo-se como objeto de análise e surpreendendo-se ao se confrontar com a sua própria imagem.

¹³ As ações do sujeito *com* e *sobre* a linguagem, bem como as ações *desta* sobre o sujeito, foram comentadas no item 1.2.2. do Capítulo 2.

É dentro de todo esse processo teórico e metodológico que passo, a seguir, a delinear algumas conclusões sobre a questão que desencadeou esta pesquisa – *o olhar do outro sobre o texto orienta a refacção?* –, ligando-a ao propósito pedagógico que acredito ser o fim precípua de estudos que, como este, buscam não uma fórmula mágica que solucionará questões cruciais do ensino/aprendizagem da língua escrita, mas, constituem-se sobretudo, de reflexões sobre outros possíveis caminhos alicerçados na concepção de que a linguagem constitui o sujeito e por ele é constituída, a partir do processo de interações verbais.

A análise dos dados aqui feita me aponta para a necessária (diria até vital) participação do outro durante os momentos de reescrita, pois os quatorze sujeitos, nos dois momentos de refacção, sempre se apoiaram no outro/leitor ou no outro/colega ou no outro/pesquisadora para levantarem questionamentos, defenderem pontos de vista, fazerem opções, discutirem possíveis soluções para os problemas que detectavam ou que eram orientados por estes outros a detectar. Enfim, a interação com o outro, no contexto desta dissertação, parece-me ter sido decisiva para a inserção do sujeito no universo da escrita, a partir do momento que lhes possibilitou essa inserção de forma significativa.

Observei que algumas vezes os escritores e (re)escritores dos textos não encontraram a solução mais adequada para o problema levantado durante a interação. Acredito que isso possa ser devido, em especial, a dois fatores básicos: o fato de o outro (leitor, colega, pesquisadora) não ter dado uma orientação mais adequada, julgando talvez que o sujeito que reescrevia seu texto saberia solucionar o problema, por já ter conhecimento do mesmo em outra situação de ensino/aprendizagem da

língua escrita que vivenciara em sala de aula (em especial com a pesquisadora que fora professora durante dois anos destes sujeitos); o fato de, apesar de terem sido orientados, não conseguirem resolver o problema apontado devido, possivelmente, à questão de não relacionarem o que estava escrito (conteúdo) com a forma como estava escrito (a estruturação de frases, orações, parágrafos, a pontuação).

Para esse segundo fato, acredito que a conduta escolar de trabalho com a produção de texto tem sido decisiva, pois distancia o aluno de uma relação significativa com a produção escrita, visto que geralmente, essa conduta não leva o aluno a pensar sobre o que escreveu, mas destaca na correção de texto a superfície textual (erros de ortografia, acentuação, pontuação...) sem relacioná-la ao conteúdo, sem fazer com que o aluno compreenda a intrínseca relação forma-conteúdo na produção escrita. Vários momentos de interação vivenciados neste trabalho apontam-me essa constatação, pois percebi ora o outro/leitor, ora o outro/colega¹⁴ detectando um problema no texto que se relacionava ao conteúdo, sem contudo solucioná-lo por desconhecer *a forma mais adequada* para reescrever o ponto problemático do texto.

Gostaria, neste momento, de comentar a concepção de texto que parecem ter os sujeitos deste estudo, trazendo à luz assim, algumas respostas para o seguinte questionamento: *como esse outro olha o texto?* Além de direcionar tanto a coleta de dados, como suas subseqüentes descrição e análise, essa perspectiva aponta para possíveis respostas à pergunta norteadora de minha pesquisa já explicitada nos parágrafos anteriores.

¹⁴ Como o outro/leitor D, na 1ª refacção e o outro/colega V, na 2ª refacção.

A concepção de texto que norteou os encaminhamentos dos sujeitos que interagem durante os momentos de refacção aqui vivenciados parece estar por um lado atrelada àquela difundida, em geral, no contexto escolar (já comentada neste trabalho), pois os referidos sujeitos olham o texto para, em um primeiro momento, apenas corrigir as possíveis transgressões gramaticais nele presentes. Tal comportamento denota apenas um reflexo da própria concepção escolar que sustenta a idéia de que o texto constitui-se em um produto pronto, com regras rígidas e imutáveis de relação entre palavras, frases, sentenças; regras essas que devem ser 'ensinadas' pelo professor, que já as conhece, ao aluno, que ainda não as assimilou. Ou seja, na escola o que se 'aprende' é que para escrever texto, é preciso apenas conhecer uma estrutura que lhe é inerente, que é imutável e que, portanto, precisa ser exaustivamente 'decorada' a fim de propiciar ao aprendiz (o aluno, no caso) a faculdade de 'produtor' de textos enquadrados nas regras determinadas pela gramática normativa.

Por outro lado, percebi que esses sujeitos, ao terem a oportunidade de interagir com um outro, durante os momentos de refacção, parecem buscar outras alternativas para a solução dos problemas com os quais se deparam nestes momentos, apoiando-se, para tanto, não mais na concepção de texto que a escola lhes passou, mas no próprio conhecimento de mundo que têm, nos próprios encaminhamentos que o outro lhe aponta, no próprio conteúdo do texto que passa a ser vivenciado, sentido, percebido, discutido, trazido à tona, nos momentos de discussão sobre os problemas que esse outro, enquanto leitor, detecta em companhia do autor do texto, tornando-se assim um co-autor do mesmo. Dessa maneira, a correção da superfície textual (em especial, a pontuação) é feita a partir da compreensão que este outro/leitor vai

construindo durante o processo de refacção. O que percebi é que muitas correções tidas como formais pela escola foram direcionadas pelas constantes negociações de sentido feitas ora entre o autor do texto e o outro/leitor, ora entre o outro/leitor e o outro/pesquisadora, ora entre o outro/leitor, o outro/colega e o outro/pesquisadora, fazendo surgir assim, um entrelaçamento de vozes que se alternavam na busca constante de sentido para o processo de produção escrita por que passaram os referidos sujeitos.

Retomo aqui as palavras tanto de Vygotsky como de Bakhtin, que não só conduziram este estudo, mas foram, antes de tudo, a força propulsora para que ele se tornasse realidade em minha caminhada profissional que se encontrava cheia de angústias, de dúvidas sobre um fato incontestável: a ineficiência das aulas de gramática que põem em voga o estudo metalingüístico da língua, insistindo na análise de sua estrutura, sem entretanto, fazer o aluno usar essa língua, em especial, a escrita padrão, dentro de uma perspectiva de construção de sentido. Vygotsky (1999) ao estabelecer como necessária, essencial para o aprendizado (neste trabalho, o aprendizado da escrita) a interação com o outro, chamou minha atenção para a possibilidade de que a construção de sentidos aqui efetivada entre os sujeitos que participaram do processo de reescrita só se constituiu significativa porque desencadeou a utilização, por parte destes sujeitos que participavam da reescrita, da *zona de desenvolvimento proximal*. Acredito que a *participação do outro* determinou a internalização de certos conceitos, de certas concepções sobre a língua escrita que não seria possível de forma isolada, individual.

Segundo Bakhtin (1992:290),

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma *atitude responsiva ativa* (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é premente de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor.

Tal afirmação possibilita-me compreender que as soluções dadas pelos sujeitos nas refacções aqui feitas são reflexos dessa *atitude responsiva* que nos apontam para a presença nas palavras do outro das nossas próprias palavras, das palavras que perpassam toda a nossa existência e que adquirem, em cada situação de interação verbal, um sentido que não lhe é único, que está impregnado de outros sentidos oriundos de outras vozes que lhe precederam.

À guisa de conclusão, gostaria de comentar a importância deste estudo para o contexto de ensino/aprendizagem focalizado na presente dissertação de mestrado, destacando que no Estado do Amapá, estudos como esse precisam ter uma continuidade, um aprofundamento, em virtude de estarmos abrindo espaço para a pesquisa concernente ao processo de ensino/aprendizagem em língua materna visando torná-lo mais eficaz. Pretendo continuar no aprofundamento do tema aqui desenvolvido, visando estendê-lo a outras séries (quem sabe às séries finais do ensino fundamental ou até mesmo às séries do ensino médio), buscando assim encontrar outras respostas que possam propiciar a otimização do processo ensino/aprendizagem da língua escrita padrão.

Acredito ser possível essa caminhada considerando que o ponto de partida para esta dissertação de mestrado foram as dúvidas, as inquietações desta pesquisadora enquanto professora de 5ª série ao 2º grau ao sentir-se impotente diante

da constatação de que os seus alunos, além de não gostarem da disciplina Português, não conseguiam produzir textos dentro da língua escrita padrão que lhes ensinava. A partir dessas inquietações é que vieram os estudos, as leituras, a união com o grupo de professores da Escola Estadual Irmã Santina Rioli que contou sempre com o apoio da direção e do corpo técnico para que se encontrassem possíveis caminhos, possíveis respostas que ajudassem a compreender e, conseqüentemente, a mudar a situação de *não aprendizagem* da língua materna no que concerne à língua escrita padrão.

Há muita coisa a se descobrir sobre o processo de aprendizagem da produção escrita no que se refere ao ponto específico analisado nesta dissertação – a interação com o outro no processo de refacção. Um passo já foi dado, algumas vozes já foram ouvidas refletindo a imagem do outro como fator determinante do nosso dizer, do nosso texto. Urge continuar ouvindo essas vozes como participantes do processo de produção de sentido durante os momentos de interação entre sujeitos ativos.

ABSTRACT

By understanding language as interaction between interlocutors, the aim of this dissertation is to probe the role of the other in the process of rewriting a text. Fourteen subjects from the 6th grade of a public school – who have already been my pupils for two years – were selected. And their steps in writing have been audiotaped for two months.

The description and analysis of data follow two basic theories which consider written production as a process of construction of meaning between subjects: Vygotsky's Sociointeractionism and Bakhtin's dialogic perspective.

According to the results of the analysis it has been observed that the interaction with the other is a basis for problem solution during rewriting as well as a moment in which the subjects wrote their texts and their colleagues' texts driven by the crossing of voices that have been heard during the moments of interaction.

The results obtained allow the conclusion that the work with written production in the school, if directed by the conception of language mentioned above, could have its crisis diminished.

Key-words: Writing; Rewriting; Interaction; Dialogic perspective; Construction of meaning.

Referências Bibliográficas

- ABAURRE, Maria Bernadete M.; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade (1997). Em Busca de Pistas. In: ABAURRE, Maria Bernadete M. *Cenas de Aquisição da Escrita: O Sujeito e o Trabalho com o Texto*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.
- APARECIDA DE JESUS, Conceição (1997). Reescrevendo o Texto: A Higienização da Escrita. In: GERALDI, João Wanderley e CITELLI, Beatriz. *Aprender e Ensinar com Textos de Alunos, Volume I*. São Paulo: Editora Cortez.
- BAKHTIN, Mikhail M. (1979). *Estética da Criação Verbal*. Trad. Bras. São Paulo: Martins Fontes, 2ª ed. 1992.
- _____ (1997). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Bras. São Paulo: Hucitec, 8ª ed. 1997.
- CHACON, Lourenço (1998). *Ritmo da Escrita: Uma Organização do Heterogêneo da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1ª ed.
- FIAD, Raquel Salek (1997). (Re)Escrevendo: O Papel da Escola. In: ABAURRE, Maria Bernadete M. *Cenas de Aquisição da Escrita: O Sujeito e o Trabalho com o Texto*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.
- _____ (1991). Operações Lingüísticas Presentes nas Reescritas de Textos. In: *O Foco Lingüístico e Ensino de Línguas, nº4*.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção (1997). Nos Textos de Bakhtin e Vygotsky: Um Encontro Possível. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido*. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp.

- GERALDI, João Wanderley (1984). *Escrita, Uso da Escrita e Avaliação*. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O Texto na Sala de Aula – Leitura e Produção*. Cascavel, Paraná: Assoeste.
- _____ (1999). *Prática da Leitura na Escola*. In: Geraldi, J. W. (Org.). *O Texto na Sala de aula – Leitura e Produção*. São Paulo: Ática, 3ª ed.
- _____ (1991). *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1ª ed.
- _____ (1994). *A Escrita como Trabalho – Operações e Meta – Operações na Construção de Textos*. In: *Estudos Lingüísticos XXIII Anais de Seminários do Gel, Vol. I*.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. (1993). *A Criança e a Escrita: Explorando a Dimensão Reflexiva do Ato de Escrever*. In: SMOLKA, Ana Luíza Bustamante, e GÓES, Maria Cecília Rafael de (Orgs.). *A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar – Vygotsky e a Construção do Conhecimento*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1ª ed.
- GRILLO, Sheila Vieira de Camargo (1995). *Escrever se Aprende Reescrevendo: Um Estudo da Interação Professor/aluno na Revisão de Textos*. Dissertação de Mestrado, Unicamp, São Paulo.
- LACERDA, Cristina B. F. de (1993). *É Preciso Falar Bem Para Escrever Bem?* In: SMOLKA, Ana Luíza Bustamante e GÓES, Maria Cecília Rafael de (Orgs.). *A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar – Vygotsky e a Construção do Conhecimento*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1ª ed.
- LUCENA, Ana Maria Cardoso (1997). *Revisão Colaborativa de Textos no 2º Grau*. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada, nº29*.

MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade (1997). Um Evento Singular. In: ABAURRE, Maria Bernadete M. *Cenas de Aquisição da Escrita: O Sujeito e o Trabalho com o Texto*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.

(1993). A Produção Escrita da Criança e Sua Avaliação. In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, nº24.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. *Contradições no Ensino de Português – A Língua que se Fala x A Língua que se Ensina*. Salvador, Bahia: EDUFBA.

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante (1993). A Dinâmica discursiva no Ato de Escrever: Relações Oralidade-Escritura. In: SMOLKA, Ana Luíza Bustamante e GÓES Maria Cecília Rafael de (Orgs). *A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar– Vygotsky e a Construção do Conhecimento*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1ª ed.

(1999). *A Criança na fase Inicial da Escrita – A Alfabetização como Processo Discursivo*. Campinas, São Paulo: Cortez, 8ª ed.

VAL, Maria da Graça da Costa (1991). *Redação e Textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1ª ed.

VYGOTSKY, Lev Semenovich (1979). *Pensamento e Linguagem*. Tradução de M. Resende. Lisboa: Edições Andídoto.

(1998). *A Formação Social da Mente*. Trad. Bras. : São Paulo: Martins Fontes, 6ª ed.

ANEXOS

TEMA: ESCRAVOS

Na época do descobrimento do Brasil, muitos negros africanos foram trazidos para o Brasil para serem ~~vendidos~~ vendidos aos senhores de engenhos, eles na maioria trabalhavam na lavoura.

Além de os escravos trabalharem tanto e não receberem nada. Quando se comportavam mal, ou faziam alguma coisa errada recebiam castigos, ganhavam de chicote ou eram enforcados nos correntes.

No dia 13 de maio, ^{de 1888} isso mudou, a princesa Isabel assinou a lei Áurea e acabou com a escravidão no Brasil.

E os homens que eram escravos, ficaram livres.

Aluno: Prédio Gomes.

Turma: 623

Data: 11/11/99.

TEMA: ESCRAVOS

Na época do descobrimento do Brasil, muitos negros africanos foram trazidos para o Brasil para serem ~~usados~~ vendidos aos senhores de engenhos, eles na maioria trabalhavam na lavoura.

Além de os escravos trabalharem tanto e não receberem nada. Quando se comportavam mal, ou faziam alguma coisa errada recebiam castigos, espancavam de chicote ou eram enforcados nos correntes.

No dia 13 de maio, ^{de 1888} isso mudou, e a princesa Isabel assinou a lei Áurea e acabou com a escravidão no Brasil.

E os homens que eram escravos ficaram livres.

Aluno: Paulo Gomes.

Turma: 623

Data: 11/11/99.

B

Tema: Castigos

Na época dos descobrimentos do Brasil, muitos negros africanos foram trazidos para o Brasil para serem vendidos aos senhores de engenho, e os mais ricos via trabalhavam na fazenda.

Além de os escravos trabalharem muito e não receberem nada, quando os senhores estavam mal, ou faziam alguma coisa que não precisava castigos, e apunhavam de chicote ou usavam outras coisas mais duras.

No dia 13 de maio de 1888, houve um decreto a punir a Isabel assinou o decreto e acabou com a escravidão no Brasil.

E os homens que tinham escravos ficaram livres.

Aluno: ~~Lucas~~ Carolina Gerner
Número: 623
Data: 11/11/33.

Corretor: Lucas Gerner
Data: 25/11/33

Tema: Violência entre namorados e
Pai de família

Eu vou falar de violência entre namorados. Namorados que matam aquele que se aproxima muito de sua namorada, namorados que matam suas namoradas e também se matam por si e pai de família que matam suas mulheres e suas sogras.

No Brasil tem um índice muito grande de namorados surtos que compram armas só para matar ~~de~~aquele que ele sente si-
um.

Você pode ver no programa ~~Amor~~ ~~Amor~~ Linda Dineta que muitos ~~que~~ jovens matam por si.

Eu fiquei muito chocado ^{em} num caso que sei no programa da Globo que um garoto de um certo nome morreu porque o ex-namorado da namorada dele ficou com muito surto. Que ele estava namorando com a menina e o matou. Isso aconteceu com casais separados também.

ELTON 11/11/99

A

Tema: Violência entre namorados e Pai de família

Eu vou falar de violência entre namorados. Namorados que matam aquele que se aproxima muito de sua namorada, namorados que matam suas namoradas e também se matam por siumi e pai de família que matam suas mulheres e suas sogras.

No Brasil tem um índice muito grande de namorados sumento que compram armas só para matar ~~de~~aquele que ele sente si-
ume.

Você pode ver no programa ~~trinta~~ ~~Brasil~~ Linha Direta que muitos ~~que~~ jovens matam por siumi.

Eu fiquei muito chocado ^{em} num caso que sei no programa da Globo que um garoto de um certo nome morreu porque o ex-namorado da namorada dele ficou com muito siumi. Que ele estava namorando com a menina e o matou. Isso aconteceu com caras separados também.

ELTON 11/11/99

(B)

Tema: existência de outros valores
médicos e pais de família

Em meu falar de medicina entre
comerciantes, comerciantes que tratam
aquele que se apresenta com um tipo
de sua natureza, comerciantes
que tratam suas naturezas, e tam-
bém se tratam por serem a pais
de família que tratam sua mulher
e os seus filhos

comerciantes que compram outros
para tratar aquele que se apresenta
de sua natureza

mas não há um programa único
direta que muitos fazem tratam
por ciência.

Eu fiz um livro chamado de
uma obra que é um programa
da glória que não conta de um
lado um homem por que a re-
unidade da natureza dele

percebe com ~~uma obra~~
quando alguém de natureza não
compreende como a natureza se
trata, fixo acurto e com essas
diretrizes, Também.

Rescritor: Tânia de Brito P. Barros

Tema: 023 série: 6ª

Data: 25/11/99

Tem: Aparentalismo no Brasil Hoje.

O índice de sequestros é muito grande no Brasil, e é isso que eu não comento.

Agora o Brasil está passando por um problema muito grande, e difícil de resolver. As mortes, as chacinas, ~~o~~ o sangue.

Tudo isso começa todo mais e menos na corrupção. Isso tudo acontece pelos vários fatos que foram de classe baixa se foram pelo nos país, quando chegam lá, quando têm drogas, etc.

Para isso o governo brasileiro deve tomar uma atitude, rapidamente ~~to~~ ~~temporária~~ de drogas são os que ganham mais com esse negócio ilegal são os que devem viver mais rapidamente os drogas com quem poderia imaginar ficarem os calções de drogas nos culpados para sair de um país para o outro (ou esse negócio ganham muito dinheiro e tráfego).

Mais eu não vou falar de drogas, mais os drogas são os coisas que mais colaboram com o sequestro.

Sequestros acontecem diariamente 101 São Paulo. Muitos famílias finitas

Versão A
Texto de B (continuação)

Todos os dias em São Sebastião
A não é alarmante?

Gangues existe em qualquer lugar e é a coisa mais perigosa, matam por vingança, e por matar. ~~É~~ É maioria dos participantes são desarmados.

Se isso continuar vamos acabar nos mantendo um ao outro, temos que usar um pouco a cabeça e pensar ~~o que~~ nisso. ~~É~~ É o problema de todos, mais uma das que vão nessa modo.

Nome: Tarcísio Bruno Cabral

Turno: 623

Data: 11/11/99

(A)

Tema: Coronelismo no Brasil Hoje.

O índice de coronelismo é muito grande no Brasil, e é isso que eu quero comentar.

Agora o Brasil está passando por um problema muito grande, e difícil de resolver. Os mortos, as chacinas, ~~as~~ as * gangues.

Tudo isso começa todo mais em nome da obediência. Isso tudo acontece pelos novos tratos que foram de classe baixa saíram pelos seus pais, quando chegam bebados, quando são drogados, etc.

Para isso o governo brasileiro deve tomar uma atitude, rapidamente ~~o~~ * Traficantes de drogas são os que ganham mais com esse negócio ilegal, são os que vivem melhor, mais * rápido. Traficantes de drogas comunistas * quem precisa imaginar, colocar os cadáveres de drogas no cumprimento para a honra de um país para a cidade, com esse negócio ganham muito dinheiro e são os traficantes.

Mais eu não vou falar de drogas, mais os drogas são os coisas que mais importa com o coronelismo.

Atividades acataram diariamente em São Paulo. Muitos familiares mortos.

Todos os dias em São Paulo, isso
não é alarmante?

Gangues existe em qualquer lu-
gar e é a coisa mais perigo-
sa, matam por vingança, ou por
matar. ~~Os~~ A maioria dos par-
ticipantes são drogados.

Se isso continuar vamos aba-
ternos e mantermo um com os
outros, devmo usar um pouco a
calça e passar ~~vamos~~ ~~que~~ ~~não~~ ~~vão~~
~~que~~
Tua palavra de todos mais
sim do que não nessa vida.

Nome: Tarcísio Guerra R. Borges

Turno: 623

Data: 11/11/79

Tema Drogabilismo no Brasil hoje.

O índice de varetabilismo é muito grande no Brasil, e é isso que eu não comento.

Agora o Brasil está passando por um problema de déficit de resolvei, ~~as~~ mortes, as chacinas e as gangues.

Tudo isso começa cedo, na ~~adolescência~~ infância. Isso ocorre pelos ~~maus~~ maus tratos que fazem de classe baixa sofrem pelos seus pais, quando chegam bebados ou drogados, etc.

Para isso o governo brasileiro deve tomar uma atitude rapidamente. Traficantes de drogas são os que mais ganham com esse negócio ilegal. Traficam as drogas como ninguém imagina, transportam drogas de um país para o outro, ~~mas~~

mas eu não estou falando de drogas, mas ~~os~~ os drogas são os crimes que mais colaboram com o varetabilismo.

As chacinas acontecem diariamente em São Paulo. Morrem famílias juntas todos os dias em São Paulo.

Gangues existem em qualquer lugar e é a coisa mais perigosa, matam

por negligência ou por inação.
A maioria dos participantes são drogados.

Se isso continuar vamos acabar nos matando uns aos outros, devemos usar um pouco a cabeça e pensar nisso. Não tem falando de todos, mais sim dos que vão nessa escola.

= Nome: Tarcísio Bruno P. Borges

Turma: 623 Série: 6ª

Data: 25/11/99.

Versão A
Texto de E

Comunidade Eclesiástica Beneficente Brasileira
Macapá, 11/11/1984

Tema: As Drogas

A

Nós, ourselves muitas pessoas felizes,
que as drogas atingem tanto os mu-
nos de idade ou os mais velhos.

Na televisão passa no jornal ~~da~~
da noite, que os menores de idade
mantam algumas vezes, para o seu
próprio alimento. Na minha opinião
isso deveria ~~se~~ mudar, porque ter o
seu alimento no dia-a-dia não
precisa matar, basta fazer um
pequeno esforço como: trabalhar
e principalmente ter uma boa
relação tanto com as pessoas
da rua como de sua casa.

O índice de pessoas drogadas
hoje em dia é muito grande.
Até mesmo ^{porque} eles estão matando
muita gente, pessoas que morrem
sem ter feito nada. Alguns vão até
para a prisão, mais não adion-
ta porque eles fogem.

Na minha opinião isso deve-
ria mudar, até mesmo para ninguém
mais morrer.

Vimos na televisão, que o índice de
pessoas que fogem da prisão
tem um boa quantidade, tentam
evitar mas não conseguem.

Versão A
Texto de E (continuação)

~~Atos~~

Deveriam que dar uma
boa lição para os drogados? porque?
Para acabar com essa rebelião.

Carriane Christina Boncição Barbosa.
Macapá; 11/11/99.

Tema: As Drogas.

Nós ouvimos muitas pessoas falando, que as drogas atingem tanto os menores de idade ou os mais velhos.

Na televisão, passa no jornal da noite, que os menores de idade matam algumas vezes, para o seu próprio alimento. Na minha opinião isso deveria mudar, porque ter o seu alimento no dia-a-dia não precisa matar, basta fazer um pequeno esforço como: trabalhar e principalmente ter uma boa relação tanto com as pessoas da rua como de sua casa.

O índice de pessoas drogadas hoje em dia é muito grande.

Até mesmo ^{porque} eles estão matando muita gente, pessoas que morrem sem ter feito nada. Alguns vão até para a prisão, mais não adianta porque eles fogem.

Na minha opinião ^{isso deve} mudar, até mesmo para ninguém ^{mas} morrer.

Vimos ^{na} ^{rebelião} que passam na televisão, que o índice de pessoas que fogem da prisão tem em ^{boa} quantidade, tentam evitar mas não conseguem.

pele
morte
morte

~~Deveriam~~ ~~que~~ ~~dar~~ ~~uma~~
Deveriam ^{que} dar uma
boa lição para os drogados, porque?
Para acabar com essa rebelião
de quem?
dos drogados

B

Nós curamos muitas pessoas falando, que as drogas atingem tanto os menores de idade ou mais velhos.

Na televisão, passa no jornal da noite, que os menores de idade matam algumas vezes, para o seu próprio alimento. Na minha opinião isso deveria mudar, porque ter o seu alimento no dia-a-dia não precisa matar, basta fazer um pequeno esforço como: trabalhar e principalmente ter uma boa relação tanto como as pessoas da rua como de sua casa.

O índice de pessoas drogadas hoje em dia é muito

B

grande. Até mesmo porque eles estão matando muita gente, pessoas que movem sem ter puto nada. Algumas vão até para a prisão, mais não adianta porque eles pegem.

Eu acho que isso deveria mudar, até mesmo para ninguém mais mover.

Temos em rebeliões que passam pelo semal nacional, que o índice de pessoas que pegem da prisão têm em grande quantidade, tentam evitar mas não conseguem.

Precisam dar uma boa lição para os drogados porque? Para acabar com essa rebelião

De quem?
Do drogados

Tema: A violência dentro de casa

A violência dentro de casa ocorre geralmente entre pais e filhos, e vemos que isso cresce cada vez mais. E com tudo isso que acontece algumas crianças ou mulheres acabam morrendo.

Na minha opinião isso ocorre muito por causa da falta de educação e o uso de drogas e também por más companhias que os filhos vão juntam^{com} outros meninos que vão fazer de expressões que os próprios pais fazem e querem ser reingar. Já ocorreu também de filho quererem matar a própria pai ou a mãe.

Se muita gente tivesse um pinga de consciência nunca haveria isso, quer dizer existiam poucas casas de filhos matarem seu pais ou pais matarem os seus filhos.

Évelyn Catherine Oliveira de Souza

Data: 11/11/99

Tema: A violência dentro de casa

A violência dentro de casa ocorre geralmente entre pais e filhos, e vimos que isso ocorre cada vez mais. E com tudo isso que acontece algumas crianças ou mulheres acabam morrendo.

Na minha opinião isso ocorre muito por causa da falta de educação e o uso de drogas e também por más companhias que os filhos vai juntam outros meninos que vão com de agressões que os próprios pais fazem e querem vai vingando. Já ocorreu também de filho matar a própria mãe ou a mãe.

Se muita gente tivesse um pinga de consciência não haveria isso, quer dizer existiam poucos casos de filhos matarem seu pais ou pais matarem os seus filhos.

Évelyn Catherine Oliveira de Souza

Data: 11/11/99

Tema: A violência dentro de casa.

A1

A violência dentro de casa ocorre praticamente em todos os países, e ocorre com uma mesma frequência, mas a forma muda um pouco que nos dá algumas diferenças e muitas semelhanças. No entanto.

Na minha opinião acho que muito por falta de educação e o uso de drogas e das drogas por nós, companhias que os filhos, têm amizade com outras meninas que dependem apenas, que os pais fazem e depois os filhos, querem se vingar dos pais. Já ocorreu também de filhos matar os pais, com motivo algum.

Há um caso interessante no Estado de São Paulo que os filhos mataram os pais, fugiram, e depois veio algum tempo depois, a polícia encontrou o made e mata profissionalmente. Isso foi um caso que eu pude aprender sobre a violência dentro de casa.

Erudyn Katherine Oliveira de Souza

Data: 21/11/99

Tema: As drogas, 11/11/99

A droga é um veneno muito perigoso para as crianças de 6 anos.

Muitos adolescentes com 12 à 18 anos já usam drogas, alguns falam que bom, outros já se acostumaram. E outras pessoas convidam os colegas de sala de aula para experimentar, quando eles gostam eles ficam atrás de: cocaína, cola, heroína, etc.

Na televisão ouvimos que nos Estados Unidos é o país que tem mais adolescentes envolvidos com a droga, ~~isto~~ pode ser verdade, mas na verdade não é só os Estados Unidos, o Brasil e outros países são também envolvidos com a droga.

Um menino por exemplo, ele tem 13 anos já roubou, já matou e já fez outras coisas ~~o~~ ainda pior, por que ele fez isso?

Algumas pessoas falam que foi a droga, outras já falam que foi o país, por não dar educação, não orientar os filhos, etc... mas na verdade de ninguém usar.

Isso quem pode dizer é os me dicos, os especialistas, e outras 

Aluna: Diana Cristina 621

Versão A
Texto de D (continuação)

que já cuidaram desse assunto.
Em São Paulo ~~há~~ muitas pessoas
drogadas por que os amigos que
levaram até esse ponto, há
muitos presos que já usaram
mas já consentariam a sua
vida e eles ~~travaram~~ mais não
usar droga.

Eu penso como os pais dessas
pessoas descobriram que seu
filho usa-se droga. Porém quem
nunca usou não é bom nem
usar, porque pega a vida de
você presa.

~~Aluna~~ Aluna: Miana Cristina 11/11/89
621

(A)

Tema: As drogas 11/11/99

A droga é um veneno muito perigoso para as crianças de 6 anos. Muitos adolescentes com 12 à 18 anos já usam drogas, alguns felam que é bom, outros já se acostumaram. E outras pessoas convidam os colegas de sala de aula para experimentar, quando eles gostam eles vão atrás de: cocaína, cola, heroína, etc..

Na televisão ouvimos que nos Estados Unidos é o país que tem mais adolescentes envolvidos com a droga, isto pode ser verdade, mas na verdade não é só nos Estados Unidos, o Brasil e outros países não também envolvem jovens com a droga.

Um menino por exemplo, que tem 13 anos, já roubou, já matou e já fez outros crimes. ~~Quê~~ Bunda a mãe, porque ele fez isso?

Algumas pessoas falam que foi a droga, outros já falam que foi o país, por não dar educação, não ensinar os filhos, etc.. mas na verdade de ninguém culpa.

Quem quer parar disso é os pais, não os professores, e outros. 

Aluna: Diana Cristina Gal

que já cuidaram de ~~esse assunto~~.
Em São Paulo ~~há~~ muitas pessoas
drogadas porque os amigos que
levaram até esse ponto, há
muitos presos que já usaram
mas já consertaram a sua
vida e eles nunca mais vão
usar droga. X

Eu penso: como os pais dessas
pessoas descobriram, se o seu
filho usa-se droga. Porém quem
nunca usou não é bom nem
usar, porque pega a visão da
se presa.

~~da~~ ~X~
Aluna: Eliana Cristina 11/11/83
621

Versão A1
Texto de D Reescrito pela Própria D

A1

Tema: As drogas

A droga é um veneno muito perigoso para as crianças de 6 anos, muitos adolescentes com 12 à 18 anos já usam drogas, alguns falam que é bom, outros já se acostumaram. E outras pessoas convidam os colegas de sala de aula para experimentar, quando eles, gostam eles usam outras de: cocaína, cola, heroína, etc.

Na televisão ouvimos que nos Estados Unidos é o país que tem muitas adolescentes envolvidas com a droga, isso pode ser verdade, mas na verdade, não é só os Estados Unidos, o Brasil e outros países são também envolvidos com a droga.

Um menino, por exemplo, ele tem 13 anos, já roubou, já matou e já fez outras coisas, ainda pior, por que ele fez isso?

Algumas pessoas falam que foi a droga, outras já falam que foi os pais, por não dar educação, não orientar os filhos etc... mas na verdade ninguém sabe.

Quem pode dizer é os médicos, os especialistas, e outras pessoas que já cuidaram desse caso.

Em São Paulo há muitas pessoas drogadas, porque foi os amigos que deram até esse ponto, há muitos presos que já usaram. Mas já conquistaram a sua vida e eles nunca mais vão usar drogas.

Eu penso: como os pais devem ser?

mas se sentiram, se o seu filho usa-
-se droga? Porém, quem nunca usou,
não é bom nem usar, porque pode
ser presa.

--X--

Aluna: Thiana Cristina
Turma: 621

11/11/99

Menores de rua

A

Em nosso dia a dia vemos crianças abandonadas por todos os lados, pedindo dinheiro nas ruas, vendendo bombons e doces, e até mesmo roubando. Em sua maioria não são abandonados mas, a sua maioria vive sem apoio de pais, largados nas ruas. São abandonados em latas de lixo, portas de casas e outros.

Crianças que sofrem sem poder estudar e em sua primeira infância chega a se prostituir ou cair no mundo das drogas, com isso cada vez mais em perigo.

Por que a assim deve ser?
Faciara sonhos.

11/11/99

(A)

Menores de rua

Em nosso dia a dia vemos crianças abandonadas por todos os lados, pedindo dinheiro nas ruas, vendendo bombons e doces, e até mesmo roubando em sua maneira não por abandono dos pais, a sua mãe vive sem apoio de pai. Já que do nas ruas. São abandonados em latas de lixo, portas de casas e outros, e alguns ajudam a sobreviver.

Crianças que sofrem sem poder estudar e em sua vida a ausência chega a se prostituir ou se cair no mundo das drogas. Com isso cada vez mais me pergunto:

Por que é assim Deus? Já que somos

11/11/99

Menores de rua

Em nesse dia - a - dia vemos várias crianças abandonadas por pais de trânsito, vendendo docas à rua.

Poucos têm uma família, um lar a estudar e na sua grande parte e menores são abandonados. Assim caem no mundo dos drogas e prostituição sem terem apoio de seus pais, por isso cada dia que se passa aumenta a quantidade. Por que é assim Deus?

11/11/99

Jacara Brasil dos Santos

Aluna: Vanessa Oliveira

11/11/99.

Tema: Gravidez precoce

A

Há um crescimento excessivo nos índices de gravidez na adolescência e na pré-adolescência.

Entre os anos 1993 e 1998, 60% das mulheres que engravidam nos períodos de 10 a 24 anos.

Devido a isso o IBGE fez um censo que visa

prever como será um país, no qual o objetivo principal é garantir os profissionais de saúde à lidar com o problema.

A gravidez indesejada é fruto de falta de informação.

Algumas mulheres aceitam a gravidez porque acham que se puderem casar cedo, poderão ter um padrão de vida melhor. É os homens acham que isso pode ajudar para entender os comportamentos.

Muitas têm que se conscientizar que o planejamento não é só uma forma de se prevenir contra a gravidez, mas também das doenças sexualmente transmissíveis (IST). Como por exemplo: a aids, herpes, sífilis etc.

Tema: Gravidez precoce

Há um crescimento excessivo no índice de gravidez na adolescência e na pré-adolescência.

Entre os anos 1993 e 1998, 60% das mulheres que engravidam são jovens de 10 a 14 anos.

Devido a isso o IBGE tem que agir.

Propôs comear com um projeto, no qual o objetivo principal é reunir os profissionais de saúde à lidar com adolescentes.

A gravidez indesejada é fruto de falta de informações.

Algumas mulheres acabam ficando grávidas porque acham que se puderem aos seus parceiros que usam preservativos eles ficarão protegidos. É os homens acham que o preservativo pode interferir no desempenho sexual.

Além tem que se conscientizar que o anticoncepcional não é só uma forma de se prevenir contra a gravidez como também das doenças sexualmente transmissíveis, (DST). Como por exemplo: a aids, herpes, sífilis etc.

Algumas vezes é por falta de informações na família pois que se sentem constrangidos de falar sobre esse assunto com os filhos.

B

Tema: Gravidez precoce
Há um crescimento ~~acervo~~
no índice de gravidez na ado-
lescência.

Entre os anos 1993 e 1998, 60%
das mulheres que engravidam
são jovens de 10 a 14 anos.

Devido a isso o IBGE tem que
agir.

Para começar criou um projeto, no
qual o objetivo principal é orientar
os profissionais de saúde à lidar
com adolescentes

A gravidez indesejada é fruto
de falta de informações, às vezes
é por falta de informações dos
familiares. Que se sentem constran-
gidos de falar sobre esse assunto
com os filhos.

Algumas mulheres acabam ficando
do grávidas porque acham que se
pedirem aos seus parceiros que

sem preservativos eles ficam zom-
gados. E os homens acham que o
preservativo pode interferir no
desempenho sexual.

Eles tem que se conscientizarem
que o anticoncepcional não é só uma
forma de se prevenir contra a
gravidez como também das doen-
ças sexualmente transmissíveis,
(D.S.T). Como por exemplo: a
aids, herpes, sífilis etc...

Autora: (Vanessa Oliveira)

Reescritor: (Hélcio A. Cardoso.)

Hélcio A. Cardoso

623

14/09/99

A

Tema: O vandalismo no Brasil

O vandalismo vem cada vez mais crescendo no Brasil.

No Brasil o índice de vandalismo é alarmante, vem aumentando a cada ano mais e mais.

Cada vez que conseguem prender uma gangue as outras se juntam para tentar voltar a gangue ou a cabeça de ~~delas~~ delas.

Gangues nem sempre são de favela

Em sua maioria, atualmente, os integrantes de uma gangue não são os meninos e meninas de favelas, mas sim moças e rapazes de famílias boas que tem tudo e por isso sentem-se enjoados do que tem e procuram coisas novas, ou seja, em sua maioria procuram gangues.

Os pais acabam presos, e os pais é que pagam o pato para libertar os filhos.

Hélcio A. Cordoso 623

11/09/99

Tema: O vandalismo no Brasil

O vandalismo vem cada vez mais, crescendo no Brasil.

No Brasil o índice de vandalismo é alarmante, vem aumentando a cada ano mais e mais.

Cada vez que conseguem prender uma gangue, as outras se juntam para tentar soltar ~~o~~ ~~ou~~ o ~~o~~ calção ~~o~~ ~~o~~ dela.

Gangues: sem sempre de favela

Tem sua maioria, atualmente, os integrantes de uma gangue não são os meninos e meninas de favelas, mas sim mães e rapazes de famílias ricas que tem tudo e por isso sentem-se enojados do que tem, e procuram coisas novas, ou seja, em sua maioria procurarem gangues.

E nisso acabam presos, e os pais é que pagam o porte para libertá-los, por justiça.

Outros aspectos

Algumas vezes ocorre o crime de favela que é quando a posse tenta sair de favela, daí tentam matar a posse para obter sua liberdade e "liberdade de favela".

Aluno: Húlio Antônio Cardozo
Quem referenciou foi: Vanessa Oliveira

Tema: O vandalismo no Brasil

O vandalismo vem cada vez mais, crescendo no Brasil.

No Brasil o índice de vandalismo é alarmante, vem aumentando a cada ano mais e mais.

Toda vez que conseguem pender uma gangue, as outras se juntam para tentar saltá-la ou a cabeça dela.

Gangues: nem sempre são de favela.

Em sua maioria, atualmente, os integrantes de uma gangue não são os menores e menores de favelas, mas sim mecos e rapazes de famílias ricas, que tem tudo e por isso sentem-se enjoados do que tem e procuram coisas novas, ou seja, em sua maioria procuram gangues.

Isso acaba com pais, e os pais é que pagam o pato para saltá-los pelo fim.

Algumas vezes ocorre a chamada "queima de arquivo", que é, quando a pessoa tenta sair da gangue, eles tentam matar a pessoa, porque acham que ele trairá o cabeça da gangue.

Mas isso já não acontece com os pais, mais sim com os filhos. Os envolvidos em gangues.

Versão A
Gravidez na adolescência
Texto de P

Data: 31/11/99

A gravidez na adolescência, vem crescer A
do muito no mundo inteiro.

As meninas, vem iniciando a vida
sexual muito cedo, aumentando a possi-
bilidade de gravidez. Além disso, a pros-
tituição está aumentando, facilitando
assim, a gravidez.

Ao iniciar a vida sexual, o adoles-
cente não se preocupa em usar preserva-
tivo, porque além da gravidez, há as
DSTs.

No momento de "prazer" a adoles-
cente não se preocupa, mas depois
vai sacrificar sua vida e a da
criança que poderá vir a nascer.

Há também o caso de estu-
pro, mas em geral é um problema
sócio-cultural que afeta a sociedade
em que vivemos, a solução é "primeiro
pensar, para depois fazer".

Em geral a família rejeita, mas
em alguns casos acaba adotando. O
pai da criança, na maioria das vezes,
não dá a mínima para seu filho,
o abandona.

~~XXXXXXXXXXXX~~

•

(SILVA, Pilar Furtado da)

Gravidez na adolescência

Data: 31/11/99

A gravidez na adolescência, vem crescer do muito no mundo inteiro.

As meninas, vem iniciando a vida sexual muito cedo, aumentando a possibilidade de gravidez. Além disso, a prostituição está aumentando, facilitando assim, a gravidez.

Ao iniciar a vida sexual, o adolescente não se preocupa em usar preservativo, porque além da gravidez, há as DSTs.

~~No momento de procriar o adolescente não se preocupa, mas depois vai sacrificar sua vida e a da criança que poderá vir a nascer.~~

Há também o caso de estupro, mas em geral é um problema sócio-cultural que afeta a sociedade em que vivemos, a solução é primeiro pensar, para depois fazer.

Em geral a família rejeita, mas em alguns casos acaba adotando. O pai da criança, na maioria das vezes, não dá a mínima para seu filho, o abandona.

~~Assinado por~~

•

(SILVA, Pular Furtado da)

Versão B
Texto de P Reescrito por N_B

Gravidez na adolescência

22 11 99

A gravidez na adolescência, vem crescendo do no mundo inteiro.

No momento, vem iniciando a vida sexual muito cedo, aumentando a possibilidade de gravidez. Além disso, a prostituição está aumentando, facilitando assim, a gravidez.

No início a vida sexual, a adolescente não se preocupa em usar preservativo, porque além da gravidez, há as DSTs, mas depois vai sacrificar sua vida e da criança que poderá vir a nascer, com uma doença que poderá adquirida.

Há também o caso de estupro, mas em geral é um problema sócio-cultural que afeta a sociedade em que vivemos, a solução é primeiro pensar, para depois agir.

Em geral a família rejeita, mas em alguns casos acaba aceitando. O pai da criança, na maioria das vezes, não dá a mínima para seu filho, e o abandona.

(SILVA, Plon Furtado da)

Consignado por: Marina da C. Queiroz

Versão A

Texto de N A gravidez na adolescência

A gravidez precoce, há algum tempo aumentou muito, não só no Brasil, mas, no mundo todo. A

Um dos países onde mais tem casos de gravidez precoce é a Estados Unidos.

No U.S.A. as adolescentes começam a ter relações sexuais, muito precocemente, mas usam nem um tipo de contraceptivo.

Já no Brasil é outro caso. As adolescentes ficam grávidas, em sua maioria, por causa de estupro.

No Brasil aconteceu um caso muito triste, uma adolescente ~~estuprada~~ de apenas 13 anos, foi estuprada por um amigo de seu pai. Isso causou muito sofrimento tanto para a garota, quanto para seu pai.

A família da garota, teve que recorrer à justiça.

No final de tudo ela acabou tendo seu filho mas, por falta de recursos e experiência não pode criar seu filho.

Quando as adolescentes optam em ter seu filho, acabam perdendo sua adolescência, assim a liberdade.

(Vai na conta avóez)

11/11/99

A gravidez na adolescência

A gravidez precoce, há algum tempo aumentou muito, não só no Brasil, mas, no mundo todo.

Um dos países onde ^{que possui muitas} mais tem casos de gravidez precoce é ~~o~~ a Estados Unidos.

No U.S.A as adolescentes começam a ter relações sexuais, muito ^{cedo} precocemente, mas usam nem um tipo de preservativo.

Já no Brasil é estas crianças adolescentes ficam grávidas, em sua maioria, por causa de entupos.

No Brasil aconteceu um caso muito triste, uma adolescente ~~foi estuprada~~ de apenas 13 anos, foi estuprada por um amigo de seu pai. Isso causou muito mal-estar tanto para a genitora, quanto para seu pai.

A família da genitora, teve que recorrer à justiça.

No final de tudo, da acabou tendo seu filho morto, por falta de recursos e experiência não por ^o culpa, seu filho.

Quando as adolescentes optam em ter seu filho, acabam perdendo sua adolescência, assim a liberdade.

(Maine do costa (auíng))

11/11/99

A gravidez na adolescência

A gravidez precoce, há algum tempo aumentou muito, não só no Brasil, mas no mundo todo.

Um dos países que possui muitos casos de gravidez precoce é o Estados Unidos.

No U.S.A as adolescentes começam a ter relações sexuais, muito cedo e, não usam nem um tipo de preservativos.

Há no Brasil e outros casos. As adolescentes ficam grávidas, em sua maioria, por causa de estupro.

No Brasil aconteceu um caso muito triste, uma adolescente de apenas 13 anos, foi estuprada por um amigo de seu pai. Isso causou muito sofrimento tanto para a garota, quanto para seus pais.

A família da garota, teve que recorrer à justiça. No final de tudo ela acabou tendo seu filho, mas por falta de recursos e experiência não pode criá-lo.

Quando os adolescentes optam em ter seu filho, acabam perdendo sua adolescência, e sua liberdade.

Escritora: Nana da Costa Queiroz
Corrigido por: Pilar Furtado da Silva

Data: 22/11/99

Versão A
Violência
Texto de T

A violência no Brasil e, em outros países é muito grande.

A

Aparece na televisão que em bairros funkis aconteceu muita brigas que levam à morte.

Em um ~~prisão~~ ^{prisão} ~~aconteceu~~ em São Paulo ~~que~~ ^{aconteceu} jovens prisioneiros tocaram fogo no ~~prisão~~ ^{prisão}, durante uma ^{das} rebeliões mais graves que já ocorreram na Frelim ^{União}.

~~A violência também ocorre no Brasil, nos Estados Unidos, e em outros países.~~
~~Com o uso das armas de fogo, a violência~~
~~ocorre em todos os países.~~

Acontece muita coisa de violência nos estados dos Estados Unidos, por causa de filmes, histórias que mostram de tornando realidade.

Entre pais e filhos também ocorre violência, pois é um confronto de gerações.

(RIBEIRO Taina Vanessa das Chaves
11/11/99.

Versão B
Texto de T Reescrito por J
B

24 11 99

Violência

A violência no Brasil e em outros países é muito grande.

Aparece na Televisão e em outros lugares acontece muitas brigas que levam à morte.

Em uma prisão, aconteceu em São Paulo que jovens prisioneiros fizeram fogo no presídio, durante uma das rebeliões mais graves que já ocorreu na Fubem Inimigante.

Acontece muitos casos de violência nas escolas dos Estados Unidos, por causa de filmes, fictícios que acabaram se tornando realidade.

Entre pais e filhos também ocorre violência, pois as brigas em casa acontecem porque os jovens quando chegam a adolescência se rebelam e além das brigas sabem dizer tudo de coisa e acabaram indo para as ruas e a fustos. Com isso os jovens ficam cada vez mais atormentados.

(RIBEIRO / Kainá Vanessa dos
Chagas /
11 / 11 / 99

Corrutora: Jaciara Brito dos Santos
25 / 11 / 99