JANAÍNA FERNANDES POSSATI

A REESCRITA DIALÓGICA

CAMPINAS,
2013

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

JANAÍNA FERNANDES POSSATI

A REESCRITA DIALÓGICA

Orientadora: Profª.Drª. Raquel Salek Fiad

Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do Título de Mestra em Linguística Aplicada, na área de Língua Materna.

CAMPINAS,
2013

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR
TERESINHA DE JESUS JACINTHO – CRB8/6879 - BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM - UNICAMP

P843r

Possati, Janaína Fernandes, 1988-
A reescrita dialógica / Janaína Fernandes Possati. -- Campinas, SP : [s.n.], 2013.

Orientador : Raquel Salek Fiad.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Produção de textos. 2. Ensino - Aprendizagem. 3. Escrita – Estudo e ensino. 4. Dialogismo. 5. Heterogeneidade. I. Fiad, Raquel Salek, 1948-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em inglês: Dialogic Rewriting.
Palavras-chave em inglês:
Textual production
Teaching
Writing – Study and teaching
Dialogism
Heterogeneity
Área de concentração: Língua materna.
Titulação: Mestra em Lingüística Aplicada.
Banca examinadora:
Raquel Salek Fiad [Orientador]
Ana Raquel Motta de Sousa
Maria Inês Ghillardi Lucena
Data da defesa: 03-05-2013.
Programa de Pós-Graduação: Lingüística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Raquel Salek Fiad _____

Ana Raquel Motta de Souza _____

Maria Inês Ghilardi Lucena _____

Manoel Luiz Gonçalves Corrêa _____

Sírio Possenti _____

IEL/UNICAMP
2013

Aos “outros” da minha reescrita,
interlocutores que me fazem acreditar
que os valores humanos ainda existem.

Agradecimentos

A vida é um (re)escrever constante, construída por meio de diálogos travados com diversos interlocutores, que vão integrando, aos poucos, nosso discurso. Sempre há uma chance de (re)começar, de (re)pensar, de (re)escrever. A estes "outros" tão especiais, únicos e inesquecíveis, que fazem parte da minha interminável (re)escrita, o meu eterno agradecimento.

Ao meu pai, Benê, e à minha mãe, Fátima, minhas inspirações, aqueles que sempre foram a minha base e sempre me estenderam o tijolinho seguinte para que eu não desistisse da construção.

Às minhas avós: Hilda, pelo carinho com que me acompanhou, todos os dias, no caminho para a escola, e Cleonice, por ter me mostrado a tranquilidade em meio à correria da cidade de São Paulo.

Aos meus avôs, Benedito e Joaquim, meus anjos da guarda, aqueles que, mesmo não estando mais conosco, sempre senti estarem ao meu lado.

À minha madrinha – Vera –, às minhas tias e tios – Tela, Marília, Denise, André e Joaquim –, aos meus primos – Danilo, Lucas e Caio – pelas conversas, risadas e trocas de experiências.

À Pink e Nanny, "companheirinhas" que sempre estiveram dispostas a me alegrar.

Ao Marcelo, por nunca ter deixado de me ouvir e de me apoiar, pacientemente, trazendo tranquilidade ao meu dia a dia, durante esses nove anos.

À Profª. Drª. Raquel Salek Fiad, pessoa e profissional que tive o privilégio de conhecer e com que tive a honra de trabalhar durante os anos de Mestrado. À orientadora sempre presente, disposta a colaborar, atenciosamente, em todos os momentos da minha pesquisa e à sensível e doce interlocutora, o meu sincero agradecimento.

Às professoras: Ana Raquel Motta de Souza, por ter me mostrado todo o verdadeiro encanto que envolve a profissão do professor, e Maria Inês Ghilardi Lucena, por ter despertado o meu lado pesquisadora. Agradeço também pela leitura atenciosa e pelos comentários essenciais para a construção deste trabalho.

Às minhas amigas e amigos, em especial: Aline, meu "orgulhinho" e a pessoa mais sorridente que já conheci; Cris, minha eterna "dupla" e grande companheira de aventuras; Tamires, amiga com quem tive o privilégio de dividir os preciosos momentos de "jovem pesquisadora".

Aos professores do IEL, cujas aulas me propiciaram momentos de reflexão sobre minha prática acadêmica e profissional.

Aos funcionários do IEL, pelo suporte e apoio fundamentais para a realização deste trabalho.

A todos os interlocutores que, com valiosas sugestões, auxiliaram na construção deste trabalho e me ajudaram no reconhecimento da reescrita dialógica, em especial: Flávia Sordi, Eliane Pasquotte-Vieira, Eliane Feitoza, Ângela Fuza e Shirlei Neves.

À direção, à coordenação e a cada um dos funcionários do colégio onde realizei minha pesquisa, pela atenção e pela confiança no meu trabalho. Agradeço, principalmente, aos alunos participantes das Oficinas de Leitura e Escrita, por tornarem possível esta conquista e por dividirem comigo um momento especial de suas vidas: o trabalho com a (re)escrita.

Ao CNPq, pela bolsa concedida, que me possibilitou conduzir com tranquilidade a minha pesquisa.

A Deus, por todas as conquistas e por todos esses interlocutores presentes em minha vida.

Dispúnhamos e dispomos de certas técnicas de escuta,
mas não sabemos com precisão que toque, que palavra, que gesto produziu
o encontro com outro toque, outra palavra, outro gesto, e na faísca deste encontro
escreveu em sulcos no ar uma outra imagem, uma terceira palavra
capaz de criar uma compreensão, exigir um investimento intelectual
e desencadear este encanto que é o pensamento.

(GERALDI, J. W. **Alteridades**: espaços e tempos de instabilidades. In: GERALDI, J. W. *Ancoragens* – Estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 100)

RESUMO

Esta dissertação visa compreender como um texto reescrito num contexto escolar é construído a partir dos diálogos instaurados entre seu autor, outros sujeitos e, principalmente, entre aluno e professor. Como os alunos respondem às sugestões do professor? Quais indícios em sua reescrita demonstram o diálogo instaurado entre o aprendiz e o docente? Esta pesquisa tem a intenção de caracterizar o processo da reescrita, que é considerado um ato de reflexão e de retorno ao texto, como um enunciado integrante e pertencente a uma extensa cadeia discursiva. Na busca pela caracterização da reescrita como uma resposta ativa, como uma réplica a enunciados e a enunciadores anteriores, fazem parte do quadro teórico-metodológico deste estudo a concepção de reescrita segundo Fiad (2009a), o dialogismo segundo Bakhtin (2003) e a abordagem teórica da heterogeneidade da escrita, conforme Corrêa (2004). Segundo Corrêa, existem três eixos que auxiliam na busca e na identificação do modo heterogêneo pelo qual cada escrevente constitui sua escrita: o primeiro corresponde ao diálogo instaurado pelo escrevente com a imagem que tem da gênese da (sua) escrita; o segundo, ao diálogo instaurado pelo escrevente com a imagem que tem do que seria o código escrito institucionalizado e o terceiro, ao diálogo instaurado pelo escrevente com a imagem que tem do que seria a exterioridade (outros textos, outros enunciadores) na constituição de seu próprio texto. Esses eixos auxiliaram na identificação e na definição dos diálogos presentes nas reescritas e na compreensão do modo heterogêneo pelo qual cada escrevente constituiu a segunda versão de seu texto. Nas produções textuais analisadas, provenientes de Oficinas de Leitura e Escrita que desenvolvi com estudantes do Ensino Médio numa escola particular da cidade de Campinas, procurei por indícios – utilizando o paradigma indiciário conforme Ginzburg (1989) – que revelassem como as minhas sugestões, enquanto professora das Oficinas, influenciaram a reescrita de cada texto. Esse é um dos pontos fundamentais da pesquisa, uma vez que é primordial ao trabalho do professor compreender como o aluno interpreta e dialoga com as suas sugestões e observações no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Produção textual, Ensino, Reescrita, Dialogismo, Heterogeneidade da escrita.

ABSTRACT

This dissertation aims to understand how a text rewritten in a school context is built from the dialogue between the author, other subjects and, mainly, between student and teacher. How do students respond to the teacher's suggestions? What evidence in their rewriting shows the dialogue established between the learner and the teacher? This research revolves around characterizing the rewriting process, which is considered an act of reflection and return to the text as a statement that integrates and belongs to an extensive discursive chain. In search of the characterization of rewriting as an active response and an active reply to previous statements and enunciators, the following comprises the theoretical and methodological framework of this study: the concept of rewriting, according to Fiad (2009a), the concept of dialogism, according to Bakhtin (2003) and the theoretical approach to heterogeneity of writing, according to Corrêa (2004). According to Corrêa, there are three categories assisting in the search and identification of the heterogeneous manner by which each writer constitutes their writing: the first one corresponds to the dialogue established by writers with the image they have of the genesis of (their) writing; the second one corresponds to the dialogue established by writers with the image they have of what would be the institutionalized written code and the third one corresponds to the dialogue established by writers with the image they have of what would be the exteriority (other texts, other enunciators) when constituting their own text. These categories supported the identification and definition of the dialogs presented in the rewriting and understanding of the heterogeneous mode whereby each writer constituted the second version of their text. In textual productions, produced during the Reading and Writing Workshops which I developed with high school students in a private school located in Campinas, I searched for evidence by using Ginzburg's (1989) evidence method, – which revealed how my suggestions, as the teacher of the Workshops, influenced the rewriting of each text. This is one of the research key points, since understanding how students interpret and dialogue with their suggestions and comments in the teaching-learning process is of vital importance to a teacher's job.

Key words: Textual production, Teaching, Rewriting, Dialogism, Heterogeneity of writing.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 19

CAPÍTULO 1 – CARACTERIZAÇÃO DA REESCRITA 27

1.1. UM PANORAMA DA REESCRITA 27

1.2. A REESCRITA DIALÓGICA 41

1.3. O RECONHECIMENTO DE UMA ESCRITA HETEROGÊNEA 49

CAPÍTULO 2 – PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS 61

2.1. AS OFICINAS DE LEITURA E ESCRITA 61

2.2. SUJEITOS DA PESQUISA 70

2.3. AS HISTÓRIAS DE LEITURA E ESCRITA DOS ESTUDANTES 73

2.4. O PARADIGMA INDICIÁRIO NA ANÁLISE DOS DADOS 76

2.5. A PESQUISA-AÇÃO E O ESTUDO DE CASO 80

2.6. A PESQUISA QUALITATIVA 86

2.7. GERAÇÃO DOS DADOS 87

CAPÍTULO 3 - O MODO HETEROGÊNEO DE CONSTITUIÇÃO DA (RE)ESCRITA 91

3. 1. PRIMEIRO EIXO: A GÊNESE DA ESCRITA 92

3.1.1. EMPREGO DE ACENTOS 92

3.1.2. ERROS ORTOGRÁFICOS 96

3.1.3. REPRESENTAÇÃO ESCRITA DOS USOS DAS VOGAIS /E/ E /I/ 102

3.1.4. USO DA PONTUAÇÃO: RECUPERAÇÃO NA ESCRITA DE ASPECTOS RÍTMICOS CARACTERÍSTICOS DA ORALIDADE 106

3.2. SEGUNDO EIXO: O CÓDIGO ESCRITO INSTITUCIONALIZADO 109

3.2.1. ELIMINAÇÃO DE REPETIÇÕES DO PRONOME EU 110

3.2.2. DIÁLOGO DOS ESTUDANTES COM AS SUGESTÕES DE REESCRITA: A VOZ DA PROFESSORA NA REESCRITA 111

3.2.3. ALTERAÇÕES TEXTUAIS PROVENIENTES DO DIÁLOGO DOS ESTUDANTES COM AS MINHAS SUGESTÕES 116

3.3. TERCEIRO EIXO: DIÁLOGO COM O JÁ FALADO/ESCRITO 122

3.3.1. DIÁLOGO DOS ESTUDANTES COM O QUE SERIA CONTAR UMA HISTÓRIA 123

3.3.2. Ruínas de gêneros discursivos 125
3.3.3. Diálogo com o discurso sobre a visão tradicional da escrita 132
3.3.4. Diálogo com o discurso sobre ser um escritor 134
3.3.5. Diálogo com as representações existentes a respeito da prática da leitura 137
3.3.6. Diálogo com a história de leitura da professora e com as discussões que antecederam a produção das histórias de leitura e escrita 140
3.3.7. Diálogo dos estudantes com as concepções de leitura e escrita 142
3.3.8. Diálogo com o discurso de familiares sobre a aprendizagem da leitura e da escrita 145

CAPÍTULO 4 - Considerações finais 149

Referências Bibliográficas 155

Anexos 161

INTRODUÇÃO

Sempre tive interesse pela Língua Portuguesa. Tenho fixas em minha mente as experiências vividas durante o período escolar relacionadas a essa disciplina: as aulas em que aprendi as regras de acentuação, por meio de canções; as tardes em que, ao chegar da escola, passava um bom tempo lendo e relendo as conjugações verbais, procurando fazer com que elas jamais saíssem da minha cabeça; os auxílios destinados aos colegas em relação aos exercícios de análise sintática, assunto que tanto me agradava, mas que causava grandes dúvidas aos outros.

Era especialmente a gramática do Português que despertava a minha atenção; todas as regras, sempre tão bem definidas e, a meu ver, fáceis de serem compreendidas. Já em relação à produção textual, não tinha muito sucesso: as ideias não apareciam, a criatividade não ajudava, o que me deixava cada vez mais convencida de que era necessário ter "o dom" para saber escrever, independentemente do assunto e do texto que seria produzido.

Com o passar dos anos escolares, o gosto pela gramática apenas aumentava e o desejo de "saber tudo", todas as regras gramaticais e suas exceções fizeram-me mudar a escolha em relação à carreira profissional a ser seguida. Eu tinha de cursar Letras e tornar-me uma estudiosa da gramática da Língua Portuguesa. Porém, não tinha pensado em assumir o posto de professora, já que era tímida, e essa característica não convive muito bem com tal profissão.

Durante a graduação, como aluna de Iniciação Científica, tive a oportunidade de entrar em contato com as teorias da Análise do Discurso de Linha Francesa ao utilizá-las em minha pesquisa. Essa experiência foi o ponto de partida do meu longo caminhar em direção ao entendimento da linguagem como um fenômeno localizado social e historicamente. Aprofundei meus conhecimentos em relação à sintaxe da língua e descobri outro lado da gramática, conectado aos textos. Nas disciplinas em que desenvolvíamos projetos de atuação da licenciatura, visando relacionar teoria e prática de sala de aula, comecei a entender que não existiam separações – gramática, de um lado e produção textual do outro –, uma vez que, na língua, todos os elementos coexistem para que o

sentido, em determinada situação comunicativa, seja construído. A gramática não seria nada mais nada menos do que um desses elementos, o qual sempre esteve ligado ao texto, tendo como função primordial colaborar para a construção do sentido e, assim sendo, só fazendo sentido dentro dessa rede de conexões. Foi quando a dimensão social da linguagem começou a fazer sentido para mim. Foram justamente as concepções de linguagem e gênero do discurso de Mikhail Bakhtin que fizeram com que a minha visão de linguagem se ampliasse; passei a compreender como as interações existentes no ato comunicativo são fundamentais para contextualizar todas as questões relacionadas a um enunciado.

No decorrer da graduação, entrei em contato com textos que me serviram de base para começar a compreender a relação gramática-texto: "Criatividade e gramática", de Carlos Franchi, o qual, embora escrito originalmente na década de 1980, apresenta ideias ainda condizentes com a maneira como devemos conceber o ensino de gramática e, principalmente, o ensino da língua, e "Aprender a escrever (re)escrevendo", um dos fascículos da coleção *Linguagem e letramento em foco*, organizado por Sírio Possenti para o Centro de Formação Continuada de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem (CEFIEL), em que o professor aborda, de maneira clara e objetiva, a importância da escrita, e, principalmente, da reescrita, no processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar.

Ao conhecer as ideias de Franchi e Possenti pude ver o quanto as questões levantadas por esses autores dialogavam com a concepção de linguagem de Bakhtin. Apesar de divergirem em relação às bases teóricas seguidas, os três autores possuem uma visão de língua, compreendida como fenômeno social em constante transformação e adequação, bastante semelhante.

Nessa mesma época, estava cursando a disciplina da licenciatura de estágio de atuação, que abordava a análise dos processos de escrita e reescrita. Investiguei como os professores trabalham a produção textual com os alunos, com que frequência o fazem e qual o critério avaliativo escolhido para a correção dos textos. Durante esse período, para embasar a pesquisa desenvolvida na escola, trabalhamos na universidade com textos teóricos que abordavam a questão do ensino gramatical e a maneira como era trabalhada a produção textual. Foi interessante descobrir, por meio das experiências do estágio e do estudo das teorias, que esses dois conteúdos, que, algumas vezes, não são trabalhados de

maneira significativa para os alunos, poderiam ser abordados de forma que esse objetivo fosse alcançado. A partir disso, resolvi participar do PIBID / PUC-Campinas[1] – projeto no qual eram desenvolvidas oficinas de Português, Sociologia, Biologia e Matemática com alunos de escolas estaduais da cidade de Campinas –, a fim de analisar a questão da produção textual e do ensino de gramática nas escolas.

Conforme o término da graduação aproximava-se, eu buscava alternativas para continuar minha investigação sobre a relação gramática e texto. Em conversa com professores da faculdade sobre minha vontade de seguir com os estudos, cheguei à conclusão de que o mestrado poderia ser uma excelente oportunidade.

No início da pós-graduação, o foco de investigação era compreender a relação existente entre a produção textual – escrita e reescrita – e a gramática. Como presenciei, durante a realização dos estágios na graduação, situações em que o professor afirmava aos alunos ser possível aprimorar determinada produção escrita por meio de sua reescrita, algo de que os estudantes não tinham consciência, uma vez que preferiam descartar a primeira versão – "incorreta", segundo eles – e partir para a produção de um novo texto, e lembrava-me sempre das dúvidas de meus colegas de classe em relação à gramática da Língua Portuguesa, organizei Oficinas de Leitura e Escrita para trabalhar com alunos do Ensino Médio o processo de escrita textual e gramática. As atividades dessas Oficinas seriam analisadas posteriormente, algo que caracterizou o processo de geração de dados desta dissertação.

Visava por em prática durante a realização das Oficinas o que havia lido numa citação de Possenti sobre a relação texto-gramática-reescrita:

> a escrita e, principalmente, a reescrita, são as formas de dominar normas de gramática e de textualidade, em um dos sentidos de dominar tais normas: domínio efetivo, mesmo que não consciente e explícito, das regras de uma língua e das regras de construção de textos. (POSSENTI, 2005, p. 6)

[1] O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é desenvolvido pela Capes e visa aprimorar a formação docente dos alunos de cursos de licenciatura. A Pontifícia Universidade Católica de Campinas iniciou sua participação no PIBID no segundo semestre de 2010.

Tinha como objetivo abordar a gramática relacionada ao texto, buscando difundir a ideia de que

> No texto é que as coisas se submetem a regularidades e restrições. (...) Não existe texto sem gramática nem existe gramática que não seja para que os textos sejam possíveis. O que ainda falta, não apenas na escola, mas em todos nós que, por vezes, a pressionamos tanto em torno dessas falsas questões, é uma exploração textual da gramática, o que significa dizer um estudo de como as categorias gramaticais devem ocorrer nos textos para que eles resultem bem construídos. (ANTUNES, 2005, p. 90)

Esperava conscientizar os alunos de que "reescrever nem sempre é corrigir a escrita", uma vez que "a reescrita compreende a correção, mas vai além dela" (FIAD, 2006, p. 8); um texto a ser reescrito não é um texto "incorreto", mas uma escrita possível de ser aprimorada.

Porém, no período de realização das disciplinas de mestrado e do andamento da geração dos dados, percebi que a questão texto-gramática havia sido bastante discutida e que, ao olhar para os dados a serem analisados, outro objeto de pesquisa conduzia minhas reflexões para um caminho diferente, também relacionado à reescrita textual, entretanto mais relevante do que o ponto inicial da pesquisa: a questão dialógica como organizadora da reescrita. A partir disto, as seguintes perguntas foram formuladas, com base na observação dos textos dos alunos:

a) Como os alunos reescrevem seus textos?
b) Com quais instâncias dialogam?
c) Como o diálogo com o professor influencia essa reescrita?

Os estudantes faziam diversas alterações – supressões, acréscimos, reorganizações – em suas reescritas, processo trabalhado constantemente durante as Oficinas, e queríamos[2] saber qual era a razão – ou razões – dessas modificações.

[2] Durante meu texto, utilizo duas pessoas do discurso, pois ocupei dois lugares nesta pesquisa: emprego a primeira pessoa do singular (eu-professora), para me referir aos momentos em que atuei como professora das Oficinas, e a primeira pessoa do plural (nós-pesquisadoras) para fazer uma referência a Profª Drª Raquel Salek

Considerando que todo enunciado linguístico – escrito ou falado – é parte de uma rede de enunciados e que a utilização da linguagem é sempre dialógica, acreditamos que essa característica – inerente a qualquer tipo de modalidade linguística – poderia auxiliar na explicação de como os estudantes – sujeitos localizados histórica e socialmente – organizaram as suas reescritas textuais.

A partir dessas questões, acreditamos ser condizente com a pesquisa que gostaríamos de conduzir o conceito de escrita heterogênea, consolidado no livro "O modo heterogêneo de constituição da escrita", no qual o autor, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa (2004), apresenta a tese de que a escrita constitui-se na circulação imaginária do escrevente pela imagem que tem: do que seria a gênese da (sua) escrita, do que seria a relação da (sua) escrita com o código escrito institucionalizado e do que seria o contato de seu texto com outros discursos.

Tendo em vista essa perspectiva, não consideramos que a escrita seja apenas aquilo que está exposto no papel, algo concreto e imutável. Ela seria, também, um enunciado construído na negociação existente entre sujeitos e discursos e a análise de seu modo de constituição revelaria a sua heterogeneidade, o aspecto dialógico que a organiza. Acreditamos ser necessário compreender a reescrita como dialógica para que se possa perceber o diálogo instaurado pelos alunos em suas refeituras textuais, observando a maneira como reorganizam seus textos. Porém, a questão que nos é primordial é compreender como se dá o diálogo entre o aluno e o professor no texto reescrito. Que gesto do professor pode tê-los levado a reescrever de determinada maneira? Quais intervenções funcionam e quais não funcionam?[3] Questões como essas instigam e chegam a desafiar o

---

Fiad, quem me auxiliou atenciosamente durante todos os momentos de minha pesquisa e no reconhecimento e estudo da reescrita dialógica.

[3] Agradeço às atenciosas sugestões da Profª Drª Adriana Fischer em relação a olhar para os dados buscando avaliar as sugestões feitas por mim – enquanto professora das Oficinas – aos textos dos alunos. Os trabalhos indicados – *Como corrigir redação na escola*, de Eliana Donato Ruiz, e *Construindo com a escrita interações improváveis entre professora e alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública da periferia de Campinas*, dissertação de Milene Bazarim – auxiliarão em análises futuras que pretendo realizar acerca do material coletado durante as Oficinas. Os dois trabalhos, assim como este, estudam a interação professor-aluno, porém avaliando as estratégias utilizadas pelo professor para corrigir o texto dos alunos e manter um diálogo com os estudantes. Por hora, o foco desta dissertação é compreender como o aluno construiu a sua resposta às minhas sugestões e como isso aparece na organização da reescrita textual. Mas, compreendo ser indispensável avaliar as sugestões feitas, uma vez que o trabalho do professor envolve avaliar constantemente cada passo dado.

professor sendo, assim, fundamentais no processo de ensino do texto escrito, já que propiciam ao professor compreender a maneira como seus alunos organizam suas (re)escritas.

Dessa forma, compreendemos a reescrita como um contínuo da escrita, pois acreditamos ser possível identificar os diálogos instaurados pelos alunos em suas refeituras textuais – conforme visamos demonstrar nesta dissertação – ao analisarmos trechos das reescritas das histórias de leitura e escrita de oito alunos participantes das Oficinas de Leitura e Escrita. Desse modo, exploramos "a relação sujeito/linguagem a partir da consideração do texto (re)escrito" (CORRÊA, 2004, p. XI).

Constituem-se como objetivos desta pesquisa: analisar a retomada do texto por seu autor – um sujeito localizado sócio-historicamente; demonstrar como o dialogismo e a alteridade são fenômenos constituintes da (re)escrita textual; compreender quem é o sujeito autor das reescritas textuais, ou seja, cada um dos estudantes que produziram os textos analisados; tentar reconstruir o caminho traçado pelos estudantes no momento da refeitura textual, identificando os diálogos travados e a origem das respostas ativas subjacentes às reescritas; e, principalmente, compreender a reescrita como uma resposta ativa a enunciadores anteriores, dos quais o professor é o principal, algo que será realizado por meio da análise do modo heterogênero de constituição das reescritas.

Portanto, para abordarmos a discussão sobre a reescrita dialógica, a dissertação foi organizada da seguinte maneira: no Capítulo 1, "Caracterização da reescrita", nossa discussão está dividida em três subitens: "Um panorama da reescrita", no qual apresentamos o conceito de reescrita, buscando demonstrar como esse processo tornou-se objeto de estudo no Brasil e como ele será abordado neste estudo; "A reescrita dialógica", em que apresentamos o conceito de dialogismo, associando-o ao fenômeno da alteridade, visando esclarecer como tais pressupostos serão pertinentes para a análise realizada; "O reconhecimento de uma escrita heterogênea", no qual apresentamos a teoria que aborda a escrita como heterogênea (CORRÊA, 2004), conceito que embasa nossas análises e nossas discussões a respeito das reescritas analisadas.

Deixamos no Capítulo 2 a apresentação dos "Princípios Metodológicos" que embasaram o desenvolvimento desta pesquisa e nortearam as análises. Este capítulo está

dividido em quatro subitens: “As Oficinas de Leitura e Escrita”; “Sujeitos da pesquisa”; “As histórias de leitura e escrita dos estudantes”; “O paradigma indiciário na análise dos dados”; “A pesquisa-ação e o estudo de caso”; “A pesquisa qualitativa” e “Geração de dados”.

No Capítulo 3, “A heterogeneidade da (re)escrita”, apresentamos as análises que nos possibilitaram demonstrar e confirmar como a reescrita textual caracteriza-se como uma atividade essencialmente dialógica. Como base para o desenvolvimento das análises, utilizamos os três eixos da heterogeneidade da escrita – a representação da gênese da escrita, a representação do código escrito institucionalizado e a dialogia com o já-falado/escrito – buscando identificar os diálogos que integraram a reescrita textual.

Finalizamos com a apresentação das “Considerações finais”, momento em que retomamos os pontos marcantes das análises, enumerando os diálogos construídos pelos estudantes em suas reescritas e buscando caracterizar essa prática como uma atividade reflexiva, dialógica e infindável; um enunciado integrante de uma rede discursiva, e não uma estratégia de correção para um texto “mal escrito”.

CAPÍTULO 1 – CARACTERIZAÇÃO DA REESCRITA

1.1. UM PANORAMA DA REESCRITA

"Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões." (BRASIL, 1998, p. 77). Ao encontrarmos essa passagem nos *Parâmetros Curriculares Nacionais do terceiro e quarto Ciclos do Ensino Fundamental*, percebemos que as questões da revisão e da reescrita textual já estão previstas, há um tempo considerável, para serem praticadas nas salas de aula de Língua Portuguesa. Por meio da abordagem do conceito de "refacção textual", o documento busca conscientizar os professores – primeiro passo a ser dado em relação à conscientização dos alunos sobre esse processo – de que existem dois momentos relacionados à escrita de um texto: o momento de sua produção e o momento de sua refeitura, separação que "permite que [no segundo momento] o aluno se distancie de seu próprio texto, de maneira a poder atuar sobre ele criticamente." (BRASIL 1998, p. 77). É exatamente quando se posiciona como leitor de seu texto – algo que configura "a doble énonciation", conceito de Gresillon e Lebrave (1983), utilizado para identificar o momento em que o autor de um texto assume o lugar de leitor/escritor – que o aluno passa a analisar sua escrita, a refletir criticamente sobre sua produção, fazendo esse caminho com a ajuda do professor, a quem cabe a tarefa de "elaborar atividades e exercícios que forneçam os instrumentos linguísticos para o aluno poder revisar o texto." (BRASIL, 1998, p. 77).

Podemos avaliar o trabalho de reescrita de um texto como um trabalho conjunto, realizado, na maioria das vezes, entre professor e aluno. Como menciona Fiad, no ensino da escrita, aluno e professor efetuam operações nos textos "ora como leitores e ora como escritores: o aluno, autor de um texto, é seu leitor também. O professor, como leitor e observador do texto do aluno, vai-lhe apontando as operações no texto." (FIAD, 1991, p. 97). Desta forma, professor e aluno ocupam posições diversas nesse processo de construção e ensino da escrita.

Compreendemos a presença do processo de refacção textual no documento do MEC como resultado do desenvolvimento, nas últimas décadas, de diversas pesquisas sobre reescrita no cenário educacional brasileiro, o que fez com que esse procedimento inerente à

produção textual começasse a ser utilizado nas salas de aulas. Isso nos leva a destacar a existência de práticas de ensino na sala de aula de português que visam provocar no aluno o exercício de reelaboração textual. Segundo Fiad (1997, p. 73), alguns manuais didáticos de português "encaminham o estudante para produzir um rascunho e, depois, 'com capricho', reescrever o texto", algo fundamental, já que a reescrita caracteriza-se por ser uma atividade essencialmente reflexiva e, além disso, dialógica. Acreditamos que essas duas características estejam ligadas, pois consideramos que a "relevância da presença de um interlocutor que represente o leitor" conduzirá "o escritor (...) a desenvolver ações reflexivas na escrita (...)". (GÓES, 1995, p. 102). Apenas quando o aluno tiver consciência de que sua escrita será lida por alguém e compreender quem será esse possível leitor, começará a refletir sobre sua produção, visando atender às expectativas do leitor e fazer com que ele compreenda o que está sendo exposto no texto. Esse caminho percorrido pelo estudante está ligado à compreensão do texto como "um conjunto de relações significativas, produzidas por um sujeito marcado pela sua condição histórica e social, pela sua inserção em determinado mundo cultural e simbólico" (LEAL, 2003, p. 56).

Nesta dissertação, esse processo de retomada do texto pelo seu autor constitui-se como elemento central da análise, uma vez que buscamos interpretar a concepção de reescrita como um processo dialógico, realizado por sujeitos localizados sócio-historicamente. Deste modo, assumimos que os "episódios de reelaboração" analisados são entendidos "no âmbito de um quadro teórico de inspiração sociointeracionista (...)" (ABAURRE et al., 1997, p. 61). Buscamos encaixar este estudo no âmbito das pesquisas sobre a reescrita no contexto escolar, orientadas, principalmente, pelas teorias da enunciação e pelo conceito de dialogismo de Bakhtin. Nessa concepção, o texto é compreendido como um "espaço dialógico para produção de sentidos" (LEAL, 2003, p. 54).

De acordo com Fiad (2009a, v.1, s/p), o termo reescrita pode ser interpretado de duas maneiras distintas: por meio do reconhecimento de que "todo texto é uma reescrita", sendo que "sempre que enunciamos algo estamos, de alguma forma, retomando o que outros já disseram" ou assumindo que esse processo estaria ligado ao trabalho "realizado pelo autor do texto, quando retorna sobre seu próprio escrito e realiza algumas operações

com a linguagem, que fazem com que o texto se modifique (...).” (FIAD, 2009a, v.1, s/p). Lidaremos com essas duas interpretações do conceito, pois já a primeira versão do texto configura-se como uma reescrita, uma vez que estamos sempre relendo e reescrevendo o mundo. A primeira produção textual já apresenta os diálogos travados por seus autores com experiências anteriores, diálogos embasados pela memória discursiva daquele sujeito – concepção que remete à primeira interpretação de reescrita. Já a segunda versão de um texto, material que analisamos, caracteriza-se como uma resposta às sugestões do professor, sendo, portanto, uma reescrita – uma réplica – restrita ao contexto em que foram desenvolvidas as Oficinas – concepção que remete à segunda interpretação do termo.

Chamamos por *reescrita lato sensu* aquela que configura o diálogo mais geral, travado já nas primeiras produções dos alunos, que resultaram nas reescritas analisadas; tal conceito é subjacente a qualquer situação em que a linguagem está envolvida, sendo um pressuposto. Não há como negá-lo, já que assumimos ser a linguagem, essencialmente, dialógica. E, chamamos por *reescrita stricto sensu*[4] aquela que marca o diálogo travado pelos alunos com a situação e os interlocutores proporcionados exclusivamente pelas Oficinas de Leitura e Escrita.

No caso desta dissertação, ao analisarmos a *reescrita stricto sensu*, buscamos compreender a volta do sujeito ao seu escrito e as modificações por ele feitas após ter refletido criticamente, e com base nas sugestões deixadas pelo professor, sobre a primeira versão de seu texto. Durante a revisão textual, visando sua reorganização em uma posterior reescrita,

> o aluno tem a possibilidade de centrar esforços em questões pertinentes ao plano textual-discursivo, como *dizer mais, dizer de outro jeito, analisar e/ou corrigir o que foi dito*, visando ao sucesso da interlocução enquanto ‘proposta de compreensão’ feita ao leitor, como também pode focalizar questões relativas às normas gramaticais e às convenções gráficas – concordância, ortografia, caligrafia – que são igualmente importantes para o bom funcionamento da interação mediada pela escrita. (ROCHA, 2003, p. 73, grifos do autor).

[4] Agradeço à Profª. Drª. Ana Raquel Motta de Souza pela ideia de criação de dois conceitos na área da reescrita textual: a *reescrita lato sensu* e a *reescrita stricto sensu*. Acredito que sua sugestão trouxe singularidade ao estudo desenvolvido, além de ter contribuído para uma melhor abordagem das análises realizadas.

Ao escolhermos olhar para as modificações realizadas pelos alunos em seus textos, assumimos a escrita como um processo e não como um produto. Postulamos que a última produção escrita do estudante teria passado por modificações diversas, como acréscimos e eliminações, até apresentar-se como "definitiva"[5]. A concepção que define a escrita como processo é proveniente e associa-se aos estudos de pesquisadores franceses, que, no final da década de 1960, começaram a olhar para a origem, para a gênese de obras de artes e de manuscritos literários, buscando compreender e valorizar o seu processo de criação. Essa proposta de análise apresenta-se como Crítica Genética e teve início

> na França, em 1968, quando, por iniciativa de Louis Hay, o Centro Nacional de Pesquisa Científica (CNRS) criou uma pequena equipe de pesquisadores (...) encarregados de organizar os manuscritos do poeta alemão Heinrich Heine que tinham acabado de chegar à Biblioteca Nacional da França (BNF) (SALLES, 2000, p. 09).

Com o passar do tempo, essa questão investigativa deixou de ser objeto de pesquisa de um grupo específico de estudiosos, passando a despertar o interesse de outros pesquisadores, o que fez com que os estudos genéticos assumissem um lugar particular nas pesquisas desenvolvidas; nessa época, foi criado um laboratório exclusivo para a condução desses estudos no CNRS: o *Institut de Textes et Manuscrits Modernes* (ITEM).

Em 1985, Philippe Willemart organizou a realização, na Universidade de São Paulo, do I Colóquio de Crítica Textual: o Manuscrito Moderno e as Edições, evento que fez com que a Crítica Genética chegasse também ao contexto de pesquisas brasileiras. Além disso, foi criada no Brasil a Associação de Pesquisadores do Manuscrito Literário (APML), responsável pela publicação da revista *Manuscrítica*, voltada para a divulgação de pesquisas realizadas na área da Crítica Genética (SALLES, 2000, p. 10-11).

Segundo Cecília Almeida Salles, coordenadora do Centro de Estudos de Crítica Genética da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, a Crítica Genética

[5] Empregamos a palavra *definitiva* entre aspas por considerarmos que não existe, efetivamente, uma versão definitiva, já que todo e qualquer texto pode passar por infinitas modificações realizadas de acordo com a intenção e o objetivo de seu autor. Conforme Fiad e Mayrink-Sabinson (1991, p. 55), consideramos o texto como algo "sempre possível de ser continuado". Em estudo mais recente, Fiad menciona que "um texto que pode parecer já terminado e definitivo, ainda merece ser reescrito. Isso, além de ensinar (...) novas possibilidades gramaticais e estilísticas, ensina que o exercício da escrita pode ser algo agradável e interminável" (FIAD, 2009b, p. 158).

> analisa o documento autógrafo – documento vindo da própria mão do criador, não passando por processo de publicação – para compreender, no próprio movimento da criação, os mecanismos da produção, elucidar os caminhos seguidos pelo artista e entender o processo que presidiu o desenvolvimento da obra. É uma investigação que procura uma maior compreensão desse processo ou dos princípios que caracterizam a criação (...). (SALLES, 2000, p. 24)

O acesso e a análise do processo de produção de uma obra de arte auxiliariam no entendimento das críticas direcionadas a ela, uma vez que "estas pesquisas dedicam-se ao acompanhamento teórico-crítico do processo da gênese das obras de arte." (SALLES, 2000, p. 22).

Assim como as obras de arte podem ser concebidas como um processo, a produção textual, realizada por estudantes e por outras pessoas nos mais diversos âmbitos sociais, também o seria, tendo em vista o trabalho realizado pelo autor durante a escrita de seu texto. Nesse ponto, a Crítica Genética poderia auxiliar no entendimento do percurso percorrido pelos estudantes, uma vez que seria possível identificar as mudanças realizadas nas diversas versões textuais produzidas antes de se chegar à versão final. Da mesma maneira que os escritores consagrados realizam alterações em seus textos até que cheguem à versão publicada, os estudantes podem e devem aprimorar suas produções, realizando um trabalho crítico e reflexivo a respeito de sua escrita, buscando adequá-la a seus objetivos.

Também é importante destacar o fato de que, além da "própria mão do criador", há outras "mãos" que mexem, palpitam e influenciam a organização dos textos. Como Salgado busca demonstrar com seus estudos sobre os ritos genéticos editoriais, nos quais afirma ser parte do processo editorial um diálogo entre o autor e o coenunciador editorial, que "ultrapassa a dimensão mais estritamente lingüística do texto (...) e se estabelece também no âmbito discursivo" (SALGADO, 2006, p. 1197), o mesmo processo pode acontecer com textos produzidos em outras situações.

> Muitas vezes o trabalho do preparador de textos [o coenunciador] chega a propor alterações de rumo e, mesmo assim, o texto não se transforma em co-autoria; segue sendo um texto do autor, mas ele tem, no curso dessas anotações, a possibilidade de "imaginar" uma situação de leitura do seu

> texto – o preparador, de certo modo, coloca-se numa posição que ensaia o papel de um leitor futuro. (SALGADO, 2006, p. 1197)

Esse "caráter coletivo da autoria" (SALGADO, 2008, p. 525) possibilita que se chegue a uma possível versão final do texto, que não deixa de ser de determinado autor, mas conta com a colaboração de outros em sua organização. Não podemos nos esquecer de como a autoria assume um caráter múltiplo nos tempos da internet; são diversas pessoas interagindo e interferindo nos textos umas das outras, construindo ideias conjuntamente e divulgando pensamentos cujo autor, muitas vezes, é desconhecido.

Assim, é um dos objetivos principais deste trabalho compreender como a "mão do professor", junto com outras provenientes de diálogos travados pelos alunos com diversas instâncias, faz-se presente nas reescritas analisadas, auxiliando na (re)construção do texto, que apresenta uma autoria múltipla. O professor precisa atuar como um futuro leitor do texto de seu aluno, buscando mostrar-lhe caminhos a serem seguidos, mas estando consciente de que irá, de alguma maneira, influenciar e participar da construção daquela escrita.

Em texto de 2009, Fiad demonstra, por meio da análise de um manuscrito – repleto de anotações e complementações textuais – da poeta Hilda Hilst, o trabalho realizado pela autora, algo que fica oculto no texto finalizado. Segundo a pesquisadora, o "manuscrito é bastante diferente da obra publicada, à qual temos acesso como leitores. [Ele] (...) nos mostra o processo da escrita (...)." (FIAD, 2009b, p. 148). Os estudos genéticos permitem que análises, como a desempenhada por Fiad a respeito do poema de Hilda Hilst, sejam realizadas e demonstrem o processo de criação de determinada obra. Para Fiad e Barros (2003, p. 11), "A partir das teorias da enunciação, a análise dos manuscritos mostra que é possível reconstruir parcialmente o processo de produção textual a partir das marcas enunciativas inscritas nos rascunhos e nas rasuras".

Consideramos importante a percepção da existência desse processo de criação pelo qual passam os textos de autores consagrados, afinal, os textos que lemos não surgiram prontos e organizados da maneira que nos é disponibilizada. Segundo Salles (2000, p. 23, grifos nossos),

> O efeito que a obra causa em seu receptor tem o poder de apagar ou, ao menos, não deixar todo esse processo [de criação] aparente, podendo levar ao *mito da obra que já nasce pronta*, ou seja, de que a obra não tem memória. Ao nos propormos a acompanhar seus processos de construção, narrar suas histórias e melhor compreender estes percursos, (...) estamos tirando a criação artística do ambiente do inexplicável, no qual está, muitas vezes, localizada. (...) É importante ressaltar que, embora estejamos conscientes de que a Crítica Genética não tem acesso a todo o processo de criação — não temos o ato criador nas mãos – mas apenas a alguns de seus índices, pode-se afirmar, com certa segurança, que vivendo os meandros da criação, quando em contato com a materialidade desse processo, podemos conhecê-lo melhor. Não há, portanto, a pretensão de encontrar fórmulas explicativas para este fenômeno de grande complexidade, mas a tentativa de se aproximar, por diferentes ângulos, deste processo responsável pela geração de uma obra de arte.

Como professores e responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem da escrita, nós também precisamos tentar nos aproximar do processo de produção do texto do aluno, buscando reconstruir e entender o percurso por ele traçado por meio dos indícios deixados em seu texto. Desta forma, podemos dizer que a afirmação de Salles nos leva a concluir que o mesmo acontece em relação à escrita de um estudante, já que não existe fórmula ou procedimento "mágicos" que façam com que a sua produção se apresente "perfeita" logo em uma primeira versão; não existe o "mito do texto que já nasce pronto".

Defendemos que "a escrita não é resultado de inspiração[6] e que não há uma fórmula mágica que possibilite a sua concretização" (FIAD, 2006, p. 11). No ambiente escolar, conforme o professor faz sugestões e o aluno relê seu texto, reformula e aprimora algumas partes, a produção textual vai ganhando outra organização que, na maioria das vezes, resulta em um texto mais bem organizado do que anteriormente; o texto é trabalhado para que chegue a uma versão "final". A percepção de que a escrita é um processo e o acompanhamento do processo de reescrita possibilitam "ao autor do texto – no caso o aluno – um auto-conhecimento 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" (FIAD, 1991, p. 97).

[6] Cabe uma observação em relação ao que seria a *inspiração*. É possível que ela origine a escrita de determinados gêneros textuais – músicas, poemas... – porém, acreditamos que a escrita seja um processo que envolve mais *transpiração*, um trabalho de constantes releituras e refeituras, do que *inspiração* e *dom*.

Esse processo de reelaboração, de reescrita, é necessário e natural, sendo realizado pelas pessoas que escrevem

> de fato "na vida" (...): escritores, jornalistas. (...) Eles pesquisam, vão à rua, ouvem os outros, lêem arquivos, lêem outros livros. Só depois *escrevem*, e lêem e relêem, e depois *reescrevem*, e mostram para colegas ou chefes, ouvem suas opiniões, e depois *reescrevem* de novo. (POSSENTI, 1996, p. 49, grifos nossos).

Segundo Possenti, a escola precisa trabalhar com a prática da escrita, e da leitura, da maneira como ela é praticada na sociedade, o que configuraria assumir a escrita como trabalho, e não como "exercícios eventuais, apenas para avaliação" (POSSENTI, 1996, p. 49). Assim sendo, a produção textual, na escola, "deve estar aliada às práticas sociais da vida cotidiana nas quais os alunos estejam engajados ou possam vir a se engajar." (BUIN, 2004, p. 162).

Compreendemos que os processos de escrita e reescrita devem ser conduzidos da mesma maneira como ocorrem em situações extraescolares; após a realização de diversas leituras (tanto do próprio autor quanto de outras pessoas), a primeira versão, normalmente, é modificada, já que novas ideias e diferentes visões são direcionadas ao texto, tendo como objetivo seu aprimoramento. Nessa etapa do processo da produção textual, outra questão relevante é a realização da *análise linguística*, processo que não equivale à reescrita, "mas podemos dizer que a reescrita pode proporcionar a análise lingüística, assim como a análise lingüística de um texto de aluno poderá fazer ver a necessidade da reescrita" (FIAD, 2006, p. 7). Abordaremos mais detalhadamente a prática da análise linguística na sequência deste panorama.

Assim, foi justamente o fato de a Crítica Genética trabalhar com o estudo da gênese dos manuscritos literários que levou Fabre-Cols (2002), a pensar que "para os estudantes, assim como para os escritores consagrados, escrever não é apenas uma questão de saberes lingüísticos, mas também de desejo, de projeto e de negociações", o que acabou por revolucionar o ensino de escrita na França. Os estudantes também deixam "pegadas" em seus textos que aproximam o leitor do ato criador daquela produção, seja por meio de rasuras e complementações (visíveis no texto), ou por meio de apagamentos e substituições (não-visíveis no texto). Da mesma maneira como ocorre em relação aos estudos genéticos,

seria possível observar o processo de produção da escrita e não apenas considerar o produto final, algo que leva à compreensão da escrita como trabalho e não como resultado de inspiração ou de dom, pensamento recorrente entre alguns estudantes.

Fiad e Mayrink-Sabinson, em trabalho no qual buscam compreender a visão que seus alunos tinham de escrita – no início e no final de uma disciplina que ministraram, mencionam o comentário de um dos alunos, que busca justificar o porquê de não ter escolhido reescrever seu texto – uma das tarefas propostas pelas professoras-pesquisadoras: "Não vou refazer porque já foi difícil escrever esse primeiro e será mais difícil escrever um segundo, já que não vai ser uma sensação, uma coisa sentimental. Vai ser pensada e mudada" (FIAD e MAYRINK-SABINSON, 1991, p. 57). Podemos observar, no comentário em questão, que seu autor não compreende a escrita como algo a ser pensando, organizado e refeito, mas sim como algo que começa e termina no papel, um elemento "fruto de uma emoção, de um momento de inspiração e (...) a reescrita quebraria esse encanto do primeiro momento" (FIAD e MAYRINK-SABINSON, 1991, p. 57).

O comentário mencionado foi feito a partir do primeiro texto produzido pelos alunos durante a disciplina. Contudo, após a produção do último texto, depois da realização da disciplina e das inúmeras escritas e reescritas textuais, comentários como estes apareceram: "(...) Escrita é um processo que deve sempre ser trabalhado.", "(...) o curso exigia de você uma constante reflexão daquilo escrito antes por você.", "(...) comecei a ver o próprio ato de escrever de uma maneira diferente, como algo que tem que ser feito, refeito, pensado e repensado (...).", "Uma coisa que passou a me preocupar ao participar do curso foi com o leitor, isto é, escrever alguma coisa sabendo que haverá alguém interessado em ler e entender aquilo que está redigindo" e, para complementar o comentário referente à primeira visão deixada pelos alunos sobre a escrita, "(...) a boa escrita" nasce de "um trabalho árduo e persistente, não sendo fruto de nenhuma inspiração divina" (FIAD e MAYRINK-SABINSON, 1991, p. 58-59).

A partir dos comentários desses estudantes, percebemos que, apesar de as opiniões citadas serem de alguns alunos, eles próprios passam a compreender melhor e ver mais sentido no ensino da escrita quando a concepção de *escrita como trabalho* subjaz às atividades a serem desenvolvidas. Para Fiad e Mayrink-Sabinson (1991, p. 59), "nota-se

uma preocupação [nos alunos] com o interlocutor-leitor e a consciência de que escrever é trabalhar", e não esperar que a inspiração seja responsável pela produção de um texto. Os alunos passam a conceber a língua como um lugar em que ocorre uma interação entre os sujeitos, que seriam os autores e os leitores.

Ao considerar as produções escritas como trabalho, assumimos que, após a sua primeira versão, elas passam a ser concebidas como "objetos de análises lingüísticas" (JESUS, 2004, p. 99), procedimento que será fundamental para a reorganização do texto. A prática da análise linguística foi difundida e divulgada pela primeira vez no livro "O texto na sala de aula" (1985) de Geraldi, obra em que o autor afirma, em nota de rodapé utilizada para explicar esse novo conceito, que

> a prática da análise lingüística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a correções. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina (GERALDI, 2004, p. 74).

Assim, o objetivo principal da análise linguística seria a reescrita do texto do aluno, visando conscientizá-lo de que os elementos sistemáticos da língua, a gramática, ou, como menciona Buin (2004, p. 156), "os recursos que poderiam (...) [auxiliar os alunos] a se expressar com eficiência e adequadamente por escrito" estariam disponíveis para auxiliá-lo nessa reorganização textual.

> A reescrita deveria ser vista (...) como atividade de exploração das possibilidades de realização lingüística, de tal forma que o instituído pelos cânones gramaticais fosse colocado a serviço desse objetivo maior e, por isso mesmo, passível de releituras e novas formulações (JESUS, 2004, p. 99).

Encontramos a discussão da prática da análise linguística durante a reescrita dos textos nos próprios PCNs do terceiro e quatro ciclos ao postularem ser a refacção textual um dos aspectos fundamentais para a prática dessa análise:

> Tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode trabalhar tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como também os aspectos gramaticais que

> possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua. (BRASIL, 1998, p. 80).

Desse modo, os conceitos gramaticais seriam utilizados em função do texto, que seria escrito por sujeitos historicamente localizados no processo de constituição da linguagem. O ensino da escrita e o trabalho com a gramática seria organizado com base no texto dos alunos e nas dificuldades por eles apresentadas – ideia que remete ao pensamento de Antunes (2005), mencionado anteriormente e segundo o qual não existe ensino de gramática sem a abordagem do texto, assim como não existe o trabalho com a produção textual que não exija o trabalho com a gramática. Quando a escrita e a reescrita são contextualizadas, são trabalhadas dentro de um contexto específico (para quem escrevo e com qual objetivo), "o aluno reescreve consciente da presença de um interlocutor" (BUIN, 2004, p. 164).

Ao compreendermos a gramática como sistema auxiliar na análise dos elementos estruturais de um texto e aceitarmos a "escrita como uma atividade que envolve seleções, escolhas, decisões durante toda a sua realização" (FIAD, 2006, p. 11), nos aproximamos da concepção criativa do ensino de gramática, assim como concebida e difundida por Carlos Franchi em seu texto "Criatividade e gramática", no qual o autor preocupa-se em ressaltar a gramática como "condição de criatividade nos processos comunicativos gerais" (FRANCHI, 2006[7], p. 100). Para Franchi, o estudante precisa trabalhar com a gramática de uma maneira criativa, e interessa ao professor "levar os alunos a operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas lingüísticas disponíveis para suas mais diversas opções" (FRANCHI, 2006, p. 63-64).

Essa atitude perante a língua descrita por Franchi engloba também a realização de atividades epilinguísticas, que permitem ao sujeito operar sobre sua linguagem, brincar com ela, modificá-la. Isso acontece desde o início do processo de aquisição da linguagem, "quando a criança se exercita na construção de objetos lingüísticos mais complexos e faz

[7] O texto "Criatividade e Gramática", bastante conhecido e abordado pelos pesquisadores e professores, foi publicado pela primeira vez no ano de 1987 na revista "Trabalhos em Linguística Aplicada". Porém, esse trabalho foi republicado no livro "Mas o que é mesmo gramática?", lançado em 2006 pela Parábola Editorial.

hipóteses de trabalho relativas à estrutura de sua língua" (FRANCHI, 2006, p. 97), tarefa realizada totalmente sem a utilização de uma nomenclatura gramatical. É a partir desse trabalho com a linguagem que o aluno poderá, com o decorrer do tempo e com o auxílio da escola, passar a compreender e a sistematizar, por meio da gramática, esse conhecimento linguístico por ele já adquirido. Nesse momento, entram em jogo as atividades metalinguísticas, responsáveis pelo trabalho com as nomenclaturas, que só fazem sentido quando se torna "operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora da escola, em suas atividades lingüísticas comuns. (...) [Essa] atividade é a que abre as portas para um trabalho inteligente de sistematização gramatical" (FRANCHI, 2006, p. 98). Consequentemente, compreendemos que existem duas interpretações para o conceito de gramática: aquele que se refere ao conhecimento inerente a qualquer falante e a sistematização formal desse conhecimento. Encontramos informações a respeito dessa dupla significância do termo gramática nos PCNs do terceiro e quarto ciclos na seção destinada à apresentação da prática da análise linguística:

> parece ser necessária a realização tanto de atividades epilingüísticas, que envolvam manifestações de um trabalho sobre a língua e suas propriedades, como de atividades metalingüísticas, que envolvam o trabalho de observação, descrição e categorização, por meio do qual se constroem explicações para os fenômenos lingüísticos característicos das práticas discursivas. (BRASIL, 1998, p. 78)

Consideramos que mesmo que o aluno não conheça e não possua ainda o domínio da metalinguagem, o importante será que ele perceba os efeitos que surgem a partir de transformações realizadas por ele em seu texto; mesmo que ele não saiba que aquele elemento da oração é chamado de "sujeito", ele perceberá o efeito de sentido resultante da diferença existente entre o emprego desse elemento em sua posição prototípica ou em posição diversa.

Na perspectiva de escrita e reescrita que adotamos neste trabalho, entendemos que o professor precisa ser mais do que alguém que avalia apenas superficialidades – como questões ortográficas – no texto do aluno; ele precisa assumir o papel de interlocutor, o que significa dizer que o aluno assume o lugar de um sujeito que utiliza a linguagem para se comunicar. Os professores precisam agir como "reais parceiros [dos alunos]: concordando,

discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc" (GERALDI, 2004, p. 128), algo que dará voz aos estudantes. Apenas por meio desse diálogo, a redação, termo utilizado para se referir a um simulacro de escrita realizado na escola, poderá ser concebida como editoriais, artigos de opinião, comentários, ou seja, como gêneros do discurso – conceito difundido por Bakthin (2003) – designados como "*tipos relativamente estáveis* de enunciados", "do ponto de vista temático, composicional e estilístico", os quais seriam elaborados pelas diferentes esferas de comunicação verbal (BAKHTIN, 2003, p. 262 e 284, ênfase do autor).

Sem suspeitar disso, utilizamos enunciados, gêneros do discurso em nossa fala e em nossa escrita, o que nos leva a supor que "todos os nossos enunciados possuem *formas* [padrões] relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*" (BAKHTIN, 2003, p. 282, ênfases do autor). Essa maneira de compreender a produção textual auxiliou no reconhecimento do processo de escrita e de reescrita como fundamentados nas teorias da enunciação,

> que consideram a língua como um fenômeno social, uma forma de ação, de interação entre sujeitos. Essa concepção de língua admite que, ao falar e também ao escrever, os sujeitos constroem uma interlocução em que o trabalho com a língua está sempre presente. (FIAD, 2009a, v.1, s/p)

Através das escritas e das reescritas textuais, os alunos tentariam estabelecer, por meio do uso do código escrito, uma interlocução com o leitor. Para que essa interlocução aconteça, a maneira como os textos são avaliados precisa ser reconsiderada e, muitas vezes, alterada. Não é apenas para questões ortográficas, de pontuação e de concordância que devemos olhar em um texto que será reescrito. Esse olhar para a superficialidade caracteriza o que Jesus (2004) chama, seguindo Geraldi, de "higienização da escrita", que aconteceria no momento da reescrita do texto do aluno.

Segundo a autora, ao analisar como algumas escolas conduziam a prática na análise linguística do texto dos alunos no momento de sua reescrita, percebeu que esse processo resultava em "um texto 'lingüisticamente correto', mas prejudicado na sua potencialidade de realização." (JESUS, 2004, p. 102). Atividades de correção ortográfica, de eliminação de repetições e de concordância eram realizadas como se fosse pressuposto

que apenas modificações superficiais e gramaticais, desconsiderando o caráter dialógico da linguagem e o contexto em que o texto está inserido, fossem suficientes para que os alunos dominassem toda a complexidade enunciativa que subjaz à escrita em questão, mesmo sem nenhuma reflexão efetiva sobre a linguagem e seu papel na interlocução que se procurava estabelecer naquele texto.

De fato, o caráter dialógico da linguagem não pode ser desconsiderado durante uma produção textual. Assim como em todo ato de comunicação, quando ocorre um diálogo real, pressupõe-se uma resposta do interlocutor, durante a escrita, pressupõe-se que ela seja direcionada a alguém e que tenha um objetivo. Pressupõe-se que "a escrita tenha um destinatário (...), o autor deve escrever tendo em vista o seu interlocutor (...)" (ROCHA, 2003, p. 71), o que caracteriza a presença de um diálogo nas produções escritas. Qualquer livro, carta, bilhete, documento, formulário, atestado etc é escrito tendo em vista sua função social, o que já foi dito (para que tal escrita fosse realizada) e a pessoa ou o grupo de pessoas que receberão essa escrita, questões caracterizadas como as condições de produção do texto.

Sendo assim, uma vez que assumimos, neste trabalho, o processo de reescrita como parte da escrita, acreditamos que os processos relacionados a uma reescrita, bem como ela mesma, também são dialógicos. Podemos afirmar que a realização de uma revisão textual – processo que antecede à reescrita,

> quando explicitadas as condições de produção, (...) contribui para que [o aluno] (...), desde muito cedo, (re)elabore concepções acerca da estrutura textual considerando aspectos relativos ao nível de informatividade do texto, à ortografia, à caligrafia, à concordância, entre outros. O processo de reflexão acerca desses aspectos está intimamente ligado à compreensão de que se escreve para um interlocutor e que a compreensão do que foi dito demanda que não faltem informações, que a letra esteja legível, que não haja problemas na formalização da escrita que comprometam a construção da interlocução. (ROCHA, 2003, p. 73).

Foi dessa maneira que busquei, inclusive, conduzir as atividades de produção textual durante o período de geração dos dados, conscientizando os alunos de que todas as reflexões e alterações feitas em um texto deveriam levar em consideração seu possível

leitor, que deveria compreender o que estava sendo dito ali durante a leitura do texto. Tudo é/foi feito em função do interlocutor.

O leitor/interlocutor, que, no contexto escolar, normalmente é o professor ou outro aluno, também deve contribuir para que a comunicação, para que o ato dialógico seja estabelecido, uma vez que "realizar a compreensão requer entender que o que é dito está marcado por outro dizer (...)" (LEAL, 2003, p. 58). Desta forma, é necessário que o professor compreenda que um texto é produzido de determinada maneira devido a algo que veio antes de sua produção; o que o aluno disse em seu texto pode ser proveniente de explicações, discussões, perguntas, comentários, instruções, sugestões, questões que vieram antes da escrita ou da reescrita.

Nem sempre a escrita é vista como dialógica e acreditamos que isso se deva pela "forma pela qual é concebido o lugar de leitor, o olhar restrito do professor na leitura e correção dos textos, o sentido de escrever como exercícios e a repercussão pouco significativa do que se escreve" que levam o aluno "a lidar com a escrita como sistema convencionado de registro, pouco atentando à efetiva interlocução" em que está envolvido (GÓES, 1995, p. 106). Foi justamente isso que tentei evitar durante a realização das Oficinas, momento em que a escrita/reescrita foi concebida como trabalho.

Realizei atividades em que os textos eram lidos por mim – a professora das Oficinas – e pelos outros alunos, que davam sugestões sobre partes que poderiam ser alteradas. "Isso significa que, além do próprio escritor, o texto teve outros leitores que interferiram na sua escrita" (FIAD, 1991, p. 92). A reescrita textual teve como guia os seus outros leitores, que contribuíram nesse processo por meio de sugestões. Podemos dizer que existe um "jogo das interações em torno do texto" e que algumas alterações, realizadas durante a reescrita, podem indicar a "participação do outro, que assumiu uma postura de negociação de sentidos frente aos enunciados do escritor (...)" (GÓES, 1995, p. 112).

1.2. A REESCRITA DIALÓGICA

Buscamos compreender como a reescrita de um texto assume a forma de ato dialógico, caracterizando-se como réplica a enunciados e enunciadores anteriores. Dessa

forma, a reescrita, para nós, seria dialógica, uma vez que acreditamos existir um diálogo que guia as reconstruções textuais – visão diferente da concepção monológica, a qual, muitas vezes, é assumida pelos alunos que compreendem a escrita como algo que começa e termina no papel, não havendo, assim, dimensões anteriores e posteriores que guiam a produção escrita.

Para Bakhtin (2003), a linguagem realiza-se na forma de enunciados, proferidos por sujeitos sociais. Cada sujeito possui a sua história de vida, algo que auxilia na construção de seus enunciados, os quais também são construídos de acordo com a situação em que o sujeito se encontra e com as pessoas às quais aquele enunciado é direcionado. Sendo assim, presumimos que, após o término do enunciado de um sujeito, vem a resposta, a réplica do outro sujeito engajado na situação comunicativa em curso. A "alternância dos sujeitos do discurso" seria observada "de modo mais simples e evidente no diálogo real, em que se alternam as enunciações dos interlocutores (parceiros do diálogo), (...) denominadas réplicas" (BAKHTIN, 2003, p. 275).

Deste modo, acreditamos que a reescrita seria equivalente à réplica do diálogo real, uma vez que responde a algo ou a alguém. Seguindo essa linha de raciocínio, podemos dizer que até mesmo a primeira versão de um texto responde a algo, caracteriza-se como réplica, já que todo texto é produzido de acordo com um objetivo específico, respondendo a esse objetivo. Buscamos compreender como, no caso das Oficinas, ao solicitarmos aos alunos que produzissem uma história sobre as trajetórias de leitura e escrita, os textos produzidos e suas particularidades configuram-se como respostas ao que foi solicitado e a quem solicitou essa atividade. A produção das histórias de leitura e escrita foi guiada por duas questões: a solicitação e o solicitador, que aparece como o outro do diálogo instaurado na produção da narrativa. Ou seja, o aluno dialoga com seu outro, neste caso, eu – a professora –, organizando seu texto de acordo com esse outro.

Assim, afirmamos que qualquer enunciado, oral ou escrito, depende das condições de produção. Segundo Geraldi (1991, p. 137),

> para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que: a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua

> como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo); e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Nenhuma pessoa sai dizendo, ou escrevendo, ou reescrevendo algo sem ter um propósito em mente, sem ter um objetivo para realizar essas ações. Nessa perspectiva, é possível perceber o "papel ativo do *outro* no processo de comunicação discursiva" (BAKHTIN, 2003, p. 273). O escrevente[8], sempre espera que esses outros não sejam

> ouvintes passivos mas participantes ativos da comunicação discursiva. Desde o início o (...) [escrevente] aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta. (BAKHTIN, 2003, p. 301).

Podemos considerar a existência de vários outros que permeiam uma situação comunicativa. Assim como Góes (1995, p. 115), acreditamos que existam, para os alunos produtores dos textos analisados nesta pesquisa,

> o outro para quem (...) diz – seus leitores; o outro de quem toma palavras para dizer – seus modelos; [e] (...) o outro que é participante do processo de produção do texto (pares e professores que atuam como comentadores, co-autores ou co-revisores) (...). A essas instâncias de dialogia articula-se também a relação

do aluno consigo mesmo, como escritor e leitor de seu próprio texto. Esses outros influenciariam – buscamos, nesta dissertação, demonstrar o como e o porquê – as reescritas produzidas.

O escrevente sempre tem uma expectativa em relação à compreensão do outro e à sua resposta. Nas reflexões bakhtinianas, esse ato de responder e de esperar que uma resposta seja dada configura a questão da *responsabilidade*, a qual, muitas vezes, pode não ser imediata ou direta, mas existe e se manifesta. Isso nos leva a afirmar que o papel do outro na situação comunicativa é sempre "levado em conta" e não é considerado "(...) apenas como papel de ouvinte [ou leitor] que apenas compreende passivamente o (...)

[8] Como nossa pesquisa consiste em investigar o diálogo presente na reescrita de um texto, optamos por utilizar a palavra "escrevente" nos trechos em que, normalmente, é empregada a palavra "falante".

[escrevente]" (BAKHTIN, 2003, p. 270), pois o outro faz mais do que meramente compreender: ele responde, concorda, abafa, interfere na fala, na escrita.

> Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. (...) [e] deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (...). (BAKHTIN, 2003, p. 297, ênfase do autor).

A partir do momento em que o ouvinte/leitor compreende o significado do discurso, ele assume uma posição responsiva ativa, algo que guiará as suas ações subsequentes naquela interação. Deste modo, ao compreendermos que qualquer amostra de utilização da linguagem, seja na modalidade oral ou escrita, precisaria considerar o caráter dialógico e situacional da língua (BAKHTIN, 1995), compreendemos que a reescrita de um texto poderia ser compreendida como uma resposta a um enunciado, a um enunciador anterior – o principal objetivo neste trabalho. Deste modo, admitimos que a escrita seria um modo de enunciação "marcado pela diversidade lingüístico-histórica dos escreventes." (CORRÊA, 2001, p. 164), algo semelhante à fala. Como postula Corrêa (2001, p. 157), "há sempre uma fala em todo texto escrito".

Os enunciados dos outros, antecedentes, interferem e auxiliam na construção do enunciado escrito em determinado momento. Um enunciado sempre "(...) reflete o processo do discurso, os enunciados do outro, e antes de tudo os elos precedentes da cadeia [da comunicação discursiva] (às vezes os mais imediatos, e vez por outra os muito distantes...)" (BAKHTIN, 2003, p. 299). Assim, acreditamos que as reescritas dos alunos incluem partes provenientes de enunciados de outras pessoas, que não os próprios escritores, autores daquele texto, algo que indica a presença do processo de alteridade. Como Corrêa (1998a, p. 167), "pretendemos, na abordagem de textos escritos, mostrar como o efetivo reconhecimento da alteridade pode ser o ponto de partida para o tratamento singularizado de fenômenos de natureza textual". As concepções apresentadas pelos autores em suas reescritas podem estar remetendo a enunciados e a vozes que, por estarem presentes nos textos, indiciam o processo dialógico que subjaz à construção de um enunciado linguístico. Consideramos que

> a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de *assimilação* – mais ou menos criador – das palavras *do outro* (e não das palavras da língua). Nosso discurso (...) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos. (BAKHTIN, 2003, p. 294-295, ênfase do autor)

Determinadas palavras e expressões são empregadas não como "palavras da língua" – neutras e não pertencentes a ninguém –, mas como "palavras do *outro*" – imbuídas de uma significação que lhes foi dada por um sujeito –, uma vez que as selecionamos tendo em vista a utilização feita pelo outro desses elementos, outro que pode estar muito próximo (como eu – a professora – e os outros estudantes, no caso desta pesquisa), na situação comunicativa, ou um pouco distante, sendo quase impossível identificá-los. Tomamos as palavras alheias e adequamos ao nosso discurso, preenchendo-as de um significado proveniente de nossas intenções discursivas.

> Como temos distintas histórias de relações com os outros (...) vamos construindo nossas consciências com diferentes palavras que internalizamos e que funcionam como contrapalavras na construção dos sentidos do que vivemos, vemos, ouvimos, lemos. São estas histórias que nos fazem únicos e irrepetíveis. Unicidade concreta, unidade incerta, pois se compreendemos com palavras que antes de serem nossas, foram e são também dos outros, nunca teremos certeza se estamos falando ou se algo fala por nós. (GERALDI, 2010, p. 88)

Dessa forma, a presença da voz e do pensamento de outros pode guiar a construção e a organização textual, bem como a seleção dos elementos estruturais que integram determinado texto. Logo, é na relação com o outro que, segundo Leal (2003, p. 67), "formamos leitores e produtores de texto", pois, além de tomar emprestadas palavras de outros, o aluno precisa imaginar quem seria esse outro – algo considerado como a "audiência mentalmente representada" (GÓES, 1995, p. 114) –, o que guiará a organização de sua reescrita, como pretendemos mostrar nos textos estudados nesta dissertação.

Outras questões que podem interferir na reescrita de um texto estão relacionadas às imagens que os alunos fazem de seus interlocutores e do que eles esperam encontrar no texto. Temos, assim, mais uma característica do caráter dialógico da escrita. Deste modo,

> o que é dito pelos aprendizes encontra-se sustentado no que imaginam que os professores pensam deles, no que acreditam que os professores pensam sobre o assunto [abordado no texto], no que imaginam que a escola deseja que eles digam e deles espera obter, nos efeitos que buscam alcançar escrevendo de determinada forma, dentre outros fatores. (LEAL, 2003, p. 61)

Como a dialogia sempre envolve a presença de um "outro", visamos compreender, também, o conceito de alteridade, relacionando-o com o de reescrita, a qual buscamos abordar numa perspectiva dialógica. Compreendemos que esses processos devem estar presentes no ensino da escrita, sendo que, para que haja uma aprendizagem efetiva, o aluno precisa

> encontrar interlocutores, colocar-se em dialogia, encontrar espaços para a atividade humana de expressão, de modo a articular seus textos às diferentes necessidades e interesses que se encontram nas suas condições de existência, nas suas práticas sociais (LEAL, 2003, p. 66),

adquirindo, assim, uma consciência dialógica durante a escrita e a reescrita de seu texto.

A partir dessas questões, entendemos que o estilo assumido por um aluno em sua reescrita consideraria os "tipos da relação" que ele possui "com [os] outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc" (BAKHTIN, 2003, p. 266). Deste modo, acreditamos que a relação existente entre os alunos e a professora, entre os alunos e os colegas de sala e entre os alunos, o tema abordado e o gênero textual produzido nortearam as reescritas textuais analisadas. Como mostraremos mais adiante, essas relações parecem auxiliar na seleção lexical, na escolha das ideias a serem abordadas e na organização dos textos analisados. Cada aluno, identificado, aqui, como sujeito – aquele que comparece "(...) ao jogo das compreensões," carregado "de interpretantes," carregado "de palavras," carregado "de contrapalavras," carregado "de história" (GERALDI, 2010, p. 88) –, possui um tipo de

relação com cada uma dessas instâncias citadas, algo que pode influenciar na hora da reescrita. "Não se trata, portanto, de buscar (...) [a] definição física [do sujeito], mas sua inserção em uma prática social. É com esse sujeito singular que se toma contato quando se trata de estudar a produção de um escrevente" (CORRÊA, 1998a, p. 173).

Consequentemente, a teoria subjacente à análise nos levou a olhar os textos na instância do particular, uma vez que "Todo enunciado – (...) em qualquer campo da comunicação discursiva (...) – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual" (BAKHTIN, 2003, p. 265), e na instância do geral, já que todo enunciado pertence a um grupo de enunciados de uma dada esfera comunicativa. Buscamos, assim, compreender quem é o aluno que reescreve, assumindo seu texto como integrante do grupo de textos pertencentes a alunos do 1º ano do Ensino Médio de um colégio particular da cidade de Campinas, e assumindo seu texto como enunciado daquele estudante em particular. Diferente será a maneira de cada aluno dialogar e responder, "pois diferentes são os sujeitos, diferentes são as experiências vividas e diferentes são as reações dos sujeitos em uma dada situação de interlocução" (LEAL, 2003, p. 65). Teríamos, então, uma unicidade do sujeito marcada e que só se realiza na alteridade, na totalidade, na relação e no compromisso com o outro, seja ele um enunciado – ao qual eu remeto – ou uma pessoa – a quem dirijo a minha palavra; "(...) parece que quanto mais se souber da singularidade que dá especificidade aos escreventes, mais perto se poderá chegar das generalizações que os definem como tais" (CORRÊA, 1998a, p. 173).

Acreditamos que

> a cada evento da existência, em sua unicidade indivisível, cada ser é chamado a realizá-la, não a partir de um gesto de vontade individualizada que definiria seu conteúdo e seus valores, mas a partir do reconhecimento da participação própria, insubstituível, de cada um no Ser-evento unitário (em) que somos todos. (...) a responsabilidade abarca, contém, implica necessariamente a alteridade perante a qual o ato responsável é uma resposta. Somos cada um com o outro na irrecusável continuidade da história. *Buscar nos eventos, nas singularidades, nas unicidades dos atos desta caminhada como se realizam as "respostas responsáveis" é um modo de reencontrar os deslocamentos imperceptíveis na construção continuada dos valores*, dos sentidos que regem, mas que se fazem e se desfazem na existência. (GERALDI, 2010, p. 85, ênfase nossa)

Buscamos, ao analisar as reescritas dos alunos, identificar e retomar o caminho feito na construção dos textos (trabalho semelhante àquele realizado pelos estudos genéticos); identificar de onde são provenientes os valores e as respostas subjacentes às reescritas, uma vez que admitimos que todo texto, seja ele oral ou escrito, em sua primeira ou última versão, é sempre uma réplica. Visamos analisar nos textos os deslocamentos responsáveis pela construção de valores, pensamentos e concepções ali presentes e constituintes de cada aluno/escrevente/sujeito.

Assim, buscando conhecer a reescrita de cada sujeito e compreender o ato dialógico em que ela se constitui – a partir da relação estabelecida com o outro –, compreendemos que "os recursos expressivos mobilizados [pelos sujeitos] apenas indiciam, dão pistas para outros elementos que deverão ser mobilizados na compreensão" (GERALDI, 2010, p. 86). Devemos olhar e dizer o que não está dito no enunciado, trabalho que assumimos como analistas: dizer o que o escrevente fez e como ele fez, explicitar no texto o implícito que constitui crenças e valores do sujeito e organiza suas ações na reescrita. Visamos

> construir compreensões a partir dos atos singulares, dos eventos únicos. Trata-se (...) de ultrapassar a barreira da linguagem, aquela mesma que me dá acesso ao evento, para nela encontrar os indícios do que não sendo explicitado contém precisamente o que merece explicitação e possivelmente determinaria a revisão de nossas compreensões da vida cotidiana. (GERALDI, 2010, p. 89)

Todas as questões implícitas ficam recobertas pela linguagem, e esta dissertação consiste em recuperá-las, consiste em "estranhar o familiar" (GERALDI, 2010), em analisar aquilo que já nós é dado como conhecido para chegarmos às suas origens, para compreendermos como aquele pensamento, aquela concepção, visão ou opinião se formou. A partir de quais diálogos? Com quais outros? Uma maneira de se mostrar o implícito seria por meio da relação com o outro, pela alteridade, já que as ações e os dizeres do outro "prenhes de sua cultura, quando confrontados com objetos e fenômenos que nos escondem as valorações que nós mesmos lhes atribuímos, mostram-nos o que não mais conseguimos enxergar" (GERALDI, 2010, p. 89).

Reconhecemos que, em algumas vezes, não é possível saber, com exatidão, quais são os interlocutores, os enunciados e as práticas letradas que atuam na constituição de um novo enunciado, na escrita de um novo texto ou, como é o caso desta pesquisa, na reescrita. Nem sempre conseguimos identificar precisamente a que/quem os enunciados remetem, respondem. Tentamos reconstruir, por meio da análise de indícios e marcas deixadas no texto dos alunos, o diálogo ali presente e os possíveis "outros" desse diálogo, sejam eles pessoas, práticas letradas, ou instituições.

Assim como a "obra de arte encontra no outro o princípio do movimento de sua produção (...) [e] deve o seu valor estético à sua alteridade (...)" (PONZIO, 2010, p. 95), assumimos que as reescritas dos alunos também encontram no diálogo com o outro sua fundamentação, sua (re)organização, afinal, não existe enunciado solto, "despregado" da cadeia de enunciados que integram a situação discursiva e ele só adquire sentido "nas remessas que faz a seu exterior" (GERALDI, 2010, p. 86); existe uma rede de enunciados, que estão conectados e são retomados a todo instante por diversos sujeitos em diversas situações.

1.3. O RECONHECIMENTO DE UMA ESCRITA HETEROGÊNEA

Neste tópico, apresentamos os postulados teóricos que nos permitiram desenvolver a análise das reescritas. Compreendemos o objeto de pesquisa deste estudo como característico do campo da Linguística Aplicada (doravante LA), uma vez que a sua análise faz com que seja necessária uma conjugação de teorias pertencentes a áreas próximas. "Fato linguístico e fato sócio-histórico se aproximam de uma forma especial nas pesquisas em LA," o que faz com que "questões que requerem uma contribuição também especial de áreas vizinhas" atuem "na constituição de seu objeto de estudo" (CORRÊA, 2007, p. 202-203). No caso desta pesquisa, acreditamos que os conceitos que utilizamos de linguagem e de sujeito encontram ecos em outros campos da ciência para se firmarem, uma vez que a LA busca nas fronteiras existentes entre os campos das ciências humanas aportes teóricos que possam embasar e estruturar a análise de seu complexo objeto de estudo.

Para nossa investigação, o contato existente entre a LA e os outros campos das ciências humanas faz-se pertinente em relação à noção de heterogeneidade que, de acordo com Corrêa (2007), estaria na língua (por meio do campo da Linguística), no discurso (por meio dos postulados da análise do discurso), na escrita (por meio das teorias de letramento). Esse último elemento heterogêneo é aquele que guia os apontamentos que visamos desenvolver nas análises – e que nos auxilia na definição da reescrita como uma réplica ativa –, uma vez que consideramos a escrita como um modo de enunciação, semelhante à fala e, devido a isso, formada heterogeneamente por meio da relação existente entre esses "dois modos de enunciação que se constituem mutuamente" (CORRÊA, 2006a, p. 269). Dessa maneira, o trabalho com a noção de heterogeneidade permite "que as relações entre língua, discurso e escrita possam ser vistas como elos entre linguagem, sociedade e história, pensados os fatos da linguagem como intimamente ligados a fatos sócio-históricos" (CORRÊA, 2007, p. 208).

Acreditamos que a noção de letramento pode nos auxiliar a caracterizar a heterogeneidade da escrita, uma vez que as práticas sociais de leitura e escrita podem ser formadas a partir do contato entre práticas orais e práticas escritas; um texto escrito pode ser proveniente e remeter a manifestações orais, bem como uma enunciação oral pode basear-se em um texto escrito. Isso possibilitaria que características das duas modalidades pudessem estar presentes uma na outra. Segundo Kleiman (1995, p. 19), letramento seria "um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos", conceito que ampliaria a noção de alfabetização, antes formulada, que estaria mais voltada para a aprendizagem escolar das práticas de leitura e escrita. Corrêa (2007, p. 207) complementa essa definição ao afirmar ser o letramento "um conjunto de saberes, formais ou informais, associados ou não ao contato direto ou indireto com práticas de leitura e escrita".

Sendo assim, não consideramos eficiente para esta dissertação a dicotomia existente entre oralidade e escrita, com frequente desvalorização da primeira, diversas vezes considerada "inferior". Uma constatação que nos leva a não utilizar tal dicotomia é o fato de a oralidade ser capaz de perpetuar e registrar relatos históricos e culturais, função constantemente associada às práticas letradas. "Em circunstâncias de línguas ágrafas, é,

pois, a palavra-testemunho do relato oral que apresenta e faz o ouvinte compreender e vivenciar um fato à distância" (CORRÊA, 2001, p. 138), seja ela temporal ou espacial. Na "qualidade de registros da memória cultural, [as formas de relato] permitem (...) a permanência dos fatos no tempo e sua mobilidade no espaço" (CORRÊA, 2001, p. 138). Diante disso, não há como considerar que haja uma hierarquia entre as duas modalidades, mas podemos considerar que ambas se integram, algo que faz com que marcas da oralidade estejam presentes na escrita e necessitem de reconhecimento, não de recusa.

De acordo com os apontamentos feitos por Corrêa (2001), em trabalho que o autor discute a noção de letramento numa tentativa de aproximá-la à realidade brasileira e utilizá-la como base para a discussão da heterogeneidade como constitutiva da escrita, existiriam duas noções de tal conceito: uma "restrita, presa à [noção] de alfabetização" e outra mais ampla (CORRÊA, 2006a, p. 270). A noção ampla de letramento seria necessária para

> valorizar as habilidades atestadas por (...) indivíduos que, mesmo não tendo acesso à alfabetização ou mesmo mantendo-se, na maior parte do tempo, alheios às práticas letradas de leitura e escrita tal como foram consagradas, também fazem a história da língua e da sociedade por meio do modo oral de registro da memória cultural. (CORRÊA, 2001, p. 141)

Deste modo, consideramos ser a visão ampla de letramento necessária para a discussão sobre a heterogeneidade da escrita, pois através dela podemos afirmar que existe um

> trânsito entre as práticas sociais do campo das práticas orais e as do campo das práticas letradas, como modo de justificar a presença de fatos linguísticos da enunciação falada (gêneros, recursos fônicos, morfossintáticos, lexicais e pragmáticos) na enunciação escrita. (CORRÊA, 2001, p. 142)

Ao assumirmos que não haveria uma hierarquia na relação existente entre a oralidade e a escrita, consideramos pertinente abordar como essa afirmação poderia transformar a maneira pela qual compreendemos um texto escrito – é com base nessa maneira que analisamos as reescritas neste trabalho.

Há duas formas de compreender um texto escrito: como um produto ou como um processo, algo que estaria relacionado ao uso da linguagem de acordo com a ideia de *adequação* ou de *acontecimento* (CORRÊA, 2006a, 2007). Ao compreendermos a escrita como produto, assumimos que o texto será avaliado apenas tendo em consideração sua versão final, sem levar em conta quem é o seu autor – o sujeito histórico por trás dessa produção – e se ele é proficiente ou não na escrita de determinado texto. Além disso, podemos associar essa concepção à ideia de *adequação*, já que esta consiste no fato de a produção escrita ser constantemente controlada, nas situações de ensino, devido à busca pela eficácia na comunicação, que seria atingida por meio da produção de um texto adequado – que segue rigorosas regras gramaticais e não possui desvio de estilo – a uma determinada situação de uso. Mas, ao tomarmos a escrita como um processo – algo que já fizemos neste trabalho –, estaríamos mais próximos da ideia de *acontecimento*, que estaria relacionada às intervenções dos sujeitos em seus textos, fato que seria normal no caso do processo de aprendizagem e em outros processos relacionados à produção textual, como na área profissional, por exemplo.

Essas intervenções – que auxiliam na constituição da escrita como um elemento heterogêneo – seriam resultantes da memória discursiva do sujeito, compreendida como elemento que o auxilia nos atos de comunicação, já que ela atua na elaboração do enunciado (oral ou escrito) por meio da representação do que seria o adequado naquele momento – remetendo-nos à ideia de *adequação* –, e da retomada do "já-experimentado", já-vivido pelo sujeito – remetendo-nos à ideia de *acontecimento*. A memória discursiva auxilia na seleção das lembranças, dos fatos que serão pertinentes à determinada situação comunicativa. Essa seleção é feita por meio de retomadas e de apagamentos do passado, redefinindo-o, transformando-o ou denegando-o (BRANDÃO, 1995). Assim, ao olharmos para um texto escrito nessa perspectiva, teremos acesso a particularidades provenientes da vivência de sujeitos específicos e estaremos em contato não apenas com o sujeito empírico, mas com o sujeito localizado histórica e socialmente, aquele que possui suas histórias e experiências enunciativas particulares. "Abordar a escrita pelo prisma da *experiência do acontecimento* é, pois, fugir tanto quanto possível dos modelos e, também, da

recomendação, na escrita escolar, da simples adequação (...)" (CORRÊA, 2007, p. 205, ênfase do autor).

Para detalhar o que seria compreender a linguagem, no caso desta pesquisa especificamente em sua modalidade escrita, nas perspectivas da *adequação* e do *acontecimento*, apresentamos abaixo o quadro organizado por Corrêa (2007, p. 206) para identificar as características de cada uma dessas concepções de linguagem.

NOÇÕES	LINGUAGEM COMO UMA QUESTÃO DE ADEQUAÇÃO	LINGUAGEM COMO UMA QUESTÃO DE ACONTECIMENTO
1. TEXTO	Como objeto a ser produzido adequadamente e reconhecido como adequado em momentos isolados de produção e de leitura. Visto como produto final do processo de textualização, obtido a partir de uma recepção fixada antes mesmo de sua produção.	Texto como *acontecimento a ler*, portanto não acabado senão na relação entre autor/leitor. Visto em seu processo de textualização, do qual participam as dimensões da produção, da recepção e da circulação.
2. SUJEITO (PAPEL DO)	Comunicar-se, na qualidade de usuário de um instrumento. A consideração do outro se resolve num esquema informacional.	O trabalho do sujeito com a linguagem ganha singularidade no estabelecimento de *zonas de contato* com o outro (Authier-Revuz, 1990).
3. LEITOR (PAPEL DO)	Interagir com o texto na medida em que nele reconhece ações que relacionam informações novas a informações dadas.	O leitor articula o ineditismo e a experiência do acontecimento. O *acabamento de sentido* (Bakhtin, 1992) depende de sua réplica.
4. SENTIDO (DO TEXTO)	Inteira previsibilidade (ênfase no efeito da adequação). ou Completa novidade (ênfase na virtualidade dos atos de comunicação).	Mais do que novidade, experiência de um acontecimento, em que "experiência" é, ao mesmo tempo, a novidade da reatualização e a retomada do já-experimentado, a memória do já-dito/escrito e do já-ouvido/lido.
5. SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO/ SUPORTE/ PARTICIPAÇÃO DOS INTERLOCUTORES	Situação imediata de comunicação define o tipo de adequação e é definida por ela. É previsível e facilmente descritível de um ponto de vista etnográfico. Destaca o suporte em que se inscreve para determinar sua contextualização (texto falado) ou sua descontextualização (texto	Visto como acontecimento, não se reduz à situação; não dá nome à atividade do sujeito nem à do seu leitor. Guarda a materialidade da relação entre esses corpos. Portanto, não é nem a matéria gráfica ou sonora, nem o suporte em que se inscreve; não se reduz a esses corpos. Cabe à memória

	escrito), assim como maior envolvimento (texto falado) ou maior distanciamento (texto escrito) em relação ao que diz.	discursiva o acesso à materialidade dos acontecimentos, que é a do sentido, guardada não só no que está posto no texto, mas também nos '*implícitos*' *de que sua leitura necessita* (Pêcheux, 1999, p. 52).
6. O NOVO NO SENTIDO DO TEXTO	A novidade está na virtualidade dos atos de comunicação, ligada à variação das situações concretas de comunicação.	A novidade não está na virtualidade, mas no modo singular de sua inscrição numa dada memória (na história).
7. OS ATOS DE COMUNICAÇÃO/ ACONTECIMENTOS	Os atos de comunicação são individuais e inumeráveis, porém submetidos à previsibilidade das assim chamadas "situações concretas de comunicação".	Não é a individualidade dos eventos em si que interessa à história: específico quer dizer ao mesmo tempo 'geral' e 'particular' (Veyne, 1971, p. 48), ou seja, inscrito na história.
8. LINGUAGEM	Linguagem como instrumento. A idéia de adequação aplica-se bem à noção de causalidade, por isso ela pode ser associada à de eficácia da comunicação – linguagem como meio para se chegar a certos fins.	Linguagem vista em seu funcionamento não apenas interno. Não se organiza numa relação de causalidade, buscando não a sua função, nem a sua eficácia, mas o seu funcionamento: conjunção entre o material lingüístico e os aspectos sócio-históricos que ele guarda.

Quadro 1. Noções linguísticas segundo se tome o uso da linguagem como uma questão de *adequação* ou de *acontecimento*. Reproduzido de Corrêa (2007, p. 206).

Na ideia de *adequação*, a constituição gráfica da linguagem escrita é enfatizada, o que resulta na instituição de normas que regularizam o uso dessa modalidade.

> A atenção se volta (...) para o produto escrito, que é avaliado segundo certos parâmetros, tais como: o correto e o incorreto; o formal e o informal; o escrito e o oral; a adequação aos diferentes gêneros, enfatizando-se a autonomia (a escrita pura, desligada das práticas sociais de onde provém) e a descontextualização da escrita relativamente à situação concreta de comunicação. (CORRÊA, 2007, p. 207)

Algumas avaliações nacionais de grande porte trabalham segundo o conceito de *adequação*, uma vez que prezam a objetividade, a adequação a algo "pronto" e o seguimento de parâmetros definidores do correto e do incorreto. A redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi caracterizada como "subjetiva" em matéria de

dezembro de 2012[9] e, por essa razão, a pontuação adquirida pelos candidatos não seria contabilizada na nota geral atingida pelos colégios participantes do exame.

Já quando partimos da ideia de *acontecimento*, consideramos a escrita como processo, cuja constituição e o acabamento se dão no contato com o outro – indicando, assim, uma perspectiva dialógica da produção textual. A novidade e atualização em relação à situação comunicativa provêm dos sujeitos históricos participantes, uma vez que a memória discursiva – as práticas sociais orais e letradas das quais já participaram, ou seja, o já-vivido – regula a maneira como irão se comportar, a maneira como atualizarão a situação comunicativa na qual estão engajados. Nessa perspectiva, compreendemos que existam diferentes tipos de letramento, os quais envolvem a utilização não de gêneros textuais, mas de gêneros discursivos – formados heterogeneamente pelas relações intergenéricas (BAKHTIN, 2003), que identificam um *continuum* na constituição dos gêneros – que "compartilham traços do oral e do escrito"; teríamos diversas escritas contextualizadas, não autônomas e associadas a diferentes práticas sociais (CORRÊA, 2007, p. 208). Nessa concepção,

> os saberes informais (não-escolarizados) ganham legitimidade e passam a ser vistos como tipos de letramento associados a práticas sociais específicas, uma vez que, sejam eles associados, ou não, a práticas tradicionais de escrita, seu domínio contribui, inegavelmente, para o desempenho das rotinas cotidianas. (CORRÊA, 2006a, p. 277)

Essas questões contribuem para que os textos sejam constituídos de maneira heterogênea, o que nos leva a interpretar, na situação escolar, os textos dos aprendizes como escrita em seu processo de constituição, como uma demonstração do trabalho desses sujeitos numa situação enunciativa. Podemos trabalhar com o processo de constituição da escrita do aluno quando compreendemos a escrita numa perspectiva heterogênea, interpretando as intervenções do sujeito como hipóteses, como algo esperado e condizente com essa visão, não como inadequação.

[9] http://www1.folha.uol.com.br/educacao/1190614-mec-tira-redacao-da-nota-geral-do-enem-e-abre-polemica.shtml. Acesso em 26/03/2013.

Para explicar como o dialogismo auxiliou na construção das reescritas analisadas, tomamos por base o conceito de heterogeneidade da escrita – concebido por Corrêa (2004, p. 9) como sendo um "encontro entre as práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito (...)" – que está fundamentado na concepção dialógica de linguagem. A produção textual englobaria não apenas fenômenos referentes ao letramento, mas também referentes à oralidade; assim, a oralidade seria própria da constituição heterogênea da escrita.

Deste modo, assumimos que marcas das práticas orais estariam presentes nos variados gêneros escritos existentes, produzidos em situações escolares ou não. Ao analisarmos a relação oral/escrito, torna-se possível observar a heterogeneidade que é constitutiva também do sujeito, sendo a constituição heterogênea deste proveniente da relação com seus interlocutores (CORRÊA, 1997, mimeo). Consideramos

> elementos centrais dessa concepção (...) a circulação dialógica do escrevente – que pressupõe, com Bakhtin, o princípio dialógico da linguagem – e a imagem que o escrevente faz da escrita, tomada como parte de um imaginário socialmente partilhado, modo de recuperar a presença das práticas sociais na produção discursiva dos seus agentes. (CORRÊA, 2004, p. 9)

Adotamos a perspectiva segundo a qual ao relacionarmos a oralidade à escrita colocamos em contato "uma prática social do campo das práticas orais" – relacionada à enunciação oral – e "uma prática social do campo" das práticas escritas – relacionada à enunciação escrita. Pretendemos, "com essa aproximação, chamar a atenção para a convivência de marcas lingüísticas dessas práticas nos vários eventos discursivos, inclusive nos diversos gêneros escritos produzidos (...)", o que nos permite assumir a heterogeneidade como constitutiva da escrita (CORRÊA, 2001, p. 143-144). Sendo assim, assumimos que a relação entre oralidade e escrita impõe ao texto escrito um modo de enunciação heterogeneamente constitutivo, e a análise e compreensão dessa heterogeneidade constitutiva auxiliam na compreensão da "relação sujeito/linguagem a partir da consideração do texto escrito" (CORRÊA, 2004, p. XI), algo que consideramos essencial.

Parece-nos muito restrito considerar o texto escrito como um registro concreto ou um produto acabado revelador de todas as características histórico-sociais de determinado sujeito e de seu modo de escrever. Acreditamos ser necessário pensar a escrita "como um modo de enunciação marcado pela diversidade lingüístico-histórica dos escreventes" (CORRÊA, 2001, p. 164), enxergando as relações que, no caso desta pesquisa, a reescrita estabelece com o mundo, com o que já foi vivido. A relação sujeito/linguagem instaura-se no processo de construção da escrita, algo que nos revela bem mais das características do sujeito, localizado histórica e socialmente, do que simplesmente o texto escrito em si, o produto final.

Uma vez que consideramos a relação oral/escrito constitutiva da heterogeneidade própria da escrita, não abordamos essa relação como uma questão da interferência da oralidade no texto escrito por acreditarmos que a relação oralidade/escrita vai além da simples influência: ela representa a relação entre sujeito e linguagem, ponto que nos leva a compreender esse contato entre as duas modalidades.

Visando conhecer a complexidade enunciativa presente num texto escrito, precisamos, segundo Corrêa (2004, p. XXIV) considerar fatores reveladores do trabalho do sujeito/escrevente com a linguagem, tais como

> as representações que (...) faz de si mesmo, do interlocutor e da própria escrita, as quais registram, no texto, outras particularidades a respeito da inserção sociolingüística do escrevente, tais como representações sobre o espaço e o tempo da interlocução, sobre a variedade e o registro a serem utilizados, sobre a modalidade, revelando, em suma, uma representação do escrevente sobre a norma que é levado a reproduzir na escola.

Dessa maneira, teremos acesso ao imaginário sobre a escrita, algo que está relacionado, diretamente, à "consideração do dialogismo na linguagem e da conjunção de aspectos do modo oral e do modo escrito de elaboração textual, tomados como indícios da relação sujeito/linguagem na escrita (...)" (CORRÊA, 2004, p. XXIV). Acreditamos que as experiências vividas por cada sujeito, em relação à escrita de textos e à participação nas mais diversas práticas letradas, serão reveladas por meio dos "rastros" e dos indícios deixados por eles – na maioria das vezes, de maneira inconsciente – em suas produções.

O processo de alteridade aparece como um elemento fundamental nesta dissertação, uma vez que ele se manifesta "na circulação dialógica que o escrevente estabelece por certos eixos que organizam um imaginário, socialmente partilhado, sobre a escrita" (CORRÊA, 1998a, p. 173). Existem três eixos que marcam a heterogeneidade da escrita e orientam a análise da "circulação do escrevente pelo imaginário sobre a escrita": o primeiro seria "o eixo da representação que o escrevente faz da gênese da escrita"; o segundo, "o eixo da representação que o escrevente faz da escrita como código institucionalizado" e o terceiro, "o eixo da representação da escrita em sua relação com o já falado/ouvido e o já escrito/lido" (CORRÊA, 1998b, p. 72-73). São esses três eixos que nos auxiliaram na busca e na identificação do modo heterogêneo pelo qual cada escrevente dos textos analisados constituiu sua reescrita.

Esses eixos são instituídos no dialogismo, uma vez que o escrevente dialoga nas produções textuais orientado pelas representações que foram sendo construídas por ele no decorrer de sua vida e no diálogo com outros enunciados e enunciadores, em práticas orais e escritas. Esses são aspectos textuais ligados à complexidade enunciativa que envolve a atividade de escrita e, no caso desta pesquisa, principalmente, a atividade de reescrita textual. Acreditamos que a base teórica escolhida ajudará na compreensão dos aspectos textuais como singulares, uma vez que indiciam a relação existente entre o sujeito e a linguagem. Como pretendemos mostrar, acreditamos que

> a heterogeneidade que habita as práticas orais e letradas prévias – mas não exteriores – às experiências com o texto escolar tem correspondência com a heterogeneidade que caracteriza a escrita escolar como heterogênea. (CORRÊA, 2001, p. 146)

Nos três eixos, encontramos questões relacionadas às diversas dimensões da linguagem, como "léxico, sintaxe, prosódia, organização do texto, recursos argumentativos e (...) recursos ortográficos" – presentes no 1º e 2º eixo – e questões relacionadas a "*pontos de heterogeneidade*", como "explicitação da presença de outro enunciador, referência à própria língua, referências ao leitor, citações (...) [do texto apresentado] para a produção da redação, remissões ao próprio texto" – presentes no 3º eixo (CORRÊA, 1998b, p. 74, ênfase do autor); a "atenção às várias dimensões da linguagem, bem como à

heterogeneidade enunciativa, é uma forma de associar os acontecimentos singulares a fatos estruturais de ordem lingüística e enunciativa" (CORRÊA, 1997, p. 8, mimeo, ênfase do autor).

Desta forma, o principal responsável pelo aparecimento das marcas que integram cada um dos eixos estipulados por Corrêa é justamente o caráter dialógico, de réplica que caracteriza a reescrita e "põe o escrevente em circulação pelo imaginário sobre o oral/falado e o letrado/escrito" constituindo-o como escrevente (CORRÊA, 1998b, p. 74). O diálogo instaurado na reescrita – possível de ser observado por meio da análise de sua heterogeneidade – constitui-se como "um fator ligado ao enunciado (gênero utilizado, destinatário constituído, tema abordado) e não propriamente da língua" (CORRÊA, 1998b, p. 73).

A seguir, apresentamos os princípios metodológicos que embasaram esta pesquisa.

CAPÍTULO 2 – PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS

2.1. AS OFICINAS DE LEITURA E ESCRITA

Trabalhei[10] com Oficinas de Leitura e Escrita, em uma escola particular da cidade de Campinas, que me possibilitaram desenvolver atividades de escrita e reescrita textual. Durante as Oficinas, tive como objetivo auxiliar os estudantes no aprimoramento de seus textos, de forma a explicitar que "nossas práticas discursivas envolvem escolhas que têm impactos diferenciados no mundo social e nele interferem de formas variadas" (FABRÍCIO, 2006, p. 49). Pretendia mostrar para os alunos o fato de que a maneira como organizam sua escrita, como utilizam a língua, reflete questões ligadas ao seu contexto de origem, à sua identidade, às suas opiniões e ao seu posicionamento como sujeito na sociedade.

Eu tinha como intenção principal mostrar aos alunos como produzimos um texto em situações extraescolares, momentos em que a escrita aparece como uma ferramenta necessária para completar determinada tarefa comunicativa – algo diferente do que ocorre na escola, em que os estudantes são ensinados em relação a como proceder na organização das produções textuais em situações comunicativas reais. Desta forma, a revisão textual e a reflexão em cima do texto também eram elementos essenciais a serem trabalhados, para que os alunos entendessem esses processos como inerentes à escrita – desde a escrita de um bilhete até a escrita de uma redação no vestibular. Acredito que, em alguns momentos, este é um dos pontos que não é priorizado na hora da abordagem didática da produção textual; é necessário conceber a escrita como uma tarefa comunicativa – em que questões discursivas são fundamentais – e não como um exercício escolar – em que apenas escrever "bem" é o objetivo.

Devido ao avanço e à divulgação das pesquisas envolvendo o caráter dialógico da linguagem – oral ou escrita –, esse é um problema menos recorrente nas escolas brasileiras. Porém, a não abordagem da escrita como sendo um enunciado, encadeado a

[10] Nesta parte do meu texto, ocupo o lugar de professora das Oficinas, passando a utilizar a primeira pessoa do singular. Ocupei este lugar em trechos anteriores, mas neste tópico, abordo como foi trabalhar como professora das Oficinas de Leitura e Escrita.

outros, ainda constitui um dos problemas com o ensino de textos e isso nos faz pensar o porquê de, após diversos estudos comprovarem a efetividade da reescrita e de uma abordagem discursiva da escrita, dificuldades em relação ao trabalho com as produções escritas na escola persistirem[11].

As Oficinas de Leitura e Escrita foram realizadas em uma escola particular, localizada em bairro central da cidade de Campinas. O colégio, que possui turmas da Educação Infantil ao Ensino Médio, demonstrou interesse no desenvolvimento desta pesquisa e colaborou integralmente, dando todo o suporte necessário nas duas partes em que foram divididas as Oficinas: a primeira parte, nas tardes de segunda-feira no 2º semestre de 2011, e a segunda parte, nas tardes de quarta-feira no 1º semestre de 2012.

Os participantes das Oficinas eram alunos das séries do Ensino Médio. Ao conduzir e organizar a geração de dados dessa maneira, realizei, em 2011, 14 Oficinas e, em 2012, 10 Oficinas. Trabalhei com duas turmas diferentes de alunos, conforme abordo no tópico sobre "Os sujeitos da pesquisa". Isso foi satisfatório, uma vez que me fez ver que outros estudantes demonstraram interesse em participar das Oficinas. Além disso, o texto final – uma matéria, atividade que foi pensada para ser um fechamento de todo o trabalho realizado – produzido com as duas turmas abordou temas diferentes, já que os estudantes demonstraram preocupações diferentes em relação ao que pesquisar: a turma de 2011 produziu a matéria "Wi-fi: problema ou solução?" a partir de uma discussão, recorrente durante as Oficinas, sobre a utilidade do sinal liberado da internet nas salas de aula; já a turma de 2012 preferiu pesquisar sobre a história do colégio, relembrando fatos e coletando fotos – em que os próprios alunos apareciam – e informações que auxiliaram na organização da matéria. As duas matérias produzidas foram bem aceitas por toda a comunidade escolar e pelos pais; os estudantes que as produziram ficaram bastante orgulhosos e satisfeitos com o resultado alcançado.

Com o andamento das Oficinas, recebia *feedbacks* dos alunos relacionados à importância da realização de um trabalho como este "a longo prazo" e, também, relacionados à continuação das Oficinas. As atividades de 2012 só foram realizadas porque

[11] Agradeço à Profª Dr.ª Maria Inês Ghilardi Lucena pelos apontamentos feitos acerca do tema da minha pesquisa, que busca ser mais um reforço na luta pelo trabalho significativo com as produções textuais na sala de aula.

os estudantes demonstraram ter interesse em continuar no ano seguinte e porque a coordenação do colégio acreditou que as atividades desenvolvidas contribuíram para o desenvolvimento da escrita dos alunos. Pais também elogiaram as atividades desenvolvidas.

O procedimento adotado nas Oficinas de 2011 foi aprimorado para as Oficinas de 2012, uma vez que o trabalho tornou-se um pouco mais individual. Em 2011, os alunos escreveram e reescreveram, individualmente, três textos: a história de leitura e escrita, uma dissertação, um comentário (que foi reescrito em grupos e resultou da retextualização da dissertação). Em conjunto, produziram a matéria sobre o uso do wi-fi, sendo que cada grupo de alunos ficou responsável por uma parte da matéria: início, desenvolvimento e final. Nessa etapa, senti falta de um acompanhamento que particularizasse cada estudante, de modo que eu pudesse acompanhar de perto a evolução de cada escrita.

Desta forma, para as Oficinas de 2012, pretendia montar uma pasta para cada um dos estudantes, na qual estariam os textos e as suas consequentes reescritas – dessa vez, gostaria que reescrevessem mais de uma vez os textos, diferente do que ocorrera anteriormente. Porém, a turma de 2012 sofreu alterações no decorrer das Oficinas, pois alguns estudantes deixaram de frequentar as atividades e outros quiseram participar do processo. Devido a isso, foram produzidos uma narrativa, um resumo – que foi reescrito individualmente e em duplas – e a matéria sobre a história do colégio. Assim como ocorreu em relação à matéria produzida nas Oficinas de 2011, a de 2012 contou com o planejamento dos passos que seriam seguidos, com a elaboração de entrevistas – feitas com alguns alunos, professores e outros profissionais da escola –, com pesquisas sobre o assunto escolhido – coleta de fotos e informações na internet e em livros – e com a escolha da formatação adotada na matéria.

Não consegui realizar um trabalho individual, da maneira como havia planejado no início das Oficinas de 2012, mas tentei acompanhar o desenvolvimento dos alunos em cada parte da matéria que foram produzindo – início, desenvolvimento e final –, buscando coletar informações sobre o desenvolvimento de cada um, algo que me auxiliou na escrita da carta de agradecimento do final das atividades, a qual foi enviada aos responsáveis e direcionada a cada um dos alunos, destacando os avanços e a maneira como cada estudante participou na criação da matéria final. Esse foi um dos inúmeros passos modificados a

partir de análises feitas dos procedimentos adotados durante as Oficinas de 2011: quando entreguei a carta de agradecimento aos alunos participantes da primeira fase da geração de dados, pensaram que haveria um recado particular para cada um deles, mas eu não havia produzido cartas específicas. Isso foi algo que me marcou e fez com que eu alterasse as cartas de agradecimento das Oficinas do ano seguinte; afinal, prezamos a individualidade nesta dissertação.

A realização das Oficinas representou uma oportunidade única de crescimento profissional, já que eu desenvolvi todos os passos seguidos. Além disso, buscava organizar atividades que realmente ajudariam os alunos a solucionar suas dúvidas; não queria, simplesmente, realizar uma pesquisa, mas fazer parte do processo de ensino-aprendizagem daqueles estudantes.

Analiso, neste trabalho, as reescritas de oito histórias de leitura e escrita produzidas pelos alunos nas Oficinas desenvolvidas no 2º semestre de 2011. As reescritas analisadas nesta dissertação foram as únicas produzidas deste texto, uma vez que, por ser a primeira produção textual dos estudantes nas Oficinas, pensei que seria apropriado realizar apenas uma reescrita das histórias de leitura e escrita, e abordar um tema diferente na continuidade das atividades, para que os alunos não se aborrecessem com reescritas constantes de um mesmo texto logo no início das Oficinas.

O trabalho realizado durante a geração de dados foi intenso e de muita "*transpiração"* – uma vez que, para uma professora recém-formada, em sua primeira experiência como docente de alunos do Ensino Médio e conduzindo sua sonhada pesquisa de Mestrado, cada detalhe e ação eram fundamentais e importantes para a análise que seria posteriormente feita. Eu não poderia – e não queria – deixar passar nenhum pormenor. O resultado foi a constituição de um *corpus* bastante significativo e detalhado do percurso percorrido durante o desenvolvimento das Oficinas. Por ser a responsável por conduzir as atividades e por não ter material didático de apoio para a realização das Oficinas, desenvolvi cada uma delas, tema a tema, selecionando vídeos, imagens e textos que pudessem auxiliar na realização das atividades propostas em cada encontro. Além disso, em todas as Oficinas – que duravam aproximadamente uma hora e meia, mas que, em alguns

dias, chegaram a durar três horas – contava com a ajuda de um gravador para registrar todos os momentos de interação entre os próprios estudantes e deles comigo.

Acredito que o desenvolvimento das Oficinas, algo que não existia antes no colégio, foi uma experiência que deu certo. Os alunos sentiam-se à vontade e o ambiente era propício para o desenvolvimento das produções textuais, uma vez que o número de estudantes era reduzido, o momento não estava relacionado ao contexto avaliativo instaurado em uma sala de aula e a pressão natural, que envolve estudantes do Ensino Médio em relação ao vestibular, era reduzida nas atividades desenvolvidas no período da tarde. Era um ambiente favorável para que a reescrita fosse desmitificada, abordada não como uma estratégia de correção para "textos mal escritos e incorretos" – visão difundida dessa prática –, mas como uma estratégia de aprimoramento da escrita.

Os textos analisados são a primeira reescrita desenvolvida pelos alunos em agosto de 2011. Depois desta, vieram outras Oficinas e outras reescritas que foram fundamentais para a constituição do meu olhar de professora e de pesquisadora, uma vez que pude realizar as análises nesta dissertação a partir deste olhar, construído nas conversas e na convivência com os alunos e com a coordenação do colégio. Foram as Oficinas realizadas posteriormente, a convivência com os estudantes e o contato com o ambiente escolar durante um ano que me proporcionaram grande parte das informações para analisar as reescritas e definir os diálogos subjacentes aos textos. Analisei oito reescritas nesta dissertação, porém ainda há uma quantia significativa de material para ser analisada, algo que pretendo fazer visando aprimorar minha prática – como professora e pesquisadora – e visando produzir outros trabalhos, artigos e, futuramente, minha tese de doutorado.

Para a condução das atividades realizadas nas Oficinas de Leitura e Escrita, adotei a concepção dialógica de linguagem, que esteve subjacente a todos os passos dados durante a geração do *corpus*. Segundo Bakhtin, temos

> O falante com sua visão do mundo, os seus juízos de valor e emoções, por um lado, e o objeto de seu discurso e o sistema da língua (dos recursos lingüísticos), por outro – eis tudo o que determina o enunciado, o seu estilo e sua composição. (BAKHTIN, 2003, p. 296)

Essas palavras do filósofo russo me levaram a considerar essas questões em relação ao trabalho com a produção textual durante as Oficinas. Pretendia mostrar aos alunos que toda escrita é contextualizada e serão a situação, o escrevente e o leitor – com seus pensamentos e visões – que determinarão qual texto, gênero do discurso será produzido, qual será o seu estilo e a sua organização, quais serão os recursos linguísticos compreendidos como mais adequados a serem utilizados naquele momento.

Como trabalhei com alunos do 1º ano do Ensino Médio, sabia que esses sujeitos já haviam realizado diversas atividades de leitura e escrita durante os outros anos escolares. No início da pesquisa, pretendia investigar como esses alunos compreendiam a utilização da gramática durante a produção textual e se realizavam a atividade de reescrita textual. Assim, compreendia que "estudantes que já dominam a língua escrita", como aqueles participantes da pesquisa, deveriam assumir a posição de "leitores de seus próprios textos, reelaborando-os, refazendo-os a partir dos conhecimentos sobre a escrita de que já dispõem" (ABAURRE et al, 1997, p. 77), pois acredito que "Ao aprender que aprender a escrever significa escolher entre possibilidades, tomar diferentes decisões, os autores vão se formando e se constituindo" (ABAURRE et al, 1997, p. 77).

Buscava conscientizar os estudantes de que o exercício de reescrita está integrado ao exercício da escrita, e que, conforme eles leem, revisam e reescrevem seus textos, trabalhando com a seleção dos recursos linguísticos que seriam mais adequados àquela situação de escrita – considerando o texto a ser escrito, o seu objetivo, o seu autor e o seu leitor –, eles constituem-se como autores de seus textos e sujeitos localizados no "jogo dialógico" que é a linguagem. Muitas vezes, as maneiras pelas quais o aluno realiza

> a análise de seu texto mostram que (...) [ele] não atende espontaneamente a várias das exigências do escrever enquanto instância dialógica; porém, com questionamentos e pistas, pode chegar a manifestar ou construir estratégias para consideração deliberada do texto e dos lugares de escritor e leitor. (GÓES, 1995, p. 113)

Um dos focos da realização das Oficinas era o trabalho com a produção textual, que ocorreu pela abordagem de gêneros textuais, pois acredito que o aprendizado da escrita é algo realizado de acordo com os gêneros, elementos das situações sociais de

comunicação. O trabalho com gêneros faz com que o aluno organize seu texto considerando o que deve e pode ser dito naquela situação comunicativa, e não busque, apenas, preencher o espaço em branco presente na folha de papel. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros "moldam" a linguagem e todos os processos cognitivos desenvolvidos na hora da produção escrita são mais bem abordados por meio do trabalho com eles. Segundo esses autores,

> o trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 51)

Procurei realizar com os alunos participantes das Oficinas o mesmo processo que permeia a produção dos textos na sociedade, em situações reais, abordando, assim, o processo da escrita como "trabalho" e não como "exercício escolar". Deste modo, conduzi o trabalho com a escrita por meio da pesquisa do material necessário para a produção de determinado texto e de escritas e reescritas conduzidas a partir de discussões, realizadas em conjunto na Oficina seguinte àquela em que o texto fora escrito. Chamamos por reescrita coletiva essas discussões posteriores, que eram feitas com base em pequenos trechos dos textos dos estudantes projetados no telão. Os alunos opinavam sobre como reescrever aquele texto, alterando palavras, pontuação, organização dos elementos nos parágrafos... refletindo e, de certa forma, reescrevendo o texto do colega.

A reescrita coletiva era um dos momentos mais produtivos das Oficinas, já que os alunos demonstravam estar compreendendo o texto sendo modificado, e concordavam com as alterações feitas, comentando que era bastante útil reler o texto a fim de aprimorá-lo. Porém, apesar de reconhecerem a existência dessa necessidade, comentavam que não faziam isso com frequência, por ser algo que exigia um certo tempo.

Além de realizar discussões em conjunto, realizei conversas individuais com cada estudante sobre a primeira versão de seus textos. Nesse momento, eu buscava explicar as sugestões deixadas por mim nos textos e induzir o aluno "a alternar os papéis de escritor e leitor de seu texto", algo que salientava "o caráter dialógico do ato de escrever" (GÓES,

1995, p. 103). Desta maneira, os estudantes estariam refletindo sobre o que haviam escrito, algo que, algumas vezes, não é feito. Após a realização das reflexões em conjunto e individual, os estudantes reescreviam seus textos em casa e entregavam na Oficina seguinte.

Acredito que cada passo desse processo seja essencial, já que nem sempre os alunos analisam criticamente o que escreveram e como escreveram, não avaliam os recursos linguísticos selecionados por eles mesmos para integrar seus textos. Caso uma reflexão fosse feita, acredito que questões semelhantes a "Como posso dizer isso?", "Se eu utilizasse esse elemento nesse lugar, será que ficaria melhor do que aquele que empreguei antes?", "Essa parte ficou incompleta, preciso reformulá-la..." e outras similares poderiam surgir na mente dos estudantes durante a escrita ou a reescrita de um texto, algo que configuraria um trabalho com a linguagem, uma análise linguística ou movimento epilinguístico.

Durante as Oficinas, atuei como professora que buscava compreender seus alunos e suas produções para, a partir disso, poder auxiliá-los. Para mim, a

> atitude de compreensão (...) vai se revelar no quanto o professor está disposto a, cooperativamente, ajudar o seu aluno, à medida que, diagnosticando os saberes e conhecimentos lingüísticos revelados no texto, possa transformá-los em subsídios para o seu planejamento, isto é, para o que, de fato, precisa ensinar. Assim, os textos dos alunos se transformam em fontes muito ricas e apropriadas para o professor monitorar o seu trabalho e o desenvolvimento de diálogo ativo com os sujeitos aprendizes. (LEAL, 2003, p. 65)

Eu partia dos textos dos estudantes para realizar discussões e para conduzir as reescritas. Observava o que era preciso trabalhar para que os textos fossem aprimorados e procurava abordar a revisão e a reescrita textual

> como estratégia[s] constitutiva[s], que auxilia[m] no processo de reflexão/reelaboração do texto, [e] se constitu[em] na interação do sujeito com o texto, tanto na interação individual quanto a partir da mediação do professor e/ou dos colegas, e *não* numa perspectiva conteudista, a partir da qual o professor já apresenta, definidos para o aluno, os elementos a serem considerados. (ROCHA, 2003, p. 83)

Como não havia um conteúdo a ser seguido e abordado, como ocorre quando o professor baseia suas atividades numa sequência de conteúdos pré-estabelecida pelo livro didático, eu fundamentava o que abordaria em cada Oficina no que os alunos haviam apresentado nas produções textuais anteriores, pois eram elas que guiavam todo o trabalho. Essa perspectiva de pesquisa caracteriza a realização de uma *pesquisa-ação*, metodologia escolhida para a realização desse trabalho e que será abordada mais adiante. Eu visava

> (...) apontar e classificar os problemas de modo a orientar o aluno na busca de soluções para a refacção de seu texto e, assim, iniciar uma seqüência de procedimentos de reescrita com vistas ao aprimoramento dos recursos apropriados pelo aluno, em função dos efeitos de sentido que ele deseja produzir. (BUIN, 2004, p. 160)

Deste modo, as correções das produções textuais dos alunos eram conduzidas nesse mesmo caminho. "Ao invés de uma correção restrita à identificação de erros pontuais," assumimos "o papel de leitor atento do texto do (...) aluno, interessado em compreender o que o aluno tem a dizer e ajudá-lo a melhorar, ou seja, encontrar recursos lingüístico-discursivos necessários naquele caso específico" (BUIN, 2004, p. 160). Não era meu objetivo focalizar apenas questões localizadas na superfície do texto, como deslizes ortográficos, mas auxiliar os estudantes na busca da escrita que representasse o que pensavam e que mostrasse a gênese da escrita de cada um dos estudantes.

Nas Oficinas, "além de reconstruir o texto considerando os aspectos gramaticais de forma engajada" eu procurava "também contribuir para a construção da identidade do sujeito na escrita" (BUIN, 2004, p. 164). Eu buscava abordar a gramática contextualizada – algo que configura uma "abordagem funcional da gramática" (BUIN, 2004), ou seja, de acordo com as construções que apareciam nos textos dos alunos. Assim, pretendia levá-los a trabalhar sobre seus textos, selecionando elementos linguísticos e organizando a linguagem da maneira como achavam ser mais apropriada. Essa abordagem gramatical costuma ser bastante praticada durante as atividades de reescrita, em que constantes análises linguísticas são realizadas.

Sendo assim, a cada gênero e a cada atividade textual desenvolvida, o objetivo era expandir o "repertório de recursos gramaticais/coesivos, sempre tentando atrelá-los à

função no gênero estudado (...)" (BUIN, 2004, p. 167). Essa maneira de conduzir o trabalho com a gramática, atrelado às atividades de reescrita textual, já foi considerado por diversos autores como sendo bastante eficiente. Nas palavras de Buin (2004, p. 169), obtemos eficiência na "aula de gramática quando se considera o texto em sua completude e quando essa aula se baseia nas atividades de reescrita. Todos os exercícios propostos (...) [são] inspirados nos problemas reais" das produções textuais dos alunos, o que significa dizer que o professor precisa estar atento para que a aula de gramática esteja "a serviço do desenvolvimento da escrita" (BUIN, 2004, p. 169), e não como um conteúdo a ser abordado separadamente das atividades de produção textual.

Reconhecemos que a gramática e a produção textual são abordadas de maneira separada em algumas situações por diversos motivos (concepção de linguagem subjacente às aulas de Língua Portuguesa, material didático utilizado, tipo de trabalho realizado durante a disciplina Língua Portuguesa etc) e compreendemos que essa maneira seja escolhida e trabalhada. Porém, de acordo com a concepção de linguagem que subjaz a este trabalho e para que conseguíssemos observar a reescrita constituindo-se como uma réplica, foi mais adequada para a pesquisa a abordagem da gramática a partir das produções textuais dos alunos e nas atividades de reescrita, pois consideramos ser essa a maneira que mais aproxima o trabalho com a escrita realizado em sala de aula das atividades de escrita e reescrita textual realizadas no âmbito extraescolar, nas diversas atividades letradas existentes na sociedade – situações em que toda escrita e reescrita textual constitui-se como uma réplica.

2.2. SUJEITOS DA PESQUISA

Como dito anteriormente, analiso nesta dissertação as produções textuais desenvolvidas pelos alunos participantes da primeira parte da coleta de dados – as Oficinas realizadas no segundo semestre de 2011. Nessa etapa, acompanhei 11 alunos do 1º ano do Ensino Médio, na faixa etária de 15 a 17 anos. A maioria dos estudantes já frequentava a escola onde desenvolvi o trabalho, mas alguns haviam sido transferidos de outras escolas no início e no meio do ano de 2011. Uma vez que o foco das atividades desenvolvidas nas

Oficinas consistia em assistir os estudantes em suas produções textuais, foram escolhidos como sujeitos da pesquisa os alunos do Ensino Médio em razão da proximidade dos vestibulares na vida desses jovens, situação na qual a produção textual/redação constitui boa parte da nota obtida na prova. Busquei auxiliar e aprimorar as capacidades, habilidades e competências dos estudantes em relação à produção textual, levando em consideração a maneira como os recursos linguísticos devem ser utilizados e integrados ao processo de construção de um texto.

Foram escolhidos estudantes do 1º ano do Ensino Médio, e não do 3º ano – momento em relação ao qual o exame vestibular estaria ainda mais próximo –, pois pretendia auxiliar e aprimorar as capacidades, habilidades e competências dos sujeitos em relação à produção textual durante a formação desses alunos nessa etapa escolar. Visava trabalhar aos poucos e continuamente com os estudantes, buscando prepará-los, durante o período do Ensino Médio, para a realização do exame vestibular e para o trabalho com a leitura e a escrita em suas vidas. Infelizmente, ao desenvolver a segunda parte da coleta de dados, em 2012, não pude acompanhar os mesmos alunos participantes da primeira parte – que, naquele momento, já eram estudantes do 2º ano do Ensino Médio. Trabalhei com uma nova turma de alunos, que cursava o 1º ano do Ensino Médio, pois os alunos da turma anterior não conseguiram participar das Oficinas devido ao aumento das disciplinas, ocasionado pela promoção do 1ª para o 2ª ano do Ensino Médio, e ao horário das Oficinas. Contudo, o trabalho desenvolvido com ambas as turmas foi gratificante e revelador de informações que me auxiliaram no desenvolvimento das análises desta dissertação.

De acordo com conversas com a coordenação do colégio onde as Oficinas foram realizadas, decidiu-se que seria pertinente, para a condução da pesquisa e para a análise e o acompanhamento do desenvolvimento textual dos alunos, convidar estudantes pertencentes a três "níveis[12] de aprendizagem da produção escrita" para assumirem o lugar de sujeitos da pesquisa: 1. alunos que apresentam grandes dificuldades; 2. alunos que apresentam algumas dificuldades e 3. alunos suficientemente capazes de desenvolver bem suas produções escritas. Após o convite, fez-se necessário saber se os próprios alunos

[12] Os "níveis de aprendizagem" foram estipulados de acordo com critérios adotados pela coordenação da escola, bem como a distribuição dos alunos em cada um dos níveis, que também ficou sob a responsabilidade da coordenação.

tinham interesse em participar das atividades, fato que resultou na entrega da carta de autorização aos pais e responsáveis[13], que permitiriam a participação do aluno em uma pesquisa de mestrado.

Não tive conhecimento de quais alunos estavam em cada um dos "níveis de aprendizagem da produção escrita", algo que contribuiu positivamente para o desenvolvimento das Oficinas, uma vez que meu olhar não foi dirigido para determinada questão e nenhum pré-conceito foi estabelecido a respeito dos alunos participantes. Acredito que esse conhecimento poderia afetar a maneira como eu atenderia a cada um dos alunos e como elaboraria as sugestões de cada texto. Foi apenas durante as Oficinas, em conversas com a coordenação sobre o andamento e a eficiência das atividades, que conheci a situação escolar dos estudantes, algo que auxiliou nas análises das reescritas que desenvolvi como pesquisadora.

Analisando o contexto em que as Oficinas foram desenvolvidas, vemos que os alunos, sujeitos da pesquisa, estavam participando de "aulas" realizadas dentro da instituição escolar, "organizadas e comandadas por [uma] (...) estudante do curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Unicamp"[14]. O objetivo dessas Oficinas, de acordo com a carta de autorização enviada aos pais e responsáveis, seria "auxiliar os alunos durante a realização de suas produções textuais, bem como estudar e compreender como as discussões, as leituras e todas as outras atividades desenvolvidas em sala de aula podem influenciar os processos de escrita e de reescrita textual. [Pretendeu-se] realizar com os alunos o mesmo processo que permeia a produção dos textos na sociedade (...) [além de] trabalhar com uma abordagem gramatical que [estivesse] diretamente ligada à produção textual, trabalhando a gramática por meio das produções dos próprios alunos e auxiliando-os na escolha dos recursos expressivos que fazem mais sentido em determinada situação e em determinado contexto"[15].

Sendo assim, considero-me como um interlocutor direto dos alunos participantes das Oficinas e aquele que ocupa o lugar de representante da instituição

[13] A carta de autorização das Oficinas de 2011, bem como as cartas de autorização assinadas pelos responsáveis dos estudantes cujos textos foram analisados, encontra-se na parte de Anexos.
[14] Trecho retirado da carta de autorização enviada aos pais.
[15] Trecho retirado da carta de autorização enviada aos pais.

escolar. Por ter organizado e conduzido as Oficinas, assumo, também, a posição de sujeito participante desta pesquisa, aquele a quem, em uma parte considerável das produções textuais desenvolvidas, os estudantes respondem, mesmo que de maneira inconsciente. Deste modo, eu sou um dos interlocutores aos quais os alunos remetem em suas produções e, consequentemente, sujeito da pesquisa desenvolvida, uma vez que minhas ações auxiliaram na construção de boa parte das ações dos sujeitos, guiando a maneira como eles agiram naquela situação específica.

Do outro lado, temos os alunos participantes das Oficinas, que também assumem a posição de sujeitos neste estudo. Deste modo, configuram-se como sujeitos participantes desta pesquisa e, consequentemente, parceiros do ato comunicativo instituído na situação das Oficinas: a instituição escolar, representada por mim, estudante de pós-graduação, e os alunos participantes das Oficinas, provenientes do 1º ano do Ensino Médio da instituição e divididos em três "níveis de aprendizagem da produção escrita".

Considero ser essencial explicar quem são os sujeitos dessa pesquisa, pois serão eles os participantes de destaque no ato comunicativo instituído na situação das Oficinas – principalmente nas reescritas realizadas –, constituindo-se como fundamentais para o entendimento da reescrita como réplica. Essas informações – junto com os eixos estipulados por Corrêa, que ocorrem na interlocução com o outro – guiam a compreensão e análise de como se instaura o processo de diálogo através da reescrita textual. Busquei analisar e compreender como os "outros", os enunciadores e enunciados anteriores e posteriores acabaram influenciando a reescrita das histórias, algo que caracteriza a reescrita textual como uma resposta ativa.

2.3. AS HISTÓRIAS DE LEITURA E ESCRITA[16] DOS ESTUDANTES

Os textos analisados são provenientes da primeira atividade desenvolvida durante as Oficinas de Leitura e Escrita do 2º semestre de 2011. Nesta ocasião, foi proposto

[16] Estamos cientes da existência de uma discussão acerca dos diferentes gêneros textuais. Porém, nesta dissertação, o foco não é avaliar, analisar ou discutir qual foi o gênero produzido naquela situação pelos alunos. Desta forma, nomeamos a produção textual analisada "Histórias de Leitura e Escrita".

aos alunos que produzissem "narrativas pessoais"[17] sobre suas histórias de leitura e escrita (doravante, nesta dissertação, histórias). Eles poderiam escrever sobre as primeiras experiências com a leitura e a escrita, contar um episódio marcante em relação a essas duas práticas ("lembro que quando fui escrever... escrevi errado"; "qual foi a primeira coisa que leu, o primeiro livro"; "podem contar história"; "hoje continuo gostando de ler"; "lembro que comecei a ler um livro, não gostei e parei"; "o que lembrarem... vão contar para mim[18]"; "como você aprendeu a ler e como aprendeu a escrever"; "eu entrei na escola e aprendi no mesmo dia a ler e escrever"; "a professora me ensinou com um livro"[19]). Essa escrita poderia ser em 1ª ou 3ª pessoa, e estar dividida em dois textos – um com a história da leitura e outro com a história da escrita – ou ser organizada em apenas um texto.

Para que os alunos produzissem seus textos, foi organizada uma Oficina que estivesse interligada ao tema "minha história de leitura e escrita". Para estabelecer o primeiro contato com os alunos e começar a conhecê-los, desenvolvi uma atividade que possibilitasse o conhecimento da escrita desses estudantes. Como o tema central das Oficinas seria a leitura e a escrita, organizei o primeiro encontro de uma maneira que esse tema fosse destacado e discutido.

Antes da produção de suas histórias, os alunos assistiram a uma parte do vídeo "O perigo de uma história única"[20], no qual uma romancista africana relata o perigo de termos uma única versão dos fatos e mostra o quanto a maneira como vivemos pode influenciar a maneira como escrevemos, as histórias que escrevemos e contamos, sejam essas histórias sobre nós ou sobre outras pessoas. Pretendia relacionar esse vídeo à escrita

[17] No momento em que passei a proposta de escrita para os alunos, utilizei o termo "narrativa pessoal" para referir-me às histórias de leitura e escrita de cada aluno. Desta forma, mantenho esse termo nos momentos em que menciono a atividade proposta.

[18] O fato de eu mencionar que os alunos escreveriam as histórias para que eu pudesse ler pode ser considerado um elemento que influenciou a escrita de suas histórias de leitura e escrita; como eles escrevem para a professora, precisam, de certa forma, monitorar sua escrita e seguir as instruções dadas – perspectiva dialógica da escrita.

[19] Essas são algumas das ideias mencionadas por mim no momento em que os alunos produziram suas histórias. Considero ser importante apresentá-las aqui, pois podem ter influenciado a maneira como cada aluno construiu seu texto, algo que pretendo mostrar na parte deste trabalho destinada às análises. Logo, a partir dessas sugestões, acredito ser possível perceber o diálogo instaurado pelos alunos com a professora, já que alguns deles escreveram suas histórias de acordo com essas minhas sugestões.

[20] Disponível em:
http://www.ted.com/talks/lang/en/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html. Acesso em 12/08/2011.

dos alunos, mostrando a eles que, quando escrevemos algo, levamos em consideração diversos fatos – anteriores e posteriores – e o que já foi dito por outras pessoas. Além disso, a maneira como escrevemos revela muito sobre nós, como pessoas. No vídeo mostrado, a romancista conta sobre histórias que ela lia que não eram semelhantes ao mundo em que vivia, algo que a fazia escrever sobre questões, pessoas, lugares que não apresentavam semelhança alguma com a sua vida, com o seu mundo. Sua personalidade e suas características não estavam impressas naquela escrita. A partir dessa discussão, gostaria que os alunos compreendessem que muito do que lemos e escrevemos revela o que somos, revela a nossa personalidade.

Além disso, o vídeo aborda um ponto bastante forte: a questão do estereótipo. Segundo a romancista, as pessoas esperavam que ela correspondesse à história, à versão que tinham do que era ser um africano, uma pessoa pertencente a um povo colonizado. Como se comportava de maneira distinta daquela esperada pelos outros, a romancista relata durante o vídeo experiências sobre essa visão única que as pessoas tinham do que era ser um africano. O vídeo, por abordar esse assunto, mobiliza e emociona as pessoas, algo que pode ter contribuído, nem que seja minimamente, para o momento em que os alunos foram escrever as suas próprias histórias ze leitura e escrita – tema bastante pessoal e que mexe com o lado emotivo.

Após assistirmos ao vídeo, eu e os estudantes construímos diversas ideias relacionadas à escrita: precisamos ler para conhecer sobre vários assuntos – e sobre os vários ângulos pelos quais determinado assunto é abordado – para escrever sobre eles; precisamos nos identificar com a escrita de nosso texto, pois ela pode dizer muito sobre nós; imprimimos nossas marcas em nossa escrita, já que cada pessoa tem a sua maneira de escrever, que é organizada de acordo com as características pessoais, com o estilo de cada um. Essas questões foram mencionadas para demonstrar que a leitura e a escrita poderiam marcar a individualidade de cada ser humano.

Em seguida, para que os alunos tivessem uma sugestão de como escrever suas próprias histórias, li a minha história de leitura[21], comentando posteriormente sobre um

[21] Produzi essa história de leitura durante a minha graduação, no início de 2010, na disciplina de "Projeto de Atuação em Ensino de Português e sua Literaturas III" a partir do *Roteiro para uma história de leitura*

episódio de minha história de escrita. Em seguida, os alunos produziram suas histórias, que foram recolhidas e devolvidas no dia da realização da segunda oficina. A tarefa seguinte consistia em reescrever as histórias, de acordo com sugestões deixadas por mim nos textos dos alunos. Além disso, foi deixada, no texto de cada estudante, uma sugestão minha de reescrita de um dos parágrafos do texto; os alunos poderiam modificar e organizar da maneira que quisessem esse parágrafo. As sugestões deixadas nos textos foram explicadas durante uma conversa individual com cada estudante sobre seu texto. Porém, as histórias só foram reescritas em casa e após a realização, na segunda oficina, de uma reescrita coletiva dos parágrafos reescritos por mim do texto de cada aluno.

2.4. O PARADIGMA INDICIÁRIO NA ANÁLISE DOS DADOS

Buscando identificar o dialogismo e a "sempre dada (...) relação" entre escrita e oralidade (CORRÊA, 2004, p. XIII), fator que denuncia a heterogeneidade constitutiva da escrita, selecionamos, para serem analisadas, oito histórias de leitura e escrita, e suas consequentes reescritas – que foram únicas –, produzidas pelos alunos participantes das Oficinas. Nessas produções, em que cada escrevente apresentou a sua história ou suas lembranças sobre as práticas da leitura e da escrita, procuramos por indícios que revelassem como as minhas sugestões, em relação a cada texto, influenciaram a sua reescrita, além de olharmos para outros fatores, relacionados aos três eixos da heterogeneidade da escrita (CORRÊA, 2004), que também podem ter modificado a segunda versão dos textos – como o diálogo instaurado pelo aluno com a imagem que tem da gênese da (sua) escrita, o diálogo instaurado pelo aluno com a imagem que tem do que seria o código escrito institucionalizado e o diálogo instaurado pelo aluno com a imagem que tem do que seria a exterioridade (outros textos, outros enunciadores, o leitor) na constituição de seu próprio texto. Para Corrêa (1998b, p. 73), esses eixos podem ser considerados "lugares privilegiados de observação da circulação dialógica do escrevente na produção de um modo heterogêneo de constituição da escrita".

---

presente na página 39 do fascículo "Meus alunos não gostam de ler... O que eu faço?", de Marisa Lajolo, produzido para o CEFIEL. O fato de este fascículo estar, de certa maneira, presente no momento de geração dos dados demonstra que esse projeto da Unicamp está circulando nos âmbitos acadêmicos e profissionais.

Como método de análise e de busca dos indícios que revelassem o trabalho do sujeito com a linguagem nos três eixos, adotamos o paradigma indiciário, conforme os estudos de Ginzburg (1989) e os trabalhos do Projeto Integrado CNPq "*A relevância teórica dos dados singulares na Aquisição da Linguagem Escrita*" realizados por Abaurre, Mayrink-Sabinson e Fiad (1992), nos quais as autoras buscam indícios reveladores do trabalho do sujeito com a escrita.

Ao adotar esse método para olhar para os textos dos alunos, buscamos "inferir as causas a partir dos efeitos" (GINZBURG, 1989, p. 153), visando compreender o porquê de determinada expressão ou construção estar presente (ou ausente) na reescrita. Essa compreensão foi realizada com base na perspectiva dialógica da linguagem, ou seja, buscamos identificar, por meio das marcas, dos indícios levantados nos textos dos alunos (sujeito), como as reescritas relacionam-se com discursos prévios, com interlocutores (também sujeitos) anteriores, algo que denuncia nossa investigação de caráter dialógico. Segundo Corrêa (1998a, p. 166),

> essas marcas são apropriadas para a busca de testemunhos históricos da relação que os interlocutores mantêm entre si através da relação que mantêm com seus objetos discursivos. Essa rede de relações de sentido contribui (...) não só para marcar as relações dialógicas que dão sentido ao dito, mas também para marcar aquelas relações dialógicas que dão sentido às lacunas que muitas vezes as próprias circunstâncias históricas impõem aos registros.

Assim, trabalhamos com a concepção que aborda a "presença de outro como constitutiva do sujeito", a qual aparece nesta pesquisa "marcada pelas idéias de heterogeneidade e de representação, as quais, no sentido em que as estamos utilizando, dão pistas da divisão enunciativa do sujeito e das formas discursivas que identificam o sujeito a grupos" (CORRÊA, 1998b, p. 73), conforme comentado anteriormente. Visamos compreender o sujeito – aluno participante das Oficinas de Leitura e Escrita – como integrante do 1º ano do Ensino Médio da escola onde a pesquisa foi realizada e como um sujeito, cujas características particulares marcam sua individualidade. É através do processo de alteridade, do diálogo com o outro, que essas questões podem ser analisadas nos textos dos estudantes por meio dos indícios deixados.

Acreditamos ser possível, dessa maneira, reconhecer o aluno não apenas como um "escrevente, que pode ter uma conformação física, peso e estatura determinados", ou seja, "enquanto indivíduo biológico", por meio da observação de aspectos visíveis, mas como um sujeito situado em uma "dimensão pragmático-enunciativa" de acordo com uma "ordem histórico-discursiva" (CORRÊA, 2010, p. 15), questões que orientam o processo de produção textual, já que, a partir delas,

> o escrevente já não lida apenas com as orientações da situação imediata de enunciação, mas, também, e necessariamente, com a articulação entre os elementos pragmático-enunciativos e a ordem histórico-discursiva, ligada, esta última, às representações da situação, da ação entre interlocutores e do já-enunciado que fertiliza, pelo que escolhe e pelo que está fora de sua escolha, a sua *memória discursiva.* (CORRÊA, 2010, p. 16, ênfase do autor)

Pretendemos localizar pistas linguísticas nos textos dos alunos que denunciassem a maneira como o sujeito se constitui. "Em outras palavras, o estabelecimento de pistas lingüísticas – testemunhos singulares, acontecimentos – está diretamente ligado ao princípio dialógico da linguagem" (CORRÊA, 1997, p. 8, mimeo).

Compreendemos este trabalho como "uma atitude orientada para a análise de casos individuais, reconstruíveis somente através de pistas, sintomas, indícios" (GINZBURG, 1989, p. 154), uma vez que não possuímos uma descrição de todas as práticas letradas em que os alunos, cujos textos foram analisados, se engajam diariamente ou se engajaram algum dia; existem limitações que nos impedem de garantir, com exatidão, a origem dos indícios. Deste modo, assumimos, ao analisar as histórias e suas reescritas produzidas pelos alunos em contexto escolar, que "a heterogeneidade que habita as práticas orais e letradas prévias – mas não exteriores – às experiências com o texto escolar tem correspondência com a heterogeneidade que caracteriza a escrita escolar como heterogênea" (CORRÊA, 2001, p. 146). Na análise, buscamos inferir e formular hipóteses – por meio da observação e análise de indícios *cuidadosamente* selecionados – sobre "o encontro entre as práticas do oral/falado e do letrado/escrito" que contribuem para a existência de uma "heterogeneidade constitutiva da escrita" (CORRÊA, 2004, p. 4-5), que

se revela nos três eixos e no processo de alteridade, no diálogo com os outros enunciados e enunciadores.

Destacamos a expressão *cuidadosamente* no parágrafo anterior visando demonstrar que não se trata de escolher aleatoriamente e sem um propósito definido os dados a serem analisados. "Se todos os enunciados são sempre responsivos, como eleger um fato singular dentre tantos outros?" (CORRÊA, 2006b, p. 211). Não se trata de abordar apenas questões relacionadas ao "certo/errado", visão que, em nosso entendimento, pouco revelaria sobre o processo de escrita subjacente e organizador de determinada produção textual. Assumindo esses parâmetros, o texto poderia ser julgado através de uma visão normativa, no sentido gramatical, que, em algumas vezes, leva o analista a enfocar "articulações formais supostas como corretas antes mesmo de o texto ser produzido" (CORRÊA, 2010, p. 19), apagando a relação existente entre sujeito e linguagem, e a "[esbarrar] no produto sem compreender o processo" (BARROS, 2004, p. 166).

Acreditamos ser fundamental saber "para onde olhar" (CORRÊA, 2004), buscando identificar quais indícios são reveladores da transição dialógica realizada pelo sujeito em seu texto escrito. Para isso, é necessária a realização de uma análise linguística, que auxilia e guia o olhar do analista para os pontos que denunciam essa transição, sejam em "marcas lingüísticas presentes nas várias dimensões da linguagem: marcas prosódicas e/ou lexicais (incluindo marcas gráficas), marcas sintáticas, marcas organizacionais do texto e marcas dos recursos argumentativos utilizados" – representantes dos dois primeiros eixos de análise – ou "na circulação [dialógica] do escrevente", caracterizada pelo "diálogo com outro enunciador, com a própria língua, com um registro discursivo, com o leitor, com o próprio texto e com outros textos" – pertencente ao terceiro eixo (CORRÊA, 2001, p. 153).

"Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la" (GINZBURG, 1989, p. 177); após reunir um conjunto de indícios, de pistas linguísticas que demonstrassem, nas histórias e nas reescritas analisadas, uma "circulação dialógica pela imagem que [os estudantes fazem] (...) das relações entre oral/falado e letrado/escrito na constituição de sua escrita, de seu interlocutor e na sua própria como escrevente" (CORRÊA, 2004, p. 21), buscamos identificar como esses sinais

revelam um modo heterogêneo de constituição da escrita desses sujeitos. Ao utilizar o método de investigação indiciário, resta a nós – ocupando o papel de investigadoras, de detetives – levantar hipóteses possíveis para compreender determinada pista linguística presente no texto. Deste modo, não é o fato em si que chega às nossas mãos, mas "um jogo de imagens que – considerando seu destinatário – o escrevente faz sobre a (sua) escrita" (CORRÊA, 1998a, p. 174) e sobre o qual levantaremos nossas hipóteses.

Assim como no trabalho de Ginzburg (1989), buscamos estabelecer, nas análises, ligações entre as reescritas dos alunos e os prováveis enunciados e enunciadores prévios e posteriores, procedimento descrito por Corrêa (1998a, p. 170) como sendo "a constituição da alteridade enquanto singularidade", uma vez que a maneira como determinado estudante se posicionou em sua reescrita só poderá ser compreendida se for levado em conta o diálogo estabelecido com os outros, próximos ou distantes, e a presença desses na realização da situação enunciativa. "Trata-se, portanto, de uma reconstrução da dialogia, em que tanto os ecos longínquos como as interlocuções diretas têm seu papel reconhecido" (CORRÊA, 1998a, p. 170).

2.5. A PESQUISA-AÇÃO E O ESTUDO DE CASO

Durante o desenvolvimento das Oficinas, adotei uma combinação metodológica entre a pesquisa-ação e o estudo de caso. De acordo com o contexto e com a maneira como a geração de dados foi desenvolvida, a pesquisa-ação apresentou-se como uma metodologia adequada a ser utilizada, que auxiliou no desenvolvimento de um estudo de caso. Assim, temos o desenvolvimento de um estudo de caso dentro da realização de uma pesquisa-ação.

A "pesquisa-ação tem sido concebida principalmente como metodologia de articulação do conhecer e do agir (...)" – como o próprio nome aponta – na qual "o agir remete a uma transformação de conteúdo social, valorativamente orientada no contexto da sociedade" (THIOLLENT, 1994, p. 100). A investigação conduzida resulta em ações, em mudanças práticas, que serão desenvolvidas no próprio contexto de pesquisa. Diante dessa especificidade, podemos dizer que a pesquisa-ação, como afirma Burns (2009, p. 114),

"concentra-se em questões relacionadas à aplicação e à prática imediatas"[22]. Deste modo, compreendo que a pesquisa-ação se aproxima do trabalho realizado por nós, professores, em nossos contextos diários de trabalho. De acordo com Richards (2003, p. 232) citado por Dornei (2009, p. 194): "Estamos acostumados a trabalhar as necessidades de nossos alunos, avaliando os efeitos de abordagens específicas, detectando o que funciona e o que não funciona e ajustando nosso ensino a essas questões"[23]. Esse foi o processo seguido durante as Oficinas, pois busquei, de acordo com os encontros anteriores e os textos dos alunos, organizar as ações seguintes.

A maioria dos professores investiga e reflete sobre suas práticas – sempre situadas e realizadas em razão das especificidades de determinado contexto – avaliando as ações de acordo com sua efetividade em relação ao aprendizado dos estudantes. Esse é o objetivo principal da utilização da pesquisa-ação: levar o professor a investigar sua própria prática, buscando compreendê-la para, quando necessário, transformá-la. Ao assumir o papel de professora das Oficinas de Leitura e Escrita, passei a organizar as atividades e a dinâmica da sala de aula, além de investigar os acontecimentos e avaliar quais mudanças poderiam ser feitas a fim de formular hipóteses de ação para transformar e melhorar a prática dos sujeitos envolvidos. A pesquisa-ação exige que o pesquisador ocupe, ao mesmo tempo, a posição de pesquisador e de ator/professor na ação desenvolvida, já que são "estreitas [as] relações entre ensino e pesquisa. O movimento entre essas duas práticas está sempre presente (...)" (FIAD e MAYRINK-SABINSON, 1991, p. 63).

As análises desenvolvidas em uma pesquisa-ação provocam mudanças imediatas na situação investigada, pois todas as ações estão fundamentadas nas particularidades e nas características do contexto analisado. Diante disso, afirmamos, com base nas palavras de Burns (2009, p. 127), "[que] a pesquisa-ação não se propõe a responder perguntas que podem ser generalizadas"[24]. Em relação à pesquisa desenvolvida nas Oficinas, as decisões tomadas sobre como proceder foram baseadas nos resultados

[22] "focuses on issues and questions related to immediate practice and application."
[23] "We're used to working out the needs of our students, evaluating the effects of particular approaches, spotting things that work or don't work and adjusting our teaching accordingly."
[24] "[that] action research does not set out to answer questions that can be generalized (...).".

obtidos nesse contexto de investigação, sendo aplicáveis para solucionar os "quebra-cabeças"[25] específicos ali surgidos.

O caráter situacional da pesquisa-ação estabelece contato direto com o estudo de caso, que também busca investigar e descrever as particularidades de uma situação específica. Assim como na pesquisa-ação, no estudo de caso "os resultados não são generalizáveis a cenários e casos semelhantes" (FALTIS, 1997, p. 149)[26], à medida que também consideram as especificidades contextuais para formular suas análises e conclusões. De acordo com Nunan (1992, p. 88), "estudos de caso são particularmente adequados para os tipos de pesquisa de ação-orientada (…) nas quais o propósito é, em primeira instância, ajudar os profissionais a melhorar sua compreensão e a solucionar problemas relacionados ao seu próprio lugar de trabalho"[27].

Com a utilização da pesquisa-ação, visei não apenas apresentar a voz da professora/pesquisadora, preocupada com a efetividade de sua prática em relação à aprendizagem de seus alunos, mas também ouvir o que os próprios participantes da pesquisa, caracterizados como os sujeitos "centrais" e afetados diretamente pelo encaminhamento da investigação, teriam a dizer. A pesquisa-ação apresenta-se como uma metodologia "na qual, sem se negar a necessidade de observar, medir ou quantificar, [há] espaço para os procedimentos de argumentação e interpretação, com base na discussão coletiva" (THIOLLENT, 1994, p. 98). Assim, assumo que os passos seguidos na pesquisa, bem como as ações realizadas, foram organizados de acordo com o diálogo e a interação existente entre mim, enquanto professora/pesquisadora, e os alunos participantes, a fim de que os últimos expressassem suas ideias, suas necessidades e seus pensamentos em relação às atividades desenvolvidas.

Por basear suas análises e reflexões nas especificidades contextuais, a pesquisa-ação possibilita que teorias educacionais sejam geradas de acordo com os dados obtidos em determinado contexto. Esse fenômeno aproxima a pesquisa-ação da etnografia, em que, de

[25] Assim como Allwright (1991apud NUNAN, 1992, p. 19), preferimos a utilização do termo "puzzle", ou "quebra-cabeça", à utilização da palavra "problema" para evitar possíveis interpretações negativas.
[26] "results are not generalizable to comparable settings or cases."
[27] "case studies are particularly suited to the types of action-oriented research (...) where the purpose is, in the first instance, to help practitioners enhance their understanding of, and solve problems related to, their own professional workplace (...)."

acordo com Nunan (1992, p. 57), prevalece uma abordagem dos "dados antes da teoria"[28], à medida que " a teoria [é] baseada e proveniente dos dados"[29]; os registros gerados orientam a busca por teorias e conceitos teóricos (CANDIDO, 2009). Diante disso, podemos dizer que o conhecimento profissional a ser adquirido em uma pesquisa-ação está ligado diretamente à sua aplicação em uma situação real de trabalho. Essa foi outra característica da metodologia que levou à sua utilização no desenvolvimento da pesquisa em questão, já que consideramos a pesquisa-ação como uma "estratégia de conhecimento voltada para a resolução [imediata] de problemas do mundo real" (THIOLLENT, 1994, p. 11).

Pesquisas realizadas a partir de outras metodologias, apesar de apresentarem resultados bastante precisos e relevantes, parecem estar distantes da situação de urgência instaurada atualmente no contexto educacional. Ao explicitar seus pensamentos sobre essa linha de pesquisa, Thiollent (1994, p. 75) afirma que:

> Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes.

A pesquisa-ação integra o desenvolvimento da prática com a construção do conhecimento da pesquisa em um processo cíclico, definido pelos seguintes passos: análise inicial, coleta de dados, reflexão e conceituação dos "quebra-cabeças", planejamento da ação, execução, nova coleta de dados para avaliar a ação. Em relação às Oficinas desenvolvidas, posso dizer que a análise inicial consistiu em conhecer o ambiente, os alunos e a relação que eles têm com a escrita; após esse momento, atividades preparatórias para a produção textual foram desenvolvidas e resultaram na primeira coleta de dados; em seguida, houve uma reflexão para definir as dificuldades e as facilidades apresentadas pelos alunos nas produções textuais, o que auxiliou na organização e no planejamento da próxima ação a ser realizada; a execução de tal ação – a reescrita textual – resultou em uma nova

[28] "data then theory".
[29] "theory [is] based in and derived from data".

coleta de dados para que os resultados da ação fossem avaliados. De acordo com Somekh e Lewin (2005, p. 91):

> A evolução das estratégias de ação e sua implementação, baseada nos resultados do estágio inicial da pesquisa, precisa ser seguida por uma coleta de dados posterior para avaliá-la, assim como a validação dos resultados da pesquisa-ação envolve testá-los como base para novas ações (...).[30]

Outra semelhança existente entre a pesquisa-ação e o estudo de caso, que fez com que essas duas metodologias fossem aplicadas à pesquisa em questão, reside no fato de que ambas configuram pesquisas aplicadas, no sentido de que a pesquisa resulta em contribuição prática e social. No caso da pesquisa-ação, é considerada necessária e importante a socialização da investigação realizada, principalmente em relação às etapas e aos resultados obtidos, a fim de inspirar outros professores a pensar em seus contextos de sala de aula e em suas práticas, visando conhecê-las melhor e aprimorá-las.

Em relação ao estudo de caso, as conclusões obtidas sobre determinada situação devem ser disponibilizadas aos sujeitos envolvidos, a fim de que tenham um panorama crítico e "um julgamento resumido e contextualizado da situação" (STARK e TORRANCE, 2005, p. 38)[31]. Pretendi fazer o mesmo em relação aos alunos participantes da pesquisa e à escola onde o estudo foi desenvolvido. Durante as Oficinas, os alunos tiveram o *feedback* necessário para o desenvolvimento e o aprimoramento de suas produções textuais. Além disso, o desenvolvimento das Oficinas e os resultados obtidos foram acompanhados pelos diretores, coordenadores e professores da escola, para que as atividades desenvolvidas fossem conhecidas e compreendidas por todos. Até mesmo alunos de anos escolares diferentes daquele dos estudantes participantes da pesquisa acompanharam os resultados do desenvolvimento de nossa investigação, uma vez que a matéria, mencionada anteriormente,

[30] "The developments of action strategies and their implementation, based on the findings of the initial stage of the research, needs to be followed by further data collection to evaluate them, as the validation of action research outcomes involves testing them out as the basis for new actions (…)."
[31] "a contextualized summative judgement on the current situation".

"Wi-fi: problema ou solução?"[32], produzida durante um projeto de letramento[33] pelos alunos durante as Oficinas de 2011, foi organizada para que fosse interessante, também, aos estudantes do Ensino Fundamental II, além de ter sido apresentada e discutida com as turmas dos 6ºs, 7ºs e 8ºs anos. Em relação às Oficinas de 2012, o texto produzido pelos alunos sobre a história do colégio[34] foi disponibilizado no site do colégio para que toda a comunidade tivesse acesso à escrita produzida pelos alunos.

Toda pesquisa realizada envolve diversas questões éticas e, em relação à pesquisa em questão, esse fato não é diferente. Para a realização desta pesquisa-ação foi necessário pedir aos coordenadores e diretores da escola a autorização para o desenvolvimento da pesquisa naquele espaço. Diante do consentimento, eu e a coordenação

[32] O texto "Wi-fi: problema ou solução?" foi produzido durante as Oficinas com o intuito de ficar disponível para a leitura de alunos de outros anos escolares e de professores e diretores. Esta foi a única produção realizada nessa situação específica, pois, na fase final da primeira parte da coleta de dados, alguns alunos demonstraram estar desmotivados em relação à reescrita de seus textos, que seriam lidos apenas pela professora das Oficinas. "Entrega assim mesmo, está bom." foi a fala de um aluno para outro que fez com que eu analisasse e repensasse minha prática: pode ser que o aluno tenha dito isso já que o texto será lido apenas pela professora, será avaliado e não terá nenhuma função além dessa. A partir disso, foi organizada a produção de um texto que teria uma função "extraescolar", que interessasse aos outros alunos da escola e não apenas aos alunos participantes das Oficinas. Foi desenvolvido, assim, um projeto de letramento com os alunos na tentativa de produzir textos realmente necessários para cumprir um objetivo linguístico e comunicativo na escola, caracterizando, ainda mais, a abordagem da escrita como um "trabalho" e não como um "exercício escolar". Na produção da matéria sobre a história do colégio, desenvolvida durante as Oficinas de 2012, o mesmo procedimento foi adotado. Porém, compreendo que sempre existirá na escola algum tipo de didatização do gênero, "uma prática de linguagem (...), necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que instaurada com fins de aprendizagem" (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 76), pois, "o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino-aprendizagem, para funcionar numa instituição cujo objetivo primeiro é precisamente este" (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 81). No ensino, o objetivo do uso do gênero é o seu domínio; já na sociedade, o objetivo é a comunicação. Nem sempre é viável ou possível realizar um projeto de letramento, devido ao tempo ou a questões relacionadas ao andamento das aulas. Entretanto, quando conduzida de uma maneira que busca revelar cada um dos elementos que integram a função comunicativa de determinado gênero em uma situação social de comunicação – forma como busquei abordar os gêneros nas Oficinas –, a didatização não se configura como uma prática negativa, mas pertinente para o desenvolvimento das *capacidades de linguagem* do aluno envolvidas na constituição de um gênero.

[33] De acordo com Kleiman (2000, p.38), abordada por Cunha (2010, p. 21), o projeto de letramento seria "um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como "escrever para aprender a escrever" e "ler para aprender a ler" em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto".

[34] A produção deste texto também foi resultado de um projeto de letramento.

do colégio elaboramos autorizações[35] bem como cartas de agradecimento – ao término das Oficinas –, que foram enviadas aos pais dos alunos participantes. É fundamental explicar aos envolvidos – no caso dos sujeitos deste estudo, sendo todos menores de idade, a explicitação da pesquisa e de seus procedimentos e a permissão para participação foi dirigida aos pais e responsáveis – como participarão da pesquisa, delineando os objetivos da investigação e a justificativa para sua realização. Além disso, o anonimato dos participantes foi garantido nas situações em que os resultados do estudo serão utilizados e apresentados.

2.6. A PESQUISA QUALITATIVA

Acreditamos que nossa pesquisa assumiu o caráter de pesquisa qualitativa, que estuda o mundo "da perspectiva do indivíduo que interage" (DENZIN e LINCOLN, 1998, p. 407)[36]. Buscamos compreender e descrever qual o pensamento e a visão dos alunos sobre suas produções escritas, de maneira que tal visão nos ajudasse a definir quais caminhos seriam seguidos durante o desenvolvimento do estudo. Para realizar esse trabalho, utilizamos um conjunto de práticas interpretativas e materiais que forneceram a visibilidade do "mundo investigado" – notas de campo, entrevistas, conversas, gravações, cuja utilização também foi autorizada por parte dos envolvidos, para que pudéssemos conduzir um estudo ético e responsável.

De acordo com Denzin e Lincoln (2006, p. 17), "a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem (...) interpretativa, (...) o que significa que seus pesquisadores (...) [buscam] entender, ou interpretar, os fenômenos em termo dos significados que as pessoas a eles conferem" para, a partir disso, formular as hipóteses e conclusões da pesquisa. Podemos, então, dizer que o pesquisador qualitativo assume o papel de *bricoleur*, que "costura, edita e reúne pedaços da realidade, um processo que gera e traz uma unidade psicológica e emocional para uma experiência interpretativa" (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 19); o *bricoleur* pode utilizar diversos paradigmas interpretativos para auxiliar no

[35] As cartas assinadas pelos pais estão na parte de Anexos.
[36] "from the perspective of the interacting individual.".

estudo de um "quebra-cabeça". Foi esta postura que procurei assumir durante a realização das Oficinas.

A validade de uma pesquisa qualitativa consiste em obedecer às regras específicas do contexto durante a sua realização, a fim de que o estudo não se torne inválido, comprometendo a autoridade do pesquisador responsável. De acordo com Denzin e Lincoln (1998, p. 414),

> um texto é válido se ele for suficientemente fundamentado, triangulado, baseado em indicadores naturais, cuidadosamente ligado a uma teoria (e seus conceitos), possível de ser compreendido em seu contexto, verossímil (...), lógico e verdadeiro em relação a refletir o fenômeno em questão.[37]

Buscamos produzir um estudo válido, atentando para as especificidades do contexto e dos participantes envolvidos, que possa ser retomado por meio das perspectivas de outros. Desse modo, buscamos realizar uma pesquisa relevante, em consonância com a realidade e com os princípios éticos de validade e de verdade científica.

2.7. GERAÇÃO DOS DADOS

Os métodos de geração de dados utilizados na pesquisa-ação associam-se àqueles da pesquisa qualitativa. No meu caso, os dados a serem analisados são provenientes de conversas informais que tive com os alunos, do diário de campo utilizado em sala de aula, das gravações das Oficinas, das discussões mantidas pelos alunos durante a escrita/reescrita e, principalmente, das produções textuais desenvolvidas pelos alunos.

Como buscava conhecer "[a] origem dos participantes, suas ações reportadas, opiniões, pensamentos, crenças ou interpretações" (BURNS, 2009, p. 120)[38], procurei adquirir certa proximidade em relação aos participantes da pesquisa por meio de entrevistas informais sobre os textos produzidos e outras questões relacionadas à escrita. A utilização

[37] "a text is valid if it is sufficiently grounded, triangulated, based on naturalistic indicators, carefully fitted to a theory (and its concepts), comprehensive in scope, credible (…), logical, and truthful in terms of its reflection of the phenomenon in question."
[38] "[the] participants' backgrounds, self-reported actions, opinions, thoughts, beliefs, or interpretations".

de entrevistas informais, denominadas por Burns (2009, p. 121) como *entrevistas abertas*[39], no sentido de que as entrevistas se assemelham a uma conversa, visava dar voz aos alunos e compreender a maneira como avaliavam suas participações nas atividades desenvolvidas nas Oficinas, além de revelar dados pertinentes para a interpretação de suas produções textuais.

Preferi a utilização de entrevistas informais à utilização de entrevistas formais e de questionários durante as Oficinas tentando evitar que os estudantes respondessem de acordo com o que acham que o professor gostaria de ouvir/saber (BURNS, 2009), algo possível de ocorrer, pois os alunos acabam interpretando essas atividades como testes e avaliações. Contudo, reconheço que não há como evitar que a minha imagem de professora das Oficinas seja tomada, pelos participantes, como referência para as escritas e reescritas textuais. Como pretendi mostrar nas análises, o fato de terem a mim, professora das Oficinas, como interlocutora direta fez com que os alunos produzissem suas escritas e reescritas de uma determinada maneira, guiada por essa interlocução específica.

Também foi utilizado um diário de campo, que aparece como um dos instrumentos principais desta pesquisa, pois as atividades, observações, análises e os passos desempenhados durante as Oficinas foram anotados e arquivados para auxiliar nas análises e no planejamento das ações seguintes. Junto com as produções textuais dos alunos e as gravações, o diário de campo constituiu-se como um instrumento importante em relação à organização do desenvolvimento da pesquisa-ação. O diário de campo caracteriza-se como "um instrumento de coleta de dados versátil que pode ser adaptado às necessidades da pesquisa" (BURNS, 2009, p. 118).[40]

Realizei dois tipos de observações durante o desenvolvimento da pesquisa: *a observação dos alunos*, em que atitudes, opiniões, reflexões, percepções e pensamentos dos participantes foram considerados, e *a minha auto-observação*, pois as ações, o meu comportamento e os meus pensamentos foram avaliados em razão dos princípios básicos da pesquisa-ação. Em razão de eu ter desempenhado, ao mesmo tempo, o papel de professora e de condutora da pesquisa, o que dificulta um pouco a coleta dos dados, utilizei um

[39] *open-ended interviews*.
[40] "a versatile data collection tool that can be tailored to research needs".

gravador[41] a fim de que as interações ocorridas durante as Oficinas pudessem ser revisitadas posteriormente, de modo a complementar as informações contidas no diário de campo. Porém, considerando os princípios da pesquisa qualitativa, cuidamos para que a utilização e a interpretação das gravações em áudio e das entrevistas informais revelassem, da maneira mais próxima possível, o pensamento dos sujeitos da pesquisa (DENZIN e LINCOLN, 1998, p. 412).

A seguir, passamos para a análise da heterogeneidade presente nas reescritas das histórias dos alunos. Pretendemos analisar como a perspectiva dialógica – que pode ser observada por meio dos três eixos da circulação do escrevente pelo imaginário sobre a escrita – guiou a construção dos textos; procuramos por indícios, relacionados aos três eixos, que podem ter guiado a reescrita – como o diálogo instaurado pelo aluno com a imagem que tem da gênese da (sua) escrita (1º eixo), o diálogo instaurado pelo aluno com a imagem que tem do que seria o código escrito institucionalizado (2º eixo) e o diálogo instaurado pelo aluno com a imagem que tem do que seria a exterioridade (o texto lido, outros discursos, outros enunciadores) na constituição de seu próprio texto (3º eixo).

[41] As gravações em áudio foram utilizadas de acordo com a autorização do colégio e dos pais/responsáveis pelos sujeitos participantes da pesquisa. Além disso, adotamos esse procedimento já que o uso do gravador não comprometeu o andamento da pesquisa. Os alunos não ficaram inibidos e não estranharam a presença do aparelho, chegando, diversas vezes, a interagir, a brincar com o aparelho e com o fato de ele estar presente na sala.

CAPÍTULO 3 - O MODO HETEROGÊNEO DE CONSTITUIÇÃO DA (RE)ESCRITA[42]

Neste capítulo, apresentamos as análises de trechos de oito reescritas das histórias de leitura e escrita dos alunos baseando-nos nos três eixos da circulação do escrevente pelo imaginário sobre a escrita[43]. Escolhemos esse título para o capítulo por ser a reescrita um contínuo da escrita; todo processo dialógico presente na construção da primeira está presente na segunda, e utilizo uma nomeação diferente por questões didáticas. Sendo assim, as questões discutidas em relação à heterogeneidade da escrita podem ser direcionadas à reescrita, pois esta também seria construída de maneira heterogênea.

Dividimos essa seção em três subseções: a primeira apresenta trechos relacionados essencialmente ao 1º eixo; a segunda, ao 2º eixo e a terceira, ao 3º eixo. Os textos estão identificados pelas siglas de cada estudante (Estudante 1, Estudante 2...), para que seja possível acompanhar a análise de trechos diversos do texto de um mesmo estudante. Após mencionadas uma vez, as siglas adquirem o seguinte formato: Estudante 1 = E1, Estudante 2 = E2 e assim por diante. Além disso, como alguns alunos produziram dois textos – um com a história de leitura e o outro com a história de escrita –, identificamos, no caso desses escreventes, a qual história pertence cada trecho.

Buscamos selecionar partes dos textos[44] que representassem indícios de cada um desses eixos. Porém, apesar de as análises estarem divididas em três grandes categorias, a constituição da (re)escrita heterogênea não ocorre de maneira fragmentada, algo que nos levou a mencionar, em alguns momentos, os outros dois eixos da escrita quando analisamos um deles. Os três eixos aparecem entrelaçados justamente por conta do caráter dialógico que subjaz o conceito de escrita heterogênea.

---

[42] Escolhemos esse título para o capítulo em que apresentamos as análises para remeter ao memorável trabalho de Manoel Luiz Gonçalves Corrêa e associá-lo às discussões que abordamos em nosso trabalho.

[43] Selecionamos para serem analisadas as mudanças mais significativas ocorridas nos textos na passagem da primeira versão – e após o contato dos alunos com as minhas sugestões escritas e orais – para a reescrita. Compreendemos que todas as alterações realizadas podem originar-se das minhas sugestões, assim como também podem ser provenientes de diversas outras questões discursivas. Buscamos, então, refazer o caminho traçado pelos estudantes até chegar às alterações mais representativas presentes na reescrita.

[44] Os textos foram transcritos da maneira como os estudantes escreveram.

3. 1. PRIMEIRO EIXO: A GÊNESE DA ESCRITA

Por meio de indícios referentes à acentuação, à grafia e à pontuação, destacamos, nesta subseção, trechos das reescritas que demonstram a representação desses escreventes do que seria, a partir de sua circulação por práticas orais e letradas, a oralidade na (sua) escrita; buscamos abordar fragmentos em que os alunos assumem "a escrita como representação integral do oral/falado, supondo-o como plasmado ao escrito" (CORRÊA, 2004, p. 46). Ao buscarem a representação escrita de determinado som ou de aspectos rítmicos da oralidade, os estudantes baseiam-se no que acreditam ser a escrita institucionalizada – seja a partir de suas experiências ou a partir do diálogo com as sugestões deixadas por mim – professora das Oficinas –, atitude que revela um cruzamento entre o 1º e o 2º eixos, conforme identificamos nas análises a seguir.

3.1.1. EMPREGO DE ACENTOS

Apresentamos abaixo trechos da primeira versão e da reescrita da história de leitura e escrita do Estudante 1, visando abordar e demonstrar, na perspectiva do 1º e, em alguns momentos, do 2º eixo da heterogeneidade da escrita, a maneira como este aluno foge à grafia padrão de determinadas palavras devido a desvios que ocorrem em relação à acentuação desses vocábulos. Neste tópico, abordamos também o uso do til que, mesmo não sendo um acento gráfico e indicando a nasalidade da sílaba, foi trocado pelo acento circunflexo, como mostramos no texto a seguir. Para começar, apresentamos três excertos em que a palavra "mãe" foi grafada da seguinte maneira: "maê".

Primeira versão
Quando era pequeno minha **maê** me ajudava a aprender a ler, eu queria muito saber como era entender um livro. (primeira versão da história de leitura) Ela me ajudou a escrever e eu devo isso a minha **maê**. (primeira versão da história de escrita)

Reescrita
Converssei com a minha **maê** para ela falar com a professora para me dar algumas dicas. (reescrita da história de escrita)

Ao observarmos a grafia dessa palavra, percebemos que o aluno marca a nasalidade, que deveria estar na letra "a", na letra "e" – por meio do emprego do acento circunflexo, e não do til. Para buscar explicar o motivo que poderia ter levado o estudante a cometer tal equívoco, recorremos ao 1º eixo estipulado por Corrêa. Compreendemos que a escrita da palavra "maê" é uma tentativa de representação, na escrita, marcada pela relação existente entre a pronúncia dessa palavra pelo estudante e a representação escrita dessa pronúncia. Buscando marcar a parte forte da palavra "mãe", o E1 emprega o acento circunflexo na letra "e", algo que indicaria a sua transição entre práticas orais – pode ser que ele pronuncie "ma**ê**"[45] ([manhê]) – e práticas letradas – buscou representar na escrita o som proveniente de sua pronúncia.

Em outros trechos da escrita e da reescrita desse mesmo aluno, presenciamos o emprego do acento circunflexo para marcar a sílaba tônica de três palavras: "atê", "êpoca" e "trâs".

Primeira versão
Eu fiquei muito triste, mas eu fiquei tentando **atê** que um dia pedi ajuda a minha **maê** para escrever. (primeira versão da história de escrita)
Reescrita

[45] Agradeço ao Prof. Dr. Clécio dos Santos Bunzen Júnior pela sugestão de investigar a marcação na palavra "mãe" como proveniente do gênero histórias em quadrinhos. Conforme comentei em relação aos princípios metodológicos adotados nesta dissertação, acredito e quero que as reescritas aqui analisadas sejam vistas com outros olhares, algo que possibilitará conclusões que podem ser diferentes daquelas abordadas por mim. Pretendo, futuramente, realizar a análise deste dado seguindo esta sugestão, já que o Prof. Dr. Paulo Eduardo Ramos, especialista em histórias em quadrinhos e profissional sugerido pela Profª Drª Ana Raquel Motta de Souza para auxiliar-me na análise da palavra "maê", indicou-me, atenciosamente, bons subsídios teóricos para que tal análise fosse realizada. Dirijo, também, aos dois últimos professores o meu agradecimento.

Percebi como ler é interressante e pratico leitura **até** hoje em casa. (reescrita da história de leitura) Na **êpoca** de aprender a ler estava meio preguicoso. (reescrita da história de leitura) A classe começou a avançar na leitura e eu fiquei para **trâs** graças a minha preguiça. (reescrita da história de leitura)

Nesses trechos, o E1 emprega o acento na sílaba tônica, porém não utiliza o sinal correto, fugindo ao que seria esperado na escrita padrão dessas palavras. A única palavra que foi corrigida em relação à acentuação foi "atê", que, a partir da minha indicação, foi grafada como "até" na reescrita. Também foi sugerido que a escrita de "maê" fosse modificada – para mãe –, mas o aluno empregou "maê" em sua reescrita, algo que pode revelar uma convicção forte deste estudante em grafar essa palavra, em particular, dessa maneira, justamente pelo cruzamento existente entre a oralidade e a escrita. Tal convicção o fez desconsiderar as correções e observações que deixei para ele em seu texto.

Conforme vemos abaixo, as palavras "não" e "então", que também apresentam a nasalidade na vogal "a", foram grafadas por E1 da maneira adequada à escrita padrão. Assim, inferimos que esse movimento presente na escrita deste estudante auxilia na manutenção da hipótese formulada em relação à maneira como o aluno pronuncia a palavra "mãe"; por acreditar que o som proveniente da pronúncia dessa palavra esteja representado na escrita "maê", ele conserva essa grafia em sua reescrita, apesar da minha sugestão.

Primeira versão
Quando era pequeno tinha muito problema com a escrita **não** sabia escrever. (primeira versão da história de escrita)
Reescrita
A professora mandava ler e eu **não** tinha vontade **então** pegava os livros pequenos e dizia que li tudo e sabia tudo. (reescrita da história de leitura)

No caso das palavras “atê” – escrita com o acento circunflexo na primeira versão da história de escrita, mas, escrita com o acento agudo na reescrita da história de leitura, “êpoca” – empregada no início da reescrita da história de leitura, e “trâs” – empregada na reescrita da história de leitura, podemos recorrer ao 2º eixo para formular uma explicação: buscando alçar sua escrita ao código escrito institucionalizado, E1 emprega o acento circunflexo para marcar a sílaba tônica. Este aluno parece saber, a partir de suas experiências com a escrita, que, no código institucionalizado, essas três palavras são acentuadas, mas ele não sabe identificar qual seria o acento correto a ser utilizado.

Na grafia “maê”, vemos que E1 sabe que existe a nasalização e que deve empregar um sinal para marcar esse fenômeno, porém ele demonstra não saber qual seria esse sinal e confunde a vogal em que ele seria empregado – o que marca a relação com a oralidade. Na grafia dessa palavra, o aluno foge à escrita padrão na marcação da nasalidade e no sinal empregado; já na grafia de “atê”, “êpoca” e “trâs”, ele acerta a sílaba tônica, mas, novamente, não emprega o sinal correto – deveria ter sido empregado o acento agudo.

Acreditamos que a grafia dessas quatro palavras revele uma dúvida de E1 em relação a como marcar a “parte mais forte” de cada palavra – a sílaba tônica em “até”, “época” e “trás” e a nasalidade em “mãe”. Em todos os casos, o aluno emprega o acento circunflexo para destacar esse fenômeno – quando ele reescreve seu texto, demonstra mais uma vez essa dúvida, pois emprega duas novas palavras (*êpoca*, *trâs*) que seguem o mesmo deslize cometido em *atê*.

Ainda em relação ao emprego dos acentos nos textos de E1, observemos os trechos abaixo, que apresentam a ausência do acento grave nas duas versões produzidas:

Primeira versão
Eu fiquei muito triste, mas eu fiquei tentando atê que um dia pedi ajuda **a** minha maê para escrever. Ela me ajudou a escrever e eu devo isso **a** minha mãe. (primeira versão da história de escrita)
Reescrita

A classe começou a avançar na leitura e eu fiquei para trâs graças **a** minha preguiça. (reescrita da história de leitura)

A ausência do acento grave nas expressões em que temos o fenômeno da crase (graças a minha preguiça, devo isso a minha maê) nas duas versões do texto, apesar de eu ter sugerido que o acento seria necessário nesses casos, ocorre, possivelmente, por não pronunciarmos com destaque a junção da vogal com a preposição (graças AA minha preguiça, devo isso AA minha mãe). Deste modo, acreditamos que E1 buscou representar em sua escrita o som emitido, algo que demonstra, mais uma vez, a transição deste estudante nas práticas orais e letradas[46].

3.1.2. ERROS ORTOGRÁFICOS

Dentre os trechos abordados nesse tópico, os primeiros são provenientes dos textos – primeira versão e reescrita – de E1. Os fragmentos analisados a seguir apresentam formas de ortografia não padrão, as quais também acreditamos que possam ser compreendidos dentro dos eixos da heterogeneidade da escrita.

Reescrita
Cheguei em casa determinado a escrever meu nome e finalmente **conssegui** com a ajuda da maê. (reescrita da história de escrita)

Ao empregar "ss" na escrita da palavra "consegui", acreditamos que E1 possa ter utilizado o conhecimento que tem em relação ao som e à letra. Ele parece ter assumido que o som da letra /s/ na palavra "consegui" está associado ao som que essa mesma letra

[46] Estamos cientes de que antes de pronomes possessivos – como ocorre nos textos em questão – o emprego do acento grave para marcar o fenômeno da crase é opcional. Porém, diante dos equívocos de acentuação cometidos pelo aluno – algo que denuncia as possíveis dúvidas desse estudante em relação a esse tópico – podemos sugerir que essas regras não estejam completamente estabelecidas para ele, o que o leva a não empregar os acentos ou a empregar acentos que não são os adequados. Diante disso, podemos pensar que o fenômeno da crase também não tenha sido completamente compreendido pelo estudante, algo que não o teria feito pensar que, nesses casos, a crase seria opcional.

adquire em outras palavras, em que o /s/ aparece duplicado: “amassar”, “possuir”, “assalto” etc. O escrevente parece não ter associado a escrita da palavra “consegui” a palavras em que o som da letra /s/ é mais próximo do fonema [z], como: casa, brasa, rosa etc., uma vez que esse não é o som que a letra “s” possui na palavra “consegui”.

Por imaginar que, ao empregar apenas uma letra /s/, o som estaria próximo dessas últimas palavras, e relacionando o som emitindo ao pronunciarmos “consegui” ao som das palavras com “ss”, o aluno optou por grafar “conssegui”, baseando-se na sua circulação por práticas orais para buscar grafar, de acordo com o código institucionalizado, a palavra em questão, algo que representa o cruzamento do 1º com o 2º eixo da escrita.

Processo semelhante pode ter acontecido em relação à escrita das palavras “converssei” e “converssou” – abordadas nos trechos abaixo –, pois E1 utiliza “ss” para grafar a representação escrita das palavras em questão. Ao modificar as primeiras versões de suas histórias de escrita e de leitura, o aluno apresenta o mesmo deslize em relação ao emprego da letra “s”.

Reescrita
Converssei com a minha maê para ela falar com a professora para me dar algumas dicas. Ela **converssou** com a Professora e ela disse: basta estudar em casa, para aprender. (reescrita da história de escrita)

Nos casos de “conssegui”, “converssei”, “converssou”, acreditamos que a fuga à escrita padrão ocorra, pois E1 tem dúvida na hora de grafar a representação escrita do som da letra “s”. Ele sabe que esse som é representado de alguma maneira – com “s” ou com “ss” – mas não sabe qual é a grafia correta, algo que o levou a optar pela grafia incorreta.

Na grafia da palavra “fascinei”, empregada apenas na primeira versão do texto de E1, o pensamento seguido por ele na escrita das palavras “conssegui”, “converssei” e “converssou” – em sua reescrita – parece ser o mesmo ao qual o estudante recorre para escrever a palavra “facinei” – presente na primeira versão de seu texto.

Primeira versão
Um dia na escola eu me **facinei** com um livro, se chamava Aladin, a professora começou a ler e dai bateu o sinal. (primeira versão da história de leitura)

Na palavra "facinei", compreendemos que E1 sabe que o som [s] pode ser representado na escrita por várias letras, uma vez que ao grafar a palavra "consseguir", na qual o som seria o mesmo daquele presente em "fascinei", o escrevente emprega "ss", sendo que ao escrever "facinei", ele utiliza apenas a letra /c/. Mais uma vez, presenciamos a dúvida desse estudante em relação à representação escrita do som [s]. Para alçar sua escrita ao código escrito institucionalizado, representa este som na escrita por meio do emprego de "ss", em "conssegui", "converssei" e "converssou", e do emprego do "c", em "facinei". Temos, assim, um cruzamento do 1º e do 2º eixos, já que E1 busca representar em seu texto, tendo em vista a escrita institucionalizada, o que imagina ser a representação termo a termo da oralidade.

Algo semelhante pode ter acontecido em relação à grafia da palavra "penso", escrita pelo Estudante 2 como "penço" em sua reescrita. Talvez, este escrevente possa ter relacionado a escrita dessa palavra à escrita de outras palavras em que o "c cedilha" apresenta o som [s], como em "correção", "calça" etc. E2 também apresenta a grafia "compreenção" na primeira versão de seu texto, algo que reforça a hipótese por nós formulada: ele buscou uma representação escrita para o som [s] presente nesses dois casos. Assim como E1, E2 sabe que o som [s], que é um só, pode ter mais de uma representação: ou /s/ ou /ç/. Visando acertar a grafia das palavras, cometeu dois equívocos ortográficos.

Primeira versão
Porem eu não sabia que aquilo éra para melhorar e muito/a minha[47] leitura e **compreenção** de texto. (trecho ausente na reescrita da história de leitura)
Reescrita

[47] Não foi possível identificar no texto original se o estudante escreveu "para melhorar e muito leitura" ou "para melhorar a minha leitura", motivo pelo qual deixamos esse trecho sublinhado.

Achei de fato que ela iria aceita, porem não foi bem assim, mas até hoje eu **penço** nela. (trecho ausente na primeira versão da história de escrita)

No trecho abaixo, encontrado no texto da Estudante 3, temos mais um erro ortográfico ocasionado por uma possível dúvida em relação à representação do som [z], o qual pode ser representado na escrita pela letra /s/ (“casa”, “pesado”, “atrasei”), pela letra /z/ (“anzol”, “azulejo”) ou pela letra /x/ (“exato”, “exame”).

Primeira versão
Na minha opinião a tecnologia vem “desanimando” os jovens a lerem, pois antigamente para se fazer uma **pesquiza** de escola você tinha que **pesquizar** em livros, e ler os livros, tanto que às vezes pode-se ter mais informações do que essa **pesquiza** quer passar. Hoje em dia os jovens **pesquizam** na internet, não leêm o que **pesquizaram** e isso atrapalha na aprendizagem e no interesse pela leitura.
Reescrita
Na minha opinião a tecnologia desistimula os jovens em relação à leitura, pois antigamente era necessário, para se fazer uma **pesquisa**, de escola tinha que se **pesquisar** em livro, tanto que as vezes pode-se ter mais informações do que essa pesquisa quer passar, pois como tem que ler o que está no livro acabamos ficando mais informados. Hoje em dia os jovens **pesquisam** na internet, não leem o que **pesquisaram** e isso acaba atrapalhando no interesse pela aprendizagem e no interesse pela leitura, pois na internet se tem a **pesquisa** mais rápida, já nos livros não.

O som [z] apresenta várias representações na escrita e, ao buscar utilizar a grafia institucionalizada da palavra, E3 opta por uma das representações desse som, empregando a letra /z/ ao invés da letra /s/ – algo que caracteriza o cruzamento do 1º e do 2º eixo. Essa grafia foi modificada na reescrita do texto a partir das minhas sugestões.

Nos trechos abaixo, retirados do texto da Estudante 4, temos o contrário do que ocorreu no exemplo analisado logo acima: para representar o som [z], foi utilizada a letra /s/ quando deveria ter sido empregada a letra /z/. Por não saber qual seria a representação

desse som, E4 optou por uma das opções, o que a levou a escrever “visinha”, grafia corrigida na reescrita após a minha sugestão.

Primeira versão
Eu lembro que quando eu era pequena eu ia na casa da minha **visinha**, que era **cabeleleira**, ler os gibis da Turma da Monica. (primeira versão da história de leitura)
Reescrita
Lembro-me que quando era pequena eu ia à casa da minha **vizinha** ler os gibis da Tuma da Mônica. (reescrita da história de leitura)

Ainda em relação ao trecho da primeira versão do texto de E4, temos a palavra “cabeleireira” grafada como “cabeleleira”. Esse deslize da estudante pode remeter à representação da palavra “cabeleireira”, a qual é utilizada como “cabeleleira” em alguns dialetos devido à confusão que a junção das consoantes “l” e “r” e das vogais “e” e “i” pode causar. Apesar da sugestão de correção deixada por mim na primeira versão do texto, a palavra não foi empregada na reescrita.

No equívoco ortográfico apresentado abaixo, retirado do texto de E2, encontramos o que parece ser a escrita de duas palavras como se fossem uma. O escrevente emprega “oque”, algo que parece revelar qual é a representação escrita que ele teria da sequência “o que”. E2 une essas duas palavras, algo que indicaria que o som dessa sequência seria uno, como se representasse uma só palavra – “oque”.

Primeira versão
(...) e percebi que **oque** eu escrevi não era um desabafo qualquer, ou uma História de “criança”,. (primeira versão da história de escrita)
Reescrita
Fui escrevendo, escrevendo e, quando percebi, vi que o texto tinha muitas folhas, e percebi que **o que** eu escrevi não era um desabafo qualquer, ou uma Historia de criança. (reescrita

da história de escrita)

Apesar de corrigir a grafia desse trecho na reescrita – na verdade, o aluno apenas copia integralmente a sugestão de reescrita deixada por mim, algo que não confirma que ele tenha realmente compreendido como seria a grafia correta –, E2 parece empregar novamente "oque" no início de sua reescrita. Porém, na primeira versão, a expressão "o que" também aparece claramente escrita de maneira separada:

Primeira versão
Eu precisando desabafar, com algem; porem eu não cofiava em ninguem ao meu redor, para contar **o que** estava me atrapalhando. (primeira versão da história de escrita)
Reescrita
Precisava desabafar, porém não confiava em ninguem ao meu redor, para contar **oque** estava me atrabalhando. (reescrita da história de escrita)

Algo que pode ter causado essa impressão da grafia de "o que" dessa maneira na reescrita, apesar da minha sugestão de mudança, é a própria escrita desse estudante. O espaço deixado pelo aluno entre "o" e "que" na segunda versão de seu texto deixa dúvidas se ele realmente havia separado as duas expressões. Chegamos a pensar que ele continuava em dúvida e oscilava em relação ao que pensava ser a grafia de "o que" e em relação ao que eu havia sugerido para ele. Desta forma, o estudante parece ter deixado um pequeno espaço separando as duas palavras, mas que não é suficiente para dizermos que ele realmente grafou "o que", atestando ter compreendido e refletido sobre a minha sugestão em sua reescrita.

Também pensamos que a grafia de tal expressão pode não estar totalmente clara para esse aluno, uma vez que ele emprega a expressão como se fosse uma única palavra, mas também parece empregá-la de maneira separada. Talvez, se E2 realmente tivesse compreendido minha sugestão e estivesse analisando e refletindo sobre ela durante a

reescrita do texto, teria evitado a grafia “oque”, a partir do que sugeri em relação à sua primeira versão. Se essa sugestão tivesse sido compreendida, acreditamos que o estudante não teria escrito “oque”, pois estaria dialogando com o código escrito institucionalizado – representado pela minha imagem – como professora – e, assim, buscando alçar sua escrita a esse código.

Acreditamos que a maneira como os estudantes responderam às minhas sugestões – enquanto professora – em suas reescritas marque o diálogo com a escrita institucionalizada e o trânsito pelas práticas orais e letradas, visto que alguns deles, ao empregarem novos trechos a seus textos, cometeram o mesmo deslize ortográfico apresentado na primeira versão, o qual foi corrigido, na reescrita, apenas devido à minha sugestão.

São essas partes “obscuras” que intrigam o professor: Por que o aluno corrigiu sua escrita e depois parece ter voltado a escrever de maneira “equivocada”, considerando-se a escrita institucionalizada? Por que ele não refletiu sobre sua escrita? Esse pode ser outro caso de uma certeza do aluno em relação à escrita que o fez desconsiderar as minhas correções – assim como ocorreu na grafia “maê”, abordada anteriormente. Acreditamos serem esses e outros pontos que fazem com que nós, professores, busquemos desvendar as inúmeras incógnitas e (por que não chamá-las de?) mistérios que existem no processo de ensino-aprendizagem.

3.1.3. REPRESENTAÇÃO ESCRITA DOS USOS DAS VOGAIS /E/ E /I/

Apesar de também abordarmos, neste tópico, erros ortográficos, preferimos separá-los do tópico anterior por estarem relacionados à representação de duas vogais específicas: /e/ e /i/. Observemos os fragmentos abordados abaixo, nos quais um deslize ortográfico, proveniente do trânsito do E2 em práticas orais e letradas, é cometido.

Primeira versão

Um fato que marcou minha vida aconteceu **recentimente**. (primeira versão da história de escrita)

Ao empregar a vogal alta /i/ no lugar da vogal média /e/, reconhecemos a existência da dúvida de E2 em relação à grafia dessa palavra. Existem duas maneiras de se pronunciar o /e/, algo que dependerá do dialeto de cada pessoa, mas apenas uma representação na escrita para esse som. Diante disso, o aluno duplica a representação escrita do som e opta pela escrita do /i/ no lugar do /e/, escrevendo "recentimente". Um equívoco gramatical semelhante a esse foi encontrado no texto da Estudante 5:

Primeira versão
Nosso livro de **calegrafia** era roxo, possuía cada pg uma letra com uma imagem a ser associada.

Nesse caso, o movimento realizado foi o contrário: E5 emprega a vogal média /e/ no lugar da vogal alta /i/; porém, a origem dessa troca é a mesma responsável pelo deslize ortográfico anterior. Em ambos os casos, a troca ocorre em relação a uma vogal átona, que, no português do Brasil, pode ser pronunciada como vogal alta (/i/) ou como vogal média (/e/). Essa dupla pronúncia dá margem para que a escrita dessas palavras seja, também, dupla – como ocorreu em "recentimente" e "calegrafia".

Apesar de semelhantes, os fenômenos subjacentes à grafia de cada uma dessas palavras são diferentes: em "recentimente", temos algo semelhante ao fenômeno da *neutralização*[48], que ocorre quando /e/ e /i/ se neutralizam, ou seja, "sempre que temos /e/ pode ocorrer /i/ e vice-versa" (CAVALIERE, 2005, p. 53), sem que essa alteração represente mudança no significado da palavra. Já em relação ao uso de "calegrafia", presenciamos algo semelhante ao fenômeno da *harmonização*, que ocorre quando "uma vogal média pretônica cede espaço à correspondente alta da mesma zona articulatória por

[48] O fenômeno da neutralização ocorre em relação a certas vogais átonas em sílaba final. Porém, por acreditarmos que esse processo aconteça em relação à palavra "recente" – na qual o /e/ átono final poderia ser trocado na pronúncia pela vogal alta /i/ – algo semelhante ocorreu em relação à palavra "recentemente", pois justamente a vogal /e/ que seria trocada pelo /i/ em "recente" foi alterada na grafia de "recentimente".

influência de uma vogal tônica também alta" (CAVALIERE, 2005, p. 52). Esse fenômeno ocorre em palavras como v**e**stido, p**e**dido e m**e**nino – pronunciadas em alguns dialetos como [v**i**s'tidu], [p**i**'didu] e [m**i**'ninu] –, situação em que a vogal média pretônica /e/ cede espaço à vogal alta /i/ devido ao fato de a vogal tônica da palavra ser alta: vest**i**do, ped**i**do e men**i**no. No caso de "calegrafia", acreditamos que E5 imaginou que a pronúncia era [kal**i**gra'fia], mas que a escrita seria "cal**e**grafia"; ou seja, a estudante pensou que ocorria nesta palavra o mesmo processo ocorrido, por exemplo, em "vestido", pois pronunciamos [v**i**s'tidu] e escrevemos "v**e**stido". Assim como em "vestido", a vogal tônica de "caligrafia" também é a letra /i/.

Então, ao imaginar que a <u>pronúncia</u> de "caligrafia" permitiria o emprego da vogal alta /i/ no lugar da vogal média /e/, E5 escreve "calegrafia", buscando corrigir a possível troca de vogais (E por I) proporcionada pela pronúncia. Porém, pronunciamos [kal**i**gra'fia] e também escrevemos "cal**i**grafia"; não há a troca da vogal /e/ pela vogal /i/ na pronúncia, assim como há em "vestido". Essa hipótese da aluna pode ter originado a escrita "calegrafia" no lugar de "caligrafia".

Na primeira versão da narrativa de E3, encontramos outro caso em que a vogal alta /i/ foi trocada pela vogal média /e/, conforme observamos abaixo:

Reescrita
Me lembro que quando eu tinha uns 5 anos, passava uma espécie de **sereado** com a Angélica na tv globinho e eu queria saber qual era o nome dos autores (...).

Neste caso, também há duas possibilidades de pronúncia, algo que resultou na dupla representação desse som na escrita. A estudante parece ter representado que a grafia padrão da palavra seria a que utilizou, algo que remete ao fenômeno do *debordamento vocálico*; esse fenômeno ocorre quando, na pronúncia, a vogal /e/, do hiato formado por essa vogal e pelo /a/ tônico, é substituída pela vogal alta /i/ (sereado → seriado) (CAVALIERE, 2005). Assim, buscando utilizar o que imagina ser a grafia institucionalizada, E3 emprega "sereado".

A grafia dos três últimos deslizes ortográficos mencionados – "recentimente", "calegrafia" e "sereado" – apenas foi modificada, a partir das minhas sugestões, nas reescritas, momento em que o código escrito institucionalizado foi atingido – algo que os estudantes pensavam ter atingido logo na primeira versão de seus textos.

Reescrita
Um fato que marcou minha vida aconteceu **recentemente**. (E2) (reescrita da história de escrita) Nosso livro de **caligrafia** era roxo continha em cada página uma imagem diferente que deveria ser associada a letra em questão. (E5) Quando eu tinha uns cinco anos, lembro-me de um **seriado** – que tinha a participação da Angélica – que passava na TV globinho, um programa da emissora Globo. (E3)

Acreditamos que no emprego das palavras "calegrafia" e "sereado", E5 e E3 tentaram distanciar a (sua) escrita da oralidade, buscando representar uma escrita pura e sem a interferência do oral – uma vez que podem ter considerado a pronúncia dessas palavras com a utilização da vogal /i/ incorreta. Isso nos leva a considerar a hipótese de hipercorreção em relação à maneira como essas duas palavras foram grafadas, uma vez que algumas pessoas podem, realmente, pronunciar [kalegra'fia] e [sere'ado] buscando corrigir a pronúncia e não dizer [kaligra'fia] e [seri'ado].

Pensando no fato de a oralidade ser constitutiva da escrita, acreditamos que a aparição de "calegrafia" e "sereado" nos textos parece ser um exemplo de como a escrita incorpora as variações já existentes na fala. No caso dessas palavras, as pronúncias [kalegra'fia] - [kaligra'fia] e [seri'ado] - [sere'ado] permearam a escrita e a reescrita desses textos.

Nos três últimos exemplos, há uma fuga à grafia padrão pela ortografia ocasionada, justamente, pelo trânsito desses escreventes nos diferentes modos de enunciação da linguagem, o que demonstra o entrelaçamento de práticas orais e práticas

letradas como elemento constitutivo da escrita – algo que foi minimizado por meio do diálogo dos alunos com o que fora sugerido pela escrita institucionalizada.

3.1.4. USO DA PONTUAÇÃO: RECUPERAÇÃO NA ESCRITA DE ASPECTOS RÍTMICOS CARACTERÍSTICOS DA ORALIDADE

O emprego dos sinais de pontuação, principalmente acerca do uso excessivo da vírgula, foi algo discutido com os estudantes durante a reescrita coletiva, uma vez que encontramos esse fato nas histórias de diversos alunos. Na época de realização da coleta de dados, eu acreditava que esse uso poderia ser explicado a partir de uma interferência da oralidade na escrita, algo que tentei evitar por meio da sugestão de alterações nos trechos em que isso era evidente; um texto escrito deveria ser puramente escrito.

Porém, após reconhecer que "não existiriam textos e/ou discursos que poderiam ser caracterizados como essencialmente orais ou essencialmente escritos" (CORRÊA, 2001, p. 142) e compreender que a escrita seria constituída de maneira heterogênea, no cruzamento das práticas orais e letradas e não a partir de uma interferência da oralidade na escrita, passei a enxergar esse uso da vírgula como um indício do trânsito dos estudantes por essas práticas. Deste modo, acreditamos que os alunos, ao organizarem suas histórias, tentaram, de certa forma, "recuperar (e demarcar) na escrita aspectos rítmicos vistos como mais característicos da oralidade" (CHACON, 1997) e provenientes de sua inserção em práticas orais.

Como afirma Chacon (1998, p. 161) – a partir das colocações de Catach sobre o papel da pontuação nas relações entre escrita e oralidade –, acreditamos que "a pontuação, ao mesmo tempo em que atua sobre uma sintaxe típica da escrita, imputa à escrita um movimento que pode aproximá-la do fluxo verbal característico da oralidade". O movimento realizado pelos alunos demonstra o seu trabalho e a sua relação com a linguagem, pois ao assumirmos que seriam sujeitos, consideramos que "seus modos mais singulares de pontuar pareceram-nos indiciar suas tentativas de tomar a escrita como própria" (SOARES, 2002).

Sendo assim, essa recuperação ocorreria devido à íntima relação existente entre escrita e oralidade, sendo esta última a referência imediata do estudante durante o seu processo de escrita, conforme Chacon (1997) – com o auxílio das discussões de Kury (1982). A partir dessas concepções, apresentamos a seguir a utilização da vírgula por três estudantes, visando abordar, em seguida, como responderam, em suas reescritas, às minhas sugestões em relação à modificação desses trechos.

Primeiras versões
Quando eu tinha 4 anos, eu me lembro que na escola que eu estudava eu tinha que pegar livros para os meus pais lerem para mim**,** me lembro perfeitamente que eu pegava livros que no final tinha uma receita (...). (E3) O gosto pela leitura começou um pouco mais tarde do que da escrita**,** mesmo sentindo dificuldades para escrever algumas palavras, tropeçando muitas vezes em algum "s", "ç" confundindo "ch" com "x"**,** eu me divertia escrevendo pequenas histórias. (E5) Com os anos a escola passou a pedir alguns livros, para fazer provas e incentivar a leitura, mas a maioria desses livros eu não achava atrativo**,** mas teve um que marcou**,** ele se chama Sangue fresco. Na época em que eu o li eu o achei cheio de ação **e** como a pouco tempo eu mudei de casa o achei **e** o li novamente **e** lembrei que quando tinha lido pela primeira vez eu mesma tinha escrito um resumo dele. (E4) (primeira versão da história de leitura)

Para E3, foi sugerido que a vírgula destacada fosse trocada pelo ponto final; para E5 e E4, foi sugerido que o parágrafo em questão fosse dividido em períodos a fim de que as vírgulas fossem trocadas por pontos finais. A utilização de várias vírgulas nos textos aproxima o ritmo do texto escrito ao ritmo presente em uma enunciação oral. Visando eliminar essa aproximação – compreendida como inadequada, na época – a utilização do ponto final foi abordada durante a realização da reescrita textual coletiva e nas conversas particulares com alguns alunos – como ocorreu em relação às escreventes dos textos abordados. Abaixo, apresentamos as reescritas das Estudantes 3, 5 e 4 para os trechos mencionados anteriormente, abordando o diálogo estabelecido com a escrita institucionalizada – assunto relembrado pelas minhas sugestões:

Reescritas
Quando eu tinha quatro anos, me lembro que na escola em que estudava eu tinha que pegar livro para os meus lerem para mim**.** Me lembro perfeitamente que eu pegava livros em que no final tinha uma receita (...). (E3) O gosto pela leitura começou um pouco mais tarde do que o gosto pela escrita, mesmo tendo dificuldades para escrever algumas palavras. Tropeçava muitas vezes em alguns "s", confundia "ç" com "x", mas eu me divertia escrevendo pequenas histórias. (E5) Com os anos a escola passou a pedir para os alunos lerem certos livros, que eram para incentivar a leitura. A maioria deles não chamava a minha atenção, mas teve um que eu realmente ache interessante, Sangue fresco o nome do livro. Na época em que o li eu o achei cheio de ação e aventura, lembro-me que até fiz um resumo dele, pois ele era um livro que tinhas que ler pra fazer uma prova. Pouco tempo atrás, depois que mudei de casa, eu o achei e tive vontade de lê-lo e o li. Mesmo sendo um livro mais infantil ainda é legal. (E4) (reescrita de história de leitura)

E3 incorporou ao seu texto o que havia recebido como sugestão, trocando a vírgula pelo ponto final. No diálogo travado com o código escrito institucionalizado, a estudante repete o que fora sugerido por mim. E5, visando "separar as orações", construiu dois parágrafos ao invés de empregar o ponto final – resposta que era a esperada por mim. A aluna poderia ter modificado sua primeira versão empregando o ponto final onde considerasse ser pertinente para a formação de novos períodos; porém, dialoga em outra direção ao compreender que, por meio da construção de pequenos parágrafos, atenderia às expectativas da escrita institucionalizada.

Além disso, vemos que E5 passa a se preocupar mais com a forma do que com o sentido de seu texto, que estava mais interessante na primeira versão – *confundindo "ch" com "x"* – e ficou incoerente na reescrita - *confundia "ç" com "x"*. Neste caso, a reescrita aparece como um momento em que se deve olhar para as exigências formais, algo que a estudante buscou fazer ao abrir parágrafos, tornando mais artificial sua escrita e prejudicando o sentido de seu texto. Talvez, se houvesse uma segunda reescrita das histórias de leitura e escrita a estudante pudesse olhar para a forma e para o sentido...

Já E4 alterou bastante a pontuação e a organização de seu texto. Empregou ponto final, construindo novos períodos para distribuir as informações do parágrafo, e o fragmento iniciado pela expressão *Na época*, da primeira versão de seu texto, em que havia uma grande recorrência da conjunção *e*, foi reformulado, algo que demonstra que a aluna analisou sua escrita durante o processo de reescrita, dialogando com o que eu havia lhe sugerido para que seu texto fosse aprimorado.

Deste modo, acreditamos que um fenômeno semelhante ao abordado em Chacon (2005) sobre a heterogeneidade da escrita infantil possa ter ocorrido nas primeiras versões dos trechos apresentados acima, que parecem representar indícios do trânsito dos estudantes por práticas da oralidade. Essas alunas parecerem ter orientado "a produção de sua escrita por características da língua que, mais facilmente, (...) [detectariam] em seu modo de enunciação oral" (CHACON, 2005, p. 81). Depois, a partir das minhas sugestões, buscaram aprimorar seus textos, visando empregar o ritmo que seria próprio da escrita (CHACON, 1997, 1998), algo que as fez repetir, dialogar em outra direção e reformular o trecho em questão baseando-se em suas representações do que seria o institucionalizado para a (sua) escrita.

3.2. SEGUNDO EIXO: O CÓDIGO ESCRITO INSTITUCIONALIZADO

Nesta subseção, discutimos como os alunos dialogam com as sugestões deixadas por mim nas primeiras versões de seus textos. Assim como a reescrita constitui-se em uma resposta dos estudantes, as minhas sugestões de professora também seriam uma réplica, uma vez que dialogam – a partir da minha compreensão do que eles escreveram – com o que foi apresentado pelos alunos. Buscamos mostrar como os estudantes modificaram seus textos baseando-se no que imaginam ser "a partir de suas experiências com a escrita e com a própria visão escolar sobre a escrita – o código escrito institucionalizado" (CORRÊA, 2001, p. 153), visando, assim, alçar sua escrita à escrita institucionalizada, representada, na situação das Oficinas de Leitura e Escrita, por mim – enquanto professora – e por minhas réplicas às primeiras produções desses autores.

3.2.1. ELIMINAÇÃO DE REPETIÇÕES DO PRONOME EU

Nos dois primeiros trechos abordados neste tópico, retirados, respectivamente, do primeiro parágrafo da escrita e da reescrita da Estudante 3, temos a presença bastante forte do diálogo com as sugestões deixadas por mim na primeira versão do texto e mencionadas durante a conversa particular com essa aluna, e com o que foi trabalhado pela classe durante a reescrita coletiva. Acreditamos que as mudanças realizadas pela escrevente marquem sua tentativa de alçar sua escrita à escrita culta formal, institucionalizada, valorizada pela escola.

Primeira versão
Quando **eu** tinha 4 anos, **eu** me lembro que na escola que **eu** estudava **eu** tinha que pegar livros para os meus pais lerem para mim, me lembro perfeitamente que **eu** pegava livros que no final tinha uma receita e sempre falava pra minha mãe faze essas receitas.
Reescrita
Quando tinha quatro anos, me lembro que na escola em que estudava eu tinha que pegar livro para os meus lerem para mim. Me lembro perfeitamente que eu pegava livros em que no final tinha uma receita e sempre falava para minha mãe fazer essas receitas.

E3 retira alguns dos pronomes "eu", deixando que o verbo conjugado indique a pessoa que narra os fatos; essa sugestão foi deixada por mim em seu texto e foi bastante trabalhada durante a reescrita coletiva, já que a maioria dos alunos, inclusive E3, percebia o uso excessivo desse pronome e sabia como explicar o porquê de ser necessária a sua retirada: "já está conjugado na primeira pessoa, já dá pra saber que sou eu... fica falando muitos 'eu'"[49]. Além disso, durante a conversa particular com essa aluna, mencionei essa questão, deixando escrito na folha que entreguei à estudante: **diminuir os "eu"**. Como durante a reescrita coletiva aprimoramos o que estava escrito nos textos por meio da

[49] Fala de dois alunos retirada da transcrição da gravação do 2º dia de Oficinas, no qual foi realizada a reescrita coletiva de trechos das histórias de leitura e escrita dos estudantes.

retirada dos pronomes “eu” em excesso, E3 realizou essa alteração em seu texto, tentando institucionalizar sua escrita.

Nos excertos abordados a seguir, provenientes dos textos de E4, a mesma sugestão foi apresentada em relação à reescrita. Além disso, sugeri que os dois primeiros parágrafos da primeira versão fossem unidos. Buscando atender às sugestões, a estudante mescla os dois parágrafos em sua reescrita e procura diminuir a quantidade de “eu” utilizando, logo no início de seu texto, a construção com o pronome oblíquo “me” para auxiliar na substituição do pronome reto.

Primeira versão
Eu lembro que quando **eu** era pequena **eu** ia na casa da minha visinha, que era cabeleleira, ler os gibis da Turma da Monica. Com os anos a escola passou a pedir alguns livros, para fazer provas e incentivar a leitura, mas a maioria desses livros eu não achava atrativo, mas teve um que marcou, ele se chama Sangue fresco. Na época em que **eu** o li **eu** o achei cheio de ação e como a pouco tempo **eu** mudei de casa o achei e o li novamente e lembrei que quando tinha lido pela primeira vez **eu** mesma tinha escrito um resumo dele. (primeira versão história de leitura)
Reescrita
Lembro-me que quando era pequena eu ia à casa da minha vizinha ler os gibis da Tuma da Mônica. Com os anos a escola passou a pedir para os alunos lerem certos livros, que eram para incentivar a leitura. A maioria deles não chamava a minha atenção, mas teve um que eu realmente ache interessante, Sangue fresco o nome do livro. Na época em que o li eu o achei cheio de ação e aventura, lembro-me que até fiz um resumo dele, pois ele era um livro que tinhas que ler pra fazer uma prova. Pouco tempo atrás, depois que mudei de casa, eu o achei e tive vontade de lê-lo e o li. Mesmo sendo um livro mais infantil ainda é legal. (reescrita história de leitura)

3.2.2. DIÁLOGO DOS ESTUDANTES COM AS SUGESTÕES DE REESCRITA: A VOZ DA PROFESSORA NA REESCRITA

Diversos alunos, durante suas reescritas, buscando utilizar em suas produções o código escrito institucionalizado, acabaram por incorporar de maneira integral as sugestões

de reescrita deixadas por mim nas primeiras versões dos textos. Visando auxiliar os alunos, acreditei que seria adequado deixar um exemplo de como os textos poderiam ser reescritos, uma vez que os participantes das Oficinas estavam ali para aprimorar sua escrita, algo que deixava subentendido que tinham alguma dificuldade, em relação a essa atividade, que gostariam de eliminar. Porém, os estudantes não dialogaram com as sugestões da maneira como eu esperava: todos apreciavam as sugestões, mas, ao invés de compreenderem-nas como ideias que poderiam auxiliar na reescrita do texto, copiaram a minha reescrita, repetindo aquilo que acreditavam ser a escrita institucionalizada.

Compreendemos que o lugar de professora ocupado por mim determinou que esse movimento fosse realizado pelos estudantes, uma vez que a minha imagem atravessa o diálogo que os alunos travaram com o código escrito institucionalizado. Eu apresentei, relembrei o código institucionalizado para os estudantes, os quais sentiram a necessidade de seguir integralmente o que eu sugeri. Dessa maneira, a voz presente nas reescritas textuais não seria a dos alunos, mas a minha, a voz da professora, já que a organização textual partiu das minhas ideias de professora e não das ideias dos estudantes.

Para exemplificar esse fenômeno, apresentamos os trechos a seguir. Na reescrita de sua história de leitura, a Estudante 6 copia quase integralmente a minha sugestão. Para que esse movimento seja explicitado, apresentamos, após os trechos escritos por E6, a sugestão[50]:

Primeira versão
Livros, letras e um lápis, as vezes essas cenas me assustavam quando pequena, podia ver que não era apenas minha mãe que devorava os livros. Sempre tive a curiosidade em saber como seria viver em um universo cheio de palavras e significados, difeceis para uma criança entender. (primeira versão da história de leitura)
Reescrita

[50] Todas as sugestões de reescrita e os comentários deixados nos textos dos alunos podem ser encontrados na parte de Anexos desta dissertação.

Livros, letras e um lápis. Cenas com essas personagens ao mesmo tempo em que me assustavam, quando pequena, também me fascinavam, pois sempre tive curiosidade em saber como seria viver num universo cheio de palavras e significados, difíceis para uma criança entender. O universo da leitura. Desde cedo, eu via que não era apenas minha mãe que "devorava" os livros; **eu também começei a me interessar por esse objeto**. (reescrita da história de leitura)
Minha sugestão de reescrita
Livros, letras e um lápis. Cenas com essas personagens ao mesmo tempo em que me assustavam, quando pequena, também me fascinavam, pois sempre tive curiosidade em saber como seria viver num universo cheio de palavras e significados, difíceis para uma criança entender. O universo da leitura. Desde cedo, eu via que não era apenas minha mãe que "devorava" os livros; **eu também demonstrava grande interesse nesses objetos.**

Ao copiar, na reescrita, quase integralmente a minha sugestão, a autora do texto e sua escrita foram alterados; nesse caso, temos a voz da professora, e não a de E6. A única alteração feita pela estudante, no final desse parágrafo, pode demonstrar a discordância de sua parte com a maneira como finalizei o texto. Provavelmente, ela alterou apenas o final desse trecho devido ao reconhecimento de que eu ocupava o lugar de uma autoridade; caso a sugestão não fosse obedecida, quem garantiria que a reescrita seria aceita?

Porém, houve um motivo que pode ter levado E6 a replicar dessa maneira: essa estudante foi caracterizada pela coordenação da escola como uma aluna com dificuldades em diversas disciplinas. Isso nos leva a supor que dialogue dessa maneira com as minhas sugestões por causa da autorrepresentação que tem como aluna, baseando-se em seu desempenho escolar. Por ter essa visão e ao incorporar o que eu sugeri, vemos um sinal de que E6 deixa de lado o que faz para seguir o que a escola sugere, uma vez que a voz da autoridade indicaria o certo.

A minha intenção não era reforçar o estigma de "aluna com dificuldades", mas qualquer atitude do outro seria interpretada por E6 dentro desse quadro. O diálogo é construído a partir do lugar que E6 ocupa; a imagem que faz do que seria a escrita está ligada ao fato de que algum outro precisa indicar-lhe o que fazer. Acreditamos que a interlocução dessa escrevente esteja organizada dessa maneira, e foi constituída no processo

de alteridade, na relação com o outro. Todos os alunos dialogam em suas escritas e reescritas orientados pelas representações que foram sendo construídas, por cada um deles, de sua escrita e do lugar que ocupam como aprendizes dessa prática.

Apresentamos, abaixo, outro exemplo de cópia da sugestão deixada por mim. Esse trecho é proveniente dos textos de E4:

Primeira versão
Quando eu era pequena eu não gostava de escrever e eu tinha muita dificuldade com algumas palavras, na escrita, como por exemplo escrever "m" antes de "p" ou "b". Aprendi essa regra com uma sinta em cima da mesa com a minha mãe muito brava comigo. Desde pequena eu tenho a dificuldade em saber se eu devo usar "s", "z", "ç", "ss", "x" em palavras e até hoje tenho dificuldade com isso. (primeira versão da história de escrita)
Reescrita
Quando eu era pequena, lembro que não gostava de escrever. Tinha muita dificuldade em relação á escrita de algumas palavras: é com "s", com "z", com ç", ou com "SS"? Ou, talvez, com "x"? E a regra do "m" antes de "p" ou do "b"? Confessos que essas dúvidas me acompanham até hoje. (reescrita da história de escrita, baseada integralmente na minha sugestão)

A partir desses exemplos, vemos que a sugestão deixada não foi interpretada da maneira como era esperada: eu buscava auxiliar os alunos, pois incorporei uma imagem de que eles necessitariam de um "guia" para a reescrita, já que estavam participando das Oficinas e, provavelmente, buscavam aprimorar sua escrita e sanar suas dúvidas e dificuldades. Os alunos não dialogaram com a minha reescrita da maneira que imaginei que iriam dialogar, pois, apesar de eu ter explicado que poderiam fazer alterações nos trechos sugeridos, incorporaram integralmente as sugestões aos seus textos, afinal, a professora era a autoridade, a detentora do código institucionalizado, naquela situação. E, se a professora já havia reescrito aquele trecho, o que deveria ser mudado?

Duas partes da reescrita de E4 demonstram o quanto o professor interfere nos trabalhos dos estudantes, chegando a inibir e transformar os textos. Na primeira versão de

seu texto, vemos que E4 aborda um assunto delicado: o fato de ter aprendido a ortografia com a cinta em cima da mesa. Após a realização das Oficinas e com o olhar de pesquisadora, acredito que essa parte possa ser um desabafo, um momento bastante expressivo que foi excluído na reescrita, justamente por eu não ter incluído essa parte em minhas sugestões (conforme pode ser visto nos anexos). E4 não sentiu abertura para a discussão desse assunto e acabou optando por retirá-lo, uma vez que eu havia feito o mesmo, mas sem a intenção de ocasionar tal efeito.

Acabei por não mencionar essa parte nas sugestões de reescrita desse texto, pois estava preocupada com a parte em que E4 fala sobre suas dúvidas em relação ao emprego de "s", "z", "ç" e assim por diante. Achei que a sequência de letras estava muito extensa e pensei em deixar uma sugestão em que pequenas perguntas pudessem aumentar o tom de dúvida em seu texto. Porém, também em relação a esse comentário, acabei por transformar a fala de sofrimento, ocasionado pelas dúvidas de ortografia, da estudante em uma fala com um caráter professoral – *será com "s"? com "z"? e a regra do "m" antes de "p" e "b"?*

Em texto de 2006, Corrêa aborda um acontecimento semelhante a esse; um grupo de formandos do curso de Letras – futuros professores – em ocasião da realização do Exame Nacional de Curso do ano de 2001, buscando propor uma sugestão de reescrita ao texto de uma garota de 10 anos, assumiram o olhar de professor e eliminaram a expressividade presente no texto original. Enquanto a garota buscava contar uma história, os formandos buscavam atestar a sua capacidade de analisar criticamente aquele texto e de, a partir disso, propor uma correção satisfatória para a escrita. No ENC e nas Oficinas, o olhar do professor foi "chamado à avaliação", uma vez que as minhas sugestões de reescrita, bem como as dos formandos, estavam marcadas "por uma preocupação primeira em corrigir e encontrar justificativas para (...) [as] correções e, só então, pela preocupação em contar uma história" (CORRÊA, 2006 (b), p. 220), ou, até mesmo, desabafar, como pode ter ocorrido em relação à estudante das Oficinas.

Ao olhar para esses trechos, lembro-me dos momentos em que fiquei apreensiva, buscando não interferir na escrita dos alunos. Como professora recém-formada, tentava auxiliá-los e realizar um trabalho que fosse significativo para eles; queria que vissem a escrita mudando e que compreendessem o quanto a reescrita aparece como uma

ferramenta fundamental e indispensável na produção de textos. Contudo, mesmo com essa preocupação constante, as escritas foram modificadas pela presença do professor. O interlocutor do texto dos alunos era um professor, buscando auxiliá-los na escrita de seu texto[51], e não um colega, alguém com quem a aluna talvez se sentisse mais à vontade para conversar sobre os assuntos mencionados, compartilhando momentos de desabafo. Desta forma, esses momentos expressivos do texto foram inibidos.

A leitura realizada pelo professor é diferente da leitura realizada pelo leitor comum, uma vez que este lê o texto para saber sobre o assunto abordado, e aquele busca por dúvidas e dificuldades apresentadas pelos alunos durante a escrita. Foi o que fiz; na ânsia em ajudá-los, realizei a leitura buscando encontrar dúvidas e dificuldades dos estudantes para poder auxiliá-los na reescrita do texto. Vemos o quanto a posição ocupada – professor e aluno – determinou a escrita nessa situação, algo registrado nas mudanças existentes nas reescritas analisadas nesta dissertação. Distanciando-me desta situação e ocupando o lugar de pesquisadora, vejo o quanto precisamos estar atentos à maneira como lemos os textos dos estudantes, buscando auxiliá-los em todas as questões envolvidas na organização de um texto escrito.

Os indícios do diálogo dos alunos comigo em suas reescritas mostram o quanto o trabalho com a escrita não é proveniente de inspiração, não é algo monológico, concepção bastante difundida socialmente. Nessas análises, verificamos o modo como interferi, colaborei e modifiquei a escrita dos alunos. A (re)escrita é uma prática essencialmente dialógica, assim como todas as outras práticas em que utilizamos a linguagem. No tópico abaixo, continuo abordando o diálogo dos alunos com as minhas sugestões, mas, nestes casos, ao invés de copiar o que foi sugerido, os estudantes alteraram seus textos.

3.2.3. ALTERAÇÕES TEXTUAIS PROVENIENTES DO DIÁLOGO DOS ESTUDANTES COM AS MINHAS SUGESTÕES

[51] O professor também aparece como alguém que pode confortar o aluno e auxiliá-lo em momentos de desabafo, mas acreditamos que a estudante em questão preocupou-se em alterar em sua escrita aquilo que imaginam ser próprio e direcionado ao olhar do professor: as correções gramaticais, ortografias, estruturais etc.

Visamos abordar a maneira como cada estudante alterou sua escrita ao responder à réplica dada por mim para a primeira versão de seus textos. Observamos, portanto, o movimento de resposta realizado pelos alunos. O primeiro trecho analisado foi retirado da primeira versão do texto de E2 e não aparece na reescrita, movimento que pode ser explicado pelo diálogo professor-aluno:

Primeira versão
Eu nunca gostei de ler, um episódio que eu lembro da minha vida, foi que minha me obrigava a ler em casa. Porem eu, "malandro", pegava o menores livro que eu via, achando que estava me dando bem. Porem eu não sabia que aquilo éra para melhorar e muito/a minha leitura e compreenção de texto. (primeira versão da história de leitura)

Sugeri para E2 uma maneira de reescrever o seu texto. Porém, de acordo com o que o próprio aluno perguntou durante a conversa individual que teve comigo[52], o primeiro parágrafo do texto, que seria a sua história de leitura, não foi reescrito. Acreditamos que o estudante não tenha reescrito essa parte, pois optou por não questionar e nem modificar o que a professora havia sugerido; já que eu "dei a resposta certa", não haveria motivos para tentar reescrever o texto. E2 não considerou, ou, talvez, nem imagine que possam existir inúmeras e infinitas possibilidades de reescrita para um trecho.

O diálogo também acontece neste caso, mas não na direção esperada, pois eu pretendia que E2 tomasse a sugestão como algo que pudesse auxiliar na reescrita do texto, ao invés de aceitá-la como o certo. A intenção era fazer com que o estudante refletisse sobre a sua escrita e sobre a sugestão dada para, então, reescrever seu texto; porém, E2 não quis discordar de algo que representava o código escrito institucionalizado, algo que ele visava alcançar.

[52] Transcrevemos abaixo a conversa entre mim, a professora (P), e o aluno (A):
P: O primeiro parágrafo [é aquele] que fizemos juntos. Se quiser pode mudar, só coloquei uma ideia aqui para você.
A: Pode deixar desse jeito então?
P: Pode...
A: Ah, tá.
P: ... mas se você quiser reformular também, não tem problema. Se quiser reformular o seu, esse [trecho que foi apresentado como sugestão], você que sabe.

Em relação à sua história de escrita, E2 modificou seu texto. Isso pode ter acontecido uma vez que eu deixei alguns apontamentos para que o aluno o reorganizasse. Como não foi deixado um texto pronto para a história de escrita, E2 considerou que, desta vez, seria necessário reformular a sua produção.

Já nos trechos abaixo, retirados dos textos de E6, a estudante reescreveu seu texto levando em consideração o que havia conversado comigo individualmente e as sugestões deixadas em sua folha.

Primeira versão
Anos depois **aprendi sobre esse mundo complexo da leitura**, **alguns livros me davam sono**, deitava na cama e la vinha minha mãe com a vontade de ler, junto com uma leve preguiça aquele som soava dentro de mim até meus olhos se fecharem. (primeira versão da história de leitura)
Reescrita
Eu aprendi muito com o mundo complexo da leitura; para entender e conhecer o mundo é preciso ler bastante. **Alguns livros me davam sono**, mais eram apenas aqueles que eu não gostava do gênero. (reescrita da história de leitura)

Sugeri que E6 explicasse, em sua reescrita, o que havia aprendido com o "mundo complexo da leitura", expressão utilizada por ela na primeira versão da história de leitura. A estudante responde à pergunta que deixei (O que você aprendeu sobre o mundo complexo da leitura? – *Aprendi muito sobre o mundo complexo da leitura.*) e, ao mesmo tempo, incorpora a minha voz à reescrita. E6 apresenta sua resposta ao que lhe foi perguntado (O que você aprendeu sobre o mundo complexo da leitura? Você pode dar exemplos: é preciso ler bastante para conhecer sobre o mundo, quanto mais lemos, mais conhecemos...): *para entender e conhecer o mundo é preciso ler bastante*. Compreendemos que essa paráfrase feita pela aluna de partes da sugestão deixada em seu texto configure uma réplica ao código institucionalizado; para alcançá-lo, seria necessário reformular a escrita de acordo com as minhas sugestões, representantes desse código.

Essa estudante ainda modificou o restante do parágrafo de acordo com indicações que fiz pedindo que ela explicasse as ideias contidas nesse trecho de seu texto. Foi questionado e sugerido: "Os livros que sua mãe lia davam sono? Outros também davam sono? Explique melhor essa parte; Que som te fazia dormir?". Ao dialogar com esses apontamentos, E6 explicou quais livros davam sono (*Alguns livros me davam sono, mais eram apenas aqueles que eu não gostava do gênero*) e eliminou a parte que dizia da preguiça e do sono que, provavelmente, eram provocados pelo som da voz da mãe durante a leitura da história.

Em sua reescrita, ao explicar quais livros davam sono, a estudante justifica para mim que esses livros eram apenas aqueles cujo gênero não a agradava, movimento marcado pelo emprego do "mais" com valor de "mas". E6 parece estar defendendo sua mãe, já que pode ter entendido que insinuei que os livros que a mãe lia eram os que davam sono. Ou seja, a reescrita desse parágrafo representa explicitamente a resposta de E6 à réplica que deixei na primeira versão de seu texto.

Após analisarmos essa reescrita, vi que a minha intenção era a de clarear a escrita da aluna, pois, de certa forma, pedi que ela respondesse às perguntas, algo que ela seguiu. Isso acabou fazendo com que ela incorporasse alguns "chavões", que eu, sem perceber na época, acabei sugerindo que fossem acrescentados ao texto. O texto de E6 estava mais interessante antes da reescrita, visto que sua escrita estava mais interessante e fiel às ideias da própria estudante antes das minhas sugestões. A voz da aluna foi perdida na reescrita. Diante disso, vemos que, muitas vezes, não é necessário clarear tanto a escrita do aluno; apenas um toque, uma indicação, uma sugestão já será suficiente para ajudar o estudante na reescrita do texto.

Nos exemplos abaixo, apresentamos mais um exemplo de reescrita, buscando destacar o diálogo estabelecido por E3 com as sugestões deixadas por mim – representante do código escrito institucionalizado – na primeira versão do texto.

Primeira versão

Quando eu tinha 4 anos, eu me lembro que na escola que eu estudava eu tinha que pegar livros para os meus pais lerem para mim, me lembro perfeitamente que eu pegava livros que no final tinha uma receita e sempre falava pra minha mãe faze essas receitas.
Reescrita
Quando tinha quatro anos, me lembro que na escola **em** que estudava eu tinha que pegar livro para os meus lerem para mim. Me lembro perfeitamente que eu pegava livros **em** que no final tinha uma receita e sempre falava para minha mãe fazer essas receitas.

A aluna dialoga com as sugestões ao empregar, em sua reescrita, a construção sugerida "em que eu estudava", diferente do "que eu estudava" da primeira versão. Durante a conversa particular, não foi mencionada a questão de utilizar a preposição "em" devido à regência do verbo "estudar"; eu apenas havia escrito a preposição na primeira versão do texto da aluna. Porém, durante a reescrita coletiva, realizada na segunda Oficina, E3 mencionou que deveria ser empregada a preposição "de" na construção "me lembro de"[53], o que demonstra seu lado analítico e atento em relação à regência verbal.

Esse pensamento crítico e analista pode ter levado a estudante a empregar a preposição "em" no trecho "eu pegava livros em que no final tinha uma receita...". Outra possível construção para este trecho seria "eu pegava livro em cujo final tinha uma receita...", que apresentaria o pronome relativo "cujo". Porém, reconhecemos que o uso deste pronome – apelidado de "semimorto"[54] e de elemento que apresenta uma "morte já mais do que constatada"[55] – não é tão recorrente quanto o uso do pronome "que" como relativo.

Desta forma, sabendo que E3 tem um olhar crítico para essas questões gramaticais, podemos supor que ela avaliou o emprego do "em", nessa construção, da

[53] Durante a primeira Oficina, a aluna questionou se o certo seria "me lembro ou eu lembro". Como os alunos estavam produzindo o primeiro texto naquele dia e queria conhecer a escrita deles, expliquei essa questão, mas pedi que não se prendessem tanto, naquele momento, a essas particularidades. Também disse isso para evitar que a gramática fosse abordada fora de um texto, pois ela seria trabalhada durante as reescritas, conforme questões fossem surgindo.

[54] Expressão retirada de http://g1.globo.com/platb/portugues/2011/09/07/duvidas-dos-leitores-52/, coluna "Dúvidas dos leitores" de Sérgio Nogueira". Acesso em 09/04/2013.

[55] Expressão retirada de http://terramagazine.terra.com.br/blogdosirio/blog/2009/07/30/cujo/ , coluna de Sírio Possenti em Terra Magazine. Acesso em 09/04/2013.

seguinte maneira: como as receitas ficavam no final do livro, a estudante avaliou que seria necessário empregar o "em" com a finalidade de identificar a parte do livro em que a receita estava. A aluna parece ter realizado uma análise linguística, o que a fez recorrer ao pronome relativo mais utilizado e reescrever este trecho empregando a preposição "em".

Foi no diálogo travado com o código escrito institucionalizado que E3 construiu esses trechos de sua reescrita. Algo semelhante ocorre em outro trecho do texto dessa mesma estudante.

Primeira versão
Nesses livros que meus pais liam para mim contava histórias de frutas, verduras, e hoje eu percebo o porque de escolher esses livros, pois eu gosto de saber como as coisas são e o porque elas são assim. **Eu sou uma pessoa muito curiosa e questionadora**, eu gosto de saber os detalhes para depois tirar minhas conclusões, e isso ocorria quando eu nem sabia ler.
Reescrita
Nesses livros que meus pais liam para mim eram sobre histórias de frutas, verduras, e hoje percebo o porque de escolher esses livros, pois gosto de saber onde tudo começou, como as frutas das histórias. **Eu sou uma pessoa muito questionadora, pois tenho muita curiosidade em saber o porque as coisas ocorrem de tal jeito,** para assim conseguir tirar minhas próprias conclusões.

Ao deparar-se, em casa, com a sugestão **trocar a palavra contava**, E3 pode ter se lembrado do comentário que fiz a respeito da construção "Nesses livros que meus pais liam para mim **contava** histórias de frutas, verduras...", presente na primeira versão. Durante a conversa com a estudante, sugeri que fosse indicado no texto que os pais contavam a história, ou que fosse empregado o verbo "havia" no lugar de "contava". Assim, ao tentar modificar esse trecho – e ao não se lembrar das alternativas que mencionei –, E3 emprega "Nesses livros... eram sobre...". Na tentativa de dialogar com a sugestão, o estudante acabou construindo uma sequência com duas orações sobrepostas: 1) Nesses livros que meus pais liam para mim havia histórias de frutas, verduras e 2) Esses livros que meus pais liam para mim eram sobre histórias de frutas, verduras.

Na sequência desse mesmo parágrafo, E3 menciona ser uma pessoa "curiosa e questionadora", algo que nos leva a pensar qual foi a sua intenção ao apresentar esse dado – tanto na primeira versão quanto na reescrita[56]. Sendo assim, buscando aprimorar a passagem do texto em que essa característica de E3 estava evidente, sugeri que explicasse o porquê de a escolha dos livros de receitas ser justificada por seu lado questionador.

Durante a conversa individual comigo, a estudante comentou que gostava de ler esses livros, pois neles estava o processo de crescimento dos alimentos, desde a plantação da semente até seu crescimento total e, ao conhecer o processo, a origem, ela poderia formar suas opiniões sobre determinado assunto. Isso fez com que explicasse, na segunda versão, que escolhia livros de receitas por gostar de saber "onde tudo começou, como as frutas das histórias". Acreditamos que E3 se identifica como uma pessoa questionadora para responder ao que ela imagina que seja a expectativa da escola a respeito de um leitor crítico. E3 elimina o adjetivo "curiosa", transformando-o em um objeto direto, para deixar ainda mais explícito seu diálogo com a ideia de "bom leitor" trazida em seu texto; faz essa modificação pensando no diálogo que estava travando naquela parte de sua produção escrita.

3.3. TERCEIRO EIXO: DIÁLOGO COM O JÁ FALADO/ESCRITO

Nesta subseção, destacamos o diálogo realizado pelos estudantes com textos e discursos já escritos, já lidos, já falados e já ouvidos. Identificamos como os discursos dos outros auxiliam na construção do discurso desses alunos e das suas histórias. Destacamos que, em alguns momentos, os estudantes recorrem a outros discursos, a outros gêneros e a outras vozes para buscar responder às sugestões dadas por mim, a professora das Oficinas, algo que indicia um cruzamento entre o 3º e o 2º eixos da heterogeneidade da escrita.

A recorrência a outros gêneros não ocorre de maneira aleatória, principalmente em relação à recorrência aos gêneros orais. O tema proposto, que aborda um assunto pessoal, propiciou que esse contato ocorresse, uma vez que o aluno está, realmente,

[56] Na primeira Oficina, foi possível perceber o lado crítico de E3 manifestando-se em perguntas: "Como se incentiva uma pessoa a ler?"; "Existe um modo certo e um modo errado de escrever?".

contando sobre sua história de leitura e escrita, atividade que elucida um trabalho que se aproxima da oralidade. Desta forma, as histórias podem ser vistas como "conversas" dos alunos com a professora, já que eu pedi que me contassem sobre suas histórias de leitura e de escrita.

Nos trechos a seguir, apresentamos a réplica dos alunos ao já-falado e já-escrito, a dizeres que podem estar próximos ou "'distantes' do tempo/espaço da sala de aula" (CORRÊA, 2006b, p. 209), mas que auxiliam na construção da história produzida naquela situação escolar.

3.3.1. DIÁLOGO DOS ESTUDANTES COM O QUE SERIA CONTAR UMA HISTÓRIA

Presenciamos um diálogo intenso entre os estudantes e a representação que têm do que seria a maneira de contar uma história. Identificamos como os alunos incorporam e trazem para suas primeiras versões e reescritas textuais marcas e elementos que, a partir da seleção deles, seriam essenciais na construção dessa atividade, instaurando um diálogo em suas produções com outras maneiras – orais ou escritas – de relatar um fato que fazem parte de suas vidas.

Apresentamos, abaixo, fragmentos das histórias de leitura e escrita de E1, pois consideramos que o diálogo desse aluno com a sua representação do que seria contar uma história está bastante marcado no seu texto por meio de elementos específicos, que seriam constitutivos dessa tarefa. Nos trechos abaixo, a presença da conjunção subordinativa temporal "quando", no início do primeiro parágrafo, demonstra como o aluno retoma fatos do passado para iniciar seu texto, movimento característico de situações em que contamos uma história.

Primeira versão
Quando era pequeno minha maê me ajudava a aprender a ler (...). (primeira versão história de leitura) **Quando** era pequeno tinha muito problema com a escrita (...). (primeira versão história de escrita)

Além da utilização da conjunção, o estudante faz referência a fatos de sua infância, que aparecem marcados pela sequência "era pequeno", buscando cumprir a proposta de escrita trabalhada naquela Oficina: apresentar, por meio de uma narrativa pessoal, sua história de leitura e escrita. Para contar a sua história, E1 retoma suas experiências iniciais – de "quando era pequeno" – com essas duas práticas. Esse foi um dos estudantes que produziu dois textos: um sobre sua história de escrita e outro sobre sua história de leitura. Porém, não há espaço ou um título que identifique e separe as primeiras versões das histórias; o único marcador que indica essa separação é justamente o "quando", utilizado logo no início das primeiras versões.

Em sua reescrita, E1 também emprega uma estrutura semelhante para iniciar sua história de escrita. Porém, em relação à história de leitura, o aluno começa sua reescrita de outra maneira: abandona essa construção, que parece característica da sua maneira de relatar.

Reescrita
Na êpoca de aprender a ler estava meio preguicoso. (reescrita história de leitura) **Quando** criança tinha muita vontade de escrever (...). (reescrita história de escrita)

Pensamos que o diálogo instaurado com as minhas sugestões pode ser o responsável pela mudança feita pelo aluno na reescrita de sua história de leitura. Como reescrevi a história de leitura, sem alterar a construção por ele utilizada e objetivando deixar uma sugestão de reescrita para o estudante, pode ser que o aluno tenha entendido que deveria alterar algumas partes na hora de reescrever seu texto. Talvez, seja essa a representação que ele tem do que seja reescrever um texto, a partir de experiências anteriores que teve com essa prática.

O escrevente modificou a maneira de iniciar a sua história de leitura na reescrita, utilizando a construção iniciada pela conjunção "quando" apenas na reescrita da sua história de escrita, para a qual não deixei sugestão alguma. Esse movimento do sujeito autor desse texto parece indicar que ele controlou sua escrita na reescrita da história de

leitura visando atender às expectativas da escola, e voltou a utilizar a sua maneira de escrever na reescrita da história de escrita; esse diálogo com as minhas sugestões leva-nos a classificar esse trecho como representante, também, do 2º eixo da escrita heterogênea.

Nos trechos analisados abaixo, que também são provenientes dos textos de E1, temos a presença de outro elemento frequente nas situações em que contamos uma história: os diálogos. O estudante incorpora, na reescrita de suas histórias de leitura e escrita, falas da sua professora, as quais não foram mencionadas na primeira versão. Talvez, buscando novamente atender às minhas expectativas, atender ao código escrito institucionalizado, e baseando-se em sua concepção do que seria a reescrita, E1 optou por acrescentar detalhes à sua história por meio do emprego de falas.

Reescrita
Fiquei triste e falei com a Professora e ela disse: **Pegue um livro grande leia e me traga suas duvidas de vocabulario**. (reescrita história de leitura) Ela conversou com a Professora e ela disse: **basta estudar em casa, para aprender**. (reescrita história de escrita)

As falas aparecem introduzidas pela utilização do verbo dicendi "dizer", estratégia aplicada quando contamos uma história e que também marca o diálogo desse aluno com outras situações – orais ou escritas, dentro ou fora da escola – em que ele teve de relatar um acontecimento.

3.3.2. RUÍNAS DE GÊNEROS DISCURSIVOS

Nos textos dos estudantes – nas versões originais e nas reescritas – além de identificar marcas que podem remeter a outros textos relacionados ao texto produzido pelos alunos naquela situação, foi possível observar um cruzamento com outros gêneros, sejam eles orais ou escritos, pelos quais eles circulam. As análises que apresentamos a seguir parecem denunciar o fenômeno denominado *relações intergenéricas* (BAKHTIN, 2003), cuja concepção está relacionada ao fato de os gêneros do discurso constituírem-se de

maneira heterogênea, a partir da relação com os outros gêneros existentes, uma vez que são enunciados *relativamente* estáveis e, a cada nova enunciação, possíveis de serem reconstituídos e regenerados por meio do diálogo que instauram com outros enunciados genéricos.

Os alunos trazem para suas histórias o que acreditamos ser *ruínas de gêneros discursivos*, "partes mais ou menos informes de gêneros discursivos, que, quando presentes em outro gênero, ganham o estatuto de fontes históricas (...) da constituição de uma fala ou de uma escrita" (CORRÊA, 2006b, p. 209). Dessa maneira, buscamos identificar, nos trechos abaixo, ruínas de outros gêneros que integram as histórias de leitura e escrita produzidas, algo que denuncia a maneira como os estudantes dialogam com o já-falado e o já-escrito e como representam ser a relação entre seu texto e a exterioridade que o constitui.

Retomamos abaixo um trecho do texto de E4 em que a estudante emprega a expressão "até" buscando dar ênfase ao fato de ter entendido sobre física, assunto do qual não gostava. Acreditamos que o uso dessa expressão caracterize a presença de outro gênero nesta escrita, uma vez que essa ênfase seria proveniente de gêneros em que ela seria utilizada com mais frequência.

Primeira versão
Pouco tempo atrás tivemos que ler Newton e sua maça, pela segunda vez tivemos que le-lo. Na primeira ver que li eu parei na metade, afinal não gosto de física e não tinha achado atrativo o livro. Da segunda vez que li, eu o li inteiro em um dia só e **até** consegui entender algumas coisas de física que não estava entendendo. (primeira versão da história de leitura)
Reescrita
No ano passado tivemos que ler um livro chamado "Newton e sua Maçã". Como na época era a primeira vez que eu estava tendo o contato com a física eu não gostei muito do livro, afinal eu tenho dificuldade com física, então eu não terminei de lê-lo. Esse ano, para um trabalho de redação, tivemos de relê-lo e dessa vez eu o li inteiro e **sabe até** entendi umas coisas que não estava entendendo na física. (reescrita da história de leitura)

No parágrafo da reescrita, além da presença do "até", encontramos uma parte em que E4 comenta com seu interlocutor, por meio do emprego do "sabe", que entendeu

questões sobre física que não entendia. A utilização desse marcador, além de representar um comentário proveniente de outro gênero, revela o trabalho dessa aluna com o texto durante a sua reescrita, mesmo sem que eu tivesse sugerido alterações para esse trecho.

Nos próximos excertos, a Estudante 7, ao iniciar a parte em que comenta sobre sua história de escrita, emprega o advérbio "muito" na reescrita, talvez por perceber – após ter revisado sua primeira versão e visto que grande parte do que foi discutido ali se refere à escrita – que comentar sobre sua história de escrita é, para ela, bem mais fácil do que relatar sobre experiências de leitura, já que menciona no início de seu texto a sua falta de interesse em relação à leitura.

Primeira versão
Ter interesse em ler em si, nunca tive (...). É mais fácil falar sobre minha história de escrita, pois sempre gostei muito de criar histórias.
Reescrita
O interesse em ler em si não é algo que eu tivesse muito (...). É **muito** mais fácil falar sobre minha história escrita, pois sempre gostei muito de criar contos.

Podemos considerar a ênfase ocasionada pelo uso do advérbio de intensidade como próxima de gêneros em que esse recurso seja mais utilizado. Além disso, vemos que E7 se relaciona com a sua escrita de maneira a tirar conclusões sobre as ideias expressas na primeira versão, demonstrando-as em sua reescrita. Várias partes de seu texto indicam que E7 está relacionando gêneros de práticas do cotidiano com os gêneros empregados na escola, algo que é perceptível pela presença de comentários em sua história sobre assuntos que foram abordados anteriormente. Vejamos um exemplo:

Primeira versão
Depois, tentei fazer histórias cujo roteiros nem mais me lembro, inspirada pelos animês que assistia. Era algo tipo "Sailor Moon". **Depois vou perguntar pra minha mãe onde ela guardou essas revistas.**

Nesse trecho, E7 parece estar se referindo ao momento em que ela e o seu interlocutor estão numa conversa real, pois, ao empregar "depois", marca na escrita que iria conversar com a mãe logo após a conversa, estabelecida por meio do texto escrito. Temos a referência explícita a um possível interlocutor. Sugeri que esse trecho fosse modificado, pois parecia estar trazendo para o texto escrito resquícios de uma conversa face a face. Na época, não identifiquei que justamente por causa da constituição heterogênea da escrita a aparição dessa parte no texto era normal, pois seria resultante da circulação do sujeito por práticas orais e letradas. Não seria considerada uma inadequação ou uma discrepância "entre usos orais e usos escritos da língua" (CORRÊA, 2006b, p. 210).

Neste caso, a aluna modificou essa parte do texto para atender ao que fora sugerido durante a reescrita coletiva e durante a conversa individual que tive com ela, pois o trecho parecia indicar que a escritora iria, após o fim daquela conversa, perguntar para sua mãe onde estavam as revistas, ou parecia indicar um comentário oral feito para seu interlocutor sobre o que faria depois.

E7 emprega um comentário em sua narrativa para informar seu interlocutor. Assim, presenciamos um cruzamento entre o 3º eixo, uma vez que a aluna emprega um comentário em uma história – algo que demonstra a presença de outros gêneros pelos quais transitou em seu texto –, e o 2º eixo, já que a aluna altera seu texto a partir de sugestões feitas por mim, a professora e a detentora do código escrito institucionalizado, algo que originou o seguinte trecho:

Reescrita
Depois, tentei fazer histórias (cujos roteiros nem me lembro mais) inspiradas nos animes que assistia, como, por exemplo, "Sailor Moon". **Creio que apenas minha mãe sabe o destino dessas minhas criações, pois foi ela quem as guardou.**

Em outros trechos da reescrita de E7, são empregados comentários, ruínas de outros gêneros que demonstram a sua opinião sobre o que foi expresso em passagens anteriores. Acreditamos que a leitura realizada pela estudante na hora da reescrita tenha feito com que esses comentários, resultados de suas reflexões, fossem empregados. Abaixo, apresentamos mais exemplos:

Primeira versão
Nessas férias me prôpus a escrever meu primeiro roteiro, e embora já tenha uma boa porção da história imaginada, "empaquei" no primeiro capítulo. A história chama-se "outsiders", com letra minúscula (significa "forasteiros", e a ideia surgiu enquanto ouvia a música "Outsiders", do Franz Ferdinand). Dois amigos, Gregor e Eddie (que é uma garota, apesar do apelido) relembram seus anos com Jacqueline, a melhor amiga deles que está atualmente em coma, e ao relembrar eventos do passado, tentam chegar a conclusão do que a teria deixado naquele estado.
Reescrita
Nas férias me propus a escrever ao menos um desses roteiros, e para a minha surpresa – **e isso foi sarcasmo, só para constar** –, "empaquei" no primeiro capítulo, mesmo tendo uma boa porção da história já imaginada. A história chama-se "outsiders", com letra minúscula mesmo – **significa algo como "forasteiros", e a ideia surgiu enquanto eu ouvia a música homônima do Franz Ferdinand, banda que gosto muito** – e conta a história de dois amigos, Gregor e Eddie – **que é uma garota, apesar do apelido** –, enquanto ambos relembram seus anos com Jacqueline, a melhor amiga deles que se encontra atualmente em coma, e ao relembrar eventos do passado, tenta chegar à conclusão do que a teria deixado nesse estado. (...) O que me atrai na arte e na escrita e que me faz escolher ilustração como profissão futura é a noção de poder criar universos inteiros a partir da minha imaginação – **que convenhamos, consegue ser levemente doentia às vezes.** (parágrafo criado para a reescrita)

E7 marca, com o uso de travessões, seus comentários, que parecem ter como objetivo explicar algumas questões e, principalmente, mostrar ao leitor a opinião da autora sobre informações presentes em sua história. Ao empregar "só para constar" e

"convenhamos" – na 1ª pessoa do plural, remetendo ao "nós" –, vemos a presença bastante marcada do interlocutor como participante do diálogo instaurado nessa enunciação.

A partir das diversas ocorrências do comentário nessa história, consideramos como parte do estilo de E7 a escrita "explicitamente dialógica", já que os comentários marcam, no texto, a conversa com seu interlocutor. Além disso, a aluna parece ter, realmente, refletido sobre sua escrita na hora de reescrever seu texto, algo que pode tê-la feito acrescentar esses trechos.

Observemos o trecho abaixo, presente na primeira versão da história de leitura de E3, o qual apresenta um elemento que também seria característico de outro gênero.

Primeira versão
Me lembro que quando eu tinha uns 5 anos, passava uma espécie de sereado com a Angélica na tv globinho e eu queria saber o nome dos autores, então fiz meu irmão que na época tinha oito anos ler tudo correndo, **foi engraçado**.

Por meio do emprego de "foi engraçado" na primeira versão de seu texto, E3 traz para sua história um enunciado presente em outros gêneros, uma ruína que revela o diálogo instaurado por essa aluna com outros textos, outros gêneros que, nessa situação, estão constituindo a sua história; presenciamos um diálogo com o já-falado e o já-escrito. Na reescrita desse texto, essa expressão foi utilizada, mas de maneira diferente.

Reescrita
Quando eu tinha uns cinco anos, lembro-me de um seriado – que tinha a participação da Angélica – que passava na TV globinho, um programa da emissora Globo. Sempre que eu vi esse seriado, queria saber o nome de seus atores, porém, como tinha aprendido a ler há pouco tempo, não conseguia ler tudo. Então, pedia para meu irmão, na época com oito anos, ler todos os nomes correndo, pois eles apareciam rapidamente no final de cada programa. **Era engraçado!**

Esse parágrafo foi reescrito por mim e deixado como sugestão para que a estudante pudesse ter um exemplo de como proceder na sua reescrita. Porém, a aluna

incorporou integralmente ao seu texto a sugestão, algo que fez com que a sua maneira de escrever fosse totalmente alterada, pois a organização dos dois trechos é bastante diferente. Novamente, identificamos o quanto o professor influencia o trabalho realizado pelo aluno.

Quando esse trecho foi abordado durante a reescrita coletiva, a sua organização – feita a partir de opiniões e ideias dos próprios alunos – ficou mais próxima da maneira como E3 havia escrito esse parágrafo na primeira versão, como pode ser visto abaixo:

Reescrita (coletiva)
Lembro-me de que quando eu tinha uns cinco anos, passava uma espécie de seriado com a Angélica na TV globinho (*segundo os estudantes, não era necessário colocar que o programa seria da Rede Globo, pois o nome do programa já remete a essa emissora*), e queria saber qual era o nome dos autores. Então pedi ao meu irmão, que na época tinha oito anos, ler os créditos muito rápido/rapidamente. **Foi engraçado.**

Neste trecho, a expressão "Foi engraçado" – com a utilização do pretérito perfeito – foi mantida, pois seria um episódio único, que ocorreu uma vez. Não haveria necessidade de empregar "Era engraçado", conforme sugerido – com a utilização do pretérito imperfeito –, pois não era algo que se repetia no passado. Porém, reconhecemos que ao empregar "Foi/Era engraçado!", a aluna incorpora um comentário a sua história, alterando, de certa forma, a composição do que seria contar uma história.

Acreditamos que o trecho da reescrita textual abordado acima, assim como aqueles mencionados no tópico *Diálogo dos estudantes com as sugestões de reescrita: a voz da professora na reescrita*, acaba não trazendo a voz do aluno, mas apenas a minha voz, a voz da professora, pois E3 repete integralmente o que foi sugerido, numa tentativa de alçar sua escrita ao código institucionalizado. Já que eu – representante desse código para o grupo de alunos da Oficina – fiz uma sugestão, não haveria sentido em um aluno, que estava ali para aprimorar sua escrita, modificar esse trecho – pensamento que alguns alunos parecem ter seguido.

O fato de os estudantes incorporarem em suas reescritas as minhas sugestões demonstra o diálogo que travam com o código escrito institucionalizado, por meio da minha imagem de professora. Esse diálogo não ocorreu da maneira esperada, visto que as

sugestões eram, como diz o nome, apenas *sugestões*; poderiam ser modificadas. Porém, os estudantes respondem em outra direção, a partir da representação que têm do lugar ocupado por mim, como professora, e por eles, como aprendizes.

3.3.3. DIÁLOGO COM O DISCURSO SOBRE A VISÃO TRADICIONAL DA ESCRITA

Em vários textos, encontramos o diálogo instaurado pelos alunos com o discurso bastante presente na sociedade que associa constantemente o ato de escrever bem ao conhecimento das regras ortográficas. Essa é uma visão tradicional, valorizada por algumas pessoas em diversas esferas sociais – familiar, profissional, escolar etc –, a respeito do que seria escrever. Os estudantes dialogam com outros textos em que essa concepção está presente, com os já-falados e ouvidos acerca dessa questão.

Diante desse discurso sobre a língua, dessa tradição de qual seria o conhecimento linguístico – domínio de regras ortográficas – necessário para escrever bem, existe uma cobrança da instituição escolar para que esse conhecimento seja trabalhado em sala de aula, algo que faz com as questões ortográficas sejam frequentemente abordadas e bastante valorizadas nesse contexto. Umas das concepções existentes define que existiria apenas uma única língua correta: aquela utilizada em um texto bem escrito, que exigiria a escrita das palavras de acordo com as regras ortográficas. Ao mesmo tempo, os alunos podem ter sentido a cobrança dessas regras gramaticais vindas das minhas sugestões, uma vez que, além de sugerir maneiras de reorganizar os parágrafos, também corrigi erros ortográficos presentes nos textos.

A partir disso, passamos para a apresentação de trechos dos textos que dialogam e apresentam modificações em suas reescritas em função dessa visão acerca do que seria a "escrita correta".

Primeira versão
Quando eu era pequena eu não gostava de escrever e eu tinha muita dificuldade com algumas palavras, na escrita, como por exemplo escrever "m" antes de "p" ou "b". Aprendi essa regra com uma sinta em cima da mesa com a minha mãe muito brava comigo. Desde pequena eu tenho a dificuldade em saber se eu devo usar "s", "z", "ç",

“ss”, “x” em palavras e até hoje tenho dificuldade com isso. (primeira versão da história de escrita)
Reescrita
Quando eu era pequena, lembro que não gostava de escrever. Tinha muita dificuldade em relação á escrita de algumas palavras: é com “s”, com “z”, com ç”, ou com “SS”? Ou, talvez, com “x”? E a regra do “m” antes de “p” ou do “b”? Confessos que essas dúvidas me acompanham até hoje. (reescrita da história de escrita)

Nesses trechos, já abordados e que são o início dos textos de E4, a aluna menciona, no meio de sua primeira versão e de sua reescrita, qual seria uma dificuldade que tinha em relação à escrita: dificuldades acerca da grafia de algumas palavras, algo apresentado logo no primeiro parágrafo das duas versões. Porém, na primeira versão, E4 demonstra que as regras ortográficas eram bastante importantes em sua casa ao mencionar a atitude de sua mãe. Essa parece ser uma referência ao discurso segundo o qual a ortografia seria o elemento essencial da escrita e da Língua Portuguesa, no geral. Esse trecho é retirado na reescrita, como analisamos anteriormente, pelo fato de a sugestão de reescrita deixada por mim não incluí-lo e, como a aluna – assim como outros alunos já mencionados – “copiou” a minha sugestão, ela não retoma o trecho em que fala sobre sua mãe.

Nos excertos abaixo, E4 usa a expressão “erros de gramática” em sua reescrita para, provavelmente, classificar os erros citados nos dois trechos mencionados anteriormente. Além disso, buscou explicar o porquê de a escrita poder trazer a felicidade ou a tristeza de alguém, conforme sugerido por mim durante a conversa individual – algo que indica um diálogo de E4 com o código escrito institucionalizado. Segundo essa estudante, dependendo do assunto abordado e da forma como é abordado, as pessoas podem se machucar. Então, pedi que E4 explicitasse isso na finalização de sua reescrita, algo que a aluna buscou fazer, justificando que o significado da frase seria “o erro maior”, e não a gramática. Talvez, possamos identificar na reescrita uma percepção inicial desta aluna de que a gramática não seria o principal; a interpretação do seu interlocutor também é importante.

Primeira versão
Com o passar dos anos eu descobri que ler algo ou até mesmo escrever pode trazer a felicidade ou a tristeza de alguém, aprendi que as palavras podem machucar muito mais do que um tapa. Por isso, hoje, eu tomo cuidado com as palavras que eu escrevo. (primeira versão da história de escrita)
Reescrita
Mesmo com os erros de gramática eu percebi que o erro maior é o significado da frase que se escreve. O que eu entendo lendo, ou escrevendo, em uma frase não é a mesma coisa que uma outra pessoa, que vai ler, vai entender. Com isso notei que as palavras podem machucar, pois o significado delas é muito mais forte e pesado do que um tapa. (reescrita da história de escrita)

Logo na primeira versão do texto, E4 já indicava a sua preocupação com o que o leitor/interlocutor iria entender a respeito do que foi escrito, um início do pensamento de que a escrita seria um ato dialógico; a aluna pode não ter pensando em dialogia – assim como nós, prontamente, pensamos –, mas enunciou que se preocupa com o seu interlocutor, com o que ele irá pensar e entender em relação à sua escrita.

Na reescrita, vemos que a estudante reafirma a sua preocupação com os erros gramaticais – que seriam os erros ortográficos mencionados no início do texto –, mas explicita que essa questão parece não ser a principal em relação à produção de um texto. Temos, nesse trecho, um cruzamento do 2º com o 3º eixo, uma vez que E4 dialogou com o discurso tradicional sobre escrever bem quando reescreveu seu texto e fez isso visando atender ao que eu havia sugerido.

3.3.4. DIÁLOGO COM O DISCURSO SOBRE SER UM ESCRITOR

Apresentamos, abaixo, um trecho proveniente da história de escrita de E6 que foi retirado na reescrita, mudança que pode ser proveniente do diálogo travado por essa estudante com um conjunto de concepções sobre o que seria ser um escritor.

Primeira versão
Hoje ainda não posso me classificar como uma “escritora fiel”, pois existem alguns momentos nos quais as inspirações não surgem em momentos oportunos. (primeira versão história de escrita)

A estudante afirma ainda não ser uma “escritora fiel”, justificando essa afirmação com o fato de que a inspiração não surge “em momentos oportunos”. Compreendemos a expressão “escritora fiel” como uma referência à escrita dos autores clássicos; a aluna não seria “fiel”, ou seja, sua escrita não estaria próxima da escrita desses autores. Esse trecho não foi incorporado à reescrita, algo que nos fez buscar uma explicação, que pode estar na concepção de escrita e de escritor assumida por essa aluna a partir do que os outros já disseram, a partir do já-falado e já-escrito.

Ao analisarmos o início dos textos dessa estudante, percebemos uma imagem de escrita construída, possivelmente, a partir do diálogo travado com a escrita de narrativas e de poemas da literatura clássica, visto que o primeiro parágrafo de seu texto apresenta um tom poético. Vejamos abaixo:

Primeira versão
Baldes de areia, água, árvores, assim começa uma infância. Um caderno e uma caneta, uma garota que enfrenta o medo de representar-se através de letras e símbolos. (primeira versão da história de escrita) Livros, letras e um lápis, as vezes essas cenas me assustavam quando pequena, podia ver que não era apenas minha mãe que devorava os livros. Sempre tive a curiosidade em saber como seria viver em um universo cheio de palavras e significados, difeceis para uma criança entender. (primeira versão da história de leitura)
Reescrita
Baldes de areia, água, árvores, assim começa uma infância. Um caderno e uma caneta, uma garota que enfrenta o medo de expressar-se por meio de letras e símbolos. (reescrita da história de escrita) Livros, letras e um lápis. Cenas com essas personagens ao mesmo tempo em que me assustavam, quando pequena, também me fascinavam, pois sempre tive curiosidade em

saber como seria viver num universo cheio de palavras e significados, difíceis para uma criança entender. O universo da leitura. Desde cedo, eu via que não era apenas minha mãe que "devorava" os livros; eu também começei a me interessar por esse objeto. (reescrita da história de leitura)

Ao mencionar os substantivos *baldes de areia, água, árvores*; *caderno e caneta*; *livros, letras e lápis* pode ser que E6 esteja querendo representar uma fase de sua vida, utilizando elementos que foram essenciais nesse momento. Como menciona nos trechos transcritos, "os baldes de areia, a água e as árvores" seriam os elementos que representam o início da infância; já "o caderno e a caneta" seriam elementos representantes do início de sua escrita; e "os livros, as letras e o lápis" seriam os elementos representantes de sua inserção no mundo da leitura, já que ela menciona, em seguida, que não apenas sua mãe "devorava" os livros. Essa maneira de se referir a fases de sua vida pode ser proveniente de um diálogo com poemas organizados dessa mesma forma e com os quais a estudante teve contato.

O uso desse tipo de linguagem parece ser proveniente da transição da estudante por práticas letradas de livros de poemas e livros narrativos, algo que nos leva a compreender que escrever, para ela, seria semelhante à maneira como a literatura clássica é escrita. Podemos sugerir que a imagem de E6 do que seria uma "escritora fiel" é proveniente das práticas letradas das quais ela participa e da representação que ela tem do que seria um bom escritor – aquele que escreve como, por exemplo, Machado de Assis ou outros escritores consagrados. Dessa forma, E6 não se considera uma escritora porque ainda é uma estudante[57], não escreve como os grandes autores e não publica obras. A representação de escritor subjaz à representação de escrita mantida pela aluna.

Ao observarmos a reescrita de sua história de escrita, percebemos que a estudante não reescreve o trecho que apresentamos no início deste tópico, talvez, por não se considerar uma escritora, que, segundo a sua representação, seria o profissional que

[57] Durante a conversa individual com E6, tentei descobrir o porquê de ela ter colocado em seu texto que não se considera uma escritora fiel. A aluna respondeu que "não sabe certamente como escrever, por ser uma estudante e estar no começo ainda". Diante disso, podemos considerar que a visão que ela tem do que seria uma escritora está relacionada ao sentido que esse termo adquire quando mencionamos escritores profissionais e conhecidos, que publicam obras; uma estudante está apenas no começo do aprendizado do que seria a escrita, por isso não seria considerada escritora.

publica. Então, ela parece retirar-se por meio da ausência desse trecho final em sua reescrita.

No entanto, percebemos que E6 é uma escritora, possui uma escrita autoral – algo que fica bastante claro a partir da análise dos primeiros parágrafos de seu texto e de outros trechos: *um ar fumegante aproxima-se; uma mão macia encontra-se com a minha; Sempre tive a curiosidade em saber como seria viver em um universo cheio de palavras e significados* (trechos retirados das primeiras versões dos textos dessa aluna). Essa estudante é uma escritora na escola, talvez não ainda no mundo, mas ela não reconhece a sua escrita como diferenciada. Isso pode ser proveniente da visão que tem de sua escrita como aluna, que está baseada na visão que os educadores têm dela como aluna: uma aluna com dificuldades. Já abordamos o caso dessa estudante anteriormente, quando ela incorpora, quase integralmente, a minha sugestão de reescrita visando alçar sua escrita ao código institucionalizado.

Ainda em relação ao fato de E6 não se considerar uma escritora, vemos que a estudante apresenta a imagem do ato solitário e não dialógico, uma vez que a escrita nasce e acaba em seu próprio pensamento – é proveniente de inspiração. Ao mencionar que "as inspirações não surgem em momentos oportunos", ela demonstra que não pensa em dialogar com o já-falado ou com o já-escrito, pois as ideias, na concepção da aluna do que seria a escrita, partiriam dela mesma, algo que caracteriza a monologia. Também essa concepção da estudante parece basear-se no diálogo instaurado por ela com as representações que abordam o ato de escrever como proveniente da inspiração[58].

A partir dessas representações, E6 não emprega, na reescrita, o parágrafo que traz tão marcadamente as suas concepções sobre o que representa como o ato de escrever e o que é ser um escritor, mesmo eu tendo deixado uma sugestão para que ela reformulasse esse parágrafo.

3.3.5. DIÁLOGO COM AS REPRESENTAÇÕES EXISTENTES A RESPEITO DA PRÁTICA DA LEITURA

[58] Durante a primeira Oficina, alguns alunos mencionaram esse assunto: escrevem bastante quando estão empolgados; mas, algumas vezes, mesmo estando inspirados, não têm sobre o que escrever.

As concepções existentes sobre o que seria a prática da leitura auxiliaram a construção do texto que abordamos a seguir. Retomamos trechos da primeira versão da história de leitura de E1 e, a seguir, trechos de sua reescrita.

Primeira versão
Quando era pequeno minha maê me ajudava a aprender a ler, eu queria muito saber como era entender um livro. Eu começei a me esforçar para aprender. Começei a comprender essa historia de ler. Um dia na escola eu me facinei com um livro, se chamava Aladin, a professora começou a ler e daí bateu o sinal. Aprendi a ler e fiquei muito feliz meu primeiro livro foi Aladin. (primeira versão da história de leitura)
Reescrita
Na êpoca de aprender a ler estava **meio preguiçoso (1)**. (...) A classe começou a avançar na leitura e eu fiquei para trâs **graças a minha preguiça (2)**. Fiquei triste e falei com a Professora e ela disse: **Pegue um livro grande leia e me traga suas duvidas de vocabulario (3)**. Peguei o Livro Aladin **de 100 paginas (4)** e li **em uma semana (5)**. Percebi como **ler é interessante e pratico leitura até hoje em casa (6)**. (reescrita da história de leitura)

Destacamos partes da reescrita de E1 para demonstrar os diálogos travados por ele com diferentes instâncias discursivas. Comparando as duas versões, percebemos que o aluno modifica bastante seu texto, incorporando novas informações à segunda versão. Para começar, mencionamos o diálogo com dois discursos, que circulam socialmente: um que afirma ser preguiçosa a pessoa que não lê, que não consegue ler, e o outro que caracteriza as crianças dessa maneira. Nos trechos identificados pelos números (1) e (2), o aluno menciona ser preguiçoso, algo que pode remeter ao discurso de um outro – um familiar, um professor ou outra pessoa –, que pode ter dito isso a ele, uma vez que um aluno que está começando a ler – algo que ocorre por volta dos quatro ou cinco anos de idade – não conseguiria avaliar seu próprio comportamento a ponto de julgar-se "preguiçoso" em

relação às tarefas escolares. Essa opinião não seria apenas do escrevente, mas seria proveniente de outros ditos, falados, lidos e ouvidos.

Ao mencionar a quantidade de páginas e o tempo gasto com a leitura do livro Aladin, nos trechos identificados pelos números (4) e (5), E1 dialoga com os discursos associados à leitura de um livro extenso, os quais caracterizam como bons leitores aqueles que leem livros com muitas páginas em um espaço de tempo relativamente curto. Além disso, o estudante parece responder a ele mesmo, pois a leitura do livro Aladin, de cem páginas, dentro desse diálogo instaurado pelo aluno, justificaria o fato de ele ter deixado de ser preguiçoso. Até mesmo a citação do número de páginas do livro contribui para marcar esse diálogo em sua reescrita. Aquele que lê, principalmente aquele que lê um livro extenso, seria um bom leitor – discurso abordado por E1 em sua reescrita.

Após deixar de ser preguiçoso – a partir da leitura do livro Aladin –, esse estudante inseriu-se no mundo da leitura, algo que podemos inferir a partir do trecho identificado pelo número (6). Tendo em vista quem seria seu interlocutor, o leitor de seu texto – a professora das Oficinas – e o que eu esperaria de sua reescrita, o aluno finaliza seu texto mencionando seu interesse pela leitura e a realização dessa prática fora das instituições, onde ela é, de certa forma, imposta e avaliada – informação ausente na primeira versão.

Podemos inferir que, ao apresentar essas informações em sua reescrita, E1 dialoga com o que acredita que seria esperado por mim e pela escrita institucionalizada da (sua) reescrita textual. Visando detalhar o que havia contado na primeira versão, o aluno incorpora novas informações ao seu texto, numa tentativa de aprimorar a sua história de leitura. O escrevente acrescentou essa parte final em sua reescrita procurando atender às expectativas de seu leitor – a professora das Oficinas – em relação ao que deveria ser abordado num texto destinado à instituição escolar, buscando, assim, alcançar o código escrito institucionalizado.

Além disso, ao incluir essa informação final, E1 dialoga com outras instâncias e outros discursos, os quais lhe sugeriram a importância da leitura. Está presente neste trecho a visão de leitura como algo fundamental para a formação profissional e para a vida do estudante, como uma prática que transcende os muros escolares e que precisa ser realizada,

de maneira natural, fora desse espaço, informação bastante difundida na esfera escolar e em outras esferas da sociedade, das quais podemos destacar a profissional e a familiar.

Um último diálogo que o aluno instaura na reescrita de seu texto está presente no trecho identificado pelo número (3). Ao abordar a fala de sua professora, o estudante traz para o texto as representações feitas do que seria a prática da leitura para o professor. Seria um diálogo com o já-falado e já-escrito sobre a maneira de ser professor, algo que inclui a maneira como esse profissional conduz o trabalho com a leitura. Vemos, assim, a incorporação da voz da professora ao discurso do aluno, e um diálogo com a representação de sua professora do que seria a leitura institucionalizada, a leitura a ser ensinada e trabalhada com os estudantes.

3.3.6. DIÁLOGO COM A HISTÓRIA DE LEITURA DA PROFESSORA E COM AS DISCUSSÕES QUE ANTECEDERAM A PRODUÇÃO DAS HISTÓRIAS DE LEITURA E ESCRITA

A maneira como os alunos organizaram seus textos representa um diálogo travado por eles com inúmeras instâncias discursivas e, dentre elas, com o que fora discutido antes das produções das histórias. No trecho mencionado abaixo, temos uma referência feita por E4 aos livros cuja leitura foi pedida pela escola, algo mencionado por mim em minha história de leitura, e pelos alunos, durante a conversa que antecedeu a produção das histórias:

Primeira versão
Poucos livros eu li sem ser pela escola (...). (primeira versão da história de leitura)
Reescrita
Pouquíssimos livros eu li sem ser pela escola (...). (reescrita da história de leitura)

Logo na primeira versão, E4, ao apresentar esse fato, demonstra seu diálogo com comentários feitos em relação à leitura de livros pedida pela escola e com trechos da minha história de leitura que mencionavam a leitura de livros na instituição escolar: “Meus

professores sempre incentivaram a leitura de seus alunos. Todas as semanas, íamos à biblioteca escolher um livro para ler em casa e, depois, tínhamos de escrever qual era a história" (trecho retirado da minha história de leitura). Porém, na reescrita, a estudante parece querer enfatizar a questão de ter lido não poucos, mas "pouquíssimos" livros com exceção daqueles pedidos na escola. Vemos que a mudança realizada em sua reescrita é feita a partir do diálogo instaurado por ela com o que foi discutido durante a primeira Oficina.

Há, ainda, outro diálogo com assuntos discutidos em sala de aula antes da produção das histórias presente na reescrita de E4. Apresentamos esse fragmento a seguir, junto com o trecho da primeira versão:

Primeira versão
Com tudo isso eu descobri que livros mais atuais e com uma história romantica ou de ação me atraem mais que livros que contam a história de um povo ou de algo assim. (primeira versão da história de leitura)
Reescrita
Eu acho que ler um livro, ou qualquer coisa, tem que partir da vontade de cada pessoa, pois ser forçado acaba fazendo com que a leitura não fique agradável. (reescrita da história de leitura)

A partir da pergunta de outra aluna sobre o que fazer para incentivar uma pessoa a ler[59], respondi que isso poderia ocorrer a partir do momento em que a pessoa escolhe livros que sejam interessantes para ela, pois a leitura "forçada", muitas vezes necessária, nem sempre atende aos interesses da pessoa. Deste modo, E4 constrói o que parece ser uma paráfrase dessa ideia, que aparece apenas em sua reescrita. Na primeira versão, finaliza seu texto de uma forma diferente, mas abordando o mesmo assunto: livros que tornam a leitura agradável.

[59] Na primeira Oficina, uma das estudantes perguntou para mim: "Como se incentiva uma pessoa a ler?". A partir dessa pergunta, os alunos comentaram que a pessoa precisa encontrar um livro que seja do seu gosto, ou pode começar a ler até encontrar um "livro ideal". Dessa maneira, segundo os alunos, a pessoa "começa a se entender com a leitura e começa a gostar".

Como pretendemos mostrar nos exemplos mencionados, consideramos que o tema "história de leitura e escrita" proporciona que esses fatos sejam recorrentes nas produções textuais aqui analisadas. Os alunos remetem ao que foi discutido antes da escrita das histórias na tentativa de tomar as discussões como fonte para a construção de seus textos.

3.3.7. DIÁLOGO DOS ESTUDANTES COM AS CONCEPÇÕES DE LEITURA E ESCRITA

Para contar a história de leitura e de escrita, os estudantes mencionaram em seus textos diversas experiências relacionadas a essas duas práticas. Alguns deixaram explícitas as suas concepções a respeito dos atos de ler e de escrever, algo que auxiliou na construção de seus textos. Um desses estudantes é E3, que constrói sua narrativa baseando-se em suas concepções do que seria a prática da leitura e da escrita. Escolhemos a primeira versão e a reescrita de um fragmento do texto dessa estudante devido ao fato de ele ser o mais significativo dessa seção e para demonstrar como, na organização de sua reescrita, a aluna dialoga com as concepções que circulam na sociedade e nas esferas das quais participa.

Primeira versão
Hoje em dia eu não gosto muito ler, não sei muito o motivo, mas eu gosto muito mais de escrever, estudar gramática e principalmente resolver equações, do que ler.
Reescrita
Hoje em dia não gosto muito de ler, não sei o motivo, mas eu gosto de escrever, **pois** aplico o que aprende em gramática, mas eu gosto, principalmente, de exatas, pois acho divertido tentar resolver os problemas de química, física e matemática.

A partir da minha sugestão, pedindo que E3 explicasse a sua preferência pela escrita, a aluna reformulou seu parágrafo na reescrita, dialogando com o que foi pedido, algo que parece estar marcado pelo uso do "pois" na reescrita. A estudante menciona que gosta de escrever para aplicar o que aprendeu durante as aulas de gramática, algo que pode

estar relacionado ao que havia escrito na primeira versão (gosto muito mais de escrever, estudar gramática) e com um diálogo que instaura com a concepção de que as questões gramaticais são utilizadas na hora da produção textual. Essa opinião de E3 demonstra o diálogo estabelecido com outros discursos de outros interlocutores, construídos durante sua vida na escola e fora dela, sobre o que seria a escrita. Sua preferência por essa prática é proveniente do diálogo instaurado com as representações da estudante do que seria o ato de escrever – algo construído a partir de suas experiências com a prática da escrita.

A aluna mantém na reescrita a sua preferência pela área das exatas ao mencionar que acha "divertido tentar resolver os problemas de química, física e matemática". Acreditamos que E3 prefira a área das ciências exatas à área das ciências humanas – representada, no trecho da história, pela prática da leitura – por ver sentido e sentir-se motivada para resolver os problemas de exatas, algo que não acontece em relação à leitura – fato que pode ser comprovado pela pergunta feita por E3 durante a primeira Oficina: "Como se incentiva uma pessoa a ler?". Talvez, ela mesma esteja buscando uma maneira de interessar-se pela leitura.

Essa estudante não se sente motivada a ler, e expôs em seu texto ("Hoje em dia eu não gosto muito de ler") e durante a primeira Oficina ("Eu odeio ler, odeio ler..." – fala da própria estudante) sua aversão a essa prática. Essa visão apresentada por E3 do que seria a prática da leitura e a prática da resolução de questões de física, química e matemática é proveniente de diálogos com as representações de outros interlocutores sobre o que seria ler e o que seriam as ciências exatas. É proveniente de situações em que essas questões foram abordadas – na escola, na família, na sociedade.

Uma situação, mencionada durante a primeira Oficina por E3, parece ser uma das causas do sentimento de desânimo expresso pela estudante em relação à prática da leitura: a presença de resumos de livros na internet. Essa questão é abordada tanto na primeira versão quanto na reescrita de outro trecho do texto desta estudante:

Primeira versão
Na minha opinião a tecnologia vem "desanimando" os jovens a lerem, pois antigamente era necessário, para se fazer uma pesquiza de escola você tinha que pesquizar em livros, e ler os livros, tanto que as vezes pode-se ter mais informações que essa pesquiza quer passar. Hoje em dia os jovens pesquizam na internet, não leêm o que pesquizaram e isso atrapalha na aprendizagem e no interesse pela leitura.
Reescrita
Na minha opinião a tecnologia desistimula os jovens em relação à leitura, pois antigamente era necessário, para se fazer uma pesquisa, de escola tinha que se pesquisar em livro, tanto que as vezes pode-se ter mais informações do que essa pesquisa quer passar, pois como tem que ler o que está no livro acabamos ficando mais informados. Hoje em dia os jovens pesquisam na internet, não leem o que pesquisaram e isso acaba atrapalhando no interesse pela aprendizagem e no interesse pela leitura, pois na internet se tem a pesquisa mais rápida, já nos livros não.

Talvez, segundo a visão de E3, o único incentivo para que leituras sejam realizadas na escola ocorra por meio da cobrança da leitura de livros clássicos pedidos nos exames vestibulares. Porém, esse incentivo logo é diminuído pelo fato de existirem na internet resumos sobre essas obras[60]. Sendo assim, os estudantes leem o resumo ao invés de "perder tempo" realizando a leitura da obra inteira, sobrando, assim, tempo para se dedicar às tarefas que, para eles, "necessitam" de uma dedicação maior: a resolução de exercícios da área das exatas.

Ao introduzir esse trechos com a expressão "Na minha opinião", vemos que a estudante reporta a discursos existentes que questionam as vantagens e as desvantagens do uso da internet para fins educacionais; essa opinião não seria apenas dela, mas seria formulada a partir do discurso que existe de crítica à tecnologia, vista, em algumas situações e por algumas pessoas, como prejudicial ao aprendizado dos jovens.

Durante a conversa individual, pedi que E3 explicasse onde "pode-se ter mais informações do que a pesquisa quer passar", trecho citado em sua primeira versão. Segundo a aluna, se os livros, e não a internet, são consultados durante uma pesquisa, existe a

[60] E3 comentou em sala de aula: "é só pegar o resumo" – que estaria disponível na internet – quando o assunto abordado era a leitura de livros pedidos pela escola.

possibilidade de mais informações serem encontradas, pois é necessário localizar onde está, no livro, a informação que buscamos – algo que nos leva a consultar o sumário[61].

Portanto, buscando atender às minhas expectativas em relação à conversa e às sugestões dadas, E3 acrescenta o seguinte trecho, introduzido pela conjunção "pois", como se fosse uma resposta ao que foi questionado por mim e uma reafirmação da presença, no texto, do diálogo instaurado com o fato de os livros permitirem uma aprendizagem mais eficiente na área educacional do que a internet: *tanto que as vezes pode-se ter mais informações do que essa pesquisa quer passar,* ***pois*** *como tem que ler o que está no livro acabamos ficando mais informados.*

Para responder à outra sugestão – como a internet atrapalha na aprendizagem e no interesse pela leitura? –, a aluna apresenta mais informações sobre a utilização da internet, introduzidas, novamente, pela conjunção "pois": *Hoje em dia os jovens pesquisam na internet, não leem o que pesquisaram e isso acaba atrapalhando no interesse pela aprendizagem e no interesse pela leitura,* ***pois na internet se tem a pesquisa mais rápida, já nos livros não***. Ao dialogar com essa sugestão, E3 explicita ainda mais o diálogo travado com o uso que se faz da internet nas atividades escolares; a reescrita textual foi organizada a partir do diálogo que a estudante vinha travando, desde a primeira versão de seu texto, sobre a relação existente entre as práticas de leitura e a internet.

3.3.8. DIÁLOGO COM O DISCURSO DE FAMILIARES SOBRE A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

O texto apresentado abaixo é inteiramente construído e baseado no diálogo do Estudante 8 com o discurso de um familiar – a avó – acerca da aprendizagem da leitura e da escrita. Por ser um texto pequeno (e bastante curioso), optamos por transcrever integralmente as duas versões.

[61] A aluna explicou que quando a pesquisa é realizada na internet, encontramos exatamente a informação que buscamos. Como exemplo, a estudante citou que se procurarmos por "Romantismo" na internet seremos direcionados para um site com informações sobre esse período literário; mas, se essa pesquisa for feita em livros, precisaríamos identificar o "Romantismo" no sumário, o que poderia nos fazer passar por outros períodos literários (Trovadorismo, Barroco...) e poderíamos nos interessar por um desses assuntos. Segundo E3, "você não ia ficar só naquilo que a professora mandou você pesquisar, você ia pesquisar mais coisas...".

Primeira versão
A minha história Na minha infância, estudei numa escola que limitava a alfabetização. Então, minha avó, preocupada comigo, me ensinou a ler e a escrever. Ela é professora de português aposentada e usou a cartilha de alfabetização que ela usava com os seus alunos. Aprendi tão rápido que depois de três meses já estava conseguindo ler pequenas frases. Até me lembro que a primeira frase que li foi "Nosso Cantinho" num adorno da casa dela.
Reescrita
Quando eu aprendi a ler e a escrever. Na minha infância, estudei numa escola que limitava a alfabetização. Então, minha avó, preocupada comigo, me ensinou a ler e a escrever. Ela é professora de português aposentada e usou comigo a cartilha de alfabetização que ela usou com os seus próprios alunos, pelo fato de ser muito boa e reconhecida até os dias de hoje entre os professores de português. Aprendi tão rápido que depois de três meses já estava conseguindo ler pequenas frases. Até me lembro que a primeira frase que li foi "Nosso Cantinho" num adorno da casa dela. Com relação à escrita, que por sinal me assombra até os dias de hoje pelo fato de minha letra não é ser muito bonita, o meu aprendizado foi um tanto quanto difícil, porém após muito treino, pude escrever normalmente. Recordo que tinha que escrever sobre um pontilhado que havia na cartilha. Até que a letra saía boa, contudo, na hora de escrever de forma livre e independente... Era um terror.

Nas duas versões, vemos o diálogo com o discurso de um outro – a avó – organizando a maneira como E8 apresenta suas concepções. A partir das minhas sugestões sobre a primeira versão do texto (explique a razão de sua avó ter usado a cartilha; comente um pouquinho sobre a história de escrita), o aluno afirma, ainda mais, o diálogo com a avó e a presença de suas representações no texto. Logo na mudança do título do texto – a partir do meu pedido para que ele especificasse o assunto da história apresentada –, o aluno legitima a importância da avó no momento em que ele "aprendeu a ler e a escrever". Para demonstrar o diálogo de E8 com sua avó, que o faz organizar seu texto de acordo com concepções desse outro presente em sua escrita, exploramos abaixo como essa interlocução foi construída desde a primeira versão do texto.

No início da primeira versão, por meio da utilização da expressão “limitava” já podemos sugerir a presença da avó. Provavelmente, a avó pensava isso, pois o aluno não tinha idade suficiente para julgar seu processo de alfabetização. Temos a voz da avó nesse trecho e não a voz do aluno. Ao olhar para o material utilizado pela escola em que o neto estudava, ela pressupõe que o que ali existia, os métodos e o material utilizados, não seriam adequados para seu neto, talvez por não serem iguais à maneira como ela ensinou os seus alunos, que, pelo tom do texto, pareciam já estar escrevendo e lendo na idade do neto.

Esse pensamento da avó fez com que ela utilizasse a cartilha – utilizada por ela com os seus “próprios” alunos – com seu neto, conforme afirma o E8 em seu texto. Em sua reescrita, o estudante emprega o adjetivo “próprios” para demonstrar o valor que a cartilha utilizada pela avó teria, já que ela havia sido trabalhada com seus alunos na época em que ainda era professora; essa era a cartilha adotada pela avó e que trazia as concepções do que seria, para ela, um trabalho adequado com a leitura e a escrita.

Ainda neste trecho de sua reescrita, E8 menciona que a cartilha seria reconhecida “até os dias de hoje entre os professores de português”, o que demonstra, mais uma vez, o provável pensamento da avó sobre a escola do neto: Se a cartilha ainda é reconhecida, porque a escola não está usando? A expressão “até os dias de hoje” foi utilizada pelo aluno numa tentativa de buscar atestar que a cartilha que sua avó usava era boa, já que, desde o momento em que o aluno foi alfabetizado até os dias atuais, em que ele inicia o Ensino Médio, a cartilha não deixou de ser reconhecida por profissionais da área – professores de português.

O emprego da expressão “aprendi tão rápido”, na primeira versão e na reescrita, também marca o diálogo com as falas da avó, que pode ter comentado com o neto que após três meses, um curto espaço de tempo, ele havia aprendido a ler; o que a escola não havia feito pelo neto, a avó fez com a utilização da cartilha e seguindo o método de alfabetização considerado, por ela, correto – de acordo com as suas representações, como professora de português aposentada, do que seria a escrita, a leitura e o processo de alfabetização.

Em seguida, ao mencionar a primeira frase lida, E8 emprega a palavra “adorno” para referir-se ao local em que isso ocorreu: na casa da avó. Essa palavra é conservada na reescrita, algo que demonstra que ela está bastante incorporada ao texto, e parece ser

proveniente de outros gêneros que não apenas o relato contado pelo aluno. Diante do forte diálogo existente entre o estudante e as concepções de sua avó, sugerimos que essa expressão seja proveniente da linguagem e dos gêneros utilizados pela avó. Nessa seleção lexical, podemos identificar um indício da interlocução de E8 com o discurso de sua avó; o próprio tema abordado – história de leitura e escrita – propicia esse diálogo, uma vez que a avó foi uma figura marcante na fase da alfabetização desse estudante.

Presenciamos, nesse exemplo, o diálogo com a avó na construção do texto. Temos um cruzamento da figura da avó com a figura da professora no interlocutor com quem o aluno concorda em relação à imagem da escrita; a avó representaria a autoridade maior para esse estudante, pois ela é, além de avó, uma avó-professora. A partir desse diálogo, E8 constrói seu texto baseando-se em representações que se originam no outro ali presente e bastante marcado linguisticamente – no léxico, na representação de escrita do aluno, em seu processo de alfabetização: a avó-professora.

Além disso, quando sugeri que o aluno acrescentasse algumas informações ao seu texto, o diálogo realizado é, mais uma vez, com o discurso da avó: justifica o uso da cartilha por ela ainda ser reconhecida pelos professores; menciona a questão da letra bonita – fato que parece estar presente também no final do texto, quando o aluno emprega "Era um terror" –, o que pode remeter à preocupação da avó com o desenho da letra do neto; modifica o título do texto, pois ele aborda a história de quando ele aprendeu a ler e a escrever – com o auxílio da avó.

As concepções dos alunos sobre a leitura e a escrita são provenientes de um conjunto de diálogos, de vozes (de familiares, de professores e de outras instâncias enunciativas) entrecruzadas presentes na vida desses estudantes, o que os leva a formular suas próprias representações acerca dessas duas práticas sociais. Podemos ver, a partir dessas análises, que temos marcadas as vozes e os discursos desses outros nas histórias de leitura e escrita, já que as representações que os alunos construíram sobre leitura e escrita não vêm apenas deles, mas de um conjunto de diálogos travados no decorrer de suas vidas com as representações de outras pessoas, de outros interlocutores, sobre essas duas práticas. Especificamente na história de E8, vemos, claramente, o diálogo com a avó, um familiar-professor.

CAPÍTULO 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos identificar, nesta dissertação, como se organizou a reescrita dos estudantes participantes das Oficinas de Leitura e Escrita que realizei. Com base na concepção dialógica de linguagem (BAKHTIN, 2003) que fundamenta este estudo, acreditávamos que a reescrita, como uma parte da escrita, também apresentaria essa característica. Porém, visávamos demonstrar, de maneira explícita, o diálogo sendo construído nos textos dos alunos. Para essa tarefa, recorremos ao conceito de heterogeneidade da escrita (CORRÊA, 2004), que se baseia "na existência sócio-histórica da linguagem, a partir da qual pode-se pensar o cruzamento das práticas orais/faladas e letradas/escritas" (CORRÊA, 2004, p. 293). A mesma heterogeneidade constitutiva do sujeito seria constitutiva de sua linguagem, neste caso, (re)escrita.

O sujeito imprime em seu texto marcas – representativas da sua individualidade – que apontam a sua transição pelas práticas orais e escritas, manifestadas a partir de particularidades presentes no texto: a maneira como o escrevente compreende a representação da linguagem falada pela linguagem escrita (representação da gênese da escrita), a visão que o escrevente tem do que seria a escrita requerida pela escola (representação do código escrito institucionalizado) e a maneira como o escrevente traz para seu texto os enunciados exteriores (diálogo com o já falado/escrito). Deste modo, selecionamos "esses três movimentos em torno do imaginário sobre a escrita, apresentados como três eixos de circulação do escrevente" para observarmos "a relação sujeito/linguagem" (CORRÊA, 2004, p. 294-295) e compreendermos o caráter dialógico da reescrita.

Então, faz-se necessário retomar, neste ponto, as perguntas de pesquisa que buscamos responder no decorrer desta dissertação: Como os alunos reescrevem seus textos?; Com quais instância dialogam?; Como o diálogo com o professor – especificamente, com as minhas sugestões de reescrita – influencia essa reescrita? Para responder a essas questões, recorremos aos três eixos da heterogeneidade da escrita; o que os estudantes pensam ser a representação escrita do falado e a escrita institucionalizada em seu texto, e o modo como dialogam com outros interlocutores e seus discursos guiaram a

maneira como eles responderam às minhas sugestões de reescrita, algo que nos levou a identificar como as reescritas foram organizadas e quais foram os diálogos instaurados.

Porém, reconhecemos que não há como separar o caráter heterogêneo da linguagem em pequenas classificações, algo feito apenas para fins didáticos. Isso nos levou a demonstrar como os três eixos estão interligados e como um movimento na (re)escrita pode representar um cruzamento dos eixos: por exemplo, o estudante apresenta em seu texto aquilo que acha ser a representação do falado em sua escrita (1º eixo), buscando atender às minhas expectativas, às exigências da detentora do código escrito institucionalizado (2º eixo).

No tópico *3.1. Primeiro eixo: a gênese da escrita*, apresentamos a maneira como os estudantes dialogam com as minhas sugestões de reescrita no que se refere à representação que têm do que seria a passagem da linguagem falada para a linguagem escrita. Em relação ao 1º eixo da heterogeneidade, observamos que algumas sugestões de alterações relacionadas ao emprego de acentos (ma**ê**, at**ê**, **ê**poca, tr**â**s) não foram seguidas, uma vez que o estudante apresentava uma forte convicção do que seria a representação escrita dessas palavras; deslizes em relação à ortografia de determinados vocábulos (conver**ss**ou, fa**c**inei, pesqui**z**aram, ser**e**ado, cal**e**grafia) ocorreram devido à tentativa dos escreventes de alcançar o código escrito institucionalizado e os erros foram "corrigidos" a partir das minhas sugestões de reescrita; a utilização excessiva das vírgulas nas primeiras versões das escritas demonstrou um traço característico do ritmo da oralidade presente no texto escrito, algo que foi alterado – sendo que um dos estudantes, buscando atender às minhas sugestões, construiu um trecho incoerente em sua reescrita, por atentar mais para a forma do que para o conteúdo.

Em relação ao tópico *3.2. Segundo eixo: o código escrito institucionalizado*, analisamos as modificações realizadas pelos estudantes buscando atender às minhas sugestões – que seriam representativas da escrita institucionalizada, aquela que os escreventes buscavam alçar ao reescreverem seus textos. Dentre as mudanças mais significativas deste tópico, destacamos a cópia da sugestão de reescrita deixada por mim, por parte de diversos estudantes; o diálogo dos estudantes, em outra direção, com essa estratégia utilizada por mim para auxiliá-los: alguns copiaram, quase integralmente, a

sugestão, ao invés de utilizá-la como base para formular a sua própria reescrita. A partir disso, vimos o apagamento da voz dos alunos – e da expressividade presente no texto de alguns – e a incorporação da voz da professora, numa tentativa de apropriar-se do código institucionalizado. Além disso, presenciamos o quanto o lugar ocupado pelos sujeitos desta pesquisa – professor e alunos – determina a maneira como cada um se comporta na situação enunciativa representada pelas reescritas, já que uma aluna parece copiar a maior parte das minhas sugestões buscando acatar ao que a escola pedia que ela fizesse, algo que seria o correto em contraposição ao que fazia, que estaria errado.

Outros alunos modificaram suas escritas e, ao invés de copiar a voz da professora, buscaram responder às minhas sugestões e perguntas – algo que vimos explicitamente através da explicação, de um dos estudantes, do que ele havia aprendido com o mundo complexo da leitura – *Aprendi muito sobre o mundo complexo da leitura*. Um dos estudantes até deixou de reescrever seu texto – não empregou nem a minha voz e nem a sua própria – por pensar que, já que o texto estava reescrito, de acordo com o código escrito institucionalizado, o que mais poderia ser alterado? Esse pensamento revela o não reconhecimento, por parte desse estudante, de que existiriam inúmeras e infindáveis possibilidades de reescrita, e não uma única forma correta e adequada – retomando os conceitos de *adequação* e de *acontecimento* –, uma resposta "fechada" que representasse a produção de um texto.

Contudo, é no último tópico – *3.3. Terceiro eixo: diálogo com o já falado/escrito* – que o caráter dialógico da (re)escrita se fez mais presente, por meio das *relações intergenéricas* identificadas e do diálogo dos estudantes: com a maneira de se contar uma história, com a visão tradicional de escrita, com a visão sobre ser um escritor, com a visão sobre o que seria a prática da leitura, com a minha história de leitura e com as concepções existentes do que seriam a leitura e a escrita. O diálogo com outras situações em que essas questões estavam presentes – pela voz dos próprios estudantes ou de outros enunciadores – fez com que os escreventes formulassem o seu pensamento acerca desses assuntos e reescrevessem, da maneira que o fizeram, seus textos; selecionaram, em sua memória discursiva, a representação que têm do que seriam esses temas para formular o seu enunciado (re)escrito.

Nesse tópico, apresentamos um texto em que a voz de um outro "familiar" organiza praticamente toda a escrita e a reescrita textual; até mesmo quando o estudante busca atender às minhas sugestões, ele recorre à voz de um familiar – que era professor, fato que legitima e justifica, ainda mais, a utilização da voz desse interlocutor em um texto cujo tema era o aprendizado da leitura e da escrita. O diálogo do estudante com esse interlocutor é de tal forma fidedigna que ele dialoga exclusivamente com esse "outro" da sua reescrita, expressando as suas representações com base nas representações desse outro enunciador.

Acreditamos que o tema dos textos analisados – história de leitura e escrita – também auxiliou nas análises realizadas, uma vez que conseguimos abordar o diálogo travado pelos alunos com as concepções de leitura e escrita que eles têm e com os outros que auxiliaram na construção dessas concepções. Reconhecemos que o contexto em que as Oficinas de Leitura e Escrita foram desenvolvidas era propício para que uma pesquisa como esta fosse desenvolvida, conforme comentamos anteriormente. Pensando nos contextos escolares em que as classes são preenchidas com um grande número de alunos, o processo avaliativo permeia as atividades desenvolvidas e a quantidade de textos a serem corrigidos é maior, talvez não fosse viável realizar todo o processo seguido nas Oficinas. Todas as observações e perguntas que deixei nos textos dos alunos exigiriam um tempo considerável do professor. Entretanto, após analisar as reescritas dos alunos, percebemos que talvez não fossem necessárias tantas intervenções e sugestões, visto que a escrita dos estudantes foi bastante influenciada pelas sugestões.

O processo de reescrita é algo misterioso e, de certa forma, complexo de ser orientado, uma vez que não sabemos qual toque vai despertar a réplica do escrevente e de que maneira isso ocorrerá. Além disso, é preciso cautela para que as sugestões do professor não acabem fazendo com que a voz do aluno seja perdida. Até onde ir para não modificar totalmente a escrita do aluno? O que falta apontar na escrita deste estudante para que ela seja aprimorada? Acredito que, ao invés de destacar diversos pontos que o aluno poderia reescrever, um bom caminho seja apontar algumas questões em um texto, outras em outro e, aos poucos, ir sugerindo ao escrevente quais pontos podem ser modificados.

Com apontamentos como esses, nossa pesquisa visa mostrar outros desdobramentos para que a prática da reescrita seja repensada na escola. Para que a nomenclatura REescrever – na qual o prefixo causa um significativo prejuízo, indicando uma correção, uma REtomada, um REforço, uma REpetição de algo que ainda não fora aprendido – deixe de associar aspectos tão negativos a essa atividade tão nobre e necessária. Não existe um modelo a ser seguido e, para não cairmos em "regras de correção" na hora de orientar uma reescrita, precisamos buscar tentativas – visando a parceria e o diálogo que ocorre entre aluno-professor, no caso do contexto escolar, e outros leitores – para a realização dessa prática.

Acreditamos que as análises desenvolvidas respondem às perguntas estipuladas no início desta dissertação, visto que os estudantes reescrevem seus textos – dão continuidade ao diálogo iniciado anteriormente – de acordo com os outros – discursos, interlocutores, instâncias – que podem estar próximos ou distantes daquela situação comunicativa.

Os outros influenciam, sim, a reescrita, pois esta, ao constituir-se como um "turno de fala", aproximando-se de um enunciado proferido oralmente, é guiada e é dependente das ações de enunciadores anteriores. No contexto das Oficinas, bem como das salas de aula, o professor aparece como uma peça fundamental, que guiará o aprendizado do aluno e que terá as suas ações e enunciações analisadas pelos aprendizes – que buscam seguir o mestre. Nas reescritas analisadas, percebemos a circulação dos alunos por diversos diálogos, algo que demonstra o quanto a produção textual não é um caminho percorrido de maneira linear e singular. As reescritas dos estudantes das Oficinas representam uma réplica ao que eu – de acordo com minha compreensão – havia respondido à primeira versão dos textos.

Buscamos mostrar o quanto a (re)escrita é dialógica, e não monológica – independente do contexto discursivo e resultado de inspiração. Conforme comentei na *Introdução*, acreditava que a escrita de um texto era resultado do dom, mas, hoje, considero-me uma prova de que a escrita é muito mais *trans*piração do que *ins*piração – escrevi a minha dissertação, que pode ser aprimorada de inúmeras maneiras, mas que representa todo o meu esforço para que a reescrita dialógica fosse abordada, em seus

mínimos detalhes. Conforme reescrevemos, aquela escrita vai sendo alterada, aprimorada. As arestas são aparadas para que o texto, assim como uma pedra preciosa, seja lapidado; começamos com a matéria bruta que, com um trabalho constante, de pequenos ajustes e de muita concentração, resultará um elemento único.

Ainda há uma quantidade significativa de material proveniente das Oficinas a ser analisado. Ainda há inúmeras conclusões, hipóteses e mistérios do "ser professor" a serem estudados, algo que pretendo fazer. O tempo que passo com os alunos em uma sala de aula me faz pensar em como cada pequeno movimento meu pode significar um grande passo, ou uma grande transformação para eles. Por cada um dos meus alunos de antes, de hoje e de amanhã, continuarei buscando respostas para as perguntas que envolvem a prática da sala de aula, visando analisar e – com certeza – reescrever minha prática, para que ela seja aprimorada a cada dia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. B. M. *et al* [s/d]. **A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita**. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp (Projeto Integrado de Pesquisa – CNPq), 1992.

ABAURRE, M. B.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. **Cenas de aquisição da escrita**. O sujeito e o trabalho com o texto. Campinas, SP: ALB/Mercado de Letras, 1997. 200 p.

ANTUNES, I. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. – São Paulo: Parábola Editorial, 2005. 199 p.

BAKTHIN, M. (VOLOCHINOV), V.N. ([1929] **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995. 196 p.

BAKHTIN, M. Gêneros do discurso. In:_____. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. – 4ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2003. 476 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

BARROS, J (2004). Emergência e funcionamento das intercalações. In: **Caderno de Estudos Linguísticos**, v. 46, n.2, p. 153-169.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 4 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995. 96 p.

BUIN, E. A gramática a serviço do desenvolvimento da escrita. In: **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, 2004. p. 155-171.

BURNS, A. Action Research. In: HEIGHAN, J. e CROKER, R. A. (Eds.). **Qualitative research in applied linguistics** – a practical introduction. London: Palgrave Macmillan. 2009.

CANDIDO, R. R. **Alunos de uma escola em bairro rural**: identidades e representações em jogo. Dissertação (Mestre) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2009. 92 p.

CAVALIERE, R. **Pontos essenciais em fonética e fonologia**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. 255 p.

CHACON, L. Hipersegmentações na escrita infantil: entrelaçamentos de práticas de oralidade e de letramento. In: **Estudos Lingüísticos** (São Paulo), Campinas (SP), v. XXXIV, 2005. p. 77-86.

_____. **Ritmo da escrita**: uma organização do heterogêneo da linguagem. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 295 p.

_____. A pontuação e a demarcação de aspectos rítmicos da linguagem. In: **DELTA**. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 13, n.1, 1997. p. 1-16.

CORRÊA, M. L. G. Introdução (Reflexões sobre o trabalho de Bakhtin e sua relação com o ensino da escrita). In: OSORIO, Ester Myriam Rojas. (Org.). **Mikhail Bakhtin: cultura e vida**. 1 ed. São Carlos - SP: Pedro e João Editores, v. 1, 2010. p. 11-20. [digital]

_____. Pressupostos teóricos para o ensino da escrita: entre a adequação e o acontecimento. In: **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 9, 2007. p. 201-211.

_____. Heterogeneidade da escrita: a novidade da adequação e a experiência do acontecimento. In: **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 8, 2006(a). p. 269-286.

_____. Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 45(2), 2006(b). p. 205-224. [digital]

_____. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 309 p.

_____. "Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português.". In: MARCUSCHI, Luiz Antonio... [et al]; SIGNORINI, Inês (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001. p. 135-166.

_____. A heterogeneidade na constituição da escrita: complexidade enunciativa e paradigma indiciário. In: **Cadernos da F.F.C.** (UNESP), Marília (SP), v. 6, n. 2, 1998a. p. 165-185.

_____. O paradigma indiciário na apreensão do modo heterogêneo de constituição da escrita. In: **Estudos Lingüísticos** (São Paulo), São José do Rio Preto (SP), v. XXVII, 1998b. p. 72-78.

_____. **Testemunhos singulares e dialogia na análise de textos escritos**. 1997 (mimeo)

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teoria e abordagens. Tradução Sandra Regina Netz. – Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. (Eds.). **The landscape of qualitative research** – theories and issues. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1998.

FABRE-COLS, C. **Réecrire à l'école et au collège**. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée. ESF éditeur, 2002.

FABRICIO, Branca F. Lingüística Aplicada como Espaço de Desaprendizagem. In: Moita Lopes, L.P. **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p 45-66.

FALTIS, C. Case study methods in researching language and education. In: HORNBERGER, N. H. e CORSON, D. (Eds.). **Encyclopedia of language and education** – v. 8. Kluwer Academic Publishers, 1997.

FIAD, R. S. A pesquisa sobre a reescrita de textos. In: **II Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa**, 2010, Évora. Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas. Évora: Universidade de Évora, v.1, 2009(a).

_____. Reescrita de textos: uma prática social e escolar. In: **Organon**, Porto Alegre, v. 23, nº 46, p. 147-159, 2009(b).

_____. **Escrever é reescrever**. 1. ed. Belo Horizonte: CEALE/FaE/UFMG, v. 1, 2006. 62 p.

_____. (Re)escrevendo: o papel da escola. In: ABAURRE, M. B.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. **Cenas de aquisição da escrita**. O sujeito e o trabalho com o texto. Campinas, SP: ALB/Mercado de Letras, 1997. p. 71-77.

_____. Operações lingüísticas presentes na reescrita de textos. In: **Revista Internacional de Língua Portuguesa.** AULP, nº 4, jan./1991, Lisboa.

FIAD, R. S.; BARROS, J. da S. O papel da intercalação na reescrita. In: **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, 2003. p. 9-23.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (coautora). **Questões de linguagem** – Muito além do Português. São Paulo, Contexto, 1991. p. 54-63.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. In: FRANCHI, C.; NEGRÃO, E. V.; MÜLLER, A. L. **Mas o que é mesmo "gramática"?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 151 p.

GERALDI, J. W. Alteridades: espaços e tempos de instabilidades. In: GERALDI, J. W. **Ancoragens** – Estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 83-101.

_____. (Org.) **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo – SP: Editora Ática, 2004. 136 p.

_____. **Portos de passagem**. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 252 p.

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

GÓES, M. C. R. de. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. de. **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papirus, 1995. p. 99-117.

GRÉSILLON, A. e Jean-Luis LEBRAVE. Avant-propos. In: **Languages**, 69, 1983.

JESUS, C. A. de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: CHIAPINI, L. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. – 6. ed. – vol. 1 – São Paulo: Cortez, 2004. p. 88-117.

KLEIMAN, A B. e SIGNORINI, I. (orgs) O ensino e a formação do professor. Alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000. *apud* CUNHA, Rosana Cristina da. **Jornal Escolar**: Raio de Ações, Redes de Significações: Reconfiguração do ensino de língua materna e dinamização da formação continuada do professor. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. 203 p.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.) **Os significados do letramento**: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-64.

LEAL, L. de F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: VAL, M. da G. C.; ROCHA, G. (Orgs.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**: o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003. p. 53-67.

MARCUS, G. E. What comes (just) after "post"? The case of ethnography. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Eds.). **The landscape of qualitative research** – theories and issues. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1998.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

PONZIO, A. Imagem, obra e alteridade. In: PONZIO, A. **Encontros de palavras**. O outro no discurso. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

POSSENTI, Sírio. **Aprender a escrever (re)escrevendo**. Campinas: Cefiel/MEC, 2005. 64 p. Disponível em: http://www.iel.unicamp.br/cefiel/imagens/cursos/12.pdf. Acesso em 15 de fevereiro de 2013.

_____. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1996. 95 p.

Richards, K. 2003. Qualitative Inquiry in TESOL. Basingstoke: Palgrave Macmillan *apud* DORNEI, Z. **Research methods in applied linguistics**. Oxford, 2009/2007.

ROCHA, G. O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela crianças. In: VAL, M. da G. C.; ROCHA, G. (Orgs.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**: o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003. p. 69-83.

SALGADO, L. S. O autor e seu duplo nos ritos genéticos editoriais. In: **Eutomia revista de literatura e linguística**, v. 1, p. 525-546, 2008.

_____. Progressão textual e interlocução discursiva. In: **Estudos Lingüísticos** (São Paulo), GEL, v. XXXV, 2006.

SALLES, Cecília Almeida. **Crítica genética***:* uma (nova) introdução; fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística. 2 ed. – São Paulo : EDUC, 2000. 129 p.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. 278 p.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2 ed., 5. reimpr. – Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOMEKH, B. e LEWIN, C. (Eds.) **Research Methods in the Social Science**. Sage Publications: London and Thousand Oaks: CA, 2005.

STARK, S e TORRANCE, H. Case study. In: SOMEKH, B. e LEWIN, C. (Eds.) **Research Methods in the Social Science**. Sage Publications: London and Thousand Oaks, 2005.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. – 6. ed. – São Paulo: Cortez, 1994. 108 p.

ANEXOS

➔ Carta de autorização

Senhores pais,

gostaríamos de convidar seu filho a participar das Oficinas de Leitura e Escrita a serem desenvolvidas nas tardes de segunda-feira, no horário das 14h às 17h, no Colégio X. Essas oficinas serão organizadas e comandadas por Janaína Fernandes Possati, (...) estudante do curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Unicamp.

As oficinas fazem parte da pesquisa de Mestrado desenvolvida pela estudante no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp. Tal pesquisa tem como objetivo auxiliar os alunos durante a realização de suas produções textuais, bem como estudar e compreender como as discussões, as leituras e todas as outras atividades desenvolvidas em sala de aula podem influenciar os processos de escrita e de reescrita textual. Pretende-se realizar com os alunos o mesmo processo que permeia a produção dos textos na sociedade. Além disso, outro objetivo fundamental da pesquisa mencionada é trabalhar com uma abordagem gramatical que esteja diretamente ligada à produção textual, trabalhando a gramática por meio das produções dos próprios alunos e auxiliando-os na escolha dos recursos expressivos que fazem mais sentido em determinada situação e em determinado contexto.

As atividades e as produções textuais resultantes das oficinas integrarão o corpus a ser analisado na pesquisa de Mestrado em questão. Porém, asseguramos que a identidade dos alunos será preservada e nenhum nome será citado na pesquisa. Ao assinar o termo de autorização, será assumido um compromisso em relação à participação e à presença do aluno nas atividades desenvolvidas durante as oficinas. O aluno deverá comparecer às oficinas e realizar os trabalhos propostos para que um trabalho completo e eficiente seja realizado em relação à sua escrita.

A oportunidade de participar dessas oficinas surge como um recurso a mais para auxiliar os estudantes do Ensino Médio em relação ao processo de produção textual. O principal objetivo da realização das oficinas é ajudá-los a aprimorar suas capacidades de leitura e de escrita, visando o desenvolvimento dos estudantes em relação às práticas da sociedade que envolvem o uso da leitura e da escrita.

Agradecemos a atenção e a colaboração.

Atenciosamente,
Direção.

Eu, _____ autorizo meu/minha filho(a) _____ a participar das Oficinas de Leitura e Escrita realizadas de agosto a novembro de 2011, nas tardes de segunda-feira, das 14h às 17h no Colégio X.

_____
Assinatura do responsável

➔ Carta de autorização - Estudante 1 (E1)

Campinas, 11 de agosto de 2011

Senhores pais/responsáveis,

Gostaríamos de convidar seu filho a participar das **Oficinas de Leitura e Escrita** a serem desenvolvidas nas tardes de **segunda-feira, no horário das 14h às 17h**, no . Essas oficinas serão organizadas e comandadas por Janaína Fernandes Possati,

As oficinas fazem parte da pesquisa de Mestrado, desenvolvida pela estudante no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, que tem como objetivo auxiliar os alunos durante a realização de suas produções textuais, bem como estudar e compreender como as discussões, as leituras e todas as outras atividades desenvolvidas em sala de aula podem influenciar os processos de escrita e de reescrita textual. Pretende-se realizar com os alunos o mesmo processo que permeia a produção dos textos na sociedade.

Além disso, iremos trabalhar com uma abordagem gramatical que esteja diretamente ligada à produção textual, trabalhando a gramática por meio das produções dos próprios alunos e auxiliando-os na escolha dos recursos expressivos que fazem mais sentido em determinada situação e em determinado contexto.

As atividades e as produções textuais resultantes das oficinas integrarão o "corpus" a ser analisado na pesquisa de Mestrado em questão. Porém, asseguramos que a identidade dos alunos será preservada e nenhum nome será citado.

Ao assinar o termo de autorização, será assumido um compromisso em relação à participação e à presença do aluno nas atividades desenvolvidas durante as oficinas. O aluno deverá comparecer às oficinas e realizar as atividades propostas para que um trabalho completo e eficiente seja realizado em relação à sua escrita.

A oportunidade de participar dessas oficinas surge como um recurso a mais para auxiliar os estudantes do Ensino Médio em relação ao processo de produção textual. O principal objetivo da realização das oficinas é ajudá-los a aprimorar a capacidade de leitura e de escrita, visando ao desenvolvimento dos estudantes em relação às práticas da sociedade que envolvem o uso da leitura e da escrita.

Agradecemos a atenção e a colaboração.

Atenciosamente,

Início dia 15/8

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, autorizo meu/minha filho(a) _____ a participar das Oficinas de Leitura e Escrita realizadas de agosto a novembro de 2011, nas tardes de segunda-feira, das 14h às 17h no Colégio Asther.

_____

Assinatura do responsável

➔ Carta de autorização - Estudante 2 (E2)

Campinas, 11 de agosto de 2011

Senhores pais/responsáveis,

Gostaríamos de convidar seu filho a participar das **Oficinas de Leitura e Escrita** a serem desenvolvidas nas tardes de **segunda-feira, no horário das 14h às 17h**, no . Essas oficinas serão organizadas e comandadas por Janaína Fernandes Possati,

As oficinas fazem parte da pesquisa de Mestrado, desenvolvida pela estudante no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, que tem como objetivo auxiliar os alunos durante a realização de suas produções textuais, bem como estudar e compreender como as discussões, as leituras e todas as outras atividades desenvolvidas em sala de aula podem influenciar os processos de escrita e de reescrita textual. Pretende-se realizar com os alunos o mesmo processo que permeia a produção dos textos na sociedade.

Além disso, iremos trabalhar com uma abordagem gramatical que esteja diretamente ligada à produção textual, trabalhando a gramática por meio das produções dos próprios alunos e auxiliando-os na escolha dos recursos expressivos que fazem mais sentido em determinada situação e em determinado contexto.

As atividades e as produções textuais resultantes das oficinas integrarão o "corpus" a ser analisado na pesquisa de Mestrado em questão. Porém, asseguramos que a identidade dos alunos será preservada e nenhum nome será citado.

Ao assinar o termo de autorização, será assumido um compromisso em relação à participação e à presença do aluno nas atividades desenvolvidas durante as oficinas. O aluno deverá comparecer às oficinas e realizar as atividades propostas para que um trabalho completo e eficiente seja realizado em relação à sua escrita.

A oportunidade de participar dessas oficinas surge como um recurso a mais para auxiliar os estudantes do Ensino Médio em relação ao processo de produção textual. O principal objetivo da realização das oficinas é ajudá-los a aprimorar a capacidade de leitura e de escrita, visando ao desenvolvimento dos estudantes em relação às práticas da sociedade que envolvem o uso da leitura e da escrita.

Agradecemos a atenção e a colaboração.

Atenciosamente,

Início dia 15/8

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, autorizo meu/minha filho(a) _____ a participar das Oficinas de Leitura e Escrita realizadas de agosto a novembro de 2011, nas tardes de segunda-feira, das 14h às 17h no Colégio Asther.

_____

Assinatura do responsável

➔ Carta de autorização - Estudante 3 (E3)

Campinas, 11 de agosto de 2011

Senhores pais/responsáveis,

Gostaríamos de convidar seu filho a participar das **Oficinas de Leitura e Escrita** a serem desenvolvidas nas tardes de **segunda-feira, no horário das 14h às 17h**, no Essas oficinas serão organizadas e comandadas por Janaína Fernandes Possati,

As oficinas fazem parte da pesquisa de Mestrado, desenvolvida pela estudante no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, que tem como objetivo auxiliar os alunos durante a realização de suas produções textuais, bem como estudar e compreender como as discussões, as leituras e todas as outras atividades desenvolvidas em sala de aula podem influenciar os processos de escrita e de reescrita textual. Pretende-se realizar com os alunos o mesmo processo que permeia a produção dos textos na sociedade.

Além disso, iremos trabalhar com uma abordagem gramatical que esteja diretamente ligada à produção textual, trabalhando a gramática por meio das produções dos próprios alunos e auxiliando-os na escolha dos recursos expressivos que fazem mais sentido em determinada situação e em determinado contexto.

As atividades e as produções textuais resultantes das oficinas integrarão o "corpus" a ser analisado na pesquisa de Mestrado em questão. Porém, asseguramos que a identidade dos alunos será preservada e nenhum nome será citado.

Ao assinar o termo de autorização, será assumido um compromisso em relação à participação e à presença do aluno nas atividades desenvolvidas durante as oficinas. O aluno deverá comparecer às oficinas e realizar as atividades propostas para que um trabalho completo e eficiente seja realizado em relação à sua escrita.

A oportunidade de participar dessas oficinas surge como um recurso a mais para auxiliar os estudantes do Ensino Médio em relação ao processo de produção textual. O principal objetivo da realização das oficinas é ajudá-los a aprimorar a capacidade de leitura e de escrita, visando ao desenvolvimento dos estudantes em relação às práticas da sociedade que envolvem o uso da leitura e da escrita.

Agradecemos a atenção e a colaboração.

Atenciosamente,

Início dia 15/08

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, autorizo meu/minha filho(a) _____ a participar das Oficinas de Leitura e Escrita realizadas de agosto a novembro de 2011, nas tardes de segunda-feira, das 14h às 17h no Colégio Asther.

_____
Assinatura do responsável

➔ Carta de autorização - Estudante 4 (E4)

Campinas, 11 de agosto de 2011

Senhores pais/responsáveis,

Gostaríamos de convidar seu filho a participar das **Oficinas de Leitura e Escrita** a serem desenvolvidas nas tardes de **segunda-feira, no horário das 14h às 17h**, no Colégio Asther. Essas oficinas serão organizadas e comandadas por Janaína Fernandes Possati,

As oficinas fazem parte da pesquisa de Mestrado, desenvolvida pela estudante no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, que tem como objetivo auxiliar os alunos durante a realização de suas produções textuais, bem como estudar e compreender como as discussões, as leituras e todas as outras atividades desenvolvidas em sala de aula podem influenciar os processos de escrita e de reescrita textual. Pretende-se realizar com os alunos o mesmo processo que permeia a produção dos textos na sociedade.

Além disso, iremos trabalhar com uma abordagem gramatical que esteja diretamente ligada à produção textual, trabalhando a gramática por meio das produções dos próprios alunos e auxiliando-os na escolha dos recursos expressivos que fazem mais sentido em determinada situação e em determinado contexto.

As atividades e as produções textuais resultantes das oficinas integrarão o "corpus" a ser analisado na pesquisa de Mestrado em questão. Porém, asseguramos que a identidade dos alunos será preservada e nenhum nome será citado.

Ao assinar o termo de autorização, será assumido um compromisso em relação à participação e à presença do aluno nas atividades desenvolvidas durante as oficinas. O aluno deverá comparecer às oficinas e realizar as atividades propostas para que um trabalho completo e eficiente seja realizado em relação à sua escrita.

A oportunidade de participar dessas oficinas surge como um recurso a mais para auxiliar os estudantes do Ensino Médio em relação ao processo de produção textual. O principal objetivo da realização das oficinas é ajudá-los a aprimorar a capacidade de leitura e de escrita, visando ao desenvolvimento dos estudantes em relação às práticas da sociedade que envolvem o uso da leitura e da escrita.

Agradecemos a atenção e a colaboração.

Atenciosamente,

Início dia 15/08

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, autorizo meu/minha filho(a) _____ a participar das Oficinas de Leitura e Escrita realizadas de agosto a novembro de 2011, nas tardes de segunda-feira, das 14h às 17h no Colégio Asther.

Assinatura do responsável

➔ Carta de autorização - Estudante 5 (E5)

Campinas, 11 de agosto de 2011

Senhores pais/responsáveis,

Gostaríamos de convidar seu filho a participar das **Oficinas de Leitura e Escrita** a serem desenvolvidas nas tardes de **segunda-feira, no horário das 14h às 17h**, no . Essas oficinas serão organizadas e comandadas por Janaína Fernandes Possati,
graduação em Linguística Aplicada da Unicamp.

As oficinas fazem parte da pesquisa de Mestrado, desenvolvida pela estudante no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, que tem como objetivo auxiliar os alunos durante a realização de suas produções textuais, bem como estudar e compreender como as discussões, as leituras e todas as outras atividades desenvolvidas em sala de aula podem influenciar os processos de escrita e de reescrita textual. Pretende-se realizar com os alunos o mesmo processo que permeia a produção dos textos na sociedade.

Além disso, iremos trabalhar com uma abordagem gramatical que esteja diretamente ligada à produção textual, trabalhando a gramática por meio das produções dos próprios alunos e auxiliando-os na escolha dos recursos expressivos que fazem mais sentido em determinada situação e em determinado contexto.

As atividades e as produções textuais resultantes das oficinas integrarão o "corpus" a ser analisado na pesquisa de Mestrado em questão. Porém, asseguramos que a identidade dos alunos será preservada e nenhum nome será citado.

Ao assinar o termo de autorização, será assumido um compromisso em relação à participação e à presença do aluno nas atividades desenvolvidas durante as oficinas. O aluno deverá comparecer às oficinas e realizar as atividades propostas para que um trabalho completo e eficiente seja realizado em relação à sua escrita.

A oportunidade de participar dessas oficinas surge como um recurso a mais para auxiliar os estudantes do Ensino Médio em relação ao processo de produção textual. O principal objetivo da realização das oficinas é ajudá-los a aprimorar a capacidade de leitura e de escrita, visando ao desenvolvimento dos estudantes em relação às práticas da sociedade que envolvem o uso da leitura e da escrita.

Agradecemos a atenção e a colaboração.

Atenciosamente,

Início dia 15/08

AUTORIZAÇÃO

Eu, ___, autorizo meu/minha filho(a) ___ a participar das Oficinas de Leitura e Escrita realizadas de agosto a novembro de 2011, nas tardes de segunda-feira, das 14h às 17h no Colégio Asther.

Assinatura do responsável

➔ Carta de autorização - Estudante 6 (E6)

Campinas, 11 de agosto de 2011

Senhores pais/responsáveis,

Gostaríamos de convidar seu filho a participar das **Oficinas de Leitura e Escrita** a serem desenvolvidas nas tardes de **segunda-feira, no horário das 14h às 17h**, no . Essas oficinas serão organizadas e comandadas por Janaína Fernandes Possati,

As oficinas fazem parte da pesquisa de Mestrado, desenvolvida pela estudante no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, que tem como objetivo auxiliar os alunos durante a realização de suas produções textuais, bem como estudar e compreender como as discussões, as leituras e todas as outras atividades desenvolvidas em sala de aula podem influenciar os processos de escrita e de reescrita textual. Pretende-se realizar com os alunos o mesmo processo que permeia a produção dos textos na sociedade.

Além disso, iremos trabalhar com uma abordagem gramatical que esteja diretamente ligada à produção textual, trabalhando a gramática por meio das produções dos próprios alunos e auxiliando-os na escolha dos recursos expressivos que fazem mais sentido em determinada situação e em determinado contexto.

As atividades e as produções textuais resultantes das oficinas integrarão o "corpus" a ser analisado na pesquisa de Mestrado em questão. Porém, asseguramos que a identidade dos alunos será preservada e nenhum nome será citado.

Ao assinar o termo de autorização, será assumido um compromisso em relação à participação e à presença do aluno nas atividades desenvolvidas durante as oficinas. O aluno deverá comparecer às oficinas e realizar as atividades propostas para que um trabalho completo e eficiente seja realizado em relação à sua escrita.

A oportunidade de participar dessas oficinas surge como um recurso a mais para auxiliar os estudantes do Ensino Médio em relação ao processo de produção textual. O principal objetivo da realização das oficinas é ajudá-los a aprimorar a capacidade de leitura e de escrita, visando ao desenvolvimento dos estudantes em relação às práticas da sociedade que envolvem o uso da leitura e da escrita.

Agradecemos a atenção e a colaboração.

Atenciosamente,

Início dia 15/08

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, autorizo meu/minha filho(a) _____ a participar das Oficinas de Leitura e Escrita realizadas de agosto a novembro de 2011, nas tardes de segunda-feira, das 14h às 17h no Colégio Asther.

_____
Assinatura do responsável

➔ Carta de autorização - Estudante 7 (E7)

Campinas, 11 de agosto de 2011

Senhores pais/responsáveis,

Gostaríamos de convidar seu filho a participar das **Oficinas de Leitura e Escrita** a serem desenvolvidas nas tardes de **segunda-feira, no horário das 14h às 17h**, no Colégio Asther. Essas oficinas serão organizadas e comandadas por Janaína Fernandes Possati,

As oficinas fazem parte da pesquisa de Mestrado, desenvolvida pela estudante no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, que tem como objetivo auxiliar os alunos durante a realização de suas produções textuais, bem como estudar e compreender como as discussões, as leituras e todas as outras atividades desenvolvidas em sala de aula podem influenciar os processos de escrita e de reescrita textual. Pretende-se realizar com os alunos o mesmo processo que permeia a produção dos textos na sociedade.

Além disso, iremos trabalhar com uma abordagem gramatical que esteja diretamente ligada à produção textual, trabalhando a gramática por meio das produções dos próprios alunos e auxiliando-os na escolha dos recursos expressivos que fazem mais sentido em determinada situação e em determinado contexto.

As atividades e as produções textuais resultantes das oficinas integrarão o "corpus" a ser analisado na pesquisa de Mestrado em questão. Porém, asseguramos que a identidade dos alunos será preservada e nenhum nome será citado.

Ao assinar o termo de autorização, será assumido um compromisso em relação à participação e à presença do aluno nas atividades desenvolvidas durante as oficinas. O aluno deverá comparecer às oficinas e realizar as atividades propostas para que um trabalho completo e eficiente seja realizado em relação à sua escrita.

A oportunidade de participar dessas oficinas surge como um recurso a mais para auxiliar os estudantes do Ensino Médio em relação ao processo de produção textual. O principal objetivo da realização das oficinas é ajudá-los a aprimorar a capacidade de leitura e de escrita, visando ao desenvolvimento dos estudantes em relação às práticas da sociedade que envolvem o uso da leitura e da escrita.

Agradecemos a atenção e a colaboração.

Atenciosamente,

Início dia 15/08

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, autorizo meu/minha filho(a) _____ a participar das Oficinas de Leitura e Escrita realizadas de agosto a novembro de 2011, nas tardes de segunda-feira, das 14h às 17h no Colégio Asther.

_____

Assinatura do responsável

➔ Carta de autorização - Estudante 8 (E8)

Campinas, 11 de agosto de 2011

Senhores pais/responsáveis,

Gostaríamos de convidar seu filho a participar das **Oficinas de Leitura e Escrita** a serem desenvolvidas nas tardes de **segunda-feira, no horário das 14h às 17h**, no . Essas oficinas serão organizadas e comandadas por Janaína Fernandes Possati,

As oficinas fazem parte da pesquisa de Mestrado, desenvolvida pela estudante no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, que tem como objetivo auxiliar os alunos durante a realização de suas produções textuais, bem como estudar e compreender como as discussões, as leituras e todas as outras atividades desenvolvidas em sala de aula podem influenciar os processos de escrita e de reescrita textual. Pretende-se realizar com os alunos o mesmo processo que permeia a produção dos textos na sociedade.

Além disso, iremos trabalhar com uma abordagem gramatical que esteja diretamente ligada à produção textual, trabalhando a gramática por meio das produções dos próprios alunos e auxiliando-os na escolha dos recursos expressivos que fazem mais sentido em determinada situação e em determinado contexto.

As atividades e as produções textuais resultantes das oficinas integrarão o "corpus" a ser analisado na pesquisa de Mestrado em questão. Porém, asseguramos que a identidade dos alunos será preservada e nenhum nome será citado.

Ao assinar o termo de autorização, será assumido um compromisso em relação à participação e à presença do aluno nas atividades desenvolvidas durante as oficinas. O aluno deverá comparecer às oficinas e realizar as atividades propostas para que um trabalho completo e eficiente seja realizado em relação à sua escrita.

A oportunidade de participar dessas oficinas surge como um recurso a mais para auxiliar os estudantes do Ensino Médio em relação ao processo de produção textual. O principal objetivo da realização das oficinas é ajudá-los a aprimorar a capacidade de leitura e de escrita, visando ao desenvolvimento dos estudantes em relação às práticas da sociedade que envolvem o uso da leitura e da escrita.

Agradecemos a atenção e a colaboração.

Atenciosamente,

Início dia 15/8

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, autorizo meu/minha filho(a) _____ a participar das Oficinas de Leitura e Escrita realizadas de agosto a novembro de 2011, nas tardes de segunda-feira, das 14h às 17h no Colégio Asther.

_____
Assinatura do responsável

➔ Estudante 1 (E1)

a) Primeira versão

Quando era pequeno minha mãe me ajudava a aprender a ler. Eu queria muito saber como era entender um livro. Eu comecei a me esforçar para aprender.

Comecei a compreender essa história de ler. Um dia, na escola, eu me fascinei com um livro, se chamava Aladin, a professora começou a ler e daí bateu o sinal.

Aprendi a ler e fiquei muito feliz; meu primeiro livro foi Aladin.

Quando era pequeno tinha muito problema com a escrita, não sabia escrever. Meus amigos já tinham aprendido a escrever os ~~sabia~~ seus nomes.

Eu fiquei muito triste, mas eu fiquei tentando até que um dia pedi ajuda à minha mãe para escrever. Ela me ajudou a escrever e eu dedico isso à minha mãe.

b) Sugestões e comentários

(você pode colocar um título, se quiser)

Quando era pequeno minha maê me ajudava a aprender a ler, eu queria muito saber como era entender um livro. Eu começei a me esforçar para aprender.

Começei a comprender essa historia de ler. Um dia na escola eu me facinei com um livro, se chamava Aladin, a professora começou a ler e daí bateu o sinal.

- Quando era pequeno, minha mãe me ajudava na difícil tarefa da leitura. Sempre quis saber como era ler, entender um livro. Por isso, comecei a me esforçar para aprender a ler. Depois de muito esforço, comecei a compreender o mundo da leitura. Um fato bastante marcante em relação à história de como aprendi a ler aconteceu na escola, quando minha professora começou a ler um livro que achei fascinante. Ele trazia a história de Aladin. Lembro de ter gostado muito daquele livro, mas, antes que a professora pudesse terminar de contar a história de Aladin, o sinal tocou.

Quando era pequeno tinha muito problema com a escrita não sabia escrever. Meus amigos ja tinham aprendido a escrever os seus nomes.

Eu fiquei muito triste, mas eu fiquei tentando atê que um dia pedi ajuda a minha maê para escrever. Ela me ajudou a escrever e eu devo isso a minha maê.

c) Reescrita

- História de escrita

Refeitura Historia da Escrita e Leitura.

Escrita :

Quando criança tinha muita vontade de escrever, mas não conseguia porque tinha muita dificuldade.

Na Escola todos os meus colegas já tinham aprendido. Conversei com a minha maê para ela falar com a professora para me dar algumas dicas. Ela conversou com a Professora e ela disse: basta estudar em casa, para aprender.

Cheguei em casa determinado a escrever meu nome e finalmente consegui com a ajuda da maê.

- História de leitura

Leitura :

Na época de aprender a ler estava meio preguiçoso. A professora mandava ler e eu não tinha vontade então pegava os livros pequenos e dizia que li tudo e sabia tudo.

A classe começou a avançar na leitura e eu fiquei para trás graças a minha preguiça.

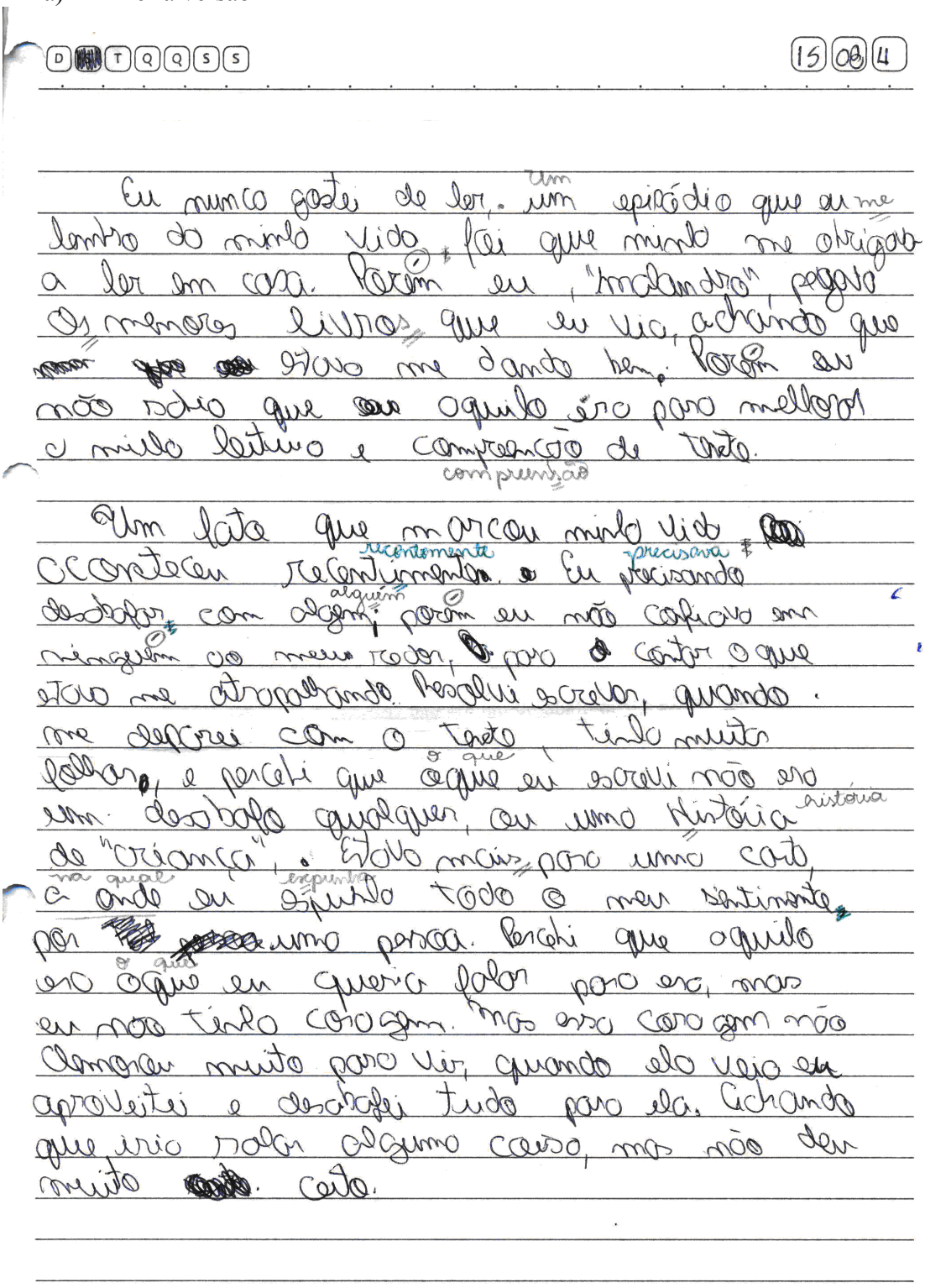
Fiquei triste e falei com a Professora e ela disse: Pegue um livro grande leia e me traga suas duvidas de vocabulario.

Peguei o livro aladin de 100 páginas e li em uma semana.

Percebi como ler é interessante e pratico leitura até hoje em casa.

➔ Estudante 2 (E2)

a) Primeira versão



Eu nunca gostei de ler. Um episódio que eu me lembro da minha vida foi que minha mãe me obrigava a ler em casa. Porém eu, "malandra", pegava os menores livros que eu via, achando que assim me daria bem. Porém eu não sabia que aquilo era para melhorar a minha leitura e compreensão de texto.

Um fato que marcou minha vida recentemente ocorreu recentemente. Eu precisava desabafar com alguém, porém eu não confiava em ninguém ao meu redor, para contar o que estava me atropelando. Resolvi escrever, quando me deparei com o texto, tinha muito falar, e percebi que aquilo que eu escrevi não era um desabafo qualquer, ou uma história de "criança", estava mais para uma carta, na qual eu expunha todo o meu sentimento por uma pessoa. Percebi que aquilo era o que eu queria falar para ela, mas eu não tinha coragem. Mas essa coragem não demorou muito para vir, quando ela veio eu aproveitei e desabafei tudo para ela. Achando que iria valer algum coisa, mas não deu muito certo.

b) Sugestões e comentários

Eu nunca gostei de ler, um episódio que eu lembro da minha vida, foi que minha me obrigava a ler em casa. Porem eu, "malandro", pegava o menores livro que eu via, achando que estava me dando bem. Porem eu não sabia que aquilo éra para melhorar e muito/a minha leitura e compreenção de texto.

- Nunca gostei de ler. Minha mãe me obrigava a ler em casa, mas eu, "malandro", pegava/escolhia sempre os menores livros, achando que estava me dando bem com essa atitude. Porém, mal sabia eu que quanto maior fosse o livro escolhido, mais a minha leitura e a minha compreensão textual seriam beneficiadas.

Um fato que marcou minha vida, aconteceu recentimente. Eu precisando desabafar, com algem; porem eu não co(n)fiava em ninguem ao meu redor, para contar o que estava me atrapalhando. Resolvi escrever, quando me deparei com o texto, tinha muita(s) folhas, e percebi que oque eu escrevi não era um desabafo qualquer, ou uma História de "criança",. Estava mai para uma carta a onde eu expunha todo o meu sentimento, por uma pessoa. Percebi que aquilo era oque eu queria falar para ela, mas eu não tinha coragem. Mas essa coragem não demorou muito para vir, quando ela veio eu aproveitei e desabafei tudo para ela. Achando que iria rolar alguma coisa, mas não deu muito certo.

- **Espalhar as ideias em orações.**
- **Recentemente,...**
- **Precisava desabafar, porém não confiava...**
- **Resolvi escrever. Fui escrevendo, escrevendo e, quando percebi, vi que o texto...**
- **Aquilo não era um desabafo qualquer...**
- **História**
- **carta, na qual**
- **aquilo = o que eu havia escrito**
- **Diminuir os "eu"**
- **Você pode explicar que o que você escreveu era o que você queria falar para a pessoa e, como você não tinha coragem de falar, acabou escrevendo. Depois, você pode comentar que a escrita ajudou você a criar coragem e ir falar com a pessoa.**
- **Você usou vários "ela" e fica um pouco confuso saber se é a coragem ou a pessoa. Você pode substituir "ela" por outras palavras. (quando ela veio eu aproveitei e desabafei tudo para ela.)**

c) Reescrita

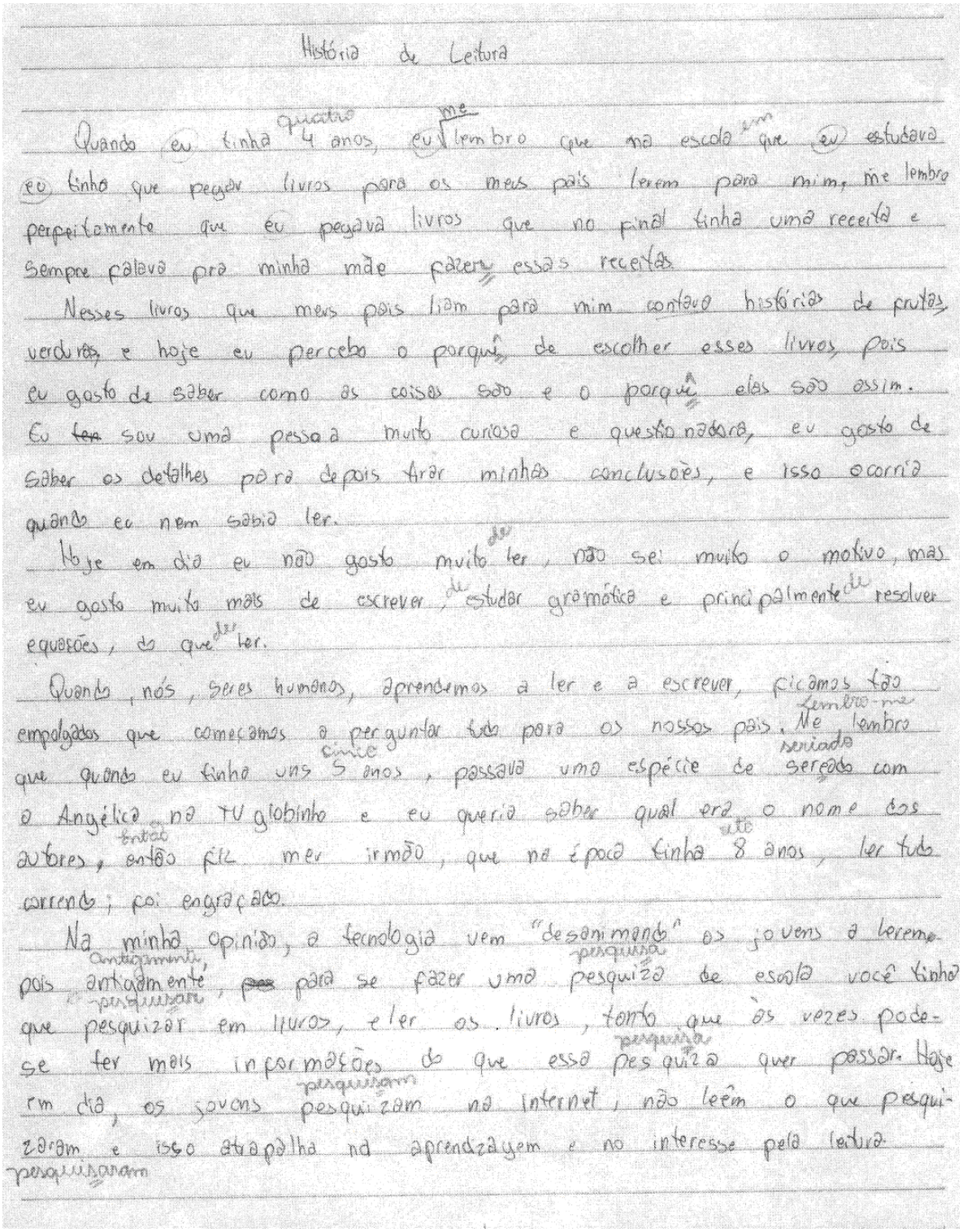
D S T Q Q S S

28/08/11

Um fato que marcou minha vida aconteceu
recentemente. Precisava desabafar, porém não confiava
em ninguem ao meu redor, para contar oque estava
me atrapalhando. Resolvi escrever. Fui escrevendo,
escrevendo e, quando percebi, vi que o texto tinha
muitas folhas, e percebi que o que eu escrevi não
era um desabafo qualquer, ou uma historia
de criança. Esta mais, para uma carta na qual
eu expunha todos os meus sentimentos por uma
pessoa. Percebi que, o que tinha escrito, era
o que queria falar para ela, se me deu
coragem, para falar com ela.
A idei de fato que ela iria aceita porem
não foi bem assim, mas até hoje eu
penço nela.

➔ Estudante 3 (E3)

a) Primeira versão



História de Leitura

Quando eu tinha quatro 4 anos, eu me lembro que na escola em que eu estudava eu tinha que pegar livros para os meus pais lerem para mim, me lembro perfeitamente que eu pegava livros que no final tinha uma receita e sempre falava pra minha mãe fazer essas receitas

Nesses livros que meus pais liam para mim contava histórias de frutas, verduras, e hoje eu percebo o porquê de escolher esses livros, pois eu gosto de saber como as coisas são e o porquê elas são assim. Eu ~~ter~~ sou uma pessoa muito curiosa e questionadora, eu gosto de saber os detalhes para depois tirar minhas conclusões, e isso ocorria quando eu nem sabia ler.

Hoje em dia eu não gosto muito de ler, não sei muito o motivo, mas eu gosto muito mais de escrever, de estudar gramática e principalmente de resolver equações, do que de ler.

Quando, nós, seres humanos, aprendemos a ler e a escrever, ficamos tão empolgados que começamos a perguntar tudo para os nossos pais. Me lembro que quando eu tinha uns 5 cinco anos, passava uma espécie de seriado com a Angélica na TV globinho e eu queria saber qual era o nome dos autores, então fiz meu irmão, que na época tinha 8 anos, ler tudo correndo; foi engraçado.

Na minha opinião, a tecnologia vem "desanimando" os jovens a lerem, pois antigamente, ~~pes~~ para se fazer uma pesquisa de escola você tinha que pesquisar em livros, e ler os livros, tanto que às vezes pode-se ter mais informações do que essa pesquisa quer passar. Hoje em dia, os jovens pesquisam na internet, não leêm o que pesquisaram e isso atrapalha na aprendizagem e no interesse pela leitura.

b) Sugestões e comentários

História de Leitura

Quando eu tinha 4 anos, eu me lembro que na escola que eu estudava eu tinha que pegar livros para os meus pais lerem para mim, me lembro perfeitamente que eu pegava livros que no final tinha uma receita e sempre falava pra minha mãe faze essas receitas.

- **em que eu estudava**
- **fazeR**
- **diminuir os 'eu"**
- **ponto final**
- **escrever números**

Nesses livros que meus pais liam para mim contava histórias de frutas, verduras, e hoje eu percebo o porque de escolher esses livros, pois eu gosto de saber como as coisas são e o porque elas são assim. Eu sou uma pessoa muito curiosa e questionadora, eu gosto de saber os detalhes para depois tirar minhas conclusões, e isso ocorria quando eu nem sabia ler.

- **trocar a palavra contava**
- **explicar a relação dos livros que tinham receitas com você gostar de saber como as coisas são e o porquê de elas serem assim**
- **diminuir os "eu"**
- **explicar que o fato de você pegar livro de receita, mesmo antes de saber ler, já demonstrava seu lado questionador**

Hoje em dia eu não gosto muito de ler, não sei muito o motivo, mas eu gosto muito mais de escrever, estudar gramática e principalmente resolver equações, do que ler.

- **gosto de**
- **você poderia explicar mais o porquê você gosta mais de escrever. Apesar de você estar contando sua história de leitura, pode comentar, neste parágrafo, o porquê de você gostar mais de escrever do que de ler.**

Quando, nós, seres humanos, aprendemos a ler e a escrever, ficamos tão empolgados que começamos a perguntar tudo para os nossos pais. Me lembro que quando eu tinha uns 5 anos, passava uma espécie de sereado com a Angélica na Tv globinho e eu queria saber qual era o nome dos autores, então fiz meu irmão, que na época tinha 8 anos, ler tudo correndo, foi engraçado.

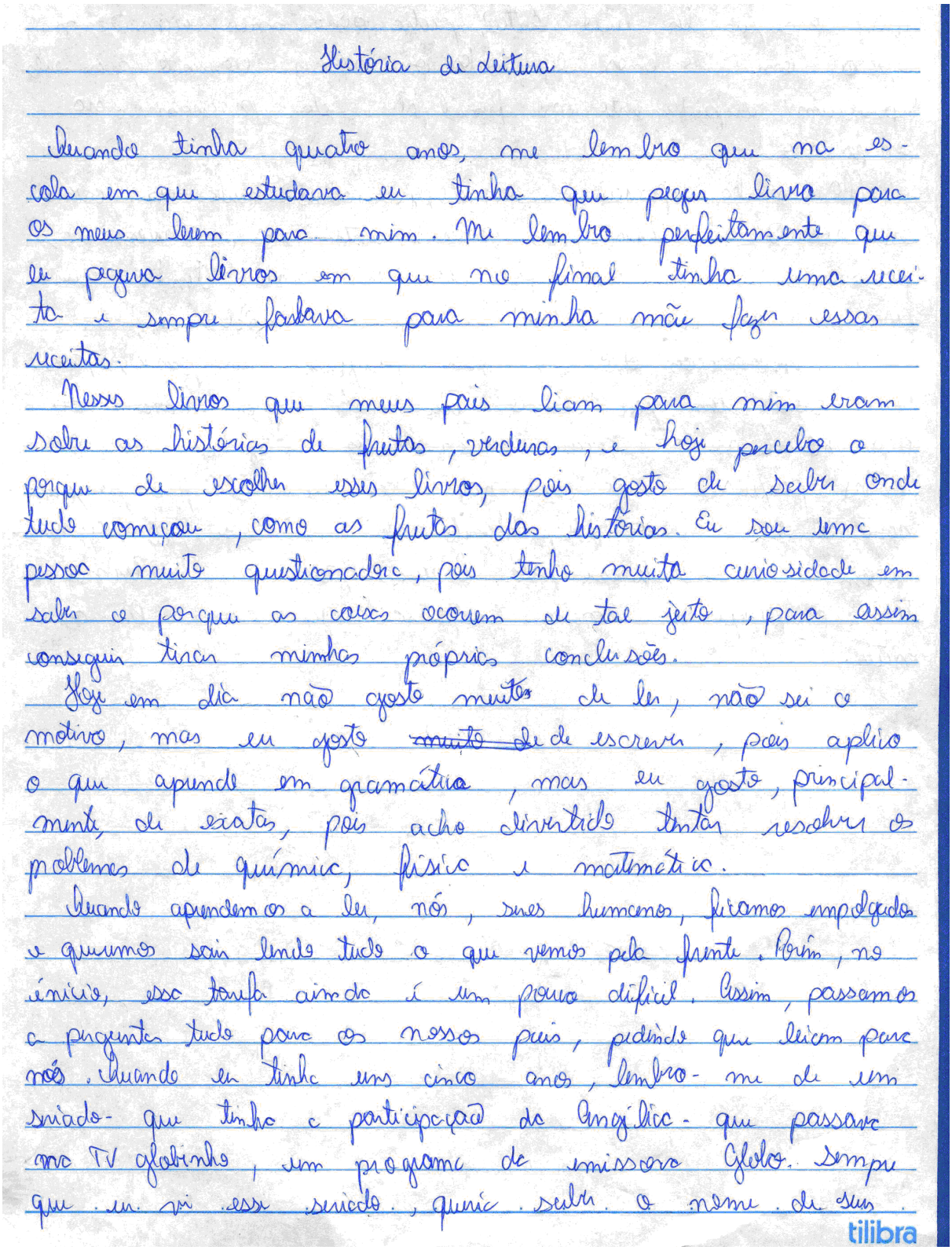
- **Quando aprendemos a ler, nós, seres humanos, ficamos empolgados e queremos sair lendo tudo o que vemos pela frente. Porém, no início, essa tarefa ainda é um pouco difícil. Assim, passamos a perguntar tudo para nossos pais, pedindo que leiam para nós. Quando eu tinha uns cinco anos, lembro-me de um seriado – que tinha a participação da Angélica – que passava na TV Globinho, um programa da emissora Globo. Sempre que eu vi esse seriado,**

queria saber o nome de seus autores, porém, como tinha aprendido a ler há pouco tempo, não conseguia ler tudo. Então, pedia para meu irmão, na época com oito anos, ler todos os nomes correndo, pois eles apareciam rapidamento no final de cada programa. Era engraçado!

Na minha opinião a tecnologia vem "desanimando" os jovens a lerem, pois antigamente para se fazer uma pesquiza de escola você tinha que pesquizar em livros, e ler os livros, tanto que as vezes pode-se ter mais informações do que essa pesquiza quer passar. Hoje em dia os jovens pesquizam na internet, não leêm o que pesquizaram e isso atrapalha na aprendizagem e no interesse pela leitura.

- **desestimula os jovens em relação à leitura**
- **o uso do "você" deixar um pouco pessoal. Você pode deixar mais geral, "antigamente, era necessário..."**
- **hoje também não é necessário ler?**
- **Explicar o porquê de se pode ter mais informação do que a pesquisa quer passar**
- **Explicar a razão pela qual a pesquisa na internet atrapalha na aprendizagem e no interesse pela leitura. Será que é por causa do fácil acesso às informações proporcionado pela internet?**

c) Reescrita



História de leitura

Quando tinha quatro anos, me lembro que na escola em que estudava eu tinha que pegar livro para os meus leem para mim. Me lembro perfeitamente que eu pegava livros em que no final tinha uma receita e sempre falava para minha mãe fazer essas receitas.

Nesses livros que meus pais liam para mim eram sobre as histórias de frutas, verduras, e hoje percebo o porque de escolher esses livros, pois gosto de saber onde tudo começou, como as frutas das histórias. Eu sou uma pessoa muito questionadora, pois tenho muita curiosidade em saber o porque as coisas ocorrem de tal jeito, para assim conseguir tirar minhas próprias conclusões.

Hoje em dia não gosto muito de ler, não sei o motivo, mas eu gosto ~~muito de~~ de escrever, pois aplico o que aprendi em gramática, mas eu gosto, principalmente, de exatas, pois acho divertido tentar resolver os problemas de química, física e matemática.

Quando aprendemos a ler, nós, seres humanos, ficamos empolgados e queremos sair lendo tudo o que vemos pela frente. Porém, no início, essa tarefa ainda é um pouco difícil. Assim, passamos a pergunta tudo para os nossos pais, pedindo que leiam para nós. Quando eu tinha uns cinco anos, lembro-me de um sriado- que tinha a participação do Angélica- que passava na TV globinho, um programa de emissora Globo. Sempre que eu via esse sriado, queria saber o nome de seus

tilibra

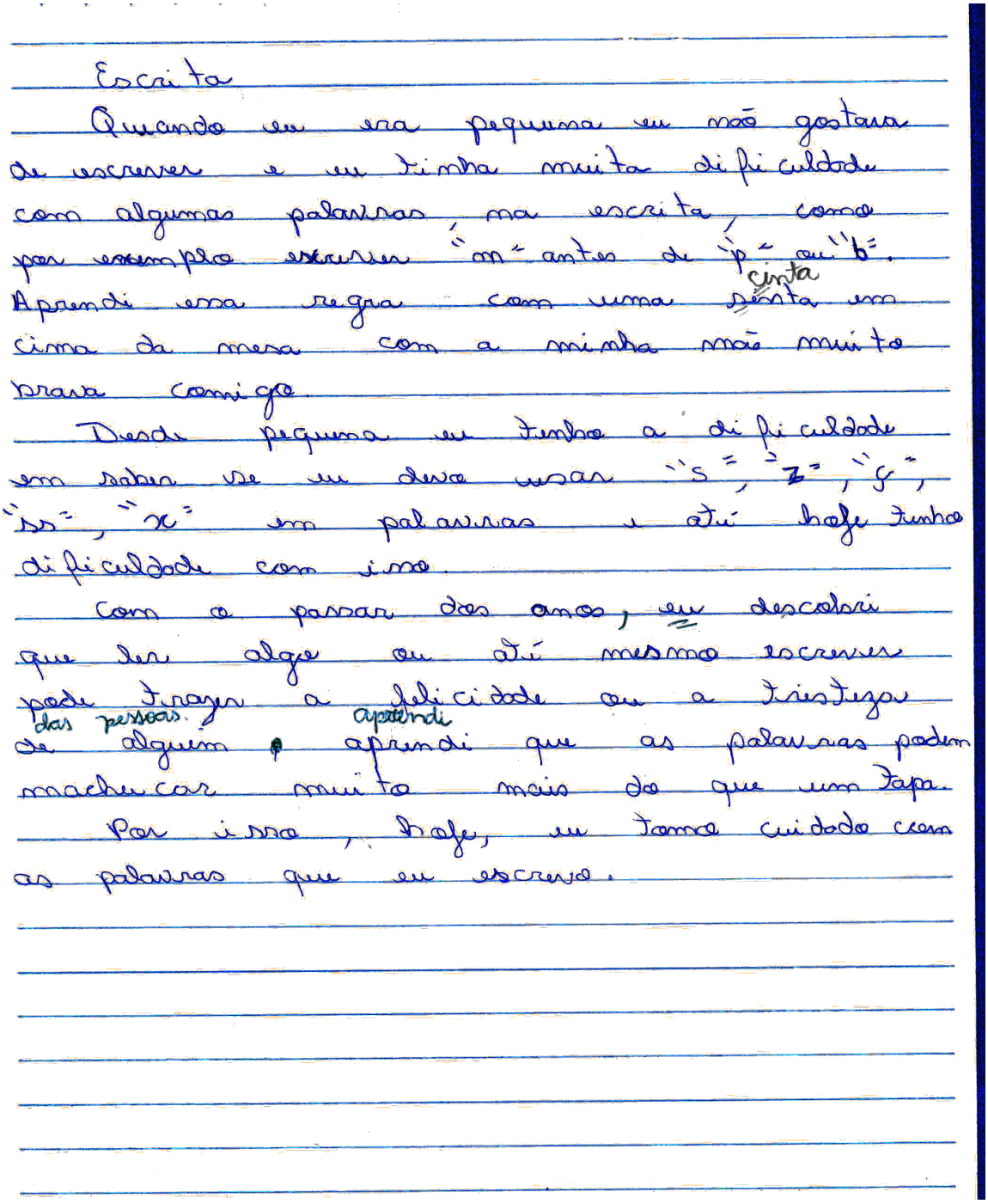
atores, porém, como tinha aprendido a ler há pouco tempo, não consegui ler tudo. Então, pedi para meu irmão, na época com oito anos, ler todos os nomes comendo, pois eles apareciam rapidamente no final de cada programa. Era engraçado!

No minha opinião a tendência desestimula os jovens em relação à leitura, pois antigamente era necessário, para se fazer uma pesquisa, de escola tinha que se pesquisar em livro, tanto que as vezes pode-se ter mais informações do que essa pesquisa que passou, pois como ~~você~~ tem que ler o que está no livro ~~você~~ acabava ficando mais informados. Hoje em dia os jovens pesquisam no internet, não leem o que pesquisam e isso acaba atrapalhando no interesse pela aprendizagem e no interesse pela leitura, pois na internet se tem a pesquisa mais rápida, já nos livros não.

➔ Estudante 4 (E4)

a) Primeira versão

- História de Escrita



Escrita

Quando eu era pequena eu não gostava de escrever e eu tinha muita dificuldade com algumas palavras, na escrita, como por exemplo ~~escrever~~ "m" antes de "p" ou "b". Aprendi essa regra com uma cinta em cima da mesa com a minha mãe muito brava comigo.

Desde pequena eu tenho a dificuldade em saber de eu deva usar "s", "z", "ç", "ss", "x" em palavras e até hoje tenho dificuldade com isso.

Com o passar dos anos, eu descobri que ler algo ou até mesmo escrever pode trazer a felicidade ou a tristeza das pessoas. Aprendi de alguém e aprendi que as palavras podem machucar muito mais do que um tapa.

Por isso, hoje, eu tomo cuidado com as palavras que eu escrevo.

- História de leitura

15/08/11

Leitura

Eu lembro que quando eu era pequena eu ia na casa da minha vizinha, que era cabeleireira, ler os gibis da Turma da Mônica.

Com os anos a escola passou a pedir alguns livros, para fazer provas e incentivar a leitura, mas a maioria desses livros eu não achava atrativo, mas teve um que marcou, ele se chama Sangue fresco, Na época em que eu o li eu o achei chato de ação e como a pouco tempo eu mudei de casa o achei e o li novamente e lembrei que quando tinha lido pela primeira vez eu mesma tinha escrito um resumo dele.

Quando leio um livro eu tenho curiosidade em saber o final e quando eu não me interesso por esse final eu não termino de ler o livro.

Pouco tempo atrás tivemos que ler Newton e sua maçã, pela segunda vez tivemos que lê-lo. Na primeira vez que li, eu parei na metade, afinal não gosto de física e não tinha achado atrativo o livro. Da segunda vez ~~que li~~, eu o li inteiro em um dia só e até consegui entender algumas coisas de física que não estava entendendo.

Poucos livros eu li sem ser pela escola. Dois deles são: "Vampiratas", o qual

tilibra

1 / 1

uma amiga minha me mostrou e eu achei interessante, e o outro é "A Vida e a Morte de Charlie St. Cloud", o qual eu descobri porque o meu ídolo fez um filme contando a história desse livro.

Com tudo isso eu descobri que livros mais atuais e com uma história romântica ou de ação me atraem mais que livros que contam a história de um povo ou de alga assim.

b) Sugestões e comentários

Escrita

Quando eu era pequena eu não gostava de escrever e eu tinha muita dificuldade com algumas palavras, na escrita, como por exemplo escrever "m" antes de "p" ou "b". Aprendi essa regra com uma sinta em cima da mesa com a minha mãe muito brava comigo.
Desde pequena eu tenho a dificuldade em saber se eu devo usar "s", "z", "ç", "ss", "x" em palavras e até hoje tenho dificuldade com isso.

- Quando eu era pequena, lembro que não gostava de escrever. Tinha muita dificuldade em relação à escrita de algumas palavras: É com "s", com "z", com "ç" ou com "ss"? Ou, talvez, com "x"? E a regra do "m" antes do "p" ou do "b"? Confesso que essas dúvidas me acompanham até hoje.

Com o passar dos anos eu descobri que ler algo ou até mesmo escrever pode trazer a felicidade ou a tristeza de alguém, aprendi que as palavras podem machucar muito mais do que um tapa.
Por isso, hoje, eu tomo cuidado com as palavras que eu escrevo.

- **Você pode unir esses dois parágrafo e terminar seu texto.**
- **Explique a razão de a leitura e a escrita poder trazer a felicidade ou a tristeza. O que causa a tristeza ou a felicidade? Talvez, como você fala da escrita, você pode falar apenas da escrita. Ou, justificar o porquê de a leitura também provocar esses sentimentos.**

Leitura

Eu lembro que quando eu era pequena eu ia na casa da minha visinha, que era cabeleleira, ler os gibis da Turma da Monica.
Com os anos a escola passou a pedir alguns livros, para fazer provas e incentivar a leitura, mas a maioria desses livros eu não achava atrativo, mas teve um que marcou, ele se chama Sangue fresco. Na época, em que eu o li eu o achei cehio de ação e como a pouco tempo eu mudei de casa o achei e o li novamente e lembrei que quando tinha lido pela primeira vez eu mesma tinha escrito um resumo dele.

- **Você pode juntar o primeiro e o segundo parágrafos.**
- **Divida as ideias em orações.**
- **Tente diminuir os "eu".**
-

Quando leio um livro eu tenho curiosidade em saber o final e quando eu não me interesso por esse final eu não termino de ler o livro.

- Alguns livros despertam minha curiosidade em relação ao final da história. Porém, quando percebo, com o passar da história, que seu desfecho não despertou meu interesse, acabo não terminando de ler a obra.

Pouco tempo atrás tivemos que ler Newton e sua maça, pela segunda vez tivemos que le-lo. Na primeira ver que li eu parei na metade, afinal não gosto de física e não tinha achado atrativo o livro. Da segunda vez que li, eu o li inteiro em um dia só e até consegui entender algumas coisas de física que não estava entendendo.
Poucos livros eu li sem ser pela escola e dois deles são "Vampiratas", o qual uma amiga minha me mostrou e eu achei interessante, e o outro é "A vida e a Morte de Charlie St. Cloud", o qual eu descobri porque o meu ídolo fez um filme contando a história desse livro.

Com tudo isso eu descobri que livros mais atuais e com uma história romantica ou de ação me atraem mais que livros que contam a história de um povo ou de algo assim.

c) Reescrita

Escrita

Quando eu era pequena, lembro que não gostava de escrever. Tinha muita dificuldade em relação á escrita de algumas palavras: é com "s", com "z", com "ç", ou com "SS"? Ou, talvez, com "x"? E a regra do "m" antes de "p" ou do "b"? Confessos que essas dúvidas me acompanham até hoje.

Mesmo com os erros de gramática eu percebi que o erro maior é o significado da frase que se escreve. O que eu entendo lendo, ou escrevendo, em uma frase não é a mesma coisa que uma outra pessoa, que vai ler, vai entender. Com isso notei que as palavras podem machucar, pois o significado delas é muito mais forte e pesado do que um tapa.

Leitura

Lembro-me que quando era pequena eu ia à casa da minha vizinha ler os gibis da Tuma da Mônica. Com os anos a escola passou a pedir para os alunos lerem certos livros, que eram para incentivar a leitura. A maioria deles não chamava a minha atenção, mas teve um que eu realmente ache interessante, Sangue fresco o nome do livro. Na época em que o li eu o achei cheio de ação e aventura, lembro-me que até fiz um resumo dele, pois ele era um livro que tinhas que ler pra fazer uma prova. Pouco tempo atrás, depois que mudei de casa, eu o achei e tive a vontade de lê-lo e o li. Mesmo sendo um livro mais infantil ainda é legal.

Alguns livros, quando começo a ler, me despertam a curiosidade de saber todos os detalhes do que vai acontecer, mas alguns não.

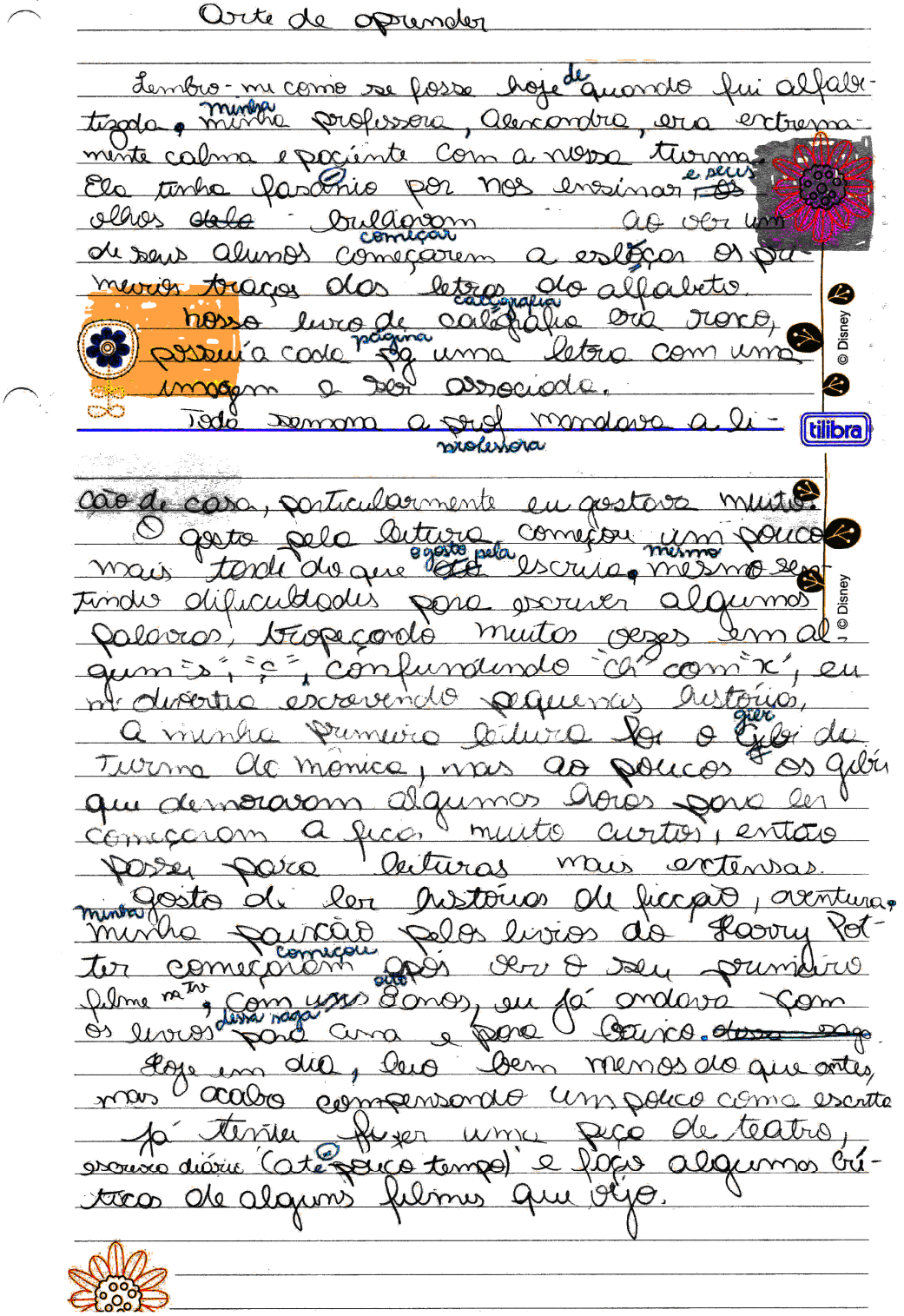
No ano passado tivemos que ler um livro chamado "Newton e sua Maçã". Como na época era a primeira vez que eu estava tendo o contato com a física eu não gostei muito do livro, afinal eu tenho dificuldade com física, então eu não terminei de lê-lo. Esse ano, para um trabalho de redação, tivemos que relê-lo e dessa vez eu o li inteiro e sabe até entendi umas coisas que não estava entendendo na física.

Pouquíssimos livros eu li sem ser pela escola, um deles foi "Vampiratas", muito divertido esse livro. Um outro foi "A vida e a morte de Charlie st. Cloud", o qual meu ídolo protagonizou no filme. Por ter ficado sabendo que no filme aconteciam coisas diferentes do que na história eu resolvi comprar o livro pra ler.

Eu acho que ler um livro, ou qualquer coisa, tem que partir da vontade de cada pessoa, pois ser forçado acaba fazendo com que a leitura não fique agradável.

➔ Estudante 5 (E5)

a) Primeira versão



Arte de aprender

Lembro-me como se fosse hoje de quando fui alfabetizada. Minha professora, Alexandra, era extremamente calma e paciente com a nossa turma. Ela tinha paciência por nos ensinar e seus olhos brilharam ao ver um de seus alunos começar a esboçar os primeiros traços das letras do alfabeto. Nosso livro de caligrafia era raro, possuía cada pág uma letra com uma imagem a ser associada.

Todo semana a prof mandava a lição de casa, particularmente eu gostava muito.

O gosto pela leitura começou um pouco mais tarde do que o gosto pela escrita, mesmo sentindo dificuldades para escrever algumas palavras, trocando muitas vezes em algumas "s", "ç", confundindo "ch" com "x", eu me divertia escrevendo pequenas histórias.

A minha primeira leitura foi o gibi da Turma da Mônica, mas aos poucos os gibis que demoravam alguns dias para ler começaram a ficar muito curtos, então passei para leituras mais extensas.

Gosto de ler histórias de ficção, aventura, minha paixão pelos livros do Harry Potter começou após ver o seu primeiro filme na TV, com uns 8 anos, eu já andava com os livros dessa saga para cima e para baixo.

Hoje em dia, leio bem menos do que antes, mas acabo compensando um pouco com a escrita. Já tentei fazer uma peça de teatro, escrevo diário (até pouco tempo) e faço algumas críticas de alguns filmes que vejo.

b) Sugestões e comentários

Arte de aprender

Lembro-me como se fosse hoje **(de)** quando fui alfabetizada, minha professora Alexandra era extremamente calma e paciente com a nossa turma. Ela tinha fascinio por nos ensinar, os olhos dela brilhavam ao ver um de seus alunos começarem a es(b/l)oçar os primeiros traços das letras do alfabeto.
Nosso livro de calegrafia era roxo, possuía cada pg uma letra com uma imagem a ser associada.
Toda semana a prof mandava a licão de casa, particularmente eu gostava muito.

- Nosso livro de caligrafia era roxo e cada página possuía uma letra e uma imagem, que eram associadas uma à outra. Toda semana, a professora mandava lição de casa, algo de que eu, particularmente, gostava muito.

O gosto pela leitura começou um pouco mais tarde do que **(o gosto pela)** da escrita, mesmo sentindo dificuldades para escrever algumas palavras, tropeçando muitas vezes em algum "s", "ç" confundindo "ch" com "x", eu me divertia escrevendo pequenas histórias.
A minha primeira leitura foi o Gibi da Turma da Mônica, mas ao poucos os gibis que demoravavam algumas horas para ler começaram a ficar muito curtos, então passei para leituras mais extensas.

- **serem lidos**
- **Dividir parágrafo em orações.**

Gosto de ler histórias de ficção, aventura. Minha paixão pelos livros do Harry Potter começaram após ver o seu primeiro filme na tv, com uns 8 anos, eu já andava com os livros para cima e para baixo dessa saga.

- **tv = televisão**

Hoje em dia leio bem menos do que antes, mas acabo compensando um pouco com a escrita.

- O que você quis dizer em compensar que não lê muito com a escrita?

Já tentei fazer uma peça de teatro, escrevia diário (até pouco tempo) e faço algumas críticas de alguns filmes que vejo.

- Esse parágrafo pode ficar junto com o anterior. Ele ajuda você a justificar o porquê disse que compensa a pouca leitura com a escrita. Já que você relacionou a leitura à escrita, você pode comentar no parágrafo que fecha seu texto que leitura e escrita andam de mãos dadas e explicar o porquê de elas estarem sempre conectadas.

c) Reescrita

Arte de aprender

Lembro-me como se fosse hoje de quando fui alfabetizada, minha professora Alexandra era extremamente calma e paciente com a nossa turma. Ela tinha fascino por ensinar, os olhos dela brilhavam ao ver um de seus alunos começarem a esboçar os primeiros traços das letras do alfabeto.

Nosso livro de caligrafia era roxo continha em cada página uma imagem diferente que deveria ser associada a letra em questão.

Toda semana, a professora mandava lição de casa, algo de que eu particularmente, gostava muito.

O gosto pela leitura começou um pouco mais tarde do que o gosto pela escrita, mesmo tendo dificuldades para escrever algumas palavras.

Tropeçava muitas vezes em alguns "s", confundia "ç" com "x", mas eu me divertia escrevendo pequenas histórias.

A minha primeira leitura foi o "Gibi da Turma da Monica", porém aos poucos os gibis que demoravam algumas horas para serem lidos começaram a ficar pequenos de mais.

Gosto de ler histórias de ficção, aventura. Minha paixão pelos livros do Harry Potter começou após ver o seu primeiro filme na televisão, com uns oito anos, andando para cima e para baixo com os livros dessa saga.

Hoje leio bem menos do que antes, mas acabo compensando um pouco com a leitura, pois leitura e escrita não se desvinculam nunca, umas vez que a leitura apóia na hora da escrita, e a escrita estimula a leitura.

➔ Estudante 6 (E6)

a) Primeira versão

- História de escrita

15/08/11

Baldes de areia, água, árvores; assim começa uma infância. Um caderno e uma caneta, uma garota que enfrenta o medo de representar através de letras e símbolos. Um ar fumegante vai encaixa atrás de mim, uma mão macia vai aproximava da minha, segurando uma caneta.

Foi assim que surgiu a primeira letra do meu nome, posso dizer que a primeira foi com ajuda da professora, me lembro de naquele dia chegar e mostrar para todos em minha casa a minha primeira escrita, com todo entusiasmo comecei a copiar palavras de revistas, jornais...

~~Hoje ainda~~ Lembro como se fosse hoje, minha letra mudando a cada dia, minha meta era igualar minha letra junto as outras meninas. Meus amigos nessa época, foram os cadernos de Caligrafia, que acabou excluindo aquela letra que ultrapassava o limite da linha. ~~hoje posso~~

Hoje, ainda não posso me classificar como uma escritora fiel", pois existem alguns momentos nos quais as inspirações surgem em momentos ~~não~~ oportunos e ~~[illegible]~~

- História de leitura

Às vezes,
Livros, letras e um lápis, às vezes essas coisas
me assustavam quando pequena, podia ver que não era
apenas minha mãe que devorava livros. Sempre
tive a curiosidade em saber como seria viver em
um universo cheio de palavras e significados, difíceis para
uma criança entender.
E
Anos depois aprendi sobre esse mundo com prazer
Alguns
da leitura. Alguns livros me davam sono,
deitava na cama e lá vinha minha mãe com a
vontade de ler, junto com uma leve preguiça, aquele
som soava dentro de mim até meus olhos se
fecharem.

b) Sugestões e comentários

Baldes de areia, água, árvores, assim começa uma infância. Um caderno e uma caneta, uma garota que enfrenta o medo de representar-se através de letras e símbolos. Um ar fumegante se encaixa atras de mim, uma mão macia se aproximava da minha, segurando uma caneta.

- **ponto final**
- **expressar-se por meio**
- **aproxima-se**
- **encontra-se com**

Foi assim que surgiu a primeira letra do meu nome, posso dizer que a primeira foi com ajuda da professora, me lembro de naquele dia chegar e mostrar para todos em minha casa a minha primeira escrita, com todo entusiasmo começei a copiar palavras de revistas, jornais...

- **Distribuir as ideias em mais orações e conectá-las**

Lembro como se fosse hoje minha letra mudando a cada dia, minha meta era igualar minha letra, junto as outras meninas. Meus amigos nessa época foram os cadernos de caligrafia, que acabou excluindo aquela letra que ultrapassava o limite da linha.
Hoje ainda não posso me classificar como uma "escritora fiel", pois existem alguns momentos nos quais as insipirações não surgem em momentos oportunos.

- **Você pode explicar que não se considera ainda uma escritora, pois não escreve tanto ainda. Você pode explicar que em alguns momentos, a inspiração não aparece. Porém, não é preciso só inspiração, mas também sabe o que falar sobre determinado assunto. Você pode comentar isso.**

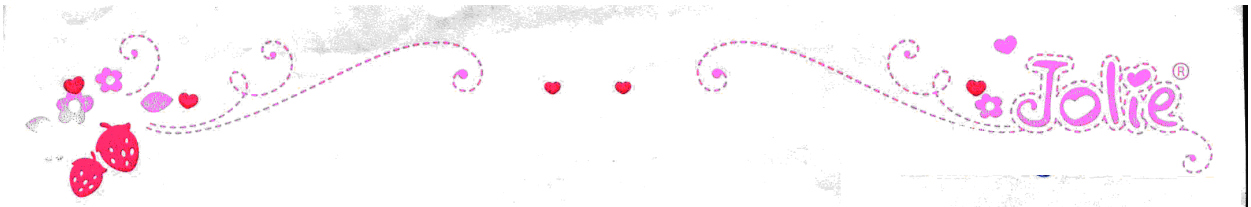
Livros, letras e um lápis, as vezes essas cenas me assustavam quando pequena, podia ver que não era apenas minha mãe que devorava os livros. Sempre tive a curiosidade em saber como seria viver em um universo cheio de palavras e significados, dificeis para uma criança entender.

- **Livros, letras e um lápis. Cenas com essas personagens ao mesmo tempo em que me assustavam, quando pequena, também me fascinavam, pois sempre tive curiosidade em saber como seria viver num universo cheio de palavras e significados, difíceis para uma criança entender. O universo da leitura. Desde cedo, eu via que não era apenas minha mãe que "devorava" os livros; eu também demonstrava grande interesse nesses objetos.**

Anos depois aprendi sobre esse mundo complexo da leitura, alguns livros me davam sono, deitava na cama e la vinha minha mãe com a vontade de ler, junto com uma leve preguiça aquele som soava dentro de mim até meus olhos se fecharem.

- **O que você aprendeu sobre o mundo complexo da leitura? Você pode dar exemplos: é preciso ler bastante para conhecer sobre o mundo, quanto mais lemos, mais conhecemos...**
- **Separar as ideias em orações e conectá-las**
- **Os livros que sua mãe lia davam sono? Outros também davam sono? Explique melhor essa parte.**
- **Que som soava e te fazia dormir?**
- **Você poderia fazer um último parágrafo para finalizar seu texto. Você pode falar da sua relação atual com a leitura, comentar sobre livros que leu...**

c) Reescrita



Baldes de areia, água, árvores, assim começa uma infância. Um caderno e uma caneta, uma agarota enfrenta o medo de expressar-se por meio de letras e símbolos. Um ar fumegante aproxima-se atrás de mim, uma mão macia encontra-se com a minha, segurando uma caneta.

Foi assim que surgiu a primeira letra do meu nome, posso dizer que a primeira foi com ajuda da professora, me lembro de naquele dia chegar e mostrar para todos em minha casa a minha primeira escrita, com todo entusiasmo comecei a copiar palavras de revistas, jornais....

Livros, letras e um lápis. Cenas com essas personagens ao mesmo tempo em que me assustavam, quando pequena, também me fascinavam, pois sempre tive curiosidade em saber como seria viver num universo cheio de palavras e significados, difíceis para uma criança entender. O universo da leitura. Desde cedo, eu via que não era apenas minha mãe que "devorava" os livros; eu também comecei a me interessar por esse objeto.

Eu aprendi muito com o mundo complexo da leitura; para entender e conhecer o mundo é preciso ler bastante. Alguns livros me davam sono, mais eram apenas aqueles que eu não gostava do começo.

➔ Estudante 7 (E7)

a) Primeira versão

Campinas, 15 de agosto de 2011.

Minha experiência de leitura e escrita.

Não sei explicar a respeito de minha história de leitura e escrita.

Meus pais têm uma biblioteca gigantesca, com títulos muito diversos, e sempre me incentivaram a ler aqueles exemplares. Seu interesse em ler em si, nunca tive, mas lembro de pegar dois exemplares sobre o Egito e a Grécia, e ficar vendo as imagens dos deuses, e achar incrível. Também gostava de ver as figuras em livros de História da Arte.

Depois comecei a gostar de Contos de Fadas (talvez por influência da Disney, embora eu odeie a Disney atualmente). Sempre gostei de ler gibis, e, atualmente, a mídia que mais consumo é a de histórias em quadrinhos.

É mais fácil falar sobre minha história de escrita, pois sempre gostei muito de criar histórias.

Acho que fiz minha primeira história em quadrinhos por volta dos sete anos. Na época gostava muito de um programa

© Skelanimals, LLC tilibra

sobre animais chamado "Animais Extraordinários", que era apresentado por Harry, uma lagartixa feita em computação gráfica. Em uma ocasião, Harry pôs uma máscara e mochila a jato, e apresentou-se como "Homem Lagarto".

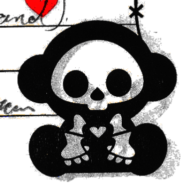
Achei interessante e pensei que seria uma boa ideia escrever (ou desenhar), no caso, as aventuras do Homem Lagarto. Fiz vinte capítulos e uma continuação, estrelando a filha do Homem Lagarto.

Depois, tentei fazer histórias cujos roteiros nem mais me lembro, inspirada pelos animês que assistia. Era algo tipo "Sailor Moon". Depois vou perguntar para minha mãe onde ela guardou essas revistas.

Meus roteiros evoluíram, e minhas histórias são bem variadas, mas geralmente lidam com demônios e Inglaterra Vitoriana.

Nessas férias me propus a escrever meu primeiro roteiro, e embora já tenha uma boa porção da história imaginada, "empaquei" no primeiro capítulo.

A história chama-se "outsiders", com letra minúscula (significa "forasteiros"), e a ideia surgiu enquanto ouvia a música "Outsiders" (do Franz Ferdinand). Dois amigos, Gregor e Eddie (que é uma garota, apesar do apelido) relembram



tilibra

seus anos com Jacqueline, a melhor amiga deles que está atualmente em cama, e ao relembrar eventos do passado, tentam chegar à conclusão do que a teria deixado naquele estado

← essa é a Jacqueline. Gosto muito de desenhá-la, ela sempre está com um olhar cansado e aparência frágil. Adoro personagens assim.

b) Sugestões e comentários

Minha experiência de leitura e escrita

Não sei explicar a respeito de minha história de leitura escrita. **(Mas você explicou no texto!)**

Meus pais têm uma biblioteca gigantesca, com títulos muito diversos, e sempre me incentivaram a ler aqueles exemplares. Ter interesse em ler em si, nunca tive, mas lembro de pegar dois exemplares sobre o Egito e a Grécia, e ficar vendo as imagens dos deuses, e achar incrivel. Também gostava de ver as figuras em livros de História da Arte.

Depois comecei a gostar de Contos de Fadas (talvez por influência da Disney, embora eu odeie a Disney atualmente).

Sempre gostei de ler gibis, e atualmente a mídia que mais consumo é a de história em quadrinhos.

É mais fácil falar sobre minha história de escrita, pois sempre gostei muito de criar histórias.

Acho que fiz minha primeira história em quadrinhos por volta dos sete anos. Na época, gostava muito de um programa sobre animais chamado "Animais Extraordinários" que era apresentado por Harry, uma lagartixa feita em computação gráfica. Em uma ocasião, Harry pôs uma máscara e mochila a jato, e apresentou-se como "Homem Lagarto".

Achei interessante, e pensei que seria uma boa ideia escrever (ou desenhar), no caso, as aventuras do Homem Lagarto. Teve vinte capítulos e uma continuação, estrelando a filha do Homem Lagarto.

Depois, tentei fazer histórias cujo roteiros nem mais me lembro, inspirada pelos animês que assistia. Era algo tipo "Sailor Moon". Depois vou perguntar para minha mãe onde ela guardou essas revistas.

- Achei interessante e pensei que seria uma boa ideia escrever sobre – ou desenhar –, no caso, aventuras do Homem Lagarto. Escrevi vinte capítulos e uma continuação, com direito à participação da filha do Homem Lagarto.
Depois, tentei fazer histórias (cujos roteiros nem me lembro mais) insipiradas nos animês que assistia, como, por exemplo, "Sailor Moon". Creio que apenas minha mãe sabe o destino dessas minhas criações, pois foi ela quem as guardou.

Meus roteiros evoluíram, e minhas histórias (são bem variada), mas geralmente lidam com demônios e Inglaterra Victoriana.

Nessas férias prôpus a escrever meu primeiro roteiro, e embora já tenha uma boa porção da história imaginada, "empaquei" no primeiro capítulo!

A história chama-se "outsiders", com letra minúscula (significa "forasteiros", e a ideia surgiu enquanto ouvia a música "Outsiders", do Franz Ferdinand). Dois amigos, Gregor e Eddie (que é uma garota, apesar do apelido) relembram seus anos com Jacqueline, a melhor amiga deles que está atualmente em coma, e ao relembrar eventos do passado, tentam chegar a conclusão do que a teria deixado naquele estado.

- **Você pode terminar seu texto falando se gosta de ler e escrever. Você pode terminar o texto falando seu pensamento sobre leitura e escrita.**

c) Reescrita

Minhas experiências de leitura e escrita.

Explicar sobre minha história de leitura e escrita é algo complicado.

Meus pais têm uma biblioteca gigante, com os mais diversos títulos, e sempre me incentivaram a ler aqueles exemplares. O interesse em ler em si não é algo que eu tivesse muito, mas lembro de pegar dois exemplares sobre o Egito e a Grécia, e ficar vendo aquelas ilustrações dos deuses e de achar tudo tão incrível... Também gostava muito de ver os quadros em livros de História da Arte, passava horas folheando. Depois, comecei a gostar de contos de fadas, talvez por influência da Disney, embora eu odeie a companhia atualmente por razões ideológicas.

Sempre gostei de ler gibis, e atualmente, a mídia que eu mais consumo é a de histórias em quadrinhos.

É muito mais fácil falar sobre minha história escrita, pois sempre gostei muito de criar contos.

Acho que fiz minha primeira história em quadrinhos por volta dos sete anos de idade. Na época, gostava muito de um programa sobre animais chamado "Animais Extraordinários", que era apresentado por Harry, uma lagartixa feita em computação gráfica. Em uma ocasião, Harry pôs uma máscara e uma mochila a jato, e apresentou-se como "Home Lagarto".

Achei interessante e pensei que seria interessante escrever sobre- ou desenhar-, no caso, as aventuras do Homem Lagarto. Escrevi vinte capítulos e uma continuação, estrelando a filha do Homem Lagarto.

Depois, tentei fazer histórias (cujos roteiros nem me lembro mais) inspiradas nos animes que assistia, como, por exemplo, "Sailor Moon". Creio que apenas minha mãe sabe o destino dessas minhas criações, pois foi ela quem as guardou.

Penso que meus roteiros provavelmente evoluíram com o tempo. Hoje em dia, as histórias que acabo por inventar envolvem faunos, demônios, fadas ou personagens depressivas (todas com cabelos bem longos e armados, algo que gosto muito de desenhar). Os cenários acabam por ser ou na Inglaterra Vitoriana ou em bosques no meio do nada. Ou no meio do próprio nada.

Nas férias me propus a escrever ao menos um desses roteiros, e para a minha surpresa- e isso foi sarcasmo, só para constar-, "empaquei" no primeiro capítulo, mesmo tendo uma boa porção da história já imaginada.

A história chama-se "outsiders", com letra minúscula mesmo- significa algo como "forasteiros", e a ideia surgiu enquanto eu ouvia a música homônima do Franz Ferdinand, banda que gosto muito- e conta a história de dois amigos,

Gregor e Eddie- que é uma garota, apesar do apelido-, enquanto ambos relembram seus anos com Jacqueline, a melhor amiga deles que se encontra atualmente em coma, e ao relembrar eventos do passado, tenta chegar à conclusão do que a teria deixado nesse estado.

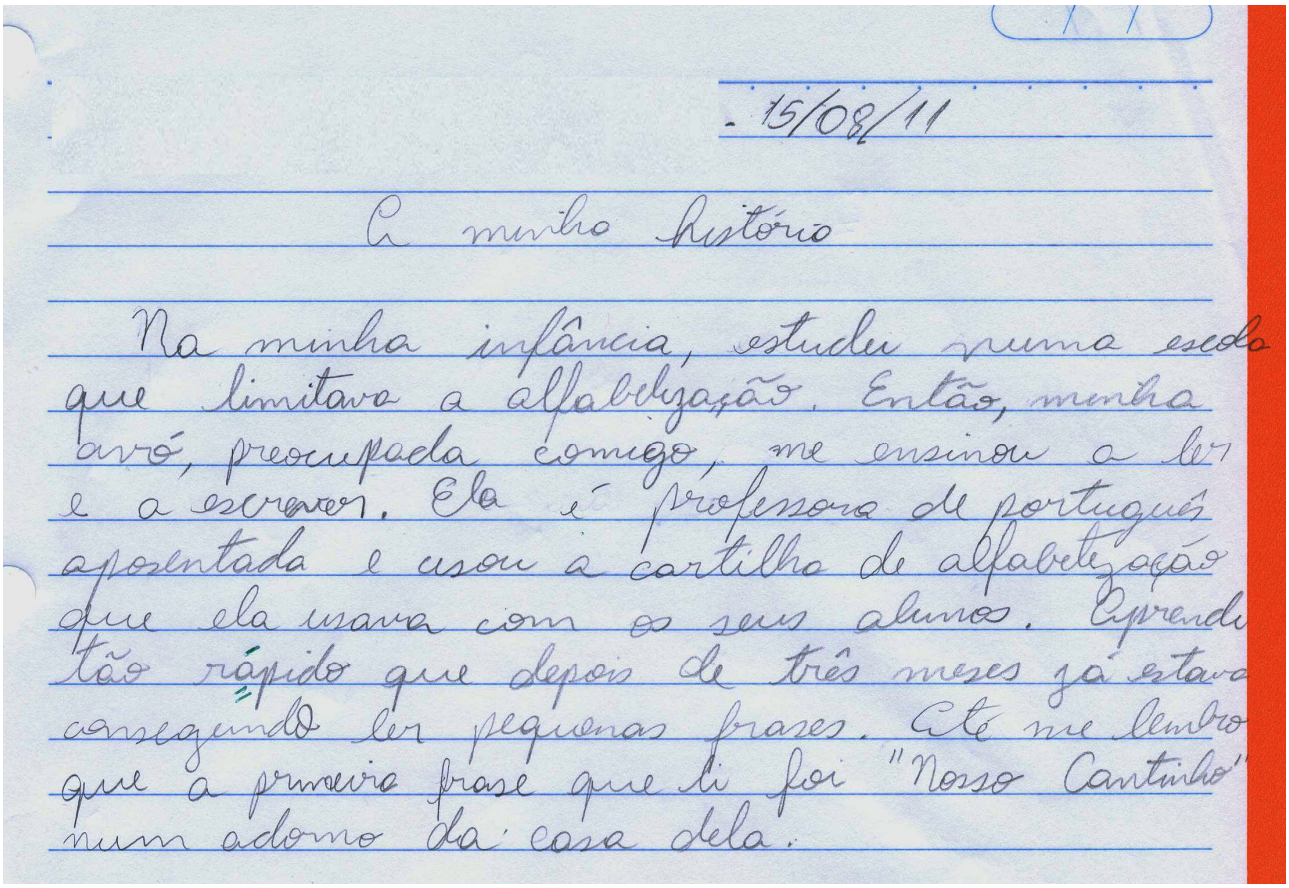
Creio que gosto mais de escrever do que de ler em si. O que me atrai na arte e na escrita e que me faz escolher ilustração como profissão futura é a noção de poder criar universos inteiros a partir da minha imaginação- que convenhamos, consegue ser levemente doentia às vezes. Lembro-me de um quadrinho que vi esses dias na Internet, sobre a evolução artística de uma moça, e o mascote que era a personificação dessa evolução, ao vê-la deprimida por pensar que não conseguia amadurecer mais, leva-a voando para fora dos quadros delimitados, e termina o quadrinho dizendo que "não há limites". Aquilo me emocionou um pouco, e acho que é bem esse o espírito da coisa.

Ao mesmo tempo, ler é fundamental para quem precisa escrever. Assim como conhecer artistas é importante para aprender técnicas, ler é importante para saber como grandes autores e escrevem, e entender porque eles são grandes autores. Sem falar que, toda vez que lemos, ampliamos bastante o nosso vocabulário, e um vocabulário grande é importante não só para a escrita como para a compreensão de texto.

No fim, ler e escrever são dois atos que sempre andarão juntos, e não existem sozinhos.

➔ Estudante 8 (E8)

a) Primeira versão



15/08/11

A minha história

Na minha infância, estudei numa escola que limitava a alfabetização. Então, minha avó, preocupada comigo, me ensinou a ler e a escrever. Ela é professora de português aposentada e usou a cartilha de alfabetização que ela usava com os seus alunos. Aprendi tão rápido que depois de três meses já estava conseguindo ler pequenas frases. Até me lembro que a primeira frase que li foi "Nosso Cantinho" num adorno da casa dela.

b) Sugestões e comentários

A minha história
(especifique do que é a história)

Na minha infância, estudei numa escola que limitava a alfabetização. Então, minha avó, preocupada comigo, me ensinou a ler e a escrever. Ela é professora de português aposentada e usou a cartilha de alfabetização que ela usava com os seus alunos. Aprendi tão rápido que depois de três meses já estava conseguindo ler pequenas frases. Até me lembro que a primeira frase que li foi "Nosso Cantinho" num adorno da casa dela.

- **usou a cartilha que usava com seus alunos... explique a razão de ela ter usado a cartilha.**
- **Você pode comentar um pouquinho sobre a história de escrita.**

c) Reescrita

Quando eu aprendi a ler e a escrever.

Na minha infância, estudei numa escola que limitava a alfabetização. Então, minha avó, preocupada comigo, me ensinou a ler e a escrever. Ela é professora de português aposentada e usou comigo a cartilha de alfabetização que ela usou com os seus próprios alunos, pelo fato de ser muito boa e reconhecida até os dias de hoje entre os professores de português. Aprendi tão rápido que depois de três meses já estava conseguindo ler pequenas frases. Até me lembro que a primeira frase que li foi "Nosso Cantinho" num adorno da casa dela. Com relação à escrita, que por sinal me assombra até os dias de hoje pelo fato de minha letra não é ser muito bonita, o meu aprendizado foi um tanto quanto difícil, porém após muito treino, pude escrever normalmente. Recordo que tinha que escrever sobre um pontilhado que havia na cartilha. Até que a letra saía boa, contudo, na hora de escrever de forma livre e independente... Era um terror.