



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO  
CAMPUS DE UBERABA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**SANDRA HELENA MARTINS COSTA**

**O PAPEL DA RE(ESCRITA) NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO AUTOR**



**PROFLETRAS**

Uberaba  
2016

SANDRA HELENA MARTINS COSTA

## **O PAPEL DA RE(ESCRITA) NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO AUTOR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS/UFTM), Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras/UFTM-Uberaba), como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Prof.a Dra. Jauranice Rodrigues Cavalcanti

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)

Uberaba  
2016

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do  
Triângulo Mineiro**

C875p Costa, Sandra Helena Martins  
O papel da re (escrita) na construção do sujeito autor / Sandra Helena  
Martins Costa. -- 2016.  
109 f. : il., fig., graf.

Dissertação (Mestrado em Letras) -- Universidade Federal do Triângulo  
Mineiro, Uberaba, MG, 2016  
Orientadora: Profª. Dra. Jauranice Rodrigues Cavalcanti

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Língua portuguesa - Escrita.  
3. Ensino fundamental. 4. Competência e desempenho (Linguística). I.  
Cavalcanti, Jauranice Rodrigues. II. Universidade Federal do Triângulo  
Mineiro. III. Título.

CDU 811.134.3(07)

SANDRA HELENA MARTINS COSTA

**O PAPEL DA RE(ESCRITA) NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO AUTOR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS), UFTM. Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFTM-Uberaba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

**Linha de pesquisa: leitura e produção Textual: diversidade social e práticas docentes**

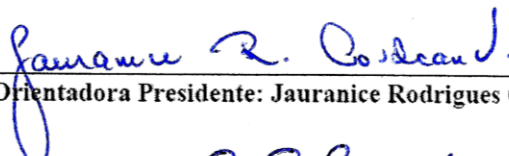
**Orientador: Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup>. Jauranice Rodrigues**


**Cavalcanti**

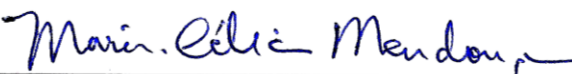
**Bolsa: Capes**

Data de aprovação: 1 / 12 / 2016

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

  
Orientadora Presidente: Jauranice Rodrigues Cavalcanti





**Local:** Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Campus de Uberaba  
Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS)

Dedico este trabalho à minha família, pilar da  
minha existência, e à minha orientadora  
Jauranice Rodrigues Cavalcanti pelo sopro de  
vida que deu a esta pesquisa!

## AGRADECIMENTOS

“A gratidão é a memória do coração”.

Antístenes (440-365 a.C.)

Agradeço a Deus, razão de tudo, meu refúgio e minha fortaleza, a oportunidade de me tornar uma pessoa melhor.

A meus pais, grandes mestres na arte de viver.

Às minhas filhas, Celiandra e Letícia, por vocês, continuo ousando e sonhando.

Aos meus familiares, pela compreensão, quando me ausentei.

À amiga Márcia Rivas, por incentivar meu ingresso no Mestrado.

A Maria Cristina de Oliveira Barreto e Erci Vale (diretora e então vice-diretora da Escola Estadual Vasco Santos), pelo apoio e incentivo.

A Zulma Moreira e equipe da Escola Estadual Professor Luiz Antônio Corrêa de Oliveira, pela compreensão e confiança.

Aos meus alunos (especialmente, o nono ano da Escola Estadual Professor Luiz Antônio Corrêa de Oliveira), parceiros em grandes descobertas.

A Jauranice Cavalcanti, minha orientadora, por não deixar que eu desviasse o foco desta pesquisa, pela paciência, dedicação e competência.

A todos os professores do Profletras, por partilhar experiências e conhecimento.

Aos meus colegas de curso, pela troca de angústias e alegrias que amenizaram o árduo caminho percorrido.

À secretária Ana Paula Vilela Cardoso, pela acolhida e profissionalismo.

A Alonso Rios, companheiro em todos os momentos.

À CAPES, pela bolsa de fomento à pesquisa.

Ao professor Doutor Bruno Curcino (*sempre presente*): “Toda vez que me lembrar de você, vou recitar um poema”.

“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor,  
mas lutei para que o melhor fosse feito. Não  
sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não  
sou o que era antes”.

(Martin Luther King Jr., 1929-1968)

## RESUMO

A apropriação da escrita pelo aluno acontece em vários momentos de sua escolarização, todos eles mediados pelo professor: o estímulo para a produção do texto; a reflexão, que deve preceder e acompanhar todo o processo de produção; e, finalmente, a revisão, reestruturação e reescrita, que se constitui, também, em um produtivo momento de reflexão. Esta pesquisa propõe-se a investigar o papel da reescrita na produção de textos de alunos do nono ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Professor Luiz Antônio Corrêa e Oliveira, em Araxá-MG, contemplando o gênero “artigo de opinião”. Foi escolhido um grupo de alunos (em trono de três) para acompanhamento das produções, com o objetivo de verificar a evolução do nível de desempenho de cada um dos aprendizes escolhidos (tomando como referência o início e o fim da intervenção). Tendo como referência os textos produzidos pelos alunos, nosso propósito foi desenvolver um trabalho interventivo que levasse ao enriquecimento de sua competência textual e discursiva. Finalmente, cabe destacar que o projeto se apoia na literatura referente à reescrita, a saber, Geraldi (1995), Possenti (2005), Cavalcanti (2010), Ruiz (2010), Serafini (1989) e Marcuschi (2011), ou seja, estudiosos que consideram a reescrita uma etapa fundamental no processo de construção e aperfeiçoamento dos textos.

**Palavras-chave:** Competência discursiva. Produção textual. Reescrita.



## ABSTRACT

The appropriation of writing by the student happens in various moments of his schooling, all them mediated by the teacher: the stimulus for the production of the text; the reflexion, which must precede and follow all the process of production; and, finally, the review, restructure and rewriting, that also constitutes a productive moment of reflexion. This research-action proposes to investigate the role of rewriting in textual production by students from the last year before High School in Escola Estadual Professor Luiz Antônio Corrêa de Oliveira, in Araxá-MG, approaching the genre “opinion article”. A chosen group of students (around three) had their textual productions followed, by means of portfolio and the aim is to verify the evolution of the level of performance of each one of the chosen learners (taking as references the beginning and the end of the intervention). Taking into account the texts produced by the students, our aim is to develop an interventional work that leads to the enrichment of students’ textual and discursive competences. Finally, it's important to highlight that this project is based in the literature concerning to the rewriting, or rather, Geraldi (1995), Possenti (2005), Cavalcanti (2010), Ruiz (2010), Serafini (1989) and Marcuschi (2011), in other words, scholars who consider the rewriting as an essential step in process of building and improvement of the texts.

**Keywords:** Discursive competence. Rewriting. Textual production.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Exemplos de temas sugeridos para a primeira oficina .....	22
Quadro 2 – Questões propostas na segunda oficina .....	24
Quadro 3 – Análise do texto I, primeira versão.....	48
Quadro 4 – Análise do texto II, primeira versão .....	51
Quadro 5 – Análise do texto III, primeira versão .....	54
Quadro 6 – Análise do texto I, segunda versão .....	58
Quadro 7 – Análise do texto II, segunda versão.....	59
Quadro 8 – Análise do texto III, segunda versão .....	61
Quadro 9 – Análise do texto I, terceira versão .....	63
Quadro 10 – Aspectos da produção textual a serem levados em conta pelo aluno .....	64
Quadro 11 – Análise do texto II, terceira versão.....	65
Quadro 12 – Análise do texto III, terceira versão.....	66

## LISTA DE SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CBC	Conteúdo Básico Comum do Estado de Minas Gerais
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FAFI	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Araxá
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IELACHS	Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
Profletras	Programa de Mestrado Profissional em Letras
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Uniaraxá	Centro Universitário do Planalto de Araxá

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1 METODOLOGIA</b> .....	19
<b>2 PRODUÇÃO TEXTUAL</b> .....	25
2.1 REESCRITA E CONTEÚDO BÁSICO COMUM DO ESTADO DE MINAS GERAIS .	31
2.2 REESCRITA E LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	32
<b>3 A REESCRITA EM PAUTA</b> .....	35
3.1 ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL.....	35
3.2 PRÁTICA DA REESCRITA: DEFININDO CRITÉRIOS.....	39
<b>4 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES</b> .....	47
<b>5 TRABALHO DE REESCRITA</b> .....	57
5.1 PRIMEIRA ETAPA .....	57
5.2 SEGUNDA ETAPA .....	62
5.3 (RE)ESCRITA: UM NOVO OLHAR.....	67
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	71
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	75
<b>APÊNDICE A – Enquete aplicada</b> .....	79
<b>APÊNDICE B – Proposta de redação</b> .....	82
<b>APÊNDICE C – Código de correção das produções de texto</b> .....	90
<b>APÊNDICE D – Texto I, primeira versão</b> .....	91
<b>APÊNDICE E – Texto II, primeira versão</b> .....	92
<b>APÊNDICE F – Texto III, primeira versão</b> .....	93
<b>APÊNDICE G – Texto I, segunda versão</b> .....	94
<b>APÊNDICE H – Texto II, segunda versão</b> .....	95
<b>APÊNDICE I – Texto III, segunda versão</b> .....	96
<b>APÊNDICE J – Texto I, terceira versão</b> .....	97
<b>APÊNDICE K – Texto II, terceira versão</b> .....	98
<b>APÊNDICE L – Texto III, terceira versão</b> .....	99
<b>APÊNDICE M – Quadro de reescrita</b> .....	100
<b>ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....	101
<b>ANEXO B – Princípios e procedimentos para um debate democrático</b> .....	103
<b>ANEXO C – Páginas ilustrativas do Conteúdo Básico Comum de Minas Gerais</b> .....	104
<b>ANEXO D – Editorial: <i>Depois da festa</i></b> .....	108

## INTRODUÇÃO

Desde criança, sempre quis atuar na área da educação, sou professora/educadora por vocação. Estudei em escola pública até o 1º ano do Ensino Médio (1980), à época denominado Curso Científico. Não quis dar sequência, já que meu objetivo era lecionar. Como em minha cidade o curso de magistério era oferecido em uma instituição particular e meus pais não tinham condições financeiras de arcar com a mensalidade, mudei-me para uma cidade vizinha, de menor porte, na qual era oferecido o mesmo curso em escola estadual. Fiquei por lá um ano, até que meus pais optaram por fazer sacrifício e manter-me em minha cidade. Então me matriculei em uma escola privada, tradicional, católica, onde cursei o 3º ano de magistério. Consolidou-se, então, o meu desejo de ser professora e decidi também especializar-me em língua portuguesa.

Concluído o curso, em 1983, fui trabalhar em uma escola situada na zona rural, ali permanecia a semana toda. Inexperiente, tentava da melhor maneira possível ensinar, por assim dizer, aqueles alunos, todos na mesma classe, todavia em séries diferentes, inclusive três em processo de alfabetização.

Em 1984, fui designada para atuar em uma escola estadual, na zona urbana. Pude, dessa forma, iniciar a graduação, na então Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Araxá (FAFI), instituição particular de ensino, situada em Araxá-MG. À época, oferecia apenas três cursos: letras, estudos sociais e pedagogia; contava com excelentes professores, contudo, nenhum deles era mestre na disciplina que ministrava.

Nesse período (três anos de curso), nunca foi solicitado que lêssemos ou produzíssemos artigos científicos; como eu trabalhava o dia todo em duas escolas diferentes (fora contratada pela escola onde cursara o magistério) mal tinha tempo de realizar os trabalhos propostos. Não participei de nenhum projeto ou grupo de pesquisa, visto que não existiam grupos de pesquisa naquela faculdade; ignorava o significado da sigla CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Para concluir o curso de Letras, exigia-se uma pasta com os relatórios de estágio, incluindo as aulas assistidas, ministradas, planos... cumprimento de determinada carga horária, portanto, não elaborei projeto ou tese nessa etapa.

Enquanto cursava letras, ministrava aulas para turmas de Ensino Fundamental I, na esfera pública e particular. Nessa última, posteriormente, trabalhei com Ensino Fundamental II e Médio, durante vinte e cinco anos, inclusive me aposentei neste colégio. Também na escola pública fui aprovada em concurso e atuei nos ensinos Fundamental e Médio, do mesmo

modo, já estou em processo de aposentadoria.

Ressalto que cumprir a carga horária não era tarefa fácil principalmente com o volume de correções para serem efetuadas em casa. Porém, sempre fui muito determinada, responsável e me dedicava bastante, inclusive postergando a família. Além disso, participava de todas as capacitações oferecidas, não se esgotava minha sede de aprender, buscar novas estratégias, aperfeiçoar métodos, ressignificar minha prática....

Em 1991, investi na pós-graduação ofertada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no município de Patrocínio-MG. Configurou-se um período de muitas atividades, as quais muito contribuíram para o meu crescimento profissional.

Em 1997, aprovada em concurso, assumi outro cargo, na escola pública, portanto, atuava em três escolas. Tentava organizar-me de modo a atender as três instituições e manter um bom desempenho. Trabalhando com a língua portuguesa, o que mais me inquietava era a produção de textos, tentava intuitivamente caminhos para que meus alunos se tornassem sujeitos produtores de textos. A reescrita era prática comum em minhas aulas e, em ambas as escolas, publicavam anualmente uma antologia. Dessa forma, havia um interlocutor para os textos produzidos, contudo, era feita uma seleção, a qual nem sempre era justa, visto que privilegiava os alunos que demonstravam mais facilidade para elaborar seus textos.

A partir de 2000, iniciei uma atividade diferente: ministrar cursos de capacitação, nas escolas em que exercia o cargo de professora, incluindo outras pessoas da cidade. Isso me estimulou a ampliar meus horizontes e meu repertório, não perdia oportunidade de participar de qualquer evento que favorecesse a minha carreira. Comecei a vislumbrar o mestrado.

Em função da sobrecarga de trabalho, exonerei-me de um dos cargos públicos e envolvi-me em uma experiência diferente: treinamento em empresas. Embora o objetivo fosse ensinar o português instrumental, tentava dar um enfoque diferente, e creio ter conseguido um resultado satisfatório. Fui convidada para lecionar no Centro Universitário do Planalto de Araxá (Uniaraxá), a mesma instituição em que me formei. Então deparei com uma realidade preocupante no que tange à dificuldade dos alunos em debater, criticar, ler, posicionar-se e produzir textos. Nesse nível de ensino também adotei a refacção, porém aceitei o fato de que se tratava de um paliativo, considerando que o período era apenas de seis meses.

Seja ministrando cursos, lecionando no Ensino Superior, em cursinhos preparatórios para vestibular e Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), ministrando aula particular para concursos, sempre me inquietou a maneira como as pessoas enxergam a nossa língua: saber português é saber gramática. Preocupa-me também as competências e habilidades que muitos alunos não desenvolveram, mesmo após anos “aprendendo” a língua portuguesa.

Atualmente, trabalho em uma escola pública e ministro aulas particulares, essa atividade me possibilita acompanhar o trabalho com a língua portuguesa em várias escolas da minha cidade e infelizmente percebo que, esporadicamente, na maioria delas, os alunos produzem textos, os quais não são devolvidos ou, quando são, leva-se em conta apenas o valor atribuído e se encerra ali a atividade.

Finalmente ingressei no mestrado, Profletras/UFTM-Uberaba, o qual me proporcionou momentos de análise, reflexão e, sobretudo muita aprendizagem; somado a isso, a interação com colegas e professores enriqueceu sobremaneira minha prática pedagógica.

Nesse contexto, esta pesquisa surgiu da minha inquietude perante o trabalho com produção de textos, no que tange à reescrita. Visando ao trabalho com os textos dos alunos em sala, a reescrita tem-se mostrado um importante recurso para melhorar o desempenho linguístico do aprendiz, portanto, há que se dedicar momentos exclusivos para a revisão, reflexão e reescrita de textos.

Sempre acreditei que o texto deve ser o ponto de partida para o ensino de língua materna com vistas a desenvolver nos alunos competências linguísticas, textuais e comunicativas. Considero esse o percurso para formar um sujeito leitor/produtor de textos.

A realidade que se apresenta em sala de aula, no entanto, ainda não focaliza tais aspectos. Os alunos consideram a reescrita de sua produção textual uma atividade maçante, enfadonha; essa perspectiva está longe de alcançar seu objetivo: a atitude crítica perante o próprio texto. Por que o aluno apresenta resistência à atividade de reescrita textual? Como convencê-lo de que o texto não é um produto acabado e sim parte de um processo? Quais estratégias usar a fim de que o aluno se torne um produtor de textos autônomo, capaz de avaliar a sua produção e de usar recursos metadiscursivos para melhorar a própria escrita?

Sabemos que a apropriação da escrita pelo aluno acontece em vários momentos, grande parte deles mediados pelo professor: o estímulo para a produção do texto; a reflexão, que deve preceder e acompanhar todo o processo de produção; e, finalmente, a revisão, reestruturação e reescrita do texto, que se constitui, também, um produtivo momento de análise e reflexão, e que, por esse motivo, deve receber uma atenção especial no processo de produção textual.

Neste trabalho, vamos nos ater ao último momento do processo de produção textual, isto é, aquele que diz respeito à revisão, reestruturação e reescrita de textos dos alunos. Tal opção se deve por julgarmos que se trata de uma etapa decisiva, e essencial, no processo de aquisição da escrita ou aperfeiçoamento de seu domínio e também por considerarmos que, infelizmente, corresponde a um momento bastante negligenciado nas aulas de língua

portuguesa e ensino de produção textual.

Na verdade, pode-se ir além e até mesmo defender que sua ausência no ciclo de trabalho em sala de aula, em que o foco é a escrita, explica, em certa medida, o baixo desempenho de nossos alunos no que se relaciona à produção de textos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs) postulam que o trabalho com a produção textual deve ter como finalidade “[...] formar escritores competentes e capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (BRASIL, 1997, p. 47).

Nessa perspectiva, faz-se necessário que o aluno seja capaz de produzir seu texto de acordo com as especificidades de cada gênero, cuja escolha e contornos linguísticos se definem em razão justamente de um projeto comunicativo e o seu sucesso depende de um entendimento do produto escrito como algo passível de análise, que exige, enfim, um trabalho de revisão e de reescrita permanentes<sup>1</sup>.

Porém, no contexto escolar, infelizmente o trabalho de reescrita, muitas vezes, é associado a:

[...] uma simples higienização do texto, isto é, a uma correção cujo propósito único é “limpar” o texto de “erros” de ortografia, pontuação, concordância e outros localizados em sua superfície. Não há comentários sobre a seleção de argumentos, a adequação do texto a seu público, se o tom está adequado ao propósito comunicativo do texto e outras observações que promoveriam a melhora do texto (CAVALCANTI, 2010, p. 61).

Em que pese o fato de que em qualquer outro espaço de circulação de textos escritos a preocupação com sua revisão sempre se encontra presente. Isto é, pelo menos naqueles espaços em que há alguma exigência de qualidade em relação ao material escrito (ou seu controle).

Considerando esse quadro, a fase de reescrita não é devidamente valorizada e adequadamente trabalhada, razão pela qual, muitas vezes, o professor, após a árdua tarefa de

---

<sup>1</sup> Abaurre *et al* (1995) e Fiad e Mayrink-Sabinson (1991) *apud* Marcuschi (2001, p. 46) concebem a reescrita como “[...] mudanças de um texto no seu interior (uma escrita para outra, reescrevendo o mesmo texto) [...]”. Isto é, trata-se de uma situação em que não há, necessariamente, mudança de gênero, mas sim operações de transformação na matéria textual, implicando, nesse sentido, uma mudança de viés qualitativo no resultado final. Por outro lado, Matencio (2002) considera a reescrita como uma “[...] atividade na qual, através do refinamento dos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos que norteiam a produção original, materializa-se uma nova versão do texto”. Neste trabalho vamos adotar o termo revisão também como atividade de reescrita, reestruturação, refacção, reelaboração textual. Trata-se, enfim, de atividades realizadas pelo aluno em função de intervenções escritas propostas pelo professor, por meio da correção, com o intuito de instigar os alunos a refletirem sobre os aspectos discursivos presentes, ou não, em suas produções, favorecendo, desse modo, a formação de sujeitos autores.



corrigir as produções<sup>2</sup>, comumente, frustra-se com os resultados alcançados, advindos daí uma série de questionamentos sobre as causas do insucesso das propostas de trabalho envolvendo produções textuais.

De outra parte, o aluno, cujo interesse, habitualmente, está centrado na nota, recebe o texto e, de acordo com o valor atribuído, dobra a folha e guarda-a no meio de um caderno qualquer, a qual posteriormente não saberá localizar, isto se simplesmente não jogá-la no lixo como forma de protesto, seja em relação ao professor, seja contra sua própria “incompetência linguística”, na condição de produtor de texto, perdendo, nesse caso, uma ótima oportunidade de promover um exercício de reflexão em torno do texto que gerou tantas frustrações.

Na verdade, é importante ressaltar, o ciclo descrito acima deixa de lado justamente o momento decisivo da atividade de escrita (e talvez resida especificamente nesse ponto a causa de tanto insucesso): o trabalho de consideração acerca dos pontos frágeis de cada produção e, conseqüentemente, as estratégias de que o trabalho docente se pode valer para aperfeiçoá-la, tornando o aprendiz um indivíduo consciente da dinâmica que envolve o ato de escrita, permitindo que ele internalize suas regras e exigências, dominando os meios para a produção de sentidos visados por seu texto.

Esse episódio repete-se, independente do nível escolar, gerando um sentimento de indiferença no aluno e de impotência no professor. Como professora, sempre fizemos tentativas para evitar essa situação, não adotando, por exemplo, as propostas de produção textual dos livros didáticos se não atendessem adequadamente aos nossos objetivos e a necessidade dos alunos, e nesse caso agíamos sempre motivados pelo propósito de criar condições favoráveis ao desenvolvimento da escrita, já que, como afirma Antunes:

A escrita é uma atividade processual, isto é, uma atividade durativa, um percurso que se vai fazendo pouco a pouco, ao longo de nossas leituras, de nossas reflexões, de nosso acesso a diferentes fontes de informação. É uma atividade que mobiliza nosso repertório de conhecimentos e, por isso mesmo, não pode ser improvisada (Antunes, 2006, p. 167-8).

Nessa perspectiva, procuramos partir de situações concretas, textos, discussões com os alunos, pesquisa prévia, debates, imagens, filmes, vídeos, entre outras atividades e recursos,

---

<sup>2</sup> Segundo RUIZ (2010, p. 27, grifo da autora): “*Correção* é, pois, o texto que o professor faz por escrito no (e de modo sobreposto ao) texto do aluno, para falar desse mesmo texto. “Deveria ficar claro que revisar inclui corrigir, mas há duas diferenças: a) em primeiro lugar, *corrigir* supõe compreender o que houve, quais as razões de um ‘erro’ – que é a melhor forma de passar de uma etapa a outra do saber do aluno; b) *revisar* é ir além de corrigir, porque pode significar também alterar o texto em aspectos que não estão ‘errados’. Reescrever é também tornar o texto mais adequado a uma certa finalidade, a um certo tipo de leitor, a um certo gênero” (POSSENTI; CAVALCANTI; MIQUELETTI; FRANCHI, 2008, p. 5-6, grifos dos autores).

preparando-os para a produção textual. Contudo, avaliando essa metodologia, percebemos que o destinatário desses textos não era levado em conta; ocasionalmente, procurávamos simular um leitor: “Imagine que...”, “Supondo que você...”, “Na condição de...”. Ao refletir sobre a escrita na escola, Geraldi considera que: “[...] o estudante procura[rá] escrever a partir do que acredita que o professor gostará (e conseqüentemente, dará uma boa nota). Mais precisamente, fará a redação com base na imagem que cria do ‘gosto’ e da visão de língua do professor” (GERALDI, 1995, p. 120).

As reflexões do autor se “materializavam” em nossas aulas quando, ao devolver os textos em que havíamos feito as “correções”, comumente ouvíamos comentários acerca do conteúdo das produções: “Você gostou da expressão que usei em tal parágrafo?”, “Professora, tenho certeza que ficou feliz com o início do meu texto!”.

Como lembra Antunes (2009), não se percebe nos textos marcas de autoria já que os propósitos dos textos se iniciam e se encerram com o mesmo fim: escrever na escola e para a escola, e também pensando na receptividade do professor, sem levar em conta outros destinatários a que poderiam se dirigir e que tipo de reformulação deveriam receber para elevar seu nível de sofisticação.

Fica claro, portanto, que no cotidiano escolar, existem ainda entraves a serem vencidos pelos professores em relação à escrita. Por exemplo, nem sempre é fácil determinar um destinatário para todas as produções textuais, praticar a interação verbal, como afirma Bakhtin (2011), levando em conta que um enunciado só se constitui a partir da imagem do destinatário, que é, assim, o elemento fundamental para a construção do texto.

Para o pensador russo, isso significa que, desde o princípio, o locutor espera uma compreensão responsiva ativa do outro, “[...] para os quais meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 300). Ou seja, as reflexões do teórico russo confirmam que há uma necessidade de se reformular o modelo de ensino de produção textual que tradicionalmente se pratica nas escolas do país, colocando em evidência uma série de elementos que usualmente são deixados de lado, ou são tratados com menor ênfase, como interlocutores a que se destina, suporte de circulação do texto a ser produzido, função e esfera de pertencimento do gênero discursivo a ser elaborado, seu formato composicional padrão, e os limites impostos ao locutor no que diz respeito a sua possível reformulação, quais traços estilísticos lhe são próprios etc.

Nas atividades diárias, em sala de aula, nas práticas de escrita que desenvolvemos, o aluno escreve para um interlocutor imaginário ou para seus colegas e não propriamente para um destinatário que se encontra fora da escola. Comumente há socialização dos textos

produzidos e vale destacar que muitos gostam de partilhar suas produções com a classe.

No entanto, há que se levar em conta que trabalhamos com classes numerosas e não é tarefa simples expor todos os textos em murais, por exemplo, ou publicá-los em algum suporte (jornal da escola, antologia...). Dessa forma, o destinatário, pode sim, ser o colega de sala. O importante, nessa situação, é que o autor da produção textual leve em conta seu virtual interlocutor na organização de suas ideias e escolha do material linguístico para a produção de determinados efeitos de sentido.

Na verdade, acreditamos que o exercício de distanciamento, isto é, a habilidade de distanciar-se do próprio texto, é decisiva para a consecução bem-sucedida de um projeto comunicativo.

O professor precisa estar atento ainda àquele que quase sempre se recusa a ler o que produziu, ou simplesmente subestima o que escreve – o próprio aluno. É importante valorizar seus pequenos progressos e incentivá-lo a se manifestar na condição de autor de seu texto.

Daí a importância de se trabalhar com os gêneros textuais, levando em conta que pode ocorrer de o aluno não ter facilidade na escrita de um determinado gênero e conseguir um bom trabalho quando se trata de um gênero diferente; o ideal é que o aprendiz domine a produção de diferentes gêneros, sobretudo aqueles de maior relevância social. Todas essas questões serão tratadas de modo mais pormenorizado nas próximas seções.

Uma possibilidade de tornar essa prática um trabalho dialógico, interativo, e não um simples exercício de “passar a limpo”, seria a conscientização do aluno sobre a importância de tal estratégia para a melhoria e aperfeiçoamento de sua habilidade de produzir textos na condição de sujeito autor.

Ao professor, caberia, portanto, vencer a resistência e estabelecer uma relação de prazer com a leitura e a escrita, visto que atuará não mais como um corretor, um detetive linguístico à caça de desvios gramaticais, erros ortográficos, concordâncias inadequadas; atuará na condição de mediador, apoio para o aluno na reelaboração do texto.

A nossa proposta, portanto, teve o intuito de focar o trabalho de reescrita levando em consideração os textos produzidos pelos alunos. Com base nessa produção, um artigo de opinião, selecionamos os seguintes aspectos para serem trabalhados na reescrita: relação entre autor e possíveis leitores, construção da argumentação via seleção de operadores argumentativos e modalizadores, construção da argumentação via formas referenciais e remissivas e, por último, marcas de oralidade.

Selecionamos esses critérios, pois correspondem a aspectos linguísticos e discursivos fundamentais para a produção de certos efeitos de sentido na construção do gênero artigo de

opinião e praticamente não são trabalhados nas aulas de língua portuguesa.

Além disso, pretendemos, ainda, promover o diálogo entre o produtor de textos, o professor e o texto produzido, de forma que o aluno possa durante o processo, proceder à avaliação de seu texto, adotando para tanto uma atitude autônoma de um sujeito autor.

Nessa perspectiva, nossa pesquisa procurou atingir os seguintes objetivos: investigar o papel da reescrita na produção de textos de alunos do nono ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Professor Luiz Antônio Corrêa e Oliveira, em Araxá, contemplando o gênero artigo de opinião, bem como verificar a evolução do nível de desempenho de cada um dos aprendizes escolhidos (tomando como referência o início e o fim da intervenção).

Esta dissertação está dividida em cinco capítulos, a saber: no primeiro capítulo, apresentamos a metodologia adotada no desenvolvimento do trabalho com os alunos, optamos pela oficina por se tratar de uma estratégia que envolve os aprendizes e permite a troca de experiências, atividade em equipe, entre outras vantagens.

No capítulo dois, tratamos da produção textual, seu histórico em linhas gerais, delineamos um quadro do trabalho de escrita em sala de aula atualmente. Abordamos, ainda como o Conteúdo Básico Comum do Estado de Minas Gerais (CBC) (MINAS GERAIS, 2014) e o livro didático de língua portuguesa contemplam a prática da reescrita.

A reescrita bem como a correção de produções textuais são assuntos do terceiro capítulo, no qual aprofundamos o conceito dos itens que selecionamos como eixo da análise das produções: referenciação, marcas de autoria, operadores argumentativos, marcas de oralidade e descrevemos a análise da primeira versão das produções textuais dos alunos, destacando aspectos discursivos e elementos que colaboram para construir a argumentação do projeto de dizer.

No quarto capítulo, apresentamos a análise da segunda versão dos textos produzidos, estabelecendo comparação com a primeira fase de escrita: aspectos que sofreram alterações, tipo de reformulação efetuada, enfim, até que ponto conseguiram elevar o nível de sofisticação do projeto comunicativo.

O trabalho com a reescrita é o assunto de que trata o quinto capítulo. A partir da intervenção, os alunos produziram a terceira versão dos textos, com vistas a desenvolver permanentemente sua competência linguística e ir refinando o uso da língua.

## 1 METODOLOGIA

A pesquisa que realizamos configura-se como uma pesquisa-ação. Segundo Elliott (1997), a pesquisa-ação permite superar as lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente, ou seja, entre a teoria e a prática, e seus resultados ampliam as capacidades de compreensão dos professores e suas práticas, por isso favorecem amplamente mudanças. O autor complementa afirmando que se trata de um processo que se modifica continuamente em espirais de reflexão e ação, onde cada espiral inclui:

- aclarar e diagnosticar uma situação prática ou um problema prático que se quer melhorar ou resolver;
- formular estratégias de ação;
- desenvolver essas estratégias e avaliar sua eficiência;
- ampliar a compreensão da nova situação;
- proceder aos mesmos passos para a nova situação prática (ELLIOTT 1997, p. 15).

Nessa perspectiva, a intervenção conduzida por esta professora pesquisadora se afigura como um projeto de reescrita textual, que foi implementado por meio de atividades desenvolvidas a partir de textos produzidos por nossos alunos na Escola Estadual Luiz Antônio Corrêa de Oliveira, situada na região urbana, no Bairro Santo Antônio, em Araxá. Essa instituição alcança, no cadastro de alunos do sexto ano, uma média de quatro alunos por vaga oferecida. Atualmente, atende 1.463 alunos, na faixa etária de 10 a 25 anos de idade, na modalidade do Ensino Fundamental – anos finais (sexto ao nono anos) – e Ensino Médio Regular, nos três turnos.

A clientela é constituída por alunos de diferentes classes sociais, mas predomina a classe média baixa, oriundos de diversos bairros da cidade. Conta com 110 funcionários, sendo que 60 são professores. A escola dispõe de espaço físico privilegiado: são 30.000 m<sup>2</sup> de área, sendo uma grande parte área verde, destacando-se a diversidade do ecossistema, trata-se de um verdadeiro laboratório vivo para o aprendizado dos alunos.

A escola desenvolve e participa de todos os programas e avaliações externas em nível estadual e federal, por entender que colaboram para o redimensionamento de suas ações.

Em 2008, recebeu o Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar (1º lugar em Minas Gerais), classificando-se, ainda, entre as seis melhores escolas do Brasil. Em 2012 foi outorgada com o Diploma de Escola Destaque Escolar em Minas Gerais pelo excelente resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A instituição conquistou o respeito e a credibilidade da população araxaense, situação que se traduz no aumento da demanda escolar.

Nesse cenário, com a classe de nono ano da Escola Estadual Professor Luiz Antônio Corrêa de Oliveira, desenvolvemos produções escritas contemplando os gêneros discursivos selecionados pelos alunos e, na sequência, revisão, e reescrita dos textos produzidos em uma dimensão dialógica, interativa.

Em relação ao desempenho na atividade escrita, o que percebemos desde que começamos a lecionar neste estabelecimento (em agosto de 2015) é que a maioria dos nossos alunos apresenta desempenho satisfatório em relação ao recomendado pela proposta curricular desenvolvida na escola, o CBC, proposta oficial da rede estadual do Estado de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2014).

Assim, iniciamos a nossa intervenção, em uma primeira etapa, aplicando uma enquete (apêndice A) com o intuito de selecionar o gênero textual a ser explorado. Optamos por essa estratégia, pois nos permite conjugar perguntas de cunho objetivo e subjetivo, o sujeito se posiciona individualmente, sem influências da parte de colegas; além disso, constitui-se um recurso que não apresenta maiores dificuldades para fazer o levantamento dos dados obtidos.

Essa enquete também nos ofereceu elementos para observar que usos da escrita e reescrita os alunos realizavam em seu cotidiano, qual sua visão acerca dessas práticas, bem como suas preferências no que tange ao trabalho com gênero textual na escola.

Na aplicação do questionário, buscamos compreender o espaço que a escrita ocupa na vida dos alunos, por meio de questões orientadoras, tais como: o que, onde, como e por que escrevem. Procuramos focalizar também como os adolescentes descreviam e interpretavam as práticas de escrita que acontecem na e para a escola.

Ressaltamos que optamos por não exigir a identificação dos alunos, como forma de deixá-los à vontade, assim poderiam escrever tudo o que sentiam em relação à prática da produção textual. Explicamos a eles o objetivo da enquete, a qual se dispuseram a responder, levantando questionamentos quando sentiam necessidade. Em se tratando dos textos que deveriam selecionar para o trabalho em sala de aula, no momento da aplicação da enquete, a dúvida foi em relação ao gênero textual “divulgação científica”, uma vez que a maioria não estava familiarizada com ele. Dessa forma, esclarecemos o propósito comunicativo, a estrutura desse gênero com vistas a facilitar a escolha da classe.

O resultado mostrou que o interesse maior recaiu sobre os gêneros “conto” e artigo de opinião. Faz-se necessário explicar que, embora o gênero conto tenha se sobressaído, iniciamos nossa investigação com o gênero artigo de opinião. Isso se deve ao fato de que os

alunos alegaram que, em anos anteriores, já haviam participado de vários trabalhos de produção textual contemplando o gênero conto, dessa forma, prefeririam trabalhar com um gênero diferente.

Assim sendo, achamos conveniente acatar o argumento da classe e priorizar o texto opinativo, até porque já pudemos notar, em atividades de análise de textos, que a turma apresentava dificuldade para articular pontos de vista que mobilizassem o leitor, ainda estava presa ao senso comum, posicionava-se embasada em argumentos frágeis e, somado a isso, o artigo de opinião permite ao aluno desempenhar um papel social de cidadão consciente, crítico e responsivo.

É importante esclarecer que trabalhamos com duas turmas de nono ano, porém selecionamos apenas três alunos para acompanhar seus projetos de escrita, já que a proposta requeria análise criteriosa e minuciosa das produções textuais. Entendemos que, como essa análise demandaria muito tempo, seria mais produtivo trabalhar com um grupo pequeno a fim de alcançar os objetivos a que nos propusemos.

Resta ainda acrescentar algumas informações sobre o critério de seleção dos alunos para acompanhamento em nosso projeto de pesquisa. Primeiramente, faz-se necessário destacar que a proposta de trabalho foi apresentada às duas turmas do nono ano em que lecionamos, esclarecemos de modo detalhado sua natureza, finalidade e forma de realização (deixamos claro a todos os aprendizes, por exemplo, que a organização e o desenvolvimento de todo o trabalho envolveriam atividades de produção textual e reiteradas práticas de reescrita, cujo fim último seria o aperfeiçoamento da competência discursiva dos alunos participantes). Considerando que, muitos estudantes das duas turmas demonstravam interesse, optamos, enfim, por adotar um critério de escolha pautado no nível de desempenho em língua portuguesa, de modo que, ao final de todo o processo, os alunos selecionados foram justamente aqueles que apresentavam as habilidades e competências exigidas para o ano que cursavam, isto é, para sermos mais precisos, no que diz respeito especificamente aos usos da língua portuguesa em sua modalidade escrita.

Aliás, trabalhar com um grupo de alunos com um nível de domínio da escrita mais elevado serviu também para reforçar a importância do trabalho de reescrita, uma vez que mesmo aqueles estudantes que já demonstravam um domínio razoável, no que se relaciona à produção textual, puderam aperfeiçoar sua competência e habilidade nessa matéria, sobretudo mediante um trabalho dirigido, isto é, voltado para um ou outro aspecto da organização do discurso, como é o caso do fenômeno da referenciação, por exemplo.

Por último, deve ser mencionado ainda que os sujeitos participantes da pesquisa foram

convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), previamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Biociências da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, de Uberaba-MG, conforme modelo apresentado no anexo A. Interessante relatar que os pais dos alunos selecionados, sem exceção, mostraram-se satisfeitos e orgulhosos, consideraram muito importante a participação dos filhos na pesquisa e ainda se dispuseram a colaborar, se necessário fosse, em outras atividades relacionadas ao trabalho.

Na sequência, planejamos três oficinas para desenvolver nossa pesquisa, um total de 10 aulas. Cada oficina foi organizada para tratar de um tema, um assunto. Assim, a duração de cada uma foi atrelada ao envolvimento dos alunos com as atividades propostas, a saber: leituras, discussões, produções escritas, apresentações etc.

Na primeira oficina, priorizamos a argumentação oral por meio do debate regrado, um gênero argumentativo oral, o que significa que ele só se realiza em situação concreta de fala e interação entre pessoas, quando o intuito é conhecer diferentes pontos de vista sobre um tema polêmico.

Cumpra sublinhar que o livro didático adotado nessas turmas propõe orientações para se desenvolver esse debate (anexo B). Dessa maneira, discutimos os princípios e procedimentos para a realização de um debate democrático, bem como a avaliação dos aspectos positivos e negativos considerando: argumentação, cumprimento das regras, adequação da linguagem, respeito etc.

Os temas discutidos foram socializados previamente, a fim de que os alunos pudessem se inteirar do assunto, ler e pesquisar em outras fontes: conversa com familiares, internet, revistas, jornais etc. Explicamos ainda aos aprendizes sobre a necessidade de mobilizar conhecimentos a fim de que tivessem o que dizer e como dizer, com autoridade suficiente para convencer seus interlocutores. Enfatizamos que a princípio faríamos essa atividade oralmente, mas o propósito era, posteriormente, a produção escrita do artigo de opinião.

Solicitamos à classe que sugerisse temas polêmicos que gostariam de discutir com os colegas. A título de exemplo, citamos três temas sugeridos, como ilustra o quadro 1.

Quadro 1 – Exemplos de temas sugeridos para a primeira oficina

<ul style="list-style-type: none"> <li>– Deve ser permitido o uso do celular em sala de aula?</li> <li>– Crianças ou adolescentes menores de 14 anos podem trabalhar a fim de ajudar no sustento da família?</li> <li>– Os pais devem interferir na escolha profissional dos filhos?</li> </ul>
---

Fonte: Autoria própria (2016)



Pedimos aos alunos que registrassem argumentos e contra-argumentos no decorrer do debate (acerca dos temas arrolados anteriormente) a fim de que pudessem construir seus pontos de vista e fundamentar seus posicionamentos. Juntamente com Koch, acreditamos que:

Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos e valor. Por outro lado, por meio do discurso – ação verbal dotada de intencionalidade – tenta fluir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões. É por esta razão que se pode afirmar que **o ato de argumentar** constitui o ato lingüístico fundamental, pois **a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia**, na acepção mais ampla do termo. A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende “neuro”, ingênuo, contém também uma ideologia – a da sua própria objetividade (KOCH, 2002a, p. 17, grifos da autora).

Ressaltamos para os aprendizes o papel da argumentação no cotidiano, a importância de se posicionar, conseguir a adesão do interlocutor seja na modalidade oral, seja na escrita. Enfatizamos ainda que numerosas são as situações de comunicação, cuja finalidade é induzir interlocutor ou interlocutores a adotarem um determinado comportamento ou a compartilharem uma determinada opinião.

Lembramos a eles o fato de fazerem uso de argumentos nas mais diversas situações, quando, por exemplo, querem a permissão dos pais para participar de algum evento (viagem, festa, passeio) ou quando precisam convencer o professor a repor uma avaliação e ainda em um jogo de futebol, na hipótese de se sentirem injustiçados, argumentam a fim de convencer o juiz e tantas outras situações em que precisam assumir efetivamente o papel de cidadão consciente, crítico e atuante.

Na segunda oficina, a tarefa consistiu em coletar artigos de opinião, fora do ambiente escolar, em fontes diversas: livros, revistas, jornais, internet etc. De posse dos textos, reunidos em grupo, propusemos que escolhessem dois artigos e os lessem duas vezes. Na segunda leitura, apontaram os seguintes aspectos: suporte de publicação, data, autor, assunto abordado, tipo de leitor, relevância das informações, tese, argumentos, contra-argumentos. Selecionamos um desses textos (ver apêndice B), a título de ilustração.

Feito isso, o próprio grupo elencou os elementos constituintes de um artigo de opinião. Na sequência, cada equipe expôs oralmente a síntese dos artigos lidos bem como as características que levantaram para esse gênero textual.

Na etapa seguinte dessa oficina, todos os alunos trabalharam com o mesmo artigo de opinião, apresentamos o texto no *data show* e coletivamente procedemos à análise das ideias, procuramos orientá-los no sentido de que atentassem nos itens do quadro 2 (exibido na página

seguinte), entre outros.

Na sequência, os alunos receberam um texto xerocado (o mesmo para todos) e empreenderam a mesma análise descrita anteriormente, porém, desta vez, individualmente. Essa atividade foi corrigida coletivamente.

O próximo passo constitui o *corpus* desta dissertação, três produções de cada um dos três alunos selecionados para a investigação, em três versões: escrita, reescrita I, reescrita II. Como estávamos no período que antecedeu a realização dos Jogos Olímpicos no Brasil, e a passagem da tocha olímpica por Araxá, era iminente, o tema das rodas de conversa dos araxaenses era esse, dividindo opiniões, instaurou-se a polêmica: quais as vantagens e desvantagens desse evento?

#### Quadro 2 – Questões propostas na segunda oficina

- A questão é polêmica, atual?
- Qual a tese defendida pelo articulista?
- Que argumentos mobiliza em defesa de seu ponto de vista?
- Esses argumentos foram convincentes?
- Que recursos utiliza para sustentar a tese que defende?
- Há outras vozes no artigo de opinião?
- Como o articulista concluiu o texto?

Fonte: Autoria própria (2016)

Promovemos esse debate com os alunos, em sala de aula, inclusive, sugerimos que em casa, conversassem com familiares e amigos, acerca do assunto, a fim de que realmente tivessem caminhos para construir seu projeto de dizer, que se constitui o objeto de nossa investigação.

## 2 PRODUÇÃO TEXTUAL

Outrora, as denominadas aulas de redação ocupavam o último dia da semana, na grade de horários, em boa parte das escolas, o que se ancorava na ideia de que os alunos estavam cansados, por essa razão se fazia necessário recorrer a um tipo de atividade que supostamente demandaria menos esforço intelectual, o que, por si só, já dá uma dimensão de o quão pouco era valorizado o desenvolvimento da competência escrita do aluno. E, com certeza, as palavras do professor e pesquisador João Wanderley Geraldi, transcritas a seguir, confirmam tal quadro: “O exercício de redação, na escola, tem sido um martírio não só para os alunos, mas também para os professores” (GERALDI, 2015, p. 64).

Acrescente-se ainda que o texto era produzido apenas com cunho meramente estético; havia, inclusive, o caderno específico para o registro de expressões bonitas e criativas, ou seja, dava-se pouca ou nenhuma atenção a aspectos discursivos das produções e tampouco elas eram produzidas com o propósito de se criar um mecanismo de interação com diferentes interlocutores. Se havia algum tipo de interlocução, consistia apenas na díade professor/aluno.

Tratando especificamente dessa questão, ou do modo como usualmente a escrita era trabalhada na escola, Geraldi faz o seguinte comentário:

Antes de mais nada, é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido dos usos da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça de escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirão texto e dará nota para ele)? (GERALDI, 2015, p. 65).

Nesse sentido, essas composições muito dificilmente configuravam momentos de aprendizagem significativa, haja vista que eram bem descontextualizadas, sem nenhum tipo de detalhamento sobre o modo como deviam ser realizadas. Não se instituía um objetivo claro à sua consecução, não se definiam seus virtuais leitores, qual seu suporte de circulação, enfim, não havia preocupação em constituir um mínimo de interação real.

Acrescentamos ainda que não havia preocupação em constituir um mínimo de interação real, ou melhor, não havia um propósito comunicativo definido de forma clara e compreensível para o aluno, de maneira que o exercício de interlocução era nulo ou simplesmente artificial, isto é, destituído de sentido para o aprendiz.

Em uma análise acerca de como o fenômeno da interlocução era (na realidade, não parece ter havido mudanças muito significativas a respeito dessa questão) abordado nas aulas

de produção textual, Britto comenta:

É curioso, nesse sentido, que a maioria dos trabalhos sobre redação escolar ou não toquem na questão da interlocução ou falem na ausência de interlocutor, identificando aí uma das dificuldades maiores do estudante: falar para ninguém ou, mais exatamente, não saber a quem se fala (BRITTO, 2015, p. 119).

Com efeito, as representações sobre o exercício da escrita e o modo como se dá sua aprendizagem e desenvolvimento passaram por uma série de transformações ao longo do tempo, ou como afirma Bunzen:

Acreditava-se, conseqüentemente, no aprendizado pela exposição à boa linguagem e na existência de uma língua homogênea a-histórica e, conseqüentemente, não problemática. Por essa razão, enfatizava-se muito mais o **produto final**, sendo o texto entendido como tradução do pensamento lógico. Logo, *quem pensa bem, escreve bem* (BUNZEN, 2006, p. 142, grifos do autor).

Mas a questão principal é que, mesmo com mudanças no enfoque do ensino de língua portuguesa, o que vem sendo consubstanciado ao longo do tempo permanece: o problema de leitura e produção de texto de grande parte dos alunos que frequentam o sistema público de ensino. Nessa perspectiva, torna-se necessário encontrar soluções para tal problema, a despeito de que dificilmente tal quadro sofrerá alteração significativa sem que haja um investimento na formação do profissional de educação, porque de nada adiantam novas teorias se o responsável por colocá-las em prática não tem condições de compreendê-las de forma adequada.

Ainda segundo Bunzen (2006), durante as décadas de 1960 e 1970 já se podiam notar estímulos à criatividade do aluno, contudo o texto era tomado ainda como objeto de uso e não como meio de ensino e aprendizagem da língua. Para ele, demandaria algum tempo para que esse quadro fosse revisto, embora muitas críticas já lhe fossem dirigidas, confirmando a ideia de que mudanças se faziam necessárias.

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1971), ainda de acordo com o mesmo autor, consolidou-se uma mudança nos objetivos, nos procedimentos didáticos bem como nos métodos de ensino da língua portuguesa. Nesse contexto, as redações produzidas pelos alunos passaram a ser vistas como atos de comunicação e expressão. Ele acrescenta que, desde o final da década de 1970, teve início um forte questionamento sobre a validade do ensino da redação como um mero exercício escolar, cujos objetivos principais seriam observar e apontar, através de uma correção quase

estritamente gramatical, “[...] os ‘erros’ cometidos pelos alunos” (BUNZEN, 2006, p. 144).

A partir do momento em que a redação se tornou obrigatória no vestibular, novos parâmetros nortearam o desenvolvimento de trabalho envolvendo a produção de textos tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio. As escolas passaram a dar maior ênfase ao ensino de redação em decorrência dessa mudança apontada. Preocuparam-se, porém, mais com a técnica do que com o conteúdo, haja vista os resultados que nos apontam, ainda hoje, o baixo desempenho dos estudantes em exames vestibulares, Enem e avaliações de escolas públicas. Os resultados alertam para o fato de que muito ainda há que se fazer para que o aluno, na condição de sujeito autor, melhore sua competência discursiva. Bunzen esclarece ainda:

Para se contrapor a essa prática, que não leva em consideração as condições das diversas atividades de linguagem que circulam na sociedade (inclusive na própria escola) surgiram discussões em torno de uma prática de ensino de escrita fundamentada nas operações de construção de textos diversos e não apenas de redações. É justamente durante os anos de 1980 e 1990 que os professores, já habituados aos exercícios de redação, foram bombardeados com a expressão “produção de textos” (BUNZEN, 2006, p. 144).

Na realidade, o que nossa prática de trinta anos de magistério atesta é que, no que se relaciona diretamente ao ensino da escrita na escola, se, por um lado, podemos dizer que há uma mudança bastante frequente acerca da terminologia empregada para designar as atividades de produção textual, por outro, as formas de conduzi-las praticamente não mudaram. Em outras palavras, o formato do ensino permanece o mesmo, apenas com uma nova nomenclatura. E certamente é preciso repensar tal quadro, isto é, avaliar de que forma mudanças efetivas e concretas podem ser introduzidas quando o foco do ensino é justamente a aprendizagem da escrita.

Já com a implantação dos PCNs, o panorama mudou significativamente no que tange ao processo de ensino de produção textual (ou pelo menos – e talvez apenas – no nível teórico), porque novas exigências foram incorporadas a seu ensino, a começar pela centralidade que se conferiu ao estudo dos gêneros do discurso (tomando como referência os estudos de Bakhtin sobre esse tema) como meio para conduzir o ensino da escrita. De acordo com os PCNs:

As categorias para ensinar e produzir textos permitem que, de diferentes maneiras, os alunos possam construir os padrões da escrita, apropriando-se da escrita, apropriando-se das estruturas composicionais, do universo temático e estilístico dos autores que transcrevem, reproduzem, imitam. É por meio da escrita do outro que,

durante as práticas de produção, cada aluno vai desenvolver seu estilo, suas preferências, tomando suas as palavras do outro (BRASIL, 1998, p. 77).

Nessa perspectiva, compreendida como um complexo processo comunicativo e cognitivo, como atividade discursiva, a prática de produção de textos precisa realizar-se em um espaço em que sejam consideradas as funções e o funcionamento da escrita, bem como as condições nas quais é produzida, isto é, levando-se em conta para que, para quem, onde e como se escreve (BRASIL, 1998).

Há que se considerar tal atividade como uma relação interlocutiva que, de acordo com Geraldi, exige 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;
- e) diz para quem diz;
- f) se escolham as estratégias para realizar (a), (b) (c) e (d) (GERALDI, 1995, p. 137).

Ocorre que, após o trabalho de correção realizado pelo professor, que inclui muitas vezes apenas uma leitura superficial da produção textual, ela é devolvida ao aluno, não raro, com várias marcas (preferencialmente em vermelho) e observações, as quais são irrelevantes para o estudante, que mantém uma atitude de indiferença em relação à correção.

Além disso, em decorrência de fatores como tempo e sobrecarga de trabalho, realiza-se essa atividade de forma intuitiva sem conhecimento ou fundamentação, até porque não há muito material para pesquisa nessa área, o que quase sempre leva a um enfoque de questões relacionadas a desvios gramaticais e à negligência de aspectos importantes como: referenciação, intertextualidade, coerência, coesão, indícios de autoria, operadores argumentativos.

Essa prática, reforça, portanto, a necessidade de se promoverem mudanças significativas acerca de como se trabalhar o ensino da escrita em sala de aula, contudo, é preciso ir além da revisão e reformulação de um marco teórico ou de terminologias envolvidas no ensino de produção de textos, é preciso criar meios, por exemplo, para que o profissional de ensino compreenda os sentidos de uma nova abordagem teórica, e principalmente, tenha condições de aplicá-la em sua prática, sem o que, por mais sofisticado que seja um referencial teórico, sua adoção, dificilmente produzirá algum efeito.

Nesse contexto em que se mudam apenas teorias e terminologias, mas as práticas permanecem inalteradas, o trabalho realizado em sala transforma-se em uma ação

improdutiva, o que explica o índice elevado de estudantes chegando e saindo da escola sem internalizar os conhecimentos mínimos em relação à prática da leitura e da escrita.

Os dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), em 2014, acerca do balanço final da edição do Enem, indicaram que, entre os alunos participantes, 529.374 obtiveram nota zero na prova de redação (8,5% dos candidatos). Desse total, foram anuladas 248.471 redações. O MEC informou ainda que 250 candidatos alcançaram nota mil na redação – a máxima possível.

Além disso, pouco mais de 35 mil alunos obtiveram notas entre 901 e 999. Esse é um dos dados que comprova que a proficiência na escrita deixa a desejar, reforçando, portanto, a necessidade de se repensar o modelo de ensino de produção textual usualmente seguido no país, principalmente no que diz respeito às práticas adotadas nas escolas públicas, haja vista que as fragilidades mais evidentes, quando se trata de desempenho insuficiente acerca dos usos da modalidade escrita da língua portuguesa em seu padrão culto, se encontram justamente nesse espaço.

Ou seja, tal situação nos permite afirmar que há a necessidade de se desenvolver um trabalho pedagógico que envolva uma prática de escrita constante e sistemática nas escolas públicas brasileiras. E, nessa prática, deve-se incluir o processo da reescrita, que deve ser pautado por algum critério em sua condução, pois acreditamos que não basta dizer para o aluno reescrever várias vezes o seu texto, é preciso dar a ele indicações sobre que ponto de sua produção deve ser revisto, por que razão e, principalmente, como fazê-lo.

Como dissemos, uma prática que pode contribuir para alterar esse quadro é incentivar o aluno a reavaliar a própria produção, compreender que a escrita configura-se como um trabalho nem sempre fácil e o texto não é um produto acabado. É necessário distanciar-se da sua produção e refletir acerca dos recursos empregados, seja no que se refere a aspectos gramaticais seja em relação a fatores de textualidade.

Fica evidente, portanto, o papel do professor no ensino de produção textual, que se configura, como já dissemos, um grande desafio, tendo em conta entraves como: a quantidade de alunos por turma, o excesso de textos para uma correção que priorize os efeitos de sentido, a coerência, a coesão, o suporte, entre outros.

Ao refletir sobre a questão da avaliação de textos, Serafini (1989) afirma que existem três grandes tendências de correção de produções textuais: indicativa, resolutiva e classificatória. A autora define a correção indicativa como aquela que consiste em marcar junto à margem as palavras, frases e períodos inteiros que apresentam erros ou que estão pouco claros. Nesse tipo de correção, o professor apenas sinaliza que há um erro em

determinada passagem, mas não resolve o problema, ou seja, não há grande alteração no que diz respeito ao sentido do texto, pois “[...] há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como ortográficos e lexicais” (SERAFINI, 1989 *apud* RUIZ, 2010, p. 36).

A mesma autora define a correção resolutiveira como aquela que consiste em corrigir todos os erros e oferecer ao aluno uma solução. Nessa modalidade, o professor reescreve palavras, frases, períodos inteiros, refazendo-os e eliminando as falhas. Dessa forma, além de sinalizar o erro, apresenta alternativas para a inadequação cometida. Entretanto, esse recurso limita as possibilidades de expressão do aluno, considerando que as ideias do professor se sobrepõem às intenções do estudante.

Na correção resolutiveira há um empenho maior do professor, pois, ao corrigir, ele vai procurar ver no texto do aluno aquilo que não está em consonância com a norma culta da língua portuguesa e “[...] reescrever depois tais partes fornecendo um texto correto” (SERAFINI, 1989 *apud* RUIZ, 2010, p. 41). Nesse caso, o professor faz uma tentativa de assumir o papel do aluno no processo de reformulação do texto.

Já a correção classificatória, utilizada mais raramente, conforme Serafini (1989), consiste em classificar o tipo de problema apresentado pelo aluno. Nesse tipo de correção, é preciso que haja um acordo estabelecido entre professor e aluno, pois classificar a origem de um problema significa que esse problema é de conhecimento do aluno e cabe a ele buscar alternativas para saná-lo e refazer.

Diferentemente das primeiras correções, nas quais prevalece uma atitude prescritiva, esta não oferece uma resposta pronta, configura-se uma atitude cooperativa, a qual conduz o aluno a pensar sobre seu erro, fato que contribuirá sobremaneira para melhorar seu desempenho linguístico. Nas palavras da autora, tal procedimento: “[...] consiste na identificação não-ambígua dos erros através de uma classificação. Em alguns desses casos, o próprio professor sugere modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinho o seu erro” (SERAFINI, 1989 *apud* RUIZ, 2010, p. 45). Nesse tipo de correção o aluno tem autonomia, com base nas orientações do professor, para fazer as correções e alterações em seu texto.

Ruiz (2010) amplia a noção de estratégias de correção, propostas por Serafini (1989), pontuando que o professor também pode fazer uso de “bilhetes”, isto é, na redação de seus alunos, bilhetes seriam redigidos com diversas intenções comunicativas, tais como: elogiar uma tarefa bem-feita, cobrar algo que poderia ter sido feito melhor e, sobretudo, explicitar as estratégias de correção, quando não atingirem o objetivo proposto. Para a pesquisadora, se o



problema estiver no âmbito microestrutural e superficial do texto, há maior probabilidade de se utilizar as estratégias resolutiva, indicativa e classificatória.

Em contrapartida, se estiver no âmbito macroestrutural e profundo do texto, maior deve ser a utilização de bilhetes, uma vez que eles facilitam a compreensão da proposta de reestruturação sugerida. Essa forma de interação com o aluno por meio da escrita de bilhetes em sua produção textual configura um tipo de correção que pode ser designada de intervenção textual-interativa: “Trata-se de comentários mais longos [...], razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno [...]” (RUIZ, 2010, p. 47).

Os bilhetes, na realidade, tentam ir além das formas corriqueiras e tradicionais de intervenção para falar dos problemas do texto. A correção textual-interativa é, pois, a forma alternativa, sugerida pela autora ao professor, para dar conta de apontar, classificar ou até mesmo resolver problemas da redação do aluno que, por alguma razão, o professor percebe que não bastavam anotações via corpo, margem ou símbolo.

Entendemos que a refacção textual exerce um importante papel no processo de ensino/aprendizagem da escrita, já que, além das próprias correções nos textos dos alunos, são relevantes para tal processo as ações do professor em sala de aula, em que ele discute com os alunos os critérios e procedimentos de correção bem como os problemas apresentados em seus textos. Tais ações colaboram para o redimensionamento do trabalho com a língua portuguesa desenvolvido em sala de aula.

## 2.1 REESCRITA E CONTEÚDO BÁSICO COMUM DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Como afirmamos, não há dúvida, portanto, de que a reescrita pode contribuir sobremaneira para o desempenho linguístico do aluno que, durante o processo, vai procedendo à própria revisão textual, adotando para tanto uma atitude autônoma de um sujeito autor. Nesse sentido, em consonância com os objetivos propostos pelos PCNs:

[...] a revisão do texto assume um papel fundamental na prática de produção. É preciso ser sistematicamente ensinada, de modo que, cada vez mais, assumam sua real função: monitorar todo o processo de produção textual desde o planejamento, de tal maneira que o escritor possa coordenar eficientemente os papéis de produtor, leitor e avaliador do seu próprio texto (BRASIL, 1997, p. 51).

Por seu turno, o CBC, no que tange ao ensino de língua portuguesa, se organiza em torno de três eixos temáticos que apresentam os tópicos de conteúdo a serem trabalhados e suas respectivas habilidades; contêm também subtópicos e o detalhamento das habilidades

relativas a cada um deles (MINAS GERAIS, 2014).

O *Eixo Temático I – Compreensão e Produção de Textos – Tema 1: Gêneros* (do sexto ao nono anos) (anexo C), que, inclusive, é o que se relaciona mais diretamente com o nosso trabalho de pesquisa, consiste em: esquema e resumo de artigos de divulgação científica e de verbetes de enciclopédia; relatório de experiências científicas; resumo e resenha de filmes, espetáculos e obras literárias, artigo, carta de leitor, entrevista, notícia e perfil, cartilha educativa, instruções de uso, confecção, operação e montagem, textos de aconselhamento e autoajuda, anúncio, poema, conto e crônica. Destaque-se que neste eixo temático não há nenhuma menção direcionada especificamente à necessidade de se trabalhar a reescrita dos alunos

Ainda no que diz respeito ao *Eixo Temático I*, ele contempla apenas os gêneros os quais o professor deve desenvolver com seus alunos. Em seguida, aponta-se a competência: compreender e produzir textos, orais ou escritos, de diferentes gêneros. Conforme se percebe, analisando o anexo C, divide-se o conteúdo, destacam-se as habilidades e as detalham, contudo, sem referência à prática da reescrita. Espera-se que o aluno seja capaz de reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, estratégias de textualização no discurso, sugerindo-se os gêneros de acordo com o ano (do sexto ao nono).

Cumprе ressaltar que há referência à correção em uma das habilidades, porém menciona-se novamente a textualização e se atribui ao aluno a tarefa de corrigir sozinho o texto, não há indicações de interação com o professor. Soma-se a isso a preocupação com o interlocutor, gênero, suporte, objetivo comunicativo e, em se tratando do conhecimento linguístico, há sugestões de correção de aspectos gramaticais como: concordância verbal e nominal.

## 2.2. REESCRITA E LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Não se pode deixar de mencionar que vários autores já se dedicaram a analisar atividades de escrita nos livros didáticos de língua portuguesa. Entre eles, Costa Val (2003), que analisou 40% das coleções de língua portuguesa para 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries avaliadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de 2002. Segundo a autora:

[...] as propostas de revisão e auto-avaliação, não parecem eficazes do ponto de vista da aprendizagem, posto que se limitam a listar os elementos que devem ser considerados, não oferecendo aos alunos critérios e instrumentos para proceder a uma revisão e reelaboração efetiva (COSTA VAL, 2003, p. 149).

Outra falha apontada por Costa Val nas coleções analisadas incide na ausência e trabalho sistemático e consistente no sentido de mostrar ao aluno a diversidade de recursos expressivos e as possibilidades de efeitos de sentido diferenciados que o emprego consciente das muitas variedades linguísticas poderia proporcionar.

O livro de língua portuguesa adotado na escola em que desenvolvemos nossa pesquisa ilustra a afirmação de Costa Val, pois nas atividades que propõe indica apenas a variedade a ser usada, na maioria das ocorrências a “norma culta” da língua e o “registro formal”.

A pesquisadora destaca que a dimensão dialógica, interacional da escrita não foi contemplada em nenhuma das obras por ela analisadas, ou seja, os livros não orientam o aluno no sentido de avaliar a pertinência e adequação de suas produções. Ressalta ainda que, como ponto favorável, o *Manual do Professor* disponibiliza fichas de avaliação específicas para diferentes gêneros textuais, entretanto as fichas não eram oferecidas para o aluno, que poderia utilizá-las como instrumento de autoavaliação. Apesar das lacunas mencionadas, a autora sustenta:

Se há duas ou três décadas a redação não constituía objeto de ensino, não figurava nos manuais e não merecia do professor esforço maior que a imposição de um título à turma de alunos, hoje os livros didáticos que entram na escola pública se ocupam efetivamente da questão, apresentando propostas e formulando orientações para os estudantes (COSTA VAL, 2003, p. 151).

Em se tratando das fichas mencionadas por Costa Val, como instrumentos de autoavaliação, o livro didático com o qual trabalhamos sugere para cada proposta de produção textual que o aluno avalie aspectos da situação de produção e de recepção do gênero proposto, a saber: locutor, interlocutor, finalidade, esfera de circulação, suporte, entre outros. Alerta ainda para a necessidade de o texto apresentar fatores de textualidade: coerência, coesão, informatividade etc.

Observamos, no entanto, que a proposta de reescrita não contempla o professor e outros leitores do texto produzido (colegas da sala, por exemplo); nela o aluno deve sozinho revisar o próprio texto sem qualquer orientação ou retorno, situação que não ocorre quando se escreve fora da escola.

Já Cavalcanti, tratando também do tema da reescrita e a forma como usualmente esse tema é abordado nos livros didáticos, faz o seguinte comentário:

[...] mesmo lançando mão de um LD com deficiências, o professor pode trabalhar reescrita de textos produzidos a partir de propostas presentes nesses manuais. O material básico para isso é a escrita de seus alunos: ela é o ponto de partida e o ponto

de chegada, retomando as palavras de Geraldí (CAVALCANTI, 2010, p. 168).

Vale acrescentar, enfim, que o professor é o mediador da aprendizagem, é sua função, portanto, propor novas versões para os textos produzidos, desenvolver e acionar estratégias linguísticas e discursivas com o intuito de levar o aluno a assumir o papel de leitor crítico do próprio texto, de modo que possa desenvolver permanentemente sua competência linguística e ir refinando seus usos da língua.

E para alcançar essa finalidade, que deve ocupar um espaço central em qualquer prática de ensino que envolva a produção de textos, certamente, conferir destaque à reescrita textual torna-se uma exigência, sem a qual se perde uma importante oportunidade de se levar o aluno a refletir criticamente sobre sua prática escrita e os recursos da língua disponíveis para desenvolvê-la.

### 3 A REESCRITA EM PAUTA

#### 3.1 ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Em relação ao procedimento de avaliação da produção textual, sempre tivemos a preocupação de não encerrar o trabalho com a simples entrega do texto corrigido para o aluno. Sempre julgamos necessário propor aos alunos momentos de reescrita, que por um bom tempo foram designados através da expressão “passar a limpo”. Entretanto, consideramos que nossa atividade ia além de uma simples “higienização do texto”, haja vista que, além dos aspectos gramaticais, observávamos também fatores de textualidade e fazíamos comentários sobre os ajustes necessários para o aperfeiçoamento da produção.

Também é necessário destacar que sempre recorremos a um código de correção (apêndice C), o qual partilhávamos com a classe no início do ano letivo. Devemos ressaltar ainda que os alunos tinham facilidade em compreendê-lo e conseguiam associar de forma adequada o código à categoria do problema identificada no texto. Complementávamos essa revisão com bilhetes pós-texto, uma das estratégias de correção propostas na pesquisa desenvolvida por Ruiz (2010) com base em Serafini (1989).

Como mencionamos anteriormente, a correção textual-interativa, quarta estratégia, contempla comentários mais longos geralmente escritos em sequência ao texto do aluno. Tais comentários realizam-se na forma de pequenos bilhetes que “[...] em geral, têm duas funções básicas: falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno (ou, mais especificamente, sobre os problemas do texto), ou falar, metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de correção pelo professor” (RUIZ, 2010, p. 63).

Ruiz (2010, p. 215, grifos da autora) ressalta ainda: “A correção pela mera correção não tem fundamento”. A autora explica que **“os sinais de correção empregados pelo professor são as marcas que ele deixa, para o aluno [...] do seu projeto de dizer”**. A investigação sobre as ações e os efeitos da correção do professor no texto do aluno pode oferecer uma boa contribuição para o estudo do processo de ensino e de aprendizagem da escrita.

Nessa linha de pensamento, ao avaliar o texto do aluno, em vez de “caçar” e corrigir os erros presentes, é muito mais produtivo refazer com ele sua caminhada, promovendo questionamentos acerca de aspectos linguísticos e discursivos empregados na organização textual, refletindo sobre os efeitos de sentido produzidos, ou intencionados, e se os recursos sintáticos, lexicais e morfológicos utilizados atendem adequadamente à finalidade discursiva

objetivada por ele através de suas escolhas inscritas no texto.

Já a correção do texto pronto é efetuada por um sujeito corretor (professor) cuja intenção, muitas vezes sem perceber, é apenas detectar os desvios de ordem gramatical, relegando, a um segundo plano, fatores de textualidade e discursivos.

O ideal seria que o trabalho de correção fosse feito na presença do autor do texto, isto é, do aluno, individualmente. Entretanto, em função do tempo escasso e enorme quantidade de textos, isso se coloca como uma prática inviável, embora seja possível, durante o processo de elaboração da proposta de produção e (sobretudo) da escrita, fazer algum tipo de acompanhamento, mesmo que de modo rápido e sem muito aprofundamento.

Trata-se de um momento, a despeito de sua pouca ocorrência, em que o professor realmente dialoga com o aluno acerca do texto em desenvolvimento. Tal situação de ensino/aprendizagem permite ao aluno, em um primeiro momento, incorporar sugestões, reescrever, substituir termos e reorganizar melhor suas ideias, e também incorporar a percepção de que, embora o texto veicule a sua intenção comunicativa, ele não pode, sob pena de insucesso, desconsiderar seus virtuais leitores.

Cumpra sublinhar que, como o texto está em fase de desenvolvimento, o professor vai sugerir, apontar um ou outro desvio de ordem gramatical, mas já é uma maneira de auxiliar o aluno no processo de construção do texto, selecionando um material linguístico que esteja em sintonia com sua finalidade de comunicação, levando, enfim, à produção dos efeitos de sentido planejados de forma mais efetiva.

O contraste entre a teoria e a prática (ou a “tradição” de uma prática) revela que o saber e experiência do docente não devem ser desconsiderados em qualquer ação pedagógica, pelo contrário, trata-se de um conhecimento a que se pode acrescentar um referencial teórico, mesmo que mínimo, de forma que sua prática e experiência sejam respaldadas e auxiliadas.

Sem dúvida, o momento da reescrita é uma das etapas da escrita em que mais se exige a reflexão do aluno, na medida em que este pode voltar ao texto com um posicionamento diferente, ou mesmo com novas ideias e, desse modo, promover um redirecionamento do assunto abordado, pautando-se nas considerações levantadas pelo professor. Comumente, alguns alunos, na condição de autores dos textos produzidos, questionam as observações feitas em seu texto, o que corresponde a uma atitude positiva, considerando que neste caso estão assumindo o papel de autores ao fazer a defesa de sua produção e explicar a maneira como engendraram suas ideias e as articularam no acabamento textual.

Trata-se de uma situação que exige do professor certo cuidado para não ferir suscetibilidades, demandando, inclusive, um exercício de revisão da correção e uma análise,

junto com o aluno, de cada ponto comentado. Em outras palavras, o processo de interação aluno/professor, via trabalho de revisão e de reescrita textual, permite uma maior possibilidade de “realização linguística”, como afirma Jesus (2000, p. 100). A reescrita possibilita também a prática da análise linguística, o que se afigura como uma alternativa ao tradicional ensino de gramática, que leva em consideração apenas a descrição da língua sem estabelecer uma finalidade concreta (é muito difícil, por exemplo, sustentar a ideia de que a aprendizagem da nomenclatura gramatical é garantia de um domínio maior da língua e da escrita). Na verdade, atividades de classificação gramatical não produzem nenhum sentido para o aluno, tampouco lhes oferece meios para compreender melhor os mecanismos de funcionamento da língua.

É interessante salientar que o termo “análise linguística” foi usado pela primeira vez por Geraldi (1995), em especial, para se referir aos estudos gramaticais feitos a partir de textos de alunos, visando à reescrita. Quanto a esses estudos, o autor alerta que:

[...] a prática de **análise linguística** 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, 1995, p. 74, grifos nossos).

Trata-se, enfim, de um ensino de língua portuguesa que considera “[...] a produção de textos [dos alunos] (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua” (GERALDI, 1995, p. 135).

A atividade de análise linguística desenvolvida por meio do próprio texto dos alunos permite-lhes a aprendizagem não só de um conjunto de recursos linguístico-discursivos, como também de procedimentos de revisão (rasurar, substituir, descartar). Por meio dessas práticas, os alunos se apropriam, gradativamente, das habilidades necessárias à autocorreção.

Esse tipo de atividade, portanto, não pode consistir simplesmente em “higienizar” os textos, limitando-se a sua correção superficial, mas deve transformar-se em uma ocasião para explicar os desvios em relação a aspectos ortográficos, morfossintáticos, pontuação, entre outros aspectos gramaticais.

Além disso, e mais importante ao se analisar um texto produzido por quem se encontra em fase de aprendizagem, dar destaque à construção do processo de escrita: elementos linguísticos, intenção comunicativa, gênero, interlocutor. Antunes corrobora esse posicionamento afirmando:

Fazer um texto não é apenas uma questão de gramática é uma forma particular de atuação social que inclui o conhecimento de: (a) elementos linguísticos; (b) elementos de textualização; c) elementos de situação em que o texto ocorre, como as finalidades pretendidas, os interlocutores previstos, o espaço cultural e o suporte em que o texto vai circular, o gênero em que vai ser formulado, entre outros (ANTUNES, 2006, p. 171).

Nesse sentido, Possenti (POSSENTI; CAVALCANTI; MIQUELETTI; FRANCHI, 2008, p. 5) chama-nos a atenção para o fato de que alguns educadores sentem-se confusos sobre o modo como devem corrigir/revisar as produções de seus alunos, e completa: “Obviamente, um professor não pode esperar que os alunos aprendam sem sua intervenção; afinal, é para ‘ajudar’ que o professor está na aula”. Ou seja, o processo de correção, considerando as práticas adotadas em sala de aula, também precisa passar por uma espécie de “revisão” e incorporar procedimentos que permitam ao aprendiz compreender os mecanismos de funcionamento da língua e colocá-los em operação em suas produções textuais, inclusive no momento da reescrita.

Enfim, a insegurança e a confusão não podem servir de pretexto para a adoção de uma prática de correção que se configura apenas como uma “caça aos erros”. É preciso ultrapassar esse limite estreito e incorporar critérios que avaliem os textos dos alunos discursivamente, discutindo com eles formas linguísticas alternativas de expressão de uma mesma ideia, ou formas mais adequadas para a sua realização.

Possenti ressalta que a etapa de reescrita, quando o texto, em outras palavras, passa por um exercício de correção e reconfiguração, deve ser desenvolvida pelo professor de modo a torná-lo adequado em termos formais e apto a produzir os efeitos de sentido planejados. Para isso exige que dois critérios básicos sejam atendidos: ser correto e bem-escrito.

A respeito dessas duas exigências, o analista destaca que quase não há divergência sobre a primeira, um texto correto, de forma sucinta, seria um texto que respeitasse a ortografia oficial, as regras de acentuação, pontuação e concordância. Entretanto, a definição do que vem a ser um texto “bem escrito” apresenta uma certa dificuldade e resiste à simplificação. Possenti propõe que, levando-se em conta que a escola é um espaço de aprendizagem, escrever bem corresponderia a se adequar a “[...] uma certa tradição culta” (POSSENTI, 2005, p. 7).

Na verdade, esse é o papel da escola, permitir ao aluno o pleno desenvolvimento de sua competência discursiva, a fim de que ele possa interagir, dominando os recursos da língua, em diferentes espaços de comunicação, com ênfase, é claro, aos espaços de uso culto da língua.



Ainda com relação à variedade culta, Possenti salienta que é necessário focar em atividades que visam à identificação da origem e razões dos erros, e não somente nos erros em si, sem nenhuma consideração acerca de sua natureza e motivação. A revisão crítica e reflexiva contribui para eliminar a associação que a escola vem fazendo entre desvios ortográficos e certas patologias (dislexia)

Ou seja, não há como discordar do autor quando afirma que: “O objetivo de atividades como as propostas aqui é permitir que os erros ortográficos sejam vistos de forma menos simplista e menos equivocada, dar aos erros sua real dimensão” (POSSENTI; CAVALCANTI; MIQUELETTI; FRANCHI, 2008, p. 12).

### 3.2. PRÁTICA DA REESCRITA: DEFININDO CRITÉRIOS

Temos destacado de modo insistente que o trabalho de reescrita corresponde a uma etapa fundamental da atividade de produção textual. Mas que critérios adotar para conduzir esse momento tão decisivo? Certamente há muitos tópicos que podem servir de guia para a realização dessa etapa – em que o texto do aluno deve ser sempre o ponto de partida e de chegada, como destaca Geraldini (1995) – e sua seleção depende muito do contexto de trabalho (nível de aprendizagem da turma, objetivos de aprendizagem, dificuldades na escrita mais recorrentes etc.) e da interação professor/aluno.

Como selecionamos o gênero artigo de opinião, é importante considerar alguns elementos que o constituem, assim como aspectos ligados à sua produção e recepção. No que se refere aos primeiros, sem dúvida um deles é a mobilização de operadores argumentativos. Abordando esse assunto, Koch tece os seguintes comentários:

O termo operadores argumentativos foi cunhado por O. Ducrot, criador da Semântica Argumentativa (Semântica da Enunciação), para designar certos elementos da gramática da língua que têm por função indicar (“mostrar”) a força argumentativa dos enunciados, a direção (sentido) para o qual apontam (KOCH, 2007, p. 30).

Koch confere um destaque especial ao operador “mas”, propondo que sua ocorrência se orienta de acordo com a exposição:

O esquema de funcionamento do MAS (o “operador argumentativo” por excelência, segundo Ducrot) e de seus similares é o seguinte: o locutor introduz em seu discurso um *argumento possível* para uma conclusão R; logo em seguida opõe-lhe um *argumento decisivo* para a conclusão contrária não-R (~R) (KOCH, 2007, p. 36,

grifos da autora).

Do que decorre que tal elemento se apresenta como essencial na construção de uma exposição argumentativa. No trecho a seguir, extraído de um editorial do *Estadão* (anexo D), que tratava da realização dos Jogos Olímpicos no Brasil, tem-se a ocorrência de dois operadores do grupo do “mas”, cuja análise comprova sua importância na elaboração de um raciocínio argumentativo.

Mas eis que, enfim, chegou a hora da Olimpíada e muito provavelmente o clima de prostração dos brasileiros dará lugar, ao menos momentaneamente, a um genuíno interesse pelo evento em si e pela festa proporcionada pela vinda dos maiores atletas do mundo ao Brasil. Passado esse momento, **porém**, teremos de voltar de imediato ao doloroso exame de nossas mazelas, e muito provavelmente concluiremos que a Olimpíada pode ter feito algum bem para o Rio de Janeiro, **mas** pouco significado teve para o Brasil (ESTADÃO, 2016).

O primeiro dos operadores é o “porém”. Sua ocorrência contrasta dois momentos diferentes, de um lado, a realização dos jogos e o clima de euforia decorrente de seu início, o que poderia levar o leitor a concluir que o locutor reconhece que todo o investimento despendido para sediar a Olimpíada foi, afinal, válido. Por outro lado, a informação introduzida a partir do item linguístico “porém” contraria essa leitura e conduz a uma conclusão bastante diferente, isto é, a de que na realidade, o país foi vítima de uma ilusão ou engodo, o que, inclusive, estaria mais em consonância com o título do editorial, qual seja, *Depois da festa*.

No que diz respeito ao emprego do operador “mas”, o que se pode notar é que ele estabelece uma oposição entre dois enunciados; isto é, de um lado, tem-se a construção “a Olimpíada pode ter feito algum bem para o Rio de Janeiro”, o que poderia conduzir à conclusão de que foi acertada a sua realização no país bem como justificáveis os gastos a que a nação incorreu para sediá-la.

No entanto, a construção seguinte, introduzida pelo operador “mas”, a saber, “pouco significado teve para o Brasil” sugere uma conclusão diferente, a de que o país não deveria ter abraçado tal causa, uma vez que os gastos envolvidos em sua realização ultrapassam os benefícios que poderiam ter sido gerados. Ou seja, esse item da língua opera mediante aproximação de pontos de vistas contrários sobre um mesmo tema, refutando um deles e aderindo ao outro. Assim sua abordagem mais direcionada em um trabalho de reescrita textual pode-se colocar como um meio auxiliar bastante relevante para o desenvolvimento dessa tarefa bem como instrumentalizar o aluno de meios para realizá-la de forma mais satisfatória.

Outro ponto discutido por Koch (baseada em Ducrot), que pode ser abordado em um trabalho de reescrita de textos produzidos no gênero artigo de opinião, diz respeito à organização de escalas e classes argumentativas. Sobre a primeira noção, a estudiosa destaca que: “Quando vários argumentos – p, p’, p”... – se situam numa escala graduada, apontando, com maior ou menor força, para a mesma conclusão **r**, diz-se que eles pertencem à mesma **escala argumentativa**” (KOCH, 2002, p. 103, grifo da autora). E continua a mesma autora:

Certos operadores estabelecem a hierarquia dos elementos numa escala, assinalando o argumento mais forte para uma conclusão **r** (**mesmo, até, até mesmo, inclusive**) ou então, o **mais fraco (ao menos, pelo menos, no mínimo)**, deixando, porém, subentendido que existem outros mais fortes [...] (KOCH, 2002a, p. 104, grifos da autora).

Por outro lado, no que concerne à noção de classe, Koch (2002a, p. 103) esclarece: “Dois ou mais argumentos orientados no mesmo sentido, isto é, para uma mesma conclusão, constituem uma classe argumentativa”. E os operadores empregados na constituição de uma classe são os seguintes: “e”, “também”, “nem”, “tanto... como”, “não só... mas também”, “além de”, “além disso” etc.

Abordar tal recurso, a partir de sua presença (ou ausência) nas produções dos alunos, pode ser muito útil para a prática de reescrita textual, visto que possibilita (re)formular um raciocínio conferindo maior ênfase a um ou outro argumento. Dessa forma, um trabalho sistemático com essa categoria de operadores pode se afigurar como um caminho interessante para enriquecer a competência discursiva dos alunos.

Consideramos, assim, que a seleção e a mobilização de operadores argumentativos permitem construir efeitos de sentido que materializam o projeto de dizer do sujeito autor. Além desses recursos, que promovem a coesão sequencial dos textos, outros elementos linguísticos, esses ligados à coesão referencial, são também um lugar privilegiado de construção da argumentação.

Nesse sentido, defendemos a ideia de que uma abordagem do fenômeno da referenciação se coloca como um instrumento bastante útil para o desenvolvimento de práticas de reescrita textual. Convém fazer uma breve apresentação desse tópico, dando destaque aos elementos que julgamos mais relevantes para a realização de atividades de refacção textual. Discutindo os mecanismos de operação da referenciação, Koch propõe o seguinte quadro:

Na constituição da memória discursiva, estão envolvidos, enquanto operações

básicas, as seguintes estratégias de referenciação:

1. construção: pela qual um “objeto” textual, até então não mencionado, é introduzido, passando a preencher um nóculo (“endereço” cognitivo, locação) na rede conceitual do modelo de mundo textual: a expressão linguística que o representa é posta em foco na memória de trabalho, de tal forma que esse “objeto” fica saliente no modelo.
2. reconstrução: um nóculo já presente na memória discursiva é reintroduzido na memória operacional, por meio de uma forma referencial, de modo que o objeto-de-discurso permanece saliente (o nóculo continua em foco).
3. desfocagem: ocorre quando um novo objeto-de-discurso é introduzido, passando a ocupar a posição focal. O objeto retirado de foco, contudo, permanece em estado de ativação parcial (*stand by*), podendo voltar à posição focal a qualquer momento; ou seja, ele continua disponível para utilização imediata na memória dos interlocutores [...] (KOCH, 2002b, p. 31-2, grifos da autora).

Para fins do presente trabalho importa conferir uma certa centralidade ao ponto 2 do esquema anterior, isto é, tecer considerações acerca de formas referenciais que reativam ou reconstroem o objeto-de-discurso posto em foco na memória operacional. E ainda no que diz respeito aos mecanismos de introdução de referentes no modelo textual, Koch explica que podem ser dois tipos, a introdução “ancorada” e a “não-ancorada”. De acordo com a referida autora:

A introdução será não-ancorada quando um objeto-de-discurso totalmente novo é introduzido no texto, passando a ter um “endereço cognitivo” na memória do interlocutor. Quando representado por uma expressão nominal, esta opera uma categorização do referente [...] (KOCH, 2002b, p. 33, grifo da autora).

Por outro lado, tem-se uma ativação de tipo ancorada:

[...] sempre que um novo objeto-de-discurso é introduzido, sob o modo do dado, em virtude de algum tipo de associação com elementos presentes no co-texto ou no contexto sociocognitivo passível de ser estabelecida por associação e/ou inferenciação (KOCH, 2002b, p. 33).

Koch esclarece também que, nos processos de ativação ancorada, o que se tem é a ocorrência de anáforas associativas e anáforas indiretas e, segundo suas explicações, a “[...] anáfora associativa explora relações meronímicas, ou seja, todas aquelas em que entra a noção de ingrediência [...]” (KOCH, 2005, p. 270), como, por exemplo, em “avião” e “asa”, “casa” e “telhado” “carro” e “motor” etc. No que diz respeito a anáforas indiretas, trata-se de uma situação “[...] de não existir no co-texto um antecedente explícito, mas sim um elemento de relação [...] que se pode denominar de *âncora* (cf. SCHWARZ, 2000) e que é decisivo para a interpretação” (KOCH, 2011, p. 135, grifo da autora).

Tratando ainda da introdução de tipo ancorada, a autora faz o seguinte destaque:

Tenho proposto que se incluam, também, entre os casos de introdução ancorada de objeto-de-discurso, tal como definidas por Apothéloz (1995): uma operação discursiva que consiste em referir, por meio de um sintagma nominal, um processo ou estado significado por uma proposição que, anteriormente, não tinha o estatuto de entidade. Assim definida, a nominalização designa um fenômeno geral de transformação de proposições em entidades (KOCH, 2007, p. 36).

Ou seja, o que se percebe é que no processo de produção de um texto são mobilizados diversos recursos linguísticos para sua construção, como rotulações, emprego de anáforas associativas e/ou indiretas, reiteração de um mesmo referente textual, recategorização de um objeto-de-discurso retomado etc.

Enfim, trata-se de um conjunto bastante rico, cuja exploração pode contribuir para o desenvolvimento da competência discursiva do aprendiz bem como elevar seu nível de domínio sobre os recursos da língua, de forma que possa mobilizá-los em conformidade com as exigências específicas de cada contexto de interação verbal e/ou gênero de discurso.

No entanto, a questão que se coloca é de que maneira conduzir o seu estudo em sala de aula. Um caminho possível é explorar as escolhas realizadas por um determinado locutor, de preferência dos próprios alunos, na organização das cadeias referenciais de seus textos, o que pode ser feito promovendo-se questionamentos sobre possibilidades de substituição deste ou daquele termo, ou sobre as intenções discursivas inscritas no emprego de uma ou de outra forma referencial e remissiva.

Trata-se ainda de um recurso que também pode ser trabalhado em atividades de refacção textual, e a finalidade, neste caso, é que o aluno promova ajustes em sua produção refinando os sentidos projetados na primeira versão de seu texto, pesquisando formas alternativas de se retomar um certo referente ou mesmo mecanismos de “rotulação” de passagens precedentes da organização textual, o que corresponderia, em certo sentido, a uma iniciativa de se operacionalizar as “práticas” de que fala Possenti na passagem seguinte:

Suponho que seria possível desenvolver práticas que explorassem determinados lugares dos textos, especialmente os que são sítios relevantes para a interpretação e para a caracterização de um discurso. Refiro-me, neste texto, ao domínio da anáfora, mais especificamente, da *anáfora* lexical (que é um lugar de trabalho de minha predileção há muito tempo, na verdade) (POSSENTI, 2007, p. 20, grifo do autor).

A passagem a seguir, retirada de um editorial do jornal *Folha de S. Paulo*, revela de forma bastante precisa que uma reflexão em torno dos elementos linguísticos empregados na

elaboração de um texto, principalmente no que se refere a procedimentos de referenciação utilizados em sua estruturação, permite melhor compreendê-lo bem como elevar o domínio do aluno sobre os recursos de que dispõe a língua para a materialização de um conteúdo de dizer: “O Rio de Janeiro é uma cidade melhor após os Jogos Olímpicos. Era preciso que a mudança fosse desencadeada pela Olimpíada? Se o megaevento foi incentivo decisivo para as melhorias, qual seu custo?” (FOLHA..., 2016, p. A2).

Sobre o excerto acima, no primeiro enunciado são introduzidos dois referentes: “Rio de Janeiro” e “os Jogos Olímpicos”. Esses dois elementos, direta ou indiretamente, serão referenciados nas construções seguintes, como é o caso de: “a mudança” (anáfora indireta), “a Olimpíada” e “o megaevento”. Nessa última expressão nominal, está embutida uma argumentação, a saber, a de que se trata de um evento significativo capaz de promover mudanças, que deveriam ter sido promovidas antes de sua realização.

Desse modo, um trabalho pode ser realizado em sala de aula visando à seleção e à modificação, se for o caso, dos recursos ligados à coesão referencial. Por exemplo: seria possível fazer um questionamento sobre eventuais substitutos à expressão “o megaevento” como: “o evento”, “o espetáculo”, “o acontecimento” (e de que efeitos decorreriam de tal substituição).

A busca por expressões alternativas também poderia ser realizada no que se refere a outros termos e expressões empregadas pelo articulista do editorial, como “Rio de Janeiro”. Que recursos usar para fazer sua retomada e remissão? Sobre isso, Antunes considera que:

Escrever um texto é uma atividade que implica muitas tomadas de decisão. Uma delas é a de fazer a escolha mais adequada para se voltar a uma referência já feita anteriormente: se repetir a palavra, se usar um pronome, se usar um sinônimo ou outra expressão equivalente. Apenas nas condições concretas de cada situação e, conseqüentemente, de cada texto, é que se pode saber (ANTUNES, 2005, p. 93-4).

Enfim, trata-se de questões cuja discussão em sala de aula pode enriquecer a percepção do aluno sobre a dinamicidade da língua e a multiplicidade de recursos de que ela dispõe para o falante realizar seus atos de comunicação. Certamente, não corresponde a um tipo de trabalho que demanda um conhecimento muito especializado por parte do professor, (na realidade, talvez, o ideal é que se evite recorrer a uma terminologia especializada, e se discuta exclusivamente a ocorrência do fenômeno em si, sem necessariamente promover a sua nomeação).

Ademais, sua realização pode, inclusive, conferir certa dinamicidade às aulas de língua portuguesa e, conseqüentemente, envolver a participação mais ativa dos aprendizes em sua

consecução, o que deve ser sempre, em última análise, o objetivo de um trabalho de natureza pedagógica.

Ainda no que diz respeito às formas remissivas, em especial as expressões nominais, podemos dizer que se trata de indícios de autoria, como os concebe Possenti (2005, 2009). De acordo com o autor, não basta que um texto satisfaça exigências de ordem gramatical e de ordem textual para ser um bom texto. É necessário que apresente marcas de autoria, isto é, marque a posição de seu autor, insira-se “[...] em quadros ou cenários que tenham sentido para uma sociedade” (POSSENTI, 2005, p. 55).

Assim, os indícios de autoria são da ordem do discurso, implicam conhecimento de mundo, de outros discursos, relações dialógicas entre eles, a partir da posição assumida por um autor. Nas palavras de Possenti:

Por um lado, deve-se reconhecer que, tipicamente, quando se fala de autoria, pensa-se em alguma manifestação peculiar relacionada à escrita; em segundo lugar, não se pode imaginar que alguém seja autor, se seus textos não se inscreverem em discursos, ou seja, em domínios de “memória” que façam sentido; por fim, nem vale a pena tratar de autoria sem enfrentar o desafio de imaginar verdadeira a hipótese de uma certa personalidade, de alguma singularidade (POSSENTI, 2009, p. 95).

Para Possenti, alguém se torna autor quando assume (sabendo ou não) algumas atitudes, a saber: dar voz a outros enunciadores, manter distância em relação ao próprio texto, evitar a mesmice. A atitude de dar voz a outros enunciadores remete a veicular discursos correntes, a apreender diferentes pontos de vista. Sobre a atitude de manter distância, ele afirma que os enunciadores se constituem como autores “[...] em boa medida por marcarem sua posição em relação ao que dizem e em relação a seus interlocutores” (POSSENTI, 2009, p. 112). Já em relação a evitar a mesmice, Possenti afirma que “[...] a variação só é interessante quando obedece a tomadas de posição ou se faz sentido de alguma outra forma” (2009, p. 115).

Nesta pesquisa, assumimos que um sujeito autor é aquele que, a fim de construir seu projeto de dizer, seleciona os elementos que a língua oferece para isso, ou, nos termos de Bakhtin, opera uma seleção dos “[...] recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais [...]” da língua e neles imprime o seu posicionamento (BAKHTIN, 2011, p. 261).

É papel da escola criar condições para que o sujeito autor desenvolva sua competência linguística e discursiva, a fim de que ele realize seu projeto de dizer de forma autônoma, ou autorial, de maneira que, neste caso, é importante enfatizar, o ensino tem uma função de destaque, ainda mais se levarmos em consideração as palavras de Bakhtin, que diz:

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular de comunicação, em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2003, p. 285).

E não restam dúvidas de que a escola é um espaço de aprendizagem, talvez um dos poucos, senão o único, em que o aprendiz tem a oportunidade de pensar, de forma sistematizada, questões ligadas à formatação dos gêneros do discurso bem como dos mecanismos de funcionamento da língua, de se desenvolver como autor, finalmente.



#### 4 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES

Antes de tratar da análise das produções, convém destacar alguns pontos. Primeiramente é preciso mencionar que a sua escrita foi motivada pela passagem da tocha olímpica pela cidade de Araxá, uma cidade do interior do estado de Minas Gerais. Mas o propósito não era discutir apenas esse acontecimento, que alterou completamente a rotina do lugar, mas sim a própria realização das Olimpíadas no Brasil de um modo geral. Com a passagem pela cidade de um objeto que simbolizava o evento olímpico, muitos questionamentos foram feitos, inclusive sobre a própria razoabilidade desse ritual (isto é, da tocha transitando pelo país e cidade de Araxá), sobretudo no que diz respeito a seus custos operacionais e aos transtornos gerados à população.

O segundo ponto a se considerar diz respeito aos momentos que antecederam a realização da atividade de produção textual. Considerando que é insuficiente apenas propor aos alunos que escrevam sobre um determinado tema, sem oferecer maiores explicações, também foi feita uma contextualização da questão a ser tratada, levantando-se informações sobre o evento, como os seus custos, os seus supostos benefícios, a crítica ao evento bem como os elogios. Uma coletânea de textos foi apresentada aos estudantes para que pudessem acessar tais informações (ver apêndice B).

A coletânea continha cinco textos de diferentes gêneros textuais, a saber, duas notícias, uma reportagem de um jornal local, outra notícia com dados envolvendo o número de cidades participantes do revezamento da tocha e, por último, uma charge. Além da leitura da coletânea, os alunos foram ouvidos, sendo que muitos levaram outros textos, solicitados previamente para discussão.

É importante ressaltar que a proposta não exigia que a atividade fosse realizada de imediato, o que poderia ocasionar um mero exercício de escrita, no qual os alunos preenchem um determinado número de linhas e logo entregam a tarefa ao professor. Nas discussões desenvolvidas, todos tiveram a oportunidade de expor suas opiniões e assumir uma posição diante da questão polêmica.

A proposta de produção textual oferecida solicitava que os estudantes escrevessem um artigo de opinião que seria publicado no mural da escola. O fato de saberem que outros colegas leriam seus textos, além dos amigos de sala e da professora, incentivou-os bastante. Nesse sentido, pode-se dizer, junto com Geraldí (1995, p.162, grifo do autor), que a escola precisa encontrar caminhos para que os textos dos alunos circulem, para que tenham funções como a escrita tem fora dela: “Um texto destina-se a *outro*, seu leitor provável, para o qual (os

quais) está-se produzindo o que se produz. Outras possibilidades podem ser: a confecção de livros de história; a organização de jornais murais ou jornais escolares [...]”.

Sobre o gênero artigo de opinião, discutimos com os estudantes aspectos ligados a sua produção e circulação, além dos elementos responsáveis por sua organização e estruturação. Procuramos conhecer e partilhar as ideias que tinham acerca da finalidade desse gênero, de seus possíveis leitores, de seus suportes preferenciais. Além disso, destacamos que, por ter como finalidade a persuasão, o convencimento, os textos produzidos no gênero artigo de opinião deveriam apresentar determinados elementos linguísticos que permitissem a construção desses efeitos. Nessa perspectiva, enfatizamos dois pontos: a exigência de um ponto de vista (ou tese) e a seleção e organização de argumentos que lhe servissem de sustentação.

Em relação à produção inicial, é preciso destacar que a tomamos como “o lugar” que mostraria as dificuldades e fragilidades dos alunos, aquilo que seria objeto de um trabalho posterior. Isso significa que não há como propor atividades de reescrita sem partir do próprio texto do aluno. Como vimos afirmando, o professor deve ter condições de analisá-lo para além de sua superfície constituindo-se um leitor e não um corretor. Foi o que procuramos fazer nas análises que apresentamos na sequência. Como podemos observar o título selecionado – a pergunta “Valeu a pena?” – é o primeiro recurso de que se vale o autor para estabelecer um contato com seu leitor (quadro 3, apêndice D).

Quadro 3 – Análise do texto I, primeira versão\*

#### VALEU A PENA?

Será que valeu mesmo a pena todo este esforço, do Brasil para receber as Olimpíadas? Terão pessoas que discordarão de mim, e até dirão que estou desvalorizando os atletas que se prepararam tanto, ou então alegarão que estou apoiando o homicídio da cultura, até porque as Olimpíadas Rio 2016 tiveram um grande valor cultural, mas, reflita comigo, o país estava preparado para isso?

Ora, o Brasil não estava (nem está) em uma boa situação econômica. Não acho que foi a melhor solução para tentar reverter o quadro econômico nacional, porque embora tenha movimentado mais R\$ 960 milhões de reais, isso não chega nem perto do necessário, tirando que, sem querer generalizar, sabemos que o Brasil também é o País da Corrupção. Entre outros tantos problemas como a violência para com os turistas, e/ou poluição extra gerada durante a estadia de nossos visitantes.

A Tocha Olímpica passou pela minha pequena cidade. Foi bem no dia das mães, o que fez o evento parecer ainda mais atrativo, e uma boa opção para um programa familiar, e o que não faltaram foram homenagens às queridas mães. Nem mesmo o sol escaldante atrapalhou os animados araxaenses. Foi com um belo atraso e muitos policiais que o fogo sagrado passou fugazmente perante aos olhos de quem ali estava. Os mesmos olhos que esperavam mais não só da passagem da Tocha, mas também do País.

\*Autorização: *A formação do professor de língua portuguesa: reflexões sobre teorias e práticas* que tem como pesquisadora responsável Jaurance Rodrigues Cavalcanti (113128/2015, anexo 20)

As perguntas continuam no primeiro parágrafo, veiculando, inclusive, a voz daqueles que defendem a realização das Olimpíadas no Brasil (“as Olimpíadas Rio tiveram um grande valor cultural”). O recurso mobilizado é importante uma vez que, além de explicitar o posicionamento da voz que enuncia, convida o leitor, não necessariamente um igual ao autor, a partilhar desse posicionamento.

No entanto, é necessário trabalhar com o aluno outras formas de estabelecer proximidade com o leitor, na medida em que o gênero artigo de opinião não costuma fazer uma interpelação direta como a que aparece no primeiro parágrafo do texto: “reflita comigo, o país estava preparado para isso?”.

Na construção da argumentação, observamos que o aluno se vale de argumentos que envolvem os gastos despendidos nas Olimpíadas em contraste com os problemas do país e com a própria corrupção. Dessa forma o aluno contrapõe-se à ideia de que o evento seria uma solução para movimentar recursos, mas não o faz de forma intransigente, diz “não acho”.

Apenas no último parágrafo, é abordada a presença da tocha na cidade dos alunos. Observamos o diálogo desse segmento com um trecho da notícia sobre a passagem do “fogo sagrado” por Araxá: “No Dia das Mães, muitas delas elegeram a cerimônia de revezamento como programa de família e não faltaram homenagens públicas” (texto IV da coletânea do apêndice B). No entanto, não se trata de uma mera transcrição, visto que o aluno avalia o evento de forma bastante pessoal, o que pode ser constatado pela expressão “minha pequena cidade” e também pela seleção de outras expressões nominais para fazer referência aos moradores da cidade (“animados araxaenses”), às mães (“queridas mamães”), ao atraso no início do evento (“belo atraso”). A essa última confere-se, inclusive, um tom irônico.

A leitura do texto I, e dos outros que comentaremos na sequência, permitiu-nos confirmar a hipótese de que as nomeações e as anaforizações são um lugar privilegiado de materialização das avaliações e dos posicionamentos dos alunos.

No caso do referente “tocha olímpica”, temos: a tocha olímpica > o fogo sagrado > a Tocha. A expressão “o fogo sagrado” aparece em um dos textos da coletânea, o que explica a sua ocorrência. Aqui seria o caso de trabalhar outras formas de referenciar a tocha, que, com certeza, contribuiriam para apoiar a argumentação do autor.

No que diz respeito à coerência, a leitura do texto fica prejudicada devido à passagem abrupta do segundo para o terceiro parágrafo. Faltaram informações importantes sobre o revezamento da tocha olímpica que ocorreu antes das Olimpíadas, informações que estavam disponíveis nos textos da coletânea.

Ao abordar o fenômeno da coerência, Cavalcante (2011) recorre ao trabalho de

Charolles (1988) para apresentar as chamadas quebras de coerência e as metarregras para avaliá-las: continuidade, progressão, não contradição e articulação. A continuidade, lembra a autora, é garantida pela retomada, no decorrer do texto, de ideias e de elementos presentes em sua superfície. Na produção I, verificamos que não houve uma preparação para que um subtópico fosse introduzido, mesmo sendo o revezamento da tocha olímpica ligado ao evento das Olimpíadas.

Como a finalidade do gênero artigo de opinião é convencer um outro, espera-se que os textos produzidos nesse gênero contenham determinados elementos que os estruturam. A seleção de operadores argumentativos adequados à construção do querer dizer do locutor é assim muito importante.

A leitura do texto I mostra que seu autor conhece os operadores, já que os mobiliza em diferentes momentos no texto e o faz de forma a produzir os efeitos de sentido pretendidos. Dessa forma, ao comentar a presença maciça dos araxaenses na cerimônia da tocha olímpica, comprova-a com o seguinte enunciado: “**nem mesmo** o sol escaldante atrapalhou os animados araxaenses”. O mesmo se pode dizer da primeira ocorrência do operador “até” que situa o último argumento da escala argumentativa presente no enunciado (“terão pessoas que discordarão de mim, e até dirão”).

É comum nos livros didáticos, quando fazem comentários sobre a presença da oralidade na escrita, a ocorrência dos mesmos exemplos, isto é, dos marcadores “aí”, “então”, “pra”. No nosso entender, a questão é mais complexa, devido ao fato de as chamadas marcas de oralidade não serem as mesmas em todas as variedades linguísticas. Naquela que é falada pelos araxaenses, é comum o uso das expressões “tirando que”, “até porque”, que figuram no texto produzido pelo aluno.

Discutindo caminhos possíveis para sanar frequentes problemas escolares, Possenti (2002) propõe um programa mínimo que envolve o que chama de decisões preliminares. Dentre elas, a de que a escola precisa conhecer sua clientela.

No caso, as características efetivas da língua ou do dialeto de sua clientela. Em termos práticos, isso significa que é necessário elaborar (os professores podem perfeitamente fazer isso) uma descrição mínima do português tal qual é falado em cada circunscrição escolar – bairro, cidade, etc. (POSSENTI, 2002, p. 320).

Para o linguista, sem esse conhecimento, o professor não saberá de onde partir, ou seja, não saberá que passagens do texto precisam ser retomadas. No texto I, um trabalho de reescrita deve abordar a adequação das expressões mencionadas em um texto escrito e a sua

substituição por outras, como atividades que contemplem paráfrases.

Sobre os aspectos gramaticais, não há nenhum desvio mais grave. Praticamente não há problemas de concordância verbal (um ou dois apenas) e ortográficos, o que de certa forma reforça a tese de que são questões que não merecem tanto destaque (o que não quer dizer que devam ser totalmente negligenciadas), inclusive porque correspondem a problemas pontuais, que se resolvem com mais facilidade.

É interessante observar o cuidado do autor no emprego da língua escrita, o que é denunciado pela ocorrência de “terão pessoas” na segunda linha do texto, uma hipercorreção. No último parágrafo, a concordância padrão em “não faltaram foram homenagens” explica-se por sua ocorrência em um dos textos da coletânea.

O autor do texto II selecionou um título que indicia o posicionamento que defenderá em relação aos jogos e à tocha olímpica (quadro 4, apêndice E). O “não” retoma a ideia daqueles que consideram a passagem do fogo um momento passageiro e rebate essa ideia. Além disso, o título selecionado constrói sentidos em relação à tocha que remetem tanto ao apagamento do fogo em si, quanto a seu esquecimento.

Quadro 4 – Análise do texto II, primeira versão

#### LUZ QUE NÃO SE APAGA

Os Jogos Olímpicos são sem dúvidas um dos eventos mais importantes do mundo, para se ter uma ideia, apenas na venda dos ingressos dos jogos no Rio arrecadou-se R\$ 960 milhões, apresentando 92% da receita total de R\$ 1,045 bilhão. O evento proporciona, um “contato” maior com a cultura de outros países abrindo portas ao conhecimento ou até mesmo o incentivo às pessoas a praticarem algum esporte.

A Tocha Olímpica é um dos símbolos dos jogos, e a passagem dela pelas cidades brasileiras foi um marco para todos, especialmente para a população araxaense. No dia 8 de maio, que por coincidência também era o dia das mães, Araxá, uma pequena cidade mineira, teve o prestígio de receber o fogo sagrado pelas suas ruas.

Mas será que realmente isso se tornará um fato histórico? As pessoas se lembrarão disso? Pois digo sim isso irá se tornar um fato que sempre será lembrado por alguém em algum lugar. O sentimento de estar carregando o símbolo das Olimpíadas é realmente gratificante, as pessoas que participaram desse evento, se sentem especiais de alguma forma, pois havia muitas pessoas ali que batalharam para conseguir participar daquele momento único.

Podemos concluir que há muito mais do que uma simples tocha que saiu por aí passando por cidades sem motivo algum. O fogo sagrado recebeu esse nome pois representa não só o esporte, mas sim o nosso direito, o direito de viver, de amar, de participar, de sentir.

Como no texto I, o autor desse texto se vale de dados numéricos para fazer referência às Olimpíadas. É importante observar que tais dados não figuram nos textos da coletânea, foram levados pelos próprios alunos quando solicitamos uma pesquisa sobre o evento. Já no primeiro parágrafo, o autor se posiciona quando avalia os jogos por meio da expressão “os

eventos mais importantes do mundo”, um posicionamento diferente do autor do texto anterior.

Para fundamentar esse posicionamento, argumenta que os brasileiros poderiam ter contato com a cultura de outros países e com outras formas de conhecimento. Além disso, defende a ideia de que o evento incentivaria aqueles que praticam alguma modalidade esportiva.

É possível observar no primeiro parágrafo um raciocínio que se vale de um operador que produz o efeito de escala argumentativa. A passagem é “O evento proporciona, um ‘contato’ maior com a cultura de outros países abrindo portas ao conhecimento ou **até mesmo** o incentivo às pessoas a praticarem algum esporte”. Vimos que Koch ressalta que na escala argumentativa, dois ou mais enunciados apresentam uma gradação de forças no sentido de uma mesma conclusão, no caso, a de que o evento é um grande acontecimento.

Um dado importante: o autor do texto, quando de sua escrita, revelou-nos que os Jogos Olímpicos haviam provocado grande efeito sobre ele, no sentido de incentivá-lo a dedicar-se mais ao esporte que pratica. Isso mostra que não se trata “[...] de devolver à escola o que a escola diz, mas sim de levar para a escola o que também a escola não sabe [...]. A experiência do vivido passa a ser o objeto da reflexão” (GERALDI, 1995, p. 163).

No que tange à continuidade, observamos que ao contrário do texto I, é feita uma ligação entre os jogos e a passagem da tocha olímpica pela cidade de Araxá. O evento é avaliado de forma bastante positiva, já que o autor considera um “prestígio” receber o fogo sagrado. Também há referência à passagem ter ocorrido no dia das mães, informação presente em um dos textos da coletânea.

No segundo parágrafo, aparecem duas perguntas que diferem daquelas que apareceram no texto I. Nesse caso, a relação do autor com seu leitor parece não ser a de uma possível objeção-refutação, que seria mais apropriada ao gênero artigo de opinião, mas a de uma dúvida em relação ao que poderia ser a reação de muitos espectadores do evento (incluindo ele mesmo), a saber, se iriam ou não esquecê-lo.

Bakhtin (2011, p. 266), em seu estudo sobre gêneros do discurso, afirma que “[...] em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos”. Para o pensador russo, o estilo é indissociável dos tipos de relação do autor com seus leitores, aqueles que participam da situação comunicativa. No texto II, a relação autor-leitor parece não estar bem construída, o que explica o estilo mais emotivo em um gênero cujo estilo deveria ser mais “racional”.

O posicionamento favorável ao evento é mostrado não apenas por afirmações

assertivas sobre sua importância (“pois digo sim”), mas também nas cadeias anafóricas construídas pelo texto. Assim temos: a tocha olímpica > dela > o fogo sagrado > o símbolo das Olimpíadas > uma simples tocha > o fogo sagrado.

A expressão “uma simples tocha” tem papel fundamental na defesa do posicionamento do autor, visto que é usada para referir a tocha, para avaliá-la de um ponto de vista que não deve ser considerado, que é rejeitado pelo autor.

Nesse circuito de retomada do episódio da passagem da tocha pela cidade, pode-se verificar facilmente que o propósito é acentuar sua relevância para a história do povo de Araxá, daí o emprego de adjetivos como “histórico”, e “único”.

O pronome demonstrativo “isso”, uma forma remissiva gramatical anafórica (KOCH, 2010), aparece em diferentes momentos no texto, retomando um segmento anterior de grande extensão. Como vimos, o texto I recorreu ao mesmo recurso, bastante utilizado pelos alunos em geral. Cada ocorrência precisa ser analisada a fim de avaliar se contribui para construir determinados efeitos ou se se trata apenas da mobilização daquilo que é constante na fala dos alunos.

Como também propomos considerar o emprego de modalizadores do discurso no trabalho de reescrita, passemos a uma investigação sobre a ocorrência desse recurso no texto apresentado. Antes, convém transcrever uma breve passagem de Koch (2007, p. 50) relativa a esse recurso da língua: “Os indicadores modais, também chamados modalizadores em sentido estrito, são igualmente importantes na construção do sentido do discurso e na sinalização do modo como aquilo que se diz é dito”.

No texto podem-se identificar dois advérbios modalizadores: “especialmente” e “realmente”. E tanto um como o outro produzem um efeito retórico de reforço à tese defendida pelo autor do texto, isto é, de que as Olimpíadas e o ritual de passagem da tocha olímpica devem ser valorizados pela população.

Curiosamente, não foi empregado nenhum verbo modal, tanto nessa como na primeira produção analisada. Certamente, a presença de verbos modais como “parecer”, “poder”, “dever” contribuiria na argumentação de ambas as produções.

No que concerne a problemas de ordem gramatical, assim como no texto I, não há nada de mais sério, o que nos leva a afirmar que se trata de uma produção razoável, levando-se em conta o fato de que as estratégias argumentativas mobilizadas ainda não foram suficientes para produzir efeitos de persuasão. O aluno será orientado a reformular tais estratégias na proposta de reescrita.

Podemos notar que, diferentemente dos anteriores, o autor do texto III não lhe atribuiu

um título (quadro 5, apêndice F), isso provavelmente se deve ao fato de que sugerimos que é melhor deixar o título por último, quando se encerra a produção e, provavelmente, houve esquecimento por parte do aluno.

Quadro 5 – Análise do texto III, primeira versão

O nosso país recentemente recebeu um importante evento e conseqüentemente arcou com gastos excederam o orçamento planejado e junto com as Olimpíadas veio como abertura a tocha olímpica que percorreu 36 mil quilômetros em 300 cidades. Sinto que as 12.000 pessoas que as levaram durante um pequeno percurso se sintiram honrada com tal acontecimento, mas será que o país da corrupção estava preparado para receber tal evento?

Dentre todas as cidades que receberam o fogo sagrado, minha cidade teve a honra ou a infelicidade de ficar horas sob um sol escaldante, esperando o fogo sagrado como muitos a apelidaram, para percorrer apenas 4,5 quilômetros, e isso tudo ocorreu no dia das mães, muitos usaram o evento como forma de presentear as mães, porém não concordo com o mesmo, pois acho um descaso tantas pessoas em avenidas e ruas esperando horas ali, para não conseguirem ao menor ver um pedaço da mesma devido a multidão ali presente.

Logicamente as prefeituras não divulgam o preço gasto para sediar o espetáculo, mas as mídias divulgam aproximadamente 50 mil reais. Tendo em vista que os habitantes das cidades não usufruíram do mesmo, muito pelo contrário, elas até foram prejudicadas, já que esse valor poderia ser usado para investir na educação e saúde. Apesar de todo o valor sentimental que a tocha agrega, os gastos para esse acontecimento foram desnecessários, levando-se em conta a atual situação do país. Mesmo com o país tendo lucro nessa história, vemos o quão despreparado os nossos políticos estavam.

No parágrafo inicial, percebemos que o autor, ao empregar o dêitico “nosso”, na construção da expressão “nosso país”, inclui o leitor naquilo que vai dizer. Já que defende, ao longo do texto, um posicionamento contrário ao evento, constrói a imagem de um outro igual a ele, ou seja, as Olimpíadas teriam atingido a ambos de forma negativa.

Um ponto comum aos três textos diz respeito à importância que conferem ao evento, inclusive, o autor desse texto, embora contrário à realização das Olimpíadas no Brasil, não deixa de reconhecer o seu valor. Isso é indiciado quando usa o adjetivo “importante” para qualificar o evento e, na sequência, quando se refere ao fato de as pessoas terem se sentido honradas ao carregar a tocha, o que contrasta, de certa forma, com a avaliação de que não concordava com a realização das Olimpíadas no Brasil.

O autor do texto III, semelhante aos autores dos textos I e II, busca na coletânea, e/ou nos textos comentados e discutidos em classe, dados numéricos para construir seus argumentos. Da mesma forma que o autor do texto I, faz uso da expressão “país da corrupção”, expressão então recorrente nas grandes mídias, para se referir ao Brasil.

Outro aspecto comum aos três textos em análise é a pergunta que aparece no final do primeiro parágrafo: “mas será que o país da corrupção estava preparado para receber tal



evento?”. Como nos anteriores, é uma forma de envolver o leitor, no entanto, como dissemos, a interpelação direta não é apropriada ao gênero artigo de opinião. Trata-se, assim, de um aspecto que precisa ser trabalhado na reescrita dos textos.

Outro ponto a destacar, ainda nesse trecho, é a seleção da expressão anafórica para retomar o referente “o nosso país”: “o país da corrupção”. A expressão possibilita mostrar a resposta (negativa) à pergunta lançada e também ajuda a construir a imagem do leitor a quem se dirige, isto é, alguém que também considera o Brasil um país corrupto.

É válido ressaltar a ocorrência de “apenas” no segundo parágrafo: “percorrer **apenas** 4,5 quilômetros”. Sua seleção contribui para construir os sentidos do texto, o posicionamento do autor, uma vez que estabelece um contraste entre a pequena distância percorrida pela tocha e o grande esforço realizado para apreciá-la.

Sobre os procedimentos de referenciação, percebemos que no primeiro parágrafo, na passagem “Sinto que as 12.000 pessoas que as levaram durante um pequeno percurso”, o anafórico “as”, seguido do verbo “levar” no plural, acaba por confundir o leitor porque o referente a ser retomado é “a tocha olímpica” e não “as olimpíadas”, como confundido pelo autor. Trata-se de um lugar do texto que precisa ser revisto pelo estudante.

Já no segundo parágrafo a segunda ocorrência da expressão “o fogo sagrado” vem acompanhada da explicação do nome, o que ficaria melhor na primeira ocorrência. Ainda no segundo parágrafo, há a retomada dos referentes “evento” e “tocha olímpica”, por meio de: “porém não concordo com o **mesmo**”, “um pedaço da **mesma**”.

Quando perguntamos ao aluno as razões de seu constante emprego, ele revelou que gostava de fazer uso dessa palavra, pois ela era recorrente nos textos que costumava ler. De toda forma, a seleção e a repetição do termo não acrescem nada ao texto, ao contrário, parecem empobrecer a construção do posicionamento do autor.

Em relação aos operadores argumentativos, notamos que foram empregados com certa diversidade, a começar pelo operador “mas”, presente no primeiro parágrafo, que rebate a conclusão possível do segmento anterior (se as pessoas se sentiram honradas, vale a pena receber o evento).

No segundo parágrafo, a presença do operador “ou”, produz um interessante efeito. A passagem é a seguinte: “minha cidade teve a honra **ou** a infelicidade de ficar horas sob um sol escaldante”, na qual o operador confere um viés acentuadamente argumentativo, uma vez que aproxima termos antitéticos “honra” e “infelicidade”, com destaque para este último, o que fica implícito devido ao fato de ter sido rematizado por meio do segmento “ficar horas sob um sol escaldante”. Importante destacar ainda a ocorrência de operadores como “porém”, “pois”,

“para”, “já que”, “pelo contrário” (esse acrescentado ao advérbio intensificador “muito”) e “até”.

Em relação aos modalizadores, observamos uma dupla ocorrência, o que também ocorreu no texto II. No último parágrafo, ambos que figuram têm viés argumentativo, “logicamente” e “aproximadamente”, esse último produz o efeito de responder a uma possível acusação de imprecisão, no que diz respeito aos valores envolvidos na organização do evento, e o primeiro de avaliar e/ou constatar o comportamento pouco transparente de prefeituras das cidades que recebiam a tocha.

Ainda em relação à leitura da coletânea, um aspecto que vale destacar é o papel da charge apresentada na coletânea na construção do projeto de dizer do autor. À semelhança da charge, que critica a situação do país na esfera da saúde, segurança pública, educação, no último parágrafo o autor afirma que “os gastos para esse acontecimento foram desnecessários, levando-se em conta a atual situação do país”.

Na sequência, notamos uma quebra localizada de coerência devido a não conexão do segmento “vemos o quão despreparado os nossos políticos estavam” com o segmento anterior: “Os políticos são corruptos ou despreparados?”. Passagens como essa mostram a necessidade de um trabalho voltado para a articulação de enunciados e de parágrafos, que envolve recursos que promovem a coesão no texto escrito.

Considerando os aspectos linguísticos, assim como nos textos I e II, há poucos desvios ortográficos e problemas de acentuação, como em “sintiram”, “usufríaram”, “alí” (e se esse fosse o único critério de avaliação do texto, certamente ele seria bem avaliado, deixando de lado questões bem mais sérias que precisam ser retrabalhadas para o aprendiz aperfeiçoar sua escrita), além de um pequeno problema de concordância nominal (“o quão **despreparado** os nossos políticos estavam”).

## 5 TRABALHO DE REESCRITA

### 5.1 PRIMEIRA ETAPA

Após a correção da primeira versão do texto, solicitamos aos alunos que empreendessem um trabalho de reescrita de suas produções, levando em conta as anotações feitas, por meio de nossa intervenção, na folha de produção. Algumas indicações foram dadas diretamente ao aluno, nas ocasiões em que ele solicitou o nosso auxílio para resolver esse ou aquele problema.

De modo geral, notamos que a primeira reescrita tratou apenas de questões mais superficiais da organização do texto (como mostraremos na análise), ainda que uma ou outra modificação relevante tenha sido empreendida. Isso se explica pelo fato de nossa primeira intervenção ter focalizado mais esses aspectos.

É importante destacar que não é um trabalho que se realiza facilmente. Os alunos têm uma certa resistência em retornar à produção e fazer os ajustes propostos. Muitas vezes, diante de um trecho que deveria passar por reestruturação, preferem suprimi-lo a imprimir-lhe uma nova forma linguística ou novo conteúdo.

Nesse contexto, o próprio aluno, que, a princípio, nos dá a impressão de que fez uso dessa estratégia, no caso, a supressão para facilitar o trabalho, opera a reformulação necessária e constrói, de forma pertinente, o novo sentido que pretende dar ao texto. Por outro lado, devemos levar em conta que a escola é um espaço de aprendizagem, e nesse sentido, é sua função levar o aluno a pensar formas alternativas de lidar com um determinado problema, desenvolvendo suas habilidades e competências nas áreas a que se propõe.

Ainda sobre a atividade de reescrita, vale destacar o que dizem os PCNs:

É preciso ser sistematicamente ensinada, de modo que, cada vez mais, assuma sua real função: monitorar todo o processo de produção textual desde o planejamento, de tal maneira que o escritor possa coordenar eficientemente os papéis de produtor, leitor e avaliador do seu próprio texto. Isso significa deslocar a ênfase da intervenção, no produto final, para o processo de produção, ou seja, revisar, desde o planejamento, ao longo de todo o processo: antes, durante e depois (BRASIL, 1997, p. 51).

Por outro lado, parece-nos que esse trabalho precisa também de se apoiar num referencial mínimo que funcione como baliza ao trabalho de refacção textual, sob o risco de o aluno não saber exatamente o que fazer, ou simplesmente realizar as alterações propostas pelo

professor sem questionar ou entender sua razão. Assim, o propósito é atribuir ao aluno um papel de protagonista de todo o trabalho de planejamento, escrita, revisão e reescrita de suas produções textuais, indicando-lhe caminhos possíveis e alternativos, cabendo a ele fazer suas escolhas autonomamente, de modo a desenvolver e refinar sua percepção de usuário da língua.

Quadro 6 – Análise do texto I, segunda versão

VALEU A PENA?

Será que valeu mesmo a pena todo este esforço do Brasil (*vírgula suprimida*) para receber as olimpíadas? **Com certeza** (*acréscimo de modalizador*) **haverá** (*alteração do verbo “terão” por “haverá”*) pessoas que discordarão de mim, e até dirão que estou desvalorizando os atletas que se prepararam tanto, ou então alegarão que estou apoiando o homicídio da cultura, até porque as Olimpíadas **do** (*acréscimo da preposição “do”*) Rio 2016 tiveram um grande valor cultural, mas, reflita comigo, o país **realmente** (*acréscimo de modalizador*) estava preparado para isso?

Ora, o Brasil não estava (nem está) em uma boa situação econômica. Não acho que foi a melhor solução para tentar reverter o quadro econômico nacional, porque embora tenha movimentado mais **de** (*acréscimo da preposição “de”*) R\$ 960 milhões de reais, isso não chega nem perto do necessário, tirando que, sem querer generalizar, sabemos que o Brasil também é o País da Corrupção. Entre outros tantos problemas como a violência para com os turistas, e/ou poluição extra gerada durante a estadia de nossos visitantes.

A Tocha Olímpica passou pela minha pequena cidade. Foi bem no dia das mães, o que fez o evento parecer ainda mais atrativo, e uma boa opção para um programa familiar, e o que não faltaram foram homenagens às queridas mães. Nem mesmo o **Sol** (*inicial maiúscula*) escaldante atrapalhou os animados araxaenses. Foi com um belo atraso e muitos policiais que o Fogo Sagrado passou fugazmente perante aos olhos de quem alí estava. Os mesmos olhos que esperavam mais não só da passagem da Tocha, mas também do País.

Analisemos primeiramente o resultado do trabalho de reescrita do texto intitulado *Valeu a pena?* (quadro 3), transcrito acima (quadro 6, apêndice G). Antes, uma última observação: para facilitar a visualização das alterações, elas foram destacadas em negrito no corpo do texto e no caso de ter havido alguma supressão de partes do texto ou de algum sinal de pontuação essa alteração será assinalada entre parênteses e em itálico (quadros 6, 7 e 8).

Se contrastarmos a segunda versão desse texto com a primeira, podemos perceber facilmente que não houve grandes mudanças; na verdade, as alterações foram bastante pontuais e trataram basicamente de questões superficiais, como correção dos desvios ortográficos e de acentuação ou mesmo de pontuação. As mudanças mais significativas se relacionam à troca de palavras ou pequenas reformulações de um ou outro trecho.

Na realidade, por se tratar de um trabalho inicial e também por ter havido muita resistência por parte dos alunos em realizá-lo, já esperávamos que o resultado fosse modesto. Mas, evidentemente, um resultado mais promissor demanda tempo e, de certa forma, um

trabalho mais sistemático e insistente no que diz respeito à prática de reescrita, e certamente, o primeiro desafio consiste em obter a adesão do aluno a essa necessidade, isto é, de empreender um trabalho de reescrita de seus textos.

É claro que para converter o aluno à “causa” do trabalho de reescrita, faz-se necessário também explicar-lhe as razões que subjazem à realização dessa tarefa e, principalmente, com que objetivo se a põe em prática.

Por outro lado, as explicações sobre sua condução e desenvolvimento devem pautar-se pelos princípios da clareza e funcionalidade, caso contrário, dificilmente o aluno fará ajustes que vão além de uma simples correção ortográfica. Ou seja, para haver uma mudança mais significativa ou qualitativa é preciso que o aluno veja o trabalho de refacção textual como uma etapa essencial para o desenvolvimento de sua competência discursiva.

Voltando à análise da reescrita do texto *Valeu a pena?*, observamos que particularmente relevantes são as mudanças empreendidas na segunda linha do primeiro parágrafo (troca da forma verbal “terão” por “haverá”), ação que correspondeu a uma tentativa de conferir um aspecto mais formal à sentença.

Ainda no primeiro parágrafo, houve uma supressão de vírgula, a que estava colocada entre o termo “esforço” e a expressão “do Brasil”. De início é preciso destacar que havíamos assinalado o uso inadequado desse sinal de pontuação naquele trecho em específico, ou seja, o aluno promoveu a mudança seguindo a orientação da correção, exclusivamente. Mas apenas assinalar que há um problema em relação à presença ou ausência de um sinal de pontuação é insuficiente para o aluno compreender a dimensão do problema. Primeiramente, não é difícil constatar que não se trata de um desvio recorrente, ocorreu de forma pontual.

#### Quadro 7 – Análise do texto II, segunda versão

##### LUZ QUE NÃO SE APAGA

Os Jogos Olímpicos são sem dúvidas, um dos eventos mais importantes do mundo, para se ter uma ideia, apenas na venda dos ingressos dos jogos no Rio arrecadou-se R\$ 960 milhões, apresentando 92% da receita total de R\$ 1,045 bilhão, **conforme divulgado pela mídia** (*trecho acrescido*). O evento proporciona (*supressão de vírgula*) um “contato” maior com a cultura de outros países abrindo portas ao conhecimento ou até mesmo o incentivo às pessoas a praticarem algum esporte.

A **tocha** (*grafada com inicial minúscula*) Olímpica é um dos **maiores** (*acrécimo*) símbolos **do evento** (*substituindo “dos jogos”*), e a **sua** (*alteração “dela”*) passagem pelas cidades brasileiras foi um marco para todos, especialmente para a população araxaense, (*emprego da vírgula*) **isso porque a data escolhida – dia 8 de maio – por coincidência também foi o dia das mães** (*enunciado alterado*). Araxá, uma pequena cidade mineira, **pôde homenagear suas mães de uma forma especial: recebendo a tocha Olímpica** (*trecho alterado*).

Quadro 7 (continuação) – Análise do texto II, segunda versão

Mas será que realmente **esse acontecimento** (*substituindo “isso”*) se tornará um fato histórico? **Certamente a resposta é afirmativa. Com certeza**, as pessoas se lembrarão disso? Pois digo sim, (*acrécimo de vírgula*) **isso irá se tornar um fato que sempre será lembrado por alguém em algum lugar** (*trecho suprimido*) o sentimento de estar carregando **o fogo sagrado** (*modificação de “o símbolo das Olimpíadas”*) é realmente gratificante, **afinal** (*acrescido*) **foram escolhidas para participar de um momento único** (*trecho alterado*).

**Essa chama, portanto, não se trata apenas de uma simples tocha** (*trecho reformulado*) **que saiu por aí passando por cidades sem motivo algum.** (*emprego de ponto final*) **Na verdade, ela representa não só os Jogos Olímpicos, mas também respeito, união e paz entre os países.** (*enunciado reformulado*)

Uma leitura do texto *Luz que não se apaga* (quadro 7, apêndice H), depois de ter passado por um segundo trabalho de reescrita, permite verificar que houve um avanço qualitativo em sua reconfiguração. E tal avanço, em certo sentido, está associado ao uso de modalizadores e operadores argumentativos bem como a um trabalho mais sistemático no que se diz respeito a recursos da referência.

Em relação ao parágrafo inicial dessa produção em análise, um ponto modificado se refere ao emprego do operador argumentativo “**conforme** divulgado pela mídia” produzindo um efeito de esclarecer a fonte de tais informações, no caso, a mídia; isentando o autor da responsabilidade sob os dados apresentados.

No segundo parágrafo, o acréscimo de “maiores” para se referir à tocha olímpica, colabora para reforçar o conteúdo argumentativo do texto, justamente porque acrescenta traço positivo ao termo que qualifica. Nesse parágrafo há uma recomposição do trecho “passagem dela (parágrafo dois, linha um) que passou a ter o seguinte arranjo “sua passagem”. Pode-se mencionar também o emprego dos sinais de pontuação (travessão e dois pontos) um arranjo que coloca em destaque a data (dia das mães e passagem da tocha).

Já no terceiro parágrafo, as mudanças dizem respeito à substituição do pronome “isso” pela expressão “esse acontecimento”, correspondendo, portanto, a uma modificação na forma de se referenciar o conteúdo expresso no segundo parágrafo. Percebe-se também no terceiro parágrafo, o uso do modalizador “certamente” ratificando a ideia de que “esse acontecimento se tornará um fato histórico” além, é claro, da substituição da expressão “símbolo das Olimpíadas”, em alusão à Tocha Olímpica, pelo termo equivalente “chama olímpica”. E a explicação dada pelo aluno, é a de que havia “gostado mais dessa expressão”.

Outro ponto importante a ser considerado diz respeito às alterações promovidas no último parágrafo. Embora tenha havido uma intenção de realizar um ajuste mais profundo em sua organização, a impressão que se tem é de que o parágrafo ainda continua apresentando

fragilidades, pois a troca de “Podemos concluir que há muito mais do que uma simples tocha” por “Essa chama, portanto, não se trata apenas de uma simples tocha” não parece ter conferido um incremento qualitativo, mas de todo modo correspondeu a uma tentativa de aperfeiçoar o texto. A impressão que se tem, nesse caso, é de que falta uma referencial para o aluno empreender seu trabalho de reescrita. Nesse sentido, não basta deixar um recado ou um comando, sugerindo ao aluno que reveja esse ou aquele ponto.

No caso desse último parágrafo, por exemplo, havia sido proposto que o aluno repensasse a seguinte passagem (por representar uma espécie de clichê), “representa não só o esporte, mas sim o nosso direito, o direito de viver, de amar, de participar, de sentir”, a modificação realizada está ancorada nas leituras dos textos partilhados em aula.

Quadro 8 – Análise do texto III, segunda versão

O nosso país recentemente **sediou** (*troca de “recebeu” por “sediou”*) um importante evento e conseqüentemente arcou com gastos **que** (*partícula acrescida*) excederam o orçamento planejado e junto com as Olimpíadas veio como abertura a Tocha Olímpica, (*acréscimo de vírgula*) que percorreu 36 mil quilômetros em 300 cidades. Sinto que as 12 mil pessoas que as levaram durante um pequeno percurso se sintiram **honradas** (*concordância nominal revista*) com tal acontecimento, mas será que o país da corrupção **assim chamado por muitos** (*acréscimo*) estava preparado para receber tal evento?

Dentre todas as cidades que receberam o **famoso** (*acréscimo*) fogo sagrado, **a minha** (*supressão do termo “cidade”*) teve a honra, (*acréscimo de vírgula*) ou a infelicidade de ficar horas sob um sol escaldante, esperando o **maior símbolo olímpico** (*em substituição a “fogo sagrado”*) **como muitos a apelidaram** (*enunciado suprimido*) para percorrer apenas 4,5 quilômetros, e isso tudo ocorreu no dia das mães. (*em substituição à vírgula*) **A propósito**, (*expressão acrescida*) **eles aproveitaram** (*expressão modificada*) o evento como forma de presentear as mães, porém não concordo **com isso**, (*em substituição a “o mesmo”*) pois, **a meu ver**, (*acrescido nesta versão*) **trata-se de um descaso com as pessoas que ali estavam esperando por horas**, (*alterado pelo aluno nesta versão*) para não conseguirem **ao menos ver um pedaço dela** (*trecho alterado nesta versão*), devido a multidão ali presente.

Logicamente as prefeituras não divulgam o **investimento** (*em substituição a “preço gasto”*) para sediar **um espetáculo dessa natureza, entretanto as mídias divulgam o valor de** (*expressão alterada*) aproximadamente 50 mil. Tendo em vista que os habitantes das cidades não usufruíram **de tal investimento** (*expressão alterada*), muito pelo contrário, elas até foram prejudicadas, já que esse valor poderia ser usado para investir **em outros setores** (*expressão alterada*).

Apesar de todo o valor sentimental que a tocha agrega, os gastos para esse acontecimento foram desnecessários, levando-se em conta a atual situação do país. **Há que se valorizar o esporte, contudo de forma consciente, investindo em projetos sociais que promovam e capacitem as pessoas a ingressarem construtivamente na sociedade.** (*trecho totalmente reformulado*)

Consideremos agora o trabalho de reescrita do texto de número III (ressaltando que essa última produção não recebeu um título de seu autor, conforme o quadro 8, apêndice I). Considerando o aspecto global do texto após o trabalho de reescrita, a avaliação geral que se

pode fazer é que, tal como no texto I, avaliado anteriormente (quadro 6, apêndice G), as alterações realizadas assumiram um caráter apenas superficial, praticamente não promovendo mudanças substanciais na organização geral do texto.

Por exemplo, em relação ao primeiro parágrafo, o que se nota é uma substituição da forma verbal “recebeu” por “sediou”, de certa forma, procurando dar uma maior precisão ao conteúdo da passagem, considerando que “sedar” é mais específico do que “receber”. Trata-se de uma mudança, mesmo que singela e pontual, que atua no nível da reformulação dos sentidos do texto, mas que deve ser inserida num âmbito bastante restrito. Também houve o acréscimo de uma informação de caráter explicativo relacionada à expressão “país da corrupção”, que decorreu, provavelmente, de uma observação nossa feita no corpo do texto, a de que se tratava de uma afirmação acentuadamente generalizante.

Em relação ao segundo parágrafo, destacamos a modificação da expressão “fogo sagrado”, realizada por meio do acréscimo do adjetivo “famoso” em sua composição. Trata-se de um dos poucos casos em que um termo referencial passou por algum tipo de reformulação nesse primeiro momento de reescrita.

Ainda sobre mudanças relacionadas a retomadas anafóricas, pode-se mencionar a reescrita da expressão “um pedaço da mesma”, cuja ocorrência se encontra nas duas últimas linhas do segundo parágrafo, tendo assumido o seguinte formato “um pedaço dela”; embora a alteração não tenha resolvido o problema do emprego da forma pronominal “mesma” para retomar o referente tocha olímpica, fez-se uma tentativa pelo menos.

Para finalizar, convém fazer algumas observações sobre as mudanças empreendidas no último parágrafo da produção. O trecho alterado corresponde à seguinte passagem da primeira versão: “Mesmo com o país tendo lucro nessa história, vemos o quão despreparado os nossos políticos estavam” (quadro 5). Nessa passagem, a alteração foi significativa, vale lembrar que a aluna fez uso do recurso da paráfrase (textos lidos anteriormente) com o intuito de reformular o trecho em questão.

## 5.2 SEGUNDA ETAPA

As produções analisadas passaram por um segundo processo de reescrita, porém, antes da realização desse trabalho desenvolvemos uma atividade de intervenção em sala de aula que consistia em investigar como um editorial do jornal *Estadão*, que abordava justamente a organização das Olimpíadas, construía sua argumentação (ver o anexo D). Ao todo, foram gastas seis aulas, nas quais abordamos questões ligadas aos gêneros do argumentar, suas



condições de produção e circulação, seus possíveis leitores, entre outros aspectos. Chamamos a atenção dos alunos para a presença de operadores argumentativos, de modalizadores e de expressões usadas para fazer a retomada/remissão de diferentes referentes textuais.

Como se tratava de um segundo trabalho de reescrita, houve uma certa resistência em retornar ao mesmo texto produzido anteriormente, com a turma de alunos alegando que era uma atividade muito cansativa e que “não terminava nunca”.

Certamente, essa correspondeu à maior dificuldade enfrentada naquela ocasião. Contudo, após um tempo de conversa, finalmente houve certa concordância em realizar o trabalho proposto, e é justamente o seu resultado que analisaremos a seguir.

#### Quadro 9 – Análise do texto I, terceira versão

##### VALEU A PENA?

Será que valeu mesmo a pena todo este esforço do Brasil para receber as olimpíadas? Haverá pessoas que discordarão **desse posicionamento** (*substituiu “de mim”*), e até dirão que estou desvalorizando os atletas **os quais** (*modificou*) se prepararam tanto, **e até poderão alegar** (*expressão modificada*) que estou apoiando o homicídio da cultura, até porque as Olimpíadas **do** (*acréscimo da preposição “do”*) Rio 2016 tiveram um grande valor cultural, **porém** (*substituindo o operador “mas”*) **cabe uma reflexão** (*expressão alterada*), o país estava realmente preparado para isso?

Ora, o Brasil não estava (nem está) em uma boa situação econômica. **Embora tenha movimentado mais de 960 milhões e reais, isso não chega nem perto das expectativas que algumas pessoas tinham em relação a movimentação da economia, lembrando que sem querer generalizar, sabemos que o Brasil é o país** (*agora grafado com inicial minúscula*) **da corrupção** (*trecho alterado significativamente*). **Entre outros tantos problemas como a violência para com os turistas, e/ou poluição extra gerada durante a estadia de nossos visitantes.** (*enunciado suprimido*)

A Tocha Olímpica passou pela minha pequena cidade. Foi bem no dia das mães, o que fez o evento parecer ainda mais atrativo, e uma boa opção para um programa familiar, e o que não faltaram foram homenagens às queridas mães. Nem mesmo o sol escaldante atrapalhou os animados araxaenses. Foi com um belo atraso e muitos policiais que o Fogo Sagrado passou fugazmente perante **os** (*supressão da preposição “a”*) olhos de quem **ali** (*supressão do acento da vogal “i”*) estava. Os mesmos olhos que esperavam mais não só da passagem da Tocha, mas também do País.

Uma comparação dessa versão (quadro 9, apêndice J) com a anterior (quadro 6, apêndice G) nos permite tirar algumas conclusões. Não há dúvidas, por exemplo, de que o texto passou por mudanças significativas, a questão é saber se isso ocorreu devido ao duplo trabalho de reescrita apenas, ou se os avanços decorreram principalmente do referencial apresentado ao aluno para guiar seu segundo trabalho de reescrita.

Sabemos que quantas vezes mais um texto passar por um trabalho de refacção, maiores são as chances de elevar o seu nível de qualidade. Nessa produção, por exemplo, percebemos que modificações ainda poderiam ser empreendidas. A primeira modificação

(“discordarão de mim”/ “discordarão desse posicionamento”) revela que o aluno refletiu sobre a adequação de empregar com certa ênfase um pronome de primeira no início do texto.

Quanto à escolha lexical, comentamos com o aluno a expressão “homicídio da cultura” e a forte carga expressiva do termo “homicídio”, ponderando se se ajustava com “cultura”. No entanto, a resposta foi enfática: disse que outras palavras não produziriam os efeitos que desejava imprimir ao trecho. E, de fato, a expressão é bastante autoral.

Interessante observar, ainda no primeiro parágrafo, a substituição do pronome “que” por “os quais” e do operador “mas” por “porém”. Quando das atividades de reescrita, os alunos conversam e discutem diferentes possibilidades de (re)escrita. Um critério que costumam levar em conta é a palavra ser “diferente” daquelas que empregam no dia a dia. Parece-nos que a substituição dos itens pode ser explicada por conta desse critério.

Sobre a passagem abrupta entre o acontecimento das Olimpíadas (primeiro parágrafo) e a passagem da tocha por Araxá (último parágrafo), orientamos que buscasse mais informações na coletânea de textos oferecida. Podemos observar que o aluno não acatou nossa sugestão, o terceiro parágrafo ainda ficou “isolado”, sem articulação explícita com os anteriores.

Ao analisar o segundo parágrafo com o autor do texto, chamamos-lhe a atenção para o trecho “Não acho que foi a melhor solução para tentar reverter o quadro econômico nacional”, questionando se o objetivo das Olimpíadas em nosso país era melhorar a economia. Diante da resposta negativa, o aluno reelaborou o enunciado e suprimiu o fragmento citado anteriormente. Conforme comentamos anteriormente, trata-se de uma estratégia que, em alguns casos, confere à produção escrita o sentido pretendido pelo sujeito autor.

Ainda nesse parágrafo, o aluno substituiu “tirando que”, expressão típica do uso coloquial da língua em nossa cidade (Araxá), escrevendo “isso não chega nem perto das expectativas que algumas pessoas tinham quanto à movimentação da economia”, uma boa reformulação, embora com alguns desvios de grafia e acentuação.

Em relação à construção da argumentação, conversamos informalmente com o aluno, propondo-lhe que lesse novamente sua produção textual atento aos aspectos do quadro 10.

#### Quadro 10 – Aspectos da produção textual a serem levados em conta pelo aluno

- os argumentos são convincentes?
- será que poderia escrever outros argumentos?
- convenceu o leitor a aderir ao ponto de vista?
- o que poderia ser feito, caso esse leitor não se convencesse?

Fonte: Autoria própria (2016)

Perante esses questionamentos, o autor alegou de forma segura que o texto ficara convincente, visto que abordara a realidade (situação econômica do Brasil) e afirmou que tinha feito uso de ironia, recurso que, segundo ele, havia enriquecido sua argumentação. Na verdade, compreendemos que essa atitude denota um certo cansaço de retomar a produção textual e fazer novas tentativas de reescrita e construção de argumentos em defesa do seu ponto de vista. Somado a isso, o aluno ainda lembrou que o título tinha o objetivo de envolver o leitor, de levá-lo a refletir sobre a questão tratada no artigo de opinião.

Quadro 11 – Análise do texto II, terceira versão

LUZ QUE NÃO SE APAGA
<p>Os Jogos Olímpicos são sem dúvidas um dos eventos mais importantes do mundo, para se ter uma ideia, apenas na venda dos ingressos dos jogos no Rio <b>arrecadaram-se</b> (<i>concordância verbal</i>) R\$ 960 milhões, <b>representando</b> (<i>troca de palavra: “apresentando” por “representando”</i>) 92% da receita total de R\$ 1,045 bilhão. O evento proporciona (<i>supressão de vírgula</i>) um “contato” maior com a cultura de outros países abrindo portas ao conhecimento ou até mesmo <b>incentivando</b> (<i>troca de “o incentivo” por “incentivando”</i>) as pessoas a praticarem algum esporte.</p> <p>A Tocha Olímpica é um dos símbolos dos jogos, e a passagem dela pelas cidades brasileiras foi um marco para todos, especialmente para a população araxaense. No dia 8 de maio, que por coincidência também era o dia das mães, Araxá, uma pequena cidade mineira, teve o prestígio de receber o fogo sagrado pelas suas ruas.</p> <p>Mas será que realmente isso se tornará um fato histórico? As pessoas se lembrarão disso? Pois digo sim, (<i>acrécimo de vírgula</i>) isso irá se tornar um fato que sempre será lembrado por alguém em algum lugar. O sentimento de estar carregando o símbolo das Olimpíadas é realmente gratificante, as pessoas que participaram desse evento (<i>supressão de vírgula</i>) se sentem especiais de alguma forma, pois havia muitas pessoas ali que batalharam para conseguir participar daquele momento único.</p> <p><b>Essa chama, portanto, não se trata apenas de uma simples tocha</b> (<i>trecho reformulado</i>) que saiu por aí passando por cidades sem motivo algum, ela recebeu esse nome pois representa não só o esporte, mas sim o nosso direito, o direito de viver, de amar, de participar, de sentir.</p>

Analisando a reescrita da produção textual *Luz que não se apaga* (quadro 11, apêndice K), podemos delinear um quadro geral sobre as mudanças colocadas em prática. Antes de tudo, convém destacar que não houve mudança que implicasse uma reconfiguração mais abrangente do texto, ou seja, as alterações atuaram apenas na superfície da produção e correspondem a ajustes pontuais, embora o aluno tenha recebido sugestões para reconsiderar a reescrita de algumas passagens.

No entanto, optou por eliminá-las ratificando a ideia de, que para o aluno, é mais comum retirar um trecho do que pensar em uma nova maneira de reescrevê-lo. Quando isso ocorre, há o risco nesse contexto, de se perderem elementos importantes na fundamentação dos argumentos.

No primeiro parágrafo, observamos a mudança na concordância do verbo “representar”, que passa para o plural, e a troca do verbo “apresentando” por “representando”, na terceira linha. No caso desse último, sugerimos ao aluno que repensasse a respeito de seu emprego, uma vez que a forma verbal “apresentando” parecia não se encaixar de forma adequada naquele contexto.

Propusemos a esse autor os mesmos questionamentos que fizemos ao autor do texto I no que diz respeito aos argumentos empregados para sustentar seu ponto de vista, se realmente conseguiam convencer o leitor do artigo de opinião. Ele se posicionou com firmeza, alegando que acreditava que não apenas a tocha, mas também as Olimpíadas promoviam muito mais o esporte. Enfatizou ainda que o mundo precisa ir além de um simples evento, precisa enxergar que é possível a união e a paz no planeta. Defendeu a ideia de que seu texto conseguiu mostrar isso, portanto, não seria necessário acrescentar novos argumentos.

A leitura dessa terceira versão mostra que aluno continua a empregar os anafóricos “isso” e “disso” sem substituí-los por outros recursos da coesão referencial (por exemplo: a repetição de “a passagem da tocha”).

#### Quadro 12 – Análise do texto III, terceira versão

O nosso país recentemente **sediou** (*em substituição a “recebeu”*) um importante evento e conseqüentemente arcou com gastos **que** (*partícula acrescida*) excederam o orçamento planejado e junto com as Olimpíadas veio como abertura a tocha olímpica que percorreu 36 mil quilômetros em 300 cidades. Sinto que as 12.000 pessoas que as levaram durante um pequeno percurso se **sentiram honradas** (*concordância nominal revista e verbo grafado corretamente*) com tal acontecimento, mas será que o país da corrupção (assim chamado por muitos) estava preparado para receber tal evento?

Dentre todas as cidades que receberam **o famoso** (*acrescido no trabalho de reescrita*) fogo sagrado, minha cidade teve a honra ou a infelicidade de ficar horas sob um sol escaldante, esperando o fogo sagrado, como muitos a apelidaram, para percorrer apenas 4,5 quilômetros, e isso tudo ocorreu no dia das mães, muitos usaram o evento como forma de presentear as mães, porém não concordo com o mesmo, pois, **a meu ver** (*acrescido nesta versão*), **trata-se de um descaso com as pessoas que ali estavam esperando por horas** (*alterado pelo aluno nesta versão*), para não conseguirem ao **menos ver um pedaço dela** (*trecho alterado nesta versão*), devido a multidão ali presente.

Logicamente as prefeituras não divulgam o investimento para sediar **um espetáculo dessa natureza, entretanto as mídias divulgam o valor de** aproximadamente 50 mil. Tendo em vista que os habitantes das cidades não usufruíram de tal investimento, muito pelo contrário, elas até foram prejudicadas, já que esse valor poderia ser usado para investir **em outros setores**.

Apesar de todo o valor sentimental que a tocha agrega, os gastos para esse acontecimento foram desnecessários, levando-se em conta a atual situação do país. **Há que se valorizar o esporte, contudo de forma consciente, investindo em projetos sociais que promovam e capacitem as pessoas a ingressarem construtivamente na sociedade** (*trecho totalmente reformulado*).

Analisando o trabalho de reescrita do texto de número três (quadro 12, apêndice L), notamos modificações pontuais no primeiro parágrafo, como na forma verbal “sentiram” e forma nominal “honradas”.

Já no segundo parágrafo, destacamos a modificação da expressão “fogo sagrado”, realizada por meio do acréscimo do adjetivo “famoso” em sua composição. A reformulação contribui para construir a argumentação uma vez que confere à expressão um tom irônico, adequado à crítica do autor sobre a passagem da tocha por Araxá.

Ainda em relação ao segundo parágrafo, percebemos a substituição do trecho “pois acho um descaso” por “pois a meu ver trata-se de um descaso”, mais apropriado ao estilo do gênero artigo de opinião. Também é produtiva a substituição de “um pedaço da mesma” por “um pedaço dela”.

No terceiro parágrafo, a forma remissiva “um espetáculo dessa natureza” em substituição a “o espetáculo” enriquece a argumentação do autor, pois atribui um valor “reflexivo” à expressão. A substituição de “na educação e saúde” por “outros setores” compromete o efeito de precisão que a primeira opção produzia.

Em relação ao último parágrafo, o aluno percebeu a falta de conexão que havia entre o valor sentimental da tocha e a corrupção dos políticos, substituindo o último enunciado por “Há que se valorizar o esporte, contudo...”.

### 5.3 (RE)ESCRITA: UM NOVO OLHAR

Sobre as modificações empreendidas na produção acima o que se pode dizer é que o trabalho de reescrita mostrou-nos que escolher certos locais dos textos para trabalhar o processo de refacção textual constitui-se um meio bastante relevante para estimular o aluno a repensar certas questões do seu texto, retrabalhando-as com mais consciência e, acima de tudo, incrementando tanto seu repertório de usos da língua como também sua competência textual-discursiva.

Acrescente-se ainda que nossa opção recaiu sobre os fenômenos da referenciação, modalização e emprego de operadores argumentativos porque tal escolha nos afigurou como a mais oportuna para discutir com o aluno formas de se retomar seu texto e elevar seu domínio sobre o gênero artigo de opinião.

É claro que não se trata de um formato rígido, outros aspectos poderiam ser igualmente tratados, por exemplo, o emprego de adjetivos num viés argumentativo; porém, o que se faz necessário é dar o primeiro passo e ir adotando novas formas de trabalho à medida

que a aprendizagem do aluno vai se consolidando a respeito desse e daquele ponto em que se considerava seu domínio como insatisfatório.

Quando se discutem questões ligadas ao ensino de produção textual, muitas alternativas são oferecidas para a sua condução e fazer escolhas, neste caso, pode até se tornar uma tarefa difícil para o docente. Há um ponto, entretanto, em que as divergências cedem espaço ao consenso e isso diz respeito justamente à importância que se atribui ao trabalho de reescrita textual como etapa fundamental para que o aluno desenvolva habilidades de escrita.

Então a questão que se coloca é por que há uma resistência tão grande em adotar a prática de (re)escrita nas aulas de língua portuguesa? Ou, dito de outro modo, por que quando tal trabalho é realizado sua condução se dá de forma superficial apenas, voltando-se a atenção para questões de pouco relevo e periféricas do texto do aluno, como aquelas ligadas à correção dos aspectos gramaticais?

Certamente podemos aventar algumas hipóteses para que esse trabalho, conforme já afirmamos, seja negligenciado: a falta de tempo ou de material adequado para a sua realização, resistência dos alunos à ideia de reescrever o mesmo texto mais de uma vez (uma vez apenas, em certas circunstâncias já é mesmo quase um desafio), dificuldade por parte do professor em conduzir essa atividade, ou mesmo o desconhecimento de que o trabalho de refacção textual também faz parte do processo de aprendizagem da escrita, de modo que sua realização corresponderia, neste caso, a uma perda de tempo e um desgaste inútil.

Outro ponto que interfere na pouca receptividade conferida ao trabalho de reescrita textual diz respeito às representações que se faz de tal prática no interior de uma intervenção pedagógica. O professor precisa estar convicto de que a realização da reescrita, constitui, sim, uma etapa decisiva do processo de desenvolvimento da competência textual e discursiva dos aprendizes. Partimos do pressuposto de que se ele realmente estiver imbuído dessa convicção, poderá mobilizar argumentos e conseguir a adesão do aluno para empreender a reescrita.

Talvez devesse ser incorporado algum “conteúdo” mais palpável, de modo que servisse de orientação à superação do problema, considerando que não há como enfrentá-lo de forma efetiva se se desconhecem seus contornos e natureza.

Em outras palavras: considerar um texto mal escrito, avaliá-lo negativamente, é pouco ou nada se essa avaliação não puder ser comprovada no próprio texto e, ressalte-se, com observações que enfoquem aspectos textuais e discursivos. Depois disso, após essa etapa, segue-se a mais importante – a de apontar o que precisa ser revisto e como isso poderia ser feito (CAVALCANTI, 2015, p. 162).

Com certeza para o estabelecimento do “como” de que trata a autora na citação acima

é necessário antes que se instrumentalize o aprendiz de meios para que ele possa intervir em sua produção textual e realizar de forma efetiva e consciente os ajustes que se fazem necessários. E os meios a que nos referimos anteriormente devem focar aspectos discursivos da produção e não meramente questões relacionadas a aspectos de ordem gramatical, como usualmente acontece.

Diante desse contexto e após a análise do trabalho de reescrita das três produções, podemos fazer um balanço geral dos resultados alcançados. Primeiramente, é preciso observar que, a cada nova reescrita, mais atenção o aluno dá a aspectos discursivos de suas produções reavaliadas, deixando em segundo plano uma preocupação com a revisão de aspectos gramaticais apenas, ligados, por exemplo, à concordância verbal, acentuação ou ortografia.

Não que tais questões devam ser deixadas de lado, pelo contrário, uma vez que também fazem parte do processo de aprendizagem da (re)escrita, exige-se igualmente que sejam trabalhadas.

Por outro lado, é necessário destacar ainda que o fato de ter sido proposto um referencial para a condução de todo o trabalho de refacção textual também foi bastante importante para dar um direcionamento à questão tratada, uma vez que por meio de tal referencial sinalizamos forma clara ao aluno que tipo de mudanças ele poderia empreender em seu texto, o que pode ter contribuído, enfim, para o enriquecimento das produções.

Diríamos que esta pesquisa nos mostrou uma nova forma de analisar o texto do aluno; as estratégias de correção que até então adotávamos tomaram outro rumo. Atentamo-nos para outras possibilidades de explorar os recursos linguísticos, o que refletiu em nossas intervenções no processo de reescrita.

Nessa perspectiva retomando os itens que priorizamos nas análises das produções, a saber: operadores argumentativos, coesão referencial, marcas de autoria; acrescentamos outros que consideramos relevantes na construção de um texto e organizamos quadros, que denominamos “quadros de reescrita”, com a finalidade de nortear e facilitar análise das produções textuais (apêndices de G a L).

Certamente, se pautarmos nossas correções priorizando os aspectos elencados, o nosso trabalho se tornará mais produtivo, além desses itens subsidiarem as atividades com a análise linguística.

Faz-se necessário frisar que o professor deve adotar uma compreensão responsiva ativa diante dos enunciados do aluno a fim de que este também possa contestar, contra-argumentar em relação às intervenções do professor. Afinal, ninguém melhor do que o aluno para falar sobre o próprio processo de escrita e, assim, fornecer informações que ajudarão o

professor a conhecê-lo melhor. Ficou claro que precisamos dar espaço para que o aluno se manifeste e não acate o nosso discurso como verdade absoluta.

Como trabalhamos com um pequeno grupo de alunos, o diálogo permeou todas as atividades de reescrita e foi possível avaliar os artigos de opinião produzidos, na perspectiva deles. Podemos afirmar com propriedade, que essa interação é decisiva para a construção de um sujeito que sabe o que diz. Percebemos também que há que se tomar cuidado a fim de que a nossa intervenção não resolva todas as situações que precisam ser reformuladas, tornando os alunos menos ativos, menos envolvidos e mais dependentes dela, quando, na verdade, precisamos desenvolver neles autonomia para aperfeiçoar o próprio texto.

Em síntese, consideramos que as produções analisadas mostram a importância da reescrita, uma etapa do ensino de produção textual que precisa ser, assim, sistematicamente trabalhada em sala de aula. Esperamos contribuir com essas estratégias de correção para um trabalho que não foque apenas o produto final, mas que se constitua um caminho para um novo olhar sobre o processo de escrita como prática discursiva que possibilite ao aprendiz autonomia para selecionar recursos linguísticos, construir textos em diversos gêneros, avaliar a sua produção e enriquecer sua competência discursiva.

O quadro de reescrita (apêndice M), de forma sintética, visa a explicitar algumas formas de se considerar o trabalho de reescrita textual. Trata-se de uma maneira de se promover um levantamento dos recursos que o aprendiz usou em sua produção, reforçando seus pontos fortes e criando condições para ele repensar formas alternativas de se lidar com alguns problemas de linguagem que aparecem com frequência em sua escrita textual.

Somado a isso, levamos em conta, principalmente, um modo que ele possa agir de maneira mais crítica nas transformações de seu texto, num viés que reforce, enfim, sua posição de autor e o torne mais consciente do potencial inesgotável dos usos da língua, adequando-os de forma cada vez mais refinada aos diferentes contextos de interação discursiva com os quais é o tempo todo confrontado.

Assim, a um só tempo, o professor pode explicitar para o aluno os sítios de seu texto em que, empregando uma forma referencial específica, foi assinalado um posicionamento sobre a questão discutida, e exatamente por que isso ocorreu, bem como demonstrar em que sentido algumas expressões linguísticas destoam do formato do gênero em estudo, como é o caso da presença de marcas de oralidade, que refletem, em muitos casos, formas de uso local da língua.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo de base dessa dissertação foi discutir a importância do trabalho de reescrita para o desenvolvimento da competência textual e discursiva do aluno, propondo alternativas para a sua condução em sala de aula. Sem dúvida não se trata de um ponto que recebe muita atenção nas aulas de língua portuguesa, e entender as razões de sua ausência pode contribuir, de alguma forma, para criar mecanismos de intervenção que visem à mudança de tal quadro.

De acordo com os PCNs: “Tais procedimentos [de reescrita] devem ser ensinados e podem ser aprendidos” (BRASIL, 1998, p. 77), importa, aqui, considerar o emprego do verbo modal “devem” da passagem em destaque, uma vez que ele pressupõe que não se trata de uma possibilidade trabalhar ou não questões relacionadas à refacção textual, pelo contrário, sua realização em aula se impõe como uma necessidade.

Obviamente, a condução de um trabalho envolvendo atividades de reescrita textual demanda que ao aluno sejam oferecidas condições mínimas para a realização dessa tarefa. De nada adianta apenas propor ou exigir que ele revise seus textos, realizando os ajustes propostos pelo professor, sem saber exatamente como realizar tais operações sugeridas. Do que decorre que antes de se iniciar essa tarefa é necessário que se crie um contexto para discutir questões acerca do uso da língua em que o aluno tenha revelado mais dificuldade ao produzir seu texto, de forma que essa discussão lhe ofereça meios para reformular os trechos que precisam ser revistos.

Uma preocupação durante a trajetória de desenvolvimento dessa dissertação foi fazer um contraste entre o que diz o saber teórico a respeito da matéria sob foco e o que de fato é mais comum nas de aulas de língua portuguesa em se tratando de atividades de produção textual. E nesse sentido o que se percebe é que há um consenso no que diz respeito ao papel central das práticas de refacção textual como meio para o aprimoramento do domínio do aprendiz sobre sua escrita. Schneuwly e Dolz, por exemplo, tratando da questão da reescrita, afirmam:

O texto permanece provisório enquanto estiver submetido a esse trabalho de reescrita. Podemos até dizer que considerar seu próprio texto como objeto a ser retrabalhado é um objetivo essencial do ensino da escrita. O aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever (SCHNEUWLY; DOLZ, 2013, p. 95).

No entanto, esses postulados teóricos nem sempre (ou raramente) são observados nas aulas de língua materna. Com certeza, a desconsideração pelo trabalho de reescrita também é

indicativa da concepção que se tem acerca da ação de produzir um texto em sala de aula (ou sua transformação em objeto de ensino) e também sobre a concepção de língua adotada.

Parece-nos que neste caso corresponde mesmo a uma negligência ou desconsideração à pergunta “Para que ensinamos o que ensinamos?” formulada por Geraldi (2006, p. 40), ou seja, escreve-se na escola, ainda de acordo com autor supracitado, e somente para a escola, de modo que se trata de uma tarefa realizada com um fim em si mesmo, sem levar em conta o aspecto interlocutivo a que está ligado qualquer ato de comunicação, em que se inclui igualmente um texto produzido por um aluno.

E se não se reconhece a atividade de produção textual como uma ação interlocutiva, cuja finalidade primeira e última é interagir com o outro, respondendo-o ou suscitando suas respostas, deixando de lado, assim, sua dimensão dialógica, tal como descrita por Bakhtin (2011), a consequência inevitável é que o trabalho se encerre justamente após a entrega da produção corrigida pelo professor, com a assinalação dos erros cometidos pelo aluno, quase sempre de ordem ortográfica ou ligados a questões gramaticais mais pontuais, sem nenhum enfoque ao conteúdo discursivo da produção. Do que decorre que em tal situação “[...] o aluno, solitário diante de seu texto, é levado a limpá-lo ortograficamente, numa atitude esvaziada de reflexão sobre a escrita e sobre sua condição de autor, uma vez que essas duas instâncias são colocadas à margem de processo de reescrita” (JESUS, 2000, p. 103).

Importante ressaltar ainda que a maioria dos alunos prioriza a “nota” quando realiza qualquer trabalho escolar, considerando que a refacção constitui-se em uma tarefa que exige o acionamento de mecanismos diversos, e, considerando ainda que, nesse processo, com certeza, o saldo é positivo: o aluno desenvolve habilidades e gradativamente, melhora sua competência discursiva; atribuir nota seria a valorização de uma atividade que resultou em aprendizagem; objetivo principal do professor. Nessa linha de raciocínio, reconhecemos que seria uma forma de estimular o aprendiz a retomar seu texto e proceder à reescrita.

Outro ponto abordado durante o desenvolvimento da pesquisa relaciona-se a uma apresentação e discussão sobre as formas de interação professor/aluno materializadas na folha de produção textual, tendo como referência os quatro tipos de correções catalogadas por Ruiz (2010), com base em Serafin (1989), a saber: correção indicativa, correção resolutiva, correção classificatória e correção textual-interativa, com ênfase a essa última, na medida em que ela permite uma interação mais direta com o aluno, envolvendo a elaboração de comentários, em formato de bilhetes, sugerindo os pontos em que o texto precisa ser reformulado.

Retornando à questão da ausência do trabalho de reescrita textual em sala de aula, ou

sua realização com baixa frequência, é preciso acrescentar ainda que usualmente, isto é, nos casos em que ela é trabalhada, a atenção do professor é dirigida exclusivamente a problemas periféricos do texto (ortografia, concordância, acentuação), quase não sendo tratados aspectos discursivos de sua organização. E essa preocupação excessiva com questões de ordem gramatical, isto é, tendo como referência a gramática normativa, de modo algum significa garantia de aprendizado da língua, ou, como adverte Possenti:

Seria interessante que ficasse claro que são os gramáticos que consultam os escritores para verificar quais são as regras que eles seguem, e não os escritores que consultam os gramáticos para saber que regras devem seguir. Por isso, não faz sentido ensinar nomenclaturas a quem não chegou a dominar habilidades de utilização corrente e não traumática da língua (POSSENTI, 1996, p. 54).

Enfim, a prática de reescrita deve ter como finalidade desenvolver as “habilidades” de uso da língua de que fala o linguista na citação acima, e não o enquadramento do texto do aluno, de forma rígida, às exigências da gramática normativa, embora esse ponto não deva necessariamente ser negligenciado, uma vez que é objetivo da disciplina de língua portuguesa levar o aluno a escrever “bem e correto”, ainda de acordo com Possenti (2005).

O reconhecimento da importância da prática de reescrita textual demanda, pois, uma mudança de postura acerca da forma como ela usualmente é realizada, isto é, sob a perspectiva aqui defendida, o foco deve recair sobre a reestruturação do texto em sua dimensão discursiva e não constituir-se exclusivamente em um exercício de higienização de problemas pontuais de ortografia e acentuação. Ou seja, no bojo desse formato de ensino de produção textual predomina uma concepção interativa de uso da língua, de forma que as ações pedagógicas empreendidas têm como referência imediata a discussão de formas e meios linguísticos a que pode recorrer o aprendiz na organização de sua produção textual, caminho que trilhamos no desenvolvimento desta pesquisa.

Em nossas intervenções, elencamos alguns aspectos textuais-discursivos que serviram de base à condução do trabalho de reescrita, aspectos ligados ao estilo do gênero artigo de opinião. E uma constatação a que chegamos ao fim desse processo é que a cada nova reescrita realizada pelo aluno há grandes chances de o nível de qualidade de sua produção textual se elevar, porém por meio de um trabalho dirigido, isto é, com o desenvolvimento de um referencial com que o aluno possa trabalhar nas atividades de reorganização de seus textos, os ganhos são bem mais evidentes, como demonstramos na seção que tratou diretamente da análise dos textos.

Para finalizar, é preciso dizer umas últimas palavras sobre o trabalho docente. Fazendo

um levantamento bibliográfico sobre o assunto que resolvemos abordar nesta pesquisa de mestrado, e lendo uma série de obras especializadas, a impressão que se tem é de que em muitos casos se julga que uma simples mudança de postura do professor em sala de aula e a adoção de um referencial teórico bastante moderno para enfrentar os problemas de aprendizagem a que é rotineiramente confrontado são condições suficientes para evolução da qualidade do ensino público do país.

A despeito de ser incontestável que uma abordagem teórica mais sofisticada tem o potencial de melhorar a prática docente, os problemas de ensino do país não se reduzem a essa questão apenas, pois mesmo o aparato teórico mais moderno e refinado é organizado e desenvolvido longe das salas de aula, de modo que ao ser confrontado com a realidade, parece-nos que em seu desenvolvimento foram abstraídos justamente os elementos mais importantes de sua configuração, isto é: professor e aluno reais, e, principalmente, sua relação nem sempre harmônica, dado que embora ocupem o mesmo espaço, não quer dizer que compartilhem o mesmo foco de interesses.

E como é o professor que está na linha de frente da sala de aula, enfrentando os desafios de ensinar sob as condições mais adversas possíveis, não poderíamos deixar de concluir a escrita desse trabalho sem fazer-lhe uma menção:

[...] as únicas pessoas em condições de encarar um trabalho de modificação das escolas são os professores. Qualquer projeto que não considere como ingrediente prioritário os professores – desde que estes, por sua vez, façam o mesmo com os alunos – certamente fracassará (POSSENTI, 1996, p. 56).

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- \_\_\_\_\_. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 167-8.
- \_\_\_\_\_. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Imprensa Nacional, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6.377. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 6 jan. 2017.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Especial, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2017.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Especial, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 6 jan. 2017.
- BRITTO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2015. p. 117-31.
- BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de textos no ensino médio. In: \_\_\_\_\_; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 139-62.
- CAVALCANTE, M. M. **Sentidos do texto**. São Paulo: Editora Contexto, 2011.
- CAVALCANTI, J. R. **Professor, leitura e escrita**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2010. v. 1.
- \_\_\_\_\_. **Professor, leitura e escrita**. São Paulo: Contexto, 2015.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens, 9º ano: língua portuguesa**. 7. ed reform. São Paulo: Saraiva, 2012.
- CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos. Tradução de Paulo Otoni. In: GALVES, C.; ORLANDO, E. P.; OTONI, P. **O texto: leitura e escrita**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1988. p. 39-85.

COSTA VAL, M. G. C. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 125-52.

ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997. p. 137-52.

ESTADÃO. **Depois da festa**. São Paulo, n. 44.853, 6 ago. 2016. Disponível em: <<http://opiniaio.estadao.com.br/noticias/geral,depois-da-festa,10000067364>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

FOLHA de S. Paulo. **Depois da festa**. São Paulo, n. 31.925, 29 ago. 2016.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

\_\_\_\_\_. As unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2015. p. 59-79.

IOTTI. **Tocha Olímpica**. Porto Alegre: ZH Opinião, 7 jul. 2016. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/opiniaio/noticia/2016/07/iotti-tocha-olimpica-6436072.html>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

JESUS, C. A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Orgs.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 2000. v. 1, p. 99- 118.

OS JOVENS querem outra política. [Editorial]. **Gazeta do Povo**. Curitiba, 13 ago. 2016.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

\_\_\_\_\_. **A Coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **A inter-ação pela linguagem**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_. Léxico e progressão referencial. In: Rio-Torto. G. M.; Figueiredo, O. M.; Silva, F. (Coords.). **Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela**. Porto, Portugal: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2005. v. 1. p. 263-75. Disponível em: <<http://livrozilla.com/doc/1505732/professor-doutor-m%C3%A1rio-vilela>>. Acesso em: 9 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Linguagem e cognição: a construção e reconstrução de objetos-de-discurso. **Vereadas**. Juiz de Fora, v. 6, n. 1, p. 29-42, 2002b. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/cap022.pdf>>. Acesso em: 7 jan. 2017.

LUFT, L. O sentido das coisas. **Veja**. São Paulo, ed. 2437, ano 48, n. 31, 5 ago. 2015.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MATENCIO, M. L. M. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **Scripta**. Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-22, 2. sem. 2002. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12453/9768>>. Acesso em: 5 jan. 2017.

MINAS GERAIS (Estado). **Currículo Básico Comum do Ensino Fundamental: língua portuguesa**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2014. Disponível em: <[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/banco\\_objetos\\_crv/%7BA9D578D1-0EBA-4DEA-B414-F6FA075CF947%7D\\_cbc-ef\\_lingua-portuguesa.pdf](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BA9D578D1-0EBA-4DEA-B414-F6FA075CF947%7D_cbc-ef_lingua-portuguesa.pdf)>. Acesso em: 6 jan. 2017.

POSSENTI, S. **Aprender a escrever (re)escrevendo**. São Paulo: Centro de Formação Continuada de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Ministério da Educação, 2005. (Linguagem e Letramento em Foco).

\_\_\_\_\_. Ensinar estilo? **Calidoscópio**. São Leopoldo, RS, v. 5, n. 1, p. 19-23, jan./ abr. 2007. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5618/2820>>. Acesso em: 9 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 1996.

\_\_\_\_\_. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola, 2009.

\_\_\_\_\_. Um programa mínimo. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 317-32.

\_\_\_\_\_; CAVALCANTI, J. R.; MIQUELETTI, F.; FRANCHI, G. M. (Col.). **Reescrita de textos: sugestões de trabalhos**. São Paulo: Centro de Formação Continuada de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Ministério da Educação, 2008. (Linguagem e Letramento em Foco).

RUIZ, E. M. S. D. **Como se corrige redação na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. Tradução de Maria Augusta Bastos de Mattos. São Paulo: Globo, 1989.

SIGNIFICADO da Tocha Olímpica. Tradução de Hélio Augusto Ferreira Fontes. Copacabana Runners, 2008. Disponível em: <<http://www.copacabanarunners.net/tocha-olimpica.html>>.

Acesso em: 11 jan. 2017.

SOUTO, A. M. S.; SOUSA, V.; LEAL, F. F. V. **CBC Língua Portuguesa: Ensinos Fundamental e Médio**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, [s.d.].

TOCHA olímpica transforma o Dia das Mães de Araxá (MG). Portal Brasil, 9 maio 2016. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/esporte/2016/05/tocha-olimpica-transforma-o-dia-das-maes-de-araxa-mg>>. Acesso em: 11 jan. 2017.



## APÊNDICE A – Enquete aplicada

Caro aluno (a), leia atentamente as questões abaixo antes de respondê-las. Caso o espaço reservado seja insuficiente, utilize o verso desta folha, tendo o cuidado de numerar a sua resposta de acordo com o número da questão.

Escola: \_\_\_\_\_

Série: \_\_\_\_\_ Data de nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Data de hoje: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

1. Você gosta de escrever?

Sim

Não

2. O que você escreve?

---



---



---

3. Tem o hábito de reler aquilo que escreve?

Sim

Não

Às vezes

4. Costuma partilhar com algum leitor o que escreve?

Sim

Não

Às vezes

5. Em sua opinião, o que uma pessoa precisa saber para escrever bem?

---



---



---

6. O que gostaria de escrever?

carta argumentativa

conto

notícia

artigo de opinião

poema

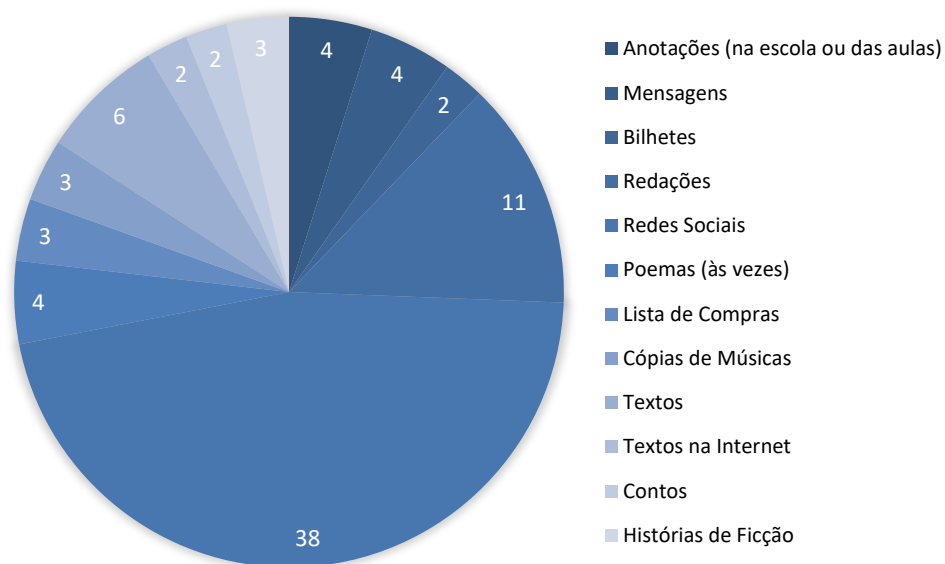
textos de divulgação científica

textos autobiográficos ou memórias

outros

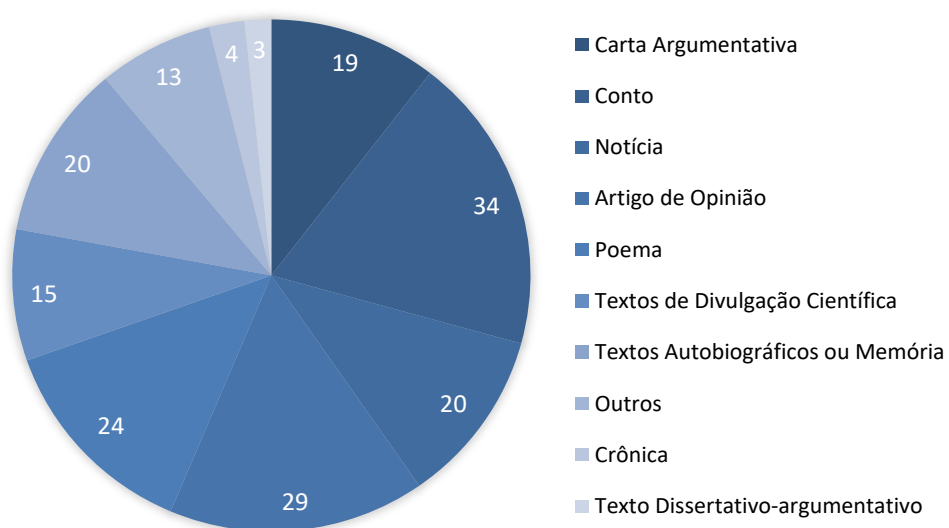
## RESULTADOS

### 1. O que você escreve?



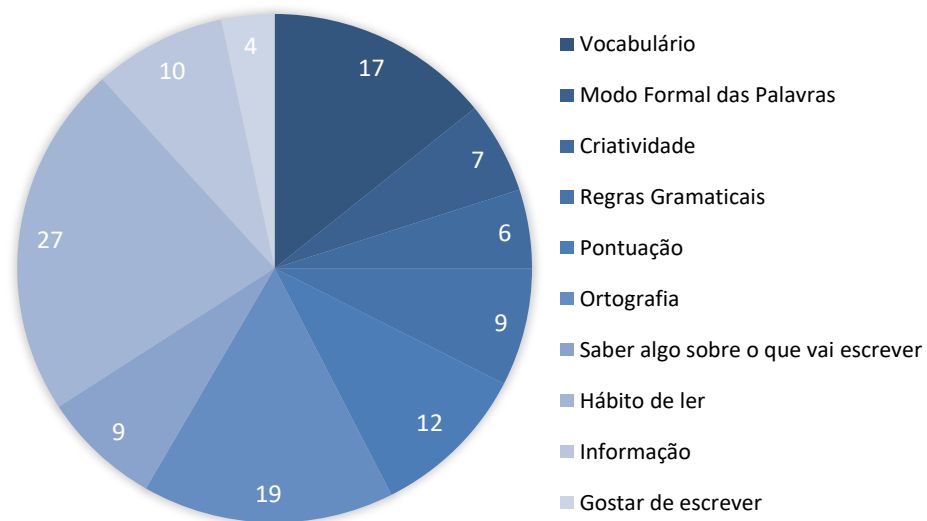
Fonte: Autoria própria (2016)

### 2. O que gostaria de escrever?



Fonte: Autoria própria (2016)

### 3. O que uma pessoa precisa saber para escrever?



Fonte: Autoria própria (2016)

## **APÊNDICE B – Proposta de redação**

Leia os textos motivadores abaixo e em seguida produza um artigo de opinião para ser publicado no mural da nossa escola, com o propósito de emitir um posicionamento crítico acerca da passagem da Tocha Olímpica por nossa cidade.

### **TEXTO I – O sentido das coisas (LUFT, 2015, p. 22)**

Sempre procurei, tantas vezes em vão, encontrar o significado de tudo. Por exemplo, por que há pessoas boas e más, por que as pessoas boas fazem coisas más e vice-versa, por que entre pessoas que se querem bem pode haver frieza ou até maldade, por que... lista infundável, ainda mais para quem tem um pouco de imaginação. A cada momento reinventamos o mundo, reinventamos a nós mesmos, reinventamos nossos afetos para que seja tudo menos doloroso.

Escrevendo sobre a situação do Brasil um pequeno livro que deve aparecer em breve, observo ainda mais intensamente o que acontece, tanta coisa inacreditável, mas real. Assim reflito quase constantemente sobre todas as loucuras, baixeiras, perigos, sustos, desalentos atuais, aqui e ali uma luzinha minúscula que logo bruxuleia. Vai se apagar para sempre? Nada é para sempre. As coisas más, as fases ruins, também hão de passar. Mas, no momento, não sou otimista. Falsidade, mentiras, arzinho superior e palavras fantasiosas sobre questões fundamentais, apontar o dedo para o adversário, tudo é pior do que a dura verdade. Assustam-me discursos com que neste momento dramático alguns negam ou diminuem a gravidade da situação, revelando-se o desvio de inacreditáveis fortunas que deveriam atender o povo mais carente, a maior vítima desse desastre, um povo despossuído, sem as coisas essenciais que lhe têm sido negadas – não por uma fatalidade, mas por ganância de quem já tinha uma boa fortuna, mas queria mais, e mais.

Hoje, os acusados reagem com ironias, ameaças, invenções: mas fizeram de nós um dos piores países do mundo em quase tudo, sobretudo educação e segurança. Ninguém assume sua responsabilidade, antes critica adversários ou países mais adiantados, como se fôssemos todos uns pobres crédulos. Começamos a perceber o que se passa no nevoento território da política que fragilizou a economia, e é cenário de tão grave incompetência e irresponsabilidade. Na grande negociata nunca vista, quase todos tinham seu preço: não foi barato. Pouco sobrou para o brasileiro que ignorava esses fatos que atingiram seu bolso, sua esperança e suas possibilidades de uma vida decente.

A política influenciou e dominou nossa existência nos últimos anos, com gestão incompetente, péssimo planejamento, desorganização nas contas públicas, maquiagem do desastre que foi escondido de um povo mal informado porque mal escolarizado (não é por acaso que negligenciamos tanto a educação). A pátria-mãe desvia o rosto; nós, os filhos, largados na floresta como num conto de fadas sinistro. Os próprios investigadores das gigantescas fraudes, impressionados, admitem estar diante de tramas de dimensão e sofisticação nunca vistas.

A paisagem brasileira está de pernas para o ar: nada faz muito sentido, tamanho o escândalo. Para começar, os salários com que tentamos manter uma vida honrada são patéticos diante das cifras roubadas, apresentadas pelos competentes e corajosos investigadores. Irresponsabilidade e incompetência comandaram as façanhas que esfacelaram o país, agora rebatizadas de “malfeitos”. Espantoso: os desvios não eram efetuados por bandidos oficiais, mas por grandes empresários que admitem, talvez forçados pelo medo, que, se não tivessem entrado no esquema de corrupção e pagado as irreais propinas, suas companhias teriam ficado “de fora” da roda dos mafiosos, prejudicando seus acionistas e trabalhadores. Quase todos afirmam com veemência que de nada sabiam: viviam em outro planeta. Não saber de nada passou a ser um triste refrão.

Os investigados, denunciados e presos continuam protestando contra tamanha maldade: todos vítimas do lobo mau da Justiça. Seus defensores encenam uma ópera-bufa de delirantes explicações: roubaheira mascarada de comportamento legal, nos parâmetros da decência. Se essas ficções patéticas fizessem sentido, nunca teria havido tantos inocentes no mundo: as elites e os estrangeiros seriam os culpados. Essa farsa acabou: não há desculpa perante uma nação ferida.

### **TEXTO II – Os jovens querem outra política<sup>3</sup>**

Para eles, a política tradicional perdeu seu poder de apresentar soluções aos problemas que lhes interessam

Nos idos da década de 1980, a banda Engenheiros do Hawaii dizia – em tom de melancolia – que a juventude era uma banda numa propaganda de refrigerantes. Não fosse encarada apenas como uma música para entreter a gurizada, mas como um alerta, a canção do

---

<sup>3</sup> OS JOVENS querem outra política. [Editorial]. **Gazeta do Povo**. Curitiba, 13 ago. 2016.

grupo de Humberto Gessinger bem poderia ter se tornado o estopim de um programa de política juvenil para o Brasil.

De lá para cá, o cenário ficou ainda mais caído. Em qualquer enquete que se faça, os jovens alegam sua decepção com o país, com a classe política, com a economia. Pudera. Está entre eles a maior taxa de desemprego e é a eles que se impõe um Ensino Médio incapaz de prepará-los para o mundo do trabalho. Estudos do BID calculam que perto de 70 a cada centena de brasileiros entre 15 e 19 anos não têm preparo para se manter numa corporação.

O reflexo desses números nas urnas é instantâneo – os brasileiros “muito jovens” representam a partícula de 0,95% dos 143,3 milhões de eleitores. Podendo não ir às urnas, não vão. Podendo gazetear o horário eleitoral, gazeteiam. Mas um alerta – negar a política é um jeito de juvenil de fazer política. Eis o ponto.

Os jovens continuam se encantando pela política. A questão é que o fazem à sua maneira, nem sempre verificável. Uma extensa pesquisa sobre juventude, publicada em 2008 pelo Datafolha, endossava o que os especialistas dizem sobre essa faixa etária: são pessoas em busca de uma experiência. Como os jovens já sabem que não vão salvar a África da pobreza nem o Oriente Médio de seus conflitos, procuram o que lhes é possível: tocar uma parte do mundo. Daí a preferência por participar de uma religião, de uma ONG, de um projeto social, a se filiar num partido.

A lamentar? Não, a considerar. O pesquisador Jean Pisani-Ferry – da Hertie de Berlim e da France-Stratégie de Paris, está entre os muitos que põem como princípio que os “jovens do milênio”, como se diz, nasceram e crescem em meio ao medo por um cataclismo ecológico, em países atolados em dívidas públicas e brindados com a possibilidade nefasta de um futuro sem ocupação formal. Eles têm de se virar com altíssimas doses de complexidade. Logo, a terem de tentar de explicar o inexplicável, preferem fazer o que podem, nem que seja se resumir a levar agasalhos num asilo. Para os jovens, a política tradicional perdeu seu poder de apresentar soluções aos problemas que lhes interessam.

A tendência de pulverização do engajamento juvenil é mundial. Uma pesquisa séria do American Press Institute e da Associated Press, publicada em 2015, mostrou que 85% dos jovens americanos acompanham o noticiário, a maior parte o faz todos os dias, mas o fazem via redes sociais, debaixo da mediação de seus amigos e grupos de interesse. Empresas, governos, igrejas e escolas precisam entender que não haverá futuro nenhum sem que se fale o idioma da turma mais nova desse grande ginásio universal.

Uma política centrada na juventude exige renunciar, por exemplo, a tecnologias estéreis (sem a presença humana), a fomentar espaços de produção cultural juvenil – uma bela

lição, por exemplo, das bibliotecas de Bogotá –, a colocar os jovens na engrenagem das políticas públicas. Eles não estão mais em um mero período de transição – ficam jovens por mais tempo e definem que tipo de sociedade teremos. A propósito: 60% deles concordam que o país estaria melhor sem os partidos políticos, segundo levantamento do Data Popular de 2016. Ao mesmo tempo, 70% acreditam que o voto pode transformar o Brasil. Não é contradição. É sinal de que o descasamento entre os jovens e o mudo político tem solução.

### **TEXTO III – Significado da Tocha Olímpica<sup>4</sup>**

A Tocha Olímpica, ou Fogo Olímpico, é um importante símbolo das Olimpíadas. Comemorando o roubo do fogo do deus grego Zeus por Prometeus, sua origem reside na Grécia Antiga, onde o fogo era mantido por toda a celebração nos Jogos Olímpicos da Antiguidade. A Tocha Olímpica, com seu significado ancestral, foi reintroduzida nos Jogos Olímpicos de 1928, e faz parte das Olimpíadas Modernas desde então. O percurso da Tocha Olímpica foi introduzido nos Jogos Olímpicos de Berlim 1936.

Atualmente, a Tocha Olímpica é acessa vários meses antes da Olimpíada no local dos Jogos Olímpicos da Antiguidade, em Olímpia na Grécia. Onze mulheres, representando o papel de sacerdotisas, realizam uma cerimônia na qual a Tocha Olímpica é acendida pela luz do sol com seus raios concentrados por um espelho parabólico.

O revezamento da Tocha Olímpica termina um dia antes da cerimônia de abertura dos Jogos Olímpicos. A última pessoa a levar a tocha é tradicionalmente mantida em segredo até o último momento e geralmente é uma celebridade esportiva do país anfitrião. Ela corre até a pira, geralmente colocada no topo de uma grande escadaria, e então a acende com o Fogo Olímpico. Depois disso, o Fogo Olímpico queima na pira até ser apagado na cerimônia de encerramento dos Jogos Olímpicos.

### **TEXTO IV – Tocha olímpica transforma o Dia das Mães de Araxá (MG)<sup>5</sup>**

Chama percorreu 4,5 km pelos principais pontos turísticos da cidade

Domingo costuma ser dia de descanso, mas a população da charmosa Araxá, em

<sup>4</sup> SIGNIFICADO da Tocha Olímpica. Tradução de Hélio Augusto Ferreira Fontes. Copacabana Runners, 2008. Disponível em: <<http://www.copacabanarunners.net/tocha-olimpica.html>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

<sup>5</sup> TOCHA olímpica transforma o Dia das Mães de Araxá (MG). Portal Brasil, 9 maio 2016. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/esporte/2016/05/tocha-olimpica-transforma-o-dia-das-maes-de-araxa-mg>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

Minas Gerais, quebrou a rotina de calma para abrir alas à tocha olímpica. A chama acesa em Olímpia, na Grécia, percorreu, neste domingo (8), 4,5 quilômetros pelos principais pontos turísticos da cidade, em pouco mais de duas horas. O forte calor não atrapalhou o dia festivo, embalado por grupos culturais que espalharam música pelas ruas.

Quem percorreu o traçado urbano a pé se deparou, a cada esquina, com rodas de capoeira, fanfarras, danças indígenas, bandas percussivas e a congada, expressão religiosa fundamental para a tradição mineira. O batuque ecoou por todos os cantos da cidade, a terceira do Estado a ser visitada pelo comboio olímpico.

No Dia das Mães, muitas delas elegeram a cerimônia de revezamento como programa de família e não faltaram homenagens públicas. Nascido e criado em Araxá, o vendedor Aldo Benatti, 45 anos, não se deu por satisfeito e confeccionou uma réplica da tocha, em cartolina. Em homenagem à mãe e à esposa, escreveu a mensagem “Viva as mães!”.

### **Waguim**

Perto da casa de Benatti, um dos personagens mais queridos da cidade fez o papel de condutor do fogo sagrado. [...] Recentemente aposentado, ele foi garçom durante toda a vida e, aficionado por corrida, disputou diversas vezes a São Silvestre, em São Paulo, de uniforme e bandeja em punho. Na cidade, até o guarda de trânsito o conhece pelo apelido. Durante os 200m em que conduziu a tocha, Wagner foi empurrado pelos gritos de “Waguim! Waguim!”. “Esse é um momento único para o Brasil. Ver a cidade de Araxá colorida e com tanta festa não tem preço. Subindo aquela ladeira, senti-me fazendo parte da Olimpíada”, disse.

O amadorismo não deixou Ana Cláudia Borges Martins, de 33 anos, de fora dos Jogos Rio 2016. Atleta de ciclismo e taekwondo, ela também sentiu-se inserida no maior evento esportivo do mundo ao conduzir a tocha da porta do Teatro Municipal até alguns metros antes da Igreja Matriz. A participação foi quase uma surpresa, já que o pai a inscreveu no processo de seleção feito por uma das empresas patrocinadoras. “Por saber que, como atleta amadora, eu não tenho chance de chegar a uma Olimpíada ter a honra de carregar a tocha como uma das representantes da minha cidade é bastante prazeroso”.

Heráclita Ramos de Jesus, uma das remanescentes da comunidade indígena Canelas em Araxá, deixou o descanso típico do domingo para levar a neta e as bisnetas ao revezamento. Aos 67 anos e com cocar na cabeça, ela lembrou dos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas, ano passado, em Palmas (TO). “As aldeias têm os seus jogos, e é importante que nossos jovens vivam isso de forma plena. A cultura precisa ser mantida em todas as partes”,



lembrou.

### **Mirante de Cristo**

O *gran finale* foi também o momento mais emocionante de todo o trajeto. Aos pés da escadaria do Mirante de Cristo, um dos pontos turísticos mais tradicionais de Araxá, a secretária de Esportes e atleta, Jane Porfírio, foi a escolhida para galgar os 327 degraus que conduzem ao topo do monumento. Na adolescência, Jane tornou-se tenista e chegou a entrar no ranking mundial. Depois, encantou-se pelo mountain bike e, competindo por esse esporte, chegou a ser campeã mineira, brasileira, e conquistou o quarto lugar em um campeonato mundial.

Mas um acidente desviou a rota e levou a araxaense para o triatlo. Em breve, ela representará o Brasil em um torneio internacional em Oklahoma, nos Estados Unidos. Além da excelente forma física [ela deixou para trás a esbaforida escolta], Jane trouxe os moradores da cidade para dentro de sua experiência pessoal. Em diversos níveis da subida, parou para cumprimentar conterrâneos, distribuiu beijos com as mãos e saudou a multidão de braços abertos. Ao chegar aos pés da estátua de Cristo, ela ergueu a chama em direção à imagem e, discretamente, rezou. “Foi a maior emoção que tive na vida”, admitiu.

### **Negócios**

Por onde passa, a chama olímpica traz consigo um rastro de gente e, conseqüentemente, oportunidades de negócios. Rian Ribeiro Costa, de 13 anos, chamou a atenção para a importância não só festiva da passagem da tocha por Araxá, mas pela movimentação financeira que um evento dessa magnitude levou à sua cidade. Segundo ele, todo mundo sai ganhando. “A passagem da tocha, além de histórica, movimenta a economia e gera lucros”, dizia animado com a possibilidade de acompanhar tudo de tão perto.

Pipoqueiro há mais de 13 anos, Sinval dos Reis, mais conhecido como Tapira da Pipoca, precisou administrar a fila que insistia em se formar diante de seu carrinho. “Hoje vendi o dobro do que costumo vender”, comemorava. Ambulantes, com frequência, precisavam reabastecer seus carrinhos com produtos.

A maior fonte de economia de Araxá vem da mineração, mas o turismo, sob o apelo do Grande Hotel, construído na cidade na década de 1940, é um dos propulsores na atração de milhares de visitantes todos os anos. Em 2015, o município registrou 102,2 mil habitantes,

segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A exploração de suas águas medicinais e a fabricação de sabonetes e cremes para a pele são outras peculiaridades econômicas do município [...].

### CHARGE – Tocha Olímpica<sup>6</sup>



É comum encontrar circulando no rádio, na TV, nas revistas, nos jornais, temas polêmicos que exigem uma posição por parte dos ouvintes, espectadores e leitores, por isso, o autor geralmente apresenta seu ponto de vista sobre o tema em questão através do artigo de opinião. É importante estar preparado para produzir esse tipo de texto, pois em algum momento poderão surgir oportunidades ou necessidades de expor ideias pessoais através da escrita.

Nos gêneros argumentativos, o autor geralmente tem a intenção de convencer seus interlocutores e, para isso, precisa apresentar bons argumentos, que consistem em verdades e opiniões. O artigo de opinião é fundamentado em impressões pessoais do autor do texto e, por

<sup>6</sup> IOTTI. **Tocha Olímpica**. Porto Alegre: ZH Opinião, 7 jul. 2016. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/opiniao/noticia/2016/07/iotti-tocha-olimpica-6436072.html>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

isso, são fáceis de contestar. Para produzir um bom artigo de opinião é aconselhável seguir algumas orientações.

Observe:

- a) Ao compor seu texto, leve em consideração o interlocutor: quem irá ler a sua produção. A linguagem deve ser adequada ao gênero e ao perfil do público leitor.
- b) Escolha os argumentos, entre os que anotou, que podem fundamentar a ideia principal do texto de modo mais consciente, e desenvolva-os.
- c) Pense num enunciado capaz de expressar a ideia principal que pretende defender.
- d) Pense na melhor forma possível de concluir seu texto: retome o que foi exposto, ou confirme a ideia principal, ou faça uma citação de algum escritor ou alguém importante na área relativa ao tema debatido.
- e) Crie um título que desperte o interesse e a curiosidade do leitor.
- f) Formate seu texto em colunas e coloque entre elas uma chamada (um importante e pequeno trecho do seu texto).
- g) Após o término do texto, releia e observe se nele você se posiciona claramente sobre o tema; se a ideia está fundamentada em argumentos consistentes e se estão bem desenvolvidos; se a linguagem está adequada ao gênero; se o texto apresenta título e se é convidativo e, por fim, observe se o texto como um todo é persuasivo.

### APÊNDICE C – Código de correção das produções de texto

<b>Código</b>	<b>Descrição</b>
○	Verificar acentuação
△	Repetição desnecessária
□	Emprego de letra maiúscula
~~~~~	Substituir palavra ou expressão
?	Confuso
↻	Observar concordância
•	Fique atento(a) à grafia da palavra
↻	Trocar palavra ou expressão de lugar
T	Título
()	Retirar do texto
/	Parágrafo
=	Empregar letra minúscula
>	Reelaborar trecho
←	Não é parágrafo
→→	Escreva até o fim da linha

Fonte: Autoria própria (2016)

## APÊNDICE D – Texto I, primeira versão

### Valer a pena?

Será que valeu mesmo a pena todo este esforço do Brasil para receber as Olimpíadas? Com certeza, haverá pessoas que discordarão desse posicionamento, e até dirão que este desenvolvimento esportivo, os quais se prepararam tanto, e até poderão alegar que após o homicídio da cultura, até porque, as Olimpíadas Rio 2016, e a passagem da Jcha Olímpica pelo Brasil, tiveram um grande valor cultural, porém cabe a reflexão, o país realmente estava preparado para isso?

Não, o Brasil não estava (nem está) em uma boa situação econômica. Embora tenha movimentado mais de 960 milhões de reais, isso não chega nem perto dos expectativas que algumas pessoas tinham em relação a movimentação da economia, lembrando que, sem querer generalizar, sabemos que o Brasil é o país da corrupção.

A Jcha Olímpica passou pela minha pequena cidade. Foi bem no dia das mães, o que fez o evento parecer ainda mais atrativo, e uma boa ocasião para um programa familiar e o que não faltaram foram homenagens para as queridas mães. Nem o sol escaldante atrapalhou os ânimos araraenseiros. Foi com um belo atrair e muitas felicidades que o Fogo Sagrado passou fugazmente perante os olhos de quem ali estava. Os mesmos olhos que esperavam mais, não só da passagem da Jcha, mas também do País.

## APÊNDICE E – Texto II, primeira versão

luz que nos se abra

Os Jogos Olímpicos são sem dúvida, um dos eventos mais importantes. Para se ter uma ideia, apenas na renda dos ingressos dos Jogos no Rio de Janeiro deu-se R\$ 960 milhões, representando 9% da receita total de R\$ 1,045 bilhões, conforme divulgado pela mídia. O evento proporcionou um "contato" maior com a cultura de outros países através prontos para o conhecimento de ali mesmo e incentivando as pessoas a praticarem algum esporte.

A festa Olímpica é um dos maiores símbolos de evento, e a sua passagem pelas cidades brasileiras foi um marco para todos, especialmente para a população carioca, porque a data escolhida - 9 de maio - por coincidência também é o dia dos mães. Arara, uma pequena cidade mineira, pode homenagear suas mães de uma forma especial: recebendo a choma Olímpica.

Mas será que realmente esse acontecimento se tornará um fato histórico? Certamente a resposta é afirmativa. Com certeza, o sentimento de estar carregando o fardo sagrado é realmente gratificante, afinal foram escolhidos para participar de um momento único por uma única vez e não se repetirá além disso não poucas pessoas que têm esse privilégio.

Essa choma, portanto, não se trata apenas de uma simples festa que saiu por aí por onde por cidades sem motivo algum. Na verdade, ela representa nos os Jogos Olímpicos, mas também respeito, união e paz entre os países.

## APÊNDICE F – Texto III, primeira versão

O nosso país recentemente recebeu um importante evento e conseqüentemente incorreu com gastos que excederam o orçamento planejado e junto com as Olimpíadas veio como abertura a Tocha Olímpica, que percorreu 36 mil quilômetros em 300 cidades. Sinto que as 12 000 pessoas que lá ficaram durante um pequeno percurso se sentiram honradas com tal acontecimento, mas será que o país de corrupção estará preparado para receber tal evento?

Dentre todas as cidades que receberam o fogo sagrado, minha cidade teve a honra, ou a infelicidade de ficar horas sob um sol escaldante, esperando o fogo sagrado como muitas a apelidaram, para percorrer apenas 4,5 quilômetros, e isso tudo ocorreu no dia das mães, muitas usaram o evento como forma de presentear as mães, porém não concordando com o mesmo, pois acho um descaso tentar pessoas em contêineres e ruas esperando horas ali, para não conseguirem ao menos ter um pedaço da mesma, devido a multidão ali presente.

Logicamente as prefeituras não divulgam o preço gasto para sediar o espetáculo, mas as mídias divulgam aproximadamente R\$ 50 mil. Tendo em vista que os habitantes das cidades não usufruíram do mesmo, muito pelo contrário, elas até foram prejudicadas, já que esse valor poderia ser usado para investir na educação e saúde.

Apesar de todo o valor sentimental que a tocha agrega, os gastos para esse acontecimento foram desnecessários, levando-se em conta a atual situação do país. Mesmo com o país tendo lucro nessa história, vemos o quão despreparado os nossos políticos estavam.

## APÊNDICE G – Texto I, segunda versão

### Valeu a pena?

Deixá que valha mesmo a pena todo este esforço do Brasil para receber as Olimpíadas? Com certeza haverá pessoas que discordarão de mim, e até dirão que está desvalorizando os atletas que se prepararam tanto, as então decepção que está ocorrendo e humilhação da cultura, até por cultural, mas, refleta comigo, o país realmente estava preparado para isso?

Olha, o Brasil não estava (nem está) em uma boa situação econômica. Não acho que foi a melhor solução para tentar reverter o quadro econômico nacional, porque embora tenha movimentado mais de 260 milhões de Reais, isso não chega nem perto do necessário, tirando que, sem querer apressar, sabemos que o Brasil também é o País da corrupção. Entre outros tendo problemas como a violência para com os turistas, e sua poluição extra gerada durante a estadia de massas visitantes.

A Tchau Olímpica passou pela minha pequena cidade. Foi bem no dia das mães de que fez o evento parecer ainda mais atraente e uma boa opção para um programa familiar, e o que não faltaram foram homenagens às queridas mães. Nem mesmo o Sol incandescente atrapalhou os animados araceenses. Foi com um leve atraso e muitas polícias que o Foguete chegou. Os mesmos olhos que esperavam manifestar-se do parâmetro da Tchau, mas também do País.



## APÊNDICE H – Texto II, segunda versão

Os Jogos Olímpicos não, nem devidos, um dos eventos mais importantes do mundo para se ter uma ideia, apenas na renda dos ingressos dos Jogos no Rio arrecadou-se R\$ 960 milhões, representando 92% da receita total de R\$ 1,045 bilhões, conforme divulgado pela mídia. O evento proporciona um "contato" maior com a cultura de outras países através dos jogos para o conhecimento de si mesmo e incentivo de pessoas a praticarem algum esporte.

A festa Olímpica é um dos maiores símbolos do evento, e a sua passagem pelas cidades brasileiras foi um marco para todos, especialmente para a população açoriana, isso porque a data escolhida - 7 de maio - por coincidência também foi o dia das mães. Assim, uma festa na cidade mineira, pode homenagear suas mães de uma forma especial: realizando a festa Olímpica.

Não será que realmente esse se esse acontecimento terá um fato ~~que sempre~~ histórico? Certamente a resposta é afirmativa. Com certeza, o sentimento de estar vivendo o jogo Olímpico é realmente gratificante, assim quem escolhidos para participar de um momento único.

Essa chama, portanto, não se trata apenas de uma simples festa que sou por si passando por cidades sem motivos algum. Na verdade, ela representa nos 20<sup>os</sup> Jogos Olímpicos, mas também respeito, união e paz entre os países.

## APÊNDICE I - Texto III, segunda versão

O nosso país recentemente recebeu um importante evento, as Olimpíadas e conseqüentemente incorreu com gastos que excederam o orçamento planejado. A Tocha Olímpica, símbolo da abertura, percorreu 36 mil quilômetros em 300 cidades. Sinto que as 12 mil pessoas que tiveram a oportunidade de carregar esse símbolo olímpico, durante um pequeno percurso se sentirão honradas com tal acontecimento, sendo que será difícil ~~um acontecimento desses~~ elas passarem por essa experiência novamente. Mas será que o país da corrupção, está preparado para receber tal evento?

Dentre todas as cidades que receberam o famoso fogo sagrado, a minha teve a honra e infelicidade de ficar horas sob um sol escaldante esperando o maior símbolo olímpico, para percorrer apenas 4,5 km, e isso tudo ocorreu no dia das mães. A propósito elas aproveitaram o evento como forma de presentear as mães, porém, não concordo com isso, pois no meu ponto de vista trata-se de um descaso com as pessoas que ali estavam esperando por horas, para não terem ao menos um pedaço dela, devido à multidão presente.

Logicamente as prefeituras não o investimento para pedir um espetáculo dessa natureza, entretanto as mídias divulgam o valor aproximado de R\$50 mil. Tendo em vista que os habitantes das cidades não usufruíam de tal investimento, muito pelo contrário, elas até foram prejudicadas, já que esse valor poderia ser investido em outros setores, como em hospitais e escolas.

Apesar de todo valor sentimental que a tocha agrega, os gastos para esse acontecimento, foram desnecessários. Devendo-se em conta a atual situação do país há que se valorizar o esporte, contudo, de forma consciente, investindo em projetos sociais que promovam e capacitem as pessoas e ingressem construtivamente na sociedade.

## APÊNDICE J – Texto I, terceira versão

### Valer a pena?

**Homenagem** Seria que valeu mesmo a pena todo este esforço do Brasil para receber as Olimpíadas? Com certeza, haverá pessoas que discordarão desse posicionamento, e até dirão que este desvalerupondo os atletas, os quais se prepararam tanto, e até poderão alegar que após o fim da cultura, até porque as Olimpíadas Rio 2016 tiveram, um grande valor cultural, porém cabe a reflexão: o país realmente estava preparado para isso?

**ai** Não, o Brasil não estava (nem está) em uma boa situação econômica. A Olimpíada não é o estopim para tentar reverter o quadro econômico nacional. Embora tenha investimento mais de 960 milhões de reais, isso não chega nem perto das expectativas que algumas pessoas tinham em relação a monetarização da economia, lembrando que, sem querer generalizar, sabemos que o Brasil é o país da corrupção.

A Jecha Olímpica passou pela primeira pequena cidade. Foi bem no dia das mães, e que fez o evento parecer ainda mais atrativo, e uma boa opção para um programa familiar, e o que não faltaram foram homenagens de queridos moradores. Nem mesmo o Del Escaldante atrapalhou os momentos coreográficos. Foi com um belo atrair e muitos policiais que o Fogo Sagrado passou largamente perante os olhos de quem ali estava, e apesar de tanta expectativa e euforia, no final, todos se deram conta de que aquilo foi um momento passageiro, e que para muitos, correu no esquecimento.

## APÊNDICE K – Texto II, terceira versão

Os Jogos Olímpicos não são divididos em dois eventos mais importantes do mundo, para se ter uma ideia, apenas na renda dos ingressos dos Jogos no Rio arrecadou-se R\$ 960 milhões, representando 92% da receita total de R\$ 1,045 bilhões. O evento proporciona um "contato" maior com a cultura de outros países através dos conhecimentos que até mesmo o imigrantes os pessoas a praticarem algum esporte.

A Tcha Olímpica é um dos maiores símbolos do esporte, e a <sup>MAI</sup> passagem dela pelos cidadãos brasileiros já um marco para todos, especialmente para a população araxoense. No dia 8 de maio, que por coincidência também é o dia das mães, Araxá, uma pequena cidade mineira, tem o privilégio de receber o Tcha organizado pelos seus ruas.

Mas para que realmente isso se tornará um fato histórico. As pessoas se lembradas disso? Para isso, um ~~caso~~ (via) se tornará um fato que sempre será lembrado por alguém em algum lugar. O sentimento de estar carregando o Tcha organizado é realmente gratificante, as pessoas que participam desse evento se sentem especiais de alguma maneira, pois há(m) muitos pessoas ali que laboraram para conseguir participar daquele momento único.

Essa chama, portanto, não se trata apenas de uma simples Tcha que saiu por aí passando por cidades sem motivo algum, ela recebeu esse nome pois representa não só o esporte mas sim todos os momentos felizes, os de rir, de amar, de participar e de sentir.

## APÊNDICE L – Texto III, terceira versão

Sulão

Este país recentemente vedou um importante evento e consequentemente onçou com gastos que excederam o orçamento planejado e junto com as Olimpíadas veio como alternativa a Tocha Olímpica, que percorreu 36 mil quilômetros com 300 cidades. Sinto que as 12 mil pessoas que tiveram a oportunidade de carregar esse símbolo olímpico durante um pequeno percurso se sentiriam honradas com tal acontecimento, mas será que o país de corrupção (assim chamado por muitos), estava preparado para receber tal evento?

Dentre todas as cidades que receberam o famoso fogo sagrado, a minha teve a honra, e a infelicidade de ficar horas sob um sol escaldante, esperando o maior símbolo olímpico, para percorrer apenas 4,5 quilômetros, e isso tudo ocorreu no dia das mães. A propósito elas aproveitaram o evento como forma de presentear as mães, porém não concordo com isso, pois a meu ver trata-se de um descaso com as pessoas que ali estavam esperando por horas, para não conseguir um ao menos um pedaço dela, devido a multidão presente,

basicamente as prefeituras não divulgam o ~~preço~~ investimento para vedar um espetáculo dessa natureza, entretanto as mídias divulgam o valor de aproximadamente R\$ 50 mil. Tendo em vista que os habitantes das cidades não usufruíram de tal investimento, muito pelo contrário, elas até foram prejudicadas, já que esse valor poderia ser usado para investir em outros setores.

Apesar de todo o valor sentimental que a tocha agrega, os gastos para esse acontecimento foram desnecessários, levando-se em conta a atual situação do país. Há que se valorizar o esporte, contudo de forma consciente, investindo em projetos especiais que promovam e capacitem as pessoas e ingressarem construtivamente na sociedade.

### APÊNDICE M – Quadro de reescrita

<p>Autor #leitor</p> <p>Haverá pessoas que dirão...</p> <p>A Tocha Olímpica passou pela <b>minha</b> pequena cidade...</p> <p>Autor = leitor</p> <p>Mas será que o país da corrupção estava...</p>	<p>Lugar de circulação do texto</p>	<p>Posicionamento nas formas referenciais e remissivas</p> <p>...até dirão que estou desvalorizando os atletas <b>os quais...</b> ...o <b>país</b> realmente estava preparado para <b>isso?</b>...</p> <p>País- retoma Brasil citado na primeira linha do texto</p> <p>Isso- retoma a ideia presente nas linhas iniciais, ou de forma mais precisa, faz alusão ao suposto esforço empreendido pelo país para receber os Jogos Olímpicos. Seu sentido é mais neutro e menos preciso do que a expressão “esse evento” que já denota um arranjo um pouco mais complexo.</p>		<p>Marcas de oralidade</p> <p>...até porque... ...tirando que...<b>expressão usual na linguagem de Araxá</b></p> <p>...não chega nem perto...</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Autoria própria (2016)

## ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO  
Rua Madre Maria José, 122 - 2º Andar - Bairro Nossa Senhora da Abadia - CEP: 38025-100 - Uberaba (MG)  
Telefone: (0\*\*34) 3318-5776 - E-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.br

---

### TERMO DE ESCLARECIMENTO

Título do projeto:

#### **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: Reflexões sobre teorias e práticas**

A(O) criança (*ou adolescente*) sob sua responsabilidade está sendo convidada(o) a participar do estudo *A formação do professor de língua portuguesa: reflexões sobre teorias e práticas* por ser aluno da Educação Básica em escola pública. Os avanços na área do ensino de língua portuguesa ocorrem através de estudos como este, por isso a participação da criança (*ou do adolescente*) é importante. O objetivo deste estudo é enriquecer a competência textual dos alunos e professores de língua portuguesa da escola básica e, para isso, será produzido um material destinado a esse público. Caso a criança (*ou o adolescente*) participe, será necessário que ele (o aluno) desenvolva atividades de leitura e de escrita propostas pela professora pesquisadora, que serão por ela recolhidas. Não será feito nenhum procedimento que traga qualquer desconforto ou risco à vida da criança (*ou do adolescente*). Esperamos, como benefício(s) desta pesquisa, contribuir para melhorar o ensino de língua portuguesa em nossa região e para formar estudantes que escrevam e leiam de forma exitosa. Como risco, temos consciência de que a técnica utilizada – coleta de textos/atividades e posterior análise –, às vezes, pode ocasionar desconfortos/incômodos, pois o participante sabe que sua escrita será analisada. Por isso, solicitamos a permissão do responsável legal (respeitando-se o previsto na Resolução 466/12 CNS) e destacamos que os participantes da pesquisa não terão seus nomes divulgados.

Você e a criança (*ou o adolescente*) sob sua responsabilidade poderão obter todas as informações que quiserem; a criança (*ou o adolescente*) poderá ou não participar da pesquisa e o seu consentimento pode ser retirado a qualquer momento. Pela participação da criança (*ou do adolescente*) no estudo, você nem a criança (*ou o adolescente*) receberão qualquer valor em dinheiro, mas haverá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. O nome da criança (*ou do adolescente*), como já mencionado, não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois ela (*ou ele*) será identificada (o) por um número ou por uma letra ou outro código.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO**  
 Rua Madre Maria José, 122 - 2º Andar - Bairro Nossa Senhora da Abadia - CEP: 38025-100 - Uberaba (MG)  
 Telefone: (0\*\*34) 3318-5776 - E-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.br

## **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE APÓS ESCLARECIMENTO**

Título do projeto:

### **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: Reflexões sobre teorias e práticas**

Eu, (*nome do voluntário*), li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento ao qual a criança (*ou o adolescente*) sob minha responsabilidade será submetida(o). As explicações que recebi, a saber, que não serão divulgados os nomes dos participantes e que não serão atribuídas notas às atividades recolhidas esclarecem os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que eu e a criança (*ou o adolescente*) sob minha responsabilidade somos livres para interromper a participação dela (*ou dele*) na pesquisa a qualquer momento, sem justificar a decisão tomada. Sei que o nome da criança (*ou do adolescente*) não será divulgado, que não teremos despesas e não receberemos dinheiro por participar do estudo. Eu concordo com a participação da criança (*ou do adolescente*) no estudo, desde que ele (a) também concorde. Por isso ela (*ou ele*) assina (*caso seja possível*) junto comigo este Termo de Consentimento. Após assinatura, receberei uma via (não fotocópia) deste documento.

Uberaba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do responsável legal

\_\_\_\_\_  
 Documento de Identidade

\_\_\_\_\_  
 Assinatura da criança (*ou do adolescente*)  
 (caso possa assinar)

\_\_\_\_\_  
 Documento de Identidade (se possuir)

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do pesquisador orientador

#### **PREENCHIMENTO OBRIGATÓRIO:**

Telefones de contato e e-mails de todos os pesquisadores:

Jauranice Rodrigues Cavalcanti: (0\*\*34) 99155-1514 - jrodriguescavalcanti@terra.com.br

Sandra Helena Martins Costa: (0\*\*34) 99250-3761 - sanhmartins@hotmail.com

Em caso de dúvida em relação a este documento, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (0\*\*34) 3318-5776.



## ANEXO B – Princípios e procedimentos para um debate democrático

### Princípios e procedimentos para a realização de um debate democrático

1. Todos os participantes têm o direito de:
  - falar e ouvir livremente (não se deve interromper a exposição do outro; portanto, cada um só deve falar quando for a sua vez);
  - expressar suas ideias com liberdade e ter seu ponto de vista respeitado (não se deve, por exemplo, zombar ou provocar o debatedor durante sua exposição);
  - estar em igualdade de condições uns com os outros (por exemplo, quanto ao tempo para falar).
2. O debate é uma exposição de pontos de vista sobre determinado assunto. Nele, não se julgam pessoas, e sim ideias; por isso, a discussão nunca deve ser levada para o plano pessoal.
3. Quando um participante apresenta um contra-argumento ao ponto de vista do outro, pode haver réplica, dependendo do acordo feito pelos participantes antes do início do debate.
4. Durante o debate, deve-se anotar o nome da pessoa que fala e os argumentos apresentados por ela e, posteriormente, ao retomar ou combater algum argumento, consultar as anotações feitas.
5. É essencial respeitar as regras estabelecidas; caso contrário, pode-se comprometer o andamento e o sucesso do debate.
6. Deve-se expor a ideia principal logo no início da fala e não perder tempo com informações secundárias; se possível, o restante do tempo deve ser usado com exemplos.

### Avaliando o debate

Após a realização do debate, avaliem-no junto com o professor e os colegas. Que aspectos foram positivos e quais foram negativos? O que pode ser feito para alcançar um melhor resultado em um novo debate?

Entre outros, levem em conta na avaliação os seguintes aspectos:

- a) As regras estabelecidas foram justas e respeitadas pelos debatedores?
- b) O uso da palavra se deu de maneira democrática? Houve alguém que monopolizou a palavra? Por que isso aconteceu?
- c) Os argumentos foram aprofundados, com explicações e exemplos? Houve argumentos repetidos?
- d) Os debatedores souberam identificar os pontos de vista a que se opunham e se posicionar diante deles (a favor, contra ou parcialmente contra)?
- e) Os debatedores falaram de modo claro, com altura de voz adequada? Falaram olhando para o público?
- f) Os debatedores se trataram de maneira educada, sem agressividade?
- g) A linguagem dos debatedores foi adequada à situação? Houve emprego exagerado de gírias ou de expressões como **tipo**, **né**, **tá** e outras, a ponto de ter prejudicado a qualidade da exposição ou a concentração dos ouvintes?

## ANEXO C – Páginas ilustrativas do Conteúdo Básico Comum de Minas Gerais

### Eixo Temático I

#### Compreensão e Produção de Textos

Tema 1: Gêneros

COMPREENSÃO (ESCUITA) DE TEXTOS	PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS OU PARA ORALIZAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debate, exposição, palestra e seminário de divulgação científica</li> <li>• Comentário radiofônico, debate, depoimento e entrevista</li> <li>• Anúncio publicitário</li> <li>• Canção e texto dramático</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de textos orais ou para oralização</li> <li>• Debate, exposição e seminário de temas de divulgação científica</li> <li>• Debate, depoimento, entrevista e notícia</li> <li>• Canção e texto dramático</li> </ul>
COMPREENSÃO (LEITURA) DE TEXTOS	PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Artigo de divulgação científica, texto didático e enunciado de questões, relatório de experiências científicas, verbete de dicionário, verbete de enciclopédia</li> <li>• Artigo, carta de leitor, editorial, entrevista, notícia, perfil, reportagem, charge e tirinha</li> <li>• Anúncio publicitário</li> <li>• Cartilha educativa, instruções de uso, confecção, operação e montagem, textos de aconselhamento e auto-ajuda</li> <li>• Poema, conto, crônica, novela, romance e texto dramático</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esquema e resumo de artigos de divulgação científica e de verbetes de enciclopédia; relatório de experiências científicas; resumo e resenha de filmes, espetáculos e obras literárias.</li> <li>• Artigo, carta de leitor, entrevista, notícia e perfil.</li> <li>• Cartilha educativa, instruções de uso, confecção, operação e montagem, textos de aconselhamento e auto-ajuda, anúncio.</li> <li>• Poema, conto e crônica.</li> </ul>

Competência:

Compreender e produzir textos, orais ou escritos, de diferentes gêneros.

Subtema: Operação de contextualização

TÓPICOS E SUBTÓPICOS DE CONTEÚDO	HABILIDADES E DETALHAMENTO DAS HABILIDADES
<p><b>1. Contexto de produção, circulação e recepção de textos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Situação comunicativa: produtor e destinatário, tempo e espaço da produção; grau de intimidade entre os interlocutores.</li> <li>• Suporte de circulação do texto e localização do texto dentro do suporte.</li> <li>• Contexto histórico.</li> <li>• Pacto de recepção do texto.</li> <li>• Domínio discursivo, objetivo da interação textual e função sociocomunicativa do gênero.</li> <li>• Situações sociais de uso do texto / gênero.</li> <li>• Variedades lingüísticas: relações com a situação comunicativa, o contexto de época, o suporte e as situações sociais de uso do gênero.</li> </ul>	<p><b>1.0. Considerar os contextos de produção, circulação e recepção de textos, na compreensão e na produção textual, produtiva e autonomamente.</b></p> <p>1.1. Reconhecer o gênero de um texto a partir de seu contexto de produção, circulação e recepção.</p> <p>1.2. Usar índices, sumários, cadernos e suplementos de jornais, livros e revistas para identificar, na edição, textos de diferentes gêneros.</p> <p>1.3. Situar um texto no momento histórico de sua produção a partir de escolhas lingüísticas (lexicais ou morfossintáticas) e/ou de referências (sociais, culturais, políticas ou econômicas) ao contexto histórico.</p> <p>1.4. Reconhecer semelhanças e diferenças de tratamento dado a um mesmo tópico discursivo em textos de um mesmo gênero, veiculados por suportes diferentes.</p> <p>1.5. Reconhecer semelhanças e diferenças de tratamento dado a um mesmo tópico discursivo em textos de diferentes gêneros.</p> <p>1.6. Ler textos de diferentes gêneros, considerando o pacto de recepção desses textos.</p> <p>1.7. Reconhecer o objetivo comunicativo (finalidade ou função sociocomunicativa) de um texto ou gênero textual.</p> <p>1.8. Identificar o destinatário previsto para um texto a partir do suporte e da variedade lingüística (+ culta / - culta) ou estilística (+ formal / - formal) desse texto.</p> <p>1.9. Analisar mudanças na imagem dos interlocutores de um texto ou interação verbal em função da substituição de certos índices contextuais e situacionais (marcas dialetais, níveis de registro, jargão, gíria) por outros.</p>



TÓPICOS E SUBTÓPICOS DE CONTEÚDO	HABILIDADES E DETALHAMENTO DAS HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estratégias de organização:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– causa-e-conseqüência;</li> <li>– comparação ou confronto;</li> <li>– concessão restritiva;</li> <li>– exemplificação;</li> <li>– analogia;</li> <li>– argumentação de autoridade;</li> <li>– outras.</li> </ul> </li> <li>• Coesão verbal:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– valores do presente do indicativo e do futuro do presente do indicativo;</li> <li>– correlação com tempos do subjuntivo.</li> </ul> </li> <li>• Conexão textual:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– marcas lingüísticas e gráficas da articulação de seqüências argumentativas com seqüências de outros tipos presentes no texto;</li> <li>– marcadores textuais da progressão / segmentação temática: articulações hierárquicas, temporais e/ou lógicas entre as fases ou etapas do discurso argumentativo.</li> </ul> </li> <li>• Textualização de discursos citados ou relatados:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– direto;</li> <li>– indireto;</li> <li>– paráfrase;</li> <li>– resumo com citações.</li> </ul> </li> </ul>	<p>12.6. Reconhecer e usar mecanismos de coesão nominal em um texto ou seqüência argumentativa.</p> <p>12.7. Reconhecer e usar recursos lingüísticos e gráficos de estruturação de enunciados argumentativos.</p> <p>12.8. Reconhecer e corrigir problemas de textualização do discurso em um texto ou seqüência argumentativa.</p> <p>12.9. Retextualizar, produtiva e autonomamente, discursos argumentativos orais em discursos argumentativos escritos, ou vice-versa.</p> <p>12.10. Recriar textos argumentativos lidos ou ouvidos em textos do mesmo gênero ou de gênero diferente.</p> <p>12.11. Usar, na produção de textos ou seqüências argumentativas orais ou escritas, recursos de textualização adequados ao discurso, ao gênero, ao suporte, ao destinatário e ao objetivo da interação.</p>

Tema 1: Gêneros	Subtemas e tópicos de estudo dos gêneros
<p><b>Produção de textos escritos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Esquema e resumo de artigos de divulgação científica e de verbetes de enciclopédia; relatório de experiências científicas; resumo e resenha de filmes, espetáculos e obras literárias.</li> <li>• Artigo, carta de leitor, entrevista, notícia e perfil.</li> <li>• Cartilha educativa, instruções de uso, confecção, operação e montagem, textos de aconselhamento e auto-ajuda, anúncio.</li> <li>• Poema, conto e crônica.</li> </ul>	
Tema 2: Suportes	Tópicos de estudo dos suportes
<b>Subtema: Jornal</b>	15. Organização do suporte jornal: relações com o público-alvo 16. Primeira página do jornal 17. Credibilidade do suporte jornal: linha editorial, público-alvo e tratamento ideológico-linguístico da informação
<b>Subtema: Livro literário</b>	18. Perigrafia do livro literário

### Tema 1: Gêneros

A definição de ambos os temas do Eixo I — Gêneros e Suportes — se fez considerando que todo texto se realiza como gênero, e todo gênero circula em algum suporte. Já a seleção dos gêneros por práticas (escuta e leitura, produção oral e escrita) levou em consideração não só a proposta dos PCN (1998, Terceiro e quarto ciclos, p. 54 e 57), mas, principalmente, os critérios de seleção de conteúdos, comentados anteriormente nesta proposta. São gêneros que funcionam em instâncias públicas de interação linguística, pertencem a diferentes domínios da atividade humana, representam setores onde é bastante visível o dinamismo da língua e exemplificam possibilidades variadas de textualização. Além disso, como circulam intensamente na sociedade, são fáceis de encontrar, o que é uma vantagem quando se pensa em avaliações como as previstas para todo o Estado. Sabemos que a avaliação de uma mesma habilidade de compreensão ou de produção de textos pode ter resultados muito diferentes, dependendo da familiaridade que o aluno tenha ou não com o gênero escolhido para testá-la.

## ANEXO D – Editorial: *Depois da festa*<sup>7</sup>

É uma grande honra para o País receber esse evento extraordinário, que mobiliza bilhões

Começaram ontem os primeiros Jogos Olímpicos realizados em solo brasileiro. É uma grande honra para o País receber esse evento extraordinário, que mobiliza bilhões de espectadores e lança sobre a sede as atenções do mundo inteiro. Para os atletas e os turistas que participarem dessa que é a maior festa do esporte, certamente a experiência será inesquecível e, provavelmente, sem grandes incidentes, **porque** a organização das competições, a cargo de experientes entidades privadas, costuma ser impecável. **Contudo**, para os brasileiros, que daqui não sairão ao final da Olimpíada e terão de conviver com os problemas de sempre, o chamado “legado” dos Jogos é obviamente muito mais importante **do que** as pouco mais de duas semanas de disputa e confraternização. E a realidade é que, como de hábito, se prometeu muito mais **do que** o País será capaz de entregar.

**Já** no discurso em que defendeu a candidatura do Rio de Janeiro para sediar a Olimpíada, em outubro de 2009, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva mencionou esse “legado” e bradou: “Chegou a nossa hora. Chegou!”. Como sempre, o petista não perdeu a chance de explorar a ocasião para fazer propaganda de seu governo e acabou por vincular uma coisa à outra: **se** o Rio fosse escolhido para receber os Jogos, **tanto a** realização da competição **como as** obras de infraestrutura e de mobilidade seriam, antes de tudo, conquistas pessoais de Lula.

**Desde o** nascedouro desse projeto ambicioso, **portanto**, os petistas e seus associados tentaram criar um vínculo da Olimpíada do Rio de Janeiro com Lula, **como se** a escolha da cidade brasileira fosse o reconhecimento mundial da revolução social e econômica que o ex-sindicalista pensava estar liderando no País. E, claro, seria a chance desse “novo” Brasil de provar que, sob a liderança do petista, poderia desafiar os incrédulos: “Os que pensam que o Brasil não tem condições de receber os Jogos vão se surpreender”, discursou Lula após a escolha do Rio. “Finalmente o mundo reconheceu a hora e a vez do Brasil.”

**Como** hoje os brasileiros começam a perceber, da maneira mais traumática possível, a revolução prometida por Lula estava assentada em grossa corrupção e em incompetência cavalgar. As promessas revelaram-se embustes. A arrogância deu lugar à vergonha. **Assim**, a alegria proporcionada pela escolha do Rio como sede olímpica converteu-se rapidamente em

---

<sup>7</sup> ESTADÃO. **Depois da festa**. São Paulo, n. 44.853, p. A3, 6 ago. 2016. Disponível em: <<http://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,depois-da-festa,10000067364>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

receio de ver o País ser motivo de vergonha planetária.

Razões não faltaram, a começar pela poluição da Baía de Guanabara e pela epidemia de zika, para citar apenas dois dos maiores focos da imprensa estrangeira na cobertura da preparação do Rio para a Olimpíada. **As obras destinadas às competições ficaram prontas a tempo, mas isso só aconteceu porque o Comitê Olímpico Internacional, quando percebeu que era real o risco de atraso, mandou para o Rio um interventor, responsável por coordenar os projetos. Ademais, os grandes investimentos prometidos por Lula e companhia para transformar o Brasil em potência olímpica não passaram de lorota.**

Tudo isso, somado à imensa crise econômica, política e moral que o País atravessa, acabou por fazer da Olimpíada **não um sonho, mas um estorvo**. Não foram poucos os correspondentes estrangeiros que se surpreenderam com o clima de pessimismo e desalento dos brasileiros às vésperas dos Jogos, algo nunca visto em outras edições da competição.

Mas eis que, **enfim**, chegou a hora da Olimpíada e muito provavelmente o clima de prostração dos brasileiros dará lugar, ao menos momentaneamente, a um genuíno interesse pelo evento em si e pela festa proporcionada pela vinda dos maiores atletas do mundo ao Brasil. **Passado esse momento, porém, teremos de voltar de imediato ao doloroso exame de nossas mazelas, e muito provavelmente concluiremos que a Olimpíada pode ter feito algum bem para o Rio de Janeiro, mas pouco significado teve para o Brasil. A menos que se considere positiva a comprovação de que algumas autoridades cultivam como qualidades a demagogia e o improvisado.**