

A REESCRITA, A REFAÇÃO E A RETEXTUALIZAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR E NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA (LP)

Milene Bazarim¹

¹ Mestre em Linguística Aplicada. Professora da *Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande*. E-mail: milene.bazarim@gmail.com

Resumo: O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados parciais de uma pesquisa, em andamento, sobre letramento e formação do professor de LP, a qual investiga os efeitos de reversibilidade da escrita na prática profissional de uma professora de LP e no letramento de seus alunos. A partir desses resultados, neste artigo, (re)visito e (re)significo os conceitos de *reescrita*, de *refacção* e *retextualização*. Trata-se de um estudo de caso filiado à Linguística Aplicada, informado, principalmente, pela concepção de letramento como um conjunto de práticas sociais situadas de uso da leitura e da escrita (KLEIMAN, 1995; OLIVEIRA; KLEIMAN, 2008); de escrita como trabalho (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991) e de texto como um processo (KOCH, 2001, 2004). O *corpus* analisado é constituído por 283 (duzentos e oitenta e três documentos) e 04 relatos reflexivos orais coletados/gerados de 2004 a 2010. Os resultados apontam que é a intervenção de um mediador o que diferencia a *reescrita* da *refacção*. Já a *retextualização* ocorre tanto na *reescrita* quanto na *refacção*. Este trabalho se justifica tendo em vista que mostra como uma professora participou de eventos de letramento desde a educação básica até o ensino superior, bem como aponta o quanto esses eventos influenciaram na sua prática profissional.

Palavras-chave: Reescrita, refacção, retextualização, formação do professor, ensino de Língua Portuguesa.

1. INTRODUÇÃO¹

Meu interesse a respeito do processo de ensino-aprendizagem da escrita surgiu quando entrei em contato com pesquisas, principalmente, no âmbito da Linguística Textual (VAL, 1999; PÉCORA, 1999), cujos resultados mostravam que as produções de textos de egressos do Ensino Médio (EM) não eram satisfatórias devido a vários problemas, não só no que diz respeito aos aspectos formais, mas também aos sociocomunicativos. Por conta disso, uma questão passou a fazer parte do meu cotidiano: por que os alunos egressos do EM não conseguiriam ter um desempenho linguístico tão eficiente na escrita quanto provavelmente teriam na fala? É evidente que fala e escrita não são iguais, no entanto as diferenças não são apenas da ordem da modalidade, mas estariam relacionadas, principalmente, ao gênero textual² e, sobretudo, às

¹ Este trabalho apresenta resultados preliminares do projeto de pesquisa “Os efeitos de reversibilidade da escrita de uma professora de Língua Portuguesa: um estudo de caso” (Processo 23096.019371/16-87 UFCG-UAL), desenvolvido no âmbito das atividades do grupo de pesquisa “Teorias de Linguagem e Ensino”. A versão mais completa será publicada no segundo semestre de 2018 em número da Revista Trem das Letras.

² Estou aderindo ao interacionismo sociodiscursivo (ISD), segundo o qual os gêneros de texto são “reguladores e produtos das atividades (sociais) de linguagem” e constituem uma “espécie de reservatório de modelos de

condições de produção/recepção desse gênero. O fato é que, a despeito das semelhanças e diferenças entre oralidade e escrita (MARCUSCHI, 2001), estudos mostram que as crianças que usam seu conhecimento da oralidade para construir a escrita são muito bem sucedidas no processo formal de aprendizagem da escrita (BRAGGIO; LINHARES, 1999; GOODMAN, 1990).

Um longo caminho foi percorrido até que, por conta dos resultados da pesquisa realizada no mestrado (BAZARIM, 2006), pude constatar que era estabelecida uma relação de especularidade entre a escrita da professora e de seus alunos durante a troca de cartas pessoais, isto é, a escrita da professora³ atuava como um andaime com base no qual os alunos mobilizaram recursos linguístico-discursivos necessários à interação via carta. Tal resultado sinaliza que as práticas de leitura e escrita do professor impactam nos letramentos dos alunos (BAZARIM, 2006). Assim, um dos caminhos para tentar compreender (e propor soluções para se não sanar, pelo menos, minimizar) as dificuldades dos alunos no processo de aprendizagem da escrita seria compreender, entre outros, os letramentos dos professores, principalmente os de Língua Portuguesa, sobre os quais pesa a responsabilidade de construir e gerenciar as oportunidades de aprendizagem da escrita dos alunos da Educação Básica.

Dessa forma, a partir do segundo semestre de 2010, a análise dos registros do *corpus*, constituído por 283 (duzentos e oitenta e três documentos) e 04 relatos reflexivos orais coletados/gerados de 2004 a 2010⁴, propiciou o surgimento de uma nova pergunta: que tipo de relação um sujeito teve que desenvolver com a escrita para, ao se tornar professor, escrever não só as cartas para seus alunos (BAZARIM, 2006), mas também sequências didáticas⁵, ofícios, atas, projetos, relatórios etc.? Com isso, o foco da pesquisa passou a ser o próprio processo de letramento da professora e seus impactos na sua prática profissional.

Neste artigo, os resultados são divulgados e discutidos da seguinte forma: após esta introdução, há uma breve discussão dos conceitos de *refacção*, *reescrita* e *retextualização*; a

referência”, “são portadores de um ou de vários valores de uso: em uma determinada formação social, determinado gênero é considerado como mais ou menos pertinente para determinada ação” (MACHADO, 2005, p. 249-250).

³ Apesar de os papéis de professora e pesquisadora serem por mim desempenhados, pois uma parte dos registros foi gerada através da pesquisa-ação, faço, neste trabalho, a opção de me referir a mim mesma, quando apresento os documentos escritos enquanto professora, como “a professora” ou simplesmente M. Sem falsas expectativas sobre a “neutralidade” e “objetividade” da pesquisa, essa é apenas uma solução provisória para tentar manter e/ ou não prejudicar a legibilidade do texto.

⁴ Para fazer a triangulação, conto também com doze aulas audiogravadas em 2004 e um portfólio com atividades do Projeto Hora da Leitura, de 2007.

⁵ Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97), entendo Sequência Didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

seguir, são apresentados exemplos a partir dos quais se (re)discuti as semelhanças e diferenças entre esses conceitos. Para concluir o artigo, algumas considerações finais (e provisórias).

2. (RE)VISITANDO E (RE)DISCUTINDO O ESTATUTO DA REESCRITA, DA REFAÇÃO E DA RETEXTUALIZAÇÃO

Assim como em Abaurre, Fiad, Mayrink-Sabinson (1997); Buin (2006) e Gonçalves, Bazarim (2013), neste trabalho, *refação* se refere a toda mudança/reestruturação/adequação do texto feita pelo próprio autor sem qualquer tipo de intervenção objetiva de um mediador, constituindo-se, portanto, como uma alteração automotivada. Já a *reescrita* contempla toda mudança feita no texto a partir da intervenção de outro(s).

Conforme Marcuschi (2001, p. 46), o termo *retextualização* “foi empregado por Neusa Travaglia (1993) em sua tese de doutorado sobre a tradução de uma língua para outra.”. No entanto, em sua obra, Marcuschi (2001) recupera apenas parcialmente essa definição, na medida em que usa o termo para se referir a uma “tradução” de uma modalidade, a oral, para outra, a escrita, de uma mesma língua. Assim, a passagem e/ou transformação de um texto da modalidade oral para a modalidade escrita é o que Marcuschi (2001, p. 46) denomina como *retextualização*. Para o autor, isso não é algo mecânico, mas um processo que envolve “operações complexas que interferem tanto no código como no sentido (...)”

Já para Matêncio (2002), esse processo não se dá apenas quando se tem mudança na modalidade, para a autora

retextualizar é produzir um novo texto a partir de um texto-base, pressupondo-se que essa atividade envolve tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade. (MATÊNCIO, 2002, p. 111)

Se retextualizar, na concepção de Matêncio (2002), seria produzir um novo texto, ainda que na mesma modalidade, a escrita, mas de um outro gênero textual, como é o caso de um resumo, por exemplo, logo a *retextualização* implicaria mudança no propósito comunicativo. Nesse caso, embora sem a mudança da modalidade oral para a escrita, haveria o redimensionamento das projeções de imagem dos interlocutores, de seus papéis sociais, dos conhecimentos partilhados, assim como o redimensionamento das motivações e intenções, de espaço e tempo, de produção/recepção. No entanto, ainda segundo Matêncio (2002), esse o novo texto manteria algumas referências ao texto-base.

Ampliando a definição de Matêncio (2002), em Bazarim (2006), a partir da análise da troca de cartas entre a professora de LP e seus alunos,

a *retextualização* passa a compreender também as transformações ocorridas na produção de um novo texto a partir de um texto-base ainda que do mesmo gênero textual.

Além do que já foi mencionado, está subjacente a todos esses conceitos, um outro: o de reversibilidade, o qual pode ser entendido como

um movimento que indica claramente que o produtor do texto, motivado [ou não] pela participação do outro no evento de análise e comentário de seu texto em processo de aperfeiçoamento, passa a assumir uma outra perspectiva sobre sua própria produção. Assim, toma o lugar do crítico, vê o texto com distanciamento e participa do diálogo com contribuições como: releituras, sumarizações, clarificação, julgamento, sugestão e teste de transformação e aperfeiçoamento. (GARCEZ, 1998, p.139-140)

A reversibilidade é uma característica que se baseia na concepção de escrita como trabalho e de texto não como um produto, mas como um processo que sempre pode ser continuado (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991, p.59). Dessa forma, as transformações realizadas no texto são feitas, basicamente, através de: substituição, inclusão e supressão (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991, p.59), às quais acrescento a reordenação. Essas operações, no entanto, não são realizadas mecanicamente visando somente a *higienização* do texto, mas sim, conforme demonstrado na seção a seguir, acontecem, com ou sem intervenção de um mediador, a fim de se adequar o texto a um determinado gênero textual.

Isso significa que, para realizar essas operações, o produtor do texto considera: 1) parâmetros objetivos (emissor, espaço/tempo da ação etc.); 2) parâmetros socio subjetivos (quadro social de interação, papel do enunciador, papel dos destinatários, objetivos); 3) outras representações da situação e dos conhecimentos disponíveis (BRONCKART, 2006, p. 146).

Corroborando com essa posição, na *retextualização*, de acordo com Matêncio (2002), independentemente da presença e/ou ausência de apontamentos de um mediador, estão envolvidas operações, que prefiro tratar como *atividades*, que podem ser linguísticas, textuais e discursivas. As primeiras dizem respeito à organização da informação no texto, à formulação do texto e à progressão referencial. As atividades textuais são aquelas que se referem aos tipos textuais – narrativo, argumentativo, injuntivo ou dialogal –, bem como ao esquema global do texto. Já as atividades discursivas estão inteiramente relacionadas ao evento interativo do qual o texto emerge, ou seja, estão inteiramente relacionadas ao gênero textual. Essas atividades, linguísticas, textuais e discursivas, realizadas durante a *retextualização* são feitas através de operações de substituições, inclusões, supressões e reordenações, as quais podem ser percebidas através da comparação entre duas ou mais versões de um texto escrito de um mesmo gênero textual.

Tendo em vista os aspectos mencionados, neste trabalho, a partir da análise do *corpus*, proponho que as operações de substituição,

reordenação, ampliação e redução realizadas na adequação de um texto a um determinado gênero textual, as quais podem ocorrer tanto na *reescrita* quanto na *refacção*, sejam entendidas como *retextualização*. Isso só é possível porque entendo que tanto na *reescrita* quanto na *refacção*, apesar de o escritor poder operar sobre o texto de um mesmo gênero textual para transformá-lo, o resultado final pode até ser um texto do mesmo gênero, mas nunca o mesmo texto.

4. REESCRITA, REFACÇÃO E RETEXTUALIZAÇÃO NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA DE UMA PROFESSORA DE LP

A partir dos 68 textos refeitos e/ou reescritos do *corpus*, selecionei, analisei e apresento os resultados que permitem (re) discutir o estatuto dos conceitos de *reescrita*, *refacção* e *retextualização*, bem como fazer uma reflexão sobre os possíveis impactos dessa (re)visão conceitual na concepção de formação de professores e na prática de ensino-aprendizagem da escrita de Língua Portuguesa.

Nos exemplos, a seguir, apresento as duas primeiras versões⁶ de uma dissertação produzida, em sala de aula, por M. no Ensino Médio.

Exemplo 01 – primeira versão	Exemplo 02 – segunda versão
<p>O jovem brasileiro</p> <ul style="list-style-type: none"> - indeciso - explorado - sem ideias - se vira como pode - manipulado - exibicionista - sem personalidade própria <p>SEM CULTURA ALIENADO</p> <p>Jovem</p> <p>A realidade que nos circunda ainda parece imperceptível a uma juventude de visão limitada se tornando um alvo fácil da manipulação</p> <p>O que dizer, quando já não se tem ideais, assim é o jovem do Brasil, luta, reivindica, pra quê? Para este o mínimo já é garantido e o que resta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - não tem importância, é dispensável 	<p>Afinal, o que dizer do jovem atual já que não só a visão a visão e a interpretação da realidade lhe parece algo tão longínquo. Hoje ele vive a situ situação apenas a vive</p> <p>O seu mundo é algo egoísta e mesquinho, vive-se em função de modismos e consumismo, perdeu-se os grandes ideais. Já não há grandes conflitos que resultariam em grandes conquistas, afinal encontraram um mundo pronto, o que não quer dizer que ele não possa ser melhorado. Se o essencial é garantido, o que reivindicar sobra é muita cortiça, rock in roll, drogas e prostituição</p> <p>E o outro lado? Este faz o que pode diante de exploração causada por uma sociedade da controversia, ele vê com perplexidade</p> <p>E o outro lado? Este faz o que pode, diante da exploração causada por um sociedade da controversia ele vê com perplexidade.</p> <p>E o outro lado? Este faz o que pode olha com perplexidade sua própria exploração por uma engrenagem social já desgastada por tantas controvérsias. Estando cada vez mais próximo e algumas vezes até vivendo a miséria do submundo. E mesmo diante de tanta sujeira, este jovem sobrevive, a sua falta de personalidade, poder de decisão, iniciativa</p> <p>Chegamos então ao perfil de um jovem carente e indiferente, egocêntrico e cômodo</p> <p>Então, chegamos a conclusão que</p> <p>Então, o jovem vive o seu mundo alinedamente sofre de carência porém permanece indiferente.</p> <p>O futuro ele deixa para amanhã</p>

⁶ Em Bazarim (2016), é possível encontrar uma análise detalhada das várias versões da dissertação até a produção final.

Sua curtidão, uma música em inglês, o tênis importado, o relógio... Veja bem, é legal	A cultura é algo desprezível, desnecessário Não questiona porque não tem e nem intenciona o conhecimento e o futuro ele deixa para amanhã
---	--

Fonte: Arquivo pessoal, 1996.

Antes de iniciar o texto dissertativo⁷, M. faz um esquema onde são listadas expressões predicativas que categorizam os jovens brasileiros. Assim, dadas as expressões predicativas listadas na primeira versão, exemplo 01, é possível perceber que M., no seu texto, quer evidenciar uma apreciação valorativa negativa em relação ao jovem brasileiro. De um lado, têm-se “indeciso”, “sem idéias”, “manipulado”, “exibicionista”, “sem personalidade”, “sem cultura”, “alienado” expressões claramente depreciativas. De outro, “explorado” e “se vira como pode”, que, apesar da aparente intenção de atenuar a apreciação negativa, mantêm o posicionamento de M. acerca da juventude brasileira.

O exemplo 02, na sua materialidade linguística, não recupera praticamente nada da versão anterior. No entanto, os possíveis significados associados às expressões predicativas apresentadas na primeira versão são *retextualizados* e a essas expressões somam-se outras tais como “egoísta”, “mesquinho”, “carente”, “indiferente”, “egocêntrico” e “cômodo” (operação de inclusão). Das expressões predicativas listadas na primeira versão, “exibicionista” e “indeciso” não são retomadas na segunda (operação de supressão). O trecho “Hoje ele vive a situ situação apenas a vive”, por exemplo, devido ao uso do modalizador “apenas”, mantêm um estreito laço com o campo semântico da expressão predicativa “manipulado”. A esse jovem, que não interfere na situação em que vive, também pode ser associada a expressão “sem personalidade própria”.

Após a questão “E o outro lado?”, o que se esperava era uma categorização que, se não se opusesse, pelo menos atenuasse a apreciação valorativa depreciativa até então encontrada. Essa expectativa, no entanto, é parcialmente frustrada com o trecho “Este faz o que pode olha com perplexidade sua própria exploração por uma engrenagem social já desgastada por tantas controvérsias.” Apesar de prevalecer na conclusão a ideia do jovem como um alienado, nesse trecho M. mostra que ele reconhece a sua situação de exploração, mas que não consegue reagir para mudá-la. Ao contrário do que propõe o modelo tradicional de dissertação, já na introdução, M. não só aborda o tema de forma geral, mas, sem qualquer preocupação com a imparcialidade, apresenta seu ponto de vista sobre um jovem que não reflete, que não se revolta, conformando-

⁷ Comanda de produção: “2. (PUC-RJ). A partir de charge de Liberati, reflita sobre o tema proposto e redija um texto expressando suas ideias sobre o assunto.” Aqui, estou considerando a redação escolar como o gênero textual.

se com aquilo que (não) tem. É polêmico o uso do “Afinal” no início do texto. Muito mais do que uma conclusão antecipada e, portanto, inadequada na introdução, esse uso marcaria a relação que M. parece estar tentando estabelecer entre o que ela tem a dizer e o discurso já construído a respeito do jovem brasileiro; de certa forma, marca a continuidade de uma cadeia enunciativa em constante movimento. Nos parágrafos seguintes, através de expressões predicativas ou de *retextualizações* que a elas remetem, o jovem brasileiro é construído como um objeto-de-discurso (MONDADA; DUBOIS, 2003).

Como pôde ser observado, a primeira versão da dissertação estava em uma forma embrionária, algo parecido com a esquematização das ideias que seriam desenvolvidas no texto. Assim, comparando-se a primeira e a segunda versão, é possível identificar, basicamente, duas operações de retextualização: supressão e inclusão. Percebe-se que aquilo que estava apenas delineado na primeira versão, devido ao movimento de reversibilidade, começa a tomar forma de dissertação na segunda. Dessa forma, podemos dizer que a segunda versão é resultado das operações de *retextualização* realizadas na primeira versão, isto é, a partir de um texto-base, o exemplo 1, é feita a produção de um novo texto, o exemplo 2. Nesse caso, as operações de *retextualização* foram realizadas por M. sem qualquer tipo de intervenção do professor. Por ter sido resultado de operações automotivadas, o novo texto produzido é considerado como um exemplo do processo de *refacção*, através do qual M. opera sobre um texto-base para transformá-lo em texto dissertativo do gênero redação escolar.

Como já fora mencionado anteriormente, as *refacções* são mais presentes no *corpus* do que as *reescritas*. É nos gêneros acadêmicos, principalmente na pós-graduação, que a intervenção do outro impulsiona M. a rever e retextualizar seu texto. Seguem dois exemplos. No 03, o primeiro parágrafo da dissertação de mestrado, tem se o texto inicialmente proposto por M.; no 04, ele aparece com as observações e alterações sugeridas pelo seu leitor. Foram sugeridas 17 revisões (09 inclusões e 08 supressões): o que está realçado em **laranja** e em CAIXA ALTA é para ser inserido; os trechos com realce em **cinza** devem ser excluídos; o que está em **azul claro** e em CAIXA ALTA é um comentário geral a respeito do trecho revisado.

Exemplo 03 – primeira versão	Exemplo 04 – intervenção do mediador
------------------------------	--------------------------------------

INTRODUÇÃO	INTRODUÇÃO
<p>Este trabalho, que também dialoga com tantos outros, apresenta os resultados de um estudo que investigou a interação mediada pela escrita entre mim, enquanto professora, e meu(s) aluno(s) de uma escola pública da periferia de Campinas-SP. Aqui apresento as características gerais de um processo interacional que, dada a singularidade de cada sujeito participante, é único. O processo interacional estudado é único também porque está situado no tempo e no espaço e com eles mantém vínculos indissociáveis; porque se relaciona com as angústias e inquietações de uma professora-pesquisadora iniciante, bem como com a história de vida de cada um dos sujeitos participais – fatos esses que transcendem os limites impostos por esta pesquisa acadêmica. Finalmente, é único porque a mínima mudança em qualquer uma das variáveis (tempo, espaço, participantes, objetivo) altera tanto o processo quanto o resultado. Isso é algo que, sem o rigor da pesquisa científica, tenho observado nos dois últimos anos em que, apesar de continuar a interação com os alunos através da escrita, percebi alterações em consequência da mudança de participantes e, principalmente, de eventuais diferenças nas motivações para o início da troca de cartas.</p>	<p>Este trabalho, que também dialoga com tantos outros, apresenta os resultados de um estudo que investigou a interação mediada pela escrita entre mim, enquanto professora, e meu(s) aluno(s) de uma escola pública da periferia de Campinas-SP. Aqui apresento as características gerais de um processo interacional que, dada a singularidade DA SITUAÇÃO E de cada sujeito participante, é IMPROVÁVEL E único. O processo interacional estudado é É IMPROVÁVEL PELA INCERTEZA E PELO RISCO E Iúnico também porque está situado no tempo e no espaço e com eles ?mantém vínculos indissociáveis; porque se relaciona com as angústias e inquietações de uma professora-pesquisadora iniciante, bem como com a história de vida de cada um dos sujeitos participais – fatos esses que transcendem os limites impostos por esta pesquisa acadêmica. Finalmente, é único porque a mínima mudança em q Qualquer ALTERAÇÃO Numa das variáveis (tempo, espaço, participantes, objetivo) alteraRIA tanto o processo quanto o resultado. Isso é algo que, sem o rigor da pesquisa científica, O QUE tenho observado nos dois últimos anos em que, apesar de continuar TENHO CONTINUADO a interação com os MEUS alunos através da escrita. , percebi alterações em consequência da mudança de participantes e, principalmente, de eventuais diferenças nas motivações para o início da troca de cartas. ESTRUTURAS MUITO TORTUOSAS E REPETITIVAS</p>

Fonte: Arquivo pessoal, 2006.

No campo acadêmico, a mediação geralmente é realizada pelos colegas de curso ou pelo orientador. No caso aqui analisado, é a orientadora quem faz as intervenções. No exemplo 04, é possível verificar que a orientadora intervém no texto de duas formas: uma feita diretamente na estrutura textual, incluindo e/ou suprimindo trechos do texto; e outra, um comentário mais geral, ao final do texto, justificando as alterações propostas. Na versão final, M. aceita todas as alterações propostas pela orientadora. O fato de ter aceitado todas as sugestões se deve não somente à assimetria de papéis que há entre orientador e orientando, mas também à percepção de M. de que as modificações realizadas realmente eliminaram algumas repetições e “estruturas tortuosas”.

Os textos resultantes de alterações automotivadas (*refacção*) e/ou sugeridas por outro (*reescrita*) aqui exemplificados fazem parte de uma cadeia que seria infinita se não houvesse a necessidade de se colocar um ponto final. É por ser reversível que a escrita é essencialmente dinâmica e não estática como evidenciam algumas

atividades escolares tradicionais. Nos exemplos apresentados, foi possível perceber que tanto na *refacção* quanto na *reescrita*, a *retextualização* dá-se através das operações de substituição, inclusão, supressão e reordenação, as quais estão associadas à adequação do texto a um determinado gênero textual.

Embora nos exemplos do *corpus* que contemplam a escrita de M. durante o Ensino Fundamental e o Ensino Médio não haja sequer um texto cuja intervenção do professor tenha culminado na *reescrita* e que, apesar disso, ela tenha conseguido se construir como um sujeito com boa relação com a escrita a ponto de ser tornar professora de Língua Portuguesa, não é possível afirmar que toda criança irá *naturalmente* aprender a revisar e a refazer seus textos sem que sejam criadas oportunidades para aprender a fazer isso.

O sujeito em questão não só aprendeu a refazer seus próprios textos como também a provocar e orientar a *reescrita*. Conforme exemplos a seguir, quando atuava como professora de LP na Educação Básica, M. não apenas elabora atividades para ensinar a reescrever o texto, como, por vezes, quando se trata de um aluno com muita dificuldade, atua como escriba.

Exemplo 05
T. D.,
<i>Eu tive bastante dificuldade para compreender o seu texto. Com as informações que eu entendi eu tentei escrever, imaginando que você queria ter construído o texto dessa forma. Valeu o seu esforço e a sua tentativa. Agora passe a limpo com bastante atenção.</i>
O meu bairro
Eu moro em um bairro chamando S. F. na rua Central. Essa rua é legal e é muito grande, é nela que a gente anda de bicicleta, brinca de pega-pega e anda bastante. Essa rua é bastante agitada, tem pessoas andando, crianças brincando, cachorro, galinha, etc. Tem também muitas casas e muitas árvores.

Fonte: Arquivo pessoal, 2006.

No exemplo 06, em itálico, há o bilhete escrito por M. em 2005 quando atuava como professora de Língua Portuguesa para alunos de sexta série (sétimo ano) de uma escola estadual de Campinas - SP. A atividade de escrita, uma descrição do bairro, fazia parte de um projeto sobre o descobrimento do Brasil, cujo objetivo era (re)descobrir o bairro, a escola e o município em que viviam os alunos. Os textos escritos pelos alunos foram expostos para toda a comunidade escolar e não escolar durante o evento de culminância do projeto. Nesse bilhete orientador, no entanto, não estão orientações para o aluno reescrever o texto. Tendo em vista, provavelmente, o tempo disponível para o trabalho com a *reescrita*, bem como as dificuldades

dos alunos, M. se coloca como a escriba do aluno, refazendo o texto.

Já a seguir, no exemplo 06, há uma atividade elaborada por M., também no papel de professora de Língua Portuguesa, para ensinar os alunos a compreenderem as suas correções nos textos, bem como a realizarem as modificações solicitadas. Essa atividade de reescrita de artigo de opinião foi feita em 2006 com as turmas da quinta série (sexto ano) que estavam participando do concurso “Escrevendo o Futuro”.

Exemplo 06
<p><i>Observe o texto abaixo. É a primeira versão de um artigo de opinião. A professora fez várias correções. Nossa função agora é tentar reescrever o artigo, considerando as observações feitas pela professora.</i></p> <p>A escola em <u>período</u> integral é boa?¹ Não². Na <u>minha escola</u>³ estudamos em <u>período</u> integral. Na <u>minha opinião</u>, a <u>Escola em período</u> integral não é <u>boa</u>⁴ para mim por que tive que sair do meu <u>curso</u>⁵ que era muito bom. Pra vim pra escola. Eu mesma não <u>aguento das 7:00 as 4:10</u> na escola // eu não me conformo que a gente tenha que ficar aqui o dia todo // o que é bom aqui na <u>Escola é os recreios e as físicas</u> // <u>tem muita coisa faltando na escola</u> como sem quadras, biblioteca, sem som, sem laboratório, tem bagunça, falta de respeito, não tem comida boa, banheiro sujo não tem ventila dor na sala, não tem computador pra todo mundo, nem brinca deiras⁶ // só os <u>pais</u>⁷ é que acham bom ficar na Escola o dia todo por que a gente não fica na rua <u>mais</u> eu não acho é chato e a gente <u>não aprende nada</u>⁸</p> <p>¹ Veja que há problemas na apresentação do texto: você reuniu tudo em um único parágrafo, não separou o título do corpo do texto. Observe isso na reescrita. ² Formule uma frase para introduzir o parágrafo. ³ Qual escola? Você fala como se o leitor já soubesse quem você é, de que escola você está falando. Lembre-se nem sempre o seu leitor compartilha desse tipo de conhecimento. ⁴ Aponte resumidamente, sem detalhar, quais são os motivos que fazem você não gostar da escola em período integral. Só depois exemplifique. ⁵ Curso de quê? ⁶ Agrupe as informações, mostre <u>todos</u> problemas 1º na estrutura física, 2º na estrutura física, 3º na parte pedagógica. ⁷ Como você sabe disso? Tem que ter como provar essa afirmação. Nós temos, lembra da pesquisa de opinião? Use os resultados aqui. ⁸ Não seja tão radical, diga isso de uma forma mais educada e polida tipo: “nós não conseguimos aprender de uma forma lúdica e prazerosa como foi prometido”. A seguir, elabore uma conclusão retomando a sua opinião.</p>

Através da análise do exemplo 06, um texto com marcações cuja *reescrita* foi feita coletivamente, fica evidente que as correções feitas por M. vão além da mera *higienização* do texto. Através dos questionamentos feitos no pós-texto, um exemplo de correção textual-interativa, o aluno é provocado a pensar sobre a sua escrita no âmbito discursivo.

Com esse exemplo, fica claro que M., no papel de professora de Língua Portuguesa, além de orientar a *reescrita* dos alunos considerando que as operações de substituição, inclusão, supressão e reordenação, as quais estão subordinadas às condições sociocomunicativas do gênero artigo de opinião, está preocupada também em instrumentalizar os alunos para que eles compreendam as observações que ela faz nos textos e, dessa forma, consigam melhorar a produção.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS (E PROVISÓRIAS)

Para compreender os usos que M. faz da escrita como professora (exemplo 05 e 06) não se pode considerar apenas os conhecimentos específicos construídos no curso de licenciatura, mas se deve também (re)conhecer e compreender as suas experiências com a escrita na escolarização básica, no curso técnico, no estágio em secretariado, nos seus trabalhos na área administrativa, bem como em outras situações não-escolares.

Não só é digno de nota, mas, sobretudo, de preocupação, o fato de não serem encontrados exemplos no *corpus* de textos produzidos por M. no Ensino Fundamental e Médio com modificações que tenham sido motivadas por intervenções do professor. É justamente nesse período da escolarização básica – no qual o aluno estaria se apropriando não apenas das estratégias de escrita, mas também de revisão da escrita – que caberia ao professor, através das sugestões/observações, provocar *reescritas* a fim de empoderá-lo para futuramente, mesmo em contexto não escolar, realizar as *refacções*. Além do fato de ter dado continuidade ao processo de aprendizagem da escrita iniciado antes da escolarização, até o momento, não foi possível identificar no *corpus* elementos que apontassem para as possíveis razões que levassem M., enquanto aluna da Educação Básica, a produzir, mesmo que não em situação escolar, várias versões de um mesmo texto nem o que serviu de modelo para as *retextualizações*.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. *et al.* *Cenas da aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas-SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1997.

BAZARIM, M. A reversibilidade no texto escrito: um estudo de caso da escrita de uma professora de Língua Portuguesa (LP). *Diadorim*. Rio de Janeiro-RJ, Revista 18, volume 2, Jul-Dez 2016, p.99-117. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/5363>> . Acesso em 25/nov./2017.

_____. Construindo com a escrita interações improváveis entre professora e alunos do ensino fundamental de uma escola pública da periferia de Campinas. *Dissertação de Mestrado inédita*. Campinas-SP: Unicamp/IEL, 2006a. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269737>> . Acesso em 25/nov./2017.

BRAGGIO, S. L. B.; LINHARES, L.S. Da influência da prática de ensino no processo de aquisição da linguagem escrita. *Letras em Revista*. UFG, Ed. Do Cegraf, v.1, 1999, p.157-183.

BRONCKART, J. P. Os gêneros e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. In: _____. *Atividades de linguagem, discurso e*

- desenvolvimento humano*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2006, p. 121-161.
- BUIN, E. A Construção da Coerência Textual em Situações de Ensino. *Tese de doutorado*. Campinas-SP: IEL/UNICAMP, 2006.
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.) *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, p.95-128.
- GARCEZ, Lucila. *A escrita e o outro: modos de participação na construção do texto*. Brasília-DF: Editora da Universidade de Brasília, 1998.
- KLEIMAN, Â. B. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas- SP: Mercado de Letras, 1995.
- KOCH, Ingedore.G.Villaça. Linguística textual: quo vadis? *Delta*, São Paulo , v. 17, n. spe, p. 11-23, 2001 . Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v17nspe/6708.pdf>>. Acesso em 08/mai./2016.
- _____. Introdução à linguística textual. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A Escrita como Trabalho. In: MARTINS, M.H. *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991, p.54-63.
- GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (Orgs.) *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. 2.ed. Campinas-SP: Pontes, 2013.
- GOODMAN, Y. O desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas. In: FERREIRO, E.; PALACIO, M. G. *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 85-101.
- MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) *Gêneros textuais, teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 237-259.
- MARCUSCHI, L.A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo-SP: Cortez, 2001.
- MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTI, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Orgs.). *Referenciação*. São Paulo-SP: Contexto, 2003.
- OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. B. (orgs.). *Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações*. Natal-RN: EDUFRN, 2008.
- PÉCORA, A. Problemas de redação. 5.ed. São Paulo-SP: Martins Fontes, 1999.
- SOARES, M. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2017.
- VAL, M. G. C. *Redação e Textualidade*. São Paulo-SP: Martins Fontes, 1999.