

NATÁLIA OLIVEIRA PASIN

**O BILHETE ORIENTADOR DE REESCRITA A SERVIÇO DA
INTERLOCUÇÃO NO ENSINO DE LEITURA E PRODUÇÃO
TEXTUAL NO CONTEXTO ACADÊMICO DE LETRAS**

PORTO ALEGRE

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: LINGUÍSTICA APLICADA

**O BILHETE ORIENTADOR DE REESCRITA A SERVIÇO DA
INTERLOCUÇÃO NO ENSINO DE LEITURA E PRODUÇÃO
TEXTUAL NO CONTEXTO ACADÊMICO DE LETRAS**

NATÁLIA OLIVEIRA PASIN

ORIENTADORA: PROF(a). DR(a). JULIANA ROQUELE SCHOFFEN

Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

PORTO ALEGRE

2018

CIP - Catalogação na Publicação

Pasin, Natália Oliveira

O bilhete orientador de reescrita a serviço da interlocução no ensino de leitura e produção textual no contexto acadêmico de letras / Natália Oliveira Pasin. -- 2018.

180 f.

Orientadora: Juliana Roquele Schoffen.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Proficiência escrita. 2. Interlocução. 3. Avaliação. 4. Feedback. 5. Reescrita de textos e aprendizagem. I. Schoffen, Juliana Roquele, orient. II. Título.

Natália Oliveira Pasin

O BILHETE ORIENTADOR DE REESCRITA A SERVIÇO DA
INTERLOCUÇÃO NO ENSINO DE LEITURA E PRODUÇÃO
TEXTUAL NO CONTEXTO ACADÊMICO DE LETRAS

Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Porto Alegre, 11 de outubro de 2018

Resultado: Conceito “A” por unanimidade.

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Roquele Schoffen
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Profa. Dra. Luciene Juliano Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof. Dr. Paulo Coimbra Guedes
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Profa. Dra. Simone Mendonça Soares
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

AGRADECIMENTOS

Com certeza não é tarefa fácil recordar, nome por nome, todas as pessoas que estiveram torcendo por mim durante o percurso da minha graduação e, principalmente, do mestrado. Ainda bem que não é fácil, pois significa que tive muitas pessoas ao meu lado nesse processo.

Nessa caminhada dentro da UFRGS, gostaria de agradecer, primeiramente, à minha orientadora Juliana Schoffen, que sempre foi muito disponível e amiga, tornando tudo mais leve. Obrigada pela parceria, pelos grandes ensinamentos e por ter sido uma grande referência desde a graduação até hoje! Agradeço também a outros grandes professores que tive a honra de ter durante o mestrado: Margarete Schlatter, Luciene Simões e Paulo Guedes. Agradeço, também, ao professor Pedro Garcez, que me ajudou muito em meu projeto e nos ensinou muito sobre a pesquisa interpretativa e etnográfica. Agradeço também à professora Daniela Norci Schroeder, minha grande mestra do italiano, que muito me apoiou durante todo esse período na Letras.

Gostaria também de agradecer aos queridos colegas que tive nesses dois anos de mestrado: as orientadas da Juliana (Ellen, Gabrielle, Kaiane e Gabi Moch), os colegas das *montanhas da Nova Guiné*, o Willian, meu colega desde a prova do vestibular, o Alexandre, que estudou comigo para a prova do mestrado e, principalmente, a Ana Vial, que esteve sempre me ajudando nas horas de dúvida, desde o projeto até o abstract deste trabalho, sendo uma querida colega, amiga e apoiadora. Agradeço também às colegas do italiano, especialmente à Nalim, com quem mais convivi nesses dois anos.

Fora da academia, gostaria de agradecer a todas as pessoas, amigos e familiares, que sempre me apoiaram nas minhas conquistas. Alguns estiveram mais presentes durante esses dois anos, outros menos, mas sei que muita gente estava torcendo por mim e isso foi, muitas vezes, a força motora a me fazer seguir em frente quando estava sobrecarregada de afazeres ou me sentindo bloqueada na escrita. Agradeço primeiramente aos meus pais, que sempre me impulsionaram a estudar e ir atrás dos meus sonhos, esforçando-se para me dar condições e oportunidade para realizá-los. Pai e mãe, sou muita grata por tudo! Agradeço ao meu marido, meu maior companheiro durante esse período, sendo quem segurou a minha mão nos momentos de crise e esteve sempre ao meu lado, me fazendo sorrir e ver tudo de um jeito mais tranquilo. Muito obrigada pelo teu apoio, Marcos, sem ele eu não sei como poderia ser. Agradeço aos meus amigos que estiveram sempre torcendo por mim, perguntando como estava o trabalho e me motivando a seguir em frente: Maya, Gabi, Ana, Nati, Pam, Carol, Dani, Robs... obrigada! Em especial, agradeço aos meus grandes torcedores: Magda, Porcher e Renata, que foram muito importantes, desde a prova do mestrado até a defesa! Obrigada por serem quem são e serem sempre assim, tão especiais. Agradeço também aos meus familiares queridos que sempre estiveram torcendo por mim.

Por fim, mas não menos importante, agradeço aos participantes dessa pesquisa. Sem vocês, nada disso seria possível.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo relatar o trabalho de desenvolvimento da proficiência escrita através da reescrita guiada pelo bilhete orientador de reescrita no contexto acadêmico do curso de Letras, mais precisamente em uma disciplina de leitura e produção de textos, em uma universidade do sul do país. Objetiva-se, com o estudo apresentado, dar luz ao processo de ensino da escrita auxiliado pelos bilhetes orientadores, a fim de mostrar como esses bilhetes, na medida em que oportunizam a interlocução entre leitor e autor, servem de apoio ao professor como método de ensino e ajudam o aluno a repensar seu texto. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa interpretativa, que incluiu trabalho de campo para geração de dados através de observação participante e digitalização das versões dos textos produzidos pelos alunos da disciplina em questão e dos bilhetes orientadores escritos pela professora e pela monitora da disciplina. O trabalho de pesquisa aqui relatado fundamentou-se principalmente na teoria bakhtiniana que entende a língua como meio de interação social pelo seu viés dialógico e apresenta as noções de enunciado e gêneros do discurso (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, 2015). Partindo disso, as demais teorias nas quais se apoiam este trabalho são as de língua como ação no mundo (CLARK, 2000), proficiência escrita e interlocução (SCHOFFEN, 2009), práticas de ensino da escrita baseadas na noção de gêneros do discurso e de interlocução (GERALDI, 1997; SCHOFFEN, 2009), as qualidades discursivas do texto (GUEDES, 2009), avaliação da escrita baseada na visão de gêneros do discurso e interlocução (RGS, 2009; SIMÕES et al, 2012; SCHLATTER E GARCEZ, 2012; DILLI, SCHOFFEN, SCHLATTER, 2012), e avaliação como uma forma de feedback e aprendizagem (SIMÕES et al, 2012; SCHLATTER E GARCEZ, 2012). Desse modo, atentamos a todo o processo de construção da proficiência escrita com base na reescrita de textos guiada pelos bilhetes buscando perceber “Como o bilhete orientador de reescrita ajuda no processo de construção da proficiência escrita?”. Por meio da análise dos dados gerados, constatamos que o entendimento da interlocução estabelecida na situação de produção do texto é peça fundamental no processo de desenvolvimento da produção escrita e que a interação professor-aluno/ leitor-autor oportuniza a compreensão da figura do interlocutor, melhorando as versões de reescrita e desenvolvendo a proficiência escrita.

Palavras-chave: Proficiência escrita. Interlocução. Avaliação. Feedback. Reescrita. Reescrita de textos e aprendizagem.

ABSTRACT

This dissertation aims to report on the development of written proficiency through rewriting guided by rewriting guiding notes in the academic context of the Language and Literature Teaching and Translation undergraduate degree, more precisely in a course of reading and writing in a university in the south of Brazil. The objective of this study is to give light to the teaching process of writing based on the rewriting guiding notes, to show how these notes, as far as they facilitate the interlocution between reader and author, support the teacher as a teaching method and help the student to rethink their text. To do so, a qualitative interpretative research was conducted, which included fieldwork for data generation through participant observation and digitalization of the different versions of the texts written by the students and of the guiding notes written by the professor and by tutors of that course. The research work reported here was mainly based on the bakhtinian theory that understands language as a mean of social interaction by its dialogical aspect and presents the notions of enunciation and genres of discourse (BAKHTIN / VOLOCHINOV, 2014, 2015). From that, the other theories that support this work are language as action in the world (CLARK, 2000), written proficiency and interlocution (Schoffen, 2009), teaching writing practices based on the notion of discourse genres and interlocution (GERALDI, 1997; SCHOFFEN, 2009), the discursive qualities of the text (GUEDES, 2009), writing assessment based on the view of discourse and interlocution genres (RGS, 2009; SIMÕES et al., 2012, SCHLATTER AND GARCEZ, 2012, DILLI, SCHOFFEN, SCHLATTER, 2012), and assessment as a device for feedback and learning (SIMÕES et al, 2012, SCHLATTER AND GARCEZ, 2012). Therefore, we look at the whole process of developing written proficiency based on rewriting texts guided by the notes to perceive "How do the rewriting guiding notes help in the process of developing written proficiency?". Through the analysis of the data generated in this research, we verified that the understanding of the interlocution established in the situation of production of the text is a fundamental part in the process of development of the written production and that the teacher-student/reader-author interaction facilitates the understanding of the figure of the interlocutor, improving the rewriting versions and developing written proficiency.

Keywords: Written proficiency. Interlocution. Assessment. Feedback. Rewriting. Rewriting texts and learning.

ABSTRACT

Questa tesi di Master ha come obiettivo raccontare il lavoro di sviluppo della competenza di scrittura attraverso la riscrittura guidata dal feedback scritto biglietto guida da riscrittura nel contesto accademico del corso di Lettere, più precisamente in una disciplina di insegnamento di lettura e produzione scritta di testi, presso un'università al sud del Brasile. Si obietta, con lo studio qui presentato, dare luce al processo di insegnamento della scrittura in base al biglietto guida da riscrittura, per mostrare come questi biglietti servono da appoggio al docente come metodo di insegnamento e aiutano lo studente a ripensare il suo testo. Per questo, è stata realizzata una ricerca qualitativa e interpretativa che prevede lavoro sul campo per generare dati presso osservazione partecipante e scansione delle versioni dei testi prodotti dagli studenti della disciplina e dei biglietti guida scritti dalla docente e dalla monitor della disciplina. Il lavoro di ricerca qui rapportato si basa principalmente sulla teoria bakhtiniana che prevede la lingua come mezzo d'interazione sociale dato sua caratteristica dialogica e presenta le nozioni di enunciato e generi del discorso (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, 2015). Le altre teorie in cui si appoggia questo lavoro sono quelle di lingua come azione nel mondo (CLARK, 2000), competenza scritta e interlocuzione (SCHOFFEN, 2009), pratiche di insegnamento della scrittura basate sulla nozione di generi del discorso e di interlocuzione (GERALDI, 1997; SCHOFFEN, 2009), le qualità discorsive del testo (GUEDES, 2009), valutazione della scrittura basata sulla visione di generi del discorso e interlocuzione (RGS, 2009; SIMÕES et al, 2012; SCHLATTER E GARCEZ, 2012; DILLI, SCHOFFEN, SCHLATTER, 2012), e valutazione come mezzo di feedback e apprendimento (SIMÕES et al, 2012; SCHLATTER E GARCEZ, 2012). In questo modo, facciamo attenzione a tutto il processo di costruzione della competenza di scrittura sulla base di riscrittura di testi guidata dai biglietti, cercando di percepire "Come il biglietto guida da riscrittura è d'aiuto nel processo di costruzione della competenza scritta?". Attraverso l'analisi dei dati generati, si constatò che la comprensione dell'interlocuzione stabilita nella situazione di produzione del testo è elemento fondamentale nel processo di sviluppo della produzione scritta e che l'interazione docente-studente o lettore-autore crea opportunità per capire la figura dell'interlocutore, migliorando le versioni di riscrittura e sviluppando, così, la competenza della scrittura.

Parole chiavi: Competenza scritta. Interlocuzione. Valutazione. Feedback. Riscrittura. Riscrittura di testi e apprendimento.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Propostas de escrita de Guedes (2009) analisadas na pesquisa.....	60
Figura 1 – Excerto do texto de relato de emoção forte do José.....	69
Figura 2 – Excerto do texto de relato de um aspecto do cotidiano pessoal da Renata.....	70
Figura 3 – Excerto do texto de relato de uma emoção forte da Alice.....	70
Figura 4 – Excerto do texto de apresentação pessoal da Nádia.....	72
Figura 5 – Excerto do texto de apresentação pessoal da Diana.....	72
Figura 6 – Excerto do texto de relato de um aspecto do cotidiano da Andressa.....	73
Figura 7 – Excerto do texto de apresentação pessoal da Jéssica.....	73
Figura 8 – Excerto do texto de relato de um aspecto do cotidiano pessoal da Mary.....	74
Figura 9 – Excerto do texto de relato de uma emoção forte da Rayane.....	75
Figura 10 – Excerto do texto de apresentação pessoal da Clara.....	76
Figura 11 – Excerto do texto de apresentação pessoal do Giovanni.....	77
Figura 12 – Excerto do texto de apresentação pessoal do Giovanni.....	77
Figura 13 – Excerto do texto de relato de um aspecto do cotidiano pessoal da Michelli	78
Figura 14 – Texto de apresentação pessoal da Andressa.....	81
Figura 15 – Texto de relato de um aspecto do cotidiano pessoal da Clara.....	83
Figura 16 – Texto de relato de um aspecto do cotidiano pessoal do Guilherme.....	85
Figura 17 – Texto de apresentação pessoal da Tábata.....	88
Figura 18 – Texto de apresentação pessoal da Ana Julia.....	90
Figura 19 – Texto de relato de um aspecto do cotidiano pessoal da Tábata.....	92
Figura 20 – Excerto do texto de relato de um aspecto do cotidiano pessoal do Guilherme.....	95
Figura 21 – Excerto do texto de relato de um aspecto do cotidiano pessoal da Rafaela..	95
Figura 22 – Excerto do texto de relato de um aspecto do cotidiano pessoal da Renata..	96
Figura 23 – Excerto do relato de emoção forte do José.....	97
Figura 24 – Primeira versão do texto de apresentação pessoal da Clara.....	101
Figura 25 – Segunda versão do texto de apresentação pessoal da Clara.....	103
Figura 26 – Terceira versão do texto de apresentação pessoal da Clara.....	105
Figura 27 – Quarta versão do texto de apresentação pessoal da Clara.....	107
Figura 28 – Quinta e última versão do texto de apresentação pessoal da Clara.....	108
Figura 29 – Primeira versão do texto de apresentação pessoal da Nádia.....	110
Figura 30 – Segunda versão do texto de apresentação pessoal da Nádia.....	111
Figura 31 – Terceira versão do texto de apresentação pessoal da Nádia.....	113
Figura 32 – Quarta versão do texto de apresentação pessoal da Nádia.....	115
Figura 33 – Quinta e última versão do texto de apresentação pessoal da Nádia.....	117
Figura 34 – Primeira versão do texto de relato do cotidiano do Guilherme.....	120
Figura 35 – Segunda versão do texto de relato do cotidiano do Guilherme.....	122
Figura 36 – Terceira versão do texto de relato do cotidiano do Guilherme.....	124
Figura 37 – Primeira versão do texto de relato do cotidiano da Michelli.....	126
Figura 38 – Segunda versão do texto de relato do cotidiano da Michelli.....	128
Figura 39 – Terceira versão do texto de relato do cotidiano da Michelli.....	130
Figura 40 – Quarta versão do texto de relato do cotidiano da Michelli.....	132
Figura 41 – Primeira versão do relato de emoção forte do José Henrique.....	134
Figura 42 – Segunda versão do relato de emoção forte do José Henrique.....	136
Figura 43 – Terceira e última versão do relato de emoção forte do José Henrique.....	138

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 A ESCRITA A PARTIR DE UMA VISÃO BAKHTINIANA DA LINGUAGEM.....	15
1.1 LÍNGUA COMO FENÔMENO SOCIAL.....	15
1.2 GÊNEROS DO DISCURSO.....	18
1.3 PROFICIÊNCIA E INTERLOCUÇÃO.....	20
1.3.1 Proficiência escrita: O que é um bom texto?.....	22
1.3.1.1 A interlocução como peça-chave de um bom texto.....	24
1.3.1.2 As qualidades discursivas do texto.....	26
1.3.2 Ensino da escrita.....	28
2 AVALIAÇÃO, REESCRITA E CONSTRUÇÃO DA PROFICIÊNCIA.....	33
2.1 AVALIAÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS.....	33
2.1.1 Avaliação de textos baseada nas noções de uso da linguagem e gênero do discurso.....	34
2.2 AVALIAÇÃO DE TEXTOS.....	37
2.2.1 Tipos de feedback.....	39
2.3 O USO DO BILHETE ORIENTADOR DE REESCRITA COMO FEEDBACK NA CONSTRUÇÃO DA PROFICIÊNCIA ESCRITA.....	41
2.4 A REESCRITA ORIENTADA PELOS BILHETES E O DESENVOLVIMENTO DA PROFICIÊNCIA ESCRITA.....	47
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	51
3.1 PESQUISA INTERPRETATIVA QUALITATIVA.....	51
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA – A disciplina de leitura e produção textual.....	53
3.3 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS – A turma E de 2017.....	58
3.3.1 Os participantes da pesquisa.....	61
3.4 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA.....	62
3.5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	63
4 BILHETES ORIENTADORES DE REESCRITA.....	66
4.1 OS NOSSOS BILHETES.....	67
4.1.1 Bilhete no corpo do texto.....	68
4.1.2 Bilhete pós-texto.....	71
4.1.3 Bilhete-pergunta.....	76

4.1.4	Bilhete falado.....	79
4.1.5	Bilhete-lembrete.....	86
4.2	CORREÇÕES DE TEXTO.....	94
5	REESCRITA E RESPOSTA AOS BILHETES ORIENTADORES.....	98
5.1	A AJUDA DOS BILHETES NA REFLEXÃO SOBRE QUEM SE É.....	100
5.2	INTERLOCUÇÃO À MARGEM DO TEXTO: RESPONDENDO BILHETES COM BILHETES.....	109
5.3	VALE A PENA INSISTIR NA REESCRITA.....	119
5.4	RESPOSTA AOS BILHETES, COOPERAÇÃO E AUTORIA.....	125
5.5	CHAMANDO O LEITOR PARA RESPONDER AOS BILHETES.....	133
6	O BILHETE ORIENTADOR DE REESCRITA COMO OPORTUNIDADE DE INTERLOCUÇÃO ENTRE LEITORES E AUTORES.....	141
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	153
	REFERÊNCIAS.....	157
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	161
	APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.....	162
	APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Responsáveis)	163
	ANEXO 1 – Programa da disciplina de leitura e produção textual.....	164
	ANEXO 2 – Grade de avaliação da disciplina de leitura e produção textual.....	165
	ANEXO A – Texto de apresentação pessoal da aluna Clara.....	166
	ANEXO B – Texto de apresentação pessoal do aluno Giovanni (terceira versão)	167
	ANEXO C – Texto de apresentação pessoal do aluno Giovanni (quarta versão)	168
	ANEXO D – Texto de relato de um aspecto do cotidiano pessoal da aluna Michelli....	169
	ANEXO E – Texto de relato de emoção forte do aluno José.....	170
	ANEXO F – Texto de relato de um aspecto do cotidiano pessoal da aluna Renata.....	171
	ANEXO G – Texto de relato de emoção forte da aluna Alice.....	172
	ANEXO H – Texto de apresentação pessoal da aluna Nádia.....	173
	ANEXO I – Texto de apresentação pessoal da aluna Diana.....	174
	ANEXO J – Texto de relato de um aspecto do cotidiano pessoal da aluna Andressa....	175
	ANEXO L – Texto de apresentação pessoal da aluna Jéssica.....	176
	ANEXO M – Texto de relato de um aspecto do cotidiano pessoal da aluna Mary.....	177
	ANEXO N – Texto de relato de emoção forte da aluna Rayane.....	178
	ANEXO O – Texto de relato de um aspecto do cotidiano pessoal do aluno Guilherme..	179
	ANEXO P – Texto de relato de um aspecto do cotidiano pessoal da aluna Rafaela.....	180

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar e analisar o processo de desenvolvimento da proficiência escrita através da reescrita de textos a partir de bilhetes orientadores de reescrita, no ambiente acadêmico do curso de Letras, em uma universidade do sul do país. Com o que relato nesta dissertação, busco mostrar o bilhete orientador de reescrita como meio de feedback e avaliação que privilegia a interlocução a serviço da reescrita e o aperfeiçoamento da proficiência escrita. Porém, antes disso, relato aqui um pouco da minha trajetória relacionada ao ensino de produção escrita e o que me fez seguir esse caminho de pesquisa. Ainda, relato um pouco sobre a minha trajetória como pesquisadora na pós-graduação, para que possamos situar essa dissertação em meio ao transcurso de pesquisa no mestrado como um todo.

O processo de construção da proficiência com a ajuda dos bilhetes foi escolhido como objeto de minha pesquisa devido a minha história com ele. Enquanto estava na graduação, tive chance de participar da disciplina que aqui será o contexto retratado, como monitora, e fazia, juntamente com a professora encarregada da disciplina, o trabalho de avaliação de textos com o objeto aqui estudado: o bilhete orientador de reescrita. Durante o nosso trabalho, naquela época, pude perceber o progresso dos alunos em suas versões de reescrita e consegui observar, em suas reescritas, como o bilhete orientador ajudava esse processo de melhoria textual. Ao fim do trabalho de prática da disciplina, era bastante visível a diferença de qualidade entre primeiras e últimas versões de um mesmo texto, e, ainda, podia-se notar que os bilhetes eram peça importante na empreitada da reescrita, pois muitos seguiam as sugestões contida neles e conseguiam atingir um bom nível de proficiência.

Naquele momento, estando dentro do processo como avaliadora, porém, dada a rapidez com que tudo acontece e dado que o nosso foco era no trabalho de ler os textos e compor os bilhetes, não pude dar um olhar mais atento às peculiaridades da composição desses bilhetes e analisar a fundo como eram as respostas dos alunos durante a reescrita. Perguntava-me, portanto, ao fim do trabalho, se o modo como eram feitos os bilhetes influenciava na maneira em que o aluno reescrevia seu texto, e, além disso, se existiam tipos mais ou menos eficazes de bilhetes para ajudar na reescrita. Segui com esses questionamentos comigo como que “guardados para depois”, esperando o momento de conseguir respondê-los ou, ao menos, investigá-los mais profundamente.

Após esse período como monitora, ainda na graduação, participei, como bolsista, em um projeto de pesquisa que estudava a interlocução relacionada à proficiência escrita e, através dele, pude compreender que todo o trabalho de desenvolvimento da proficiência escrita passa pela configuração adequada da interlocução e a percepção de quem é nosso interlocutor. Dessa maneira, comecei a pensar nos bilhetes, acima de tudo, como um recurso de interlocução entre avaliador-leitor e aluno-escritor.

Após formada, tendo ainda essas inquietações e esses questionamentos em mente, decidi continuar meus estudos e seguir no caminho da pesquisa, ingressando no mestrado. Para isso, formulei um projeto de pesquisa e entrei na pós-graduação no ano de 2016, no segundo semestre.

O andamento da pós-graduação costuma a ser da seguinte maneira para os mestrandos: no primeiro ano, os estudantes cursam as disciplinas previstas pelo currículo, e, no segundo, partem para a pesquisa. Assim, eles têm a oportunidade de reformular seu projeto de pesquisa durante o primeiro ano, com base nos ensinamentos aprendidos nas aulas, e, após isso, submetê-lo ao aceite da secretaria da pós-graduação antes de poder entrar em campo e iniciar a pesquisa. No meu caso, a cronologia foi um pouco diferente: a disciplina que serviu de contexto para minha pesquisa, como aqui veremos, acontece sempre no primeiro semestre do ano; portanto, eu precisei, diferentemente de meus colegas, apressar a reescrita e reelaboração do meu projeto de pesquisa. Eu deveria, então, ter o projeto pronto ao fim do primeiro semestre de mestrado, a fim de submetê-lo à secretaria e ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da universidade, para que eu pudesse, conforme as normas da Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, sobre ética em pesquisa, participar, observar e gerar dados no campo em questão, no semestre seguinte. Sendo assim, eu deveria ter o aceite da universidade e do CEP antes de iniciar o segundo semestre, para poder entrar em campo no início de 2017.

Obtive a permissão para pesquisar em janeiro de 2017 e, dessa forma, enquanto meus colegas partiam para os estudos das matérias do segundo semestre, eu já entrava em campo ainda no primeiro ano de mestrado, em meados de abril de 2017. A etapa de geração de dados em campo ocorreu em um tempo um pouco maior do que o previsto pelo projeto de dissertação e gerou maior quantidade de dados (especificamente de textos digitalizados) do que o esperado, o que levou a pesquisa a se alongar mais na organização e análise de dados, mas foi bastante importante para relatar o trabalho com os bilhetes que aconteceu no contexto pesquisado.

Posta a minha trajetória e tudo que foi relatado para que possamos entender o que nesta dissertação busco abordar, cabe aqui iniciar o relatório introduzindo o objeto de pesquisa ao qual me ative e o que se sabe sobre ele. A pesquisa aqui descrita, acima de tudo, busca discutir a prática de ensino de escrita e fomentar a discussão sobre avaliação e reescrita de textos como meios facilitadores de desenvolvimento da proficiência escrita.

A pesquisa aqui relatada se insere na área de estudo de Linguística Aplicada, mais especificamente no que diz respeito a ensino de produção de textos em língua materna e avaliação da produção escrita. Esta dissertação apoia-se nas teorias que afirmam que a língua é usada para se fazer coisas, atuar no mundo (CLARK, 2000) e é ferramenta de interação que prevê diálogo e se dá por enunciados produzidos pela interação entre interlocutores em campos variados da atividade humana (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, 2015). Sendo assim, o ensino da língua e, neste caso, da escrita, deve ser pautado pelo viés da interação e da interlocução, dado que para interagir temos um projeto de dizer (GERALDI, 1997) e, para escrever, também temos que ter presente o nosso projeto de escrita: o que queremos dizer, para quem, como, por que, etc. Ainda, para produzir textos que façam uso consciente dos recursos expressivos de uma língua a fim de produzir efeitos de sentidos sobre determinados leitores, devemos incluir o leitor no processo da produção de texto (GUEDES, 2009). Dessa maneira, é proficiente na escrita aquele que consegue se inserir adequadamente nas características da situação de comunicação do projeto de escrita, configurando corretamente a interlocução e enquadrando-se no contexto de produção satisfatoriamente (SCHOFFEN, 2009).

Pensando o processo de ensino da produção de texto por esse viés, os modos de avaliar devem ser também relacionados a essas teorias, e a avaliação deve passar, além de um momento diagnóstico para perceber o que o aluno aprendeu (SCHLATTER; GARCEZ, 2012; SIMÕES et al, 2012), por um momento de oportunizar um retorno, ou feedback, ao aluno para que ele possa tentar novamente e, assim, aprender. Dessa forma, a avaliação de textos deve privilegiar o retorno ao texto para a reescrita, pois não há sentido em entregar o texto de volta ao aluno sem dar-lhe a possibilidade de reescrever (SCHLATTER E GARCEZ, 2009; GUEDES, 2009), pois escrever é reescrever (GUEDES, 2009; SIMÕES, 2012) e é no processo de reescrita que ele terá a oportunidade de aprender e melhorar seu texto (DILLI, SCHOFFEN E SCHLATTER, 2012). Perante isso, é importante pensar em meios que facilitem que a avaliação se torne ferramenta de

aprendizagem e, uma das maneiras de fazer isso, é pensando na forma como esse texto volta ao aluno para a reescrita. Emergente como gênero no ensino escolar é o bilhete orientador de reescrita (MANGABEIRA, COSTA E SIMÕES, 2012) que oportuniza a reformulação do texto pelo aluno na direção desejada (SIMÕES et al, 2012) e traz bons resultados no processo de reescrita dos textos.

É neste contexto que se insere o foco de nossa pesquisa: o uso do bilhete orientador de reescrita no processo de desenvolvimento da proficiência escrita. Não apenas queremos perceber o seu uso, mas sim verificar como ele oportuniza a interlocução entre pares leitores-autores na reconstrução, reelaboração e reescrita de textos. No nosso caso, a pesquisa foca na interlocução dada pelos bilhetes por entender que a compreensão e a configuração dela de modo adequado levam ao sucesso da escrita (SCHOFFEN, 2009) e, portanto, os bilhetes seriam um auxílio ideal no ensino da produção textual e no processo de desenvolvimento da produção escrita.

Como aqui mostraremos, existem estudos relevantes que indicam o uso dos bilhetes orientadores de reescrita como ferramenta de feedback, ensinando como fazê-los, e, em alguns casos, os resultados de seu uso. Porém, em minha trajetória, senti falta de um estudo que mostrasse o longo processo de desenvolvimento da proficiência pela reescrita guiada pelos bilhetes e, ainda, senti falta de um estudo que apresentasse bilhetes em casos específicos, para servir de exemplo nos questionamentos sobre “como redigir um bilhete”, “o que um bilhete deve contemplar”, “como a reescrita se dá após ele”, etc.

Ainda, pude constatar que, no contexto universitário, havia pesquisas no que se refere ao ensino de escrita no ambiente acadêmico e construção da proficiência, mas poucas que tratassem especificamente de ferramentas avaliativas que privilegiassem a reescrita, como o caso dos bilhetes orientadores, tão conhecidos e lembrados no contexto escolar, mas não tanto em contextos de ensino superior, como a universidade. Achei importante, portanto, obter resultados de pesquisas sobre o ensino da escrita no contexto em questão, visto que o curso de Letras é o lugar que gera esse tipo de discussão ligada ao contexto escolar, mas muitas vezes não ligada ao seu próprio contexto.

Sendo assim, o grande objetivo da pesquisa aqui relatada foi entender “*Como o bilhete orientador de reescrita ajuda no processo de construção da proficiência escrita?*”. Buscando isso, a pesquisa teve como objetivos específicos a) verificar como os bilhetes orientadores são articulados conforme as demandas das propostas e como se configura o papel de leitor interessado nas sugestões de reescrita; b) entender se o bilhete orientador de reescrita tem sucesso em fazer o estudante perceber as possibilidades de

melhora em seu texto e como isso acontece; c) desencadear uma discussão sobre o uso do bilhete orientador de reescrita como meio de avaliação de textos no âmbito acadêmico de Letras e em geral. Portanto, a fim de verificar, no contexto em questão, o bilhete orientador de reescrita e as oportunidades de interlocução que ele propõe, foram elaboradas algumas perguntas, que, ao longo de minha análise, se mostraram insuficientes para narrar e ponderar sobre todo o processo de desenvolvimento da proficiência escrita com o uso dos bilhetes, necessitando serem reformuladas, como veremos no relato sobre a análise de dados, posteriormente.

Relatar e analisar o uso do bilhete orientador de reescrita é importante por refletir sobre formas de ensino e desenvolvimento da proficiência escrita, e, ainda, repensar sobre avaliação como processo de ensino e aprendizagem. Ademais, refletir sobre o bilhete, estando este trabalho inserido em uma perspectiva que vê a língua como meio de interação e interlocução, é refletir como a aprendizagem se dá no diálogo, na interação e na interlocução e, sendo o texto uma forma de agir e interagir, mostrar como ele pode ser concebido de forma conjunta e cooperativa, sem que se apague a autoria do sujeito escritor.

Aqui nesta dissertação, portanto, relataremos o uso do bilhete orientador de reescrita em contexto acadêmico de Letras como oportunidade de interlocução visando a reescrita. No primeiro capítulo, exponho as teorias sobre língua, interlocução, proficiência escrita e seu ensino, que são bases deste trabalho e orientaram toda a nossa pesquisa. No segundo, trato das teorias sobre avaliação de textos, feedback, reescrita, e bilhetes orientadores de reescrita (foco principal deste trabalho). No terceiro capítulo, relato a metodologia empregada na pesquisa feita, seu contexto, seus participantes, os meios de geração e análise de dados, bem como as teorias que ajudaram a geração e interpretação de dados gerados durante a pesquisa. No quarto e quinto capítulos apresento a análise de dados: no quarto, relato e identifico tipos de bilhetes orientadores e o modo como eles apareceram no corpus de nossa pesquisa; no quinto, apresento a resposta dos alunos aos bilhetes e a forma como eles recompuseram seus textos após as orientações recebidas, retratando todo o processo de construção da proficiência em alguns casos-exemplos. Nas considerações finais, busco dar respostas às perguntas de pesquisa retomando o que foi apresentado, de modo sucinto, nos capítulos de análise.

1 A ESCRITA A PARTIR DE UMA VISÃO BAKHTINIANA DA LINGUAGEM

Dado que este trabalho reflete sobre o ensino da produção textual em língua materna, é importante frisar o que entendemos por língua e linguagem. Consideramos que língua é meio de interação social usada para atuar no mundo. Dessa maneira, escrever seria uma forma de atuar socialmente, agindo e interagindo com o mundo em que nos encontramos, produzindo discursos em forma de texto escrito. Com nossos textos criamos pontes entre nós e os outros, mostramos os sentidos que damos às coisas e significamos o mundo ao nosso redor. Dessa maneira, *como* significamos nossos textos e *como* criamos essas pontes entre nós e os outros é algo importante que devemos levar em conta quando pensamos no ensino da produção escrita.

Neste capítulo, portanto, abordaremos a visão de língua que consideramos em nosso trabalho e apresentaremos o que entendemos sobre o que é proficiência, bem como sobre o que é proficiência escrita, de acordo com essa visão, a fim de demonstrar o que seria um bom texto sob essa perspectiva. Na primeira seção trataremos do caráter social e dialógico da língua tendo por base a teoria bakhtiniana que entende a língua como fenômeno de interação social e formação de discursos, apresentando o conceito de enunciado e o que deve ser levado em conta no estudo da língua. Em seguida, trataremos dos gêneros do discurso e da interlocução, mostrando de que forma esses conceitos estão relacionados ao que entendemos por proficiência e proficiência escrita, logo, pelo que é um bom texto. Por fim, destacaremos o que acreditamos ser necessário fazer no processo de ensino da produção textual e no desenvolvimento da proficiência escrita.

1.1 LÍNGUA COMO FENÔMENO SOCIAL

Usamos a língua para agir no mundo. Com a língua fazemos coisas (CLARK, 2000), atuamos e interagimos socialmente no meio em que estamos, dado que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” Bakhtin (2015, p. 261). Faraco (2003 p. 112) diz que “o pressuposto básico da elaboração de Bakhtin é que o agir humano não se dá independente da interação; nem o dizer fora do agir”.

Bakhtin/Volochínov (2014) dão luz ao caráter social da língua ao se questionarem sobre o núcleo da realidade linguística, negando que esse seja o sistema ou

o ato de fala. Segundo o Círculo de Bakhtin¹, a língua deve ser estudada e entendida como fenômeno social, pois “sua realidade repousa na sua qualidade de norma social” (p. 93). É pela linguagem que nos relacionamos com os outros e com nós mesmos, pois por ela nos constituímos como sujeitos e realizamos o mundo ao nosso redor. Para Bakhtin/Volochínov (2014), não é a atividade mental individual que organiza a expressão e sim a expressão que organiza o nosso pensamento, determinando e modelando como pensamos. Geraldi (1997) diz que a língua não é algo pronto a ser apossado pelo sujeito, mas algo que se constitui no processo interlocutivo e na interação, e que os sujeitos, por sua vez, se constituem conforme interação com os outros, tendo sua consciência e conhecimento de mundo formado como produto a partir das relações sociais:

Neste sentido, o sujeito é social já que a linguagem não é trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui. Também não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas (GERALDI, 1997, p.6).

Assim, os significados de uma língua são produzidos socialmente e conjuntamente pelos seus falantes. Morris (1994, p. 33), resumindo a teoria bakhtiniana, afirma que “a tarefa de compreender os outros em uma língua não equivale apenas ao reconhecimento de formas, mas sim ao reconhecimento delas em um contexto determinado, entendendo seus sentidos em um enunciado específico”² pois “não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*” (BAKHTIN, 2014, p. 98 e 99, grifo do autor). Podemos dizer, então, que os sentidos da língua, os valores dados às palavras, são formados pela interação entre os seus falantes e, quanto a isso, Faraco (2003) diz que na vida tomamos posição axiológica a todo momento, isto é, damos valores às coisas em atos responsivos a outros.

Conforme a teoria bakhtiniana, o estudo da língua deve ter foco no discurso, pois é por ele que se interage socialmente, logo, o estudo da língua deve estar atento ao *enunciado*. Bakhtin (2015) diz que o emprego da língua se dá em forma de enunciados

¹ Grupo de intelectuais russos, do início do século XIX, assim chamado por ser liderado por Mikhail Bakhtin e do qual participavam Valentin Volochínov e Pavel Medvedev.

² Texto original: *The task of understanding does not basically amount to recognizing the form used, but rather to understanding it in a particular, concrete context, to understanding its meaning in a particular utterance, i.e., it amounts to understanding its novelty and not to recognizing its identity.*

concretos e únicos, orais ou escritos, que são realizados por integrantes de diversos campos da atividade humana na medida em que os discursos são produzidos. O enunciado, conforme a teoria bakhtiniana, é “a *real unidade* da comunicação discursiva” (p. 274, grifo do autor) e é onde se encontra o discurso:

“Porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. Por mais diferentes que sejam as enunciações pelo seu volume, pelo conteúdo, pela construção composicional, elas possuem como unidades da comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns, e, antes de tudo, *limites* absolutamente precisos. Esses limites, de natureza especialmente substancial e de princípio, precisam ser examinados minuciosamente” (Bakhtin, 2015, p. 274 e 275, grifo do autor)

No interagir humano, estamos sempre respondendo a enunciados precedentes de modo axiológico, julgando e valorando esses enunciados anteriores. Sendo assim, considerando a língua um fenômeno de atuação social, podemos pensar que interagir socialmente é enunciar, ou seja, produzir discurso ou enunciados. Para Bakhtin (2015) o enunciado tem limites pela *alternância dos sujeitos do discurso*, (BAKHTIN, 2015, p. 275, grifo do autor), pois um falante conclui seu enunciado passando a palavra ao outro. A alternância dos sujeitos é, segundo o autor, o que “cria limites precisos do enunciado nos diversos campos da atividade humana e da vida” (p. 275). As formas em que se apresentam esses enunciados dependerão das diversas “funções da linguagem e das diferentes condições e situação de comunicação” (p. 275) em que eles acontecem.

Afirmando que “enunciar é responder” (VOLOCHÍNOV, 1928, apud FARACO, 2003, p.71), o Círculo de Bakhtin confere à língua caráter dialógico quando defende que produzimos enunciados responsivos a enunciados anteriores, dado que o homem não é o *Adão da língua* (BAKHTIN, 2015), ou seja, não cria enunciados “primeiros” e sim em resposta a outros já dados. Dessa maneira, toda enunciação que se produz visa não apenas a responder como também a obter respostas, transformando os enunciados em um elo na comunicação discursiva. Flores e Teixeira (2005 p. 54) dizem que Bakhtin “introduz a ideia de comunicação dialógica, dizendo que a linguagem vive na comunicação dialógica daqueles que a usam”, compreendendo esse diálogo como espaço de tensão entre vozes sociais.

Segundo Geraldi (1997), o diálogo se dá na tentativa de compreender o outro e fazer-se compreender pelo outro e que, nisso, já refletimos sobre a linguagem, pois temos que fazer corresponder às palavras do outro as nossas palavras e, dessa forma, refletimos

sobre o que pode ser usado ou não. Dessa maneira, não podemos entender a língua como código a ser “lançado” para que o nosso interlocutor decodifique e sim perceber que há uma tensão entre os significados entre locutor e interlocutor que deve ser sempre negociada no momento de socialização e interação e não dada como pré-pronta. Segundo o autor:

Se entendemos a língua como mero código, e a compreensão como decodificação mecânica, a reflexão pode ser dispensada; se a entendermos como uma sistematização aberta de recursos expressivos cuja concretude se dá na singularidade dos acontecimentos interativos, a compreensão já não é mera decodificação e a reflexão sobre os próprios recursos utilizados é uma constante em cada processo. (GERALDI, 1997, p. 18)

Tendo isso em mente, não podemos compreender uma língua somente como um sistema, considerando somente regras gramaticais, e sim compreender as construções de sentidos que se dão nos enunciados e através deles. A partir dessa visão de língua filiada às teorias do Círculo de Bakhtin, não podemos separá-la de seu caráter de interação e atuação social.

Em se tratando do que é aprender uma língua ou ser proficiente, podemos considerar que conhecer o sistema, sob essa perspectiva, pode não ser suficiente para saber interagir e agir com ele. Portanto, usar a linguagem plenamente, segundo o que foi posto, significaria saber interagir nessa língua, ou seja, significaria saber atuar socialmente em diferentes contextos e em diferentes situações, considerando seu interlocutor e adequando-se a ele, ao que se quer dizer, em que contexto se quer dizer.

1.2 GÊNEROS DO DISCURSO

A língua é ferramenta de caráter social utilizada para interação e, no emprego dela, Bakhtin (2015) diz que efetuamos enunciados com formas e características únicas para que sejamos compreendidos pelos nossos interlocutores, ou seja, nos comunicamos por *gêneros do discurso*. São as condições e situações comunicativas e as funções da linguagem que determinam as formas em que os nossos enunciados se apresentam. Os enunciados que produzimos, conforme a teoria bakhtiniana, refletem características referentes não apenas ao *conteúdo temático* ou *estilo de linguagem*, mas também à sua *construção composicional* em condições e finalidades específicas de um dado campo da comunicação. Todos esses elementos estão ligados na completude do enunciado e são delimitados a esse campo em que ele é produzido. Cada enunciado é um e “cada campo

de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2015, p. 262, grifo do autor). Porém, Rodrigues (2005) atenta ao fato de que não se pode ter uma visão simplista ou reducionista quando se fala em *tipos relativamente estáveis* de enunciados, pois a teoria Bakhtiniana não serve a uma classificação textual:

Embora em outros textos do Círculo os gêneros também sejam nomeados e definidos como forma de discurso social, formas de um todo, tipos de interação verbal, no texto em discussão, Bakhtin opta pelo termo gêneros do discurso, definindo-os como tipos relativamente estáveis de enunciados ou formas relativamente estáveis e normativas do enunciado. Essa é a natureza verbal comum dos gêneros a que o autor se refere, i. é, a relação dialética que estabelece entre os gêneros e os enunciados, ou seja, olha os gêneros a partir da sua historicidade (eles não são unidades convencionais) e lhes atribui a mesma natureza dos enunciados (natureza social, discursiva e dialógica), ao tomá-los como seus tipos históricos. (RODRIGUES, 2005, p.163)

Faraco (2003) afirma que, para o Círculo de Bakhtin, os gêneros não são enfocados pelo viés da forma e sim da produção:

O ponto de partida de Bakhtin é a estipulação de um vínculo orgânico entre a utilização da linguagem e a atividade humana. Para ele, todas as esferas da atividade humana estão sempre relacionadas com a utilização da linguagem. E essa utilização efetua-se em forma de enunciados que emanam de integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. (...). Em outros termos, o que é dito (o todo do enunciado) está sempre relacionado ao tipo de atividade em que os participantes estão envolvidos. (FARACO, 2003, p. 111)

Segundo Rodrigues (2005) quando os gêneros formam unidades textuais fechadas podem apresentar certas regularidades que facilitem uma tipificação ou classificação, mas, mesmo tendo características de composição mais facilmente evidenciadas, devem ser reconhecidos como um determinado gênero pelos seus significados, não por sua forma.

Conforme Faraco e Tezza (2009), em um evento comunicacional, empregamos, mesmo que sem perceber conscientemente, certas regras mais ou menos formalizadas que avaliamos atentamente e às quais nos adequamos para sermos mais facilmente entendidos. As atividades humanas e os gêneros do discurso estão associados e Faraco (2003, p. 116) diz que, para Medvedev e para Bakhtin, o envolvimento em uma esfera de atividade implica o desenvolvimento de um domínio dos gêneros que são peculiares àquela atividade, ou seja, “aprender modos sociais de fazer é também aprender modos

sociais de dizer”. Podemos pensar, assim, que os gêneros do discurso serão mais complexos na medida em que as esferas de atividades humanas se tornam mais complexas:

Como as possibilidades da atividade humana são inesgotáveis e como cada esfera social tem “repertório” de gêneros particulares que se diferencia e cresce à medida que a própria esfera se desenvolve e se “complexifica”, há a existência de uma grande variedade de gêneros na sociedade, diversos entre si, (...). (RODRIGUES, 2005, p.165, grifo da autora)

Assim, dominar a língua significa conseguir diferenciar o que vale para cada atividade, compreendendo as formas, características ou regras particulares às esferas de atividade humanas a fim de poder articular essas regras adequadamente no campo em questão. Faraco e Tezza (2009) explicam que certas dificuldades que as pessoas dizem apresentar em uma língua têm a ver com a incapacidade de articulação de algumas tarefas com a língua, como fazer um discurso ou contar piada, por exemplo. Isso não quer dizer que não se saiba a língua, mas sim, que não se domina o gênero pois, conforme os autores, “não aprendemos a língua, mas alguns gêneros da língua” (p. 21). Faraco (2003) ainda diz que uma dificuldade em determinado gênero não significa pobreza gramatical ou de vocabulário e sim pode se tratar de uma inexperiência de um falante em certo domínio social, ou seja, quando alguém não tem sucesso em determinada situação comunicativa não quer dizer obrigatoriamente que essa pessoa não tenha o domínio do sistema da língua, e sim, que ela pode não estar familiarizada com aquele gênero demandado no contexto de produção em questão.

1.3 PROFICIÊNCIA E INTERLOCUÇÃO

Se pensamos na língua como um fenômeno social em vez de um sistema de regras, aprender uma língua não significa apenas memorizar o sistema, mas sim criar sentidos nas interações. Widdowson (1991) fala que apenas usamos o conhecimento do nosso sistema quando nos é exigido, com o objetivo de obter algum efeito comunicativo, ou seja, o sistema é parte da língua, mas é nos sentidos gerados na interação social que reside o saber sobre uma língua.

Schoffen (2009) diz que, assumindo a linguagem como dialógica, a proficiência também deve ser definida dessa maneira, pois se os valores de uma comunidade são construídos nos enunciados em uma interação verbal, é no uso dos enunciados que a proficiência se manifesta. Dessa maneira, podemos demonstrar proficiência em contextos

determinados, pois o sentido das formas da língua existe apenas em contextos determinados de produção de enunciados. Segundo a autora, portanto, baseada na teoria de Bakhtin/Volochínov, “é na relação com o contexto e com o interlocutor que a proficiência pode ser demonstrada” (SCHOFFEN, 2009, p. 101). Ainda, conforme o que já apresentamos aqui, um sujeito de uma comunidade linguística pode demonstrar proficiência na língua em determinadas esferas da atividade humana, mas não obrigatoriamente em todas. O que faz do sujeito proficiente é a capacidade de entender os enunciados que podem ser produzidos em determinadas esferas, ou seja, o que pode ser dito em dado contexto comunicacional. Portanto, “ser proficiente é ser capaz de produzir enunciados em determinados gêneros do discurso, configurando a interlocução de maneira adequada ao contexto de produção e ao propósito comunicativo” (SCHOFFEN, 2009, p. 102).

Quando conseguimos produzir significados em uma língua agindo ou interagindo socialmente, somos reconhecidos como proficientes. Schoffen (2009, p. 103) sobre isso afirma que ser proficiente “é ser um membro competente de uma comunidade linguística, capaz de construir gêneros adequados para participar de situações de enunciação em diferentes esferas de uso da linguagem”.

Tendo a língua caráter dialógico, sabemos que quem enuncia responde a enunciados precedentes e busca resposta na cadeia da comunicação. Sendo assim, quando enunciamos o fazemos direcionados a outro que tenha enunciado anteriormente ou que enunciará em resposta. Dessa maneira, vendo a língua pelo seu viés interacional, temos como condição *sine qua non*, na cadeia de enunciados, a figura do *interlocutor*:

Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem em comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado. (Bakhtin/Volochínov, 2014, p.116, grifo do autor.)

Schoffen (2009) defende que a proficiência está muito mais centrada na configuração da interlocução do que em marcas linguísticas formais, pois, segundo a autora, é proficiente aquele que é capaz de configurar a interlocução no enunciado produzido dentro de um gênero e de um contexto de produção determinados. Logo, ao

enunciar, sabemos para quem iremos enunciar, ou seja, quem é nosso interlocutor e, portanto, o que é adequado dizer ou não a esse indivíduo. Sendo assim, é muito importante que se entenda quem é nosso interlocutor, visto que são as referências que ele tem como sujeito histórico posicionado em determinado meio e época que o auxiliarão a compreender os enunciados que a ele direcionaremos.

Produzir enunciados adequados ao nosso interlocutor significa também perceber o contexto que se tem presente no momento da enunciação, os objetivos de se enunciar, e quem somos no momento que enunciamos. É dono da língua aquele que consegue compreender suas nuances e significados e sabe empregá-los em diferentes contextos de acordo com o que quer comunicar e para quem quer comunicar. Partindo de Schoffen (2009), assumimos então que “um indivíduo pode ser considerado capaz de produzir sentidos no momento em que entende a interlocução e responde conforme o que ela requisita” (PASIN, 2014).

1.3.1 Proficiência escrita: O que é um bom texto?

Considerando a compreensão da interlocução e do gênero discursivo em questão como fundamentais no que se refere a ser proficiente ou não em uma língua, assumimos que é proficiente aquele que sabe agir em determinados gêneros discursivos. Da mesma maneira que na comunicação oral, na escrita quem escreve também deve adequar o seu discurso de acordo com o propósito comunicacional, o interlocutor e o contexto. A proficiência escrita, portanto, é relacionada com a capacidade de o indivíduo compreender a interlocução e se adequar a ela.

Geraldi (1997), delimitando o texto escrito como núcleo central do trabalho do professor de língua, mostra o que considera *texto* em sua teoria:

- a) se constrói numa relação entre um eu e um tu;
- b) opera com elementos que, sozinhos, são insuficientes para produzir um sentido fixo;
- c) inevitavelmente tem um significado, construído na produção e na leitura, resultado de muitas estratégias possíveis de interpretação compartilhadas por uma comunidade linguística, a que apelam tanto o autor como o leitor. (GERALDI, 1997, p. 104)

O autor ainda cita que para produzir um texto é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;

- b) que se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) que se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 1997, p.137)

Logo, ao escrever um texto é importante ter algo a dizer, ter um propósito ao dizer, saber para quem se diz, compreender quem se é ao dizer e perceber como se diz, ou seja, é importante considerar todas as características das situações comunicativas tratadas pela teoria bakhtiniana.

Para Guedes (2009), textos devem “fazer uso consciente dos recursos expressivos da língua com a finalidade de produzir deliberados efeitos de sentido sobre bem determinados leitores” (GUEDES, 2009, p. 52) e isso começa com a introdução da figura do leitor no processo de produção de textos. Sendo assim, entender quem são nossos interlocutores faz parte do processo da escrita. Geraldi (1997) ressalta que a relação interlocutiva deve ser o princípio básico a orientar todo o processo de escrita e que, para isso, a destinação do texto pode ser interlocutores reais ou possíveis:

(...) tomando-se em conta as diferentes instâncias de uso da linguagem e privilegiando-se, na escola, a instância pública de uso da linguagem, pode-se definir um *projeto de produção de textos* com destinação a interlocutores reais ou possíveis. (GERALDI, 1997, p. 162)

Em se tratando do que é um bom texto, será proficiente, sob essa perspectiva, o texto que conseguir configurar a interlocução de acordo com o que é dado na situação comunicativa, ou seja, há de se responder adequadamente a enunciados precedentes conforme as características do momento de comunicação.

No contexto de ensino escolar, o enunciado precedente pode ser a uma tarefa de escrita dada, por exemplo, visto que a tarefa, como “convite para interagir usando a linguagem” (BRASIL, 2006, p.4) será, nesse caso, o enunciado para o qual o texto deve se posicionar como resposta, pensando na língua de maneira dialógica. Nessas condições, o texto, como enunciado, deverá responder de acordo com o gênero que lhe é imposto pela tarefa como em um diálogo, lançando mão dos recursos linguísticos que forem adequados à esfera de atividade em que a situação comunicativa proposta pela tarefa se encontra.

Como vimos na citação de Geraldi (1997), na escrita deve existir um *projeto de produção de texto* que delimitará o propósito de escrita desse texto e para quem esse texto

se direciona. Quando não existe uma tarefa em questão, o texto deve ter uma razão de ser, ou seja, um *propósito de escrita* que, na vida cotidiana, pode ser instigado por pautas presentes no nosso mundo, como uma espécie de enunciado precedente que nos demanda uma resposta, mas muitas vezes, em contexto de ensino, será delimitado por uma proposta de escrita.

Esse propósito de escrita do texto estará sempre relacionado a interlocutores específicos, ou seja, para quem esse texto existe, afinal escrevemos para dizer algo a alguém. Guedes (2009) coloca o texto como produção de discurso em que se mobilizam os recursos de uma língua para que possamos tocar determinados leitores com o que queremos dizer. Dessa maneira, devemos pensar a quem dirigimos nosso discurso e o que queremos com isso. Para o autor, não escrevemos simplesmente para reproduzir ideias em um modelo fixo de texto ou em um único registro de linguagem pré-determinada, e sim para constituir autoria pelo diálogo que se dá entre o tema sobre o qual se escreve e a própria experiência pessoal do escritor que toma a palavra sobre esse tema. Sobre isso Faraco e Tezza (2011) ressaltam:

“A qualidade de um texto, (...), está “diretamente ligada a aspectos que ultrapassam os limites do que se costuma chamar *sistema da língua*. Isto é, não basta que o texto obedeça às regras de uma gramática normativa, que as palavras estejam corretamente grafadas, que as leis de concordância padrão sejam seguidas, etc. Porque, afinal de contas, o texto em si não é nada! Ele é, de fato, uma *ponte* entre dois (ou mais) interlocutores. A organização *interna* do texto só tem sentido com relação à organização *externa* do enunciado, por assim dizer; como a língua viva só existe em função de seus usuários, a qualidade de um texto escrito só pode ser medida com relação à *intenção* de quem escreve, ao *universo* de quem lê e ao *assunto* que se fala. (FARACO E TEZZA, 2011, p. 148 e 149, grifo dos autores).

Schoffen (2009 p. 107), afirma que “podemos entender que um texto demonstra maior ou menor grau de proficiência na medida em que configura a interlocução de forma mais ou menos adequada a um determinado contexto de produção”. Sendo assim, a interlocução configurada adequadamente, como já dissemos, é a chave para que um texto atinja seu propósito comunicativo, “dado que relações em um texto vão ser estabelecidas a partir da interlocução configurada” (SCHOFFEN, 2009, p. 103) e “todas as escolhas do autor em seu texto vão ser estabelecidas a partir da interlocução configurada para a realização das ações” (DILLI, SCHOFFEN, SCHLATTER, 2012, p. 175).

1.3.1.1 A interlocução como peça-chave de um bom texto

Conforme o que citamos anteriormente, o significado de um texto será o resultado de um trabalho de interpretação conjunto de autor e interlocutor, pois qualquer esforço de elaboração será insuficiente para afastar todas as possíveis interpretações que um leitor pode ter perante o texto, visto que ele poderá considerar interpretantes inesperados pelo autor durante a produção do texto. Porém, durante a escrita, o autor trabalha para apresentar sua construção de modo objetivo e, segundo Geraldi (1997), o leitor sabe disso. De qualquer maneira, o texto é um palco de tensão entre referências e significados do autor e do leitor, tornando-se um lugar de disputa entre leituras previstas e imprevisas, ou seja, é trabalho de construção de sentido, como toda a interação social da linguagem:

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê (...) São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecitura do mesmo e outro bordado. (GERALDI, 1997, p.166)

Dessa maneira, são as estratégias de escrita que possibilitarão que nosso interlocutor não se “perca” nas linhas do nosso bordado, ou do nosso texto, mas para isso, precisamos sabê-lo para entender que tipo de traçado ele poderia tentar fazer no caminho da interpretação. A produção de sentido do leitor, segundo Geraldi (1997), será marcada pela experiência do autor tal como este se marcou pelos seus leitores ao produzir o texto.

A teoria bakhtiniana vê a língua pela interação, pelo diálogo, pelos enunciados, pela alternância de sujeitos do discurso, e todos esses conceitos estão estreitamente ligados à questão da interlocução e a têm como peça chave no que se refere à comunicação, dado que “*a palavra dirige-se a um interlocutor*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p.116, grifo do autor). A partir disso, Geraldi (1997), Guedes (2009) e Schoffen (2009) tratam da compreensão da interlocução como condição fundamental para a escrita de um bom texto. Podemos, então, concluir que um bom texto é, principalmente, aquele que consegue considerar seus interlocutores para definir as estratégias de escrita de seu texto, ou seja, como escreverá, que referências usará, adequando-se ao contexto de produção e considerando as peculiaridades do gênero do discurso em que se encontra o texto em questão. Dessa maneira, um texto que consegue

definir e compreender quem são os seus interlocutores, para quem ele existe, terá mais chances de ser bem-sucedido no seu propósito de dizer.

1.3.1.2 As qualidades discursivas do texto

Ao escrever, há de se levar em conta acima de tudo quem será nosso leitor e Guedes (2009), em sua teoria, coloca em pauta as impressões do leitor perante o texto escrito. Segundo o autor, um texto deve apresentar certas qualidades que levam o leitor a se interessar por ele e seguir sua leitura, sendo “conquistado” pelo texto. Guedes (2009) as define como *qualidades discursivas*, que seriam, conforme o autor, características que exercitam “o discurso entendido como colocação em funcionamento de recursos expressivos de uma língua com uma certa finalidade” (p. 59). Segundo o autor, um texto deve apresentar essas qualidades discursivas, sendo elas a unidade temática, a objetividade, a concretude e o questionamento.

A *unidade temática* é a qualidade discursiva de manter ao longo do texto o assunto que ele aborda, “porque se escreve para dizer alguma coisa do interesse do leitor e não para dizer qualquer coisa ou várias coisas sem relação entre si” (GUEDES, 2009, p. 59). Dito de outra forma, mudar de assunto repetidas vezes pode levar o interlocutor a “se perder” no texto, na medida em que ele vai elaborando hipóteses sobre qual viria a ser o tema central do texto, sobre o que o texto fala. Segundo Guedes (2009) essa busca pelo tema focal do texto torna o trabalho de leitura penoso para quem o lê:

“Tratar de tudo um pouco equivale a tratar de tudo muito pouco, do que resulta não um texto, mas uma lista quase sempre desordenada de pequenos dados, que não chegarão a compor um todo. É a proposição e a tentativa de delimitação de um tema e a identificação de suas partes componentes e das relações que essas partes mantêm entre si que tornam interessante tanto uma conversa quanto um texto. (...) Chamemos a essa qualidade *unidade temática*” (GUEDES, 2009, p. 95, grifo do autor)

A *objetividade* é a qualidade que prima por mostrar ao leitor explicitamente o que o autor quer dizer, de modo mais objetivo possível, pois o “texto objetivo é o que dá ao leitor todos os dados necessários para o entendimento do que quer dizer a partir de uma avaliação que o autor faz sobre o conhecimento prévio que o leitor deve ter a respeito do assunto em questão” (GUEDES, 2009, p. 59). Essa qualidade discursiva se refere a escrever o texto de modo que o autor se transporte para “o lado de fora” do texto e consiga

se enxergar como um objeto, conseguindo assim definir o que escreve, fazendo, por conseguinte, com que o leitor enxergue claramente esse “objeto” definido pelo autor:

“A atitude necessária ao autor que quer produzir um texto com essa qualidade é a antecipação das necessidades do leitor para o entendimento do que quer ele entenda, acredite ou faça depois de ler o texto. Para adotar essa tal atitude, o autor precisa desprender-se de si mesmo e movimentar-se na direção de outro, pôr-se no papel dele, transformar-se em leitor de seu texto, calculando quais seriam os dados necessários para que o leitor fizesse o movimento intelectual que se deseja que ele faça” (GUEDES, 2009, p. 119)

A *concretude* é a qualidade do texto que garante uma precisão na expressão da mensagem para evitar dúvidas no leitor sobre sentidos e valores que o autor atribui ao que diz. Por essa qualidade, entende-se que um texto não deve apresentar noções abstratas, confusas, vagas ou genéricas esperando que o leitor consiga dar sentido a elas da mesma forma que o autor dá. Para que o texto adquira essa qualidade, o autor deve deixar sentidos e valores bem explícitos no texto, explicando o que ele entende pelos conceitos que expõe, pois “se é verdade que o sentido do texto resulta de uma negociação entre leitor e texto, a qualidade da concretude faz com que o autor tome parte ativa nessa negociação” (GUEDES, 2009, p. 60).

O *questionamento* é a qualidade discursiva que “envolve o leitor, mobiliza suas energias intelectuais, convoca-o a participar da solução ou, pelo menos, do equacionamento do problema que o texto apresenta” (GUEDES, 2009, p. 60), ou seja, é o assunto do texto, é o gancho que pesca o leitor, é a mão que puxa o leitor para o caminho que trilha o texto, o que faz com que ele se interesse pelo que no texto está dito. Há de se considerar o tema do texto como um problema a ser tratado, resolvido, equacionado ou, ao menos, apresentado aos leitores, pois “ao propormos esse *questionamento*, estamos convocando nosso leitor a participar de sua solução, a agir, a mover-se, a mobilizar suas energias intelectuais” (GUEDES, 2009, p. 103, grifo do autor).

Pela teoria de Guedes (2009), o texto deve ter as qualidades discursivas expostas acima bem trabalhadas, ou seja, não pode trazer muitos temas diferentes que possam fazer o leitor se perder sobre o assunto do texto, não pode trazer abstrações e conceitos vagos que possam ser interpretados de muitas maneiras e, principalmente, deve instigar o leitor à leitura. Em todos os casos, o importante é que se saiba para quem será endereçado o texto escrito, que se conheça os leitores, ou seja, os interlocutores daquela escrita. Compreendendo para quem se escreve – compreendendo a interlocução – pode-se conseguir mobilizar *os recursos expressivos de uma língua* (usando os termos de Guedes, 2009) de modo a criar sentidos juntamente com esse leitor/interlocutor e atingir o objetivo

comunicativo do texto. O que importa, retomando o que já foi aqui dito, é conseguir configurar a interlocução.

1.3.2 Ensino da escrita

Tendo em vista o que consideramos um bom texto, nos questionamos, conseqüentemente, sobre como se atinge um bom resultado escrevendo, ou seja, como ensinar os alunos a escrever bons textos e desenvolver a proficiência textual. Escrever é algo que se possa aprender? A proficiência escrita é algo a ser desenvolvido?

Geraldi (1997), ao expor o que deve ser levado em conta no ensino, diz que não apenas devemos pensar no que é do sistema da língua, mas também no que podemos fazer *com* a língua e *sobre* ela, pensando que, ao atuar socialmente com a língua também refletimos sobre ela e compreendemos o que é adequado ou não utilizar, considerando o propósito, no que se quer comunicar. O autor considera a produção de textos “como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem de língua”, pois diz que é no texto “que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e seu reaparecimento quer enquanto discurso” (GERALDI, 1997, p.135).

Sendo assim, a escrita sim é algo a ser aprendido e desenvolvido, portanto, algo que se ensina. Se escrever bem é saber configurar a interlocução e usar o sistema da língua e seus recursos expressivos de acordo com o nosso interlocutor e o contexto de produção, é nisso que o ensino deve se focar. Precisa-se ensinar a compreender as características das situações comunicativas. Geraldi (1997), ao falar sobre o trabalho de produção de texto que deve ser feito na escola, retoma a importância de compreender as “condições necessárias à produção de um texto” (p. 160), sendo elas: ter o que dizer, ter razões para dizer, ter alguém para quem dizer o que se diz, ter presente quem se é ao dizer o que se diz. Para o autor, essa é a chave da aprendizagem da escrita, ou seja, o aluno deve saber que o texto serve para dizer algo a alguém e que tem motivos para isso. Segundo o autor, “ninguém se assume como locutor a não ser numa relação interlocutiva, onde se constitui como tal: assumir-se como locutor implica estar numa relação interlocutiva” (GERALDI, 1997, p. 161). Dessa forma, ensina-se a reconhecer o que está implicado no ato de dizer da escrita:

“Assumindo-se, pois, a relação interlocutiva como princípio básico a orientar todo o processo, a ação do professor poderá se dar, ele também

locutor/interlocutor, tomando cada um dos aspectos (...) como tópicos do processo de ensino/aprendizagem.” (GERALDI, 1997, p. 162)

Menegassi (2003) fala sobre “comando de produção de texto” quando se refere a propostas de produção textual. De acordo com ele, citando um estudo anterior seu (MENEGASSI, 1997), a presença do interlocutor no comando de produção influencia a escrita, ou seja, existe sucesso maior na empreitada quando o escritor está ciente de para quem o texto fala:

Assim, ao se definir a finalidade da produção, opta-se pelo tipo de gênero textual, que, por sua vez, abarca o lugar de circulação do texto e, conseqüentemente, impõe um tipo de interlocutor. Feitos esses estabelecimentos, o processo retorna necessariamente a partir do perfil do interlocutor. Dessa forma, em função do interlocutor eleito, aprimora-se o lugar específico de circulação (...), observando-se a escolha do gênero (...), que encaminha ao estabelecimento da finalidade da produção textual.

A consciência desse processo recursivo na construção de comandos de produção textual oferecidos em situação de ensino é necessária e pertinente ao professor que os elabora. (MENEGASSI, 2003, p. 58)

Sobre isso, se pensamos no trabalho de aprendizagem da escrita sob a perspectiva dos gêneros, entender um gênero deve ser entender as relações de sentido que aquele gênero realiza e entender ainda as estruturas que ele mobiliza. Um estudo de partes que constituem o gênero pode servir para facilitar a inserção adequada nesse gênero, pois reconhecendo suas regularidades, um indivíduo poderia conseguir mais facilmente estruturá-lo. Digamos que para aprender a escrever de forma proficiente, o aluno deve compreender a interlocução, conseguir identificar o gênero do discurso em que o texto produzido deve ser feito, não para classificá-lo, mas para conseguir inserir-se nele e produzir no dado gênero.

No ensino da escrita, o trabalho de compreender as condições e características da produção do discurso e o trabalho da identificação do gênero é, portanto, fundamental. Para auxiliar esse trabalho se encontra também a leitura de textos. Geraldi (1997) assume a leitura como integrada à produção escrita em dois sentidos: “de um lado ela incide sobre “o que se tem a dizer”, pela compreensão responsiva que possibilita (...); de outro lado ela incide sobre as “estratégias do dizer” de vez que, em sendo um texto, supõe um locutor/autor” (GERALDI, 1997, p. 165, grifos do autor). Ele diz que deve ocorrer uma ação pedagógica de chamar a atenção dos alunos para os aspectos configuracionais do texto de uma forma mediadora, que não imponha estratégias de leitura ao leitor/aluno como único caminho a ser seguido, mas que o ajude na sua própria leitura, alertando aos

aspectos do texto e às escolhas de estratégias de dizer do autor. Sobre isso, os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2009) dizem que:

“Uma das funções da leitura de textos do gênero estruturante é o contato dos alunos com referências que permitam a apreensão de suas características: ao ler o aluno poderá ter acesso direto a informações sobre a circulação do gênero (...), sobre suas características composicionais (...) e sobre os elementos linguísticos que lhe são próprios. (...) Desse modo a leitura e a escrita encontram-se intimamente ligadas. ” (FILIPOUSKI, MARCHI E SIMÕES, 2009 p.65)

Dessa maneira, podemos pensar que parte importante do ensino da escrita é a leitura, visto que ela facilita seja a compreensão do gênero, seja a apreensão de repertório de referências sobre o assunto sobre o qual se quer escrever. Ainda, conforme Rottava (2001), construir sentido com leitura e escrita ajuda o aluno a se familiarizar com os modos através dos quais os recursos ligados à construção de sentido são mobilizados, dado que o sentido não está nos recursos linguísticos em si, mas em como esses recursos estão utilizados no texto.

Saindo do contexto escolar e pensando na universidade, que é o contexto da pesquisa deste trabalho, Faraco e Tezza (2009) falam da importância do ensino reflexivo da escrita a alunos cujo curso tem o domínio da escrita como parte fundamental da formação. Para eles, “o trabalho com a linguagem deve ser acompanhado de reflexões sociolinguísticas de natureza mais ampla, que permitam ao estudante localizar a escrita padrão, em suas múltiplas formas, no universo das linguagens sociais” (p. 7). Os autores também diferenciam a questão da aprendizagem da oralidade e da escrita, falando que, diferentemente da fala, na aprendizagem da produção escrita é necessário que alguém nos ensine, pois não aprendemos naturalmente, sem que haja um esforço, uma ação de querer ensinar e aprender, ou seja, é um trabalho de reflexão a partir de textos que podem servir de base, seguido de uma construção baseada no que já se leu anteriormente.

Guedes (2009), em seu livro, afirma que os alunos deveriam passar da ideia da “redação escolar”, nome que retoma a tradição escolástica de ensino da escrita com foco na forma e na língua “pura”, à produção textual, momento de escrever para produzir discurso. Em seu manual que trata do ensino da escrita seja em contexto escolar, seja em contexto universitário, o autor destaca alguns procedimentos pedagógicos para ensinar a escrever que podem conduzir o processo de ensino da escrita. Segundo o autor, o aluno deve escrever seu texto em casa, lê-lo em aula para ter a opinião dos colegas sobre seu

texto, ter o texto avaliado e “bilhetado” pelo professor, e, após isso, entrar em um processo de lapidação e reescrita do texto baseado em orientações de reescrita.

Guedes (2009) afirma que, para criar uma comunidade interpretativa em sala de aula, se deve fazer com que os alunos leiam seus textos em aula, pois o esclarecimento de uma questão envolverá a turma toda. Assim, os textos devem ser lidos em sala de aula e, após, colocados em discussão, para a leitura individual ganhar sentido comunitário e para que ouvintes e leitores falem sobre os textos. Aqui, Guedes (2009) diz ser importante que o professor resista à tentação de falar sozinho sobre textos que não gerem comentários, pois os que não gerarem devem ser retomados, após a leitura de outros textos, para provocar relações entre eles e, aí sim, gerar comentários. Dessa maneira, deve-se manter sempre em discussão os textos já lidos a fim de estabelecer relações entre eles.

Sobre a avaliação, Guedes (2009) afirma que o professor deve dizer o que pensa de um texto que está sendo discutido sempre que a opinião dele seja capaz de levar a um esclarecimento, pois os alunos esperam que o processo de leitura avance, ou seja, um professor não pode deixar de comentar um texto temendo mudar sua interpretação posteriormente em uma leitura mais apurada. Se ele mudar de ideia quer dizer que a discussão está se dirigindo a um esclarecimento. Ainda, o professor deve, em casa, reler os textos tentando enxergar além do que viu em aula, fazendo bilhetes com comentários e observações sobre pontos em que o texto pode ir além, a fim de encaminhar a reescrita pelos bilhetes redigidos, chamando atenção para as qualidades discursivas do texto e explicando de forma específica como melhorá-las.

Segundo o autor, as leituras dos textos devem ser retomadas quando necessário, deixando claro a utilidade seja da leitura, seja da escrita. Além disso, Guedes (2009) considera importante não apresentar textos consagrados como exemplos a serem atingidos, pois isso prejudicaria a autoria. Ademais, os textos que são apresentados à leitura não devem ser tratados como modelos ideais a partir dos quais escrever e sim exemplos de encaminhamento da resolução de dificuldades de escrita. É interessante, portanto, segundo Guedes (2009), usar para a discussão textos produzidos por alunos.

Sobre o modo como as atividades são apresentadas aos alunos, ele afirma que a estrutura do texto não é algo a ser abordado como foco principal. O importante é o processo de ensino e aprendizagem da escrita que chega a um produto, e não o produto em si. Ainda, ele afirma que “leitores costumam saber para que servem os textos” (GUEDES, 2009, p. 85), portanto não se trata de uma diferenciação, rotulação de um

gênero e sim de se conscientizar sobre eles e de ver se o aluno usou o gênero adequadamente para dizer de modo eficiente o que queria dizer. Segundo o autor, é importante “radicalizar contra o formalismo” (GUEDES, 2009, p. 86), pois não devemos pedir que escrevam uma narração ou dissertação na primeira versão, e sim que se peça um texto sobre um dado assunto para determinado interlocutor. Durante a discussão sobre o texto, o gênero aparecerá naturalmente.

O ensino da escrita de um bom texto passa pela questão de ensinar sobre adequação às características do gênero do discurso em questão e à interlocução. Mesmo que não se trate o gênero formalmente pelo seu nome, como pede Guedes (2009), o gênero acabará aparecendo ao longo do processo de escrita, pois se temos em mente o que disse Geraldi (1997) sobre ter o que se dizer, para quem dizer e por que dizer, já estamos delimitando, de certa maneira, esse gênero do discurso.

O trabalho de aprendizagem da escrita, além disso, como citou Guedes (2009) em seus procedimentos pedagógicos, é altamente ligado à mediação do professor durante a reescrita e a melhoria do texto. Ou seja, a proficiência textual pode ser uma construção colaborativa entre aluno e professor. Sobre isso, Schneuwly e Dolz (2011, p. 95) dizem que “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”.

Pensar no ensino da produção escrita, portanto, é importante e, por conseguinte, pensar maneiras de avaliar a produção textual é fundamental. No capítulo seguinte, trataremos de modo mais aprofundado a reescrita pensando nos métodos de avaliação da produção textual.

2 AVALIAÇÃO, REESCRITA E CONSTRUÇÃO DA PROFICIÊNCIA

A partir do que foi exposto no capítulo precedente sobre a visão de língua como interação e ação no mundo, em que os enunciados são produzidos em resposta a enunciados anteriores em uma cadeia dialógica, e considerando a escrita como produção de sentido que pode ser ensinada em um processo de construção conjunta entre professor e aluno, é necessário pensar em como esse processo de colaboração entre professor e aluno acontece.

Citamos anteriormente que a intervenção do professor nos textos dos alunos e a sua mediação é procedimento fundamental no ensino da escrita. Sendo assim, a etapa de avaliação de texto adquire grande importância, dado que é no momento da avaliação que a qualidade do texto produzido pelo aluno é posta em cheque. A avaliação, como aqui demonstraremos, não consiste apenas em etapa final da aprendizagem, mas sim faz parte do processo e, no que se refere a ensino da escrita, está intimamente ligada à reescrita. Neste capítulo busco, primeiramente, abordar o que entendemos por avaliação sob a perspectiva bakhtiniana – mais especificamente no que se refere à avaliação de produção de textos – e seu papel como feedback para reescrita, a fim de destacar, principalmente, como o bilhete orientador de reescrita, ponto principal deste trabalho, faz parte da avaliação a serviço da construção da proficiência escrita.

2.1 AVALIAÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

Schlatter e Garcez (2012) tratam a avaliação como um diagnóstico para perceber se foram alcançadas as metas de aprendizagem. Segundo os autores, se a meta principal é aprender, o papel da avaliação deve ser o de verificar se os participantes alcançaram suas próprias metas de aprendizagem. Nesse sentido, Simões et al. (2012, p. 128) reforçam a ideia de avaliação como uma percepção ou verificação do andar da aprendizagem quando diz que a avaliação pode se configurar também em “paradas durante o projeto para avaliar o que já foi aprendido e o que precisa ser mais trabalhado”. Além disso, ainda destacam como formas de avaliação a autoavaliação, a avaliação entre pares (professor-aluno; aluno-aluno; aluno-professor), as avaliações coletivas, portfólios, provas que sejam coerentes ao modelo pedagógico de ensino, bilhetes pós-texto (SIMÕES et al, 2012, p.128). A finalidade da avaliação seria, conforme Schlatter et al (2005), poder inferir sobre as capacidades de um indivíduo ao desempenhar tarefas no mundo, ou seja, o que alguém pode ou não fazer.

Ao focarmos na avaliação de textos, destacam-se duas formas de avaliar: a *avaliação analítica* e a *avaliação holística*. Weigle (2002) apresenta a avaliação analítica como aquela que avalia um texto por suas partes constituintes e não por sua completude. De outro lado, na avaliação holística, o avaliador deve olhar o texto pela sua totalidade, pois, segundo Weigle (2002), essa avaliação prioriza avaliar o texto-produto a partir de um olhar global, ou seja, baseando-se numa “impressão geral” do texto. Segundo Schlatter et al (2005) a avaliação holística atenta ao que está bom no texto e não aos seus pontos negativos, pontuando as qualidades em vez de descontar pontos pelos defeitos. O uso de um ou outro tipo de avaliação pode variar em detrimento dos objetivos, porém, se consideramos os textos como enunciados completos em cadeias discursivas, só conseguimos compreendê-los pelo seu todo, portanto, concordamos com o posicionamento de Dilli, Schoffen e Schlatter (2012) quando entendemos que a avaliação holística, por acolher o texto pelos seus sentidos e pela sua completude, está mais atrelada às perspectivas de língua em uso e à noção de gênero do discurso. A seguir, discutiremos as avaliações que se baseiam nas teorias sobre as quais nos apoiamos.

2.1.1 Avaliação de textos baseada nas noções de uso da linguagem e gênero do discurso

Baseando-nos na visão Bakhtiniana de que a língua é composta por enunciados que tanto respondem a enunciados precedentes como evocam respostas (BAKHTIN, 2014, 2015), está claro para nós que os textos devem ser interpretados como enunciados completos, ou seja, pelo seu todo. Além disso, se pensamos na língua pelo seu uso e ação no mundo (CLARK, 2000), nos damos conta de que na vida os textos se nos apresentam de forma completa, e não em partes, para nossa interpretação e interação. Sendo assim, como já dissemos previamente, a avaliação holística, aquela que avalia o texto globalmente, deve ser privilegiada se queremos avaliar levando em conta a noção de uso da linguagem. Dilli, Schoffen e Schlatter (2012) defendem que, durante a avaliação holística, o avaliador assume, mesmo que não totalmente, um papel semelhante ao que um leitor em geral tem com a leitura de textos no seu cotidiano, e que a avaliação analítica é mais distante do modo em que fazemos as leituras nas nossas vidas. Se “a avaliação deve estar de acordo com as teorias que envolvem o planejamento e a prática de ensino” (SIMÕES et al. 2012, p. 127), não faz sentido, então, em base à noção de língua em uso, avaliar um texto por partes, pois, se ensinamos aos alunos que o texto deve ser tomado

pela sua completude (contexto, interlocução, efeitos de sentido, etc.), como ele é recebido na vida real, devemos avaliá-lo dessa mesma maneira.

Considerando que ser proficiente é saber construir gêneros de forma adequada em diferentes esferas de uso da linguagem (SCHOFFEN, 2009), a avaliação de texto deve prezar pela sua adequação ao gênero da proposta de produção escrita, entendendo que um texto demonstra maior ou menor grau de proficiência quando configura a interlocução de forma mais ou menos adequada a um dado contexto de produção (SCHOFFEN, 2009). Ao avaliarmos um texto, devemos perceber então o seu grau de proficiência, ou seja, se ele respondeu adequadamente à interlocução em pauta, dada por uma tarefa de escrita ou por um propósito de escrita determinado.

Mesmo que um texto seja avaliado de forma holística, suas partes constituintes (coesão, pontuação, recursos linguísticos, etc.) não deixarão de ser analisadas, pois as partes constituintes de um texto estão a serviço do propósito comunicativo do texto completo na construção de sentido. Sobre isso, Dilli, Schoffen e Schlatter (2012) reforçam:

Dizer, portanto, que apresentamos nesse trabalho uma avaliação holística significa que a adequação linguística está integrada aos aspectos de composição do texto (a seleção de informação e sua organização no texto e a construção de coesão e coerência textual) bem como a resolução da tarefa, tendo em vista determinado propósito e interlocução. (DILLI, SCHOFFEN E SCHLATTER p. 181)

Schoffen (2009) afirma que separar aspectos do texto na avaliação poderia indicar uma compreensão de “adequado” que estaria associada a uma tradição avaliativa do que é “correto/incorreto” de acordo com parâmetros mais abstratos e, segundo Dilli, Schoffen e Schlatter (2012), integrar os aspectos do texto na avaliação é mais coerente com a visão de língua como prática social, mostrando ao aluno que a composição do texto deve estar adequada à interlocução projetada.

Sendo assim, ao tratarmos de textos, devemos avaliar a *adequação* à interlocução projetada, ao projeto de escrita do texto, ou ainda, se houver, à proposta feita por uma tarefa de escrita (a qual deve delimitar as características das situações de comunicação), para verificar se o texto é proficiente, ou seja, se ele está adequado à situação comunicativa em questão:

Caracterizar o nível de desempenho de um texto, em um contexto de ensino e aprendizagem de uma língua, então, pressupõe levar em conta a

realização (ou não) do propósito discursivo de forma mais (ou menos) preferível dentro do contexto de produção de texto que está sob estudo. (DILLI, SCHOFFEN E SCHLATTER, 2012 p. 182)

Com base na visão bakhtiniana, cada texto deve ser lido conforme o seu propósito, a sua interlocução, a esfera de atividade em que ele se encontra. O texto, portanto, deve ser avaliado de acordo com a adequação à situação comunicativa dada para que aquele texto exista. Dessa maneira, segundo Dilli, Schoffen e Schlatter (2012), os critérios de avaliação devem ser modificados e atualizados em cada avaliação conforme padrões estabelecidos pela proposta de escrita e relações que o texto traz com seu contexto de produção e interlocutores:

Em outras palavras, a adequação (ou não adequação) do texto ao que foi solicitado na tarefa não pode ser determinada aprioristicamente, mas precisa ser analisada singularmente a partir das relações que estiverem sendo estabelecidas em cada texto individualmente. (DILLI, SCHOFFEN E SCHLATTER, 2012, p. 183)

Os parâmetros de avaliação devem mudar conforme a proposta de escrita, devem ser atualizados em cada momento de avaliação (SCHOFFEN, 2009), ou seja, cada texto deve ser avaliado conforme o seu propósito de escrita. Simões et al (2012) dizem que a avaliação deve ser um momento do processo de aprendizagem e não o fim dele, e que uma forma de criar parâmetros de avaliação é analisar os textos de referência que são trabalhados previamente em sala de aula. No exemplo dado por Simões et al (2012), no trabalho com o gênero carta aberta, a análise de cartas apresentadas aos alunos antes da escrita se transformou no que devia ser levado em conta na composição de descritores em uma grade para avaliação da produção textual dos alunos, ou seja, no que devia estar presente nos textos deles. O cerne do trabalho de avaliação, dessa maneira, é a criação de parâmetros para definir o que é um bom texto em determinado gênero a partir do estudo desse gênero, feito previamente pela leitura de textos de referência. Se os alunos sabem, portanto, que o texto a ser escrito deve atingir determinado propósito, abranger determinada interlocução, ser publicado em determinado contexto, é com base nisso que os seus textos devem ser avaliados, como estando adequados ou não a essas características determinadas. Sendo assim, serão essas características da situação de comunicação do gênero os parâmetros de avaliação, podendo ser composta uma grade de avaliação ou uma lista que defina se esses quesitos foram ou não atingidos na composição escrita:

Quanto aos aspectos da língua e literatura a serem aprendidos, voltam-se ao uso e dizem respeito a mobilizações de repertórios em texto e em respostas à leitura. Não daremos sugestões de avaliação da aprendizagem de nomenclaturas e classificações: a ideia é a de que os instrumentos de avaliação sejam contextualizados na língua em uso. (...) Uma maneira de fazer isso é tomar a análise que fizemos do texto de referência (...) e transformar os nossos focos em descritores para a avaliação da produção do aluno. (SIMÕES et al, 2012, p. 129)

Se para Geraldi (1997) a chave da aprendizagem da escrita se encontra no aluno saber que o texto serve para dizer algo a alguém, podemos dizer que os parâmetros baseados na noção de gêneros do discurso devem avaliar, portanto, a adequação ao gênero, à situação comunicativa, à interlocução. Segundo Simões et al (2012), alguns critérios de avaliação a serem destacados quando avaliamos conforme a noção de língua em uso são: Propósito; Interlocução; Organização do texto; Uso de recursos linguísticos; Revisão e finalização; Resposta aos textos lidos. Sobre a avaliação do uso de recursos linguísticos, Schoffen (2009) defende que eles devem ser avaliados conforme permitem ou não o cumprimento do propósito de um modo adequado segundo o gênero e o contexto de produção previsto e Simões et al (2012) afirmam que são avaliados no uso em texto, conforme a mobilização dos repertórios estando adequados ou não ao que o texto se propõe.

2.2 AVALIAÇÃO DE TEXTOS

Conforme o que citamos anteriormente sobre Schlatter e Garcez (2012) e Simões et al (2012), a avaliação deve servir como um diagnóstico sobre o que foi aprendido para que daí se continue a aprendizagem. A avaliação, portanto, deve ser parte da aprendizagem, pois ela traz as respostas que precisamos para saber como seguir no trabalho de ensino e Schlatter e Garcez (2009) afirmam que não faz sentido corrigir ou avaliar um texto sem dar oportunidade de reescritas ao aluno.

Ainda, reiterando o que apresentamos anteriormente, a avaliação deve ser feita conforme a adequação do texto, e a correção ou marcação em um texto, no que se refere a recursos linguísticos ou gramática, deve se pautar pelo que está adequado ou não a serviço do propósito de dizer daquele texto:

“Na perspectiva de uso da linguagem para desempenhar ações de maneira situada, com determinados propósitos e interlocutores, a noção de correção (certo/errado) deve ser substituída por uma noção de adequação ao contexto

de interlocução (mais adequado/menos adequado). Numa visão de aprendizagem que convém rever, a correção de erros era vista como fundamental para que a aprendizagem pudesse ocorrer. Todos os erros deviam ser apontados e corrigidos para que fossem erradicados. Todavia, tanto a noção do erro quanto a necessidade de correção tornam-se questionáveis em uma perspectiva de uso da língua adequada a diferentes contextos.”(RGS, 2009, p.168)

Sendo assim, a simples correção com riscos de partes constituintes de um texto por serem vistas como “erradas” é algo que deve ser repensado, o que nos leva a discutir o termo *correção* em si. O termo vem de corrigir, de substituir o “ruim” pelo “bom”, ou o “errado” pelo “certo”, porém, na docência, os termos e a prática de correção assumem diversos significados. Ruiz (2013) diz que, no contexto de ensino, “correção de redação” é a nomenclatura mais usual da prática docente que professores de língua têm em avaliar um texto destacando possíveis “erros”. Sendo assim, ela chama de correção o trabalho de revisão ou avaliação que um professor faz nos textos dos alunos, chamando a atenção às inadequações presentes no texto, visando a reescrita. Mais adiante, trataremos de tipos de correções segundo Serafini (1989), mas esclarecemos de antemão que o termo correção que aqui empregamos se trata da concepção *comum* que Ruiz (2013) defende que o termo pode ter: revisão e avaliação de texto visando a reescrita, ou ainda, segundo a autora, “o texto que o professor faz por escrito no (e de modo sobreposto ao) texto do aluno, para falar desse mesmo texto” (RUIZ, 2013, p. 19).

Considerando correção como uma revisão de texto, portanto, cabe agora tentar entender como ela deve ser feita, ou seja, o que avaliar. Segundo o que citamos anteriormente, a avaliação de textos deve ser feita com base no que é adequado para o propósito do texto e para a sua interlocução projetada, portanto, podemos dizer que a correção deve se basear também nessa premissa. Como vimos anteriormente, a noção de correção que se tinha previamente estaria mais ligada aos padrões de “certo” e “errado” que existem sobre a língua, e essa noção deve ser substituída por adequação ou inadequação.

Truscott (1996) e Ferris (2004), falando sobre avaliação de textos em língua estrangeira, divergem sobre o que é válido corrigir. Truscott (1996) afirma que corrigir desvios gramaticais é ineficaz e até prejudicial ao processo de aprendizagem do aluno, visto que a correção traz poucos efeitos no desempenho. Dentre muitas razões que o fazem defender a ideia do abandono da correção, uma delas é que o autor diz que nem sempre os professores conseguem identificar adequadamente os erros dos alunos e assim

não podem explicá-los, ficando o aluno com dúvidas sobre a correção que recebeu. Isso, segundo ele, faz com que os alunos ou não entendam, ou esqueçam a correção feita pelo professor. Dessa forma, Truscott (1996) defende que menos tempo e atenção dados aos problemas gramaticais rendem ao professor maior tempo e atenção para o ensino da escrita em si. Contrária a isso, porém, é Ferris (2004), que diz que a falta de uma resposta sobre os erros pode ser prejudicial ao aluno, pois a indicação dos problemas do texto daria maior autonomia ao aluno que provavelmente não repetiria o erro em uma edição de seu texto e, assim entenderia a importância da reescrita. A autora apresenta resultados em pesquisa de ensino de língua adicional, mostrando que os alunos que foram corrigidos mostraram melhor uso de algumas questões gramaticais em novas produções.

A discussão de Ferris (2004) e Truscott (1996) se refere ao contexto de ensino de língua estrangeira, mas podemos transportá-la para o contexto de ensino de escrita em língua materna para pensar sobre o que cabe corrigir ou não em um texto. Dissemos aqui que o importante no que se refere à avaliação é atentar ao que está adequado ou não ao propósito de escrita do texto, ao gênero do discurso e à interlocução da situação comunicativa. Assim, somente marcar as inadequações gramaticais e de recursos linguísticos, sem maiores explicações, não é proveitoso como retorno ao aluno, pois, como já dissemos quando citamos Dilli, Schoffen e Schlatter (2012), a avaliação sobre os recursos linguísticos deve trazer ao aluno uma resposta sobre o que é conveniente usar conforme as características do gênero a ser configurado, o propósito da escrita, a interlocução, e a resposta à proposta da tarefa. Ou seja, as marcações referentes a gramática, por exemplo, quando existentes, devem estar ligadas a explicações sobre o que é adequado quanto ao propósito do texto e à interlocução, mostrando porque aquela forma não é compatível ao que o texto se propõe ou ao interlocutor projetado. Portanto, a correção deve acontecer se ligada ao propósito de melhoria do texto através de uma reescrita, pois, se desconsiderarmos a reescrita, desconsideramos o processo de aprendizagem, o processo de construção e desenvolvimento da proficiência escrita.

2.2.1 Tipos de feedback

Conforme Guedes (2009, p. 45), o aluno escreve primeiramente para o professor, leitor do qual espera, quando não uma palavra final, pelo menos uma “palavra forte a respeito da qualidade do (texto) que produziu” e é muito importante, no processo de aprendizagem da escrita, que ela lhe seja dada.

O que se objetiva com a avaliação do texto é mostrar ao aluno no que aquele texto pode melhorar. Sendo assim, a avaliação deve ser um *feedback*, visto que, segundo Simões et al (2012), não deve ser uma linha de chegada e sim um processo que deve auxiliar na aprendizagem. Fuzer (2012) diz que

Feedback é um termo utilizado pela Psicologia americana e britânica para se referir a um dos meios pelos quais o aprendiz pode sair do estágio regulado por outro, em que ele depende de alguém que lhe mostre como fazer a revisão, e adquirir a capacidade de autorregulação, desempenhando a tarefa sozinho (SOARES, 2009). Para que o feedback seja útil no processo de crescimento cognitivo do estudante, é preciso que professores e alunos tenham claros: os procedimentos que norteiam essa etapa do trabalho de escrita; o que se espera de produção no contexto de determinada tarefa; o estabelecimento de critérios e da forma pela qual o feedback será dado; e o que significa cada resposta ao texto do aluno. (FUZER, 2012, p. 216)

Dilli, Schoffen e Schlatter (2012) dizem que todo o texto pode ser melhorado e não podemos pensar em avaliar um texto sem dar ao aluno uma chance de conseguir um resultado melhor futuramente, visto que a proficiência escrita se desenvolve no processo de lapidação de textos:

De acordo com Schlatter e Garcez (no prelo, p. 167), não faz sentido corrigir ou avaliar sem encaminhar para novas oportunidades de prática. A devolução ao aluno de uma produção escrita com uma mera classificação do texto e/ou com marcações das inadequações não é suficiente para promover a aprendizagem. (DILLI, SCHOFFEN E SCHLATTER, 2012, p. 21)

A avaliação de um texto, portanto, deve objetivar a aprendizagem e deve ser uma resposta ao texto do aluno que seja coerente com o que é proposto por uma tarefa de leitura e produção textual ou pelo propósito de escrita do texto, considerando a situação comunicativa, os interlocutores dados pelo enunciado e o gênero do discurso. Guedes (2009) diz que não cabe ao professor apenas dizer que escrever é reescrever; cabe ao professor também que oriente essa reescrita e acompanhe os resultados do trabalho, que se configuram em um processo, e não apenas em um ato isolado de prescrição de reescrita.

Quanto à maneira de corrigir um texto, Serafini (1989) aponta três tipos de correção: *a correção indicativa*, em que o professor apenas marca os erros (ortográficos, gramaticais) no texto; *a correção resolutive* em que os erros são reescritos ou modificados pelo professor, que reformula o texto do aluno; *a correção classificatória*, na qual se marcam possíveis problemas por meio de uma classificação, que podem ser símbolos para o erro encontrado previamente estabelecidos em uma lista, por exemplo. Segundo a

autora, esses seriam os tipos mais comuns de correção que se encontram na prática docente.

Como outro tipo de correção, Ruiz (2013) apresenta a *correção textual-interativa*, que é a correção na forma de bilhetes, escritos geralmente ao final dos textos dos alunos, “espaço que aqui apelidei de pós-texto” (RUIZ, 2013, p. 47), nos quais podem ser citadas e explicadas as inadequações presentes no texto e também as especificidades da tarefa de produção escrita. Esse tipo de correção, então, contemplaria questões que outros tipos de correções, como os citados acima, não conseguem contemplar. Segundo a autora:

Trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem (...). Tais comentários realizam-se em forma de pequenos “bilhetes” (manterei as aspas, dado o caráter específico desse gênero de texto) que, muitas vezes, dada sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas. (RUIZ, 2013, p.47)

Sobre esse tipo de avaliação pautada por *bilhetes*, ponto principal de nossa pesquisa, discutiremos a seguir.

2.3 O USO DO BILHETE ORIENTADOR DE REESCRITA COMO FEEDBACK NA CONSTRUÇÃO DA PROFICIÊNCIA ESCRITA

Guedes (2009) destaca que quando o objetivo da avaliação do texto é trabalhar com o específico que cada aluno leitor tem a dizer, as avaliações, antes padronizadas, vão se tornando cada vez mais específicas para cada texto, levando a uma necessidade de dialogar com o texto do aluno, assumindo a palavra diante do que o autor escreveu para mostrar as preferências do leitor. O resultado desse trabalho de avaliação é a “redescoberta do bilhete escrito pelo professor no verso ou na margem da folha e a descoberta de que o específico é o próprio texto” (GUEDES, 2009, p. 80).

Nascimento (2009), considera o texto como um “ponto em uma teia de relações e um momento em um processo” (p. 102) que se caracteriza por ser provisório e apresenta o bilhete orientador de reescrita como um “andaime” para a aprendizagem de práticas de escrita:

O bilhete permite maior interação do que outras estratégias de correção de textos, como a correção indicativa, na qual o professor marca os supostos problemas do texto do aluno, a correção resolutive, em que o professor refaz (ou “conserta”) palavras e trechos considerados problemáticos e a correção classificatória, na qual o professor usa um símbolo ou abreviação para cada tipo de problema (SERAFINI apud RUIZ, 2003). Através do bilhete é possível

também abordar aspectos mais amplos relacionados à macroestrutura textual e aos modos de circulação do gênero, que dificilmente poderiam ser apontados através de marcações ou símbolos. (NASCIMENTO, 2009, p. 102)

Se pensamos no viés interacional e dialógico da língua, a avaliação por bilhetes, frisada por Ruiz (2013), pode ser bastante eficaz no ensino da escrita, pois, segundo Carraro e Angelo (2011), é aquela em que o professor mais dialoga e coopera com o aluno. Ainda, considerando que o texto também é interação e palco de tensão de sentidos entre autor e leitor, conforme o que disse Geraldi (1997), podemos ver o bilhete como um espaço que privilegia o trabalho de negociação de sentidos. Geraldi (1997) cita que alguns textos abrem possibilidades para reflexões e perguntas:

Este conjunto de perguntas, a que se poderiam acrescentar outras, levam à construção de um diálogo. Devolver a palavra ao outro implica querer escutá-lo. A escuta, por seu turno, não é uma atitude passiva: a compreensão do outro envolve, como diz Bakhtin, uma atitude responsiva, uma contrapalavra. O diálogo que se pode dar a partir da curiosidade das questões formuladas produz um texto co-enunciado. (GERALDI, 1997, p.178)

Nesse ponto, o autor se pergunta se pedimos um texto para dar uma nota ou interessados no que o aluno irá escrever e, ainda, diz que, se queremos mostrar a escrita como interação com um propósito bem definido, temos que nos colocar no papel de leitor antes de avaliador e nos interessar pelo que o texto traz em relação a sentidos e não apenas à forma. Segundo Guedes (2009), quando o professor se constitui como leitor do texto, ele devolve ao aluno o direito à palavra. Ele diz que, constituindo-se como um interlocutor que oponha resistência, o professor será o leitor referencial do aluno, orientando o texto na direção de uma qualidade melhor.

Simões e Farias (2013), sobre isso também afirmam que o primeiro passo ao escrever um bilhete é se colocar como um leitor interessado e dialogar com o autor, observando principalmente os sentidos do texto e não tanto a forma. Moterani e Menegassi (2013) dizem que, se lidamos com a escrita como um trabalho, não podemos excluir a importância do papel do leitor do texto, que, no caso da avaliação para revisão, é o professor. Para eles, esse professor e leitor, durante a revisão e reescrita, constrói com os alunos um sentido para o texto, em um processo de co-produção.

No uso dos bilhetes para revisão e reescrita, portanto, o professor é, antes de tudo, um leitor do texto do aluno. Conceição (2004, p. 328) fala que um professor, ao ensinar produção textual, precisa sair da posição de avaliador para tornar-se um

verdadeiro interlocutor, pois o “professor é um interlocutor privilegiado”, e assim deve mostrar interesse no que diz o aluno “concordando, discordando, questionando, dialogando, enfim, com o texto e seu autor”:

Uma atitude interativa por parte do professor provavelmente levará o aluno a assumir-se como sujeito do seu dizer, já que terá um interlocutor – que mostrará isso através das suas observações no/ao texto – interessado no que o aluno tem a dizer, incentivando-o a refletir sobre o que dizer e a melhor forma de dizer aquilo que pretende ao seu leitor, em vez de ter uma função-professor cobrando apenas o cumprimento de uma tarefa. (CONCEIÇÃO, 2004, p. 329)

Se entendemos a proficiência escrita como um resultado da reescrita, o bilhete orientador facilita a prática de retorno ao texto para a edição, orientando a reescrita. Simões et al. (2012) dizem que os bilhetes dos professores dão ao aluno a oportunidade de reformular sua produção na direção desejada e Mangabeira (2010, p. 5) diz que “não há como pensar um ensino de escrita não permeado pelo processo interativo, ou seja, pelo processo de interlocução, pelo diálogo entre locutor e leitor na formação de sentidos em um texto”. Geraldi (1997) também acha impensável que um professor, ao ler o texto de seus alunos, ignore perguntas que possam surgir a partir das informações trazidas no texto, pois ele diz que essas são perguntas efetivas que fazem do diálogo em aula uma troca e a construção do texto um co-enunciado. Essas perguntas não têm, segundo ele, respostas prontas, portanto atingiriam status de verdadeira interlocução em que se considera o outro e se responde conforme são dados os enunciados.

Se levamos em conta, portanto, a dialogicidade da língua, interagir com nossos alunos através dos bilhetes pode ajudá-los a trilhar o caminho do desenvolvimento da proficiência escrita. Conforme Moterani e Menegassi (2013), as mudanças geradas no texto ao longo da interação professor-aluno ou leitor-escritor constataam que a interação resulta em mudança nos indivíduos que participam dessa enunciação dialógica, bem como no produto disso, o enunciado.

Mangabeira, Costa e Simões (2012) tratam o bilhete como um gênero discursivo emergente no ambiente escolar, possuindo assim funções e especificidades discursivas:

Portanto, entende-se aqui que o bilhete, ao incorporar, no ambiente escolar, enunciados de tarefas e seus estilos, deixa de ser um bilhete ou um enunciado de tarefa pedagógica, emergindo como um novo gênero: o bilhete orientador da reescrita, concebido como um gênero escolar do discurso. (MANGABEIRA, COSTA E SIMÕES, 2012, p. 306)

Segundo Ruiz (2013), o bilhete teria duas funções básicas, que seriam: falar sobre a tarefa de revisão (sobre os problemas textuais) e “falar metadiscursivamente sobre

a própria tarefa de correção pelo professor” (RUIZ, 2013, p. 47). Fuzer (2012) cita Ruiz (2010) quando estabelece que a função do bilhete seria “elogiar o que foi feito adequadamente pelo aluno e/ou cobrar o que não foi feito, fornecendo instruções e sugestões do que e como fazer”.

Para elaborar o bilhete orientador é necessário, segundo Simões e Farias (2013), que o professor tenha planejado bem o projeto de trabalho e considere qual o gênero a ser escrito, quem escreve e para quem escreve, qual o propósito e a situação de escrita do texto. Não apenas isso, mas o professor também deve tornar esse projeto claro para os alunos, explicando o propósito da escrita e os interlocutores, instigando a respeito do que eles sabem sobre o que escrevem e o que ainda precisam aprender sobre o assunto. Os critérios de avaliação, portanto, ainda conforme as autoras, devem ser explicitados e aprimorados e a pergunta a ser feita é “como se caracteriza um bom texto neste gênero?” (SIMÕES E FARIAS, 2013, p. 36). Assim, o professor deve realizar uma avaliação do texto em que escreverá o bilhete se perguntando como está o texto em relação à adequação à proposta de escrita – sendo os critérios de qualidade estabelecidos através do que determina o gênero ou, ainda, delimitados a partir de uma teoria como a das *qualidades discursivas* de Guedes (2009), por exemplo – e, a partir de tudo que foi citado, escrever o bilhete formulando claramente uma tarefa de reescrita que aproxime o texto dos critérios de qualidade em que se quer chegar. Sobre o que deve contemplar um bilhete orientador, destacam Mangabeira, Costa e Simões (2012):

Portanto, tendo em vista o enunciado da tarefa e o texto do aluno produzido em resposta a esse enunciado, o professor deve redigir um bilhete que faça uma leitura crítica e situada desse texto, atentando para a produção desse bilhete como um enunciado que se insere na cadeia de enunciados (BAKHTIN, 2000; 2010) em que está o texto de seu aluno e o enunciado da tarefa a que esse texto responde. (MANGABEIRA, COSTA E SIMÕES, p. 297)

Sobre os cuidados na hora de compor os bilhetes orientadores de reescrita, Guimarães e Oliveira (2015) dizem ser importante “não escrever bilhetes muito longos, que possam intimidar a escrita do aluno; utilizar uma linguagem mais acessível, considerando a linguagem do aluno e tentando aproximar-se dele através do uso de uma linguagem mais próxima a dele; tomar cuidado com o discurso presente no bilhete para não correr o risco de apagar a autoria do aluno” (GUIMARÃES E OLIVEIRA 2015, p. 142). Conceição (2004) também ressalta a importância de, ao sugerir mudanças em textos de alunos, não haver um apagamento da autoria do texto avaliado. Nas palavras dela, “ao

assumir a perspectiva de um interlocutor, espera-se que o professor interaja com o texto (e com seu autor) e cuide para que, ao sugerir as alterações, com seu discurso, não anule a presença do outro (do aluno), silenciando-o” (CONCEIÇÃO, 2004, p. 328).

Guedes (2009) aconselha *bilhetar* os textos com todo o tipo de informação que se julgue relevante ou útil para a reescrita, a fim de mostrar ao aluno o que o texto poderia contar e não contou. Nesses bilhetes, segundo o autor, pode-se chamar a atenção do aluno formas específicas de como incorporar qualidades discursivas ao texto. Sobre o que pode ser contemplado em um bilhete orientador, Simões e Farias (2013) destacam:

- Elogiar ou destacar os pontos fortes do texto, pois são eles que nos tocam como leitores.
- Partir dos pontos fortes para pedir mais, fazendo perguntas que favoreçam o entendimento do ponto de vista do autor ou mesmo que solicitem o detalhamento do texto, quando este pode ser mais informativo ou eloquente.
- Mostrar que o texto do aluno nos lembra outros escritos e evoca uma tradição de boa escrita ligada ao gênero. (SIMÕES E FARIAS, 2013, p. 33)

No que concerne à forma dos bilhetes e como eles podem aparecer em correções, Moterani e Menegassi (2013), em sua pesquisa, afirmam que os bilhetes orientadores de reescrita:

- apresentam-se no corpo e nas margens do texto, assim como no pós-texto, dependendo do que o professor quer apontar, um problema local, ou global do texto, pois quando estão localizados, auxiliam o aluno na compreensão do problema destacado, mas quando estão no espaço posterior ao texto referem-se a problemas gerais;
- solicitam a complementação de dados que se apresentam incompletos, por meio de informações, que auxiliam na melhoria da progressão temática;
- caracterizam-se como questionamentos, solicitações, sugestões e ressalvas;
- auxiliam o aluno na compreensão da finalidade da produção do gênero textual solicitado.
- apresentam-se também como elogios, servindo como estímulo à melhoria do texto, revelando o cumprimento da finalidade do gênero textual. (MOTERANI E MENEGASSI, 2013, p. 236)

Guimarães e Dornelles (2013) afirmam que bilhetes extensos, formalidade na escrita e a interferência na autoria podem agir negativamente no processo de construção da reescrita. Moraes e Gonçalves (2014, p. 9) dizem que bilhetes mais específicos têm mais chances de levar o aluno ao resultado de escrita esperado e que “os bilhetes são interessantes na indicação de problemas de construção textual, como redundância, enredo, incoerências externas e internas, dentre outros”.

Autores diversos concluem, em suas pesquisas, que o trabalho de avaliação utilizando os bilhetes orientadores de reescrita traz bons resultados. Para Gontijo et al (2016):

O tipo de correção textual-interativa atinge a criticidade do aluno, pois, por meio dos bilhetes, o aluno é levado a refletir e a pensar. A maioria das correções textual-interativas é utilizada para incentivar o trabalho de reescrita pelo aluno, pois elogia ou cobra o que foi ou não feito no texto do aluno. (...) Portanto, pelas pesquisas bibliográficas, comprova-se que o tipo de correção textual-interativa produz mais efeitos no texto do aluno, pois a professora deixa bilhetes no texto do aluno, que poderão servir para este pensar mais no seu texto não só apenas nos aspectos gramaticais, mas também nos aspectos da coerência, da clareza e da progressão de ideias do seu texto. O uso da correção textual-interativa incentiva o aluno a melhorar seu texto e possibilita a reflexão sobre o mesmo, porque a professora apontou os problemas no texto sem resolver o problema pelo aluno. (GONTIJO et al, 2016, p. 64)

D’Andrea e Ribeiro (2010 p. 70) citam a correção interativa por bilhetes como o tipo de correção que “subsidiava muito mais a construção da autoria e a aprendizagem da escrita do que os outros tipos de correção”. Simões e Farias (2013, p. 30) afirmam que “ao intervir de modo diferenciado, dispensando a cada estudante a atenção que ele demanda, o professor pode mediar, ou “catalisar”, a aprendizagem da escrita de um gênero discursivo”. Moterani e Menegassi (2013) dizem que o professor assume uma função de coprodutor quando revisa os textos por bilhetes, visto que neles, além de apontar inadequações locais do texto, aponta aspectos globais e da macroestrutura do texto, mostrando os caminhos a serem seguidos na reescrita.

Moraes e Gonçalves (2014) concluem que o uso do bilhete como feedback incita o aluno a revisar seu texto de uma forma geral além de facilitar o processo de interlocução entre aluno e professor. Guimarães e Dornelles (2013) salientam ainda que, embora o caminho do aperfeiçoamento da escrita não seja sempre linearmente progressivo, o uso de bilhetes orientadores de reescrita na avaliação de textos pode propiciar uma melhoria na escrita. Simões et al (2012, p. 176) dizem que não basta montar uma grade de avaliação para que os alunos organizem a reescrita, pois o que importa é a qualidade da interação, e, por isso, pode ser mais produtivo redigir um “bom bilhete e lançar perguntas que estimulem o autor a retomar este ou aquele trecho, a buscar mais informações, a reorganizar as informações em termos de distribuição e assim por diante” para que ele possa encontrar onde o texto pode melhorar.

Pelos bilhetes orientadores de reescrita, o professor consegue informar o aluno sobre as inadequações presentes em seu texto referentes às características do contexto

comunicativo, avaliando o texto pela perspectiva de língua em uso. Mangabeira, Costa e Simões (2012) argumentam que:

A reescrita orientada por bilhetes constitui-se como uma maneira de avaliação dos textos que vai além do que se intitula correção indicativa, correção essa que visa apenas a apontar erros e problemas no texto do aluno. O objetivo da reescrita na sala de aula é que o texto escrito pelo aluno seja um ponto inicial no percurso de aprendizagem e apropriação, por parte desse aluno, das propriedades discursivas e comunicativas dos gêneros em questão, permitindo que ele se posicione como autor de seu texto, que escreva para um determinado interlocutor, com determinados objetivos, sendo ambos relativos à situação de interlocução proposta pela tarefa pedagógica a que seu texto responde. (MANGABEIRA, COSTA E SIMÕES, 2012, p. 296)

Mangabeira, Costa e Simões (2012) afirmam também que o bilhete orientador pode ser compreendido como uma avaliação válida e confiável, conforme o que dizem Schlatter et al (2005), dado que pode retomar os critérios definidos por uma tarefa ou proposta de escrita, e apresenta oportunidade de repensar o processo, e, se formulado como citado anteriormente, traz igualdade de condições para todos os avaliados. Segundo os autores, o bilhete ainda vai além de uma avaliação, pois incita e orienta o aluno a incorporar as sugestões em uma segunda versão de seu texto, transformando-se em uma ferramenta de ensino de escrita.

A tarefa de reescrita, portanto, acontece como resultado das orientações do bilhete. Sobre o processo de reescrita que prevê essa ferramenta interativa de avaliação, trataremos a seguir.

2.4 A REESCRITA ORIENTADA PELOS BILHETES E O DESENVOLVIMENTO DA PROFICIÊNCIA ESCRITA

Falamos até aqui que a escrita de bons textos é ensinável e a proficiência escrita pode ser vista como algo a ser construído em um processo. Dolz e Schneuwly (2011, p. 94) ao diferenciar o trabalho de ensino da oralidade do trabalho de ensino da escrita de textos, citam que a reescrita é uma etapa inerente à aprendizagem da produção textual, pois “na escrita, o processo de produção e o produto final são, normalmente, separados (...). Dito de outra forma, o escritor pode considerar seu texto como um objeto a ser retrabalhado, revisto, refeito, mesmo a ser descartado, até o momento em que o dá a seu destinatário” (DOLZ E SCHNEUWLY, 2011, p. 94).

Tratando, então, a avaliação como parte do processo de aprendizagem da produção textual, vimos que por ela se estimula a volta ao texto para um aperfeiçoamento, visando construir a proficiência escrita. O processo de desenvolvimento da proficiência escrita, dessa forma, é mediado pelo professor, que, pelos bilhetes, guia o aluno na melhora de seu texto.

Se consideramos que a proficiência escrita é um lugar a ser alcançado, é algo que se possa construir, ensinar e aprender, a reescrita torna-se método essencial para trilhar esse caminho. Devemos considerar a reescrita fundamental em nosso trabalho, já que, em uma primeira versão, o texto pode não estar adequado no que se refere ao propósito comunicativo ou interlocução, mas pode chegar lá nas tentativas de readaptação desse texto. Simões (2012) diz que escrever é reescrever e que muitas versões de um texto devem ser feitas até que se encontre um resultado satisfatório, pois a reescrita é um processo comum na rotina de escritores. Guedes (2009), sobre isso, diz que:

O texto é uma sempre imperfeita tentativa de produzir efeitos sobre o leitor, que, por imperfeita, é perfectível, tal como a linguagem na sua tentativa eternamente renovada de produzir o entendimento entre os homens. Reescrever o texto, exercer a segunda e a terceira e a quarta chance é um direito do escritor. Direito do leitor é o de receber uma explicação mais clara daquilo que fez um honesto esforço para entender. Escrever, por isso, é reescrever, uma prática, de resto, invariavelmente verificada na forma de trabalhar de todos os escritores resgatados pela tradição letrada. (GUEDES, 2009, p. 82)

Menegassi (1998) diferencia, em seu trabalho, os conceitos de revisão e reescrita, afirmando que na revisão o autor apenas objetiva reparar problemas em seu texto tentando preservar ao máximo o que foi escrito originalmente, sendo o processo de reescrita aquele em que ele repensa como pode dizer de modo melhor o que já foi dito na primeira versão:

A noção proposta por Gehrke possibilita entender a reescrita como um processo reconstrutor em que o escritor analisa e avalia seu trabalho, levando-o a um crescimento pessoal. As reflexões dali surgidas permitem encarar essa etapa como uma construção do significado, em que se ultrapassam “os limites da revisão para ajustar o texto às convenções linguísticas” (p. 128). Assim, pode-se afirmar que o processo de reescrita, principalmente aquela que vai além das sugestões de revisão do professor, aumenta o desempenho em leitura do aluno. Essa afirmação toma por base a noção de que ao reescrever, o aluno está lendo seu próprio texto, conseqüentemente, analisando e refletindo sobre sua produção, o que o leva a aumentar o desempenho em leitura, uma vez que a reescrita é “uma resposta à leitura que foi feita do texto” (MENEGASSI, 1998, p. 43).

Quanto à revisão e à reescrita, Simões et al (2012, p. 174) afirmam que a revisão final diz respeito a “detalhes miúdos” que o texto possa ter a serem consertados, enquanto

a reescrita se refere “ao resultado de uma leitura conceitual do texto” em que se percebe se o texto cumpriu os objetivos de interlocução, se nele falta ou sobra algo e se há algo a ser melhor realizado.

Juchem (2012) diz que o aluno revisita a situação comunicacional ao reescrever e que, para isso, precisamos dar-lhe referências que o guiem nessa recomposição já que ele renova a referência a cada enunciação conforme a situação em que se encontra. Simões et al (2012) defendem que quando estamos habituados a escrever textos temos internalizados modos de agir com a escrita, porém, quando estamos desenvolvendo a competência da escrita deve ser apoiada a interação entre autor e leitor para que se verbalizem dúvidas e soluções para o texto.

Através do uso dos bilhetes, permitimos ao aluno que ele se recoloca na posição de autor em uma reescrita e reconsidere seu interlocutor na tentativa de atingir a proficiência escrita em uma nova versão. Pelos bilhetes, a compreensão do posicionamento que o aluno deve ter como autor pode ser facilitada, bem como o entendimento da interlocução. Nascimento (2009), ao falar do processo de reescrita orientado por bilhetes, afirma que:

O trabalho de reescrita incitado pelo bilhete-orientador pode inaugurar um espaço de interlocução entre professor e aluno, e, através dessa interação, possibilitar novas formas de encarar o fazer textos na escola. Uma nova forma que deixa de lado um pouco a tarefa e a nota, tão arraigadas às práticas escolares, já que o aluno passa a ter um leitor interessado no seu texto, e não apenas alguém à procura de erros. Uma nova forma que possibilita o ensino de textos situados, levando em conta a diversidade de gêneros discursivos, que podem ensinar ao aluno práticas de linguagem úteis não somente na escola, mas principalmente fora dela. (NASCIMENTO, 2009, p. 107)

Moterani e Menegassi (2013) dizem que o ato inicial de produção de texto já diz que o aluno agiu de modo ativo a uma proposta de escrita do professor e que, de acordo com os estudos de Bakhtin (2015), na reescrita há a responsividade que revela compreensão, podendo essa ser passiva, muda ou ativa:

Assim sendo, temos que, no primeiro caso, a responsividade é silenciosa, pois não ocorre no ato do discurso proferido, mas se efetua à medida que o interlocutor internaliza, ou seja, faz um arranjo mental (...).

No caso da compreensão responsiva muda, o interlocutor compreende, entretanto, a responsividade apresenta-se deslocada no tempo, visto que só acontece nos discursos que serão proferidos posteriormente por esse interlocutor, já que seu efeito se constitui como efeito retardado. Essa atitude responsiva é característica do processo de interação que envolve certos gêneros discursivos, pois sua estrutura, conteúdo ou estilo, em determinadas instâncias sociais, não possibilitam ou permitem a manifestação compreensiva imediata

do interlocutor, como, por exemplo, os gêneros escritos da esfera acadêmica (SOUZA, 2010).

Já na terceira situação, a responsividade é imediata, pois o falante que proferiu o discurso a outrem obtém, no ato dele, uma atitude que manifesta a compreensão discursiva, que pode ser expressa e manifestada, por exemplo, pelas ações de concordância, discordância, refutação ou ironia. (MOTERANI E MENEGASSI, 2013, p. 220)

A responsividade é elemento constante e essencial para a aquisição do saber segundo os autores e, portanto, alguma forma de compreensão deve aparecer na reescrita. Sobre isso, Penteadó e Mesko (2006) também citam a dialogia da teoria bakhtiniana quando dizem que a reescrita é uma resposta do autor ao bilhete escrito pelo professor e mostram como essa resposta ao bilhete orientador pode aparecer na reescrita:

1. emprego pelo autor de estratégias textuais para incorporar na reescrita do texto enunciados que respondem às indagações de seu leitor e que, ao mesmo tempo, reconstróem a progressão textual da nova versão do relato;
2. quebra da cadeia coesiva do texto que estava sendo escrito, pois o autor estabelece um diálogo com o bilhete sem empreender, no entanto, uma reelaboração do próprio relato de forma a incorporar adequadamente as modificações na progressão textual de sua nova versão;
3. desenvolvimento do texto sem que haja diálogo explícito com o bilhete, em que o autor aparentemente ignora comentários e sugestões específicas de seu leitor. (...) (PENTEADO E MESKO, 2006 p. 72)

Ainda, Penteadó e Mesko (2006) completam o terceiro tipo de resposta aos bilhetes dizendo que o ato de ignorar as instruções do bilhete pode ser uma espécie de “drible” do aluno, pois, conforme Bakhtin (2015), todos os enunciados são resposta a enunciados anteriores, portanto, a não escrita, o não dizer, também pode ser uma resposta, necessitando as causas serem investigadas no universo de interlocução entre professor e aluno.

Em sua pesquisa, Ruiz (2013, p. 70) nota que “são raros no corpus os casos de reescrita pós-‘bilhetes’ que não impliquem, por parte do aluno, um comportamento verbal em resposta – sobretudo em se tratando de primeira versão de texto”. Em nossa pesquisa, trataremos as versões dos textos dos alunos participantes como respostas aos bilhetes orientadores de reescrita que foram redigidos pela monitora e pela professora, buscando encontrar relações entre a avaliação feita pelos bilhetes, as orientações de reescrita presentes neles, as mudanças ocorridas nas diferentes versões dos textos dos alunos e a construção da proficiência escrita desses textos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Buscando refletir sobre o processo de desenvolvimento da proficiência escrita em alunos de Letras, analisamos o processo de escrita de textos de alunos do primeiro semestre do curso de licenciatura de uma universidade do sul do Brasil, a fim de compreender como a reescrita orientada por bilhetes contribuiu para aprimoramentos nos textos produzidos pelos participantes de nossa pesquisa.

Neste capítulo tratarei dos procedimentos metodológicos utilizados durante a pesquisa, dividindo o capítulo por seções. Na primeira, abordarei o método qualitativo e interpretativo utilizado durante a investigação e o porquê da escolha deste método. Na segunda seção, apresentarei o contexto da pesquisa e seus participantes. Na terceira seção falarei sobre as perguntas que guiaram a minha pesquisa e, nas últimas seções, relatarei o processo de geração e análise de dados.

3.1 PESQUISA INTERPRETATIVA QUALITATIVA

O estudo aqui apresentado teve caráter metodológico de pesquisa interpretativa qualitativa (ERICKSON, 1990; MASON, 2002). Mason (2002) afirma que pela pesquisa qualitativa podemos explorar variadas dimensões do mundo social, incluindo a vida cotidiana, os entendimentos e experiências dos nossos participantes de pesquisa, o modo como os processos sociais, discursos ou relações funcionam, e os sentidos e significados que tudo isso pode gerar. Segundo a autora, a pesquisa qualitativa tem a capacidade de argumentar sobre como as coisas funcionam em dados contextos (MASON, 2002, p.3). A pesquisa qualitativa, ainda de acordo com a autora, se caracteriza pelo trabalho de geração de dados e não de coleta de dados, visto que, conforme ela, o pesquisador não pode ser completamente neutro e sair coletando dados prontos, mas sim participante do contexto de pesquisa que constrói conhecimento de modo ativo conforme suas posições epistemológicas (MASON, 2002). Erickson (1990), porém, prefere definir a pesquisa desse cunho como pesquisa interpretativa, pois além de considerar mais inclusivo, o autor diz que o termo evita que se compare pesquisa quantitativa e qualitativa como opostas, o que não seria interessante já que, segundo ele, uma pesquisa qualitativa pode apresentar métodos quantitativos de análise.

Erickson (1990) diz que a pesquisa em contextos educacionais necessita responder a algumas perguntas sobre o que ocorre naquele contexto específico e “O que está acontecendo aqui” pode parecer uma pergunta trivial em um olhar inicial. Não é

trivial dado que o cotidiano nos é amplamente invisível (por causa de sua familiaridade e por causa de suas contradições, as quais as pessoas não querem encarar)³.” (ERICKSON, 1990, p. 83). Garcez, Bulla e Loder (2014), tratando da pesquisa de cunho etnográfico, destacam a busca do linguista aplicado em produzir conhecimento sobre as ações de membros que atuam em grupos sociais e em comunidades de práticas situadas. Segundo os autores, ao encontrar-se em um cenário de interesse, nesse tipo de pesquisa, a pergunta motora da pesquisa deve ser “o que está acontecendo aqui e agora? ”. Sobre isso, os autores se baseiam em Erickson (1990) para definir qual o papel do pesquisador, pois, segundo ele:

A tarefa da pesquisa interpretativa, então, é descobrir modos específicos nos quais formas locais e não locais de organização social e cultural se relacionam com as atividades de pessoas específicas no fazer escolhas e conduzir ações sociais conjuntamente. Para a pesquisa em sala de aula isso significa descobrir como as escolhas e as ações de todos os membros constituem um currículo organizado – um ambiente de aprendizagem⁴. (ERICKSON, 1990, p. 106)

Em nossa pesquisa optamos pelo método qualitativo interpretativo a fim de retratar e entender as práticas de ensino de escrita pela reescrita através do uso do bilhete orientador de reescrita no universo acadêmico de Letras do contexto observado. Optamos pela metodologia interpretativa porque buscamos, pelos parâmetros de Mason (2002) entender como a experiência de avaliação por bilhete funciona no contexto dessa universidade do sul do país, tentando interpretar os entendimentos do uso dessa ferramenta de avaliação a partir dos pressupostos teóricos aqui previamente abordados. Nossa pesquisa flerta com os métodos da etnografia dado que se inspirou na sua indagação essencial “*o que está acontecendo aqui e agora?* ”, pois buscou, através da presença em campo para observação e registro em diário, descobrir e entender como os participantes do contexto se envolviam e se comportavam com a atividade de avaliação de texto pelos bilhetes orientadores de reescrita, foco de nossa investigação. Buscamos, ainda, tentar perceber traços não presentes em nossas hipóteses iniciais ou até não premeditados por nossas perguntas de pesquisa, a fim de compreender o que de fato

³ Texto original: “*What is happening here?*” may seem a trivial question at first glance. It is not trivial since everyday life is largely invisible to us (because of its familiarity and because of its contradictions, which people may not want to face).

⁴ Texto original: *The task of interpretative research, then, is to discover the specific ways in which local and nonlocal forms of social organization and culture relate to the activities of specific persons in making choices and conducting social action together. For classroom research this means discovering how the choices and actions of all members constitute an enacted curriculum – a learning environment.*

aconteciam no contexto investigado pela pesquisa em relação à atividade de avaliação e reescrita de produção escrita.

Para realizar esses objetivos, estive presente em sala de aula, fazendo observação participante, não apenas para verificar as sugestões de reescrita que se davam em aula, mas também a fim de compreender os significados do uso do bilhete orientador de reescrita pela perspectiva dos participantes no momento em que eles eram utilizados. Foi feita observação participante também para presenciar as discussões dos alunos sobre os textos em aula, já que esse é o primeiro feedback que eles têm sobre o que escrevem, recebendo sugestões de reescrita de colegas, monitor e professor, ou seja, nesse momento eles recebem o primeiro feedback com as primeiras orientações de reescrita.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA – A disciplina de leitura e produção textual

Nosso trabalho de pesquisa se desenvolveu em uma disciplina de leitura e produção textual de um curso de licenciatura em Letras em uma universidade do sul do Brasil. A disciplina, aqui campo de pesquisa, é obrigatória no currículo do curso e possui um total de 60 horas (quatro créditos semanais), ocorrendo sempre no primeiro semestre do primeiro ano letivo do curso de Letras.

A disciplina busca, em suma, trabalhar a leitura e a produção de texto enquanto processos de construção de sentido e propiciar a construção da proficiência escrita no aluno ingressante no curso de Letras. O objetivo principal da disciplina em questão é tornar o aluno proficiente na escrita de determinados gêneros que facilitariam aos discentes a estruturação de gêneros que podem ser futuramente demandados pela academia. Seus objetivos específicos são, conforme o programa (ANEXO 1):

- Oportunizar o desenvolvimento pelo estudante universitário de suas competências de leitura e de escrita, a partir da reflexão sobre o próprio texto e sobre o próprio processo de leitura;
- Reconhecer elementos dialógicos e discursivos nas práticas de leitura e escrita;
- Refletir sobre leitura e escrita como práticas sociais e sobre linguagem como discurso e ação social;
- Desenvolver noções teórico-práticas sobre gêneros do discurso;
- Refletir sobre a prática profissional do professor a partir dos construtos linguagem, leitura e escrita.

Em seu conteúdo programático, a disciplina prevê o ensino de: Língua, linguagem, texto e contexto; os gêneros do discurso e as noções de enunciador, interlocutor e propósito; as qualidades discursivas: concretude, objetividade, unidade

temática e questionamento; leitura e produção de textos de apresentação, narrativas pessoais, resenhas e artigos de opinião; avaliação de textos: discussão a partir da prática.

Guedes (2009, p. 46) explica que através da escrita o autor, tendo a intenção de dizer algo baseado em suas experiências, faz o reconhecimento de suas realidades. Ele diz que o objetivo de escrever de um autor seria compartilhar seu ponto de vista e confrontá-lo com o de seus leitores, reconhecendo, assim, realidades diferentes das que tem a partir da sua ótica e de suas experiências. Tendo isso em mente, o trabalho da disciplina é inspirado no eixo temático conhecer minha profissão, conhecer-me dentro da profissão e tenta fazer com que o aluno se situe como *aluno do curso de Letras*, reconhecendo-se nesse contexto e inserindo-se nele a partir da escrita para, então, reconhecer a realidade de sua profissão e poder confrontar seus pontos de vista com seus colegas.

A disciplina oportuniza aos alunos que se reconheçam entre seus colegas, se apresentem como indivíduos dentro desse contexto, mostrando o seu olhar sobre ele e sobre as suas próprias vidas estando inseridas nele. Dessa forma, as propostas escolhidas pela disciplina servem não apenas como prática de escrita, mas também como prática de reconhecimento dos seus colegas e socialização. Os assuntos tratados pelas propostas de escrita estão ligados a esse eixo temático que busca com que os alunos se conheçam e se reconheçam dentro do contexto do curso de Letras.

Todo o trabalho de escrita na disciplina acontece de modo a colocar os textos de forma pública perante a turma, ou seja, os alunos sentam-se em um grande círculo, durante quase todas as aulas da disciplina, para que possam ler seus textos em voz alta e tê-los comentados pelos colegas, que sugerem mudanças na reescrita a fim de melhorá-lo. Portanto, a grande maioria dos encontros é pautada pela leitura de textos e discussão deles em grupo, o que oportuniza o debate sobre o texto entre autor e leitor e facilita o entendimento sobre a interlocução. Todo o processo de leitura de textos para a turma é mediado pela professora, que abre espaço para um diálogo sobre as características dos textos lidos, explicando que os colegas, com esse trabalho de sugerir mudanças ao texto, estão criticando o texto-produto e não o autor.

Além dos colegas, o aluno/autor também conta com a professora da disciplina e com uma monitora (ou monitor) para avaliar seus textos e comentá-los, oportunizando a reescrita para que ele atinja o resultado ideal na proposta de escrita em questão. O trabalho de produção escrita ocorre de acordo com o que propõe Guedes (2009) como procedimentos metodológicos de ensino da escrita. Se dá, portanto, da seguinte maneira:

o aluno, no princípio, lê uma primeira versão de seu texto ao grande grupo, formado pelos colegas, professora e monitora, para ter seu texto comentado pelos colegas. Após essa etapa de discussão sobre o texto em aula, ele deve escrever uma segunda versão, com a ajuda das sugestões do grupo, e entregar essa reescrita para a monitora, que, fora da aula, lerá seu texto para avaliar e comentar, propondo mais reescritas, até que o texto atinja o resultado esperado. Para intervir nos textos dos alunos, a monitora é orientada previamente pela professora ministrante da disciplina, a fim de compreender como acontece o trabalho de avaliação de textos na disciplina com o uso dos bilhetes. Quando a monitora não possui mais sugestões para o texto ou acha que ele já está em um nível mais alto de proficiência, ela passa o texto à professora, que pode sugerir mais mudanças ou conceituá-lo com uma nota final, caso o considere pronto.

O início das aulas na disciplina acontece da seguinte forma: os alunos primeiramente são apresentados a teorias que tratam da interlocução e explicam a relação leitor-autor como peça fundamental da proficiência escrita (CLARK, 2000; REDDY, 2000). Logo após, eles começam a trabalhar de forma mais prática, produzindo textos. Para esse trabalho inicial de prática, os alunos devem ler alguns capítulos do livro de Guedes (2009), *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*. Nele, os alunos leem sobre o que se deve levar em conta na hora de escrever um texto e são apresentados às qualidades discursivas, qualidades que o texto deve possuir (aqui antes já citadas: *Questionamento, Unidade temática, Concretude e Objetividade*), e às propostas de escrita que pautam o início do trabalho de produção de texto. Os alunos, a partir dessa leitura, já assumem essas qualidades discursivas como parâmetros para a auto avaliação de seus textos e para a avaliação dos textos dos colegas.

As propostas de escrita de Guedes (2009), que pautam o início do trabalho de escrita na disciplina, são:

- um texto de apresentação pessoal;
- um relato de um aspecto do cotidiano pessoal;
- um relato de emoção forte.

Levando-se em conta que a teoria de Guedes (2009) teria como proposta central criar, em sala de aula, uma comunidade interpretativa na qual os textos são meios de socialização e de reconhecimento das realidades dos alunos, as propostas de escrita convergem para esse fim. Com a *apresentação pessoal*, os alunos têm a chance de reconhecer quem são, contando um pouco de sua história e trazendo as suas próprias

visões sobre si mesmo para se inserir no contexto. Pelo *relato de um aspecto do cotidiano pessoal*, eles confrontam os seus próprios contextos, relatando onde eles estão no mundo e de que forma as suas próprias rotinas e realidades os tornam únicos. Através do relato de emoção forte eles narram o que os formou, o que os trouxe até o contexto, um acontecimento marcante em suas vidas. Ao fim do trabalho, o grupo consegue se conhecer e se reconhecer naquele contexto.

Pela leitura dos capítulos selecionados⁵ do livro de Guedes (2009), nos quais se encontram as propostas acima, eles têm a chance de ler explicações sobre o gênero a ser escrito e textos exemplos (que cumpriram ou não a proposta), para entender o que se espera de um texto naquela proposta e como eles devem prosseguir a escrita, o que devem contemplar em seus textos, etc.

O trabalho de escrita das propostas de Guedes (2009) é feito em um processo contínuo: primeiramente eles leem o trecho que se refere à proposta de apresentação pessoal, leem exemplos de textos na proposta e debatem os textos para neles encontrar as qualidades discursivas referidas pela teoria de Guedes (2009). Essa etapa de leitura da teoria, de discussão e de análise de textos exemplos se constitui em um momento de aprendizagem sobre os parâmetros de avaliação (e auto avaliação) dos textos produzidos pelo grupo. Ao fim deste trabalho de reconhecimento das qualidades no texto e de definição sobre quais textos atingiram o propósito de escrita, eles recebem finalmente a tarefa de escrever, em casa, o seu texto no tema em questão, para ser lido perante o grupo para ser analisado.

A proposta seguinte, a de relato sobre um aspecto do cotidiano pessoal, se deu após todos os alunos terem seus textos de apresentação pessoal lidos e comentados e aconteceu de semelhante maneira à anterior. No trabalho com as duas propostas, a professora trouxe textos de antigos alunos da disciplina para que fossem analisados e para que os alunos dissessem no que eles falharam e no que eles obtiveram êxito, bem como se os textos apresentaram as qualidades discursivas e de que modo elas apareceram.

A proposta seguinte, a de relato de emoção forte, teve um processo um pouco diferente: a professora pediu aos alunos que não assinassem seus textos e formassem grupos que iriam analisar os textos anônimos dos colegas e redigir a eles pareceres por escrito. Além disso, os textos e os pareceres foram lidos pelos grupos à turma toda, de forma que os pareceres pudessem ser avaliados coletivamente e os textos pudessem

⁵ Capítulo *Olhar, Imaginar, Organizar, Escrever* e capítulo *Narração*.

receber mais comentários para a reescrita. Dessa maneira, os alunos tiveram a oportunidade de inserir-se na tarefa de redigir pareceres sobre os textos. Ao fim desse trabalho em aula, a professora recolheu os textos e os entregou aos alunos para que eles pudessem reescrevê-los em casa, como acontece com as outras propostas.

Após esse trabalho inicial com as propostas de Guedes (2009), os alunos devem exercitar a escrita em outros gêneros como resenha ou artigo de opinião, a fim de possibilitá-los o conhecimento sobre estruturas de gêneros que serão demandados pela academia no futuro andamento do curso de Letras.

Todos os textos, sob todas as propostas de escrita, recebem comentários dos colegas no grande círculo de leitura e bilhetes da monitora e da professora nas versões de reescrita que se sucedem. Na disciplina em questão, os parâmetros de avaliação que guiam as sugestões de reescrita dos textos, seja dos colegas, seja da professora ou da monitora, são baseados nas qualidades discursivas propostas por Guedes (2009). Além disso, a avaliação na disciplina lança mão de uma sistemática de avaliação constante em Schoffen (no prelo) e Schoffen e Moreira (em preparação). A partir da análise de textos dos alunos, foi elaborada uma grade de avaliação (ANEXO 2), baseada em Dilli, Schoffen e Schlatter (2012). Nas análises dos textos dos alunos percebeu-se, por exemplo, que a qualidade da concretude parecia “refinar” a produção escrita, e estava ligada a textos mais proficientes, visto que aparecia mais em versões finais de reescrita. Ainda, verificou-se que o processo de reescrita melhorava a configuração da interlocução, dado que os enunciados estabeleciam melhor relação entre autor e leitor conforme iam ganhando novas versões, adequando-se ao gênero proposto. Notou-se, além disso, que textos mais proficientes se atinham ao propósito solicitado do início ao fim do texto, apresentando ligação direta entre o contexto de produção, o interlocutor e as informações dadas. Também, a pesquisa observou que textos mais proficientes apresentavam uma reflexão sobre o questionamento, algo que aparecia normalmente em versões finais, mostrando o amadurecimento do questionamento no texto. Todos esses resultados serviram de base para a construção dos parâmetros de avaliação da disciplina (SCHOFFEN, no prelo), sendo usados para perceber e avaliar os níveis de proficiência dos textos dos alunos.

A pesquisa foi feita na disciplina em questão porque todo o processo de escrita, feedback e reescrita se desenvolve com o uso dos bilhetes orientadores de reescrita. Nesse processo em que se sugere reescrita dos textos até que a produção atinja o grau de proficiência escrita mais alto possível, entra o trabalho de reescrita orientada por bilhetes, marcações e anotações, visto que é através de bilhetes que a monitora e a professora

sugerem modificações no texto do aluno. Nessa prática, portanto, muitas versões são produzidas pelos alunos, pois tudo depende do quanto eles precisam melhorar em seu texto, não havendo um número fixo de reescritas para o texto, sendo ele reescrito quantas vezes for necessário até chegar no resultado esperado, o que gera muitas versões através das quais se pode perceber o progresso do texto do aluno e o desenvolvimento da proficiência escrita.

3.3 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS – A turma E⁶ de 2017.

Dado o contexto da disciplina e o que se sabe sobre o trabalho que acontece nela, é preciso falar sobre o campo de nossa pesquisa, ou seja, sobre a turma da disciplina que acompanhei no primeiro semestre de 2017 e como estive presente nela como observadora participante.

Para compreender o uso do bilhete orientador de reescrita e os processos de interlocução que aconteciam em aula em prol da melhoria dos textos dos alunos, era necessário estar presente na disciplina. Tratando-se de uma pesquisa que foca no uso do bilhete orientador, poderia se pensar que apenas a digitalização das versões de textos e bilhetes serviriam de dados de análise. Porém, sabendo que a parte da discussão sobre os textos em aula constitui-se em uma importante oportunidade de feedback visando reescrita, seria necessário acompanhar de perto também esse momento. Portanto, era importante, além de copiar ou digitalizar os textos dos alunos, observar os encontros da turma no momento em que eles estavam trabalhando as propostas de textos escolhidas para a geração de dados.

A sala de aula é o lugar onde as relações sociais entre professor, alunos e colegas se dão e é onde as primeiras discussões sobre os textos, nesse contexto, acontecem. Para entender como se dão essas relações e o que se discute a respeito dos textos ou de futuras versões, era muito importante fazer a observação participante em aula. Como dissemos previamente, nessa pesquisa nos baseamos em teorias que compreendem o texto como interação social, como construção de sentido que pode ser feita, vista e revista de forma conjunta. Portanto, perceber a criação conjunta de sentidos nos textos, em sala de aula, tornou-se etapa importante durante esta pesquisa.

⁶ Em respeito a ética na pesquisa e objetivando preservar os participantes, modificamos a letra que representava a turma que foi campo de pesquisa, bem como foram modificados os nomes dos participantes que neste relatório serão apresentados.

Tendo em vista a reflexão sobre o uso do bilhete orientador de reescrita como método de avaliação de textos que visa o desenvolvimento da proficiência, seria necessário focar na aplicação dessa ferramenta e nas relações entre autor e interlocutor que o bilhete oferece. Mais do que o produto final, nossa pesquisa visou o enfoque no processo de trabalho e nos significados resultantes dele. Escolhi acompanhar, observar e analisar somente os textos da etapa inicial do trabalho da disciplina (propostas de *Apresentação pessoal*, *Relato de um aspecto do cotidiano pessoal* e *Relato de uma emoção forte*) para limitar a quantidade de dados e, por acreditar que os textos produzidos nessa etapa poderiam gerar bastantes versões de escrita e de bilhetes orientadores de reescrita, sendo eles o início da prática da escrita na disciplina, momento em que os alunos apresentam um pouco mais dificuldade na facção dos textos e precisam escrever mais versões.

Sabendo, portanto, da necessidade de estar presente em aula e, considerando as normas e cuidados relacionados à ética na pesquisa, submeti, em janeiro de 2017, um projeto de pesquisa perante o Comitê de Ética e Pesquisa da UFRGS (CEP/UFRGS) para que eu estivesse autorizada a pesquisar o contexto em questão e gerar dados com participantes. No projeto de pesquisa constava, também, a autorização da Direção do Curso de Letras da universidade em que foi feita a investigação.

Após obter a aprovação do projeto de pesquisa, eu estava autorizada a iniciar a pesquisa e ingressar em sala de aula no primeiro semestre de 2017.

A turma da qual participei como observadora, teve a carga horária de 60 horas (quatro créditos semanais) dividida em um encontro semanal de 4 horas, que, naquele semestre, acontecia às terças-feiras à tarde. Minha inserção oficial em campo ocorreu a partir da segunda aula do semestre, em abril de 2017, após os estudantes terem se iniciado no trabalho da disciplina, dado que no primeiro encontro eles estão se conhecendo e se adaptando ao contexto de aula, portanto seria melhor apresentar a pesquisa após esse período. Agendei, na segunda aula, um momento de conversa com todos os participantes da pesquisa (professora, alunos e monitora), em sua grande maioria presentes, para explicitar claramente os procedimentos, objetivos, possíveis benefícios e riscos da pesquisa para todos os participantes. Todos os participantes foram consultados acerca do interesse em participar da pesquisa de forma voluntária e receberam um termo de consentimento para autorizar minha presença em aula com eles e a digitalização de seus textos.

Durante a geração dos dados presenciei, aproximadamente, 30 horas/aula, ou 10 encontros, fazendo parte daquele contexto e participando das aulas e discussões dos alunos sobre os textos dos colegas como uma observadora participante. Dessa forma, acompanhei as aulas da disciplina em que os alunos discutiam os textos das propostas selecionadas buscando entender o que acontecia naquele contexto, naquele momento, como os participantes da pesquisa se relacionavam com a prática de reescrita de texto pelas sugestões dadas nos bilhetes orientadores de reescrita. Registrei, em anotações, que depois viraram diário de campo, o que foi discutido em sala de aula para entender como o processo de reescrita do texto se daria pelas sugestões dos bilhetes escritos e também pelas respostas às questões faladas em classe.

Fez parte do processo de geração de dados, portanto, a digitalização de todas as versões dos textos reescritos e de todos os bilhetes que indicaram essas reescritas, bem como a elaboração do diário de campo, o que possibilitou um olhar abrangente sobre o processo como um todo.

O processo de geração de dados resultou, assim, em um corpus constituído pelo diário de campo (elaborado a partir do registro das observações feitas em aula) e pelas versões dos textos dos alunos digitalizadas. Como dados de análise temos o diário de campo, que resultou em um total de quinze páginas digitadas contendo as minhas anotações e impressões sobre os dez encontros observados, e 300 textos digitalizados, dentre eles:

Quadro 1 – propostas de escrita de Guedes (2009) analisadas na pesquisa

Proposta de produção escrita	Versões de texto
Apresentação pessoal	138 ⁷
Relato de um aspecto do cotidiano pessoal	95 ⁸
Relato de uma emoção forte	67 ⁹

Fonte: Elaborado pela autora

⁷Sob a proposta de apresentação pessoal, quatro alunos escreveram seis versões, dezesseis alunos escreveram cinco versões, sete alunos escreveram quatro versões e dois escreveram três versões. A proposta resultou em maior quantidade de versões também por questões de tempo, dado que pôde ser reescrita desde o início até o fim dos trabalhos da disciplina.

⁸ Sob a proposta de relato do cotidiano, doze alunos escreveram quatro versões, quinze alunos escreveram três versões e uma aluna escreveu duas versões.

⁹ Sob a proposta de relato de emoção forte, dezesseis alunos escreveram três versões, nove alunos escreveram duas versões e um aluno escreveu uma versão. O número de alunos também se reduziu um pouco ao longo do semestre, refletindo no menor número de textos nessa proposta.

A etapa de geração de dados ocorreu em tempo um pouco maior do que o previsto pelo projeto de dissertação e gerou maior quantidade de dados do que o esperado pelo projeto, levando-nos a conceber uma etapa apenas para organização dos textos digitalizados. Durante essa etapa, organizamos os textos digitalizados por categorias conforme as propostas de escrita às quais as versões estavam atreladas, bem como conforme os autores dos textos. Tivemos que dividir e categorizar arquivos digitalizados e verificar, pela leitura, nomes e datas de versões, para poder conseguir observar a progressão da escrita. Essa etapa de organização foi imprescindível para a análise e levou naturalmente a ela. Sendo assim, a etapa seguinte de análise dos dados teve início ao final do ano de 2017.

3.3.1 Os participantes da pesquisa

Quando entrei em campo para a pesquisa, no primeiro semestre de 2017, a turma contava com 33 alunos. Como participantes da pesquisa tivemos, então, os alunos matriculados que se disponibilizaram a participar da pesquisa, a professora ministrante da disciplina, a monitora da disciplina e a pesquisadora participante. A disciplina costuma contar sempre com um(a) monitor(a) que trabalha junto à professora no trabalho de avaliação de textos dos alunos e, na época da pesquisa, contava com uma monitora, que esteve presente durante as discussões sobre os textos dos alunos em aula e fez o trabalho de orientação de reescrita dos textos das propostas selecionadas para a pesquisa.

Os participantes receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para participar da pesquisa e ter seus encontros em aula observados e para que seus textos fossem cedidos para serem digitalizados e investigados na análise da pesquisa. O TCLE foi elaborado em duas vias, ficando uma com o participante e uma para arquivo do pesquisador, foi redigido em formato adequado e linguagem clara, conforme as normas da Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, sobre ética na pesquisa. Aos participantes menores de dezoito anos foi concedido um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e seus responsáveis receberam, através dos alunos, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Para Responsáveis.

Em todos os termos foram explicitados a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta poderia acarretar aos participantes. Pelos termos, os participantes ficaram inteirados de que poderiam se recusar a participar da pesquisa ou retirar o consentimento ou assentimento em qualquer momento que achassem conveniente sem que houvesse prejuízo na avaliação da

disciplina. Através dos termos, também, os alunos se certificaram de que teriam as suas identidades e informações pessoais preservadas.

Os participantes desta pesquisa, portanto, tiveram seus nomes trocados e, neste relatório, são referidos por seus pseudônimos. Porém, nem todos os participantes da pesquisa serão aqui citados, pois pretende-se apresentar apenas amostras que sejam representativas dos resultados que foram obtidos durante a análise dos dados.

3.4 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

A pesquisa aqui relatada teve como objetivo central verificar as relações entre o uso do bilhete orientador de reescrita e o desenvolvimento da proficiência escrita nos textos dos alunos de licenciatura em Letras de uma universidade do sul do Brasil. Com esse objetivo, estabeleceu como raiz a grande pergunta: “Como o bilhete orientador de reescrita ajuda no processo de construção da proficiência escrita?”. Para isso, buscou-se identificar como se apresentaram as sugestões de reescrita para aprimoramento dos textos dos alunos no contexto apresentado, de forma a compreender o uso do bilhete orientador de reescrita como auxiliar no processo de ensino, avaliação e desenvolvimento da proficiência escrita.

Objetivando encontrar relações entre o uso dos bilhetes e a melhoria da proficiência escrita dos alunos, o foco durante a pesquisa se manteve no uso dos bilhetes orientadores de reescrita, mais precisamente em sua constituição e características, nas sugestões de reescrita existentes neles e no reflexo das sugestões presentes no bilhete na reescrita dos textos dos alunos. Buscava-se:

- a) verificar como os bilhetes orientadores são articulados conforme as demandas das propostas e como se configura o papel de leitor interessado nas sugestões de reescrita;
- b) entender, pela análise dos textos e de suas versões, se o bilhete orientador de reescrita tem sucesso em fazer o estudante perceber as possibilidades de melhora em seu texto e como isso acontece;
- c) desencadear uma discussão sobre o uso do bilhete orientador de reescrita como meio de avaliação de textos no âmbito acadêmico de Letras e em geral.

É comum, em uma pesquisa interpretativa inspirada nos pressupostos da etnografia, que o pesquisador encontre, durante a sua análise de dados ou até mesmo antes

disso, em seu campo, índices ou objetos de pesquisa não previstos ou esperados por ele em suas primeiras hipóteses, fazendo com que suas perguntas de pesquisa mudem, dado que os seus resultados não foram previamente antecipados. O caso de nossa pesquisa não foi diferente: durante a nossa análise, nos demos conta de que as oportunidades de interlocução em prol da melhora do texto aconteciam não somente nos bilhetes, como era previsto, mas também, e de forma muito consistente, na discussão dos textos em aula. Além disso, nossas perguntas previram que existiam tipos de bilhetes e que esses tipos influenciavam diretamente e diferentemente na recomposição dos seus textos. Tipos de bilhetes diferentes foram, sim, encontrados, porém, em nossos dados, depois veremos, eles aparecem em um uso conjunto, ou seja, aparecem concomitantemente na avaliação dos textos, não podendo serem mensuradas, nas reescritas, as diferenças caso houvesse sido usado somente um ou outro, pois não teríamos dados para comprovar essa afirmação. Sendo assim, as nossas perguntas de pesquisa foram alteradas, pois percebemos resultados diferentes dos que foram previamente esperados. A fim de cumprir os objetivos e buscando responder à questão cerne da pesquisa, foram elaboradas as seguintes perguntas de pesquisa, as quais este trabalho se propõe a responder:

1. Como se apresentam as sugestões de reescrita trazidas pelo bilhete orientador quando o avaliador se coloca no papel de leitor interessado no texto?

1.1. Em que parte do texto os bilhetes com orientações de reescrita são colocados? Como isso auxilia na reescrita?

1.2. Há diferentes tipos de bilhetes? Como eles promovem a interlocução para a recomposição e reescrita do texto?

2. Como a discussão dos textos em aula se caracteriza como uma ferramenta de feedback e interlocução em prol da reescrita do texto, tornando-se um tipo de bilhete orientador?

3. Como o aluno reescreve seu texto a partir das sugestões do bilhete orientador de reescrita? Como as novas versões dos textos dos alunos demonstram resposta às sugestões de reescrita dadas pelos colegas em sala de aula e às sugestões de reescrita presentes no bilhete?

3.5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Segundo Erickson (1990), em uma pesquisa interpretativa busca-se perceber o que está acontecendo em determinado contexto e o que os acontecimentos desse contexto

significam para as pessoas que dele participam. Dessa maneira, a interpretação dos dados gerados em nossa pesquisa buscou captar os sentidos e significados que os participantes deram ao uso do bilhete orientador de reescrita, e não apenas os entendimentos e olhar do pesquisador sobre o objeto foco da pesquisa. A pesquisa buscou, portanto, não apenas fazer análise textual de documentos produzidos na disciplina em questão (textos, bilhetes e versões reescritas), para retratar “antes” e “depois” dos textos reescritos pela orientação dos bilhetes, mas principalmente buscou fazer uma análise interpretativa desses documentos relacionados aos momentos observados no contexto em questão, visando relatar e compreender como os bilhetes são respondidos pelos alunos e o que essas respostas demonstram sobre a perspectiva deles.

Como dito, duas fontes foram utilizadas para a interpretação dos dados: textos catalogados e digitalizados que tinham relação com as perguntas de pesquisa (os bilhetes orientadores de reescritas e os textos dos alunos) e os diários de campo resultantes da observação participante nos contextos de aula. Vial (2017, p. 63) cita Copland et al (2015, p.44) quando sugere as seguintes etapas para análise de diários de campo:

Uma primeira leitura completa dos diários; uma segunda leitura para começar a categorização dos dados de forma que os temas emergjam das descrições e não sejam impostos por quadros teóricos prévios; uma terceira leitura para reduzir categorias e conectá-las (COPLAND 2015, p.44 apud VIAL, 2017, p. 63).

Segundo os autores, para que uma pesquisa não seja apenas uma caracterização do contexto, deve-se construir uma conexão explícita entre a descrição e a teoria. No caso de minha pesquisa, portanto, executei a análise dos diários de campo conforme o que acima foi exposto, buscando encontrar na leitura alguma categoria ou categorias que surgissem para formar asserções, algo que pudesse, ainda, não ter sido hipótese previamente formulada no projeto inicial de pesquisa.

Na etapa seguinte, foi realizada a leitura completa das versões digitalizadas dos textos, a fim de perceber se existiam semelhanças entre os documentos e o que relatava o diário de campo e a fim de perceber índices nos dados, diário de campo ou textos, que pudessem se relacionar com as perguntas de pesquisa.

Battisti (2016, p. 104) diz que “analisar os dados é observar, comparar, contrastar, traçar uma reflexão, organizar sistemática e deliberadamente”. Para a autora, a formulação da análise acontece conectando os dados às perguntas de pesquisa, sendo o

relatório de pesquisa o responsável por mostrar essa análise na chamada *prosa analítica*.

A prosa analítica, segundo Battisti (2016) constitui-se em:

- a) introdução geral: pequena síntese sobre o assunto tratado em cada seção, funcionando como um fio condutor para a leitura e estabelecimento do cerne da mesma;
- b) asserção empírica: descrição dos elementos da ecologia do contexto de pesquisa tendo como base os dados gerados e analisados a partir da perspectiva dos participantes. Dizer com todas as letras: o mundo está parado deste jeito, conforme a análise dos dados aqui apresentados;
- c) indexação dos dados: constituição de uma coleção de ocorrências de um fenômeno a partir de critérios estabelecidos pelo pesquisador. Mason (1996) nomeia essa coleção de critérios de bandeirinhas que, evidentemente, estão ligadas às preocupações teóricas do pesquisador. A indexação dos dados é o primeiro passo para que a triangulação e a análise sejam possíveis, já que sustentar a escolha de dados específicos; para isso depende necessariamente da distribuição seletiva das bandeirinhas. A indexação dos dados deve se pautar por critérios teóricos explícitos, com o mesmo compromisso ético das outras etapas;
- d) análise de dados: apresenta e explica, de forma situada, os dados gerados e selecionados como ocorrências observadas que fazem parte dos objetivos da pesquisa, justificando a asserção a que o pesquisador chegou. Os dados escolhidos para serem analisados minuciosamente no relatório são representativos das possíveis respostas às perguntas de pesquisa elaboradas;
- e) apresentação sinóptica dos dados: síntese dos demais dados não apresentados em análise, mas que foram considerados relevantes ou igualmente adequados em tipos de ocorrência;
- f) discussão teórica: discussão que virá juntamente com o comentário analítico e anterior a apresentação dos dados;
- g) relato da história natural da investigação: apresentação de quais foram os impedimentos, questões éticas, mudanças de planos, reação dos participantes, problemas com a geração de dados etc. (BATTISTI, 2016, p. 104)

Os dados apresentados na prosa analítica deste relatório de pesquisa são uma amostra, ou seja, parte dos dados gerados que servem para exemplificar o todo. Os dados aqui presentes são os que melhor ilustram o que se objetiva defender neste trabalho, pois, para justificar as asserções aqui feitas, foram escolhidos os mais representativos dados de acordo com as perguntas da pesquisa. Ainda, por questões de extensão, seria impossível trazer retratados, aqui neste relatório, todos os documentos gerados durante a pesquisa. Desta forma, aqui apresento apenas as amostras que julguei mais elucidativas conforme as conclusões às quais a análise me levou.

4 BILHETES ORIENTADORES DE REESCRITA

Neste capítulo, apresento o que foi encontrado, no que se refere aos bilhetes orientadores de reescrita, durante a leitura e análise dos dados gerados em nossa pesquisa. As categorias aqui apresentadas referem-se aos tipos de bilhetes encontrados e às características do gênero *bilhete orientador de reescrita* que puderam ser verificadas nos dados gerados. Para exemplificá-las, aqui apresentarei alguns textos acompanhados das sugestões de reescrita referentes a eles, registradas no diário de campo. Além disso, trarei aqui retratadas partes de textos e de bilhetes (que ao fim do relatório podem ser conferidos na íntegra nos anexos).

Como vimos anteriormente, Serafini (1989) destaca três tipos de correção: *a correção indicativa*, em que o avaliador marca os erros (ortográficos, gramaticais) no texto; *a correção resolutiva*, em que o professor modifica o texto e resolve o erro, reformulando-o; e *a correção classificatória*, em que problemas do texto são sinalizados por símbolos ou classificações. Ruiz (2013) apresenta o uso da correção de texto por bilhetes como *correção textual-interativa*, e diz que são “comentários mais longos do que os que se fazem na margem” e aparecem em um “espaço que aqui apelidei de pós-texto” (RUIZ, 2013, p. 47).

Em nossa análise, como já era previsto, percebemos que grande parte da correção se tratava da textual-interativa, ou seja, dos bilhetes orientadores de reescrita. Além disso, em alguns textos encontramos correções indicativas ou resolutivas, mas essas sempre eram ligadas a erros de ortografia ou digitação de texto; melhorias relacionadas a parágrafos ou a pontuações; repetições de palavras, ou seja, questões mais formais de escrita. A isso relacionamos o fato de que o trabalho de avaliação de textos que se dava na disciplina se baseou no que foi exposto anteriormente quando tratamos de avaliação baseada na teoria bakhtiniana, ou seja, privilegiava verificar a interlocução do texto e os sentidos criados por ela para entender se o aluno estava adequado à proposta ou não. As características formais do texto eram marcadas para revisão quando prejudicavam os sentidos ou não estavam a serviço do propósito do texto e da interlocução presente nele.

Como dissemos, Ruiz (2013) salientou que os bilhetes são comentários longos que constam no espaço que ela chama de pós-texto, ou seja, ao fim do texto do aluno. Em nossos dados, encontramos bilhetes escritos no corpo do texto, na margem, e ao fim dele, no espaço pós-texto.

Além desses, encontramos em nosso contexto outra categoria de bilhete, que assumiu as mesmas características do gênero bilhete orientador de reescrita, mas se diferenciou dos bilhetes pela sua forma, visto que não aparecia inicialmente escrito. A esse gênero encontrado demos o nome de *bilhete falado* e neste capítulo o retrataremos.

O que pretendemos aqui, é tentar entender como os bilhetes podem orientar a reescrita e ter sucesso na tarefa de fazer o aluno melhorar seu texto e aumentar a sua proficiência escrita.

4.1 OS NOSSOS BILHETES

Como dito, os dados gerados na pesquisa foram compostos pelas versões digitalizadas dos textos dos alunos e pelo diário de campo feito a partir da observação em sala de aula. Tendo como guia as perguntas da pesquisa, foi feita a análise desse material em busca dos tipos de avaliação de texto que se deram em aula, mais precisamente focada na análise do uso dos bilhetes de orientação de reescrita, a fim de encontrar não apenas esses bilhetes como aspecto principal da avaliação, mas também a fim de saber se havia diferentes tipos de bilhetes e em qual parte do texto eles apareciam no processo de avaliação para reescrita.

Mangabeira, Costa e Simões (2012 p. 306) dizem que o bilhete orientador de reescrita emerge no ambiente de ensino como um “gênero escolar do discurso” que tem especificidades discursivas, ou seja, ele apresenta certas características que o fazem um gênero específico. Em nossa pesquisa, como poderá ser visto nas amostras que traremos a seguir, o gênero bilhete orientador de reescrita apresentou as seguintes características: elogiar o que teve sucesso no texto; sugerir mudanças quanto à forma visando contribuir no sentido do texto; opinar sobre informações trazidas pelo texto que não corroboram o propósito; questionar sobre informações trazidas ao texto e não explicadas (informações “soltas”); pedir ao autor que explique ou escreva mais sobre determinado assunto ou questão; sugerir ao autor que retire do texto o que atrapalha a compreensão do sentido; aconselhar ao autor que reconsidere seu leitor e as referências dele sobre o texto.

Sobre o lugar em que apareciam escritos os bilhetes orientadores de reescrita nos textos, Ruiz (2013) falava em espaço pós-texto, porém em nosso contexto pudemos perceber que eles apareceram em lugares variados no texto do aluno e, inclusive, como

dissemos, de forma variada, podendo ser até falado. Pelo lugar onde se apresentam no texto, encontramos:

- Bilhete no corpo do texto;
- Bilhete no pós-texto.

Como dissemos quando falamos em gêneros do discurso, o que diferencia e especifica os gêneros são as suas características e não a sua forma. Em nossa pesquisa, percebemos que as características do gênero bilhete orientador de reescrita aparecia em um outro momento que não apenas nas sugestões escritas nos textos dos alunos. Analisando os dados do diário de campo, percebemos que as discussões em aula se assemelhavam, e muito, aos bilhetes escritos, dado que apresentavam as mesmas funções e estratégias do gênero, citadas acima, mas eram faladas. Ao analisar os textos essa impressão tornou-se ainda mais forte, dado que muitos alunos anotavam em forma de bilhetes para eles mesmos as sugestões dos colegas ouvidas em aula. Com isso, concluímos que havia em nosso contexto uma nova forma para o bilhete orientador de reescrita: *o bilhete falado*. Sendo um dos motes da pesquisa encontrar tipos de bilhetes, podemos dizer que encontramos, além do bilhete orientador de reescrita em sua forma mais conhecida, debatida no capítulo anterior, os seguintes tipos:

- Bilhete-pergunta;
- Bilhete falado;
- Bilhete-lembrete.

Nesta subseção, apresentarei os bilhetes encontrados nos dados gerados, mostrando o que os fazem semelhantes e um gênero único e o que os diferencia pela forma ou modo em que se encontram. Ao fim, apresento também algumas outras ocorrências de correções encontradas nos textos dos alunos e os tipos de correção nos quais elas se encaixam pelas definições de Serafini (1989). Os trechos aqui apresentados podem ser conferidos na digitalização integral nos anexos ao final deste relatório.

4.1.1 Bilhete no corpo do texto

Ruiz (2003) definiu os bilhetes como pertencentes a um espaço pós-texto, ou seja, o professor utiliza o espaço restante da folha para escrever após o texto do aluno.

Em nossa pesquisa, pudemos notar que o texto do aluno sofria intervenções avaliativas não apenas no espaço vazio da folha ao final do texto, mas também em seu corpo (no meio do texto) e em sua margem.

Durante a análise dos textos digitalizados percebemos que não eram apenas algumas, mas quase 100% dos textos avaliados pela monitora ou pela professora receberam alguma marcação ou bilhete em seu corpo ou na margem. Essas intervenções se diferenciavam de acordo com seu propósito, ou seja, a avaliadora às vezes apenas perguntava sobre alguma informação, ou, às vezes, sugeria uma mudança no texto exatamente na parte onde ele poderia ser modificado.

Sendo assim, dividimos os bilhetes no corpo de texto entre aqueles que traziam sugestões de reescrita e aqueles que apenas traziam perguntas instigadoras ou dúvida sobre uma informação deslocada do sentido no texto, pois percebemos que esses eram os dois tipos de bilhetes presentes no corpo do texto. Ambos os tipos são bastante breves, talvez pela falta de espaço em escrever na margem ou dentro do texto, porém a funcionalidade deles é bastante evidente: eles sugerem modificações exatamente e pontualmente para a parte à qual estão ligados no texto do aluno.

No texto do aluno José (figura 1), escrito sob a proposta de relato de uma emoção forte, podemos verificar um exemplo de bilhete no corpo do texto:

Figura 1 – Excerto do texto de relato de emoção forte do José

distância um do outro e paramos para aproveitar aquele milésimo de segundo antes do toque. Até que o beijo aconteceu. Acho que esse foi o momento em que eu mais me senti vivo nessa vida. Virei as costas e fui caminhando com muita calma até a esquina, segurando toda a felicidade que tinha dentro de mim para que eu não demonstrasse ela ali, pois isso pareceria ridículo. Virei a esquina e comecei a correr de tanta felicidade. Foi o momento que eu mais cheguei perto de alçar um voo na minha vida. Corri em alta velocidade mais umas duas quadras, meu coração quase saindo pra fora do peito. Parei em uma esquina e lembrei que tinha só inventado a história do Carlos. Mesmo assim, fui pra casa dele. Chegando lá, contei toda a história pro meu melhor amigo e dei um abraço nele, mas queria mesmo estar abraçando a Duda.

Quê tal descrever mais as sensações e os pensamentos que tu teve no momento?

José ,
Teu texto está muito

PROPOSTA – TEXTO EMOÇÃO
SEGUNDA VERSÃO

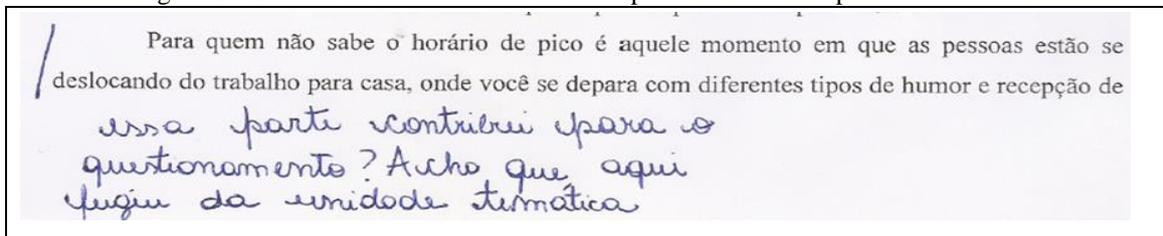
Fonte: Digitalização de texto produzido por participante (2017)

Apesar do bilhete para José se tratar de uma interrogação, não o categorizamos como bilhete-pergunta (tipo que futuramente veremos) por entender que ele serve para sugerir ao aluno um caminho a seguir na reescrita, pois propõe que o aluno descreva as sensações e os pensamentos sobre o sentimento que estava relatando. No exemplo, a

monitora sublinha a parte que ela achou necessário reformular na reescrita e puxa uma seta até a orientação sobre como o aluno pode recompor aquela parte do texto.

No texto da aluna Renata temos mais um exemplo de bilhete no corpo do texto:

Figura 2 – Excerto do texto de relato de um aspecto do cotidiano pessoal da Renata

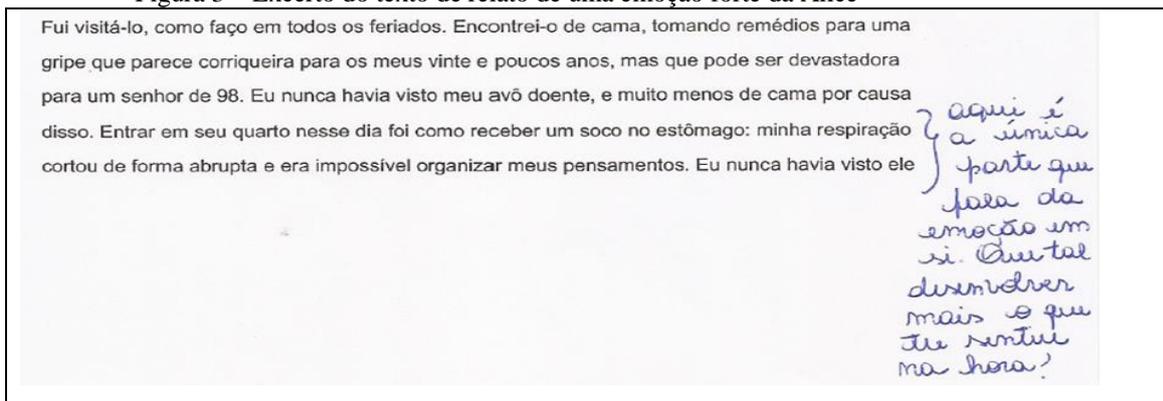


Fonte: Digitalização de texto produzido por participante (2017)

Neste caso, a monitora faz também uma pergunta, mas já traz no bilhete a resposta a ela, indicando como resolver o que está marcado no texto. Aqui a função do bilhete era dizer que aquele trecho sinalizado (com um traço vertical) pela monitora não contribuiu para a qualidade de unidade temática do texto, o que ela afirma em seu bilhete. Aqui o espaço abaixo do texto da aluna dá a entender que o bilhete se encontra no pós-texto, mas na digitalização (anexo F) percebe-se que é o fim apenas daquela página, pois o texto continua e recebe ainda outro bilhete ao seu final.

Na proposta de relato de emoção forte temos mais um exemplo de bilhetes nesse lugar do texto:

Figura 3 – Excerto do texto de relato de uma emoção forte da Alice



Fonte: Digitalização de texto produzido por participante (2017)

No excerto acima, da aluna Alice, vemos mais um bilhete na margem do texto que sinaliza alguma parte específica do texto a ser comentada. Também aqui temos uma interrogação, mas ela compõe uma sugestão de reescrita, dado que a monitora a instiga a desenvolver mais o que a autora sentiu sobre o que narrava. Podemos notar que a monitora

sinaliza no bilhete que naquele ponto do texto em específico “é a única parte que fala da emoção em si”. Nota-se, portanto, que a função desse bilhete, ao ser colocado na margem do texto e ligado com uma chave a um trecho do texto, quer destacar uma parte específica que merece mais atenção na reescrita.

O que se conclui é que bilhetes presentes na margem do texto ou no corpo do texto referem-se àquela parte em que estão conectados e sinalizam algo ao qual o aluno-autor deve estar atento ao reescrever. Além desses tipos apresentados, que trazem uma sugestão de reescrita, muito frequentemente foram encontradas perguntas no corpo do texto do aluno como intervenção da monitora ou da professora, essas, porém, foram classificadas como um outro tipo de bilhete, o *bilhete-pergunta*, que mais a frente apresentaremos.

4.1.2 Bilhete pós-texto

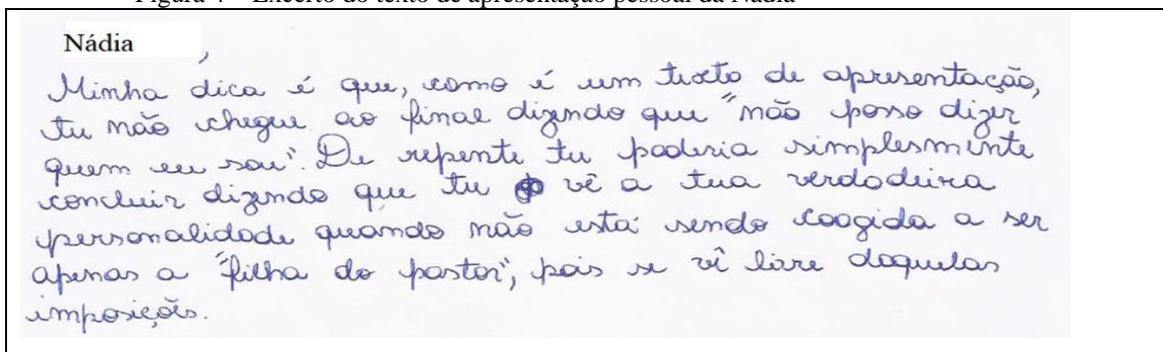
Os bilhetes escritos no pós-texto foram a grande maioria dos bilhetes orientadores de reescrita que apareceram nos dados gerados. Pela análise, percebemos que os bilhetes pós-texto apresentam as características do gênero bilhete orientador de reescrita, citadas anteriormente, como: trazer sugestões para que o aluno recomponha seu texto; sugerir mudanças para preencher lacunas de sentido que o texto tem; inserir mais informações sobre o que se conta; elaborar uma reflexão sobre o que se conta; entre outras possibilidades. Também, alguns bilhetes em nosso corpus fazem referência às qualidades discursivas e dizem como o texto pode ser modificado para alcançar melhor alguma qualidade discursiva específica, como unidade temática, por exemplo.

Percebemos, ainda, que o bilhete pós-texto muitas vezes pode agrupar outras sugestões de reescrita feitas ao longo do texto, como perguntas sobre informações incompletas ou setas com bilhetes no corpo do texto. Nesses casos, os bilhetes retomam comentários feitos na margem do texto ou pedem que a pessoa responda à alguma pergunta feita na margem. Porém, essa retomada de comentários vem acompanhada, frequentemente, de um comentário geral sobre a qualidade do texto, sobre os seus sentidos, de modo mais holístico e generalizado.

Apresentaremos aqui alguns excertos de bilhetes pós-texto escritos nas versões dos textos dos alunos, para exemplificar algumas sugestões de reescrita visando a melhoria do texto.

O texto a seguir, da aluna Nádia (figura 4), é avaliado pela monitora, que traz à luz o objetivo da escrita do texto de apresentação pessoal, que é mostrar quem se é:

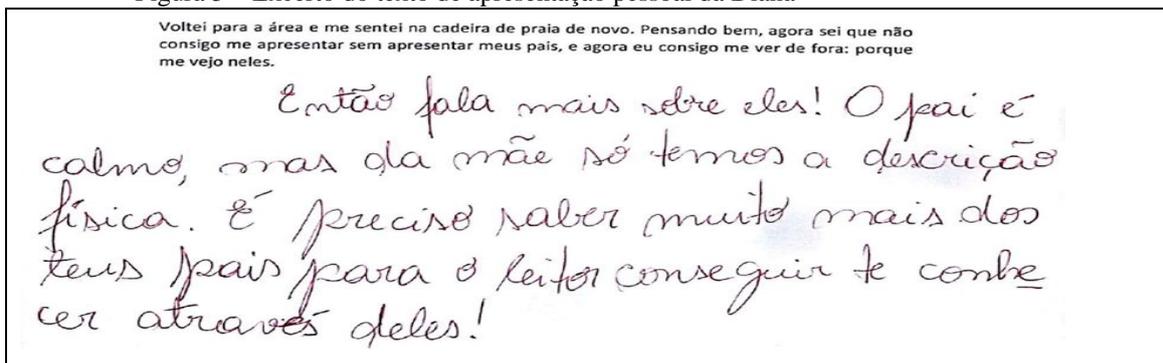
Figura 4 – Excerto do texto de apresentação pessoal da Nádia



Fonte: Digitalização de texto produzido por participante (2017)

No bilhete, ela diz para a aluna que um texto de apresentação não deve chegar ao final dizendo que o autor "não pode dizer quem é". Assim, ela sugere uma modificação na conclusão, recomentando à autora-personagem que não se resuma a apenas uma característica já que "não pode dizer quem é" por não conseguir se definir em uma coisa apenas. A monitora sugere que a autora escreva que não vê a sua personalidade apenas como "filha do pastor", questionamento do texto, e sim que mostre que quer estar livre dessa imposição. Já no exemplo abaixo temos um bilhete da professora:

Figura 5 – Excerto do texto de apresentação pessoal da Diana

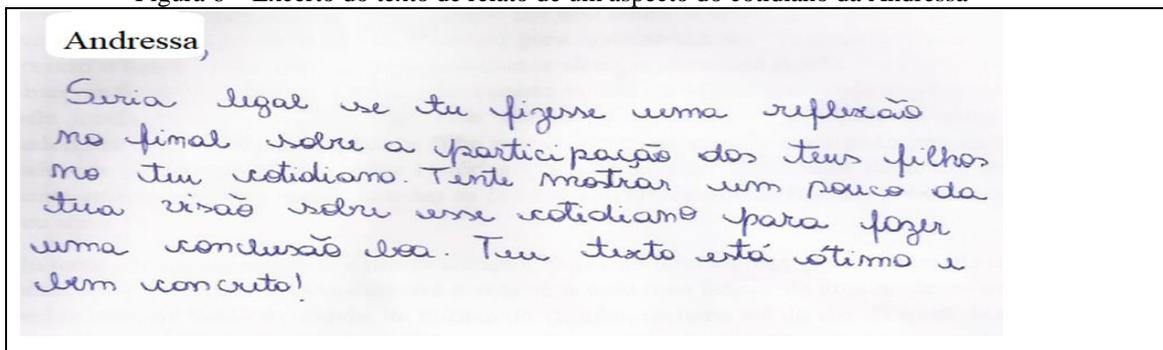


Fonte: Digitalização de texto produzido por participante (2017)

A aluna Diana diz que não consegue se apresentar sem apresentar seus pais, porque se vê neles. A professora Carolina, então, em seu bilhete, diz que ela precisa falar mais sobre seus pais, já que a autora se vê neles, mas não os descreve de modo elucidativo ao leitor. Ela sugere que a aluna escreva mais sobre a mãe e que fale mais sobre os pais em geral e diz que "é preciso saber muito mais dos teus pais para o leitor conseguir te conhecer através deles!".

Já na figura abaixo temos um exemplo que fala sobre a conclusão do texto:

Figura 6 – Excerto do texto de relato de um aspecto do cotidiano da Andressa

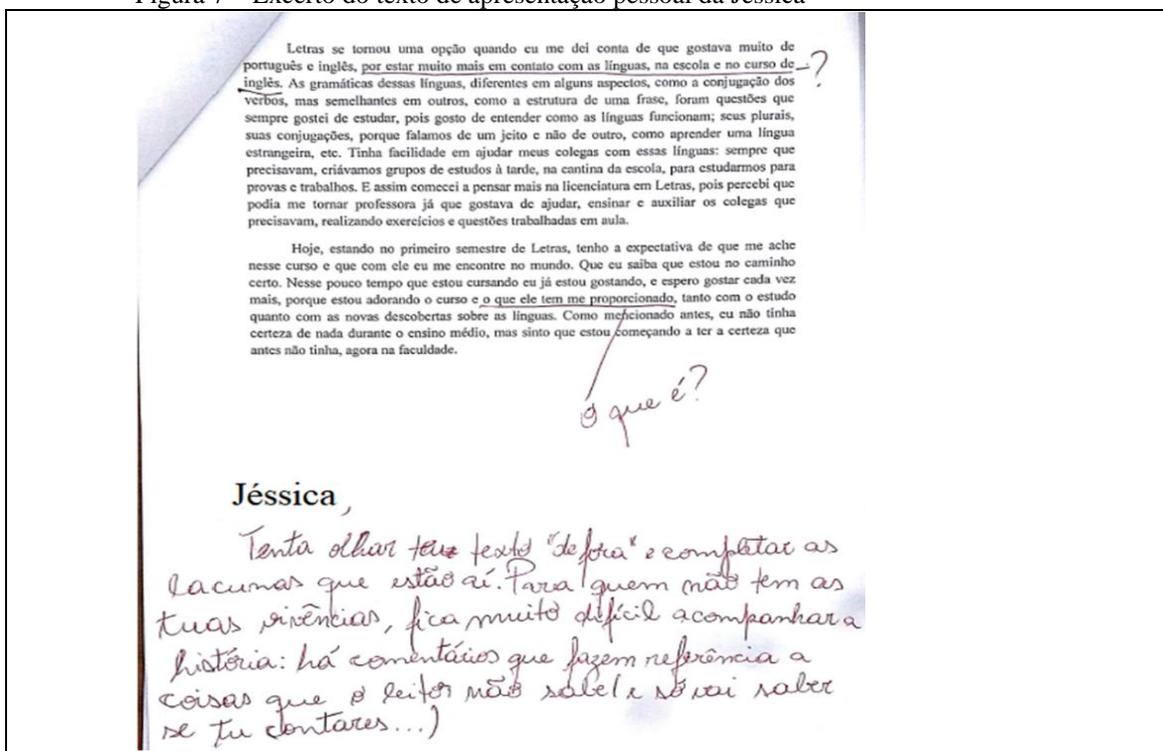


Fonte: Digitalização de texto produzido por participante (2017)

No bilhete presente no pós-texto da aluna Andressa, Luísa, a monitora, sugere que a aluna faça uma reflexão final sobre a participação dos filhos da aluna em seu cotidiano de modo a melhorar a conclusão do texto. Ela ainda cita uma das qualidades discursivas para elogiar o trabalho da aluna dizendo que o texto está “ótimo e bem concreto”.

Vejamos agora o bilhete no texto da aluna Jéssica:

Figura 7 – Excerto do texto de apresentação pessoal da Jéssica



Fonte: Digitalização de texto produzido por participante (2017)

No excerto do texto da aluna Jéssica, a professora faz um bilhete pedindo que a aluna tente olhar o texto “de fora” para completar as lacunas deixadas pela autora no

texto. Ela explica à aluna que o leitor que não tem as mesmas vivências pode não conseguir acompanhar bem o texto, por não saber sobre as referências que a autora comenta. Vemos que aqui a professora não explicita à aluna que responda às perguntas, mas na imagem podemos ver duas marcações: uma frase sublinhada e marcada com um ponto de interrogação, e outra sublinhada e indicada à pergunta “o que é?”. O bilhete dá a entender que sejam essas questões a serem esclarecidas em uma reescrita. A professora não dá ideias de como a aluna possa reescrever, mas usa o bilhete para explicar o motivo das suas interrogações e porque as frases não são facilmente compreensíveis para o leitor: “o leitor não sabe (e só vai saber se tu contares)...”. O bilhete pós-texto em questão acaba servindo para retomar, mesmo que não de forma explícita, os questionamentos feitos pelas interrogações na margem e no corpo do texto. A aluna em sua reescrita deverá, portanto, reformular ou suprimir as referências que ficaram em aberto.

No exemplo a seguir, excerto do relato do cotidiano da aluna Mary (figura 8), temos a retomada, de modo claro e específico, das perguntas feitas no corpo do texto no bilhete pós-texto:

Figura 8 – Excerto do texto de relato de um aspecto do cotidiano pessoal da Mary

com gás super gelada, quando me dou conta que a última garrafa está fora do gelo, e ninguém se lembrou de colocar. *→ quem colocaria? até então, no teu apêndice no texto*

Tomo demoradamente um banho bem quente. Sem culpa! Passo cremes, e uma preguiça quase toma conta de mim a ponto de não querer passar o último. Olho-me no espelho e dou "de cara" com aquele par de olheiras, que me acordarão amanhã de manhã. E, assim, passo o creme com um certo cuidado ao redor dos olhos.

Atiro-me no sofá, sintonizo o canal no GNT e suspiro. Que bom, ainda não começou a sessão de programas de que eu mais gosto! Pego no sono no sofá mesmo e me irrita por ainda não ter escovado os dentes! *o por que?*

Deito-me na cama, mas o sono ficou lá no sofá da sala. Penso mil coisas ao mesmo tempo e, para cessar com os pensamentos ruins, rezo intercaladamente um Pai Nosso, uma Ave Maria e um Santo Anjo. Isso ocorre umas dez vezes e, quando estou quase dormindo, percebo que ainda não programei o despertador. Coloco uns três horários diferentes. Não tenho mais a segurança de ser acordada por aquela voz rouca da minha querida mãe caso não levante no horário.

Agradeço e durmo. A casa agora é minha e a louça também!

Mary,

Teu questionamento está bem definido mas em alguns momentos falta te aparecer no texto. Que tal mostrar um pouco da tua visão sobre os questionamentos? Além disso, seria legal se tu respondesse às perguntas que fiz ao longo do texto.

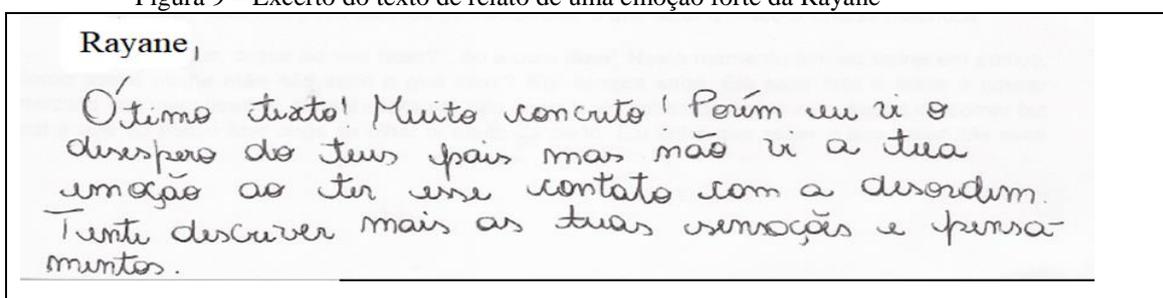
Fonte: Digitalização de texto produzido por participante (2017)

No bilhete pós-texto, além de comentar sobre a falta da perspectiva da autora na voz do texto, a monitora sugere explicitamente que a autora responda as perguntas feitas

na margem e no corpo do texto. Em uma das perguntas, a monitora questiona sobre a quem a autora se refere, pois diz que ela não havia trazido nenhuma informação sobre outra pessoa para o texto previamente, o que demonstra uma informação solta. Essa retomada das perguntas da margem do texto no bilhete orientador presente no pós-texto é um modo de relembrar que aquele trecho do texto deve ter atenção na reescrita, para que possa melhorar as qualidades do texto como um todo.

Apresentamos agora um bilhete pós texto que tem as características que aqui já citamos sobre o que deve contemplar um bilhete orientador:

Figura 9 – Excerto do texto de relato de uma emoção forte da Rayane



Fonte: Digitalização de texto produzido por participante (2017)

No exemplo do texto da aluna Rayane, na proposta de relato de uma emoção forte, a monitora primeiramente elogia o texto e a sua qualidade discursiva da concretude, depois, ela destaca os problemas do texto (as informações que achou que estão faltando, como a emoção dela em contato com a desordem), e por fim ela sugere como solucionar os problemas do texto. Aqui temos um exemplar de como se compõe o gênero bilhete orientador de reescrita e a sua função de acordo com os autores que trouxemos quando falamos do gênero como meio de avaliação e feedback para reescrita de textos: a função seria elogiar o que está bom no texto, dizer o que pode melhorar e indicar um caminho a seguir nessa melhora, ou seja, como o aluno deve proceder em sua reescrita.

Ambos os bilhetes aqui retratados podem se dizer consoantes ao que já conhecemos sobre o gênero bilhete orientador de reescrita. É interessante notar, ainda, a linguagem mobilizada pelas avaliadoras ao compor os bilhetes. Percebemos que elas usam expressões como “de repente tu poderia...”, “tente fazer...”, “seria legal se fizesses...”, indicando, através da linguagem, uma possibilidade, uma dica, e não uma ordem, o que ajuda a favorecer a autoria pois o aluno que escolhe o caminho a seguir na reescrita, podendo aceitar a sugestão ou não.

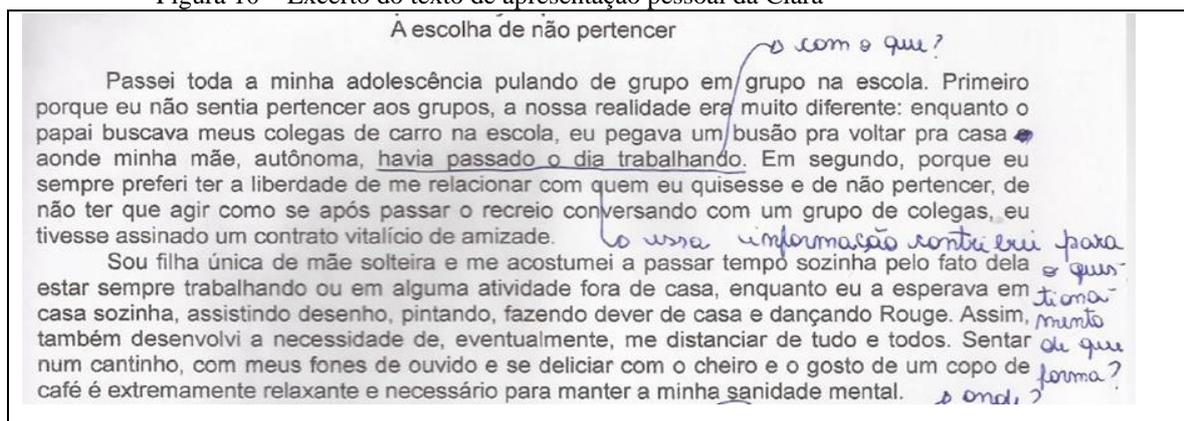
Vejam agora outros tipos de bilhetes que encontramos em nosso corpus que consideramos possuir algumas diferenças do clássico bilhete pós-texto retratado até aqui.

4.1.3 Bilhete-pergunta

Os bilhetes-pergunta, diferentemente dos bilhetes com sugestões diretas de reescritas, se tratam de indagações e questionamentos, dentro dos textos, com setas que levam a perguntas sobre alguma informação, descrição, ou narração do texto que o leitor-avaliador não compreende. Essas perguntas não trazem sugestões de reescrita, não dizem ao aluno-autor o que ele deve fazer, mas sinalizam a incompreensão do leitor.

No excerto abaixo, do texto de apresentação pessoal da aluna Clara (figura 10), temos um exemplo desse tipo de bilhete:

Figura 10 – Excerto do texto de apresentação pessoal da Clara



Fonte: Digitalização de texto produzido por participante (2017)

Na imagem vemos que a monitora sublinha um trecho de frase e a liga à pergunta “com o que?”, indicando que quer saber mais sobre a informação dada pela autora no texto – o trabalho de sua mãe. Ainda, ela puxa outra seta nessa mesma frase destacada e questiona a escritora perguntando de que forma aquela informação contribui para o questionamento do texto. Nota-se que em ambas as perguntas a monitora não dá um caminho explícito a ser seguido na reescrita. A aluna deve escolher sobre o que fazer com essas perguntas, se suprime a informação, caso pense que ela não contribui para o texto, ou a explica, caso a considere necessária à história que conta.

Vejam outro exemplo, do aluno Giovanni:

Figura 11 – Excerto do texto de apresentação pessoal do Giovanni

<p>lado de fora da janela da sala. O conteúdo da biologia era compreensível, justamente porque o anterior era mais abrangente, porém eu não sentia prazer – que para minha pessoa é um sentimento quente na barriga – assistindo as aulas do professor, que eram longas e com matérias muito extensas escrita no quadro, normalmente de caneta verde. Por fim, a química, que era um dos meus amores do ensino fundamental por eu gostar das experiências, tornou-se um caos! Não senti nem um pouco daquela sensação de calor na barriga, pois a professora vinha semana sim, semana não. Quando vinha, seus saltos ecoavam no corredor e os alunos já se preparavam para mais uma aula maçante, que nesse caso se resumia a uma explicação rápida, alunos observando o professora com expressões de sonolência e um quadro cheio de matéria, normalmente escrita em caneta vermelha. Comecei a entrar em uma crise, pois já não sabia mais o que eu poderia fazer da vida, até que comecei a</p>	<p>mas só por que essas aulas eram chatas isso signifi- fica que tu não poderia mais ser cientista?</p>
--	---

Fonte: Digitalização de texto produzido por participante (2017)

No exemplo vemos que a avaliadora marca um trecho maior do texto com uma chave, sinalizando que a pergunta refere-se àquela passagem do texto, e pergunta: “mas só porque essas aulas eram chatas isso significa que tu não poderia mais ser cientista?”. Nesse momento ela também não orientou diretamente uma forma de reescrita, apenas indagou mostrando uma dúvida sobre o que se contava no texto. Esse é um bom exemplo de negociação de sentidos entre autor e leitor. Nesse caso ela se coloca como leitora interessada e pergunta a ligação do que ele conta com a conclusão por não compreender como um fato levou a outro, já que o autor não explicou.

Em uma nova versão, a pergunta para o aluno Giovanni, agora feita pela professora, foi no intuito de levar uma conclusão ao questionamento:

Figura 12 – Excerto do texto de apresentação pessoal do Giovanni

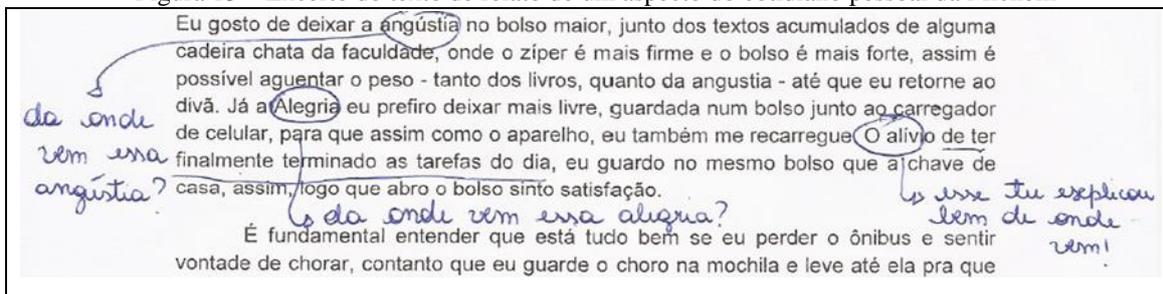
<p>de lecionar. Sendo assim, abandonei a ideia de ser cientista e comecei a lapidar a de ser professor.</p>
<p>É? Como te sentes hoje com a decisão que tomaste?</p>

Fonte: Digitalização de texto produzido por participante (2017)

A pergunta dessa vez veio ao final do texto, e não em sua margem, mas também não deu uma orientação direta para a reescrita, apenas fez uma indagação legítima sobre o que o texto conta, colocando a professora no papel de leitora interessada no texto, instigando o escritor a contar mais.

No exemplo sobre o cotidiano da aluna Michelli, a monitora circula duas partes do texto às quais ela liga perguntas diferentes:

Figura 13 – Excerto do texto de relato de um aspecto do cotidiano pessoal da Michelli



Fonte: Digitalização de texto produzido por participante (2017)

Aqui também temos uma evidência de partes pontuais a serem esclarecidas, uma sobre a angústia e outra sobre a alegria que a aluna diz sentir. Sobre esses dois sentimentos, a monitora pergunta de onde vêm, mostrando-se interessada em entender o que a aluna conta. Ainda, o sentimento de alívio é circulado e comentado pela monitora, que diz “esse tu explicou bem de onde vem!”, traçando talvez um caminho para a reescrita do texto à aluna.

Os exemplos trazidos aqui buscam ilustrar como as questões dos bilhetes-pergunta eram uma forma de conexão e interlocução entre autor e leitor. Podemos perceber que as avaliadoras se colocavam em uma posição de leitoras nesse momento, visto que faziam indagações sobre o sentido do texto, e saíam do papel de apenas dar uma sugestão de reescrita ou dizer ao aluno o que fazer. Se lembramos do que disse Geraldini (1997), que o avaliador deve se colocar no papel de leitor e que devemos ler um texto que conta sobre o dia do aluno interessando-nos sobre o seu dia e não sobre o emprego de suas vírgulas, as perguntas que aqui encontramos são um ótimo exemplo de como manter esse tipo de abordagem ao dar um retorno ao aluno sobre seu texto. Nesses casos aqui apresentados, e em vários outros que tivemos em nossos dados, podemos perceber essa conversa franca entre autor e leitor na busca da construção dos sentidos do texto, fazendo do texto uma ponte entre pessoas e um tecido tramado em conjunto, como citou Geraldini (1997).

Dessa maneira, percebemos que a pergunta aqui nos exemplos está muito relacionada à interlocução, pois é colocada para oportunizar uma conversa entre leitor e autor, se colocando o avaliador no papel de leitor interessado. O bilhete-pergunta, desse modo, funciona diferentemente do bilhete com uma orientação direta de reescrita, dado que se coloca perante o autor do texto com uma curiosidade, questionando para saber mais sobre o que o autor está contando. Sendo assim, ele privilegia a interlocução que

muitas vezes encontramos em contextos de conversas reais, em que um conta e outro pergunta para saber mais, e, assim, a história ganha um corpo sem lacunas.

Conforme Guimarães e Oliveira (2015) sobre modos de compor um bilhete, devemos tomar cuidado com o discurso presente no bilhete para não correr o risco de apagar a autoria do aluno, ou seja, atentar para que na reescrita prevaleça o dizer do aluno, e não do avaliador. O bilhete-pergunta é uma ferramenta auxiliadora na reescrita que pode ser um pouco menos enfática quanto ao que deve ser feito no texto. Retomando Conceição (2004), ainda, é importante, ao fazer um bilhete assumir o papel de interlocutor, interagir com o texto e cuidar, ao sugerir mudanças, para não anular a presença do autor, algo que pode ser feito com a ajuda do bilhete-pergunta.

Agora passaremos a dois exemplos de bilhetes que se deram em nosso contexto, mas não foram somente de autoria da monitora e nem da professora como avaliadoras. Os tipos de bilhetes a seguir se apresentaram na medida que os alunos avaliavam os textos de seus colegas e os seus próprios, estando relacionados com a discussão que era feita em grupo sobre os textos lidos.

4.1.4 Bilhete falado

No processo de análise de dados foi feita uma leitura completa de todo o material gerado pela pesquisa. Comecei pela leitura do diário de campo, em que relatei o que pude acompanhar das aulas e registrei as sugestões que os alunos davam aos textos dos seus colegas no momento de leitura da primeira versão do texto para o grande grupo. Com essa leitura, pude constatar que as falas dos alunos sobre os textos lidos se tratavam, em sua grande maioria, de perguntas sobre o que eles não entendiam no texto do colega e sobre sugestões de mudança no texto para melhorar o que não estava claro. Como a disciplina oportuniza a leitura e discussão dos textos em aula como etapa inicial de publicação dos textos, as primeiras críticas e sugestões de reescritas aparecem nessa etapa de discussão. Durante o trabalho em aula, a professora sempre fazia questão de retomar, no início de cada encontro, as qualidades discursivas propostas por Guedes (2009) e suas definições. Com isso, os alunos sabiam que tais qualidades eram o grande fio condutor da avaliação dos textos e, por mais que não fossem apenas elas o foco da avaliação e das críticas aos textos, elas estariam como pano de fundo para perceber se o texto atingia os propósitos dados pelas propostas de escrita. Portanto, muitas das falas dos alunos referiam-se pontualmente às qualidades discursivas. A própria professora, a cada leitura, perguntava

ao grande grupo se o texto lido apresentava *questionamento*, *unidade temática*, *concretude* e *objetividade*. Após a presença ou ausência das características serem comentadas no texto lido, os alunos expunham críticas ou sugestões sobre o que o texto poderia melhorar. Às sugestões de reescritas sobre os textos dei o nome de “bilhete falado”.

Esse momento inicialmente foi interpretado por mim como uma situação de ajuda uns aos outros colegas para que os textos fossem melhorados, mas, em uma segunda análise dos dados, o nome *bilhete falado* surgiu porque percebemos que algumas falas nesse momento de análise dos textos contemplavam as mesmas questões de um bilhete escrito e também geravam reescrita orientada. Percebi, ao analisar minhas notas no diário de campo, que as sugestões feitas em sala de aula sobre os textos dos colegas possuíam características e funções semelhantes às dos bilhetes escritos. Os alunos, nesta fase ouvintes avaliadores do texto, diziam frases como “naquela parte não entendi o que quiseste dizer, explica melhor, coloca o porquê disso, etc”. Essas sugestões se equiparavam aos bilhetes escritos pela monitora ou pela professora, quando elas “puxavam” setas e escreviam pontualmente o que deveria ser mudado no texto, ou quando elas davam uma opinião geral sobre o texto como um todo sem falar de partes específicas. Esses dois tipos de bilhetes, os mais específicos e os mais gerais, “apareciam” nas sugestões faladas pelos alunos, dado que eles davam sugestões tanto específicas quanto gerais, conforme o que seria mais interessante para o texto comentado.

Além disso, depois veremos, percebi, comparando o diário de campo às versões dos textos digitalizadas, que quando os alunos davam sugestões de reescrita aos colegas autores dos textos, muitas vezes estes autores as anotavam em seu próprio texto, onde achavam mais pertinente (seja ao fim do texto, seja ao longo dele) a fim de segui-las na reescrita, como se o bilhete orientador tivesse sido “ditado” pelo colega.

Para exemplificar como acontecia do trabalho de discussão dos textos dos alunos e como essa oportunidade de interlocução se configurou em um tipo de bilhete, dessa vez falado, trago aqui alguns textos em suas primeiras versões seguidos pelos comentários acerca deles que foram registrados em meu diário de campo. Como primeiro exemplo, apresentamos a primeira versão do texto de apresentação pessoal da aluna Andressa. O texto dela apresenta anotações, marcações e pequenos bilhetes que ela mesmo fez a partir dos comentários feitos pelos colegas a respeito de seu texto.

Figura 14 – Texto de apresentação pessoal da Andressa

02/05

Nome: Andressa

Versão I

Apresentação pessoal

Tudo começa com o purê de batatas. Quando eu era criança minha mãe trabalhava na casa de uma senhora espanhola muito católica, que fazia dos seus cabelos brancos motivo de sabedoria, mas infelizmente me ensinou que eu não deveria estudar e sim trabalhar, que uma boa mulher cuidava da casa e tinha que ter filhos. Lembro que eu ficava num quarto com muitos livros todos organizados em estantes brancas de madeira. Outras vezes eu ficava na cozinha ajudando minha mãe no preparo da comida, secava a louça fazia tudo que uma menina deveria fazer na concepção da dona da casa. Algumas vezes eu me oferecia para tirar o pó para poder chegar até a sala, onde eu ficava encantada com os quadros que tinham como tema flores e árvores todos num tom meio cinza com pinceladas vermelhas bem discretas. Nos dias em que era servido o tal purê de batatas eu só podia comer o que restava no fundo da panela, e o purê era servido numa linda travessa de prata com detalhes que imitavam cachos de uva. Todos sentavam ao redor de uma mesa de madeira, com cadeiras estofadas com algo que lembra um couro, e eu ficava sentada numa cadeira azul com os pés enferrujados que tinha na cozinha num lugar em que eu podia enxergá-los a mesa, muitas vezes almejei sentar-me junto deles.

Então eu cresci e por ter sido sempre incentivada a trabalhar, larguei os estudos e para poder trabalhar com dezesseis anos de idade. Aos vinte e um anos ^{com minha mãe} engravidei dos meus gêmeos e passei a ser a "coitada" ^{QUE LIGA A LIGADA} que não teve muitas escolhas, quando tive a segunda gestação então foi bem pior, pois fui bastante julgada por querer criar meus pequenos sozinha. O tempo passou e comecei a me dar conta de que aquilo que haviam me ensinado não era tão certo assim. Comecei a enxergar que sim, deveria ter estudado. E foi então que retornei aos estudos, com mais dificuldades, pois eu tinha que dividir meu tempo entre escola, filhos, cuidados com a casa e trabalhar fora, entre outras coisas. E foi então que me dei conta de que comer o purê que sobrava no fundo da panela não era a minha condição, que se eu quisesse comer o purê servido numa travessa de prata e poder me sentar a mesa eu teria que lutar e fazer o meu melhor. Estudando novos horizontes foram surgindo, comecei a entender que por ser mulher eu não precisava necessariamente ser "bela, recatada e do lar", que eu poderia sim ser bela, estudada e ir ao bar.]

Com o regresso aos estudos conheci pessoas que me incentivaram e não me "serviam o purê que sobrava, mas sim me ensinaram a fazer o purê". Adquiri novos hábitos, e retornei outros como ler, sim porque ficar horas dentro de um quarto com livros era o que restava na infância. Comecei a me envolver em vários projetos, mas o principal motivo da minha luta passou a ser, além de estudar, foi de convencer mulheres que podiam estudar, mesmo tendo filhos. Faço isso até hoje, tento mostrar para essas mulheres descrentes e que pensam como eu pensava de que têm que estudar e aperfeiçoar seus conhecimentos, sem desmerecer o conhecimento de mundo delas.

Mas o principal é seguir estudando e provar que a filha da empregada que cresceu em meio aos livros e que comia o que sobrava do tal purê pode chegar onde ela quiser. Hoje com meus trinta e cinco anos e meus primeiros cabelos brancos começando a aparecer não acredito mais que minha vida tem que ser resumida a isso, mas sim em ser uma pessoa que luta todos os dias pelo que quer e também por todas essas mulheres que pensam que não tem o direito de estudar.

Dicas para melhorar:

- CONCRETUDE → OK
- OBJETIVIDADE → Falar porque luta por essas mulheres e como luta.

Quem ela é!

O QUE RESPONDER:

- COMO ENGRAVIDEI DOS GÊMEOS (EM BUE CONTEXTO)

→ SUGESTÕES:

- * escolher um questionamento para o autor se aprofundar
- * especificar o que é ser "BELA, RECATADA E DO LAR."
- * Falar somente a questão do empoderamento das mulheres

TÍTULO:

"Purê de batatas"

Fonte: Digitalização de texto produzido por participante (2017)

A leitura do texto de Andressa aconteceu no quarto encontro observado, segundo dia de leituras em aula dos textos de apresentação pessoal. Andressa leu seu texto e os colegas elogiaram-no dizendo haver muitas imagens que traziam concretude, como a imagem do purê de batatas, das panelas, da cadeira enferrujada. Durante os comentários, foi dito que ela levou bem a analogia com o purê de batatas por todo o texto, mas que faltou falar sobre algumas coisas soltas no texto.

Uma das questões citadas como solta foi o trabalho com outras mulheres e como tudo aconteceu para que o texto tivesse esse fim, que a autora destaca que pode ser melhorado na objetividade quando puxa uma seta e escreve “falar *porque* luta por essas mulheres e como luta”.

Além disso, os alunos sugeriram que ela explicasse melhor a parte em que cita uma sala de leitura com livros e o porquê de ela ser representada no texto. E pediram que esclarecesse a parte que conta da família, que explicasse melhor como algumas coisas aconteceram, contando mais sobre a parte dos gêmeos e da segunda gravidez. Os alunos sugeriram também que mostrasse como ela é a “menina que quer mais do que o resto do purê” e, por fim, sugeriram que ela desse ao texto, primeiramente sem título, o título “purê de batatas”

Podemos perceber, na imagem do texto acima (figura 14), que ela registra essas sugestões em seu texto, puxando setas, colocando notas e lembretes sobre o que os colegas criticaram ou pediram esclarecimentos em seu texto. Vemos notas como “pode ser tirado ou específica”; “Quem ela é!” ; “me ajudaram a fazer o purê”; “ajudar outras mulheres”, que retomam o que fora citado em sala de aula pelos seus colegas/leitores. Ao fim percebemos que a aluna ainda confecciona um pequeno bilhete no pós-texto que contempla algumas das alterações sugeridas pelos colegas.

Passando para a outro exemplo, na proposta de escrita *relato de um aspecto do cotidiano pessoal*, alguns outros bilhetes falados surgiram. No texto de Clara, houve muitas críticas e sugestões pontuais:

Figura 15 – Texto de relato de um aspecto do cotidiano pessoal da Clara

Mulher? *trazer mais p/ relato do cotidiano

-Colocando brincos tudo é diferente-

"Qual o seu nome?" Clara "Ah, beleza Claudio" - diz a moça, me entregando o troco enquanto eu fico estática, olhando fixamente pra ela, sem reagir e pensando -não, é Clara. Eu sou uma mulher, o que te faz crer o contrário? Eu tirar as minhas argolas da orelha, deixar o batom no fundo do estojó por mais tempo do que eu consigo lembrar e cortar os meus cabelos, te faz crer o contrário?

Eu não me importava em ser confundida com o sexo oposto - até que eu percebi o porquê, de fato, isso acontecia. No patriarcado, pra te reconhecerem como uma mulher tens que estar sempre com um sorriso no rosto, junto de um brilho + um rímel nos olhos, além de estar vestindo delicadeza em forma de vestido-rosa-florido-tigrado e sem esquecer do batom, e da saia que também tem que fazer parte do teu guarda-roupa, hein?! E o cor-de-rosa? "Por que você não pega essa blusa em rosa?" — minha mãe sempre que me acompanha em lojas de roupa. Mas tu também tem que saber se equilibrar num salto alto! Mas como eu não tenho "altura de mulher", estou "livre". Calça colada da cintura até as pernas também é necessário, afinal, é importante marcar todas as curvas do teu corpo-não conseguir andar direito e até trancar a circulação. Ah, mas não esquece também do teu sutiã, porque mamilo de mulher é diferente de mamilo de homem e precisa ser escondido da camiseta, porque até quando eu, que nem tem peitos que precisam de sustentação, tenho que ouvir da minha mãe "Ei! Clara, não vai botar um sutiã com essa blusinha não?". — eu falo que não concordo mas não explico o porquê.

Não é como se ser reconhecida mulher na rua fosse um privilégio, afinal a carga que carrega o gênero mulher é acompanhado de muita opressão, desde "cantadas" não-solicitadas, assédio, desumanização, violação, pressão estética, junto da chuva de padrões que são impostos. Isto desde o momento que a médica disse pra minha mãe "É menina!" e ela saiu correndo pra loja comprar muitas "coisas de menina" -sim, muita roupa cor-de-rosa- como todo mundo sabe que deve ser! Acompanhada também de uma coleção de filmes da Disney aonde as princesas passam o filme todo correndo atrás de seu príncipe encantado.

Da mesma forma que não ser reconhecida como mulher na rua não me dá privilégios, porque além de acharem que eu sou homem porque não tem um laço rosa na minha careca, quando me reconhecem tenho que ouvir, vindo de homens, xingamentos que começam em sapatão peluda e terminam em machorra. E quando saio para caminhar até a Redenção e levo de companhia os olhares cheio de julgamento, de nojo e acompanhados de um sonoro "arg" de pessoas que por mim passam. Além de também já ter ouvido "não te pegaram de jeito ainda", uma frase que é extremamente agressiva e contribui para o aumento do número de mulheres que -as vezes nem são lésbicas- e são esturpadas por homens para voltarem a "ser mulher de verdade".

E mesmo depois de cumprimentar a atendente, noutro dia que fui na padaria, ela disse "O que era pra você, moço?", o que, de novo, me fez ficar estática, mas dessa vez pra não ficar "sem fazer nada" recorri a um dos padrões e gradativamente afinei a minha voz, até ficar fino o suficiente pra não soar como a voz estranha-de-falar-com-gato. E o que me incomoda, de fato, não é a tia da padaria errar o meu nome, ou achar que eu sou um queixo fino, a pele livre de espinhas e até mesmo sem poros?! E as pernas que aparentemente são depiladas todo dia pra nunca ter um-tiquinho-de-fio crescendo. E as unhas que estão sempre pintadas, a sobrancelha que nunca tem um fiozinho fora do desenho arcado e todas essas coisas que são impossíveis de manter, se você tem uma rotina aonde passa quase 12 horas -ou mais- fora de casa, trabalhando, estudando e no transporte público, fazem parte do pacote do "ser mulher é" que a gente desembrolha quando cresce.

Clara -14/05/20 I

- não fica claro como relato do cotidiano!
- caracterizei demais e esqueci de dar mais luz p/ acontecimentos do cotidiano.

o resto tem que servir de suporte.

"-organizar as pegs."

*não parece que é algo exclusivo que acontece comigo.

- mexer na concretude e objetividade.

MEU
COTIDIANO

Fonte: Digitalização de texto produzido por participante (2017)

Durante as discussões sobre o texto de Clara, um aluno disse que não sabia se o texto se encaixava na proposta de relato do cotidiano. A professora disse que apesar de relatar muitas coisas, a luz do texto não estava no relato. Outro aluno disse “parece mais uma apresentação pessoal”, pois os fatos estão escondidos sob o que é ser mulher.

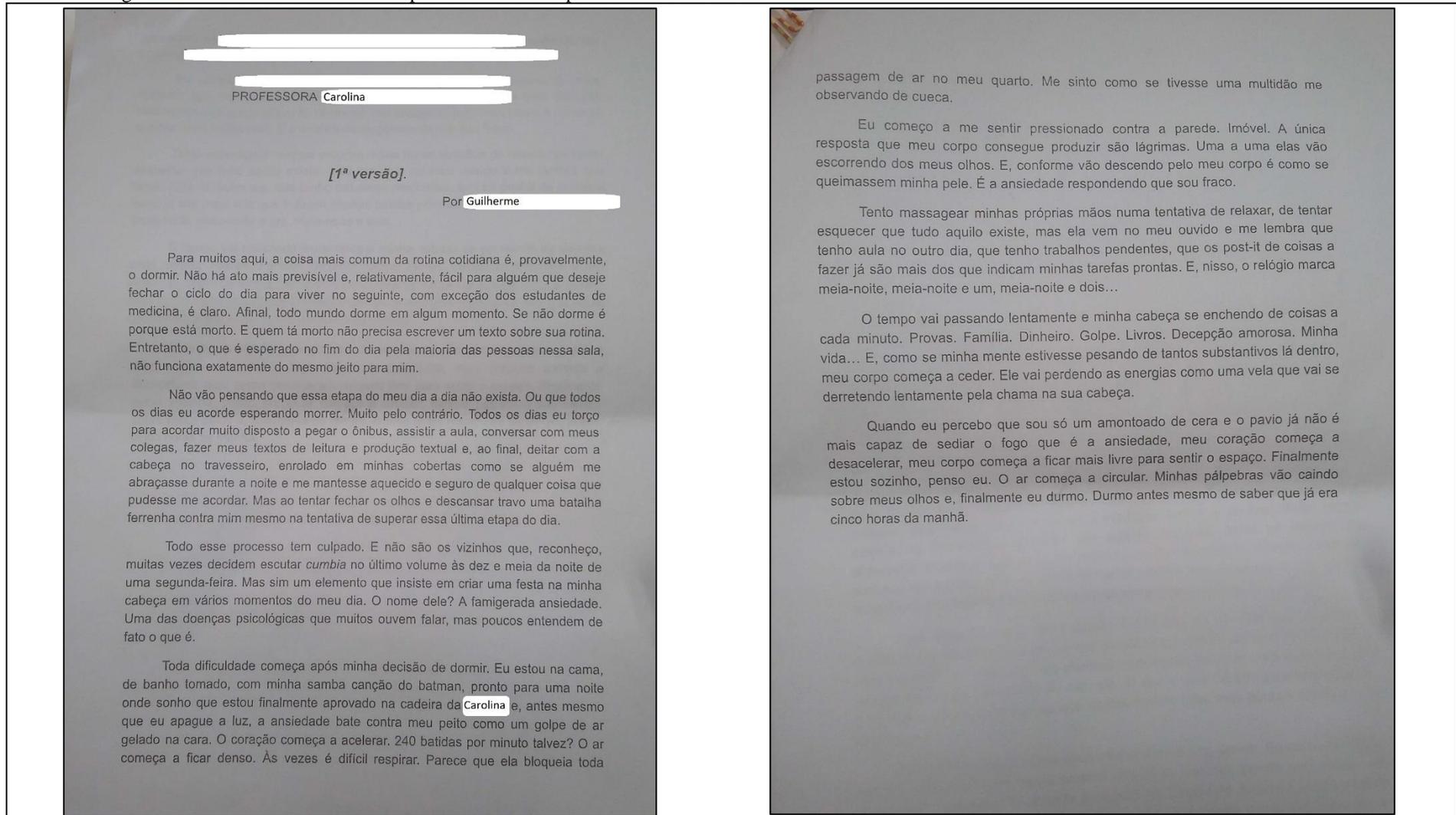
A professora, então, reiterou que se deve dar mais luz ao que precisa ser relatado, o que se conta deve aparecer mais e, ainda, disse que as ações que a autora relata precisam ser ligadas ao “ser mulher” que ela apresenta no texto. Além disso, a professora seguiu a discussão falando que a autora deveria, em vez de dizer não gostar de algo, ou não concordar com algo, mostrar as razões de porque “para a Clara”, para a autora, isso é um incômodo, ou seja, ela deveria trazer ao texto situações que representassem os incômodos que ela diz sentir. A professora exemplifica que a autora deve, em vez de dizer “não concordo porque as calças trancam a circulação”, mostrar como isso a incomoda.

Ainda discutindo o mesmo texto, o grupo afirmou que tinha unidade temática e que o questionamento era “ser mulher”, mas a professora questionou se o texto poderia ser “apenas” da autora e um dos alunos disse que “quando ela se coloca em relação à mãe dela, ela apresenta a visão dela” e outro disse “não achei, senti falta dela mostrar dizendo como ela não concorda com o padrão”. Algum aluno ainda disse: “o tempo (12 horas) faz pensar que ela não tem tempo para alcançar o padrão e apenas por isso não se encaixa”. Após as sugestões dadas e os comentários feitos sobre o texto da aluna Clara, a professora concluiu dizendo que a autora deveria mexer na concretude e na objetividade do texto.

Vemos que a aluna, sobre os comentários, anota em seu texto que ele “não parece que é algo exclusivo que acontece comigo”, ou seja, ela escreve que deve trazer uma impressão mais pessoal ao texto. Ela ainda escreve “dar concretude à dor sentida com isso” à margem de determinada parte de seu texto, anotando o que fora sugerido em aula como uma orientação.

Podemos perceber que os textos até aqui apresentados trazem anotações, notas e pequenos bilhetes para registrar o que havia sido discutido em aula. Esses bilhetes, como os confeccionados por Andressa e Clara, foram bastante recorrentes em nosso contexto como reação ao bilhete falado – e serão mais adiante discutidos. Porém, nem todos os textos recebiam notas dos seus autores quando eram discutidos em aula. Muitos autores reescreviam seus textos a partir apenas da discussão feita em aula, ou seja, do bilhete falado. Vejamos agora a primeira versão de relato de um aspecto do cotidiano do aluno Guilherme e o que foi comentado sobre ela:

Figura 16 – Texto de relato de um aspecto do cotidiano pessoal do Guilherme



Fonte: Digitalização de texto produzido por participante (2017)

Na discussão feita em aula sobre o texto de Guilherme, os alunos apontaram que se percebia o ponto de vista do autor em seu relato do cotidiano, pois relatava a ansiedade, algo que não acontece com todos. Foi comentado que o texto mostrava como a ansiedade interfere no sono do autor, e que o autor conseguiu fazer os leitores entenderem, pelas suas explicações, o que seria a ansiedade.

Sobre as qualidades discursivas, os alunos disseram ver concretude na cena do vizinho, na cueca samba-canção do Batman e na imagem da vela. Eles afirmaram, também, que o texto era objetivo. Sobre o questionamento, a professora citou os estudantes de medicina e a morte como informações que não contribuíam para o texto. Ainda, ela sugeriu que a introdução fosse reduzida ou suprimida para deixar mais claro que o questionamento é a ansiedade.

Conforme vemos na imagem digitalizada do texto de Guilherme (figura 16), a versão lida em aula não apresenta marcações e nem anotações sobre o que foi dito em aula para a melhoria do texto. De qualquer forma, na reescrita, o texto teve mudanças baseadas no que foi discutido em aula, no bilhete falado. Mais adiante, será apresentada a progressão de alguns textos, entre eles este, e poderemos notar como o aluno usou o bilhete falado como orientador de reescrita mesmo quando não o transformou em bilhete escrito.

Como visto nos textos e respectivas discussões que aqui trouxemos como exemplo, as sugestões de reescritas que apareceram no momento de discussão dos textos se assemelharam bastante com as características que conhecemos sobre o gênero bilhete orientador (elogiar o que funcionou e está bom no texto; questionar partes que não estão bem claras; sugerir mudanças para melhorar alguma qualidade discursiva; pedir explicações sobre alguma informação caso ela não esteja corroborando o sentido do texto; etc.). Podemos perceber, também, que, em muitos casos, as sugestões acabaram gerando bilhetes. Vemos, nos textos apresentados, e em grande parte do nosso corpus, que as sugestões dadas em aula eram anotadas em forma de bilhetes e notas pelos próprios autores para que eles pudessem se guiar por ela na hora da reescrita. Trataremos a seguir sobre esse tipo de bilhete, portanto.

4.1.5 Bilhete-lembrete

Conforme nota-se nos exemplos acima, muitas das sugestões citadas nos bilhetes falados pelos alunos em aula e registradas por mim, em meu diário, eram transcritas no

próprio texto pelos autores enquanto eles as ouviam dos colegas. Alguns, inclusive, puxavam setas na parte do texto que teve sugestão de mudança ou escreviam algo ao fim quando o comentário era mais geral. Nessa hora, em que o grande grupo sugeria mudanças no texto, os autores anotavam essas sugestões no corpo do texto da primeira versão, riscando-a ou fazendo marcações ou notas que se mostram similares a alguns bilhetes orientadores de reescrita feitos pela professora e pela monitora. A essa transcrição ou registro sobre o que fora dito no bilhete falado, nomeei *bilhete-lembrete*.

Nesse momento, portanto, quem transforma a discussão dos textos em bilhetes são os próprios autores, e é na medida em que ele redige um bilhete ao seu próprio texto, ou a si mesmo, que percebemos explicitamente que ele está respondendo à discussão em sala de aula. O *bilhete-lembrete* é o resultado da compreensão e da aceitação, pela parte do aluno-autor, das sugestões dos seus colegas-leitores sobre a reescrita do texto, dado que ele é formulado pelas orientações e críticas feitas em sala de aula. Esse tipo de bilhete é, assim, uma forma escrita para ser um lembrete sobre o bilhete falado, recebendo, então, o nome de *bilhete-lembrete*.

Aqui apresento textos em que sugestões e comentários falados em aula viraram marcações, perguntas e bilhetes escritos pelos autores, ou seja, trago amostras do que considere *bilhete-lembrete*. Apesar de já termos apresentado acima alguns bilhetes falados que resultaram em bilhetes-lembretes, trago aqui outros para mostrar mais claramente como a sugestão falada virava sugestão escrita. Para iniciar, apresento a primeira versão do texto de apresentação pessoal da aluna Tábata:

Figura 17 – Texto de apresentação pessoal da Tábata

Texto 1 - versão 1

Nome: Tábata

Ao buscar alguma característica pessoal em que eu pudesse me aprofundar e falar abertamente sobre quem eu sou, percebi que é impossível dizer quem sou sem dialogar sobre o que passei. Então, ~~por isso~~, apesar do texto ter por finalidade a elaboração de uma apresentação pessoal, talvez ele acabe se tornando uma espécie de relato de sobrevivência.

A influência da família e os impactos de uma relação abusiva na construção do meu eu

Para fins de contextualização, começo apresentando as pessoas do meu meio familiar com quem tive mais contato e que, de alguma forma, atuaram na formação ^{da} minha personalidade: cresci sendo orientada e educada basicamente pelos meus avós maternos, pessoas que depositam em mim grandes expectativas - algumas já frustradas, como perceber que eu jamais cursaria medicina - e que têm grande importância na minha vida devido aos momentos que passamos juntos, hoje, em especial, as horas que reservo para tomar um café e falar sobre qualquer coisa que renda uma conversa simples, na intenção de aproveitar nossa rasa relação da melhor maneira possível. Minha mãe, que sempre trabalhou bastante e de quem, ao longo da vida, fui me afastando e tendo menos afinidade e que, nesse contexto, é a figura de uma mãe que sustenta mas não educa. É meu irmão, que é cinco anos mais velho.

Recebi, na infância, uma educação superprotetora, baseada em ideais conservadores, machistas, que me forçaram, por exemplo, a aprender a brincar sozinha. Minha avó dizia que "não pegava bem" brincar com os meninos amigos do meu irmão que estavam sempre lá em casa jogando bola e andando de bicicleta. Era um pouco triste mas me acostumei a ser ímpar e a valorizar o individualismo. De certo modo, eu fui educada para ser autossuficiente; para fazer as coisas sozinha e, principalmente, sem questionar muito. Minha família é do tipo que acha um absurdo quando uma criança começa a querer impor suas vontades, então me educavam para que ser como eles e não pareciam se importar muito com o que eu sentia. Em consequência, tive que interiorizar muitos sentimentos para evitar conflitos.

Ademais, eu era também educada para acreditar e temer a Deus. Eu nem sabia direito quem era Deus mas eu era orientada a não questionar. Essa imposição da religião partia da ideologia dos meus avós e, inicialmente, eu não via problema. Então, até o fim

Texto 1 - versão 1

da infância parecia tudo bem: eu tinha uma família que me preparava ^{para} pra vida. Mas é no início e no desenrolar da adolescência que a gente vai percebendo melhor o que a influência da família faz com a gente. Primeiro, eu senti o impacto da educação machista, que me impôs a responsabilidade precoce. De alguma maneira eu compreendi muito rápido que eu precisava ter atitudes mais maduras, como me dedicar aos estudos e, sempre que possível, ajudar minha mãe nas tarefas da casa. Porém, enquanto isso, meu irmão ainda era livre de qualquer responsabilidade. Foi aqui que eu percebi que tinha algo errado. Apesar de eu ter uma família que me desse instrução, por algum motivo, essa instrução não servia para viver a minha própria vida e sim, a vida deles. Eu não queria ser como eles e, nesse momento, tive a sensação de não pertencimento.

Ao contrário do que dizem, a família não é necessariamente constituída por pessoas que sabem o que é o melhor para nós. Também existem relações familiares muito tóxicas, mas a gente demora pra ver. No meu caso, quando vi, eu já era um aglomerado de princípios e vontades dos outros. Eu era qualquer coisa que quisessem que eu fosse e, ao mesmo tempo, eu não tinha nada a ver com o que me ensinaram a ser.

Quando digo que eu era qualquer coisa que quisessem que eu fosse, me refiro às ideologias que eu era obrigada a aceitar: a religião, a educação, as vontades e as opiniões que eu tinha por ser apenas um reflexo da minha família. De fato, a vida é diferente quando fazemos parte de uma família que acha que pode nos colocar dentro de uma bolha. Crescendo, descobri que o nome correto é: relação familiar abusiva. Como é ter uma família abusiva? Não é fácil. A gente quer se impor mas ao mesmo tempo a gente não quer destruir o vínculo com a família. No meu caso, escolhi aceitar e tentar conviver, por mais que isso incluía ter eventuais problemas psicológicos e algumas crises existenciais; dentre as principais, a da insegurança. Me tentavam fazer crer que eu não era suficiente, que eu era uma decepção. Para sobreviver, eu optei por seguir os decepcionando. Inclusive, ingressar no curso de Letras ao invés de me dedicar à administração de empresas ou a qualquer outro curso que me possibilitasse o destaque no mercado de trabalho, é o exemplo de decepção mais recente. Mas não ligo.

Desde que saí da bolha, tudo que procuro é uma brecha para me reinventar. Em consequência desse sufocamento familiar, não consigo descrever exatamente quem sou, mas gosto de me definir como alguém que procura redescobrimto e liberdade, por isso estou aqui.

Fonte: Digitalização de texto produzido por participante (2017)

Na imagem, a aluna Tábata marca no corpo do texto o que foi sugerido em aula. Em meu diário de campo escrevi que os alunos indicaram à autora que ela falasse mais sobre as personagens familiares com imagens que mostrassem a história de cada personagem, dando concretude e objetividade ao texto, que tinha como questionamento relação familiar abusiva. Nota-se que essas personagens foram marcadas pela autora no texto e foram comentadas pelas setas que ela puxou com as sugestões que os colegas deram.

As imagens mostram que ela ainda colore partes citadas em aula que poderiam ser melhoradas de acordo com os colegas. Os alunos em aula sugeriram que ela definisse e descrevesse no texto os conceitos de religiosidade e machismo, bem como as expectativas que a família tinha sobre ela e, sobre isso, percebe-se que ela coloriu a parte que se refere à religiosidade e anotou que deveria descrever. Além disso, ela colore a parte do texto que está ligada às expectativas que os colegas pediram que ela explicasse melhor, escrevendo o que foi sugerido em aula pelos colegas na margem de seu texto.

Os alunos ainda disseram a Tábata que viam concretude nas imagens dela brincando, do café, da Faculdade de Letras, mas se sentiam confusos sobre a “bolha” que ela apresentava e se questionavam sobre o que havia dentro da “bolha”, o que ela marca diretamente no seu texto escrevendo em sua margem “deixar mais claro sobre a questão da bolha”, conforme vemos na imagem acima.

Em outro exemplo, ainda na proposta de apresentação pessoal, a aluna Ana Julia faz anotações a respeito dos comentários referentes às qualidades discursivas de Guedes (2009).

Figura 18 – Texto de apresentação pessoal da Ana Julia

Ana Julia

Nós sempre procuramos melhorar a nós mesmos, ou encontrar um "eu" melhor do que o que está conosco atualmente. Cada pessoa tem sua maneira de fazê-lo. Algumas fazem trabalhos de caridade, outras fazem terapia, outros escrevem. Eu me encaixo na terceira categoria.

Escrevo histórias fictícias em prosa e escrevo letras de música e sempre procuro transcrever nelas uma versão melhorada de mim mesma. Faço isso com minhas personagens, sempre de personalidade forte como eu, que não têm muita paciência e que lutam pelo que querem. Mas elas sempre são melhores que eu. ~~O que é ser melhor?~~ Eu me pergunto diversas vezes, quando penso nisso, e sempre chego à mesma conclusão. Elas são infinitamente ~~mais mulheres que eu~~. Mais mulheres no mesmo sentido de ser ~~masculina~~ mas sem o machismo. Elas são mais ~~fortes~~ que eu, não física, mas ~~emocionalmente~~ são mais agradáveis, pois sabem que opinião nem sempre é bem vinda, por melhor que seja a intenção, pacientes, pois sabem que stress faz mal apenas para elas mesmas, e simpáticas, afinal, sorrir não faz mal a ninguém. Elas tomam atitudes que eu só tomaria sendo elas: uma personagem fictícia que tem coragem de fazer num mundo inventado, tudo que eu não tenho coragem de fazer no mundo real.

Já em minhas músicas, mesmo que se tratem dos meus sentimentos e de tudo aquilo que já se passou por minha cabeça ou meu coração, eu também transcrevo uma "eu" diferente, melhor. Talvez, nessas peças eu não seja necessariamente melhor, mas sim uma "eu" que existe, porém não teve coragem de ir para além das letras de música. Uma eu sem medo de sentir, sem medo de ser "fraca", mesmo que fraqueza dependa de ponto de vista.

Eu escrevo para, de certa forma, dar concretude para ~~minhas histórias~~ que existem em mim e eu gostaria de melhorá-las, mas não consigo enquanto elas não tomam forma. Assim como algumas pessoas fazem terapia para sanar, de alguma forma, algo que elas gostariam de melhorar, eu escrevo, para conseguir me enxergar além do que está ao meu alcance e ao menos tentar ser mais forte, ou corajosa, ou mulher (que engloba tudo isso). Não digo que isso é uma terapia, ou que a terapia, seja ela qual for, vá conseguir realmente sanar essa vontade de melhorar abstrações imperfeitas. Mas é um bom começo.

o que é ser mulher? A

O que é ser homem?

quais são??

eu x personagem

unidade temática: ok
 questionamento: ok
 concretude: nope (precisa melhorar)
 objetividade: nope

exemplificar/ilustrar as coisas

explorar mais o recurso das personagens - mostrar elas

eu escrevo pra ser elas

mostrar numa personagem, numa situação os outros n° anterioram elas.

Fonte: Digitalização de texto produzido por participante (2017)

Em meu diário de campo, assinalei que os alunos identificaram o questionamento de seu texto como “ser melhor através da escrita”, mas se perguntaram o que significaria esse “ser melhor”. Eles disseram não entender os conceitos de ser uma “mulher melhor” ou “ser corajosa” conforme o olhar da autora. A professora, então, disse que a dificuldade de compreensão sobre os conceitos que a autora apresentou se referia à necessidade do texto em melhorar sua concretude e sua objetividade, exatamente os pontos que a aluna anotou ao fim de seu próprio texto (“nope” quer dizer “não” em inglês). Vemos que ela marca no corpo do texto as indagações feitas pelos colegas puxando setas e anotando as questões na margem de seu texto. Durante as sugestões sobre o texto de Ana Julia, uma colega sugeriu que ela trouxesse ao texto mais imagens e que contasse histórias em que as personagens que a autora criava faziam coisas diferentes das quais a autora faria, para exemplificar como ela se define e como ela define as personagens. Nota-se que a autora toma nota das sugestões e escreve que “os outros não enxergam ela”, sendo “ela” a personagem que ela diz criar. Além disso, ela anota ao fim do texto que deve “exemplificar ilustrar as coisas”, como disse a colega que pediu que ela trouxesse imagens ao texto, e ainda “mostrar numa personagem, numa situação” sobre o que sugeriram a ela em contar histórias a respeito do que as personagens faziam diferentemente de como a autora diz ser em sua apresentação.

O texto trazido como exemplo seguinte, mais uma vez da aluna Tábata, mas agora na proposta de relato do cotidiano, também apresenta bons exemplos do bilhete-lembrete. Quando lido em aula, o texto da aluna gerou muitos comentários e sugestões:

Figura 19 – Texto de relato de um aspecto do cotidiano pessoal da Tábata

Relato de cotidiano
Texto 2 – versão 1

Nome: **Tábata**

* UMAIDE TEMÁTICA!
* TALVEZ FAZTA RELACIONAR AS LISTAS E A FELICIDADE COM O SOL.
* RÉPLICA DOS DIAS DE CHUVA TALVEZ SEJA DESNECESSÁRIA.

* CORTAR ALGUMAS COISAS DO DIA DE SOL Sem título
* EXCESSOS COM RELAÇÃO ÀS LISTAS

Independente do que eu tiver para fazer, os meus dias são mais felizes quando faz sol. Para mim, um dia com sol já é motivo suficiente para entrar no ônibus dando aquele "e aí, motora, bom dia!" bem alegre para o motorista, mesmo que ele nem responda. Deve ser, em primeiro lugar, porque gosto dos dias quentes, gosto de ver o céu bem azul e, principalmente, de abrir as janelas da casa e deixar a luz do sol entrar. No verão, por exemplo, costumo dormir com a janela do quarto entreaberta, na intenção de permitir que os primeiros raios solares atravessem a minha cortina, que por ser liliás acaba colorindo o quarto, e toquem indiretamente no meu corpo. Assim, nesse clima, desperto da melhor forma: recebendo uma boa quantidade de vitamina D (que, para quem não sabe, se dá principalmente por meio da exposição solar); Talvez seja ela a responsável pela felicidade que sinto nesses dias, mas não é nada cientificamente comprovado. A certeza é que, de fato, eu me deixo influenciar pelo tempo.

O primeiro passo da minha rotina é conferir a previsão do tempo. Logo que levanto, pego o celular, abro o Google e escrevo "previsão do tempo para Porto Alegre", em segundos já sei qual será a temperatura, a porcentagem de chuva, de umidade e se, provavelmente, terá sol ou não; a partir dessas informações eu começo a planejar meu dia. Se a previsão é de sol, já fico animada e vou logo começando os meus planejamentos. Portanto, o segundo, mas não menos importante, passo da minha rotina é criar listas, seja no bloco de notas do celular ou em pequenos papéis recortados em retângulos, que deixo na parte superior da estante do meu quarto. São listas para organizar minha rotina. É a partir delas que consigo visualizar melhor qual rumo terá o meu dia; nelas anoto o que eu preciso comprar, o que preciso fazer, onde preciso ir, com quem não posso me esquecer de falar sobre algo importante e até mesmo o que estou sentindo naquele momento. geralmente finalizo com uma mensagem motivadora: escrevo no cantinho inferior do papel ou ao final do bloco digital algo como "aproveita o dia" e desenho ou adiciono um rostinho feliz.

Na maioria dos finais de semana, costumo acordar por volta das 8h para estudar. Se vejo que fará sol, a felicidade que já existe por ser final de semana e provavelmente não precisar sair de casa, duplica pois sinto que terei mais energia para realizar minhas tarefas. Então, nesses dias, após conferir previsão do tempo, reservo os primeiros minutos da manhã para elaborar listas de tudo que preciso estudar. Porém, antes de iniciar os estudos, gosto de deixar um incenso queimando na janela enquanto preparo um café bem forte e logo vou tomar banho escutando alguma música –normalmente uma bem animada para que eu possa dançar no chuveiro comemorando o sol que entra pela janelinha do banheiro -. Além disso, a felicidade duplica pois, nessas condições, eu acrescento à rotina alguns momentos de lazer, como levar os meus gatos - o Tom e o

Texto 2 – versão 1

Frajola - para passar um tempo no pátio: eu sento na grama, eles deitam ao meu redor e nós ficamos lá, feito três lagartos, o que, obviamente, só é possível em dias ensolarados.

Apesar de parecer uma coisa boa gostar tanto de dias de sol, existe um grande problema em deixar que o tempo influencie a maneira como vou lidar com a rotina: o fato de que nem todos os dias são de tempo estável, sol e calor. Existem também os dias de chuva, ou, na minha visão, os dias tristes. Independente do que eu tiver para fazer, meus dias são sempre mais tristes quando faz frio e chove. Deve ser, em primeiro lugar, porque não gosto de dias frios, não gosto de ver o céu nublado e, principalmente, não gosto de ter que me encher de roupa, nem de ter que fechar todas as janelas da casa para que o frio não entre. No inverno, por exemplo, costumo dormir com a janela do quarto fechadíssima, na intenção de não permitir a entrada de nenhum mínimo ventinho. Nesses dias frios, em sua maioria com emissões baixíssimas de raios solares, nem sinto vontade de sair da cama. Talvez seja a falta de vitamina D.

É realmente muito triste conferir a previsão do tempo e não encontrar nenhum dia de sol durante a semana inteira; quando isso acontece, costumo pegar o celular e verificar novamente a cada 30 minutos, sempre atualizando na esperança de ver alguma alteração nas probabilidades de sol e na diminuição da chuva e da umidade. Após ter a primeira atividade do dia desanimadora, a segunda também perde um pouco a graça. Se a previsão é de chuva, fico tão triste que nem sinto vontade de planejar o dia. Dessa forma, acabo nem criando listas ou criando algumas tão desorganizadas que sempre esqueço de algo que precisava fazer. No final dessas listas tenho o hábito de escrever "boa sorte", sem nenhum rostinho feliz.

PESSAS FINAIS DE SEMANA

O pior de tudo é que, na maioria dos finais de semana, não consigo acordar cedo para estudar, o que me faz passar muito tempo sentada olhando para uma pilha de papéis que eu deveria ter lido e não li porque não consegui reservar os primeiros minutos da manhã para anotar tudo que precisava estudar. Ademais, além de não ter vontade para iniciar os estudos, também não deixo um incenso queimando na janela e muito menos tenho motivos para dançar enquanto tomo banho. A tristeza ainda duplica por não poder passar um tempo na grama com os meus gatos, que não parecem se importar com a chuva e sempre acabam saindo de casa e voltando extremamente molhados, me obrigando a sair correndo atrás deles com um secador de cabelo, o que me cansa e me faz odiar um pouco mais o tempo úmido. OU OS DIAS DE CHUVA

Por fim, independentemente de sol ou chuva, minha rotina é influenciada pelo tempo. O que, por sua vez, me faz feliz mas nem sempre.

TEM OS DIAS DE CHUVA

1. DÚVIDA
COMO ISTO,
NÓ 1º PARÁGRAFO TEREI CONSTRUIR O TAL BANCINHO/QUESTIONAMENTO. PESSOALMENTE GOSTEI DESSE PARÁGRAFO. A DÚVIDA É: SE EU ESCREVI NA ÚLTIMA FRASE "A CETERA É QUE, DE FATO, EU ME DEIXO INFLUENCIAR PELO TEMPO", EU PRECISARIA, NA TUA OPINIÃO, FAZAR SOBRE A INFLUÊNCIA NOS DIAS DE SOL E DE CHUVA, OU EU PODERIA FAZAR APENAS DOS DIAS DE SOL?

2. NAS CRÍTICAS, FALARAM SOBRE A QUESTÃO DA RÉPLICA DO MEU COTIDIANO NOS DIAS DE CHUVA QUE TALVEZ NÃO É NECESSÁRIA.
• NO TER, NÃO GOSTEI DESSA SEGUNDA PARTE, ME PARECEU UMA TENTATIVA FORÇADA DE TERMINAR O TEXTO COMO ALGUNS COLEGAS DISSERAM QUE TAMBÉM SENTIRIAM QUE O TEXTO PODERIA TERMINAR NA 1ª PARTE.

MEMO QUE ANOTAR O MEU TEMPO

Fonte: Digitalização de texto produzido por participante (2017)

Ao serem perguntados se o texto se encaixava na proposta, os alunos disseram se tratar sim de um relato e destacaram o questionamento do texto como sendo “a diferença da autora em dias chuvosos ou com sol”. Alguns disseram que o texto apresentava várias outras coisas de seu cotidiano, como as listas, o banho, o gato. Foi comentado que os bilhetinhos que o texto citou dão a entender outro questionamento porque não se conectam ao resto do texto. Os colegas disseram, então, que o texto não tinha unidade temática, mas que era concreto em muitos pontos.

Sobre o que fora comentado em aula, percebemos que a aluna escreve um bilhete para “escrever algo que ligue as listas aos dias de sol”, ou seja, ela pretende ligar uma das pontas comentadas ao questionamento do texto. Sobre isso, a aluna sinalizou “Unidade temática!” em seu texto.

Em aula, a professora perguntou se o texto da aluna era objetivo e a turma ficou em silêncio. A professora, respondendo, afirmou que o texto tinha objetividade quando falava do sol, por exemplo, mas que podia melhorar. Sobre isso, além de sinalizar na margem do texto, a aluna reiterou, acima do texto, que talvez faltasse relacionar as listas e a felicidade com o sol, o que havia sido comentado pelos colegas e que ela relacionou à falta de unidade temática.

Além disso, podemos ainda verificar outros bilhetes-lembretes. Em aula, uma colega comentou que “talvez a réplica dos dias de chuva não é necessária, não precisa repetir tudo nem falar tanto sobre a chuva, talvez apenas dizer que quando não tem sol não é assim”, outra disse “eu acho que pode contrastar, mas retirar o que sobra” e outra reiterou “achei legal a comparação, mas ficou muito longo”, sobre isso outro colega rebateu “poderia juntar e não falar tudo que faz no dia de sol”. Ao fim dessa discussão, uma colega respondeu ao grupo dizendo “ela explica demais algumas coisas”. Percebemos que, nos bilhetes escritos pela autora no excerto destacado, ela tomou nota dessas sugestões dadas pelos colegas.

O que se torna interessante neste texto apresentado aqui é que, ao fim, a autora reflete sobre as críticas e escreve um bilhete, dessa vez à monitora, com dúvidas específicas sobre a reescrita que concernem ao que foi sugerido e apontado pelos colegas em aula. A autora, nesses bilhetes finais, parece ter ponderado sobre as críticas e ter chegado a uma conclusão sobre o que fazer na reescrita, mas se mostra em dúvida e escreve diretamente a quem lerá seu texto, já antecipando as sugestões de reescrita da monitora. Aqui a interlocução no processo de reescrita está evidente e explícita.

É interessante ainda perceber que, mesmo incorporando as críticas, ela não apresenta apagamento da sua autoria, visto que manifesta sua opinião, dizendo que “gostou” de parágrafos e “não gostou” da segunda parte. Em aula, na leitura e discussão do texto, a monitora disse: “a parte dos bilhetes é legal, mas não contribui *pro* questionamento, mas a parte da chuva sim”. Talvez a aluna, já tendo recebido um feedback da monitora por esse comentário em sala de aula, pode ter já considerado isso em seu bilhete endereçado à monitora.

A terceira proposta, em que os alunos deveriam escrever *um relato de uma emoção forte*, gerou bilhetes falados, mas não bilhetes-lembrete dado que a dinâmica usada pela professora foi diferente. Na proposta em questão os alunos, em grupo, leram os textos dos colegas e sugeriram por escrito as mudanças no texto, em bilhetes e marcações.

Com a apresentação dos tipos bilhete falado e bilhete-lembrete temos dois tipos de bilhetes que se relacionam diretamente à discussão feita em aula sobre o texto dos alunos e à interlocução entre autores e leitores que acontecia nesse momento de leitura pública em aula. Esses dois tipos de bilhete apresentados foram feitos pelos próprios alunos.

Os textos e excertos aqui trazidos como amostras buscaram exemplificar as categorias que criamos para perceber que tipos de bilhetes apareceram em nossa pesquisa e como eles são respondidos pelo aluno na reescrita. Seria impossível trazer aqui todos os bilhetes reunidos por essa pesquisa, portanto buscamos trazer os que mais simbolizam os tipos de bilhetes que aqui encontramos.

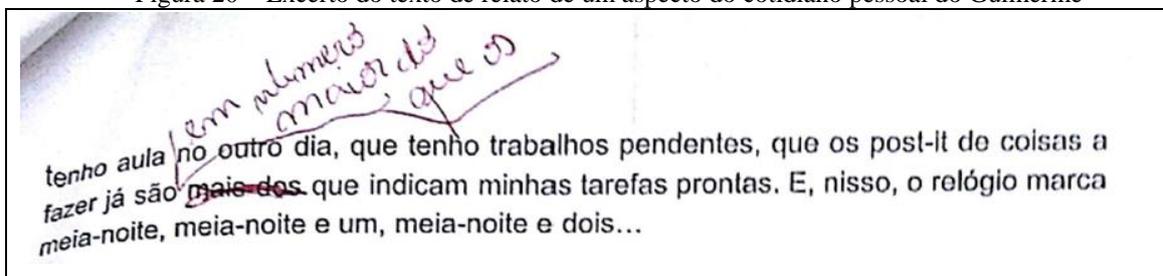
Conforme afirmamos, os bilhetes, em sua totalidade, buscam melhorar os textos no que se refere ao seu sentido, para que ele possa atingir seu propósito de criar uma ponte entre leitor e interlocutor. Dessa maneira, o trabalho com o bilhete orientador se coloca em prol do aperfeiçoamento do texto visando o desenvolvimento da proficiência escrita e não somente em função de uma correção sobre as estruturas linguísticas mobilizadas no texto. Apresentamos a seguir, porém, intervenções nos textos que trataram questões mais formais da escrita.

4.2 CORREÇÕES DE TEXTO

Como dito, a grande maioria dos dados aqui apresentados se trataram de bilhetes orientadores de reescrita, porém também encontramos em nossos dados, momentos de

uso de correções resolutivas ou indicativas que aqui retratamos. Vejamos agora o primeiro caso, o do aluno Guilherme:

Figura 20 – Excerto do texto de relato de um aspecto do cotidiano pessoal do Guilherme

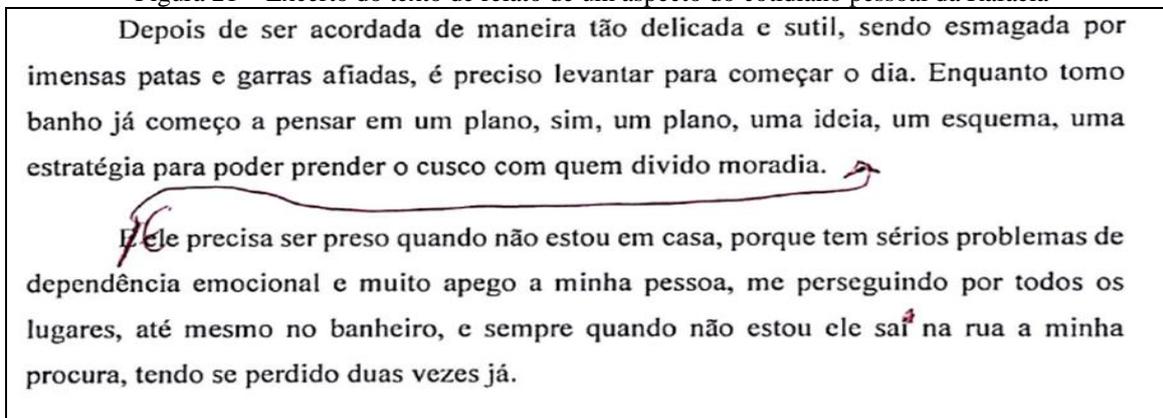


Fonte: Digitalização de texto produzido por participante (2017)

No texto do aluno Guilherme (figura 20), podemos perceber que a professora risca “mais dos” que o aluno escreveu e escreve uma solução para melhorar aquela frase: “em número maior do que os”, exemplificando o uso da correção resolutive. A correção é feita para melhorar o sentido da frase, fazendo com que ela contribua melhor para o questionamento do texto, que é ter ansiedade. A correção deixa mais claro que ele tem muito o que fazer e, por isso, está ansioso.

Já no exemplo abaixo, temos correção resolutive e indicativa no mesmo excerto:

Figura 21 – Excerto do texto de relato de um aspecto do cotidiano pessoal da Rafaela



Fonte: Digitalização de texto produzido por participante (2017)

No texto da aluna Rafaela, a professora risca a conjunção “E” que inicia a frase, coloca uma letra maiúscula na palavra seguinte, que iniciaria a frase em uma reescrita, e puxa uma seta sinalizando que a frase deve fazer parte do parágrafo precedente. Essa correção ajuda a organizar o texto, estruturando melhor o que se narra, já que o parágrafo seguinte é uma causa da informação do parágrafo anterior. Essa mudança ajuda o texto a fluir melhor e ser mais facilmente compreendido pelo interlocutor.

No caso da aluna Renata, quem corrige é a monitora:

Figura 22 – Excerto do texto de relato de um aspecto do cotidiano pessoal da Renata

diferenciar os conteúdos embaralhando tudo em minha mente. E é claro, um deslocamento cansativo logo pela manhã, traz a impressão de ter alguém apertando seu cérebro com a mão, não te deixasse ^{nde} pensar ^{em nada} em nada, apenas com uma sensação de esgotamento gigantesco.

O cansaço mental de assistir na maioria da semana três aulas por dia se completa com a volta pra casa, ~~é a pior parte~~ ^{dos dias}. A vinda é bem mais fácil, pois nem sempre ~~se~~ tem trânsito na

Fonte: Digitalização de texto produzido por participante (2017)

A avaliadora risca o “sse” da palavra “deixasse” escrita pela autora, e escreve “ndo” logo acima, modificando a palavra para “deixando” e fazendo o mesmo com “pensam” que tem a letra “m” apagada por um “r” para que se torne “pensar”, usando a correção resolutive na avaliação. Podemos perceber a correção resolutive usada também na colocação de um ponto final pela monitora e por ela riscar o trecho “é a pior parte” escrito pela autora, sinalizando que ela acha que o texto deve terminar antes disso. Há, ainda, o apagamento de um “se” na frase seguinte que exemplifica o uso da correção resolutive.

Além dessa correção, ela adiciona “dos dias” na frase “maioria da semana” como uma indicação à aluna do que pode ser mudado, mostrando uma correção resolutive. As correções da monitora deixam o texto mais claro, fazendo os trechos ficarem menos truncados e contribuírem para a narração, ajudando o leitor na tarefa de compreender o que se conta.

Os exemplos expostos aqui mostram que as alterações e marcações feitas visam a melhorar o sentido do texto e não se tratam de mera formalidade. Dado que a disciplina foca na aprendizagem da escrita pelo entendimento da interlocução e do propósito de escrita do texto, é nisso que a avaliação foca. Além disso, os textos estavam sendo avaliados conforme as qualidades discursivas, portanto o foco da correção era esse: perceber se o texto se adequava à interlocução e ao seu propósito, apresentando as qualidades discursivas. As correções de aspectos formais apareciam, quando o problema marcado prejudicava essas qualidades ou o sentido do texto como um todo; por isso, muitas vezes outros aspectos que poderiam ser considerados “inadequados” em se tratando de ortografia ou gramática não eram marcados.

No excerto abaixo percebemos que algumas inadequações não são corrigidas pela monitora, que não destaca nem corrige esses problemas, mas faz um bilhete sugerindo que o aluno fale mais sobre a emoção no seu texto, o que seria essencial para o cumprimento da tarefa:

Figura 23: Excerto do relato de emoção forte do José

Começamos a se aproximar instantaneamente. Mais uns passos e eu finalmente estaria beijando a gurria pela qual eu era apaixonado. Mais perto e mais perto... Ficamos poucos centímetros de distância um do outro e paramos para aproveitar aquele milésimo de segundo antes do toque. Até que o beijo aconteceu. Acho que esse foi o momento em que eu mais me senti vivo nessa vida. Virei as costas e fui caminhando com muita calma até a esquina, segurando toda a felicidade que tinha dentro de mim para que eu não demonstrasse ela ali, pois isso pareceria ridículo. Virei a esquina e comecei a correr de tanta felicidade. Foi o momento que eu mais cheguei perto de alçar um voo na minha vida. Corri em alta velocidade mais umas duas quadras, meu coração quase saindo pra fora

Que tal descrever mais as

Fonte: Digitalização de texto produzido por participante (2017)

No exemplo acima, podemos perceber que o texto apresenta inadequações como “começamos a se aproximar”, em vez de usar o pronome referente à primeira pessoa plural “nós” (começamos a nos aproximar). Ainda, o aluno diz que “foi o momento que eu mais cheguei perto de alçar um voo”, e não usa a preposição “em”. Além disso, ao longo do texto o aluno intercala “para” e “pra”, o que não é marcado nem corrigido pela monitora. Percebe-se, então, que mesmo que o trecho apresente construções que não estariam adequadas conforme as regras de gramática, são deixadas ali para o aluno possa resolvê-las sozinho em sua reescrita e revisão.

Como dito, portanto, o foco da avaliação se manteve na adequação do texto à proposta de escrita da tarefa, ou seja, se ele se adequava ao propósito de escrita, aos interlocutores propostos, e se ele apresentava as qualidades discursivas. Sobre inadequações referentes à pontuação, gramática ou ortografia, a correção pela monitora nem sempre era feita, partindo do pressuposto de que, se elas não atrapalhavam o sentido, poderiam ser revisadas pelo próprio aluno na reescrita. De qualquer maneira, textos que apresentavam versões finais com a mesma inadequação das primeiras versões, mostrando que o aluno não as percebeu em sua reescrita, eram, em sua grande maioria, corrigidos pela professora, que não descontava nenhuma pontuação a respeito dessas questões na nota final.

Este capítulo, bem como todos os bilhetes apresentados nele, buscou retratar o modo como essa ferramenta de feedback e reescrita foi usada no contexto pesquisado. A partir desses bilhetes os alunos deveriam prosseguir com a reescrita de seus textos, respondendo de alguma forma às orientações, seja na mudança conforme o sugerido, seja no desatendimento ao que fora orientado. No próximo capítulo veremos como os alunos refaziam os seus textos a partir dos bilhetes.

5 REESCRITA E RESPOSTA AOS BILHETES ORIENTADORES

Analisados os tipos de bilhetes, neste capítulo busco mostrar como os textos dos alunos foram recompostos a partir da ferramenta de avaliação e feedback estudada. Aqui, trazemos casos de textos que obtiveram sucesso em sua reescrita e melhoraram com a ajuda do bilhete orientador de reescrita.

Durante a disciplina, todos os alunos tiveram a chance de reescrever e aperfeiçoar seus textos e a grande maioria dos alunos obteve uma avaliação de nota máxima em sua última versão, pois, como dito anteriormente, o trabalho não prevê um número limite de reescritas, e, sim, quantas versões forem necessárias para que o texto atinja um nível alto de proficiência. Alguns alunos precisaram compor um maior número de versões até chegar a um resultado que se adequasse à proposta de escrita ou que não apresentasse no texto problemas de sentido, de interlocução ou em alguma qualidade discursiva. Outros alunos, porém, chegaram ao resultado ideal em poucas versões de reescrita.

Como obtivemos 300 textos digitalizados em nosso corpus, seria impossível aqui retratar a progressão de todos os textos e de todos os alunos. Dessa maneira, escolhemos cinco casos de participantes e suas versões de produção escrita que, ao final do processo, obtiveram êxito na reescrita, ou seja, atingiram o nível máximo de proficiência em seus textos. Procuramos trazer diversos modos de respostas e de reescritas, para que as amostras possam ilustrar os diferentes processos de respostas e desenvolvimento da proficiência dos alunos. No contexto da pesquisa, pudemos perceber o processo de desenvolvimento da proficiência como algo singular e individual que, a despeito de haver padrão de avaliação e de composição de bilhetes, pode variar de aluno para aluno, pois lidamos com pessoas, autores e leitores, portanto é provável que varie subjetivamente.

O que pretendemos, neste trabalho, é mostrar como a interlocução leitor e autor, feita aqui por bilhetes, auxilia a recomposição do texto. Como dissemos anteriormente, o texto é escrito para um interlocutor/leitor, que, em sala de aula, muitas das vezes será primeiramente o professor. No contexto em questão, existiam os colegas ouvintes da leitura em voz alta, a monitora e a professora. Todos esses interlocutores davam feedbacks ao autor sobre o seu texto, fazendo da avaliação um processo dialógico e interlocutivo de reconstrução textual, reescrita e desenvolvimento da proficiência escrita. O mote de nossa pesquisa era, acima de tudo, perceber como essa interlocução ajudaria na reescrita, no

desenvolvimento da proficiência e, mais especificamente, como o bilhete orientador de reescrita proporcionava esse momento de interlocução.

Como a nossa intenção é mostrar a construção da proficiência apoiada nos bilhetes, escolhemos alguns casos para mostrar a progressão desses textos após receberem orientações de reescrita e serem refeitos. Alguns textos progrediram mais rapidamente, outros precisaram de um número maior de versões, mas todos apresentaram alguma resposta aos bilhetes recebidos, mesmo que essa resposta fosse, às vezes, não acatar as sugestões de reescrita.

Moterani e Menegassi (2013) afirmam que a responsividade é elemento constante e essencial para a aquisição do saber e, se apoiando em Bakhtin (2015), dizem que na reescrita há a responsividade que revela compreensão, que pode ser passiva, muda ou ativa. Também, sobre a responsividade, como já dissemos aqui, Penteado e Mesko (2006) citam a dialogia bakhtiniana, apresentando a reescrita como uma resposta do autor ao bilhete orientador.

Penteado e Mesko (2006) apresentam o ato de ignorar as instruções de reescrita do bilhete como um tipo de resposta. Considerando a teoria de Bakhtin (2015), em que todos os enunciados são resposta a enunciados anteriores, a esquiva do aluno às sugestões também pode ser considerada uma resposta. Em sua pesquisa, porém, Ruiz (2013) apresentou como raros os casos de reescrita pós-bilhetes que não implicaram um comportamento verbal como resposta. Em nossa pesquisa, casos de desvios na resposta também foram raros ou quase inexistentes. Houve casos de alunos que não reescreviam o texto seguindo exatamente as orientações do bilhete, mas os respondiam de alguma forma, escrevendo diretamente, em nota ou bilhete, ao avaliador-interlocutor, explicando as suas razões para não seguir as sugestões na reescrita.

Em Penteado e Mesko (2006) temos um estudo que analisa as respostas dos alunos e tenta categorizá-las em tipos: *a) resposta como réplica; b) resposta como reelaboração; c) escamoteamento ou não consideração das questões e/ou sugestões do bilhete* (PENTEADO; MESKO, 2006). Em nosso estudo, percebemos que os textos eram respondidos de formas variadas: alguns alunos apenas respondiam os bilhetes diretamente (resposta como réplica), alguns reescreviam os textos reformulando-os e abarcando as sugestões dadas (resposta como reelaboração), alguns poucos desviavam da orientação de reescrita e reescreviam de um modo diferente (escamoteamento ou não consideração das questões/sugestões do bilhete), mas todos tinham modos particulares de resposta. Por mais que tipos de respostas se repetissem, a recomposição dos textos era singular e

subjetiva, cada caso de reescrita acontecia à sua maneira. Ainda, alguns textos apresentavam às vezes mais de um tipo de resposta em uma mesma reescrita quando, por exemplo, respondiam a uma sugestão de reescrita reelaborando o trecho comentado e, em relação a outra sugestão no mesmo texto, apenas respondiam como réplica ou fugiam da resposta, escamoteando. Portanto, preferimos aqui não retratar apenas os tipos de respostas encontrados no corpus, sendo direta, indireta ou desviante, como em Penteado e Mesko (2006), por exemplo, e sim, privilegiamos a apresentação de casos de respostas para que se possa realmente ver, em um quadro maior, de que maneira o bilhete ajudou o aluno a recompor seu texto. Os casos escolhidos para serem apresentados ilustram bem o corpus como um todo, pois a grande maioria dos textos obteve muitas versões de reescrita e elas ocorriam, dadas as proporções de singularidade de cada caso, de modo semelhante. O que nos interessa, portanto, não é mostrar somente o tipo de resposta, mas o progresso e o crescimento desses textos no processo de desenvolvimento da proficiência escrita.

Aqui, portanto, traremos a progressão do texto de cinco participantes, desde a primeira até a última versão, para que se possa perceber a melhora na proficiência e a resposta ao bilhete feito pelo avaliador em questão. Serão apresentados dois da proposta de apresentação pessoal, dois da proposta de relato do cotidiano e um do relato de uma situação que provocou emoção forte. Nos casos de textos de relato de situação que provocou emoção forte, temos menor quantidade de versões de reescritas. Assumimos que isso tenha acontecido pelo fato de ser a terceira proposta de escrita e os alunos já estarem, nesse momento, mais familiarizados com o exercício de escrita proposto por Guedes (2009) e suas qualidades discursivas. Além disso, não havia mais tempo para que os alunos se mantivessem reescrevendo, pois o semestre terminou. Na primeira proposta, a de apresentação pessoal, os alunos em sua grande maioria apresentaram primeiras versões bastante distantes das versões finais, chegando a reescrever quatro, cinco ou seis vezes até, enquanto que, nas propostas seguintes, esse número de versões foi diminuindo, pois os textos já chegavam melhores na primeira versão. A progressão e desenvolvimento da proficiência escrita acontecia, portanto, não apenas na reescrita das propostas, mas em todo o processo de exercício e prática da escrita que a disciplina proporciona.

5.1 A AJUDA DOS BILHETES NA REFLEXÃO SOBRE QUEM SE É

Caso da aluna Clara, texto de apresentação pessoal, 5 versões, resposta com reelaboração.

No caso da aluna Clara, temos a reelaboração como resposta aos bilhetes em grande parte das versões de reescrita. A primeira versão do texto de apresentação da aluna apresenta anotações, marcações e correções escritas, por ela mesma, baseando-se nas sugestões dadas pelos colegas na leitura do texto em voz alta na sala de aula e, ao fim, percebe-se um pequeno bilhete-lembrete que ela escreve com uma orientação de reescrita sobre o que foi dito em aula. Os alunos citaram como partes a serem melhoradas as diferenças sociais e emocionais que a aluna apresentou, perguntaram-se quais seriam elas. Falaram que o texto apresentava concretude em alguns pontos como “os cantos da sala”, o “jogo de cartas”. Eles disseram, ainda, que o texto não exemplificava o que seria, para ela, ter relacionamentos superficiais. A professora, então, disse que quando o leitor deve projetar, corre-se o risco de o texto ganhar outra interpretação. Os alunos ainda reclamaram que o texto terminou abruptamente. As sugestões para a reescrita do texto foram: trabalhar as descrições das características; fazer transição entre as formas de relacionar; demonstrar o que é vínculo para ela; ser objetiva nas diferenças entre personagens; dizer o que para ela significa “estar presente”

Na introdução da primeira versão, ela destacou um trecho e sinalizou que deveria “abrir mais”, ou seja, falar mais ou esclarecer quais eram as diferenças sociais entre ela e os colegas com os quais ela dizia no texto não se igualar. Ela também marcou outra parte do texto e apontou que devia “apresentar que gosta e o que não gosta”, que ela dizia saber o que era, mas o texto não explicitava ao leitor. Ainda, ao fim do texto da primeira versão, ela escreve uma nota em que se pergunta o que é “estar presente”.

A reescrita do texto, segunda versão, apresenta já mudanças no que foi marcado pela aluna na versão inicial. Ela reelabora algumas partes do texto. Já na introdução pode-se perceber mais claramente o que seriam as diferenças sociais entre ela e os colegas, pois ela apresenta algo que os diferencia, dizendo que eles iam de carro à escola enquanto ela usava ônibus, e reformula a frase, não citando mais “diferenças sociais e emocionais” e sim apenas que tinham realidades diferentes, exemplificando a diferença. Esse é um modo de exemplificar e ilustrar ao leitor um exemplo de como ela se diferenciava das pessoas que ela dizia serem diferentes dela, e, ainda, a mudança na reelaboração da introdução da primeira para a segunda versão mostra que ela aceitou as sugestões de reescrita feitas pelos colegas em sala de aula. A aluna ainda reelabora o seu texto para exemplificar o que gostava ou não gostava, algo questionado em aula pelos colegas. Na primeira versão, Clara apenas dizia saber muito bem do que gostava e do que não gostava, mas não compartilhava com o leitor a informação sobre quais eram esses gostos, enquanto, nesta segunda versão, em vez de manter a frase anterior, ela cita fatos e características das quais ela não gostava nos colegas, ou qualidades e situações das quais ela gostava, deixando claro ao leitor por que ela optava por se incluir no grupo ou se excluir. Sobre o “estar presente” da primeira versão, na reescrita ela não responde de modo explícito, mas desenvolve mais o texto no que se refere às amigadas à distância, dizendo que mesmo longe dos amigos sente uma segurança por saber que pode contar com eles, informação que podemos assumir como uma resposta sobre o que significa, para ela, estar presente.

O feedback da segunda versão do texto de Clara apresenta muitas sugestões de reescrita feitas pela monitora. Elas vêm em bilhetes na margem do texto, em um bilhete no pós-texto e em setas e marcações no corpo do texto. Além de marcar algumas inadequações sobre recursos linguísticos, a monitora elogiou o texto, dizendo que melhorou na concretude, mas pediu maiores explicações sobre alguns pontos que não ficavam claros para o leitor. Ela questionou alguns pontos com bilhetes-pergunta; dentre eles, a monitora destacou a informação do texto em que Clara contava que se acostumou a passar tempo sozinha, e perguntou o motivo disso. Além disso, sugeriu que a aluna explicasse o que seria, para ela, manter contato com os amigos e ter uma amizade profunda pela internet, dizendo que se ela quisesse falar sobre isso no texto, deveria aprofundar mais, e, ainda, disse que a aluna poderia explicar melhor as divergências e diversidades de gosto que ela contava no texto que mantinha com amigos.

Figura 26 – Terceira versão do texto de apresentação pessoal da Clara

Texto apresentação pessoal - Versão 3
A escolha de não pertencer

Passei toda a minha adolescência pulando de grupo em grupo na escola. Primeiro porque eu não sentia pertencer aos grupos, a nossa realidade era muito diferente: enquanto o papai buscava meus colegas de carro na escola, eu pegava um busão pra voltar pra casa aonde minha mãe, autônoma, havia passado o dia trabalhando. Em segundo, porque eu sempre preferi ter a liberdade de me relacionar com quem eu quisesse e de não pertencer, de não ter que agir como se após passar o recreio conversando com um grupo de colegas, eu tivesse assinado um contrato vitalício de amizade. *o com o que?*

Sou filha única de mãe solteira e me acostumei a passar tempo sozinha pelo fato dela estar sempre trabalhando ou em alguma atividade fora de casa, enquanto eu a esperava em casa sozinha, assistindo desenho, pintando, fazendo dever de casa e dançando Rouge. Assim, também desenvolvi a necessidade de, eventualmente, me distanciar de tudo e todos. Sentar num cantinho, com meus fones de ouvido e se deliciar com o cheiro e o gosto de um copo de café é extremamente relaxante e necessário para manter a minha sanidade mental. *o essa informação continha para e quem? tinha muito de que forma? onde?*

No último ano no ensino básico foi quando eu deixei de sentar com um grupo específico por me sentir incomodada demais com a rivalidade que existe entre garotas adolescentes. Conversas sobre quem perdeu o bv primeiro, quem começou a se depilar primeiro, quem era o menino mais bonito da sala, além de não me interessar participar de nenhum desses diálogos, a amizade nutrida por elas não era real e muito menos saudável. Ouvir as meninas se chamarem de vadia entre si porque uma menina beijou o menino que a outra gostava só me deixava irritada. Aí eu achei que me daria melhor se fizesse parte dos grupos de menino. Grande engano meu! Tudo o que eles faziam era falar sobre o filme pornô que assistiram na noite anterior, rir e repetir as piadas e os comportamentos do Pânico na TV e também rir da cara das meninas que só tentavam fazer com que eles gostassem delas. Por causa disso, escolhi viver cada dia em um canto diferente da sala. Além de conhecer um pouco de cada colega, eu tive a oportunidade de conhecer mais a individualidade de cada um e acredito que isso gerou em mim o sentimento de empatia. Entender o que cada um passa, o que cada um pensa e sente e também o que cada um reproduz. *o se que faram? e que reproduziam?*

Eu sabia quais comportamentos detestava nos meninos -agirem como se fossem comediantes do Pânico na TV- e nas meninas -acharem que vivem em Mean Girls- e isso fazia preferir a minha própria companhia. Apesar de escolher a solidude, eu gostava de acompanhar os meninos jogando Yu-Gi-Oh!, mesmo nunca entendendo nada. Também gostava de sentar com as meninas pra falar de música, quando nos reunimos pra cantar RBD, não havia uma que ficasse sem cantar "Sí soy rebelde". *o isso para mim é uma longa amizade*

Apesar de não ter construído longas amizades com as pessoas que estudaram comigo ainda na escola, ainda mantenho contato com alguns e mesmo tendo me isolado da convivência diária com eles, eu nutri amizades de longa data que acabei conhecendo de outras formas, contato como amigas de amiga que eu conheci pela internet e mantenho contato e proximidade até hoje. A minha melhor amiga, mesmo, eu conheci através de uma amiga da internet que nos apresentou num dia nada convencional na minha vida de pré-adolescente. Eu tinha 13 anos e fui na festa de aniversário de uns amigos que já tinham lá seus +18 anos... eles beberam até cair e eu fiquei comendo hot dog e sendo a dj da festa, e a minha -atual- melhor amiga me acompanhou na difícil jornada de escolher as melhores musicas anos 2000 que todo mundo sabe a letra de cór. Isso já fazem 6 anos e nos aproximamos cada vez mais e hoje ela é uma das minhas melhores companhias. *isso mas com lima muito te com o questionamento*

Clara

Teu texto está muito divertido e bem legal. Minha sugestão é que tu retire esse final pois ele não faz parte do teu questionamento (que é "sou uma pessoa que não pertence a nenhum grupo"). Na minha opinião o último parágrafo não continha parte do texto.

Sobre os pontos que haviam sido comentados nos bilhetes, na terceira versão, nota-se que a aluna reformula seu texto. Logo no início ela já explica que se acostumou a passar tempo sozinha porque a mãe trabalhava ou fazia outra atividade fora de casa. Ela ainda adiciona, antes dessa parte do texto, a informação de que a mãe era autônoma e que passava o dia trabalhando. Sobre os outros destaques da monitora, a autora retira do texto a parte em que falava que mantinha contato com os amigos apenas para “saber que estavam vivos”, o que havia sido destacado no texto e questionado pela monitora se seria, para a autora, uma forma real de manter contato com amigos. Na terceira versão, respondendo à pergunta, retirou na reescrita a parte sobre o “saber que estavam vivos” e apenas colocou que ainda mantinha contato com alguns deles.

Percebemos que, pelo uso do bilhete-pergunta na segunda versão, a monitora mostrou o que não estava claro no texto para o leitor. O bilhete não explicitou um caminho único a ser seguido na reescrita e a aluna, portanto, reescreveu melhorando informações e suprimindo outras, conforme ela achava que ficaria melhor para o sentido total do texto. Nisso podemos ver como esse tipo de bilhete facilita a preservação da autoria, dado que é o autor que vai decidir o que deve ser feito na reescrita.

Na terceira versão, porém, algumas dessas adições e mudanças deixaram parte do texto confusa, pois a supressão da informação não esclareceu o argumento, e a monitora, na leitura da versão seguinte, apontou uma contradição em seu texto, já que ela afirmava não ter amizades longas, mas logo após dizia manter contato com os amigos da escola, o que para a monitora significaria uma amizade longa. Além disso, a aluna apresentava ao final do texto uma informação, sobre uma amiga, que não se relacionava com o questionamento do texto (ser uma pessoa que não pertence a grupos), apesar de ter relação com o assunto. Outro ponto grifado pela avaliadora foi a parte em que a aluna trazia a informação da mãe como autônoma, e isso seria uma informação que não se liga ao questionamento, sobrando no texto. A monitora ainda marcou uma parte em que Clara dizia entender o que cada um passa e reproduz, mas não explicou o que é, e isso ficou solto no texto. Como orientação de reescrita, o bilhete pós-texto da monitora constava que ela melhorasse o último parágrafo e retirasse o final em que ela contava sobre uma festa, que não contribuía com o questionamento.

Figura 27 – Quarta versão do texto de apresentação pessoal da Clara

Texto apresentação pessoal - Versão 4

A escolha de não pertencer

Passei toda a minha adolescência pulando de grupo em grupo na escola. Primeiro porque eu não sentia pertencer aos grupos, a nossa realidade era muito diferente: enquanto o papai buscava meus colegas de carro na escola, eu pegava um ônibus pra voltar pra casa. Em segundo, porque eu sempre preferi ter a liberdade de me relacionar com quem eu quisesse e de não pertencer, de não ter que agir como se após passar o recreio conversando com um grupo de colegas, eu tivesse assinado um contrato vitalício de amizade.

Sou filha única de mãe solteira e me acostumei a passar tempo sozinha pelo fato de ela estar sempre trabalhando ou em alguma atividade fora de casa, enquanto eu a esperava em casa sozinha, assistindo desenho, pintando, fazendo dever de casa e dançando Rouge. Assim, também desenvolvi a necessidade de, eventualmente, me distanciar de tudo e todos. Sentar num cantinho, com meus fones de ouvido e ~~se~~ ^{se} deliciar com o cheiro e o gosto de um copo de café é extremamente relaxante e necessário para manter a minha sanidade mental.

No último ano no ensino básico foi quando eu deixei de sentar em grupos específicos por me sentir incomodada demais com a rivalidade que existe entre garotas adolescentes, ^{que} conversas sobre quem perdeu o bv primeiro, quem começou a se depilar primeiro, quem era o menino mais bonito da sala, além de não me interessar participar de nenhum desses diálogos, a amizade nutrida por elas não era real e muito menos saudável, na minha concepção. Ouvir as meninas se chamarem de vadia entre si porque uma menina beijou o menino ^{que} a outra gostava só me deixava irritada.

Achei que me daria melhor se fizesse parte dos grupos de menino. Grande engano meu! Tudo o que eles faziam era falar sobre o filme pornô que assistiram na noite anterior, rir e repetir as piadas e os comportamentos do Pânico na TV e também rir da cara das meninas que só tentavam fazer com que eles gostassem delas. Por causa disso, escolhi viver cada dia em um canto diferente da sala. Além de conhecer um pouco de cada colega, eu tive a oportunidade de conhecer mais a individualidade de cada um e acredito que isso gerou em mim o sentimento de empatia.

Eu sabia quais comportamentos detestava nos meninos -agirem como se fossem comediantes do Pânico na TV- e nas meninas -acharem que vivem em Mean Girls- e isso fazia preferir a minha própria companhia. Apesar de escolher a solidão, eu gostava de acompanhar os meninos jogando Yu-Gi-Oh!, mesmo nunca entendendo nada. Também gostava de sentar com as meninas pra falar de música, quando nos reuníamos pra cantar RBD, não havia uma que ficasse sem cantar "Sí soy rebelde".

Não ter construído longas amizades no colégio nunca foi visto como um problema por mim, principalmente porque foi minha escolha me afastar dos meus ex-colegas, por termos grandes diferenças e eu não me sentir bem-vinda ou confortável perto deles. Sou uma pessoa que nunca pertenceu a nenhum grupo, e ao mesmo tempo se fez fazer parte de todos. Não me arrependo de no colégio ter ocupado meu tempo conhecendo um pouquinho de cada um.

Clara

Clara,

É como esse "não-pertencimento" define quem tu és hoje? Tu mostras só a Clara de antes. É a de agora, como é?

Fonte: Digitalização de texto produzido por participante (2017)

Na quarta versão, a aluna aceita as sugestões da monitora. Ela retira a informação da mãe como trabalhadora autônoma e a informação sobre “entender o que os outros passavam e reproduziam”, mostrando uma réplica ao bilhete orientador de reescrita. Ainda, Clara responde os bilhetes orientadores da monitora, reelaborando todo o último parágrafo para que este corrobore o questionamento. Ela retira o episódio da festa do parágrafo e, além disso, acaba com a contradição que apresentou previamente sobre manter contato com os colegas e não considerar isso uma longa amizade, explicando apenas que crê não ter mantido longas amizades por ter escolhido se afastar das pessoas com as quais não se identificava. Ainda, ela liga essa informação de um modo melhor ao questionamento quando reelabora a conclusão, respondendo ao bilhete pós-texto. Ademais, ela reformula a conclusão, reforçando o questionamento de que ela é uma

peessoa que não se encaixa em nenhum grupo, mas que mesmo assim participou de muitos e que não se arrependia de ter conhecido grupos e pessoas diferentes dela.

A quarta versão é avaliada pela professora, que apenas pede para que ela apresente melhor a Clara que existe atualmente e que se define por um “não-pertencimento”, visto que no texto a aluna conta mais sobre seu passado. No bilhete, a professora sugeriu que ela mostrasse mais a Clara atual, pois já conheceu a Clara do passado e, como o texto deve apresentar a aluna, ela deve refletir sobre como aquilo que ela conta no texto a define.

Figura 28 – Quinta e última versão do texto de apresentação pessoal da Clara

Texto apresentação pessoal - Versão 45

A escolha de não pertencer

Passei toda a minha adolescência pulando de grupo em grupo na escola. Primeiro porque eu não sentia pertencer aos grupos, a nossa realidade era muito diferente: enquanto o papai buscava meus colegas de carro na escola, eu pegava um ônibus pra voltar pra casa. Em segundo, porque eu sempre preferi ter a liberdade de me relacionar com quem eu quisesse e de não pertencer, de não ter que agir como se após passar o recreio conversando com um grupo de colegas, eu tivesse assinado um contrato vitalício de amizade.

Sou filha única de mãe solteira e me acostumei a passar tempo sozinha pelo fato dela estar sempre trabalhando ou em alguma atividade fora de casa, enquanto eu a esperava em casa sozinha, assistindo desenho, pintando, fazendo dever de casa e dançando Rouge. Assim, também desenvolvi a necessidade de, eventualmente, me distanciar de tudo e todos. Sentar num cantinho, com meus fones de ouvido e me deliciar com o cheiro e o gosto de um copo de café é extremamente relaxante e necessário para manter a minha sanidade mental.

No último ano do ensino básico foi quando eu deixei de sentar em grupos específicos por me sentir incomodada demais com a rivalidade que existe entre garotas adolescentes, que mantêm conversas sobre quem perdeu o bv primeiro, quem começou a se depilar primeiro, quem era o menino mais bonito da sala. Além de não me interessar por participar de nenhum desses diálogos, a amizade nutrida por elas não era real e muito menos saudável, na minha concepção. Ouvir as meninas se chamarem de vadia entre si porque uma menina beijou o menino de que a outra gostava só me deixava irritada.

Achei que me daria melhor se fizesse parte dos grupos de menino. Grande engano meu! Tudo o que eles faziam era falar sobre o filme pornô que assistiram na noite anterior, rir e repetir as piadas e os comportamentos do Pânico na TV e também rir da cara das meninas que só tentavam fazer com que eles gostassem delas. Por causa disso, escolhi viver cada dia em um canto diferente da sala. Além de conhecer um pouco de cada colega, eu tive a oportunidade de conhecer mais a individualidade de cada um e acredito que isso gerou em mim o sentimento de empatia.

Eu sabia quais comportamentos detestava nos meninos -agirem como se fossem comediantes do Pânico na TV- e nas meninas -acharem que vivem em Mean Girls- e isso me fazia preferir a minha própria companhia. Apesar de escolher a solidão, eu gostava de acompanhar os meninos jogando Yu-Gi-Oh!, mesmo nunca entendendo nada. Também gostava de sentar com as meninas pra falar de música, quando nos reuníamos pra cantar RBD, não havia uma que ficasse sem cantar “Si soy rebelde”.

Não ter construído longas amizades no colégio nunca foi visto como um problema por mim, principalmente porque foi minha escolha me afastar dos meus ex-colegas, por termos grandes diferenças e eu não me sentir bem-vinda ou confortável perto deles. Sou uma pessoa que nunca pertenceu a nenhum grupo, e ao mesmo tempo se fez fazer parte de todos. Não me arrependo de, no colégio, ter ocupado meu tempo conhecendo um pouquinho de cada um.

Hoje, a Clara de quase 19 anos continua não pertencendo e não sentindo a vontade de pertencer. Me sinto bem sendo amiga de todos, e ao mesmo tempo me relacionando com todos, seja com troca de ideias, de risadas... não sentir aquela pressão de ser obrigada a estar sempre com as mesmas pessoas e ir para todos os lugares com as essas pessoas é o que mais me agrada em ser esta Clara. Essa Clara também se sente livre, gosta da sua própria companhia e dos momentos que passa sozinha, e também de encontrar alguém por pura coincidência na Redenção, quando caminha acompanhada seus pensamentos. Eu amo sair com os amigos que tenho, mas amo o espaço que nós temos pra nós.

Clara

Clara

Tu texto está bem melhor agora. Parabéns!

Fonte: Digitalização de texto produzido por participante (2017)

Assim, na quinta e última versão, a aluna Clara reflete sobre o seu questionamento a pedido da professora. A aluna responde ao bilhete orientador em sua reescrita e elabora um último parágrafo em que conclui o texto dizendo como o fato de nunca ter pertencido a grupos faz dela a pessoa que ela é atualmente, mostrando uma reflexão sobre o que se conta. O texto, então, finalmente chega no seu objetivo inicial, que é o de apresentar Clara. A reflexão que ela elabora deixa claro ao leitor que tudo que foi apresentado sobre o seu passado, no texto, faz ela ser quem é e, por isso, está presente no texto.

Comparando primeira e última versão, percebe-se que a interlocução avaliador-aluno dada pelos bilhetes oportunizou a discussão sobre a relação autor e leitor, dado que faz com que o autor possa enfrentar as dúvidas que seu texto produz em quem irá lê-lo. O modo como as sugestões são colocadas nos bilhetes favorecem a escolher o caminho da reescrita, mas não ditam um único caminho, preservando a autoria. A aluna em questão aparenta compreender as questões apresentadas pela monitora e as resolve, diminuindo a distância em seu texto entre as referências de autor e leitor. A última versão apresenta informações que corroboram o questionamento e não deixa fios soltos para que o leitor se perca na tessitura do texto. Ainda, o bilhete da professora, na quarta versão, é fundamental para a melhoria do texto, pois, ao apresentar uma reflexão final sobre como aquilo que ela conta a transformou e a faz ser quem ela hoje é, a aluna leva o leitor a entender os motivos dela estar contando aquela história e perceber melhor seu questionamento. Aqui vemos claramente como o bilhete orientador de reescrita ajuda o aluno a atingir o propósito de escrita e levar seu texto a um nível mais alto de proficiência.

5.2 INTERLOCUÇÃO À MARGEM DO TEXTO: RESPONDENDO BILHETES COM BILHETES

Caso da aluna Nádia, apresentação pessoal, 5 versões. Caso de resposta com pouca reformulação, apenas réplica.

Apesar de não ser comum, em nosso contexto, casos em que o aluno respondeu os bilhetes escrevendo outros bilhetes diretamente ao seu avaliador, o texto da aluna Nádia se mostrou um exemplo disso. A aluna teve que fazer várias versões de reescrita e, em uma delas, mostrou-se resistente às mudanças sugeridas pela monitora, escrevendo bilhetes à avaliadora e desviando, em alguns momentos, da recomposição dos textos com as orientações do bilhete.

Figura 30 – Segunda versão do texto de apresentação pessoal da Nádia

poderia inserir a introdução e ir direto ao questionamento 09/05/17

Texto Nádia

A filha do pastor / Eu fui a filha do pastor

Meu nome é Nádia, vim parar aqui no RS e mais precisamente na Universidade, ano passado, através da mobilidade acadêmica entre minha antiga (instituição de ensino) UNIFAP - Universidade Federal do Amapá - Campus binaçional e a ^{Universidade} Fesu é a minha reportar, à quem me pergunta porque estou aqui, em um estado tão longe do meu. Mas o que me trouxe aqui? Porém o que me trouxe aqui foi a experiência de me ver livre de expectativas e conceitos que a avós estavam tendo imposto e não me cabiam mais. Nasci em uma família evangélica, então cresci acreditando em todos os desígnios religiosos bem como: amar os teus próximos, respeitar pai e mãe, respeitar os mais velhos, e não fazer coisas que não me eram lícitas por ser cristão, como: não ir à festas, não andar/nomorar com pessoas que não segue os mesmos desígnios religiosos, não falar palavras chulas, não usar calça, não usar brinco. Até o momento da adolescência não me questionava tanto quanto a essas coisas, porém ao entrar na faculdade e conviver com pessoas de diferentes culturas e religiões comecei a questionar porque as coisas eram como eram, tal como: não entendi porque era tão grave ser usar calça como meretriz, lembro de uma ocasião em que fui repreendida por usar calça para ir a uma ginástica de adolescentes da igreja, e fui repreendida por ser a única menina a usar calça, lembro que este foi o primeiro momento em não mais me identificava com aquele grupo.

Mas as coisas se tornaram-se muito complicadas quando aos poucos meus irmãos/ãs foram se mudando e a atenção de meus pais focaram-se em mim e consequentemente próximos a este período eles foram convocados a serem pastores, foi a partir daí que comecei a analisar-me para

Nádia

09/05/17 Questionamento bem legal, tente agora responder às perguntas que fiz ao longo do texto.

atender expectativas alheias e ganhar um novo nome a "filha do pastor".

Como boa filha atendia aos anseios de meus pais, de me pedir que fosse à igreja ao invés de sair, com amigos ou apenas ficar em casa e ver um filme/ série, praticamente me anulava, anulava a parte de seguir os "normas/mandamentos arbitrários" de não usar calça, não brincar tão pouco ir mostrar de biquini. Mas defini o que eu devia usar não era o suficiente a "filha do pastor" tinha que ser ativa dentro da igreja, ser o exemplo para as outras jovens, exemplo de filha crente, acadêmica aplicada (com notas boas acima de 8).

Foi neste momento que parei a me questionar, ser eu queria ser esse exemplo de pessoa, de eu queria e se poderia atender as tantas expectativas e me dei conta que não queria ser esse exemplo a ser seguido e que eu queria apenas atender as minhas expectativas e não a alheia. Foi quando a possibilidade de fazer mobilidade acadêmica me surgiu como uma válvula de escape de todas aquelas expectativas e me deu a oportunidade de ser ser eu mesma me desatrelar de meus pais, deixei de ser a "filha do pastor" e ser eu mesma ou pra usar a queira que veio lá do norte. Isso é o que é ser tu mesma?

Exemplo atualizado = quais eram minhas vontades, o que eu queria melhorar o último parágrafo sobre o que sou, após na ser mais a filha do pastor. Exemplo de situação em que era a filha dos pastores e mostrar o que hoje sou.

O que é ser ativo na igreja? / Exemplo? / Melhorar concisão e clareza / Expectativas o que é ser filha do pastor. **spiral**

Fonte: Digitalização de texto produzido por participante (2017)

No trabalho inicial de leitura dos textos em grupo, normalmente os alunos leem a primeira versão de seus textos. Porém, devido ao grande número de textos a serem lidos, muitos não conseguem ler no primeiro dia e, alguns desses, acabam já escrevendo uma segunda versão de seu texto baseando-se nos textos dos colegas lidos em aula e nos problemas debatidos sobre eles. Esse foi o caso de nossa aluna Nádia: as primeiras orientações de reescrita do texto dela aconteceram na leitura de sua segunda versão em sala de aula, pois ela reescreveu o texto antes de ler para a turma.

Na segunda versão, porém, a aluna fez anotações em seu texto sobre as sugestões do grupo. Os colegas definiram o questionamento do texto como o fato de ela vir do Norte para viver no Sul. A professora, sobre isso, sinalizou que havia um segundo questionamento, e os alunos o reconheceram como “ser a filha do pastor”. Em relação às demais qualidades discursivas, os colegas disseram ver concretude em algumas imagens que a aluna apresentou no texto, como o fato de ela estar de saia em uma gincana, por exemplo, porém disseram não compreender o problema do uso de calças, já que achavam que isso seria o natural em uma gincana escolar. Os alunos apresentaram dúvidas sobre o texto, pedindo que ela trouxesse mais exemplos sobre ter que seguir imposições dos pais, ser ativa na igreja ou ter que se anular. Ao serem perguntados pela professora se ficava claro, no texto, o que é “ser filha de pastor”, os alunos dizem que entendem como ser “exemplar” ou ter boas notas, por exemplo. Eles sugeriram que ela explicasse melhor sobre como era sua vida atual no Sul, longe dos pais, e que mostrasse contrastes mais objetivos com a vida de “filha do pastor” que tinha antes, no Norte.

Ao fim da discussão sobre seu texto, em aula, a própria aluna explicou que a gincana narrada no texto se deu na igreja e a regra, no contexto, seria o uso de saia, mas ela quis ir contra, usando calças. Então, os colegas pediram-na que contasse mais sobre esse fato no texto, em uma outra versão.

Sobre essas sugestões, a aluna escreveu um bilhete-lembrete no pós-texto na segunda versão. Nele ela anotou as perguntas “o que é dar bom exemplo?”, “o que é ser ativa na igreja?”, escrevendo que deveria melhorar concretude e objetividade e escrever mais sobre o que ela é depois de não ser mais apenas a filha do pastor. Essa mesma versão foi entregue à monitora, que fez pequenos comentários na margem do texto, marcando a introdução e dizendo que a aluna poderia encurtá-la e ir direto ao questionamento. A monitora ainda reiterou as perguntas dos colegas e da própria autora sobre o que é ser ativa na igreja, destacou um trecho e questionou a autora sobre o que seria ser “ela mesma”.

Figura 31 – Terceira versão do texto de apresentação pessoal da Nádia

Nome: Nádia
 Disciplina:
 Texto/Versão: 3
 Tema: GUEDES, Paulo Coimbra. Da redação escolar ao texto: um manual de redação. Olhar, imaginar, organizar, escrever.
 Turma:

Eu fui a filha do pastor

Meu nome é Nádia, e vim para a Universidade, ano passado, através de mobilidade acadêmica entre minha antiga universidade, UNIFAP – Universidade Federal do Amapá e a "tia" Universidade. Essa é a minha resposta, a quem me pergunta porque estou aqui. Mas o que realmente me trouxe aqui?

Porém o que me trouxe aqui foi a vontade de estar livre de expectativas e conceitos que a mim estavam sendo impostos e que já não me cabiam. Nasci em uma família evangélica, então cresci acreditando em todos os desígnios sagrados bem como: amarás o teu próximo, respeitar pai e mãe, respeitar os mais velhos, e não fazer coisas que não me eram permitidas por se cristã, como: não ir à festa, não andar/namorar com pessoas que não segue os mesmos desígnios, não falar palavras chulas, não usar calça, mini saia e roupas que eram inadequadas. Até a adolescência não me questionava tanto quanto a esses desígnios, porém ao entrar na faculdade e iniciar a "vida adulta" passei a conviver com pessoas de diferentes culturas e religiões, foi então que comecei a questionar-me sobre tais desígnios que mais pareciam regras do que não fazer. Não aceitava/entendia o fato de que meninas não deviam usar calça como meninos, lembro de uma ocasião em que fui repreendida por ir a uma gincana de jovens da igreja, usando calça, diferentemente das outras meninas que só usavam saias ou vestidos com manda a regra, foi a partir de então que passei a não mais me identificar com aquele grupo.

Mas as coisas só se tornaram mais complicadas quando aos poucos meus irmãos aos poucos foram saindo de casa e a atenção de meus pais focaram-se em mim e concidentemente próximo a este período eles foram convocados a serem pastores. Foi a partir de então que comecei a anular-me para atender expectativas alheias e com isso com ganhei o novo nome, "a filha do pastor". Sendo "a filha do pastor", atendia as vontades de meus pais, se me pedissem que fosse à igreja ao invés de sair com as amigas ou apenas ficar em casa e assistir a um filme, prontamente deixava de lado minhas vontades, passei a consentir com as regras arbitrais de não usar roupas que a eles eram inadequadas (calça, roupas curtas, biquíni e etc). No entanto, definir o que eu devia usar ou não, não era o suficiente, "a filha do pastor" tinha que ser o exemplo de cristã e ser ativa dentro da igreja, estar sempre envolvida e a frente de atividades e do grupo de jovens e sendo exemplo de filha cristã para eles, não fazendo nada que contrariasse os desígnios sagrados.

Foi nesse momento que passei a me questionar, se eu queria ser exemplo de filha cristã, e se eu poderia continuar a atender a tantas expectativas e me dei conta que não, que não queria ser exemplo a ser seguido e que eu queria atender as minhas expectativas e não alheias.

Foi então ^{que} quando a possibilidade de fazer mobilidade acadêmica me surgiu como uma válvula de escape à toda aquelas expectativas impostas, ^{foi} para desprazer de meus pais faço tudo o que esperavam que não fizesse, como exemplo principal do desprazer deles namoro com uma pessoa que não pertence a mesma religião deles, porém ainda não posso descrever quem sou mas posso dizer que estou a descobrir e construir quem eu sou ou quem posso vir a ser, mas sei o que não sou um título pronto e acabado como a "filha do pastor".

como assim?

Nádia,

Minha dica é que, como é um texto de apresentação, tu não chegue ao final dizendo que "não posso dizer quem eu sou". De repente tu poderia simplesmente concluir dizendo que tu ~~se~~ vê a tua verdadeira personalidade quando não está sendo coagida a ser apenas a "filha do pastor", pois se vê livre daquelas imposições.

Fonte: Digitalização de texto produzido por participante (2017)

Na terceira versão, porém, Nádia não muda a introdução, o que havia sido sugerido pela monitora no bilhete da versão anterior. Ela mantém a mesma introdução e não faz mudanças muito aparentes em seu texto. Faz pequenas mudanças no texto sobre os pontos que os colegas comentaram e que foram anotados por ela, como o seu papel como filha do pastor, sobre “o que é ser uma filha exemplar”, e sobre o que é ser “ativa na igreja”. Na reescrita, a aluna modificou pouco e adicionou poucas novas informações, apenas replicando as orientações de reescrita. Ela explicou melhor alguns pontos do texto: definiu os desígnios da igreja como “regras do que não fazer” e os exemplificou melhor, contando que havia roupas inadequadas para a igreja, como minissaia e calças. Na versão anterior, ela apenas citava as proibições da igreja, sendo uma das regras a de não usar calças, mas essa informação ficou mal explicada para quem não conhecia a religião, pois os interlocutores não recebiam mais explicações sobre isso no texto. Então, após as perguntas dos colegas, a parte em que a aluna citava o que não era aceito pela igreja foi refeita na terceira versão, e, mesmo não sendo muito modificada, esclareceu que calças, segundo a igreja, eram para meninos. Ela ainda adicionou a minissaia às roupas que não eram adequadas segundo a igreja e explicou melhor o episódio da gincana, contextualizando que era na igreja e lá as meninas devem usar saias.

Fora isso, ela esclareceu alguns conceitos em sua terceira versão: trocou o “sendo boa filha”, por “sendo a filha do pastor” e explicou que ser um exemplo de filha cristã seria não fazer nada que desrespeitasse os desígnios da igreja. Ainda, ela definiu o que é ser ativa na igreja como “estar sempre envolvida e a frente de atividades e do grupo de jovens”, informação nova que elucida o leitor sobre o “ser ativa na igreja”. Ademais, explicou o modo como se anulava, algo que havia ficado confuso para os colegas: na segunda versão, ela apenas dizia se anular como filha do pastor, porém, na terceira versão, ela troca o “prontamente me anulava” por “prontamente deixava de lado as minhas vontades”, explicando o que ela entende por “anular-se”, adicionando a isso também a proibição de uso de biquíni que foi aceita por ela.

Também na segunda versão a aluna concluía o texto dizendo que veio para o Sul para ser ela mesma e a monitora a questionou sobre o que seria ser “ela mesma”. A autora, então, na terceira versão, respondeu o bilhete reformulando a sua conclusão, refletindo e dizendo que hoje faz o tudo que os pais gostariam que ela não fizesse, mas que ainda não consegue dizer quem ela é, pois ainda está se descobrindo e construindo sua identidade, porém pode dizer que não é mais a filha do pastor. Nessa frase, mesmo não respondendo quem ela é, a autora responde ao bilhete da monitora, aceitando a orientação de reescrita.

Figura 32 – Quarta versão do texto de apresentação pessoal da Nádia

GUEDES, Paulo Coimbra. Da redação escolar ao texto: um manual de redação. Olhar, imaginar, organizar, escrever.

Nádia
Texto 1, versão 4

Eu fui a filha do pastor

Meu nome é Nádia e vim para a ^{Universidade}, ano passado, através de mobilidade acadêmica entre minha antiga universidade, UNIFAP – Universidade Federal do Amapá e a "tia" ^{Universidade}. Essa é a minha resposta, a quem me pergunta porque estou aqui. Mas o que realmente me trouxe aqui?

Porém o que me trouxe aqui foi a vontade de estar livre de expectativas e conceitos que a mim estavam sendo impostos e que já não me cabiam. Nasci em uma família evangélica, então cresci acreditando em todos os desígnios sagrados bem como: amarás o teu próximo, respeitar pai e mãe, respeitar os mais velhos, e não fazer coisas que não me eram permitidas por se cristã, como: não ir à festa, não andar/namorar com pessoas que não seguem os mesmos desígnios, não falar palavras chulas, não usar calça, mini saia e roupas que eram inadequadas. Até a adolescência não me questionava tanto quanto a esses desígnios, porém ao entrar na faculdade e iniciar a "vida adulta" passei a conviver com pessoas de diferentes culturas e religiões, foi então que comecei a questionar-me sobre tais desígnios que mais pareciam regras do que não fazer. Não aceitava/entendia o fato de que meninas não deviam usar calça como meninos, lembro de uma ocasião em que fui repreendida por ir a uma gincana de jovens da igreja, usando calça, diferentemente das outras meninas que só usavam saias ou vestidos com banda a regra, foi a partir de então que passei a não mais me identificar com aquele grupo.

Mas as coisas só se tornaram mais complicadas quando aos poucos meus irmãos aos poucos foram saindo de casa e a atenção de meus pais focaram-se em mim e coincidentemente próximo a este período eles foram convocados a serem pastores. Foi a partir de então que comecei a anular-me atendendo expectativas alheias e com isso ganhei o novo nome, "a filha do pastor". Sendo "a filha do pastor", atendia as vontades de meus pais, se me pedissem que fosse à igreja ao invés de sair com as amigas ou apenas ficar em casa e assistir a um filme, prontamente deixava de lado minhas vontades, passei a

consentir com as regras arbitrais de não usar roupas que a eles eram inadequadas (calça, roupas curtas, biquíni e etc). No entanto, definir o que eu devia usar ou não, não era o suficiente, "a filha do pastor" tinha que ser o exemplo de cristã e ser ativa dentro da igreja, estar sempre envolvida e a frente de atividades e do grupo de jovens e sendo exemplo de filha cristã para eles, não fazendo nada que contrariasse os desígnios sagrados.

Foi nesse momento que passei a me questionar, se eu queria ser exemplo de filha cristã, e se eu poderia continuar a atender a tantas expectativas e me dei conta que não, que não queria ser exemplo a ser seguido e que eu queria atender as minhas expectativas e não alheias.

Foi então que a possibilidade de fazer mobilidade acadêmica me surgiu como uma válvula de escape à toda aquelas expectativas impostas. Hoje para desprazer de meus pais tudo o que esperavam que não fizesse, como exemplo principal do desprazer deles namoro com uma pessoa que não pertence a mesma religião deles, pois agora desprendida de tantos desígnios e imposições, posso ver minha real personalidade "se desnudar".

Nádia)

Qual é essa tua real personalidade e as tuas expectativas? Faltou só explicar isso no final.

Fonte: Digitalização de texto produzido por participante (2017)

No bilhete pós-texto na terceira versão, a monitora indica que um texto de apresentação não deveria chegar ao fim dizendo “não posso dizer quem sou” e sugere que a autora conclua o texto dizendo que vê a sua verdadeira personalidade quando não é coagida a ser “a filha do pastor”. A quarta versão, então, traz uma conclusão refeita que responde à orientação de reescrita do bilhete da monitora. A aluna retira a parte em que afirmava não poder dizer quem era, e apenas diz que agora, desprendida de tantos desígnios e imposições, pode ver a personalidade dela se desnudar.

Essa quarta versão, porém, quando comparada aos outros textos do corpus da pesquisa, apresenta algumas peculiaridades que para nós se mostraram bastante interessantes de serem retratadas. Na maioria dos textos dos alunos, as respostas aos bilhetes vieram em forma de reescrita nas versões seguintes, porém, nesse caso, a resposta veio em bilhetes diretamente ao seu avaliador-interlocutor, no caso, a monitora. A aluna responde diretamente à monitora que circulou, marcou e questionou algumas partes do texto: a primeira delas foi quando a aluna citou conceitos que eram impostos a ela pela igreja, e, então, a monitora, destacou a palavra “conceitos” e a questionou quais seriam eles. A aluna então escreve “esses”, fazendo uma seta ligando a palavra aos conceitos que ela enumera em uma frase seguinte, no mesmo parágrafo. Em outro exemplo, a aluna conta no texto que, ao iniciar a “vida adulta”, começou a conviver com pessoas de diferentes culturas e religiões e, referindo-se a essa afirmação, a monitora a questionou se antes ela não convivía com esse tipo de pessoas, ao que a aluna apenas puxou uma seta e respondeu, “NÃO”. Ainda, a avaliadora perguntou o que seria a “vida adulta” e a aluna destacou essa pergunta e rebateu: “Sério?”. Em outro momento do texto, a aluna conta que as pressões dela em relação aos pais e à religião se complicaram na medida em que os irmãos foram saindo de casa, fato questionado pela monitora que pergunta “por que?” eles saíram. A aluna, então, escreve, logo ao lado da pergunta, a resposta: “casaram, mudaram de cidade, quer mesmo saber?”. Depois, a monitora circula novamente a expressão “anular-me”, que havia sido comentada nas versões anteriores, e pergunta “em que sentido?”, e a aluna responde, em um bilhete, dizendo: “no texto em diante será relatado”. Por fim, a monitora destaca mais um trecho, dessa vez em que a aluna fala de “ser exemplo de filha cristã”, e pergunta o que seria isso, então, a aluna responde em um bilhete dizendo que retirou, porque ficou repetitivo e ainda, em outro bilhete na margem, ela escreve “Já não sei não aguento +”. O bilhete pós-texto da monitora foi em relação à conclusão, pedindo que a aluna explicasse melhor a real personalidade que ela diz que agora estaria se desnudando.

Figura 33 – Quinta e última versão do texto de apresentação pessoal da Nádia

A

GUEDES, Paulo Coimbra. Da redação escolar ao texto: um manual de redação.
Olhar, imaginar, organizar, escrever.

Nádia
Texto 1, versão 5

Eu fui a filha do pastor

Meu nome é Nádia e vim para a ~~universidade~~ ano passado, através de mobilidade acadêmica entre minha antiga universidade, UNIFAP – Universidade Federal do Amapá e a ~~universidade~~. Essa é resposta, a quem me pergunta porque estou aqui. Mas o que realmente me trouxe aqui?

~~Porém~~ que me trouxe aqui foi a vontade de estar livre de expectativas e princípios que a mim estavam sendo impostos e que já não me cabiam. Nasci em um família evangélica, então cresci acreditando e seguindo todos os princípios sagrados bem como: amarás o teu próximo, respeitar pai e mãe, respeitar os mais velhos e não fazer coisas que não me eram permitidas, por ser cristã, não podia ir à festa, não andar ou namorar com pessoas que não seguissem os mesmos princípios, não falar palavras chulas, não usar mini saia e roupas que eram inadequadas.. Até a adolescência não me questionava tanto quanto a esses princípios, porém ao entrar na faculdade, convivendo com pessoas de outras religiões e culturas, ~~foi então que~~ passei a me questionar sobre eles, e passei a vê-los mais como regras do que não fazer. Não entendia o fato de que meninas do meio evangélico não podiam usar calça ~~assim~~ como os meninos. Lembro de uma ocasião em que fui repreendida por ~~uma~~ gincana de jovens da igreja usando calça, diferentemente das outras meninas que só usavam vestidos ou saias como manda a regra, ~~foi~~ a partir de então que passei a não mais me identificar com aquele grupo.

Mas as coisas só se tornaram mais complicadas quando meus irmãos aos poucos foram se casando e saindo de casa e a atenção de meus pais focou-se em mim, ~~coincidentemente~~, próximo a este período, eles foram convocados a serem pastores. Foi a partir de então que comecei a anular-me, atendendo expectativas alheias, e com isso ganhei um novo nome, "a filha do pastor". Sendo "a filha do pastor", atendia às vontades dos meus pais, se me pedissem que fosse à igreja ao invés de sair com amigas ou apenas ficar em casa e assistir a um filme, prontamente deixava de lados as minhas vontades ou o que tivesse em mente a fazer, ~~pass~~ei a consentir com as regras arbitrárias de não usar roupas que a eles eram inadequadas como roupas curtas, calça, biquíni e etc. No entanto, definir o que eu devia usar ou não, não era o suficiente, "a filha do pastor" tinha que ser o exemplo de filha cristã, tinha ~~que~~ ser ativa dentro da igreja, estar sempre a frente e envolvida com atividades com o grupo de jovens somente da igreja e não desobedecer os princípios.

Nesse momento, passei a me questionar se eu queria ser exemplo de filha cristã, e se eu poderia continuar a atender a tantas expectativas e me dei conta que não, que não queria ser exemplo a ser seguido e que as únicas expectativas e vontades que iria atender seriam as minhas e não alheias.

Foi então que a possibilidade de fazer mobilidade acadêmica me surgiu como um válvula de escape ~~de~~ toda aquelas expectativas impostas. Hoje, para desprazer de meus pais, faço tudo o que esperavam que não fizesse, ~~o~~ exemplo disso para o desprazer deles namoro uma pessoa que não pertence a mesma religião que a deles. Então, agora longe e desprendida de tantas imposições, posso ver minha real personalidade "se desnudar", apesar de ainda não saber bem como agir quando pessoas criam expectativas com relação a mim, mas sinto coragem para me impor e não mas ser conivente com tudo que me é apresentado e imposto, consigo agora ser mais decidida e não deixo que decidam por mim o que fazer ou quem ser.

Bom legal,
Nádia!

Fonte: Digitalização de texto produzido por participante (2017)

No bilhete em que a aluna diz “não aguentar mais” percebemos uma resistência da aluna em reescrever o que foi marcado pela monitora. Na versão seguinte, a quinta e última, ela modifica pouco o texto, mas reformula algumas das marcações feitas. Ela troca a palavra “conceitos”, destacada pela monitora, por “princípios”, mas não reformula ou adiciona informações, não melhorando o trecho. Fora isso, porém, ela suprime o termo “vida adulta” e reformula a frase, dando a entender de uma forma melhor que passou a conviver com pessoas de outras religiões apenas após ingressar na faculdade. Ela também muda a frase sobre os irmãos saindo de casa, adicionando a informação que eles casaram, como havia colocado no bilhete à monitora. Ademais, a autora retira a frase que ela mesma disse estar repetitiva, sobre ser um exemplo de filha cristã. Em relação ao bilhete orientador de reescrita na versão anterior, a aluna o responde reformulando a sua conclusão. Ela afirma que hoje consegue se impor e não ser mais conivente com tudo que lhe for imposto, consegue ser decidida e não deixar que decidam por ela o que fazer ou o que ser.

No caso de Nádia vemos mais resposta como réplicas e sem tanta reelaboração: a aluna modificava poucas palavras ou frases em relação ao que lhe era orientado, e não tentava reformular o texto, concatenando as novas informações adicionadas, o que gerava mais dúvida, mais orientações de reescrita, mais versões e alongava o processo do desenvolvimento da proficiência. Ao fim, contudo, ela consegue responder aos bilhetes e melhorar inclusive a sua conclusão, mostrando de fato quem ela é hoje e se apresentando finalmente, trazendo sua história e seu passado como apoio e não como tema principal.

O caso é interessante, porém, por mostrar um processo de interlocução que vai além do esperado bilhete → reescrita e parte para uma espécie de correspondência. A monitora não responde a esses bilhetes escritos pela aluna, apenas faz novos bilhetes na versão seguinte. Porém, o que se percebe é que a aluna Nádia está cansada de reescrever (“não aguento +”), e tenta rebater diretamente ao seu interlocutor para resolver as dúvidas do texto em vez de resolvê-las na reescrita. Mesmo assim, ela o faz, reescrevendo com as sugestões dadas e melhorando, ao final do processo, a proficiência de seu texto.

No caso em questão, é importante esclarecer que a professora não fez bilhetes para o texto porque ele só chegou até ela no final do semestre, quando já não havia mais tempo para reescritas, visto que a aluna demorou mais de uma semana entre uma reescrita e outra.

5.3 VALE A PENA INSISTIR NA REESCRITA

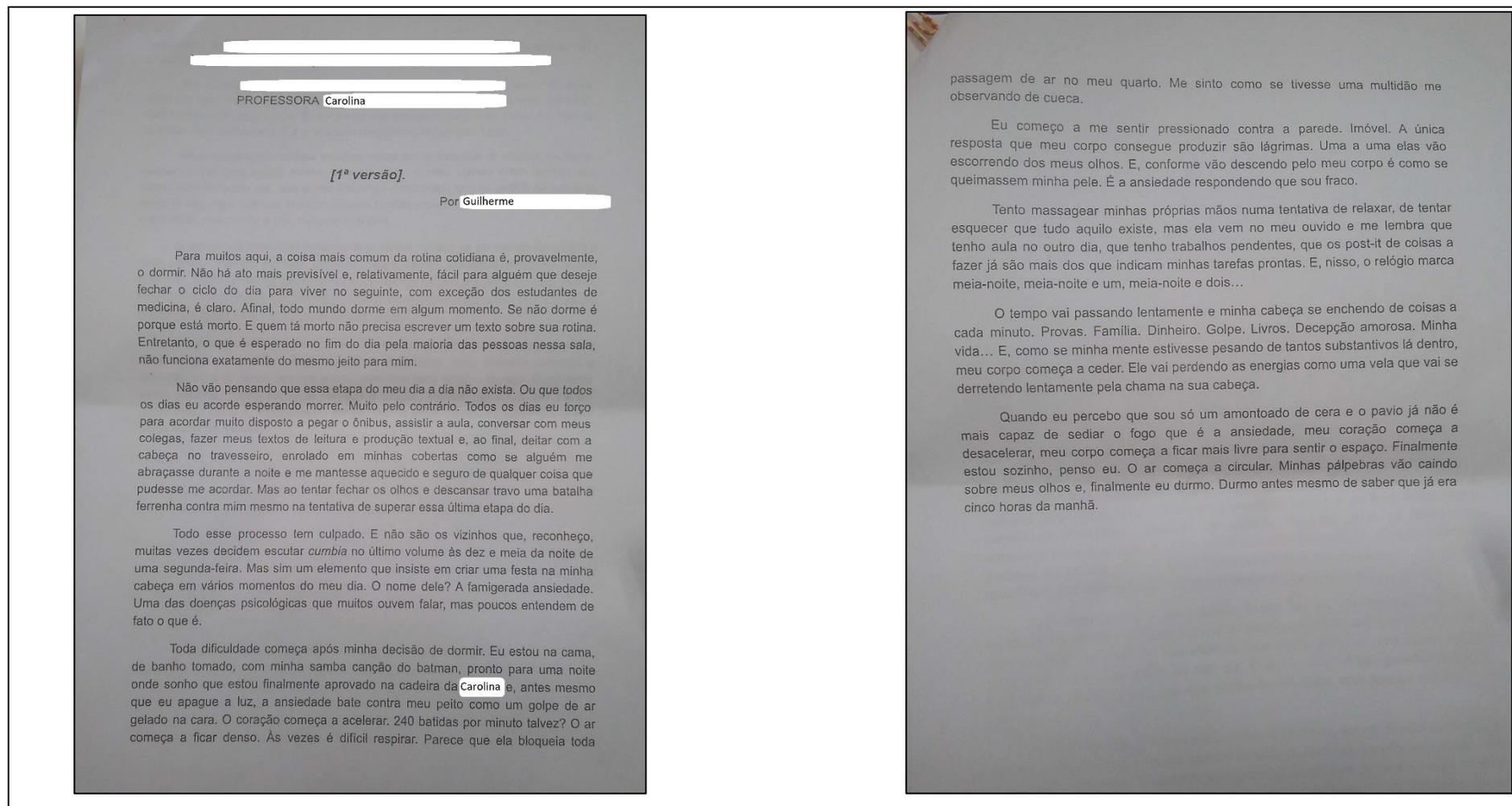
Caso do Guilherme, relato do cotidiano, 3 versões, resposta com reelaboração e um escamoteamento.

Guilherme já havia sido aluno da disciplina anteriormente e, na ocasião, não insistia em suas reescritas, apresentando textos que não eram reescritos, não conseguindo melhorar sua proficiência e concluir a disciplina. Como a disciplina prevê o trabalho de reescrita e a construção da proficiência através de um trabalho de retorno ao texto para lapidação, os alunos que não melhoram suas versões acabam não atingindo as notas suficientes para serem aprovados. Esse foi o caso do Guilherme, que repetia a disciplina por ter entregue poucos textos na primeira vez em que a cursou.

Durante as primeiras aulas, em minha observação no início do semestre, o aluno também se posicionou com desconfiança em relação ao processo de reescrita e desacreditava que fosse conseguir fazer bons textos. Ele expunha em alguns momentos que havia dificuldade em fazer bons textos e não confiava na sua capacidade de escrever bem, o que era rebatido pela professora, que dizia que ele deveria tentar insistir no processo da reescrita.

O aluno pediu para ser o primeiro a ler o texto de apresentação pessoal, quando os trabalhos na turma começaram. Antes de iniciar a leitura, ele falou à professora, perante à turma, que seu texto era o mesmo que ele tinha lido da outra vez que cursou a disciplina e que, apesar de ter feito uma nova versão, não estava confiante que ela estivesse boa, por isso não quis lê-la para o grupo, preferindo ler a original. A professora concordou, e ele leu o texto feito no ano anterior. Após a leitura e o feedback dos colegas, a professora o instigou a reescrever, dizendo que, dessa vez, esperava uma segunda versão. Aqui veremos o caso desse aluno que mostra que, sim, vale a pena insistir na reescrita.

Figura 34 – Primeira versão do texto de relato de um aspecto do cotidiano pessoal do Guilherme



Fonte: Digitalização de texto produzido por participante (2017)

Essa primeira versão do texto de Guilherme foi apresentada anteriormente quando tratamos do bilhete falado. A primeira versão de relato do cotidiano do aluno Guilherme, apesar de ter sido lida em aula, não apresenta o que chamamos de bilhete-lembrete, ou nenhuma outra marcação a respeito do que lhe foi sugerido pelos colegas para a reescrita; porém, como veremos, a reescrita foi feita levando em conta as orientações dos colegas.

Retomando o que contamos anteriormente, durante a aula, o grupo disse poder ver o ponto de vista de Guilherme sobre a ansiedade, pois ele mostrou que não é algo que acontece com todos e que interfere na rotina dele. Disseram que o texto tinha concretude quando trazia imagens, como os vizinhos fazendo barulho, a cueca samba-canção do Batman e a imagem da vela. Os alunos também elogiaram a objetividade do texto, dizendo que ele conseguiu fazer os outros entenderem a ansiedade nas explicações que ele deu. A professora, porém, citou algumas partes que não auxiliavam a compreensão do questionamento, como a informação solta dos estudantes de medicina e a informação sobre os mortos na introdução do texto. Ela orientou ao aluno que suprimisse ou reduzisse a introdução, para apresentar mais claramente o questionamento, que seria a ansiedade.

Vejamos, então, como Guilherme prosseguiu sua reescrita a partir do bilhete falado:

Figura 35 – Segunda versão do texto de relato de um aspecto do cotidiano pessoal do Guilherme

PROFESSORA Carolina

[2ª versão].

Por Guilherme

Todos os dias eu torço para acordar muito disposto a pegar o ônibus, assistir a aula, conversar com meus colegas, fazer minhas leituras, passar um bom tempo no twitter e, ao final, deitar com a cabeça no travesseiro, enrolado em minhas cobertas, como se alguém me abraçasse durante a noite e me mantesse aquecido e seguro de qualquer bicho-papão que viva embaixo da minha cama. Mas, ao tentar fechar os olhos e descansar, travo uma batalha ferrenha contra mim mesmo na tentativa de superar essa última etapa do dia.

Todo esse processo tem culpado. E não são os vizinhos que, reconheço, muitas vezes decidem escutar *cumbia* no último volume às dez e meia da noite de uma segunda-feira. Mas sim um monstro que insiste em criar uma festa na minha cabeça. O nome dele? A famigerada ansiedade. Uma das doenças psicológicas que muitos ouvem falar, mas poucos entendem de fato o que é.

Toda dificuldade começa após minha decisão de dormir. Eu estou na cama, de banho tomado, com minha samba canção do batman, pronto para uma noite onde sonho que estou finalmente aprovado na cadeira da Carolina e, antes mesmo que eu apague a luz, a ansiedade bate contra meu peito como um golpe de ar gelado na cara. O coração começa a acelerar. 240 batidas por minuto talvez? O ar começa a ficar denso. Às vezes é difícil respirar. Parece que *ela* bloqueia toda passagem de ar no meu quarto. Me sinto como se tivesse uma multidão me observando de cueca.

Eu começo a me sentir pressionado contra a parede. Imóvel. A única resposta que meu corpo consegue produzir são lágrimas. Uma a uma elas vão escorrendo dos meus olhos. E, conforme vão descendo pelo meu corpo, é como se queimassem minha pele. E a ansiedade respondendo que sou fraco.

Tento massagear minhas próprias mãos numa tentativa de relaxar, de tentar esquecer que tudo aquilo existe, mas *ela* vem no meu ouvido e me lembra que

↳ a ansiedade? O referente está longe...

Guilherme,

Tu texto tem trechos bem concretos, mas em outros o leitor fica meio perdido. Acho que poderia tentar ler novamente o texto e preencher as lacunas que ficaram, para guiar o leitor pela mão até o final.

Fonte: Digitalização de texto produzido por participante (2017).

Na segunda versão percebemos que, mesmo que o aluno não tenha tomado nota, em seu texto, das sugestões feitas pelo grande grupo e pela professora, ele as respondeu na reescrita, pois suprimiu as partes que a professora destacou como prejudiciais ao entendimento do questionamento e fez uma introdução que se relacionou melhor com o tema do texto, a ansiedade, já a apresentando de início.

Nesta segunda versão, as orientações da professora para a reescrita referiram-se a lacunas presentes no texto, informações que não foram bem explicadas ou problemas de coesão. Primeiramente, a professora destaca uma parte do texto em que o aluno compara a sensação de falta de ar que a ansiedade dá a ele à imagem de uma multidão observando enquanto ele está somente de cueca. A professora o questiona se seria mesmo isso que ele sentiria estando apenas de cueca em frente a uma multidão e diz que a relação entre uma coisa e outra está mal explicada no texto. Talvez a orientação se deve ao fato da imagem evocar mais a sensação de vergonha do que de falta de ar ou de sentir-se mal, portanto a relação entre as sensações das situações não é óbvia ou clara o suficiente. Após isso, o aluno descreve sensações causadas pela ansiedade e termina dizendo que é a ansiedade dizendo que ele é fraco. A professora, então, pergunta de que maneira a ansiedade diz isso que ele conta, e afirma que o trecho não está concreto e nem objetivo.

Ainda, a professora destaca um pequeno problema de coesão textual, um pronome muito longe do referente que está retomando, dificultando a compreensão do leitor.

No fim do texto, o aluno narra muitos pensamentos e sensações, concluindo que quando percebe são cinco horas da manhã. Esse trecho é destacado pela professora, que faz um comentário em sua margem, questionando o que de fato acontece entre a meia-noite e as cinco da manhã. Ela finaliza com um bilhete no pós-texto, elogiando o texto e dizendo que tem concretude em muitos trechos, mas que em outros o leitor fica um pouco perdido. Ela sugere ao aluno que leia o texto novamente e preencha as lacunas para que possa guiar o leitor pela mão até o final dele e podemos perceber que ela diz que ele “poderia tentar preencher as lacunas”, usando uma linguagem não assertiva, e sim dando uma dica ao aluno sobre o que pode ser melhorado.

Os bilhetes escritos pela professora remetem às impressões que o texto gerará no leitor e assim, mostram ao aluno onde o texto pode ser melhorado para melhorar seus sentidos e atingir seu propósito, chegando a um nível mais alto de proficiência escrita.

Figura 36 – Terceira versão do texto de relato de um aspecto do cotidiano pessoal do Guilherme

PROFESSORA Carolina

[3ª versão]

Por Guilherme

Todos os dias eu torço para acordar muito disposto a pegar o ônibus, assistir a aula, conversar com meus colegas, fazer minhas leituras, passar um bom tempo no twitter e, ao final, deitar com a cabeça no travesseiro, enrolado em minhas cobertas como se alguém me abraçasse durante a noite e me mantivesse aquecido e seguro de qualquer bicho-papão que viva embaixo da minha cama. Mas, ao tentar fechar os olhos e descansar, travo uma batalha ferrenha contra mim mesmo na tentativa de superar essa última etapa do dia.

Todo esse processo tem culpado. E não são os vizinhos que, reconheço, muitas vezes decidem escutar *cumbia* no último volume às dez e meia da noite de uma segunda-feira, mas sim um monstro que insiste em criar uma festa na minha cabeça. O nome dele? A famigerada ansiedade. Uma das doenças psicológicas que muitos ouvem falar, mas poucos entendem de fato o que é.

Toda dificuldade começa após minha decisão de dormir. Eu estou na cama, de banho tomado, com minha samba canção do batman, pronto para uma noite onde sonho que estou finalmente aprovado na cadeira da Carolina e, antes mesmo que eu apague a luz, a ansiedade bate contra meu peito como um golpe de ar gelado na cara. O coração começa a acelerar. 240 batidas por minuto talvez? O ar começa a ficar denso. Às vezes é difícil respirar. Parece que ela bloqueia toda passagem de ar no meu quarto. Me sinto como se tivesse uma multidão me observando de cueca, apontando o dedo para mim enquanto riem sem parar.

Eu começo a me sentir pressionado contra a parede. Imóvel. A única resposta que meu corpo consegue produzir são lágrimas. Uma a uma elas vão escorrendo dos meus olhos. E, conforme vão descendo pelo meu corpo é como se queimassem minha pele. É o modo como a ansiedade responde que sou fraco. ???

Tento massagear minhas próprias mãos numa tentativa de relaxar, de tentar esquecer que tudo aquilo existe, mas ela, a ansiedade, vem no meu ouvido e me lembra que tenho aula no outro dia, que tenho trabalhos pendentes, que os post-it

de coisas a fazer já são em número maior do que os que indicam minhas tarefas prontas. E, nisso, o relógio marca meia-noite, meia-noite e um, meia-noite e dois...

O tempo vai passando lentamente e minha cabeça se enchendo de coisas a cada minuto. Prova de literatura. Prova de linguística. Trabalho da FACEDU. E lá se foi a primeira hora da madrugada. Mãe. Pai. Avós. Irmão. E lá se foi a segunda hora. Fatura do cartão. Dinheiro da passagem. E já são três da manhã. As reformas do Temer se enumeram em lista, na minha mente, junto com os livros que tenho para ler... Olho no relógio do celular: quatro horas da manhã! E, como se minha mente estivesse pesando de tantas preocupações lá dentro, meu corpo começa a ceder. Ele vai perdendo as energias como uma vela que vai se derretendo lentamente pela chama na sua cabeça.

Quando eu percebo que sou só um amontoado de cera e o pavio já não é mais capaz de sediar o fogo que é a ansiedade, meu coração começa a desacelerar, meu corpo começa a ficar mais livre para sentir o espaço. Finalmente estou sozinho, penso eu. O ar começa a circular. Minhas pálpebras vão caindo sobre meus olhos e, finalmente eu durmo. Durmo antes mesmo de saber que já eram cinco horas da manhã.

Guilherme,

*Ficou bem mais legal agora!
Vi como vale a pena insistir?*

Fonte: Digitalização de texto produzido por participante (2017).

Na terceira e última versão, temos a resposta do aluno às sugestões da professora com algumas mudanças na reescrita. Uma das questões levantadas pela professora, porém, não é modificada pelo aluno. Ele mantém a parte em que descreve algumas sensações e conclui que elas são a ansiedade dizendo que ele é fraco. Ele não aprofunda isso, como pedido pela professora. Penteadó e Mesko (2006) dizem que a não modificação é um tipo de resposta, por ser uma forma de esquiva à sugestão de mudança. Nesse caso, acreditamos que o aluno, mesmo podendo reformular, optou por não o fazer por talvez achar que estava claro para outros leitores. Em se tratando do que falávamos sobre autoria, o aluno aqui decide o que deve ser feito sobre a informação dada. A professora sugeriu que ele mudasse dizendo que ele “poderia” fazê-lo, mas ele optou por outro caminho, que não acarretou em problemas no sentido do texto.

Guilherme modificou o texto nas outras partes destacadas pela professora. Ela o questionou sobre o que acontecia da meia-noite às cinco, dizendo que isso era uma lacuna no texto. Em relação a isso, o aluno modificou a sua finalização do texto, narrando de modo mais completo o que acontecia com ele ao longo da noite, relatando, inclusive, aflições e preocupações que ele sentia de hora e em hora, passando uma sensação de ansiedade ao texto, do passar das horas sem conseguir dormir, algo que ajudou, e muito, a melhorar a qualidade da escrita. A sua conclusão, ainda, acaba melhorando com a ajuda dessa modificação e o texto tem uma fluidez maior.

A professora, ao fim, o parabeniza em um bilhete pós-texto, mostrando-o como vale a pena insistir na reescrita para chegar em um resultado melhor. Esse bilhete refere-se não apenas ao texto em questão – até porque ele tem poucas versões, não sendo tão longo e penoso o processo de reescrita – mas ao posicionamento do aluno em relação à reescrita de seus textos na disciplina. Como dito, ele já havia sido aluno da disciplina em outro ano e não quis insistir nas reescritas, interrompendo o trabalho com os textos e sendo reprovado. Neste semestre, porém, o aluno passou normalmente pelos processos de reescrita em todas as propostas, insistindo nas tentativas de atingir a proficiência escrita. Esse bilhete, portanto, é para mostrar a ele que a reescrita vale a pena sim.

5.4 RESPOSTA AOS BILHETES, COOPERAÇÃO E AUTORIA

Caso da aluna Michelli, relato de um aspecto do cotidiano pessoal, 4 versões, resposta com reelaboração.

O caso que veremos agora é um relato do cotidiano que obteve quatro versões de reescrita.

Figura 37 – Primeira versão do texto de relato de um aspecto do cotidiano pessoal da Michelli

<p>Disciplina:</p> <p>Michelli – Turma</p> <p>TEXTO 2/ VERSÃO 1</p> <p>Agora eu ando por aí de mochila</p> <p>Quando fica triste, Michelli chora. Michelli sente dor e chora. Michelli é frágil. É sensível. Sei que parece estranho dizer isso, mas são frases que ouço desde muito pequena. Lembro que sempre fui a menina mais chorona da escola, da família e entre os amigos. Há um tempo que essa sentença de ser a mais frágil entre tudo e todos deixou de ser associada ao meu nome, mas não pensem que foi fácil desvincilhar disso.</p> <p>Veza em quando, minha sensibilidade volta a ser assunto na roda de chimarrão entre amigos e no almoço em família. Algum assunto frágil e delicado se torna debate central de conversa e logo ouço: "Calma, Michi. Não vai chorar!" Aproveito a oportunidade para contar como me sinto: Eu ando deixando o choro guardado numa mochila que só abro nas segundas-feiras. Antes mesmo das caras de espanto surgirem, vou explicando a razão de enfatizar as segundas. Faz mais ou menos 2 anos que a minha semana se inicia com o seguinte cenário: uma poltrona, um divã e um par de ouvidos. É lá que eu tenho despejado todo e qualquer soluço, claro que não só isso. Há dias em que os 45 min de sessão são substituídos por gargalhadas, outras vezes por algum diálogo sem pé nem cabeça. Lisiane tem os ouvidos mais pacientes e atenciosos que já conheci, e também, é ótima em acalmar corações. É naquela sala de psicanálise que eu me sinto abraçada por um divã. É lá que eu consigo compartilhar dos mais malucos e extremos sentimentos, como o peso de pagar todas as contas e de encarar aulas assustadoras na faculdade. Abrir os olhos e levantar dá cama tem tido um sabor mais doce depois da presença de Lisiane. As segundas-feiras são tomadas pela espera de ser recepcionada com a voz calma e devagar dela, parecendo cafuné.</p> <p>Em frente à porta da sala em que será nossa sessão, iniciamos o nosso diálogo semanal, nada surpreendente:</p> <p>- "Como estás, querida?".</p> <p>Então respiro fundo, estico o corpo no divã, posiciono as mãos sobre o peito, viajo sobre um de nossos diálogos sem pé nem cabeça, mas com muito coração, e respondo:</p> <p>- "Hoje eu não cheiro tão bem, tenho odor de corpo que nega tempo passando e roupa que começa o dia amassada".</p>	<p>O silêncio toma conta da sala e minha respiração ecoa. Na espera de um retorno meus olhos giram por toda sala, até surgir baixinho e manso:</p> <p>- "Mas roupa amassada estica no corpo com o passar do dia, não é?".</p> <p>Assim, nós, juntas vamos desvendando cada pedacinho do que é ser frágil, sensível e até mesmo chorona. A terapia tem me ensinado muito sobre mim e sobre a vida. É fundamental entender que tá tudo bem se eu perder o ônibus, atrasar a fatura do cartão, reprovar em alguma avaliação. Também não tem problema carregar guarda-chuva em dia de sol e esquecer ele nas tardes de temporal. Nem tudo é de todo mal e ninguém vive só de caos. O cenário das segundas-feiras tem me reinventado e me transformado em alguém mais firme. A cada segunda eu deixo uma Michelli deitada naquele divã e levando com outra muito mais leve pra guardar na mochila. Carregar minhas bagagens sem desesperar é a lição que a terapia tem me ensinado.</p> <p>É por isso que agora eu ando por aí de mochila, pra carregar as bagagens, por não saber onde eu vou parar. Pra guardar todas as minhas anotações, remédios, carregador de celular, banana, bolacha maria, capa de chuva, óculos escuros, escova de dentes, chave de casa, incertezas e um choro guardado. Pra dividir com um par de ouvidos experiente em vasculhar mochilas Agora eu penso melhor, no fim das contas roupa sempre desamassa no corpo e segurança demais pesa, não é?</p>
--	---

Fonte: Digitalização de texto produzido por participante (2017).

A primeira versão, que aqui consta sem nenhuma anotação ou bilhete-lembrete, foi lida em aula e obteve algumas sugestões de reescrita. Em seu feedback, o grupo o reconheceu como um relato e conseguiu definir o seu questionamento como sendo a terapia, tendo ainda um colega que disse que poderia ser “segunda-feira na terapia”, mas outros disseram que, apesar de apresentar apenas um dia, mostra o cotidiano. As orientações para melhora do texto começam com muitas opiniões divergentes: um aluno disse ver mais de um questionamento, outro diz que não entendeu a metáfora da mochila, outro diz que a apresentação da Lisiane, a terapeuta, seria desnecessária, enquanto outros pedem que a aluna a descreva mais. Depois, eles começam a falar sobre a introdução, que faz o leitor esperar a apresentação de uma pessoa chorona que não aparece mais no texto. Eles pedem que a aluna foque direto na mochila em sua introdução e alguém disse que a mochila poderia ter um texto apenas sobre ela. Pedem, então, que ela relacione a mochila e a terapia, que conecte o autocontrole e o uso da mochila, que a “coisifique” e a deixe mais concreta e objetiva. Ainda, sugerem que ela relacione o resto da semana com a mochila pesando e que comece o texto com o esvaziamento da mochila na terapia, mostrando o peso das emoções na mochila junto com todas as outras coisas que estão lá dentro carregadas.

Figura 38 – Segunda versão do texto de relato de um aspecto do cotidiano pessoal da Michelli

Disciplina: _____

Michelli – Turma _____

TEXTO 2/ VERSÃO 2

Agora eu ando por aí de mochila

Faz mais ou menos 2 anos que a minha semana se inicia com o seguinte cenário: uma poltrona, um divã, um par de ouvidos e uma mochila. É, uma mochila! É nela que eu guardo o peso dos dias, as dores, os choros e todas as obrigações que a semana trás consigo. A terapia tem me ensinado muito sobre mim e sobre a vida, a cada segunda-feira eu deixo uma Michelli deitada naquele divã e levanto com outra muito mais leve (pra guardar na mochila).

Em frente à porta da sala em que será nossa sessão, iniciamos o nosso diálogo semanal:

- "Como estás querida?".

Então respiro fundo, e antes mesmo de eu responder, Lisiane me interrompe:

- "A mochila está pesada hoje, não é?".

Com os olhos marejados e cansaço na voz eu logo dou jeito de dizer:

- "Antes de a gente começar a sessão, posso colocar meu celular pra carregar? Eu passei o dia fora e a bateria foi acabando".

Enquanto eu tiro o carregador de celular da mochila, ela aproveita pra acomodar almofadas sobre o divã de um jeito que fique melhor pra mim e com uma voz mansa parecendo cafuné trata de dizer:

- "Pronto querida! Deixa teu celular ali carregando e vamos tratar de te dar uma carga. Me conta o que mais tem nessa mochila além de carregador de celular, ela parece tão pesada".

Estico o corpo no divã, posiciono as mãos sobre o peito, meus olhos giram por toda sala e respondo:

- "Todas as minhas anotações, remédios, carregador de celular, banana, bolacha maria, capa de chuva, óculos escuros, escova de dentes, chave de casa. E sabe como é, sempre tem algum bolso que fica alguma besteira perdida." → *qual?*

Lisiane logo me explica que além de todos esses objetos, na mochila é preciso ter espaço pra me guardar também. É fundamental entender que tá tudo bem se eu perder o ônibus e sentir vontade de chorar, contanto que eu guarde o choro na

... pode que forma?

mochila e leve até ela pra que possamos dividir esse peso. A culpa de atrasar a fatura do cartão, também pode ser guardada na mochila, junto à tristeza e a ansiedade de reprovar em alguma avaliação. Não tem problema carregar guarda-chuva em dia de sol e esquecer ele nas tardes de temporal, na mochila sempre vai ter espaço pra guardar mais um arrependimento. Porque ninguém vive só de caos. → *é como assim?*

O cenário das segundas-feiras tem me reinventado e me transformado em alguém mais firme. Nós, juntas vamos desvendando cada pedacinho do que é ser frágil, vamos dividindo o peso da semana e até mesmo da vida. As segundas-feiras remetem a mim, o dia em que eu descarrego a mochila e volto carregada de coisas leves, pra guardar em mim (e na mochila, é claro) e me nutrir toda vez que necessário até que novamente seja segunda-feira.

o que é?

explicar de que maneira

Michelli

Ótimo texto! Sugiro que tu explique as partes em que fiz perguntas.

Fonte: Digitalização de texto produzido por participante (2017).

Essas sugestões foram recebidas e respondidas pela autora em sua segunda versão. Ela suprimiu a introdução em que falava de uma Michelli que chora muito, tirou essa informação que, segundo os colegas, poderia guiar o leitor a procurar essa Michelli chorona no resto do texto, portanto, prejudicava a unidade temática. A autora iniciou seu texto, na segunda versão, diretamente falando sobre o início de sua semana com a terapia, o divã e sua mochila. Ela mantém a terapeuta Lisiane na história, mas dá mais falas a ela, relacionando melhor a personagem com o que ela está relatando.

Em relação à mochila, a aluna segue as sugestões dos colegas e a relaciona com a terapia, coloca as emoções como algo que dá peso à mochila e que é retirado dela na terapia, deixando-a mais leve e fácil de carregar. Ainda, ela pincela na fala da terapeuta essa questão da mochila pesada pelas emoções, quando Lisiane pergunta sobre o peso da mochila no início da sessão e quando a ensina que ela pode carregar as emoções na mochila junto com outras coisas materiais. A aluna ainda relaciona melhor as duas coisas, a mochila e a terapia, quando finaliza seu texto e conclui que a terapia a faz entender que ela pode carregar o peso de suas emoções nas costas, e em sua mochila, e descarregá-la sempre que achar necessário, colocando emoções leves nela. Com as orientações dos colegas, ela conseguiu melhorar a unidade temática do texto, pois quando trata da mochila ainda está falando da terapia. A metáfora da mochila ficou bem relacionada ao que ela relata sobre o seu cotidiano, que é o aprender a lidar com as suas emoções na sessão de terapia.

Nessa segunda versão, a monitora marca algumas partes do texto. Primeiramente ela destaca uma parte do diálogo entre Michelli e a terapeuta, em que a autora pede para carregar o celular e narra o fato. A monitora questiona se essa parte seria realmente necessária para o questionamento. Além disso, ela puxa setas com perguntas sobre informações confusas, como o que poderia estar perdido nos bolsos da mochila – que foi citado, mas não explicado; de que maneira ela pode dividir o peso das emoções com a terapeuta; e o que seria ser frágil segundo a autora, pois ela não explicita. Ainda, Michelli diz que “ninguém vive só de caos”, o que é questionado pela monitora, que pergunta “como assim?”. A monitora finaliza as orientações em um bilhete pós-texto, elogiando o texto e pedindo que esses pontos tenham maior atenção na reescrita.

Figura 39 – Terceira versão do texto de relato de um aspecto do cotidiano pessoal da Michelli

Disciplina: _____

Michelli – Turma _____

TEXTO 2/ VERSÃO 3

Agora eu ando por aí de mochila

Faz mais ou menos 2 anos que a minha semana se inicia com o seguinte cenário: uma poltrona, um divã, um par de ouvidos e uma mochila. É, uma mochila! É nela que eu guardo o peso dos dias, as dores, os choros e todas as obrigações que a semana trás consigo. A terapia tem me ensinado muito sobre mim e sobre a vida, a cada segunda-feira eu deixo uma Michelli deitada naquele divã e levanto com outra muito mais leve (pra guardar na mochila).

Em frente à porta da sala em que será nossa sessão, iniciamos o nosso diálogo semanal:

- "Como estás querida?".

Então respiro fundo, e antes mesmo de eu responder, Lisiane me interrompe:

- "A mochila está pesada hoje, não é?".

Enquanto Lisiane me explica que além de todos objetos materiais, na mochila é preciso ter espaço pra me guardar também, me ajeito no divã com as mãos sobre o peito, os olhos marejados e cansaço na voz. Giro meus olhos por toda sala, até que o conforto e a coragem surjam para que eu abra a mochila e tire tudo que guardei, em cada divisão, em cada bolso. E assim então, me aliviar da dor, nas costas e na mente por carregar todas as minhas anotações, remédios, carregador de celular, banana, bolacha maria, capa de chuva, óculos escuros, escova de dentes, chave de casa. E sabe como é, algum bolso ou outro a gente sempre precisa deixar pros sentimentos. Eu gosto de deixar a angústia no bolso maior, junto dos textos acumulados de alguma cadeira chata da faculdade, onde o zíper é mais firme e o bolso é mais forte, assim é possível aguentar o peso - tanto dos livros, quanto da angustia - até que eu retorne ao divã. Já a alegria eu prefiro deixar mais livre, guardada num bolso junto ao carregador de celular, para que assim como o aparelho, eu também me recarregue. O alívio de ter finalmente terminado as tarefas do dia, eu guardo no mesmo bolso que a chave de casa, assim, logo que abro o bolso sinto satisfação.

É fundamental entender que está tudo bem se eu perder o ônibus e sentir vontade de chorar, contanto que eu guarde o choro na mochila e leve até ela pra que possamos dividir esse peso. A culpa de atrasar a fatura do cartão, também pode ser guardada na mochila, junto à tristeza e a ansiedade de reprovar em alguma avaliação. Não tem problema carregar guarda-chuva em dia de sol e esquecer ele nas tardes de temporal, na mochila sempre vai ter espaço pra guardar mais um arrependimento.

O cenário das segundas-feiras tem me reinventado e me transformado em alguém mais firme. Nós, juntas vamos abrindo e explorando cada um dos bolsos e divisões que tem nessa mochila, de forma que ela fique vazia de angústias e cheia de alegria, e de alívio. As segundas-feiras remetem a mim, o dia em que eu descarrego a mochila e volto carregada de coisas leves, pra guardar em mim (e na mochila, é claro) e me nutrir toda vez que necessário até que novamente seja segunda-feira.

Michelli,

o que coisas são essas?

Minha dica agora é que tu explique que sentimentos são esses e porque eles existem (a alegria e a angústia, porque os outros sentimentos tu já explicou bem)

Fonte: Digitalização de texto produzido por participante (2017).

Na terceira versão, Michelli, então suprime a parte do diálogo que cita o celular, e o enxuga ainda mais, mesmo sem ter tido orientação da monitora para fazer isso. O bilhete-pergunta da monitora, sobre essa parte do texto, dizia apenas “será que essa parte do celular é importante para o teu texto? ”. Aqui podemos ver que a autora que decide a importância das informações que traz ao texto em relação ao questionamento. Se ela considerasse imprescindível provavelmente a teria costurado melhor ao resto do texto, mas decidiu por retirá-la completamente. Aqui percebemos como o bilhete orientador pode ser utilizado para sugerir, dar uma opinião sobre o que se lê e não necessariamente para indicar uma única forma de mudança.

A autora então resume a cena com a terapeuta a apenas duas falas, cortando também a fala em que cita os bolsos da mochila e o que está perdido dentro deles. Na reformulação, ela coloca em sua narração o que antes estava presente no diálogo, e joga melhor com as imagens de objetos e sentimentos dentro da mochila, retomando, inclusive, os bolsos citados pela monitora, dizendo que eles servem para guardar sentimentos. Ainda, ela retira a frase sobre ninguém viver só de caos e explica melhor sobre como ela consegue dividir o peso da mochila com sua terapeuta, dando objetividade ao texto. Ela cita alguns sentimentos como alegria, angústia, alívio, e diz onde os guarda na mochila, mostrando que, durante a terapia, ela e Lisiane vão abrindo e explorando os bolsos da mochila, tentando esvaziá-los para preenchê-los de coisas boas. Nesta versão, porém, a monitora a questiona sobre de onde vêm esses sentimentos, novos no relato, de angústia, alegria, e quais seriam as “coisas boas” a serem colocadas na mochila a cada sessão.

Figura 40 – Quarta versão do texto de relato de um aspecto do cotidiano pessoal da Michelli

<p>Disciplina: A</p> <p>Michelli – Turma</p> <p>TEXTO 2/ VERSÃO 4</p> <p style="text-align: center;">Agora eu ando por aí de mochila</p> <p>Faz mais ou menos 2 anos que a minha semana se inicia com o seguinte cenário: uma poltrona, um divã, um par de ouvidos e uma mochila. É, uma mochila! É nela que eu guardo o peso dos dias, as dores, os choros e todas as obrigações que a semana trás consigo. A terapia tem me ensinado muito sobre mim e sobre a vida, e cada segunda-feira eu deixo uma Michelli deitada naquele divã e levanto com outra muito mais leve (pra guardar na mochila).</p> <p>Em frente à porta da sala em que será nossa sessão, iniciamos o nosso diálogo semanal:</p> <p>- "Como estás, querida?".</p> <p>Então respiro fundo, e antes mesmo de eu responder, Lisiane me interrompe:</p> <p>- "A mochila está pesada hoje, não é?".</p> <p>Enquanto Anelise me explica que além de todos objetos materiais, na mochila é preciso ter espaço pra me guardar também, me ajoito no divã com as mãos sobre o peito, os olhos marejados e cansaço na voz. Giro meus olhos por toda sala, até que o conforto e a coragem surjam para que eu abra a mochila e tire tudo que guardei, em cada divisão, em cada bolso. E assim, então, me aliviar da dor, nas costas e na mente por carregar todas as minhas anotações, remédios, carregador de celular, banana, bolacha maria, capa de chuva, óculos escuros, escova de dentes, chave de casa. E sabe como é, algum bolso ou outro a gente sempre precisa deixar pros sentimentos. Eu gosto de deixar a angústia e o medo de não dar conta de todas as tarefas no bolso maior, junto dos textos acumulados de alguma cadeira chata da faculdade, onde o zíper é mais firme e o bolso é mais forte, assim é possível aguentar o peso - tanto dos livros, quanto da angústia e do medo- até que eu retorne ao divã. Já a alegria de encontrar algum amigo, receber algum elogio inesperado ou até mesmo de uma nota razoavelmente boa em alguma prova, eu prefiro deixar mais livre, guardada num bolso junto ao carregador de celular, para que, assim como o aparelho, eu também me recarregue. O alívio de ter finalmente terminado as tarefas do dia, eu guardo no mesmo bolso que a chave de casa, assim, logo que abro o bolso sinto satisfação.</p> <p>É fundamental entender que está tudo bem se eu perder o ônibus e sentir vontade de chorar, contanto que eu guarde o choro na mochila e leve até ela pra que possamos dividir esse peso. A culpa de atrasar a fatura do cartão, também pode ser guardada na mochila, junto à tristeza e a ansiedade de reprovar em alguma avaliação.</p>	<p>Não tem problema carregar guarda-chuva em dia de sol e esquecer ele nas tardes de temporal, na mochila sempre vai ter espaço pra guardar mais um arrependimento.</p> <p>O cenário das segundas-feiras tem me reinventado e me transformado em alguém mais firme. Nós, juntas vamos abrindo e explorando cada um dos bolsos e divisões que tem nessa mochila, de forma que ela fique vazia de angústias e cheia de alegria e de alívio. As segundas-feiras remetem a mim, o dia em que eu descarrego a mochila e volto carregada de entusiasmo e de motivação para vencer mais uma semana e logo concluir o semestre. Guardo em mim (e na mochila, é claro) toda a leveza de ter tirado cada peso, de cada bolso, para me nutrir toda vez que necessário, até que novamente seja segunda-feira.</p> <p style="text-align: right;"><i>Ficou bem legal,</i> Michelli !</p> <p style="text-align: center;"><i>☺</i></p>
---	--

Fonte: Digitalização de texto produzido por participante (2017).

Na quarta e última versão de reescrita, Michelli responde à orientação da monitora e reescreve explicando que sua angústia é relacionada ao medo de não conseguir executar tarefas da faculdade, enquanto a alegria vem do encontro com amigos, de receber elogios ou boas notas. Ainda, ela nomeia as “coisas boas” substituindo a expressão por “entusiasmo” e “motivação”, o que torna o texto mais objetivo e claro para o leitor. O texto final é elogiado pela professora em um bilhete pós-texto.

No caso em questão, é interessante verificar a interlocução como forma de construção colaborativa do texto e não como apagamento de autoria. Em nossa discussão sobre o uso dos bilhetes, feita anteriormente no capítulo 2, mostramos que há um debate sobre a autoria do texto quando o bilhete orienta a reescrita e os modos de recomposição de uma nova versão. Aqui no caso da Michelli, percebemos que ela recebe e usa as sugestões, sendo elas dos colegas ou da monitora, para recompor o seu texto, porém, a aluna acaba sempre reelaborando e reescrevendo o texto com recursos ou informações que não foram sugeridas nem orientadas pelos bilhetes, mas incorporando as sugestões dos bilhetes ao texto a essas partes novas. Isso nos faz ver que não há apagamento da autoria no uso dos bilhetes para orientar a reescrita porque a autora se vale das críticas e sugestões para construir inclusive o que não havia sido sugerido. O seu texto é criado seja de modo cooperativo, seja de modo individual, dando espaço para a construção conjunta e para a subjetividade da autora, e contribuindo para uma melhora do texto visando um nível mais alto de proficiência escrita.

5.5 CHAMANDO O LEITOR PARA RESPONDER AOS BILHETES

Caso do José Henrique, relato de emoção forte, 3 versões, reelaboração.

O exercício de primeira leitura em aula do texto nessa proposta sobre o relato de emoção foi feito de uma maneira diferente das anteriores: nesse caso, os alunos deveriam entregar os textos sem identificação. A turma foi dividida em pequenos grupos e os textos foram distribuídos aleatoriamente. Os grupos ficaram responsáveis por ler os textos e avaliá-los com bilhetes para reescrita. Após a discussão nos pequenos grupos e a redação pelos grupos do parecer, o texto e o parecer eram lidos pelo grupo para a turma e discutidos entre os colegas, mas o autor não era revelado. Os alunos depois deveriam pegar os seus textos com a professora para prosseguir com a reescrita. A primeira versão do texto de José Henrique apresenta pequenos bilhetes confeccionados pelo grupo que leu seu texto.

Figura 41 – Primeira versão do relato de emoção forte do José Henrique

Buba

Eu e a Bárbara éramos amigos, e, à princípio, só isso mesmo, amigo e amiga que tinham outras amizades em comum. Eu gostava de conversar com ela, sempre achei a Bárbara muito simpática, engraçada, bonita e etc. Nada além disso, até então ela era só mais uma guria legal como muitas outras.

Um dia as coisas começaram a ficar diferentes. *REVER A NECESSIDADE DESSE COMENTÁRIO* [Nessa época eu não tinha noção, mas eu estava prestes a viver momentos de grandes emoções.] Começamos a trocar mensagens todos os dias, nossas conversas duravam horas e horas, compartilhávamos coisas que cada um gostava e coisas que cada um odiava também. Ela me contava como era fã e amava Lana Del Rey, e eu a contava como amava Arctic Monkeys. Eu a dizia como eu achava que filmes de terror são toscos, e ela me contava o quanto ela abomina pessoas que idolatram o Bolsonaro. Falávamos das coisas mais idiotas até as coisas mais complexas do mundo: de "como seria legal ter uma piscina de bolinhas em casa" até "o que fazemos depois que morreremos".

Eu e a Buba começamos a nos aproximar demais. Uma pessoa que eu só via em festas nos finais de semana, passou a ser presença confirmada em cada dia da minha semana. A guria pela qual antes eu não tinha qualquer sentimento, passou a ser uma guria pela qual eu tinha um sentimento singular, aqueles sentimentos ditos impossíveis de explicar. Nosso primeiro beijo ainda não tinha acontecido. Os dois sabiam que ele estava muito perto de acontecer, a gente não queria criar muita expectativa pra não ter pressão, nessa altura do campeonato os dois estavam apaixonados, *— POR QUÊ?* ia rolar na hora certa.

Marcamos de assistir um filme juntos. Por sorte a escolha do filme foi excelente, durante todas as três horas de filme não rolou o tal beijo, assistimos "Azul é a cor mais quente" com toda a atenção do mundo. Comemos pipoca, tomamos guaraná e no final conversamos mais umas horas sobre o filme e sobre a vida. Ai eu pensei "tá, esse é o momento", eu não devia ter pensado isso, comecei a ficar nervoso hahaha. Comecei a fingir que estava escutando tudo que ela falava pra mim, enquanto isso bolava um plano na minha cabeça. Fingi que meu amigo Marcos estava me ligando pra ir na casa dele urgentemente (olhem que genial). Fui saindo da casa dela, ela me levou até a porta. Tá, é agora! Depois dos "tchau", dez segundos de silêncio, os dez segundos mais eternos que tu podes imaginar. Começamos a se aproximar instantaneamente. Mais perto e mais perto... Até que o beijo aconteceu. *O FILME ERA TÃO BOM QUE VOCÊS ASSISTIRAM AO INVÉS DE SE BEIJAR (?)* [Acho que esse foi o momento em que eu mais me senti vivo nessa vida.] Dei mais um beijo nela, virei as costas e fui caminhando até a esquina. Virei a esquina e comecei a correr de tanta felicidade. Foi o momento que eu mais cheguei perto de alçar um voo na minha vida. Corri em alta velocidade mais umas duas quadras, meu coração quase saindo pra fora do peito. Parei em uma esquina e lembrei que tinha só inventado a história do Marcos. Mesmo assim, fui pra casa dele.

Chegando lá, contei toda a história pro meu melhor amigo e dei um abraço nele, mas queria mesmo estar abraçando a Buba. *MUITO LEGAL MAS QUE TÁH ESCREVER MIMOS SOBRE O QUE SENTIU? POR QUE SE "SENTIU VIVO"?*

ESSES COMENTÁRIOS BASTADOS TORNARAM O TEXTO INTERESSANTE.

MUITO BOM!

José Henrique

Texto Emoção

PRIMEIRA VERSÃO

Fonte: Digitalização de texto produzido por participante (2017).

O texto, quando lido para o grande grupo, foi muito bem recebido pelos colegas e bastante elogiado, porém algumas sugestões foram feitas para que ele melhorasse ainda mais. Eles elogiaram o modo como o aluno focou em como o beijo na Buba o fez se sentir. Acharam “fofo” José saindo correndo, pois conseguiram entender o efeito que o beijo teve sobre ele. Pediram que ele explicasse melhor algumas partes do texto. Não entenderam o que ele quis dizer com o filme ser bom. Também pediram que ele explicasse sobre como sabia que estava apaixonado. Disseram que a emoção a ser desenvolvida no

texto é a de sentir-se vivo e que para isso seria melhor ele falar e narrar mais sobre primeiro beijo. Eles sugeriram que ele contasse o que se passava na cabeça dele enquanto beijava a menina. Disseram que seria melhor desenvolver mais a euforia e o “ahh” de sair correndo da casa dela após o beijo.

Sobre isso, os colegas que avaliaram o texto de José destacaram partes que acharam bem-feitas e as elogiaram. Ainda, pelos bilhetes, o grupo orientou que o aluno esclarecesse alguns pontos do texto. Na primeira nota, eles pedem que o aluno reveja a necessidade de uma frase, o que deixa uma indagação sobre quais seriam os momentos de grandes emoções que o autor não sabia que viriam. Essa sugestão foi aceita pelo escritor, visto que a segunda versão não apresenta a frase destacada pelo grupo.

Além disso, o grupo também questionou o autor sobre a informação da escolha do filme. Aqui pensamos que o aluno talvez tenha achado que a informação fosse de senso comum, ou que pudesse ser óbvia. O grupo o questionou sobre o fato de dizer ser uma sorte que, na história contada, ele e a menina tenham feito uma excelente escolha de filme para assistir. Eles puxam uma seta e perguntam “por que? ”, pois não entenderam a relação da escolha do filme com ser uma sorte ou um azar. Quando o texto foi lido em voz alta, outros alunos também acharam que faltou explicitar o porquê de o fato ser considerado, por ele, uma sorte. Logo após o questionamento, há um bilhete, feito pelo grupo avaliador, no texto de José, que tenta entender a “sorte” de escolher um filme bom para assistir. Eles escrevem: “O filme era tão bom que vocês assistiram ao invés de se beijar? ”. Esse é um bom exemplo de como um texto não deve deixar lacunas de sentido a serem preenchidas pelo leitor. No caso, a ligação do fato com o raciocínio do autor não estava explícita, portanto, os leitores tiveram que criá-la.

Figura 42 – Segunda versão do relato de emoção forte do José Henrique

Buba

Eu e a Bárbara éramos amigos, e, à princípio, só isso mesmo, amigo e amiga que tinham outras amizades em comum. Eu gostava de conversar com ela, sempre achei a Bárbara muito simpática, engraçada, bonita e etc. Nada além disso, até então ela era só mais uma guria legal como muitas outras.

Um dia as coisas começaram a ficar diferentes? Começamos a trocar mensagens todos os dias, nossas conversas duravam horas e horas, compartilhávamos coisas que cada um gostava e coisas que cada um odiava também. Ela me contava como era fã e amava Lana Del Rey, e eu a contava como amava Arctic Monkeys. Eu a dizia como eu achava que filmes de terror são toscos, e ela me contava o quanto ela abomina pessoas que idolatram o Bolsonaro. Falávamos das coisas mais idiotas até as coisas mais complexas do mundo: de "como seria legal ter uma piscina de bolinhas em casa" até "o que fazemos depois que morreremos".

Eu e a Buba começamos a nos aproximar demais. Uma pessoa que eu só via em festas nos finais de semana, passou a ser presença confirmada em cada dia da minha semana. A guria pela qual antes eu não tinha qualquer sentimento, passou a ser uma guria pela qual eu tinha um sentimento singular, aqueles sentimentos ditos impossíveis de explicar. Nosso primeiro beijo ainda não tinha acontecido. Os dois sabiam que ele estava muito perto de acontecer, a gente não queria criar muita expectativa pra não ter pressão, nessa altura do campeonato os dois estavam apaixonados, ia rolar na hora certa.

Marcamos de assistir um filme juntos na casa dela. A escolha do filme precisava ser certa, pois o que eu mais evitava era que o clima "pré primeiro beijo" pairasse no ar e a situação ficasse tensa e estranha entre nós. Por sorte a escolha foi excelente e ficamos focados nele durante todas as três horas de filme. Assistimos "Azul é a cor mais quente" com toda a atenção do mundo. Comemos pipoca, tomamos guaraná e no final conversamos mais umas horas sobre o filme e sobre a vida. Aí eu pensei "tá, esse é o momento", eu não devia ter pensado isso, comecei a ficar nervoso hahaha. Comecei a fingir que estava escutando tudo que ela falava pra mim, enquanto isso bolava um plano na minha cabeça. Fingi que meu amigo Marcos estava me ligando pra ir na casa dele urgentemente (olhem que genial). Fui saindo da casa dela, ela me levou até a porta. Tá, é agora! Depois dos "tchau", dez segundos de silêncio, os dez segundos mais eternos que tu podes imaginar. Começamos a se aproximar instantaneamente. Mais uns passos e eu finalmente estaria beijando a guria pela qual eu era apaixonado. Mais perto e mais perto... Ficamos poucos centímetros de distância um do outro e paramos para aproveitar aquele milésimo de segundo antes do toque. Até que o beijo aconteceu. Acho que esse foi o momento em que eu mais me senti vivo nessa vida. Virei as costas e fui caminhando com muita calma até a esquina, segurando toda a felicidade que tinha dentro de mim para que eu não demonstrasse ela ali, pois isso pareceria ridículo. Virei a esquina e comecei a correr de tanta felicidade. Foi o momento que eu mais cheguei perto de alçar um voo na minha vida. Corri em alta velocidade mais umas duas quadras, meu coração quase saindo pra fora do peito. Parei em uma esquina e lembrei que tinha só inventado a história do Marcos. Mesmo assim, fui pra casa dele. Chegando lá, contei toda a história pro meu melhor amigo e dei um abraço nele, mas queria mesmo estar abraçando a Buba.

PROPOSTA – TEXTO EMOÇÃO
SEGUNDA VERSÃO
José Henrique

José,

Tu teu texto está muito legal e muito fofo!
Agora, para aprofundar mais a emoção forte, tente seguir as dicas que eu dei ao longo do texto.

pois teve um motivo para isso ou foi algo que foi acontecendo aos poucos?
por que?
você compartilhavam opiniões?
pensaram diferente?
Que tal dizer mais as sensações e os pensamentos que tu teve no momento?

Fonte: Digitalização de texto produzido por participante (2017).

A dúvida sobre a questão da “boa escolha do filme” foi resolvida na reescrita, pois o autor, explicita o que ele quis dizer inicialmente e adiciona uma frase, escrevendo que a escolha do filme deveria ser certa, pois ele queria evitar que um clima “pré-

primeiro beijo” pairasse no ar e deixasse a situação tensa ou estranha. A adição dessa informação nos faz entender a frase seguinte, que também foi reformulada, “por sorte a escolha do filme foi excelente e ficamos focados nele durante todas as três horas de filme”. Com essa mudança em sua segunda versão, José responde aos bilhetes com as dúvidas dos colegas e as aceita como lacunas em seu texto para tratar de explicá-las e preenchê-las, eliminando incertezas ou dubiedades.

Porém, o aluno ignora o bilhete seguinte, feito pelo grupo sobre a primeira versão, que lhe sugere demonstrar melhor suas emoções quando conta que o momento do beijo foi quando ele se sentiu mais vivo na vida. Os colegas pediram para que ele desenvolvesse mais a emoção e os sentimentos nesse momento, perguntando por que ele se sentiu vivo, mas José manteve essa parte da mesma maneira na segunda versão de seu texto, recebendo, inclusive, mais uma sugestão para que desenvolvesse mais essa parte, dessa vez em um bilhete feito pela monitora.

A monitora então, na segunda versão, além de repetir a sugestão de que o autor falasse mais sobre sentimentos e sensações do primeiro beijo na parte em que ele disse se sentir vivo, elogiou o texto e pediu que o aluno observasse, ao reescrever, as questões marcadas por ela. Luísa questionou algumas informações que o autor deu, mas não desenvolveu, como a informação de que “um dia as coisas começaram a ficar diferentes” entre os dois (personagens do texto, José e Buba), a qual ela marcou e questionou se teve um motivo, se foi gradual ou de repente. Além disso, ela questionou uma informação que José apresentou sobre a personagem, o fato da menina não gostar de pessoas que idolatravam determinado político e, ainda, perguntou por que ele dizia à Buba que filmes de terror eram toscos. Sobre esses fatos, a monitora o indagou se eles compartilhariam da mesma opinião, o autor e a menina, o que não estava claro no texto.

Figura 43 – Terceira e última versão do relato de emoção forte do José Henrique

Buba

Eu e a Bárbara éramos amigos, e, à princípio, só isso mesmo, amigo e amiga que tinham outras amizades em comum. Eu gostava de conversar com ela, sempre achei a Bárbara muito simpática, engraçada, bonita e etc. Nada além disso, até então ela era só mais uma guria legal como muitas outras.

Não me pergunte o motivo, mas um dia as coisas começaram a ficar diferentes. Começamos a conversar mais e se conhecer melhor. Trocávamos mensagens todos os dias. Nossas conversas duravam horas e horas, compartilhávamos coisas que cada um gostava e coisas que cada um odiava também. Ela me contava como era fã e amava Lana Del Rey, e eu a contava como amava Arctic Monkeys. Eu a dizia como eu achava que filmes de terror são toscos, e ela me contava o quanto ela abomina pessoas que idolatram o Bolsonaro. Eu também abominava o Bolsonaro, portanto essas opiniões semelhantes nos aproximavam cada vez mais. Por outro lado, ela amava filmes de terror que eu acho toscos. Mas até essas distâncias de alguma forma nos aproximavam. Tanto que eu até assisti alguns péssimos filmes de terror pra ela ter alguém pra conversar sobre o tal. Falávamos das coisas mais idiotas até as coisas mais complexas do mundo: de "como seria legal ter uma piscina de bolinhas em casa" até "o que fazemos depois que morremos".

Eu e a Buba começamos a nos aproximar demais. Uma pessoa que eu só via em festas nos finais de semana, passou a ser presença confirmada em cada dia da minha semana. A guria pela qual antes eu não tinha qualquer sentimento, passou a ser uma guria pela qual eu tinha um sentimento singular, aqueles sentimentos ditos impossíveis de explicar. Nosso primeiro beijo ainda não tinha acontecido. Os dois sabiam que ele estava muito perto de acontecer, a gente não queria criar muita expectativa pra não ter pressão, nessa altura do campeonato os dois estavam apaixonados ia rolar na hora certa.

Marcamos de assistir um filme juntos na casa dela. A escolha do filme precisava ser certa, pois o que eu mais evitava era que o clima "pré primeiro beijo" pairasse no ar e a situação ficasse tensa e estranha entre nós. Por sorte a escolha foi excelente e ficamos focados nele durante todas as três horas de filme. Assistimos "Azul é a cor mais quente" com toda a atenção do mundo. Comemos pipoca, tomamos guaraná e no final conversamos mais umas horas sobre o filme e sobre a vida. Aí eu pensei "tá, esse é o momento", eu não devia ter pensado isso, comecei a ficar nervoso hahaha. Comecei a fingir que estava escutando tudo que ela falava pra mim, enquanto isso bolava um plano na minha cabeça. Fingi que meu amigo Marcos estava me ligando pra ir na casa dele urgentemente (olhem que genial). Fui saindo da casa dela, ela me levou até a porta. Tá, é agora! Depois dos "tchau", dez segundos de silêncio, os dez segundos mais eternos que tu podes imaginar. Começamos a se aproximar instantaneamente. Mais uns passos e eu finalmente estaria beijando a guria pela qual eu era apaixonado. Mais perto e mais perto... Ficamos poucos centímetros de distância um do outro e paramos para aproveitar aquele milésimo de segundo antes do toque. Até que o beijo aconteceu. Acho que esse foi o momento em que eu mais me senti vivo nessa vida. Sabe quando você quer que um momento muito bom dure mais um pouco e mais um pouco? Pois é. Eu estava segurando toda a felicidade que tinha, porque ela era tão grande que realmente não cabia dentro de mim. Ela estava quase transbordando e para que eu não demonstrasse ela ali, pois isso pareceria ridículo, virei as costas e fui caminhando com calma até a esquina, virei a esquina e comecei a correr de tanta felicidade. Foi o momento que eu mais cheguei perto de alçar um voo na minha vida. Corri em alta velocidade mais umas duas quadras, meu coração estava quase saindo pra fora do peito. Parei em uma esquina e lembrei que tinha só inventado a história do Marcos. Mesmo assim, fui pra casa dele. Chegando lá, contei toda a história pro meu melhor amigo e dei um abraço nele, mas queria mesmo estar abraçando a Buba.

José Henrique

Fonte: Digitalização de texto produzido por participante (2017).

Na terceira versão, o aluno responde ao bilhete da monitora sobre o fato deles compartilharem ou não as mesmas opiniões. Ele adiciona ao texto, logo após a frase destacada e questionada pela monitora, uma frase que explica que ele também

“abominava o Bolsonaro”. Ainda, sobre a questão dos filmes de terror, ele reformulou o texto explicando que nesse caso eles não compartilhavam do mesmo gosto, pois a menina adorava filmes de terror e ele os considera “toscos”.

Sobre a pergunta da monitora a respeito da razão de as coisas entre eles terem mudado, o aluno responde, mas sem dar explicações. Ele apenas reformula o texto escrevendo “não me pergunte o motivo, mas um dia as coisas começaram a ficar diferentes”. Mesmo que ele não tenha explicado ou dado um motivo no texto, o fato é que ele responde ao bilhete da leitora e ainda antecipa ou prevê uma espécie de indagação que outros interlocutores possam vir a ter quando escreve “não me pergunte o motivo”, visto que aqui ele fala diretamente ao seu leitor. É um recurso muito interessante porque, mesmo sem se aprofundar nas causas da mudança, ele aproxima o leitor do texto, o inclui na história e no que ele está contando, pois considera-o presente ali.

Outra resposta bastante interessante do aluno José ao bilhete orientador foi ao reescrever desenvolvendo as emoções, como sugerido seja pelos colegas na primeira versão, seja pela monitora na segunda. Talvez o aluno tivesse dificuldades de descrever emoções, pois, sendo sensações, são realmente complexas de serem descritas, e daí possa ter vindo a resistência em desenvolver e narrar essas emoções em sua segunda versão. De qualquer modo, havendo a monitora repetido a sugestão dos colegas e pedido para ele falar mais sobre o que sentia, o aluno resolveu desenvolver mais suas emoções e sentimentos. Nesse momento, mais uma vez, ele chama o leitor para ajudá-lo, perguntando-lhe diretamente “sabe quando você quer que um momento muito bom dure mais um pouco e mais um pouco? Pois é.”. Esse recurso é muito bom porque traz ao texto uma sensação que o leitor provavelmente já teve e compreende. Com isso, o aluno aproxima novamente seu leitor do texto e cria sentidos junto com ele, pois talvez uma descrição do que ele sentiu seria difícil de outra pessoa realizar. Após isso, ele prossegue e diz que sentia uma felicidade que parecia que não caberia nele e iria transbordar, e traz os sentimentos de felicidade em coisas concretas como correr, alçar voo. As duas imagens ajudam o leitor a entender o que é ter a felicidade transbordando para o José, ou seja, é sair correndo e parecer quase voar de euforia. Nessa reescrita, com esses recursos, ele responde aos bilhetes que o orientam a desenvolver a emoção e consegue concluir a tarefa de escrita de modo adequado, mostrando a emoção forte provocada pela situação relatada.

O caso de José se mostra interessante pois, mesmo que não cumpra exatamente a sugestão do bilhete, responde aos bilhetes de uma maneira inteligente, sem desviar a resposta, mas chamando o leitor para completar algum sentido que ele, o autor, não

conseguiu exemplificar ou explicitar. Ele evoca o leitor duas vezes para responder as dúvidas que previamente existiam no texto e, apesar de não preencher essas lacunas de forma clara, compreendeu que ali pudesse existir um espaço, mas clamou ao seu leitor que ele o preenchesse, considerando-o e fazendo dele parte do texto.

Pudemos ver, a partir dos casos selecionados, que os bilhetes sugeriam maneiras de seguir na reescrita, não um modo prescritivo ou com apenas um caminho a ser escrito, e sim sempre lançando mão de dicas, perguntas, opiniões - assim como acontece na nossa vida quando estamos conversando ou contando histórias, e nosso interlocutor nos questiona ou rebate a nossa fala para construir juntos um sentido.

Por mais que tipos de respostas se repetissem, a recomposição dos textos era singular e subjetiva, cada caso de reescrita acontecia à sua maneira, mostrando que existiu uma preservação da autoria dos textos e que os alunos que decidiam como deveriam prosseguir a sua reescrita. Nos exemplos acima mostrados, pudemos perceber que cada aluno mobilizava as suas estratégias de escrita para compor os seus textos. Alguns, preferiam logo suprimir o que ficara confuso ao seu interlocutor, outros, completavam a resposta escrevendo ainda mais, enquanto outros, por talvez não saber como reformular com suas palavras, chamaram o leitor para ajudar a completar os sentidos dos textos.

De qualquer maneira, o que podemos notar pelos exemplos, é que os textos tiveram uma significativa melhora da primeira versão para a última e os bilhetes desempenharam papel importante nesse processo.

A seguir, apresentamos então as conclusões e asserções que pudemos elaborar a partir de nossa análise dos dados de nosso corpus e respondemos as nossas perguntas de pesquisa, mostrando de que forma os bilhetes orientadores de reescrita e todo esse processo de retorno ao texto para reelaboração contribui para a construção da proficiência escrita.

6 O BILHETE ORIENTADOR DE REESCRITA COMO OPORTUNIDADE DE INTERLOCUÇÃO ENTRE LEITORES E AUTORES

Durante a pesquisa, parti para a entrada em campo com a seguinte pergunta-cerne em mente: “*Como o bilhete orientador de reescrita ajuda no processo de construção da proficiência escrita?*”. Dessa maneira, elaborei algumas perguntas de pesquisa, que, ao fazer a análise de dados, se mostraram insuficientes para relatar e compreender o corpus que obtive durante minha observação e geração de dados. Essas perguntas eram as seguintes:

1. *Como se apresentam as sugestões de reescrita trazidas pelo bilhete orientador quando o avaliador se coloca no papel de leitor interessado no texto?*
 - 1.1 *Em que parte do texto as orientações de reescrita são colocadas? Isso faz diferença na compreensão da sugestão de reescrita?*
 - 1.2 *Há diferentes tipos de bilhetes? Quais tipos de bilhetes promovem mais respostas dos alunos na reescrita, tornando o texto mais proficiente?*
2. *Como o aluno reescreve seu texto a partir das sugestões do bilhete orientador de reescrita?*
 - 2.1 *As novas versões dos textos dos alunos demonstram resposta às sugestões de reescrita presentes no bilhete? Como isso aparece?*

Assim que comecei a ler, reler e analisar os meus dados, percebi, primeiramente que algo que eu não havia previsto despontava diante de meus olhos: o momento de discussão dos textos em aula como o primeiro feedback visando a reescrita do texto. Durante a geração de dados e a análise, percebi que oportunidade de interlocução a serviço da reescrita acontecia não apenas pelos bilhetes orientadores de reescrita, mas também, e em parte importante, na primeira discussão sobre os textos lidos em aula. Em minhas observações, tomei nota das dicas e sugestões faladas em aula sobre os textos dos colegas, e, durante a minha leitura dos dados, percebi que essas mesmas sugestões e críticas apareciam de alguma forma na reescrita dos alunos, me fazendo perceber que a fase da discussão dos textos em grupo era também parte relevante do processo de reescrita.

Como a disciplina oportuniza a leitura e discussão dos textos em aula, críticas e opiniões sobre os textos uns dos outros apareciam nesse momento, e a elas, como

mostramos antes, batizamos “bilhete falado” e “bilhete-lembrete”, ou seja, quando as sugestões de reescrita dadas aos alunos para os textos aos colegas acabam virando um tipo de bilhete escrito pelo próprio autor em seu texto. Além disso, mesmo quando essas sugestões não apareciam em bilhetes, os textos muitas vezes sofriam mudanças em base ao que foi dito em aula, provando que a parte inicial de discussão dos textos em grupo era importante feedback que gerava reescrita.

Ainda, as perguntas acima mostraram-se insuficientes na medida em que todos os textos do corpus apresentavam variados tipos de bilhetes na mesma avaliação, ou seja, seria impossível dizer qual tipo suscitaria determinadas mudanças, pois o texto era reescrito a partir de orientações de todos os tipos de bilhete. Ademais, não poderíamos dizer que algum tipo provocaria mais ou menos respostas, pois não teríamos textos com bilhetes diferentes para fazermos comparações e comprovar que um tipo ajudaria mais que outro.

Sendo assim, as perguntas feitas inicialmente em meu projeto não contemplavam o que foi encontrado em meus dados. Dessa maneira, foram elaboradas novas perguntas de pesquisa, apresentadas anteriormente no capítulo em que tratamos da metodologia, e, que aqui retomo e procuro responder conforme o que foi exposto nos capítulos de análise precedentes, baseando-me nas teorias aqui antes apresentadas.

Retomando, portanto, as perguntas que foram lançadas anteriormente neste relatório (no capítulo de metodologia), busco responder o que pude concluir ao longo da pesquisa, conforme os índices encontrados durante a análise dos dados.

1. Como se apresentam as sugestões de reescrita trazidas pelo bilhete orientador quando o avaliador se coloca no papel de leitor interessado no texto?

Os bilhetes orientadores de reescrita, em nosso contexto, apresentaram as mesmas características que apontaram Simões e Farias (2013). Eles tinham, geralmente, as seguintes características: possuíam uma introdução em que o avaliador exaltava e elogiava o que tivera sucesso no texto, como alguma parte específica ou alguma(s) qualidade(s) discursiva(s); traziam sugestões sobre como o texto podia melhorar no seu todo ou em alguma parte específica, que não estaria bem desenvolvida ou de acordo com o resto do texto. Em nosso contexto, os bilhetes orientadores que contemplavam essas características encontravam-se, em sua grande maioria, no pós-texto. Além disso, na orientação de reescrita, muitas vezes, os bilhetes retomavam destaques feitos anteriormente, no corpo do texto, como pequenas perguntas ou indicação de informação

solta, por exemplo, lembrando o autor de resolver aquelas inadequações ou questionamentos sinalizados ao longo do texto.

Ao se colocar como leitoras interessadas, as avaliadoras faziam perguntas sobre o que estava sendo relatado, mas que não estava completamente claro ou deixava espaço para dúvidas. Elas sugeriam mudanças de acordo com o que estava sendo contado pelo autor, priorizando o sentido do texto ou seu questionamento, orientando o aluno, por exemplo, a desenvolver determinadas partes do seu texto para que o leitor entendesse melhor o que ele estava querendo dizer, demonstrando interesse ao que estava sendo dito pelo autor. As sugestões de reescrita eram muito ligadas às questões de interlocução do texto, ou seja, elas chamavam a atenção do aluno de que certa informação seria nova para o leitor; de que certo conceito poderia ter significados diferentes de pessoa para pessoa, precisando ser definidos pelo autor; de que uma dada informação não se relacionava com o que se contava no texto e parecia “solta”; entre outros fatores que dependiam ainda da proposta em que o texto se incluía.

Os critérios de avaliação devem mudar em cada avaliação conforme os padrões determinados pela proposta de escrita e conforme as relações que o texto terá com seu contexto e interlocutores (DILLI, SCHOFFEN, SCHLATTER, 2012), e sendo o objetivo da avaliação do texto ver o específico que o autor tem a dizer, as avaliações também devem ser específicas a cada texto, levando a uma necessidade de dialogar com o texto do aluno (GUEDES, 2009). Dessa maneira, as avaliadoras/leitoras, nos bilhetes, se relacionavam com a história que o texto contava: em textos de *apresentação pessoal*, por exemplo, os bilhetes eram mais ligados à reflexão de como a história que o autor contava fazia dele o que ele dizia ser, ou seja, como o que ele contava fazia parte da identidade dele e da identidade apresentada no texto. Já em textos sob a proposta de *relato de um aspecto do cotidiano*, os bilhetes abrangiam orientações para que o autor escrevesse de modo a mostrar como aquele cotidiano era único e somente dele, como se diferenciava do cotidiano dos outros. Por outro lado, em textos na proposta *relato de uma emoção forte*, os bilhetes pediam, muitas vezes, descrição da emoção, pois os relatos, mesmo trazendo emoções e sentimentos como felicidade, amor, tristeza, etc., às vezes não conseguiam fazer o leitor perceber *como* aqueles sentimentos eram percebidos pelo autor. Apenas isso já mostra sobre como a proposta de escrita modificava o meio de avaliação, pois os bilhetes em cada proposta contemplavam questões diferentes.

Além disso, podemos entender que as avaliadoras se colocavam em uma posição de leitoras interessadas pois as sugestões de reescrita contemplavam o que *aquela* texto em questão apresentava, referindo-se a informações específicas dele. Por exemplo, em um texto em que a aluna dizia que não poderia apresentar-se sem falar dos pais, porque os enxergava na sua própria personalidade, a professora pediu informações sobre a mãe da autora, pois sentiu falta dela no texto e, assim, não pôde entender a personalidade da aluna por completo no texto. Uma orientação assim tão pontual e específica não poderia ser reproduzida em outros bilhetes em outros textos avaliados, pois não faria sentido. Isso demonstra que o bilhete é feito após a leitura interessada do texto. A avaliação de partes ou aspectos pontuais específicos particularmente de um texto acontece apenas quando o professor se coloca como leitor do texto e é constituindo-se como interlocutor que oponha resistência que o professor se torna o leitor referencial do aluno, podendo orientar o texto no caminho de uma qualidade melhor (GUEDES, 2009). Logo, esse tipo de bilhete, que trata de assuntos específicos de um texto de forma focal, demonstra a leitura interessada pelo que o aluno conta, pois refere-se a lacunas do texto em questão, não podendo servir para todo e qualquer texto lido naquela proposta.

Questões mais formais como ortografia ou gramática, como dissemos, não eram contempladas pelos bilhetes.

1.1 Em que parte do texto os bilhetes com orientações de reescrita são colocados? Como isso auxilia na reescrita?

Os bilhetes encontrados em nosso corpus aparecem em muitas partes dos textos. A grande maioria dos textos apresenta ao menos um bilhete pós-texto, ou seja, no espaço final do texto, mas muitos deles também apresentam bilhetes às margens e até em espaços no corpo do texto, em espaços deixados por fim de frases seguidos de novos parágrafos, ou troca de página. Percebemos que os bilhetes às margens e no corpo do texto referem-se à alguma sugestão relacionada ao lugar onde se encontram esses bilhetes, por exemplo: se há alguma informação “solta” em determinada parte do texto, o bilhete que pedirá mais informações sobre ela estará ligado a ela com uma seta ou escrito bem ao lado. Já os bilhetes no pós-textos referem-se a sugestões mais gerais ou mais abrangentes, como as qualidades discursivas, orientações para aprofundar mais ou refletir sobre o questionamento, etc. Os bilhetes pós-texto, no entanto, muitas vezes retomam pequenos bilhetes escritos às margens do texto. Normalmente isso acontece quando o bilhete da

margem se refere a alguma informação ou episódio que seja muito importante para o sentido do texto ou para a melhoria de alguma qualidade discursiva.

Em nossas perguntas iniciais, nos questionávamos se o lugar em que o bilhete era escrito teria diferença no entendimento das sugestões de reescrita e no processo de reelaboração do texto. Essa pergunta mostrou-se impossível de ser respondida pois, como dissemos, em nosso corpus quase todos os textos tinham bilhetes em várias partes, sendo impossível comparar a reescrita de um texto que apresentava apenas bilhetes à margem com uma reescrita que apresentava apenas bilhete no pós-texto. De qualquer maneira, acreditamos que os bilhetes à margem do texto facilitem a sinalização da mudança à qual o professor se refere ao bilhetar. Por exemplo, no caso de um texto apresentar uma informação solta, fica mais clara a orientação se sinalizamos a parte onde essa informação está no texto e puxamos uma seta perguntando sobre ela ou dizendo que deve ser melhor relacionada com o todo, do que se chegamos ao final e redigimos um bilhete dizendo “ligue melhor as informações com o questionamento”. Quando o bilhete da margem está perto do que deve ser modificado, a instrução sobre a reescrita fica mais evidente, deixa a orientação mais precisa, facilitando o processo de reescrita.

1.2 Há diferentes tipos de bilhetes? Como eles promovem a interlocução para a recomposição e reescrita do texto?

Em nossa análise encontramos, além do conhecido e já esperado bilhete orientador de reescrita no pós-texto, o bilhete-pergunta e o bilhete falado.

Classificamos o bilhete-pergunta como diferente do orientador por entender que ele propõe a reescrita de outra maneira: enquanto o bilhete orientador sugere mudanças de modo mais prescritivo, dá um caminho direto ou específico para a reescrita, ditando os passos a serem dados, a pergunta desempenha um papel de instigar aquele escritor a repensar seu texto, a rever sua escrita. O bilhete orientador, na forma mais “clássica” como normalmente o conhecemos, costuma trazer sugestões mais enfáticas sobre o que deve ser feito no texto para que se atinja um melhor resultado, enquanto a pergunta indaga, questiona e duvida do texto, querendo maiores explicações. Enquanto o bilhete-pergunta traz apenas uma interrogação, o bilhete orientador no pós-texto traz verbos no imperativo, expressões de sugestão como “que tal fazer isso?”, “seria melhor não fazer aquilo”, etc. e apenas nisso já conseguimos perceber a diferença entre os dois tipos.

Em nossas análises, entendemos o bilhete-pergunta como uma oportunidade de interlocução privilegiada, pois, diferentemente de uma imposição clara para modificação

do texto, “reformule isso”, “escreva mais sobre aquilo”; a pergunta oportuniza a representação verdadeira do papel de leitor interessado, aqui tão debatido quando falamos sobre o ensino da escrita. Quando o professor se coloca como leitor do texto, ele devolve ao aluno o direito à palavra (GUEDES, 2009) e, nas perguntas, o interesse do leitor aparece de modo mais espontâneo, mostrando atenção nas informações presentes no texto, querendo saber mais, provocando o autor para contar mais, assim como acontece em uma conversa ou contação de história do cotidiano. Ainda, arriscamos dizer que o bilhete-pergunta privilegia a reescrita colaborativa sem dar chance ao apagamento da autoria, pois, ao ser perguntado, o autor não se vê compelido a responder de um modo ou outro, e sim, como ele realmente acha que deve responder para sanar a curiosidade deste leitor interessado.

Outros tipos de bilhetes encontrados em nossa investigação foram o bilhete falado e o bilhete-lembrete. Nomeamos bilhete falado as sugestões de reescrita que os alunos davam aos textos dos colegas na leitura em sala de aula por elas se assemelharem com o tipo de orientação que era comum aos bilhetes orientadores escritos. Além disso, muitas dessas sugestões viravam bilhetes escritos quando os próprios autores as anotavam em seus textos. Assim, o bilhete-lembrete recebeu esse nome por se tratar de um bilhete que os alunos escreviam em seus próprios textos a partir das sugestões faladas em aula, após a leitura em voz alta dos textos. Os bilhetes-lembrete, então, são um resultado da compreensão, pelos alunos, sobre as críticas feitas, pelos colegas, sobre o seu próprio texto, ou seja, conforme o aluno escuta e compreende o que os colegas dizem, perguntam ou sugerem sobre seu texto, ele vai redigindo a si mesmo um bilhete (ou algumas notas) que o guiará na reescrita. Esses bilhetes formaram uma parte substancial de nosso corpus, e eram redigidos de várias formas, seja como bilhetes-pergunta, seja como bilhetes à margem ou bilhetes orientadores no pós-texto, em forma de tópicos ou texto inteiro. Eles apareciam apenas na versão lida em aula (a primeira) e guiavam os alunos para a primeira reescrita. Esses bilhetes oportunizavam a interlocução na medida que eles eram resultado dela, dado que eles existiam a partir das falas dos alunos em sala de aula sobre os textos uns dos outros. Eles eram, podemos assumir, a interlocução em aula posta em papel, por escrito. Portanto, promoviam a interlocução na medida em que eles eram pura e simplesmente provenientes dela.

O uso do bilhete orientador, em todas as formas encontradas, privilegia uma relação interlocutiva pois evidencia o interlocutor, que pode dialogar com o autor mostrando-se a ele e esclarecendo quem ele é o que pensa ao dialogar com o texto.

2. Como a discussão dos textos em aula se caracteriza como uma ferramenta de feedback e interlocução em prol da reescrita do texto, tornando-se um tipo de bilhete orientador?

A discussão dos textos em aula se caracteriza como feedback por ser a primeira reação dos leitores (nesse caso ouvintes) sobre o texto dos alunos. Sabendo que os critérios de avaliação devem ser explícitos aos alunos e a pergunta a ser feita é “como se caracteriza um bom texto neste gênero?” (SIMÕES E FARIAS, 2013, p. 36), os alunos participantes de nossa pesquisa sabiam que características os textos deveriam ter e eles partiam do conhecimento sobre a proposta para avaliar o texto lido para o grupo.

Em aula, logo após o momento de leitura, surgiam as dúvidas, críticas e sugestões dos colegas ao texto lido, fazendo desse instante uma primeira oportunidade de feedback e interlocução entre leitores e autores. As sugestões ouvidas em aula muitas vezes se tornavam bilhetes escritos pelos próprios autores a si mesmos para a reescrita, tornando essa interação em sala de aula um momento de feedback que poderia ser claramente percebido ao olharmos os textos digitalizados. Dessa maneira, entendemos que a leitura dos textos e a discussão em sala de aula se caracterizaram como primeiro feedback avaliativo do texto visando a reescrita, pois era a partir dessa leitura que eles seguiam para a sua primeira reescrita.

Pensando no desenvolvimento da proficiência escrita enquanto processo de lapidação do texto, a discussão em grupo sobre os textos como primeiro feedback ajuda bastante os alunos a começarem a recompor os seus textos. Esse momento de discussão torna-se de grande valia na medida em que ele coloca vários leitores em contato direto com o autor, o que facilita o reconhecimento das lacunas do texto ou de propriedades que podem melhorar.

Uma comunidade interpretativa é criada em sala de aula quando os alunos leem seus textos, visto que o esclarecimento de uma questão envolve a turma toda (GUEDES, 2009). A discussão do texto em grupo é algo que demanda tempo em sala de aula, para leitura e para debate, mas que se apresenta como uma etapa preciosa de atenção aos textos produzidos. O tempo que se gasta nesse processo acaba sendo válido dado que pode diminuir o número de reescritas, já que alguns alunos acabam, ouvindo o feedback sobre os textos dos outros, percebendo problemas em seu próprio texto antes mesmo de levá-los à primeira avaliação. Dessa maneira, discutir os textos publicamente pode ajudar não

apenas o texto alvo de discussões, mas os outros textos produzidos sob a mesma proposta que apresentam os mesmos problemas ou características.

Se consideramos a avaliação como parte da aprendizagem (SCHLATTER; GARCEZ, 2009; 2012; SIMÕES et al, 2012), a aprendizagem da proficiência escrita ocorre também a partir da avaliação do texto. Sendo assim, esse processo de debate análise conjunta do texto por meio da discussão ajuda seja na avaliação do texto dos outros, seja na auto-avaliação sobre seu próprio texto, contribuindo para a aprendizagem da escrita e para o desenvolvimento da proficiência escrita.

3. Como o aluno reescreve seu texto a partir das sugestões do bilhete orientador de reescrita? Como as novas versões dos textos dos alunos demonstram resposta às sugestões de reescrita dadas pelos colegas em sala de aula e às sugestões de reescrita presentes no bilhete?

As reescritas demonstram resposta às sugestões dadas em aula nos bilhetes falados e nos bilhetes-lembretes, que são resultado das sugestões ouvidas em aula. A grande maioria do corpus apresentou mudança nas seguintes versões de reescrita referente ao que foi sugerido, perguntado ou criticado no texto no momento de sua primeira leitura. Como indício mais marcante de reescrita a partir das sugestões dos colegas, como vimos, tivemos o bilhete-lembrete, em que o aluno anotava as críticas e recomendações em seu texto para orientar-se na reescrita. A partir desse bilhete, o aluno refazia o seu texto seguindo os conselhos que seus colegas deram em aula e recompunha seu texto, modificando às vezes só as partes citadas, ou reelaborando o texto como um todo, nos casos em que as orientações eram mais gerais que específicas.

Porém, não apenas os bilhetes-lembretes demonstravam que a discussão dos textos em aula era uma ferramenta de feedback visando a reescrita: durante a análise dos dados, comparando o diário de campo e as versões dos textos, pudemos perceber que mesmo aqueles alunos que não anotavam em seus textos as sugestões de seus colegas, muitas vezes não deixavam de segui-las – como no caso do Guilherme, que apresentamos no capítulo anterior. Ainda, alguns alunos que, por falta de tempo, não tinham a oportunidade de ler seu texto em aula, reescreviam seus textos baseando-se nas sugestões dadas pelos colegas aos textos de outrem, ou seja, eles ouviam os textos lidos e suas respectivas críticas e, a partir disso, podiam perceber algo inadequado nos seus próprios textos e, daí, partiam para a reescrita de uma nova versão. Esse foi um dos casos aqui

apresentados, da aluna Nádia, que leu a segunda versão de seu texto em aula, e não a primeira.

De todo modo, os alunos costumavam reescrever os textos com réplicas, reelaborações e escamoteamento – usando os termos de Penteado e Mesko (2006). Na maioria dos casos, quando eram citadas partes problemáticas, com falta de informação ou como desconectadas do texto, os alunos resolviam reelaborando. Quando eram perguntas, eles muitas vezes colocavam a informação questionada apenas adicionada, entre vírgulas ou parênteses, no texto, sem grandes mudanças. Porém, as reescritas dependiam do que era discutido em aula: se as críticas fossem pontuais sobre partes específicas do texto, os alunos resolviam pontualmente o que fora destacado pelos colegas, mas, quando as orientações tratavam do todo, de questões mais complexas como questionamento ou unidade temática, eles reelaboravam o texto de modo mais contundente. Como dissemos no capítulo em que tratamos das reescritas, porém, a reconstrução do texto variava de caso a caso.

Bilhetes-pergunta geravam muitas respostas em forma de réplica, ou seja, quando perguntados sobre alguma informação pontual muitos alunos apenas respondiam adicionando a informação demandada ao texto, sem grandes reformulações de parágrafo ou estrutura, colocando a adição entre vírgulas ou parênteses em alguns casos, apenas para sanar a dúvida levantada pela pergunta. Em outros casos, quando a pergunta questionava algo que depois o autor percebia que não corroborava com o texto, essas informações eram apenas suprimidas e retiradas sem que o resto do texto mudasse.

Reescritas com reelaboração ou reformulação do texto eram tão comuns quanto as réplicas, porém costumavam surgir resultantes da orientação de bilhetes no pós-texto. Como o bilhete pós-texto tratava mais do sentido e propósito do texto como um todo, a reescrita a partir desse bilhete acaba sendo mais no sentido de reformular e editar o texto de modo mais integral. Essa reformulação também pode ser de um parágrafo, introdução ou conclusão do texto, conforme a solicitação do bilhete. Muitos bilhetes pós-textos tratavam da melhoria da conclusão, algo que não basta replicar, adicionando uma frase ou retirando outra, e sim é preciso reelaborar por completo.

Havia também textos que apresentavam réplica a uma orientação pontual e reformulação em uma parte citada no bilhete orientador do pós-texto, portanto, a forma de reescrita dependia do que o aluno deveria atentar na reescrita segundo o bilhete, se é uma simples informação solta ou toda uma ideia de um parágrafo. A forma como o aluno compreende a sugestão de reescrita como útil para o que ele quer dizer em seu texto vai

fazê-lo seguir a reescrita de uma ou outra forma, suprimindo ou adicionando informações, recortando ou reelaborando parágrafos.

Com relação aos desvios ou escamoteamento, como chamaram Penteadó e Mesko (2006), houve poucos casos em nosso contexto. Na maioria deles os alunos acabaram por modificar, em versões futuras, o que havia sido citado previamente. Em outros casos, em que os alunos realmente não fizeram o que havia sido orientado, as questões às quais eram sugeridas mudanças não causavam verdadeira perda de sentido ou impacto no texto, podendo passar “batidas” na leitura ou serem completadas pelo leitor em seu sentido. De fato, uma sugestão de mudança sempre visa a melhorar o texto, mas em muitos casos de escamoteamento o problema marcado não era grave e, portanto, alguns bilhetes que marcavam questões não tão problemáticas apresentaram fuga na resposta em sua reescrita.

Através da reescrita, alunos demonstram responsividade e essa é elemento chave para a aquisição da aprendizagem (MOTERANI E MENEGASSI, 2013). A escuta é responsiva, dado que a compreensão do outro é uma contrapalavra (GERALDI, 1997), e mesmo aqueles bilhetes que não geraram reescrita foram parte importante do processo de aprendizagem, pois tiveram uma escuta da parte dos escritores, mesmo que para não ser seguida.

Tendo respondido às perguntas de pesquisa, retomemos a pergunta cerne de nosso trabalho para, assim, tentar respondê-la:

“Como o bilhete orientador de reescrita ajuda no processo de construção da proficiência escrita?”

Consideramos que o bilhete orientador de reescrita ajuda, sim, no processo de construção da proficiência escrita na medida em que oportuniza ao estudante a interlocução com seu leitor e a negociação de sentidos com ele. Podemos concordar com os autores que aqui previamente expusemos e afirmar que, através do bilhete, o aluno pode perceber o que não está claro em seu texto e pode compreender o caminho a seguir para atingir o resultado que busca com sua escrita.

Olhando o processo como um todo, podemos ver que as últimas versões dos textos apresentam uma proficiência escrita muito mais avançada quando comparada às primeiras. A segunda versão dos textos já mostra uma notável diferença e melhora na proficiência quando comparada à primeira. O fato de ter os seus textos lidos em aula e discutidos oportuniza ao aluno perceber onde ele precisa melhorar para atingir seus

leitores. As versões seguintes à avaliação por bilhetes demonstram que os bilhetes conseguem fazer os alunos mudar o que precisam em seus textos para chegar a um melhor resultado. Ainda comparando os textos da primeira proposta (Apresentação pessoal) com a última analisada neste trabalho (Emoção forte), percebemos que há, já na primeira versão da última proposta, uma proficiência mais alta se comparada com a primeira versão do primeiro texto. Na terceira proposta os alunos já estão habituados com o trabalho e com a escrita dos textos, já reconhecem bem as qualidades discursivas e conseguem conferir elas aos seus textos, já conseguem perceber o que devem fazer para que o texto apresente essas qualidades e conseguem cumprir mais rapidamente o que lhes é proposto. Analisando as primeiras versões das três propostas, percebe-se uma progressão na qualidade, comprovando que há, nesse longo processo de trabalho, o desenvolvimento da proficiência escrita.

Em se tratando de proficiência escrita, percebemos, assim, que é possível que ela seja desenvolvida em um processo. “A palavra dirige-se a um interlocutor” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p.116) e, se falamos que a interlocução é peça-chave para termos um bom texto e atingirmos a proficiência escrita, percebe-se que a oportunidade da interlocução trazida pelos bilhetes e pela leitura dos textos em aula pode sim levar a essa proficiência, já que, tendo o autor contato com o seu leitor, ele pode compreender onde seu texto pode melhorar. É na medida que temos um interlocutor que conseguimos criar sentidos, pois, sendo o texto uma ponte entre interlocutores, é necessário que esses interlocutores existam, afinal o texto não é nada em si, ele apenas existe em função da intenção de quem escreve, do universo de quem lê e do assunto do qual se fala (FARACO E TEZZA, 2011). Sendo assim, é importante que se tenha um *leitor de verdade* para dialogar com o texto escrito e, melhor ainda, se esse leitor se direcionar ao autor para lhe dizer como o texto dele pode melhorar.

Ter um leitor concreto para dialogar é um modo de saber o que se deve fazer para construir sentidos junto com ele. A teoria bakhtiniana concebe a língua como interação, portanto, a figura do interlocutor é condição para que exista comunicação. Se sabemos quem é nosso interlocutor, podemos prever suas perguntas, imaginar quais são suas referências e, a partir disso, mobilizar a língua para atingir os propósitos comunicativos do texto. A compreensão da interlocução é fundamental para o exercício da escrita (GERALDI, 1997; GUEDES, 2009; SCHOFFEN, 2009) e o leitor precisa aparecer para que possamos nos colocar como autores, pois não há locutor sem interlocutor e não há ponte (texto) sem duas extremidades (autor e leitor).

Nesse exercício de considerar e reconsiderar o interlocutor a cada retorno ao texto, o autor antevê o que deve fazer para atingir seus objetivos comunicativos, repensa suas estratégias e calcula como pode proceder em seu texto. É nessa revisitação do texto e nessa tentativa de prenunciar as dúvidas do seu interlocutor, que o autor autoavalia seu texto e o melhora, melhorando assim a sua proficiência.

Dessa maneira, o exercício de retorno ao texto propiciado pelos bilhetes ajuda o aluno a compor essa figura do leitor e a compor um possível cabedal de dúvidas que esse leitor possa vir a ter, fazendo com que ele configure melhor a interlocução em cada momento de reescrita. O trabalho de reescrita pelos bilhetes leva a novas formas de encarar o texto, deixando de lado o foco na tarefa (NASCIMENTO, 2009) para atentar ao efeito que o texto provoca nos interlocutores.

Ainda que não seja aqui uma das perguntas a serem respondidas, a questão da autoria nos textos acabou virando um assunto a ser levantado. Quando apresentamos nosso referencial teórico sobre o uso do bilhete orientador, verificamos que muitos dos autores citavam a importância da preservação da autoria dos textos dos alunos e o cuidado que devemos ter, ao redigir um bilhete orientador, em não apagar o dizer do aluno. Em se tratando de autoria, concluímos que o uso do bilhete não a prejudica, dado que ninguém se assume como locutor a não ser numa relação interlocutiva, onde se constitui como tal (GERALDI, 1997), ou seja, precisamos da figura do leitor e da interlocução para definir o autor. Mesmo que os bilhetes indiquem um caminho a ser seguido, é o aluno/leitor e sua intenção de dizer, com base em suas experiências, que vai optar por seguir determinado caminho ou não. Em bilhetes-pergunta, por exemplo, é o aluno que decide como deve responder ao questionamento de seu leitor. É o autor que decide se a informação solta deve ser melhor costurada ao texto ou abandonada, pois é ele quem sabe o motivo daquela informação estar ali, para começar. De qualquer maneira, é válido que sempre se tome cuidado, ao escrever um bilhete, sobre o modo como se indicará a reescrita. Um tom mais imperativo pode levar, talvez, a um entendimento que esse é o único caminho a seguir. Em nosso corpus, as sugestões apareciam, além dos bilhetes-pergunta, com orientações como “que tal escrever mais sobre isso? ”, “tente isso...”, etc. As indicações, sendo mais abertas, levam a um modo mais pessoal de resposta, porém, novamente, todas as orientações variam conforme o texto, sendo o bilhete específico sobre cada texto. O que se conclui, portanto, é que não há receita pronta e em alguns casos, o bilhete poderá ser mais enfático ou prescritivo. Sempre dependerá do caso, pois avalia-se de acordo com a proposta e com o texto em específico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerrando nosso relato, busco aqui retomar um pouco do percurso da nossa pesquisa, trazendo reflexões a partir do que encontramos na análise dos dados gerados e nas respostas às perguntas de pesquisa. Ainda, procuro aqui refletir sobre como a nossa pesquisa contribui para a área da Linguística Aplicada.

Este trabalho teve como objetivo principal analisar o uso do bilhete orientador de reescrita no desenvolvimento da proficiência escrita no contexto acadêmico do curso de Letras, a fim de perceber como o uso dessa ferramenta potencializa a interlocução entre leitores e autores em favor da melhoria do texto. Para isso, estive presente em uma sala da aula de leitura e produção textual – em um curso de Letras de uma universidade no sul do país. O contexto em questão foi escolhido pelo fato de nele acontecer o trabalho de lapidação dos textos através de reescritas baseadas em bilhetes orientadores. Os alunos, nesse contexto, escrevem novas versões de seus textos até que esses sejam considerados adequados conforme a proposta de escrita, não sendo limitado previamente o número de versões de reescrita que o texto terá. Todo esse processo de desenvolvimento da proficiência escrita pela reescrita tem o auxílio do bilhete orientador de reescrita. Sendo assim, no contexto escolhido, o trabalho de prática de escrita gera muitas versões de reescrita e bilhetes, possibilitando uma análise para entendimento do processo de desenvolvimento da proficiência com a ajuda dos bilhetes como um todo. Além disso, os alunos fazem, em aula, a leitura e discussão de seus textos, o que propicia um momento de debate, críticas e sugestões, gerando também reescrita orientada e já propicia um momento de feedback e interlocução entre leitores e autores. Ao final da observação de dez encontros em que pude acompanhar o trabalho no campo da pesquisa, tive como resultado um corpus de dados composto por 300 textos digitalizados, com versões de reescrita e bilhetes orientadores, e quinze páginas de diário de campo, no qual registrei o que pude observar durante as aulas da turma observada.

Retomando os resultados de modo sintetizado, a análise desses dados gerados nos mostrou que os bilhetes serviam para trazer orientações ao autor sobre o modo como ele deveria seguir a sua reescrita a fim de melhorar seu texto. As sugestões de reescrita poderiam referir-se a questões pontuais do texto ou ao seu todo. Em nosso corpus, encontramos bilhetes no pós-texto e às margens do texto. Quando se referiam a complexidades do sentido completo do texto, as orientações encontravam-se, geralmente, em bilhetes pós-texto. Quando se referiam a pequenas mudanças pontuais e específicas

para melhorar o todo, normalmente se encontravam em bilhetes às margens do texto, podendo vir em forma de bilhete-pergunta.

Sobre a forma, encontramos dois tipos de bilhetes além do já esperado e clássico bilhete orientador de reescrita no pós-texto: o bilhete-pergunta e o bilhete falado. Classificamos esses como tipos diferentes porque, pela pergunta, o bilhete provoca o autor a pensar e questionar seu texto, enquanto que o bilhete orientador clássico orienta de modo mais assertivo sobre o caminho da reescrita. O bilhete-pergunta oportuniza a interlocução de uma forma bastante espontânea na medida que demonstra as curiosidades do leitor a respeito do texto, e acaba protagonizando um diálogo mais próximo do que temos em nosso cotidiano, quando contamos uma história a alguém e nosso interlocutor vai nos perguntando o que não entendeu sobre o que contamos.

Os casos do bilhete falado e do bilhete-lembrete foi o índice mais particular de nosso contexto. Trata-se dos bilhetes que resultaram das discussões sobre os textos em sala de aula. Muitos alunos, enquanto escutavam as críticas dos colegas sobre seus textos, anotavam-nas em forma de orientação de reescrita em seus próprios textos, criando bilhetes para eles mesmos a partir do que fora falado em aula, daí o nome bilhete-lembrete. Esses bilhetes, falado e lembrete, formaram parte importante de nosso corpus e eram os primeiros bilhetes pelos quais os alunos reescreviam seus textos, representando a interlocução entre leitor e autor que acontecia em sala de aula.

A discussão sobre os textos em um círculo, na sala de aula, constituiu-se, também, em importante dado para a nossa análise, visto que ela se caracterizou em feedback por ser a primeira resposta que os alunos tinham sobre a qualidade de seus textos. Na triangulação de dados entre diário de campo e versões, pudemos ver que as sugestões dadas em aula, além de virar bilhetes-lembrete, eram seguidas na reescrita dos textos mesmo quando não se tornavam bilhetes-lembrete, mostrando que as críticas eram importantes orientações que geravam reescrita, portanto funcionavam como bilhetes falados. Percebemos que alguns textos, mesmo sem possuir nenhum bilhete-lembrete em sua primeira versão, foram reescritos com base no que fora discutido, questionado ou sugerido em aula pelos colegas/leitores.

Nas reescritas dos textos percebemos todo o tipo de arranjo ou estratégia de reescrita, existindo pequenas réplicas, reelaboração do texto e alguns desvios às orientações. Percebemos que bilhetes-perguntas geravam réplicas, pois muitas vezes os alunos só respondiam à pergunta acrescentando ou retirando informações, sendo a pergunta, na maioria das vezes, sobre questões pontuais do texto. Bilhetes pós-texto, se

tratando de questões de sentido ou da completude do texto, geraram reescritas com reelaboração. Essas reescritas às vezes reformulavam um parágrafo completo e aconteceram bastante na reformulação de parágrafos de conclusão. Reescritas desviantes às orientações foram poucas e aconteceram em casos em que a não-modificação não traria prejuízos significativos para o texto.

Analisando os dados para perceber o processo de forma completa, vimos que, além dos textos das propostas apresentarem progresso na proficiência quando comparadas primeiras e últimas versões, apresentavam também uma proficiência maior os textos da última proposta em comparação com textos da primeira proposta, o que nos faz compreender que o trabalho como um todo gera o desenvolvimento da proficiência, sendo o bilhete orientador parte importante desse trabalho. O bilhete é importante dado que é por ele que o leitor interessando se mostra ao autor, fazendo com que ele precise reformular seu texto para estabelecer uma interlocução com o leitor da forma desejada e, assim, cumprir adequadamente o propósito do texto.

Percebemos, ainda, que os bilhetes não prejudicam a autoria, já que o aluno, mesmo tendo um caminho sugerido na reescrita, pode optar por segui-lo de um ou outro jeito. Os bilhetes-pergunta mostraram, em relação a isso, que são uma ótima oportunidade de proposta de reescrita sem uma resposta específica, priorizando o dizer do aluno. Fazendo uma orientação de modo mais aberto e menos assertivo, conseguimos sugerir uma mudança que não pressione o autor a seguir determinado caminho na reescrita.

Percebemos, portanto, que é imprescindível que o avaliador se coloque como leitor interessado ao bilhetar os textos dos alunos. Em nosso contexto, além dos alunos, tivemos como avaliadoras a professora e a monitora, e as suas sugestões tratavam sempre de assuntos particulares e únicos ao texto que estava sendo avaliado, mostrando que elas realmente leram aquele texto e se interessavam pelo seu sentido, pelo que o autor tinha a dizer. As sugestões dos bilhetes estavam sempre ligadas estreitamente à interlocução do texto, visto que pediam esclarecimentos sobre sentidos que escapavam ao leitor ou lhes eram desconhecidos. Muitas vezes, também, os bilhetes citavam a figura do leitor. Falando sobre a compreensão da interlocução como parte essencial da escrita de um bom texto, os bilhetes ajudavam o aluno a compreender e configurar de forma mais proficiente a interlocução em seu texto, pois com o auxílio dos bilhetes viam o que precisavam modificar para que o texto fizesse sentido para o leitor.

Tendo apresentado essas constatações, podemos afirmar que o bilhete orientador de reescrita é um importante meio de oportunidade de interlocução entre leitores e

autores, por isso, constitui-se em significativo meio de desenvolvimento da proficiência escrita.

Com nossos resultados, esperamos contribuir para a discussão sobre avaliação, feedback e reescrita no que se refere ao ensino de produção textual, ajudando professores e demais pesquisadores na área de ensino de língua portuguesa. Nossa pesquisa retratou o contexto universitário, mas os resultados que aqui mostramos podem servir de inspiração para que esse objeto de feedback e reescrita possa ser considerado um aliado no ensino de produção textual em qualquer contexto. Em uma sala de aula do ensino básico, em uma realidade de apenas um professor para muitos alunos, os bilhetes podem ser produzidos pelos próprios alunos (em pares ou grupos em que um aluno avalia o texto do outro), que já refletiriam sobre avaliação. Ainda, uma turma poderia ser leitora dos textos de outra turma, por exemplo, ajudando o professor na tarefa de avaliar e criando uma comunidade de leitores e autores. O que é importante, de fato, é fazer com que os textos tenham leitores que trabalhem juntamente com os autores no aperfeiçoamento do texto.

A partir dos nossos resultados, desejamos contribuir para que surjam mais trabalhos relacionados ao bilhete orientador de reescrita. Poderia ser de bastante relevância, por exemplo, uma descrição detalhada das modificações dos textos entre versões, analisando somente a orientação de reescrita e os desdobramentos dessas orientações. Cada aluno recompõe o texto de modo bastante pessoal e único. Analisar essas elaborações caso a caso poderia ser um trabalho elucidativo sobre os modos de se fazer reescrita a partir de orientações de bilhetes.

Também aqui não analisamos textos de modo comparativo a fim de verificar se maior número de versões de reescrita gera maior proficiência escrita. Vimos que alguns alunos escrevem mais versões que outros, portanto seria interessante analisar as razões dessa diferença entre número de versões de reescrita.

Como limitação de nossa pesquisa e sugestão de outros estudos, ainda, achamos que seria interessante fazer um trabalho etnográfico com entrevistas aos alunos, monitores e professores que usam o bilhete orientador de reescrita, a fim de compreender a percepção que eles têm sobre o processo de reescrita de textos com os bilhetes. Aqui percebemos alunos mais resistentes à reescrita e alunos mais engajados no processo, portanto saber o que eles pensam e como eles veem o uso do bilhete seria de grande apoio para deixar mais claros os benefícios do uso do bilhete na avaliação de textos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BATTISTI, J. **Práticas hibridizadas de socialização e projetos em uma escola rural do interior do estado do Rio Grande do Sul: a comunidade na escola, a escola na comunidade**. 251f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- BUIN, E. O Impacto do Bilhete do Professor na Construção do Sentido do Texto do Aluno, in: SIGNORINI, I. (org.), **Gêneros Catalisadores, letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- BRASIL. **Manual do Candidato ao Exame Celpe-Bras**. Brasília, Secretaria de Educação Superior (SESU), MEC, 2006.
- CARRARO, C. M. e ANGELO C. M. P. **Formas de avaliação de texto**. Anais do I Fórum das Licenciaturas e III Encontro do PIBID. Guarapuava, PR: UNICENTRO, 2011.
- CLARK, Herbert H. **O uso da linguagem**. In: Cadernos de Tradução. N.9 Porto Alegre, n.9, UFRGS, jan-mar 2000.
- CONCEIÇÃO, R. I. S. **Correção de texto: um desafio para o professor de português**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, 43 (2): 323-344, Jul./Dez. 2004.
- D'ANDREA, Carlos F ; RIBEIRO, Ana Elisa . **Retextualizar e reescrever, editar e revisar: Reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial**. Veredas (UFJF. Online), Juiz de Fora, v. 1, p. 64-74, 2010.
- DILLI, C. SCHOFFEN, J. R. e SCHLATTER, M. **Parâmetros para a avaliação escrita orientados pela noção de gênero do discurso**. Porto Alegre: Editora Bem Brasil, 2012.
- ERICKSON, F. **Qualitative methods**. In: LINN, R. L.; ERICKSON, F. (Orgs). Quantitative methods; Qualitative Methods. New York: Macmillan, 1990, p. 75-194
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições, 2003.
- FARACO, C. A., TEZZA, C. **Prática de texto para estudantes universitários**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- FERRIS, D.R. **The “Grammar Correction” Debate in L2 Writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime . . .?)**. Journal of Second Language Writing. 13, p.49 -62, 2004.
- FLORES, Valdir do Nascimento, e TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à Linguística da Enunciação**. São Paulo: Contexto, 2005.

FUZER, Cristiane. **Bilhete orientador como instrumento de interação no processo ensino-aprendizagem de produção textual.** Letras, Santa Maria, v. 22, n. 44, p. 213-245, jan./jun. 2012.

GARCEZ, P. M.; BULLA, G. S.; LODER, L. L. (2014). **Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos.** DELTA, v. 30, nº 2, pp. 257-288.

GERALDI, João W. **Portos de Passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1997

GONÇALVES, R.; MORAES, E. M. M. . **As correções indicativas e as mediadas por bilhetes na orientação da reescrita.** ANAIS DO SIELP. Uberlândia: EDUFU, v. 3. p. 1-10, 2014.

GONTIJO, E. G.; YURIKOTAKITA, M.; CRUZ, N. C.; SILVA, S. T.; CAIXETA, G. C. A. **Correções textuais: os tipos de correção mais usados pelos professores.** Revista Crátulo, 9(1): 51-65, ago. 2016.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita.** São Paulo: Parábola, 2009.

GUIMARÃES, F. T. B.; DORNELLES, C. **A aula de português como um espaço de investigação sobre a interação escrita entre professora e alunos.** Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 46, junho de 2013. p. 245-266.

GUIMARÃES, F. T. B.; OLIVEIRA, V. O. **O bilhete orientador como índice de rasura ou de escrita? Quais são os movimentos provocados por esse instrumento de intervenção na reescrita do texto do aluno?** Revista Científica Ciência em Curso, Palhoça, SC: UNISUL, v. 4, p. 135-144, 2015.

JUCHEM, A. **Por uma concepção enunciativa da escrita e re-escrita de textos em sala de aula: os horizontes de um hífen.** Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

MANGABEIRA, Andréa. **A (re)escrita do gênero dissertação por alunos de EJA.** Anais do IX Encontro do CELSUL. Palhoça, SC: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2010.

MANGABEIRA, A. B. A., COSTA, E. V., SIMÕES, L. J. **O bilhete orientador: um gênero discursivo em favor da avaliação de textos na aula de línguas.** Cadernos do IL. Porto Alegre, n.º 42, junho de 2011. p. 293-307.

MASON, J. **Qualitative researching.** London: Sage, 1996.

MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto.** Tese de Doutorado. Assis: UNESP, 1998.

MENEGASSI, R. J. **Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos.** Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, n. 42, p. 55-79, 2003.

MORRIS, Pam (Ed). **The Bakhtin Reader: Selected Writings of Bakhtin, Medvedev, Volochínov.** Bloomsbury Academic London, New York, 1994.

MOTERANI, N. G., MENEGASSI, R. J. **Aspectos linguístico-discursivos na revisão textual-interativa.** Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, n. 52, v.2, p. 217-237, 2013.

NASCIMENTO, C. E. R. **O bilhete orientador da reescrita como mediador no desenvolvimento de práticas de linguagem.** Estudos Linguísticos, São Paulo, 38 (2): 101-111, maio-ago. 2009.

PASIN, Natália Oliveira, **Elaboração de tarefa didática e grade de avaliação para leitura e escrita de artigo de opinião.** Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto de Letras, UFRGS, 2014.

PENTEADO, A. E. A.; MESKO, W. S. Como se responde a um bilhete? Movimentos a partir desse instrumento de intervenção nas produções textuais em processo de reescrita. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor.** São Paulo: Parábola, 2006. p. 95-124.

RIO GRANDE DO SUL, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO. **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, código e suas tecnologias.** Porto Alegre: SE/DP, 2009.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L., BONINI, A., MOTTA-ROTH, D. (Orgs). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROTTAVA, L. **Leitura e escrita como processos inter-relacionados de construção de sentidos em contexto de ensino e aprendizagem de português como L2 para hispanofalantes.** Tese de Doutorado. Unicamp, Campinas, 2001.

RUIZ, E.D. **Como corrigir redações na escola.** São Paulo, Contexto, 2013.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. **Referenciais Curriculares para o Ensino de Língua Espanhola e de Língua Inglesa.** Rio Grande do Sul: Secretaria de Educação do Estado, 2009.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de M.: **Línguas adicionais na escola: Aprendizagens colaborativas em Inglês.** Erechim: Edelbra, 2012.

SCHLATTER, Margarete; ALMEIDA, Alexandre do Nascimento; FORTES, Melissa Santos; SCHOFFEN, Juliana Roquele. **Avaliação de desempenho e os conceitos de validade, confiabilidade e efeito retroativo.** In: NASCIMENTO, Valdir Flores do; NAUJORKS, Jane da Costa; REBELLO, Lúcia Sá; SILVA, Deborah Scopel (Orgs.). **A redação no contexto do vestibular 2005: a avaliação em perspectiva.** Porto Alegre: UFRGS, 2005.

REDDY, M. J. **A metáfora do conduto: um caso de conflito de enquadramento na nossa linguagem sobre a linguagem.** Cadernos de Tradução, UFRGS/Porto Alegre, nº 9, p. 5-47, 2000.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

SCHOFFEN, Juliana Roquele. **Avaliação da proficiência escrita**: as qualidades discursivas e a configuração da interlocução no texto. No prelo.

SCHOFFEN, Juliana Roquele. **Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no Exame Celpe-Bras**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

SHOFFEN, Juliana Roquele; MOREIRA, Laura de Anunciação. **Parâmetros de avaliação da produção escrita**: uma proposta baseada nas qualidades discursivas. Em preparação.

SERAFINI, Maria T. **Como Escrever Textos**. Tradução de Maria Augusta Bastos de Mattos, São Paulo: Globo, 1989.

SHOHAMY, E. **Language Policy**: Hidden agendas and new approaches. London/New York: Routledge, 2006.

SIMÕES, L. J. et al. **Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura**. Erechim: Edelbra, 2012.

SIMÕES, L. J., FARIAS, B. S. **Conversa vai, escrita vem**. Na ponta do lápis, São Paulo, p. 30 - 39, 28 fev. 2013.

TRUSCOTT, J. The case against grammar correction in L2 writing classes. **Language Learning**, v.46, p. 327-369, 1996.

VIAL, Ana Paula Seixas. **“Um Everest que eu vou ter que atravessar”**: formação de professores para o ensino de inglês acadêmico no programa idiomas sem fronteiras. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2017.

WEIGLE, Sara Cushing. **Assessing Writing**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

WIDDOWSON, H. G. Knowledge of language and ability for use. **Applied Linguistics**, vol. 10, n.2, p.p.129-137, 1989.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

Programa de Pós-Graduação em Letras

Projeto de pesquisa: **O bilhete orientador de reescrita a serviço da interlocução no ensino de leitura e produção textual no contexto acadêmico de Letras**

Instituto de Letras – Sala 217 - Campus do Vale – Av. Bento Gonçalves, 9500, Porto Alegre, RS – (51) 33086760

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “O bilhete orientador de reescrita a serviço da interlocução no ensino de leitura e produção textual no contexto acadêmico de Letras”, a ser realizada na disciplina de produção textual do curso de Letras da Universidade _____. Nesta pesquisa, para dissertação de mestrado de Natália Oliveira Pasin, sob orientação da Profa. Dra. Juliana Roquete Schoffen, pretendemos investigar o uso do bilhete orientador de reescrita de textos no ensino de escrita no contexto do seu curso de Letras. Nosso objetivo é ver como o uso dessa ferramenta de lapidação de textos ajuda os alunos a desenvolver a proficiência escrita nesse contexto.

Para esta investigação vamos estar presentes em aula, no período inicial do semestre, para observar as discussões sobre os textos dos alunos e fazer anotações, também vamos catalogar e copiar os textos que apresentam o uso do bilhete orientador de reescrita e as suas novas versões, a fim de analisá-los para perceber a melhoria dos textos e o desenvolvimento da proficiência escrita dos discentes pelo uso do bilhete.

Para participar desta pesquisa, você receberá esclarecimentos em qualquer dúvida que venha a surgir a respeito deste trabalho e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você poderá retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento que achar necessário. A sua participação é voluntária, e a recusa em participar não vai acarretar em qualquer benefício ou prejuízo para você na avaliação da disciplina.

Não há remuneração ou benefícios diretos para você ao participar da pesquisa, mas o trabalho irá contribuir como fonte de consulta para estudiosos sobre reescrita e avaliação de textos no desenvolvimento da proficiência escrita no contexto universitário. Os resultados da pesquisa serão divulgados à comunidade acadêmica e à comunidade de professores por meio de publicações, apresentações em eventos acadêmicos, ou outras formas de divulgação. De modo a preservar a sua privacidade e a confidencialidade de informações pessoais durante todas as fases da pesquisa, os participantes serão referidos por pseudônimos no uso dos textos e nos relatos de pesquisa.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa vão ficar arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos e serão destruídos após esse período. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos sobre o estudo, ou se acreditar que algum prejuízo pode ser causado por sua participação no estudo, por favor, entre em contato com a pesquisadora responsável:

Profa. Dra. Juliana Roquete Schoffen

Prédio Administrativo do Instituto de Letras – Sala 217 – Campus do Vale

Av. Bento Gonçalves, 9500 – 91501-000 – Porto Alegre, RS

Telefone: (51) 3308-6760

E-mail: juliana.schoffen@ufrgs.br

O projeto desta pesquisa foi examinado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que pode ser contatado por via dos dados abaixo em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos relacionada a seus direitos e participação nesta pesquisa:

Comitê de Ética em Pesquisa/UFRGS

Prédio da Reitoria – 2º andar – Campus Central

Av. Paulo Gama, 110 – 90040-060 -- Porto Alegre, RS

Telefone: (51) 3308- 3738

E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos da presente pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Gratas por sua participação,

Juliana Roquete Schoffen (PPG-LETRAS/UFRGS)
Pesquisadora Responsável

Natália Oliveira Pasin (PPG-LETRAS/UFRGS)



APÊNDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

Programa de Pós-Graduação em Letras

Projeto de pesquisa: **O bilhete orientador de reescrita a serviço da interlocução no ensino de leitura e produção textual no contexto acadêmico de Letras**

Instituto de Letras – Sala 217 - Campus do Vale – Av. Bento Gonçalves, 9500, Porto Alegre, RS – (51) 33086760

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Adolescentes com 12 anos completos, maiores de 12 anos e menores de 18 anos)

Este assentimento não substitui a necessidade de consentimento dos pais ou responsáveis. O assentimento assinado pelo menor visa demonstrar a sua cooperação na pesquisa.

Você está convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “O bilhete orientador de reescrita a serviço da interlocução no ensino de leitura e produção textual no contexto acadêmico de Letras”, a ser realizada na disciplina de produção textual do curso de Letras da Universidade _____. Nesta pesquisa, para dissertação de mestrado de Natália Oliveira Pasin, sob orientação da Profa. Dra. Juliana Roquete Schoffen, pretendemos investigar o uso do bilhete orientador de reescrita de textos no ensino de escrita no contexto do seu curso de Letras. Nosso objetivo é ver como o uso dessa ferramenta de lapidação de textos ajuda os alunos a desenvolver a proficiência escrita nesse contexto.

Para esta investigação vamos estar presentes em aula, no período inicial do semestre, para observar as discussões sobre os textos dos alunos e fazer anotações, também vamos catalogar e copiar os textos que apresentam o uso do bilhete orientador de reescrita e as suas novas versões, a fim de analisá-los para perceber a melhoria dos textos e o desenvolvimento da proficiência escrita dos discentes pelo uso do bilhete.

Para participar desta pesquisa, você receberá esclarecimentos em qualquer dúvida que venha a surgir a respeito deste trabalho e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você poderá retirar seu assentimento ou interromper sua participação a qualquer momento que achar necessário. A sua participação é voluntária, e a recusa em participar não vai acarretar em qualquer benefício ou prejuízo para você na avaliação da disciplina.

Não há remuneração ou benefícios diretos para você ao participar da pesquisa, mas o trabalho irá contribuir como fonte de consulta para estudiosos sobre reescrita e avaliação de textos no desenvolvimento da proficiência escrita no contexto universitário. Os resultados da pesquisa serão divulgados à comunidade acadêmica e à comunidade de professores por meio de publicações, apresentações em eventos acadêmicos, ou outras formas de divulgação. De modo a preservar a sua privacidade e a confidencialidade de informações pessoais durante todas as fases da pesquisa, os participantes serão referidos por pseudônimos no uso dos textos e nos relatos de pesquisa.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa vão ficar arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos e serão destruídos após esse período. Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos sobre o estudo, ou se acreditar que algum prejuízo pode ser causado por sua participação no estudo, por favor, entre em contato com a pesquisadora responsável:

Profa. Dra. Juliana Roquete Schoffen

Prédio Administrativo do Instituto de Letras – Sala 217 – Campus do Vale

Av. Bento Gonçalves, 9500 – 91501-000 – Porto Alegre, RS

Telefone: (51) 3308-6760

E-mail: juliana.schoffen@ufrgs.br

O projeto desta pesquisa foi examinado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que pode ser contatado por via dos dados abaixo em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos relacionada a seus direitos e participação nesta pesquisa:

Comitê de Ética em Pesquisa/UFGRS

Prédio da Reitoria – 2º andar – Campus Central

Av. Paulo Gama, 110 – 90040-060 -- Porto Alegre, RS

Telefone: (51) 3308- 3738

E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

Fui informado(a) dos objetivos da presente pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de assentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

NOME DO(A) ADOLESCENTE

ASSINATURA

DATA

Gratas por sua participação,

Juliana Roquete Schoffen (PPG-LETRAS/UFGRS)
Pesquisadora Responsável

Natália Oliveira Pasin (PPG-LETRAS/UFGRS)



APÊNDICE C



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

Programa de Pós-Graduação em Letras

Projeto de pesquisa: **O bilhete orientador de reescrita a serviço da interlocução no ensino de leitura e produção textual no contexto acadêmico de Letras**

Instituto de Letras – Sala 217 - Campus do Vale – Av. Bento Gonçalves, 9500, Porto Alegre, RS – (51) 33086760

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Responsáveis por participantes menores de 18 anos)

O(a) menor de idade sob sua responsabilidade está convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “O bilhete orientador de reescrita a serviço da interlocução no ensino de leitura e produção textual no contexto acadêmico de Letras”, a ser realizada na disciplina de produção textual do curso de Letras da Universidade_____. Nesta pesquisa, para dissertação de mestrado de Natália Oliveira Pasin, sob orientação da Profa. Dra. Juliana Roquele Schoffen, pretendemos investigar o uso do bilhete orientador de reescrita de textos no ensino de escrita no contexto do curso de Letras. Nosso objetivo é ver como o uso dessa ferramenta de lapidação de textos ajuda os alunos a desenvolver a proficiência escrita nesse contexto.

Para esta investigação vamos estar presentes em aula, no período inicial do semestre, para observar as discussões sobre os textos dos alunos e fazer anotações, também vamos catalogar e copiar os textos que apresentam o uso do bilhete orientador de reescrita e as suas novas versões, a fim de analisá-los para perceber a melhoria dos textos e o desenvolvimento da proficiência escrita dos discentes pelo uso do bilhete.

Para participar desta pesquisa, você e o menor sob sua responsabilidade receberão esclarecimentos em qualquer dúvida que venha a surgir a respeito deste trabalho e estarão livres para participar ou recusar a participação. Você poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento que achar necessário. A participação do(a) menor sob sua responsabilidade é voluntária, e a recusa em participar não vai acarretar em qualquer benefício ou prejuízo para ele(a) na avaliação da disciplina.

Não há remuneração ou benefícios diretos para o participante da pesquisa, mas o trabalho irá contribuir como fonte de consulta para estudiosos sobre reescrita e avaliação de textos no desenvolvimento da proficiência escrita no contexto universitário. Os resultados da pesquisa serão divulgados à comunidade acadêmica e à comunidade de professores por meio de publicações, apresentações em eventos acadêmicos, ou outras formas de divulgação. De modo a preservar a privacidade e a confidencialidade de informações pessoais durante todas as fases da pesquisa, os participantes serão referidos por pseudônimos no uso dos textos e nos relatos de pesquisa.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa vão ficar arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos serão destruídos após esse período. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos sobre o estudo, ou se acreditar que algum prejuízo pode ser causado por sua participação no estudo, por favor, entre em contato com a pesquisadora responsável:

Profa. Dra. Juliana Roquele Schoffen

Prédio Administrativo do Instituto de Letras – Sala 217 – Campus do Vale

Av. Bento Gonçalves, 9500 – 91501-000 – Porto Alegre, RS

Telefone: (51) 3308-6760

E-mail: juliana.schoffen@ufrgs.br

O projeto desta pesquisa foi examinado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que pode ser contatado por via dos dados abaixo em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos relacionada a seus direitos e participação nesta pesquisa:

Comitê de Ética em Pesquisa/UFRGS

Prédio da Reitoria – 2º andar – Campus Central

Av. Paulo Gama, 110 – 90040-060 -- Porto Alegre, RS

Telefone: (51) 3308- 3738

E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

Eu, _____, responsável pelo menor _____, fui informado(a) dos objetivos da presente pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão de menor sob minha responsabilidade participar se assim o desejar. Declaro que autorizo a participação. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

ASSINATURA

DATA

Gratas por sua participação,

Juliana Roquele Schoffen (PPG-LETRAS/UFRGS)
Pesquisadora Responsável

Natália Oliveira Pasin (PPG-LETRAS/UFRGS)

ANEXO 1 - Programa da disciplina de leitura e produção textual:

UNIVERSIDADE

Semestre: 2017/1

Professoras:

Súmula: Leitura e produção de texto enquanto processos de construção de sentido.

Objetivos:

- Oportunizar o desenvolvimento pelo estudante universitário de suas competências de leitura e de escrita, a partir da reflexão sobre o próprio texto e sobre o próprio processo de leitura;
- Reconhecer elementos dialógicos e discursivos nas práticas de leitura e escrita;
- Refletir sobre leitura e escrita como práticas sociais e sobre linguagem como discurso e ação social;
- Desenvolver noções teórico-práticas sobre gêneros do discurso;
- Refletir sobre a prática profissional do professor a partir dos construtos linguagem, leitura e escrita.

Conteúdo programático:

1. Língua, linguagem, texto e contexto.
2. Os gêneros do discurso e as noções de enunciador, interlocutor e propósito.
3. As qualidades discursivas: concretude, objetividade, unidade temática e questionamento.
4. Leitura e produção de textos de apresentação, narrativas pessoais, resenhas e artigos de opinião.
5. Avaliação de textos: discussão a partir da prática

Metodologia:

Exposição e discussão conjunta dos textos teóricos;
Exercícios de leitura e escrita;
Leitura e discussão de textos;
Avaliação analítica de textos a partir das qualidades discursivas;
Trabalhos individuais e em grupo, presenciais e a distância.

Avaliação: A avaliação de desempenho não é meramente quantitativa, ou seja, não basta receber conceito mínimo C em todos os trabalhos para obter aprovação final com C. Do mesmo modo, ter A em todos os trabalhos não garante um A como nota final de aprovação. Integram a avaliação final critérios qualitativos, tais como o índice de frequência às aulas, a pontualidade de chegada para as aulas, a pontualidade na entrega de trabalhos, a participação qualificada nas discussões feitas, a realização das atividades a distância e a demonstração de um esforço de reflexão sobre os temas de estudo. Qualquer trabalho entregue fora do prazo estipulado não receberá conceito A. Todas as versões dos textos produzidos devem ser entregues.

Bibliografia recomendada:

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BORTONNI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.
- BRITTO, L. P. L. *Leitura e escrita de estudantes universitários. Contra o consenso: cultura escrita e educação participativa*. Mercado das Letras, Campinas, São Paulo, 2003.
- CITELLI, Adilson. *O texto argumentativo*. São Paulo: Scipione, 1994.
- CITELLI, Adilson. *Linguagem e persuasão*. 8a. Ed. São Paulo: Ática, 2004.
- FARACO, C. A. e TEZZA, C. *Prática de texto para estudantes universitários*. 12a. Ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- GUEDES, Paulo C. *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola, 2009.
- GUEDES, Paulo C. *Da redação escolar ao texto - um manual de redação*. 3a. Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura - teoria e prática*. Campinas: Pontes, 1993.
- KOCH, Ingedore. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto 2005.
- KOCH, Ingedore. *O texto e a construção de sentidos*. São Paulo: Contexto 2005.
- KOCH, I. e TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2004.
- MARTINS, Maria H. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- LUFT, C. P. *Língua e Liberdade: por uma nova concepção da língua materna*. Porto Alegre: L&PM, 1985.
- MEURER, J. L. *Compreensão de Linguagem Escrita: aspectos do papel do leitor*. In: Tópicos de Linguística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 258-269.
- NEVES, I. C. B. et al. (orgs.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1998. p. 135-154.
- PECORA, Alcir. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- PINKER, S. *O Instinto da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- REDDY, M. J. *A metáfora do conduto: um caso de conflito de enquadramento na nossa linguagem sobre a linguagem*. Cadernos de Tradução, UFRGS/Porto Alegre, nº 9, p. 5-47, 2000.
- RIO GRANDE DO SUL, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP: 2009.
- SIMÕES, Luciene J. et.al. *Leitura e autoria: planejamento em língua portuguesa e literatura*. Erechim: Edelbra, 2012.
- TRAVAGLIA, Luís Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1998.
- VAL, Maria da Graça C. *Redação e textualidade*. 2a. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ANEXO 2 - Grade de avaliação da disciplina de leitura e produção textual

PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO DE LEITURA E ESCRITA – DESCRITORES DE NÍVEIS DE DESEMPENHO		
NÍVEL	DESCRIÇÃO	RECOMENDAÇÃO PARA A REESCRITA
A	<ul style="list-style-type: none"> ● Apresenta marcas da interlocução solicitada (o enunciador se posiciona adequadamente e seleciona o interlocutor solicitado). Cumpre o(s) propósito(s) solicitado(s) pela tarefa. ● Apresenta um questionamento bem desenvolvido e sustentado ao longo do texto pelos recursos de concretude e objetividade. O texto se constrói acerca desse questionamento, possuindo unidade temática. ● Apresenta concretude e objetividade através de trechos narrativos ou descritivos que explicam as considerações feitas. ● Apresenta conclusões a respeito do questionamento: existe reflexão sobre o que é contado e análise das situações narradas a partir do questionamento. ● Os recursos linguísticos e estilísticos são utilizados apropriadamente para a situação de comunicação proposta. Inadequações linguísticas (ou trechos confusos) não interferem no cumprimento do(s) propósito(s). 	<ul style="list-style-type: none"> - reescrever trechos confusos; - suprimir trechos que não contribuem para a construção do questionamento; - aumentar o envolvimento do leitor com o texto, inserindo trechos mais concretos e objetivos; - melhorar a reflexão sobre o questionamento; - aperfeiçoar e/ou ampliar os recursos linguísticos e estilísticos utilizados.
B	<ul style="list-style-type: none"> ● Apresenta marcas da interlocução solicitada apenas em alguns trechos do texto OU escreve para um interlocutor próximo ao solicitado OU realiza em parte o(s) propósito(s) solicitado(s). ● Apresenta um questionamento bem desenvolvido e o texto quase sempre se constrói acerca desse questionamento. Apresenta unidade temática na maior parte do texto. ● Trechos narrativos ou descritivos auxiliam na construção da concretude e da objetividade, embora possa apresentar trechos menos concretos e objetivos. ● Pode apresentar algumas informações soltas, mas isso não atrapalha o entendimento do texto, apesar de algumas ideias apresentadas não serem adequadamente concluídas. ● Pode apresentar reflexão sobre o que é contado, mas essa reflexão é pouco desenvolvida. ● Os trechos confusos apresentam falta de coesão, mas as informações são coerentes. ● Os recursos linguísticos e estilísticos são utilizados apropriadamente para a situação de comunicação proposta na maior parte do texto, podendo haver deslizes em alguns momentos. Inadequações linguísticas (ou trechos confusos) não interferem no cumprimento do(s) propósito(s). 	<ul style="list-style-type: none"> - melhorar o cumprimento do(s) propósito(s) solicitado(s) na tarefa; - explicitar no texto marcas de interlocução; - desenvolver melhor o questionamento, investindo na objetividade e na concretude do texto; - reformular trechos confusos; - suprimir trechos que não contribuem para a construção do questionamento; - concluir as ideias apresentadas, de forma a não deixar as informações soltas no texto; - adequar o uso e/ou utilizar maior variedade de recursos linguísticos e estilísticos.
C	<ul style="list-style-type: none"> ● Pode apresentar problemas de interlocução: escolher o interlocutor inadequado OU apresentar falhas na interlocução (desconsiderar os conhecimentos prévios do interlocutor, por exemplo). Realiza ao menos alguma parte do(s) propósito(s) solicitado(s). ● Existe um questionamento, mas ele pode não ser bem delimitado e bem desenvolvido no decorrer do texto, o que leva a problemas de unidade temática OU apresenta um questionamento desenvolvido mas não finalizado, isto é, o texto não desenvolve a reflexão que mostraria ao leitor a razão de se estar contando essa história. ● Apresenta problemas de concretude e objetividade. As informações muitas vezes são apenas mencionadas no texto, sem explicação, deixando para o leitor o trabalho de relacioná-las, o que pode comprometer o entendimento do texto. ● Trechos narrativos ou descritivos são insuficientes para a sustentação do questionamento OU apresentam informações que não contribuem para a sustentação do questionamento. ● Os trechos confusos apresentam falta de coesão e/ou incoerências de informações. ● Os recursos linguísticos e estilísticos podem apresentar inadequações que dificultam a realização do(s) propósito(s) solicitado(s). 	<ul style="list-style-type: none"> - melhorar o cumprimento do(s) propósito(s) solicitado(s) na tarefa; - explicitar no texto marcas de interlocução; - melhorar a referência; - reformular trechos confusos; - desenvolver o questionamento, selecionando melhor as informações apresentadas, relacionando-as adequadamente e suprimindo as desnecessárias; - adequar e/ou utilizar maior variedade de recursos linguísticos e estilísticos.
D	<ul style="list-style-type: none"> ● Apresenta problemas de interlocução. Escreve outro texto, diferente do solicitado (outro propósito, se posiciona como outro enunciador, para outro interlocutor, sobre um outro referente), apesar de poder falar do mesmo tema. ● Não existe questionamento delimitado. ● Apresenta problemas de unidade temática: fala de várias coisas diferentes sem mostrar relação clara entre elas. ● Apresenta muitos problemas de concretude e objetividade. As informações são apenas mencionadas no texto. Os trechos narrativos ou descritivos não consideram o interlocutor, de forma que o texto se torna pouco convincente. ● Apresenta muitos trechos confusos, sem coesão ou coerência. ● As inadequações linguísticas ou estilísticas impedem a realização da tarefa solicitada. ● Produção insuficiente para o cumprimento da tarefa (muito curta, incompleta, ilegível). 	<ul style="list-style-type: none"> - cumprir o(s) propósito(s) solicitado(s) na tarefa; - escolher um questionamento para o texto; - buscar unidade temática; - relacionar as informações apresentadas ao propósito do texto; - investir na construção de passagens mais concretas e objetivas, para que o leitor possa compreender o que está sendo contado.

ANEXO A – Texto de apresentação pessoal da aluna Clara

Texto apresentação pessoal - Versão 3
A escolha de não pertencer

Passei toda a minha adolescência pulando de grupo em grupo na escola. Primeiro porque eu não sentia pertencer aos grupos, a nossa realidade era muito diferente: enquanto o papai buscava meus colegas de carro na escola, eu pegava um busão pra voltar pra casa e aonde minha mãe, autônoma, havia passado o dia trabalhando. Em segundo, porque eu sempre preferi ter a liberdade de me relacionar com quem eu quisesse e de não pertencer, de não ter que agir como se após passar o recreio conversando com um grupo de colegas, eu tivesse assinado um contrato vitalício de amizade.

Sou filha única de mãe solteira e me acostumei a passar tempo sozinha pelo fato dela estar sempre trabalhando ou em alguma atividade fora de casa, enquanto eu a esperava em casa sozinha, assistindo desenho, pintando, fazendo dever de casa e dançando Rouge. Assim, também desenvolvi a necessidade de, eventualmente, me distanciar de tudo e todos. Sentar num cantinho, com meus fones de ouvido e se deliciar com o cheiro e o gosto de um copo de café é extremamente relaxante e necessário para manter a minha sanidade mental.

No último ano no ensino básico foi quando eu deixei de sentar com um grupo específico por me sentir incomodada demais com a rivalidade que existe entre garotas adolescentes. Conversas sobre quem perdeu o bv primeiro, quem começou a se depilar primeiro, quem era o menino mais bonito da sala, além de não me interessar participar de nenhum desses diálogos, a amizade nutrida por elas não era real e muito menos saudável. Ouvir as meninas se chamarem de vadia entre si porque uma menina beijou o menino que a outra gostava só me deixava irritada. Aí eu achei que me daria melhor se fizesse parte dos grupos de menino. Grande engano meu! Tudo o que eles faziam era falar sobre o filme pornô que assistiram na noite anterior, rir e repetir as piadas e os comportamentos do Pânico na TV e também rir da cara das meninas que só tentavam fazer com que eles gostassem delas. Por causa disso, escolhi viver cada dia em um canto diferente da sala. Além de conhecer um pouco de cada colega, eu tive a oportunidade de conhecer mais a individualidade de cada um e acredito que isso gerou em mim o sentimento de empatia. Entender o que cada um passa, o que cada um pensa e sente e também o que cada um reproduz.

Eu sabia quais comportamentos detestava nos meninos -agirem como se fossem comediantes do Pânico na TV- e nas meninas -acharem que vivem em Mean Girls- e isso fazia preferir a minha própria companhia. Apesar de escolher a solidude, eu gostava de acompanhar os meninos jogando Yu-Gi-Oh!, mesmo nunca entendendo nada. Também gostava de sentar com as meninas pra falar de música, quando nos reunimos pra cantar RBD, não havia uma que ficasse sem cantar "Sí soy rebelde".

Apesar de não ter construído longas amizades com as pessoas que estudaram comigo ainda na escola, ainda mantenho contato com alguns e mesmo tendo me isolado da convivência diária com eles, eu nutri amizades de longa data que acabei conhecendo de outras formas, como amigas de amiga que eu conheci pela internet e mantenho contato e proximidade até hoje. A minha melhor amiga, mesmo, eu conheci através de uma amiga da internet que nos apresentou num dia nada convencional na minha vida de pré-adolescente. Eu tinha 13 anos e fui na festa de aniversário de uns amigos que já tinham lá seus +18 anos... eles beberam até cair e eu fiquei comendo hot dog e sendo a dj da festa, e a minha -atual- melhor amiga me acompanhou na difícil jornada de escolher as melhores musicas anos 2000 que todo mundo sabe a letra de cór. Isso já fazem 6 anos e nos aproximamos cada vez mais e hoje ela é uma das minhas melhores companhias.

Clara

Teu texto está muito conciso e bem legal. Minha sugestão é que tu retire esse final pois ele não faz parte do teu questionamento (que é "sou uma pessoa que não pertence a nenhum grupo"). Na minha opinião o último parágrafo não contribui para o texto.

isso
mãe
com
lima
muito
to com
o questionamento

o com o que?

para
e quem
tioma
muito
de que
forma?

o onde?

o e que farram? e que reproduzem?

o isso para mim é uma longa amizade

contato

ANEXO B – Texto de apresentação pessoal do aluno Giovanni (terceira versão)

Nome: Giovanni
 Disciplina:
 Texto/Versão: Texto I – Versão III
 Tema: "Texto de apresentação pessoal"
 Turma: A

Dos tubos de ensaio à lousa

Quando eu era criança tinha o sonho de ser cientista. Naquele tempo eu gostava muito de misturar vários produtos químicos de uso doméstico (sabão líquido, sabão em pó, detergente líquido etc.) e produtos comestíveis (açúcar, farinha, sal etc.) em um copo plástico ou em um pequeno balde para ver o que acontecia, pois na minha imaginação os produtos iriam trocar de cor ou até mesmo gerar alguma pequena explosão, mas para minha infelicidade nada de estimulante ocorria e, ainda por cima, ao final das experiências me sobrava um recipiente cheio de um líquido estranho que precisava ser limpo.

Enquanto estive no ensino fundamental, comecei a ter uma matéria chamada ciências naturais, ^{que era qual} onde à mesma englobava as matérias de química, física e biologia. Passei anos na escola estudando somente a parte da biologia, mais especificamente o corpo humano e como ele funcionava, o que me deixava constantemente entediado. Foi na 8ª série que finalmente começamos a ter aula de química e física, e a melhor parte era que o professor fazia experiências na sala de aula, o que me deixava extremamente animado!

Continuarei, aos poucos, alimentando o sonho de ser cientista, porém, meus pais começaram a perceber que, quando eu tinha não tarefas da escola para serem feitas – pois se não acabaria por deixar o conteúdo acumular, e conseqüentemente, ter mais coisas para estudar depois – começava a dar aula para os meus ursos de pelúcia e por isso, falaram que eu poderia me dar bem sendo professor, mesmo eu negando. Certo dia eu entrei na monitoria da biblioteca de minha escola. Nesse lugar eu organizava as estantes, atendia os alunos anotando a devolução e retirada de livros quando os mesmos iam a biblioteca e, nas horas vagas, estudava. Eu e os outros monitores criamos uma espécie de grupo de estudos no turno da tarde e sempre que eu sabia a matéria procurava explicar para os meus colegas, foi nesse momento que eles perguntaram se eu nunca tinha pensado em ser professor, pois eu conseguia

por que?

A. Tentei diminuir um pouco as frases, colocar mais pontos finais para não ficar uma frase muito grande :)

explicar de uma forma que eles compreendiam a matéria, neguei e disse que meu sonho era ser cientista.

A realidade veio à tona quando eu entrei no ensino médio e percebi que a química, a física e a biologia não eram o meu forte. Nas aulas de física, o professor passava fórmulas complexas enquanto eu ficava olhando para a lousa com uma cara de dúvida, que nesse caso, é a expressão a qual você fica com a boca aberta e os ouvidos focados no que as pessoas estão fazendo do lado de fora da janela da sala. O conteúdo da biologia era compreensível, justamente porque o anterior era mais abrangente, porém eu não sentia prazer – que para minha pessoa é um sentimento quente na barriga – assistindo as aulas do professor, que eram longas e com matérias muito extensas escritas no quadro, normalmente de caneta verde. Por fim, a química, que era um dos meus amores do ensino fundamental por eu gostar das experiências, tornou-se um caos! Não senti nem um pouco daquela sensação de calor na barriga, pois a professora vinha semana sim, semana não. Quando vinha, seus saltos ecoavam no corredor e os alunos já se preparavam para mais uma aula maçante, que nesse caso se resumia a uma explicação rápida, alunos observando o professor com expressões de sonolência e um quadro cheio de matéria, normalmente escrita em caneta vermelha. Comecei a entrar em uma crise, pois já não sabia mais o que eu poderia fazer da vida, até que comecei a pensar com carinho na possibilidade de ser um professor. Lembrei-me que desde o fundamental as pessoas a minha volta, tanto na minha casa quando no ambiente escolar, diziam que eu tinha certa aptidão para ser professor. A decisão final aconteceu quando eu estava arrumando meu quarto e encontrei uns cadernos antigos do ensino fundamental. Achei um que mostrava as aulas de espanhol da 3ª série, e naquele momento eu me lembrei da professora que dava aula na época e uma sensação reconfortante veio à tona. Parece que eu estava de volta a biblioteca cercado pelas estantes de livros e por meus colegas de monitoria enquanto explicava um conteúdo que eles não entendiam. Foi nesse momento que as peças do quebra cabeça finalmente ajustaram-se em seus devidos lugares! Eu sentia prazer dando aula para meus ursos de pelúcia e adorava ajudar meus colegas quando os mesmos tinham alguma dúvida na monitoria da biblioteca! Percebi que estive equivocado por anos, pois a minha verdadeira vontade era a de lecionar. Sendo assim, abandonei a ideia de ser cientista e comecei a lapidar a de ser professor.

mas se for que essas aulas eram chatas isso significa que tu não poderia mais ser cientista?

Giovanni,
 Minha sugestão é que agora tu tente explicar melhor como era tua grande vontade de ser cientista avaliar se por causa daquelas aulas da escola. Tente deixar mais claro o leitor

ANEXO C – Texto de apresentação pessoal do aluno Giovanni (quarta versão)

Nome: Giovanni
 Disciplina:
 Texto/Versão: Texto I – Versão IV
 Tema: "Texto de apresentação pessoal"
 Turma: A

Dos tubos de ensaio à lousa

Quando eu era criança tinha o sonho de ser cientista. Naquele tempo eu gostava muito de misturar vários produtos químicos de uso doméstico (sabão líquido, sabão em pó, detergente líquido etc.) e produtos comestíveis (açúcar, farinha, sal etc.) em um copo plástico ou em um pequeno balde para ver o que acontecia, pois na minha imaginação os produtos iriam trocar de cor ou até mesmo gerar alguma pequena explosão. Mas, para minha infelicidade, nada de estimulante ocorria e, ainda por cima, ao final das experiências, me sobrava um recipiente cheio de um líquido estranho que precisava ser limpo.

Enquanto estive no ensino fundamental, comecei a ter uma matéria chamada ciências naturais, a qual englobava as matérias de química, física e biologia. Foi na 8ª série que começamos a ter aula de química e física separadas, e a melhor parte era que o professor fazia experiências na sala de aula, o que me deixava extremamente animado!

Continuei, aos poucos, alimentando o sonho de ser cientista. Porém, meus pais começaram a perceber que, quando eu não tinha tarefas da escola para serem feitas – pois se não acabaria por deixar o conteúdo acumular, e conseqüentemente, ter mais coisas para estudar depois - começava a dar aula para os meus ursos de pelúcia e por isso, falaram que eu poderia me dar bem sendo professor, mesmo eu negando. Certo dia eu entrei na monitoria da biblioteca de minha escola. Nesse lugar, eu organizava as estantes, atendia os alunos anotando a devolução e a retirada de livros quando os mesmos iam à biblioteca. Eu e os outros monitores criamos uma espécie de grupo de estudos no turno da tarde e sempre que eu sabia a matéria, procurava explicar para os meus colegas. Foi nesse momento que eles perguntaram se eu nunca tinha pensado em ser professor, pois eu conseguia explicar de uma forma que eles compreendiam a matéria. Neguei e disse que meu sonho era ser cientista.

A realidade veio à tona quando eu entrei no ensino médio e percebi que a química, a física e a biologia não eram o meu forte. Nas aulas de física, o

professor passava fórmulas complexas enquanto eu ficava olhando para a lousa com uma cara de dúvida, que, nesse caso, é a expressão à qual você fica com a boca aberta e os ouvidos focados no que as pessoas estão fazendo do lado de fora da janela da sala. O conteúdo da biologia era compreensível, justamente porque o anterior era mais abrangente, porém eu não sentia prazer – que para minha pessoa é um sentimento quente na barriga – assistindo as aulas do professor, que eram longas e com matérias muito extensas escritas no quadro, normalmente de caneta verde. Por fim, a química, que era um dos meus amores do ensino fundamental por eu gostar das experiências, tornou-se um caos! Não senti nem um pouco daquela sensação de calor na barriga, pois a professora vinha semana sim, semana não. Quando vinha, seus saltos ecoavam no corredor e os alunos já se preparavam para mais uma aula maçante, que nesse caso se resumia a uma explicação rápida, alunos observando a professora com expressões de sonolência e um quadro cheio de matéria, normalmente escrita em caneta vermelha. De que adiantava eu ser um cientista se os conteúdos dados nessas matérias não me atraíam? Os vários cálculos e formas acabaram por desmotivar-me do sonho de ser cientista. Comecei a entrar em uma crise, pois já não sabia mais o que eu poderia fazer da vida, até que comecei a pensar com carinho na possibilidade de ser um professor. Lembrei-me que desde o fundamental as pessoas a minha volta, tanto na minha casa quando no ambiente escolar, diziam que eu tinha certa aptidão para ser professor. A decisão final aconteceu quando eu estava arrumando meu quarto e encontrei uns cadernos antigos do ensino fundamental. Achei um que mostrava as aulas de espanhol da 3ª série, e naquele momento eu me lembrei da professora que dava aula na época e uma sensação reconfortante veio à tona. Parece que eu estava de volta à biblioteca cercado pelas estantes de livros e por meus colegas de monitoria enquanto explicava um conteúdo que eles não entendiam. Foi nesse momento que as peças do quebra cabeça finalmente ajustaram-se em seus devidos lugares! Eu sentia prazer dando aula para meus ursos de pelúcia e adorava ajudar meus colegas quando os mesmos tinham alguma dúvida na monitoria da biblioteca! Percebi que estive equivocado por anos, pois a minha verdadeira vontade era a de lecionar. Sendo assim, abandonei a ideia de ser cientista e comecei a lapidar a de ser professor.

É? Como te sentes hoje com a decisão que tomaste?

ANEXO D – Texto de relato do cotidiano da aluna Michelli

Disciplina: _____

Michelli – Turma _____

TEXTO 2/ VERSÃO 3

Agora eu ando por aí de mochila

Faz mais ou menos 2 anos que a minha semana se inicia com o seguinte cenário: uma poltrona, um divã, um par de ouvidos e uma mochila. É, uma mochila! É nela que eu guardo o peso dos dias, as dores, os choros e todas as obrigações que a semana trás consigo. A terapia tem me ensinado muito sobre mim e sobre a vida, a cada segunda-feira eu deixo uma Michelli deitada naquele divã e levanto com outra muito mais leve (pra guardar na mochila).

Em frente à porta da sala em que será nossa sessão, iniciamos o nosso diálogo semanal:

- "Como estás querida?".

Então respiro fundo, e antes mesmo de eu responder, Lisiane me interrompe:

- "A mochila está pesada hoje, não é?".

Enquanto Lisiane me explica que além de todos objetos materiais, na mochila é preciso ter espaço pra me guardar também, me ajoito no divã com as mãos sobre o peito, os olhos marejados e cansaço na voz. Giro meus olhos por toda sala, até que o conforto e a coragem surjam para que eu abra a mochila e tire tudo que guardei, em cada divisão, em cada bolso. E assim então, me aliviar da dor, nas costas e na mente por carregar todas as minhas anotações, remédios, carregador de celular, banana, bolacha maria, capa de chuva, óculos escuros, escova de dentes, chave de casa. E sabe como é, algum bolso ou outro a gente sempre precisa deixar pros sentimentos. Eu gosto de deixar a angústia no bolso maior, junto dos textos acumulados de alguma cadeira chata da faculdade, onde o zíper é mais firme e o bolso é mais forte, assim é possível aguentar o peso - tanto dos livros, quanto da angustia - até que eu retorne ao divã. Já a Alegria eu prefiro deixar mais livre, guardada num bolso junto ao carregador de celular, para que assim como o aparelho, eu também me recarregue. O alívio de ter finalmente terminado as tarefas do dia, eu guardo no mesmo bolso que a chave de casa, assim, logo que abro o bolso sinto satisfação.

de onde vem essa angustia?

o que tu explica sem de onde vem!

É fundamental entender que está tudo bem se eu perder o ônibus e sentir vontade de chorar, contanto que eu guarde o choro na mochila e leve até ela pra que possamos dividir esse peso. A culpa de atrasar a fatura do cartão, também pode ser guardada na mochila, junto à tristeza e a ansiedade de reprovar em alguma avaliação. Não tem problema carregar guarda-chuva em dia de sol e esquecer ele nas tardes de temporal, na mochila sempre vai ter espaço pra guardar mais um arrependimento.

O cenário das segundas-feiras tem me reinventado e me transformado em alguém mais firme. Nós, juntas vamos abrindo e explorando cada um dos bolsos e divisões que tem nessa mochila, de forma que ela fique vazia de angústias e cheia de alegria, e de alívio. As segundas-feiras remetem a mim, o dia em que eu descarrego a mochila e volto carregada de coisas leves, pra guardar em mim (e na mochila, é claro) e me nutrir toda vez que necessário até que novamente seja segunda-feira.

o que coisas são essas?

Michelli,

Minha dica agora é que tu explique que sentimentos são esses e porque eles existem (a alegria e a angústia, porque os outros sentimentos tu já explicou bem)

ANEXO E – Texto de relato de emoção forte do aluno José

Buba

Eu e a Bárbara éramos amigos, e, à princípio, só isso mesmo, amigo e amiga que tinham outras amizades em comum. Eu gostava de conversar com ela, sempre achei a Bárbara muito simpática, engraçada, bonita e etc. Nada além disso, até então ela era só mais uma guria legal como muitas outras.

Um dia as coisas começaram a ficar diferentes? Começamos a trocar mensagens todos os dias, nossas conversas duravam horas e horas, compartilhávamos coisas que cada um gostava e coisas que cada um odiava também. Ela me contava como era fã e amava Lana Del Rey, e eu a contava como amava Arctic Monkeys. Eu a dizia como eu achava que filmes de terror são toscos, e ela me contava o quanto ela abomina pessoas que idolatram o Bolsonaro. Falávamos das coisas mais idiotas até as coisas mais complexas do mundo: de "como seria legal ter uma piscina de bolinhas em casa" até "o que fazemos depois que morreremos".

Eu e a Buba começamos a nos aproximar demais. Uma pessoa que eu só via em festas nos finais de semana, passou a ser presença confirmada em cada dia da minha semana. A guria pela qual antes eu não tinha qualquer sentimento, passou a ser uma guria pela qual eu tinha um sentimento singular, aqueles sentimentos ditos impossíveis de explicar. Nosso primeiro beijo ainda não tinha acontecido. Os dois sabiam que ele estava muito perto de acontecer, a gente não queria criar muita expectativa pra não ter pressão, nessa altura do campeonato os dois estavam apaixonados, ia rolar na hora certa.

Marcamos de assistir um filme juntos na casa dela. A escolha do filme precisava ser certa, pois o que eu mais evitava era que o clima "pré primeiro beijo" pairasse no ar e a situação ficasse tensa e estranha entre nós. Por sorte a escolha foi excelente e ficamos focados nele durante todas as três horas de filme. Assistimos "Azul é a cor mais quente" com toda a atenção do mundo. Comemos pipoca, tomamos guaraná e no final conversamos mais umas horas sobre o filme e sobre a vida. Aí eu pensei "tá, esse é o momento", eu não devia ter pensado isso, comecei a ficar nervoso hahaha. Comecei a fingir que estava escutando tudo que ela falava pra mim, enquanto isso bolava um plano na minha cabeça. Fingi que meu amigo Marcos estava me ligando pra ir na casa dele urgentemente (olhem que genial). Fui saindo da casa dela, ela me levou até a porta. Tá, é agora! Depois dos "tchau", dez segundos de silêncio, os dez segundos mais eternos que tu podes imaginar.

Começamos a se aproximar instantaneamente. Mais uns passos e eu finalmente estaria beijando a guria pela qual eu era apaixonado. Mais perto e mais perto... Ficamos poucos centímetros de distância um do outro e paramos para aproveitar aquele milésimo de segundo antes do toque. Até que o beijo aconteceu. Acho que esse foi o momento em que eu mais me senti vivo nessa vida. Virei as costas e fui caminhando com muita calma até a esquina, segurando toda a felicidade que tinha dentro de mim para que eu não demonstrasse ela ali, pois isso pareceria ridículo. Virei a esquina e comecei a correr de tanta felicidade. Foi o momento que eu mais cheguei perto de alçar um voo na minha vida. Corri em alta velocidade mais umas duas quadras, meu coração quase saindo pra fora do peito. Parei em uma esquina e lembrei que tinha só inventado a história do Marcos. Mesmo assim, fui pra casa dele. Chegando lá, contei toda a história pro meu melhor amigo e dei um abraço nele, mas queria mesmo estar abraçando a Buba.

José,

PROPOSTA – TEXTO EMOÇÃO

SEGUNDA VERSÃO

José Henrique

Tu texto está muito legal e muito fofo!
Agora, para aprofundar mais a emoção forte, tente seguir as dicas que eu dei ao longo do texto.

Que tal descrever mais as sensações e os pensamentos que tu teve no momento?

ANEXO F – Texto de relato de um aspecto do cotidiano pessoal da aluna Renata

Nome: **Renata**
 Texto: Cotidiano 3.

Quem reclama do cansaço de morar longe da faculdade que fica a vinte minutos de casa e utiliza apenas um meio de transporte, não faz ideia de como é morar em outra cidade e de como isso afeta o desempenho ao longo do dia. Quando descobri o trajeto de dois ônibus que teria de fazer para assistir as aulas do curso, nem pensei em como seria difícil, com a animação a gente dá um jeito pra tudo. Ignorando a viagem que viria pela frente, senti na pele e vi como seria minha vida a partir de um novo cotidiano.

Embora meu dia comece às cinco e vinte da manhã, com muito sono, chego na aula e tento arranjar disposição para tentar entender tudo que é discutido. Tomo muito chá e mantenho uma postura reta na cadeira, para evitar o sono e prestar atenção na aula. Às vezes acabo dormindo na mesa e peço ajuda para os colegas no intervalo, que conseguiram pegar o conteúdo enquanto eu "pescava" ou simplesmente olhava para o nada, pensando como eu deveria estar dormindo. Isso ocorre devido a mistura de várias matérias na minha cabeça por causa do sono, que não me deixa diferenciar os conteúdos embaralhando tudo em minha mente. E é claro, um deslocamento cansativo logo pela manhã, traz a impressão de ter alguém apertando seu cérebro com a mão, não te deixa pensar em nada, apenas com uma sensação de esgotamento gigantesco.

O cansaço mental de assistir na maioria da semana três aulas por dia se completa com a volta pra casa, ~~é a pior parte~~. A vinda é bem mais fácil, pois nem sempre tem trânsito na madrugada. Ao contrário, o famigerado horário de pico me faz pensar todos os dias como eu poderia ter mais disposição se não passasse horas dentro de dois ônibus. Na maioria das vezes de pé, com uma mochila pesada entre um dos ombros, tentando me equilibrar em um mar de gente, a qual me esmagam sem eu ao menos ter lugar para me mexer, além das cotoveladas e empurrões que eu levo, sem saber de onde veio, sem ter para onde reclamar. Quando chego em casa o cansaço físico entra junto comigo, me carregando no colo, pois dificilmente eu consigo caminhar e sentir meus pés. Consigo me arrastar e dar passos devagar, tiro o sapato e vejo meus dedos esmagados e doloridos, devido a surra de dois ônibus no qual fiquei de pé na volta para casa.

Para quem não sabe o horário de pico é aquele momento em que as pessoas estão se deslocando do trabalho para casa, onde você se depara com diferentes tipos de humor e recepção de

o se sentia animada por que? Agora não sinto mais nada

essa parte contribui para o questionamento? Acho que aqui fugiu da unidade temática

sentimentos. Que nem pessoas mal humoradas brigando por um lugar, cantando e conversando felizes com o fim do dia, entre outras reações as quais estão armazenadas ao longo do dia. Sei bem como o cansaço pode afetar sim seu relacionamento com as pessoas, depois de um dia turbulento e cansativo na universidade, aprendendo coisas que nem sempre te agradam ou você não obtém sucesso, como, por exemplo, uma prova na qual você se sente decepcionado com seu desempenho. Até mesmo uma noite mal dormida, devido ao horário e a locomoção que é ir e voltar de uma cidade para outra, a volta acumulado ao monte de gente não vai te fazer trazer grandes alegrias. À vista disso, chego em casa, me tranco no quarto e fico atirada na cama, não quero falar com ninguém. Estou cansada o suficiente para ter diálogo com minha mãe, que entra porta a dentro tentando obter alguma resposta sobre assuntos que eu nem ouvi. Pois durmo como uma pedra, sem me mexer, acordando na mesma posição em que deitei no dia anterior.

Isso mostra que essas relações de exaustão estão todas ligadas, e como isso tudo interfere nas suas atividades diárias. Agora quando meus amigos dizem como é ruim morar em Porto Alegre e ter de acordar cedo para aula, apenas observo com um sorriso no rosto e tento consolá-los dizendo que um dia a faculdade acaba e minhas viagens de ônibus também.

Renata

Seu questionamento é sobre como o fato de ter morar longe do Vale atrapalha no seu dia, unidade para manter uma unidade temática!

ANEXO G – Texto de relato de emoção forte da aluna Alice

Alice

Texto 3 - versão 2

no fim que?

Meu avô tem 98 anos. A vitalidade sempre foi sua característica mais marcante. Trabalhou a vida toda. Caminhoneiro, não há lugar no Rio Grande do Sul que ele não conheça. Dirigiu seu caminhão desde antes dos doze anos até depois dos sessenta, e só parou porque minha avó dizia que não fazia bem continuar trabalhando com essa idade, que ele devia ficar em casa fazendo companhia a ela.

Quando eu nasci meu avô tinha 76 anos e era "virgem de cama de hospital", como ele adora dizer. A idade avançada não era empecilho para que ele desempenhasse suas tarefas cotidianas: andava sem bengala, tomava banho sozinho, fazia janta pra família e até dirigia. Cresci com um avô cheio de energia, que acordava cedo para varrer a calçada e que tinha uma memória invejável - até hoje lembra de lições que aprendeu na segunda série. Conhecido na cidade, todos se admiravam ao ver um idoso tão saudável.

Acostumei-me com essa imagem dele. Faz apenas três anos que a idade começou a pesar sobre meu avô, e parece que ela está tentando compensar o atraso de ter deixado ele em paz por tanto tempo. Para um senhor de mais de 90 anos, cada aniversário faz muita diferença. Não é a mesma coisa que entrar na casa dos 30 ou na meia-idade. Há muito trabalho no espaço de tempo entre os 95 e 96 anos, por exemplo.

Devido a esse avanço da idade, ele recentemente começou a usar cadeira de rodas, um objeto que há poucos anos era completamente dispensável, pois suas pernas ainda eram fortes. A primeira vez que o vi nesse aparelho me causou um pouco de espanto, pois eu ainda estava presa à lembrança de anos atrás. Contudo, esse choque passou rápido, porque eu entendia que não é fácil envelhecer depois dos noventa - a memória começa a falhar, as articulações ficam gastas e o corpo em geral se torna mais fraco. Apesar disso, houve um episódio em que eu não soube assimilar direito a velhice de meu avô. Aconteceu na Páscoa desse ano.

Fui visitá-lo, como faço em todos os feriados. Encontrei-o de cama, tomando remédios para uma gripe que parece carriqueira para os meus vinte e poucos anos, mas que pode ser devastadora para um senhor de 98. Eu nunca havia visto meu avô doente, e muito menos de cama por causa disso. Entrar em seu quarto nesse dia foi como receber um soco no estômago: minha respiração cortou de forma abrupta e era impossível organizar meus pensamentos. Eu nunca havia visto ele

aqui é a única parte que fala da emoção em si. Que tal desenvolver mais o que tu sentiu na hora?

tão vulnerável, encolhido na cama. Ele estava tão mal que foi nesse exato momento em que percebi que ele poderia morrer naquela noite mesmo, e que eu nunca mais o veria. Acho que foi esse fato que acabou desencadeando minha reação tão intensa: apesar dos seus 98 anos, jamais passou pela minha cabeça a ideia de que meu avô pudesse morrer. Parece bobagem, afinal, todas as pessoas vão morrer um dia. Mas com ele era diferente: eu estava de tal forma acostumada à lembrança de um avô saudável que, apesar de notar seu envelhecimento, não relacionei esse fato com a chegada do final da vida dele.

Essa ocasião foi a primeira vez em que tive ciência de que meu avô não era imortal, e isso foi um choque para mim. Comecei a soluçar e a chorar descontroladamente na frente dele, e quanto mais eu chorava mais concreta ficava a ideia de nunca mais vê-lo - parecia que meu choro era um pedido desesperado para que meu avô ficasse para sempre junto comigo.

Como eu nunca perdi ninguém próximo, essa foi a única vez que tive contato com essa possibilidade. Até então a ideia de me despedir de alguém querido para sempre parecia muito distante. Meu avô não morreu aquela noite, foi só um susto, mas foi o suficiente para nos aproximar ainda mais. Vou visitá-lo com mais frequência, e tento reprimir a agonia que sinto quando percebo que ele não é mais o mesmo de anos atrás.

Alice,

Otimo texto, com várias partes bem concretas. Sugiro que tu descreva mais a parte da amargura em si.

ANEXO H – Texto de apresentação pessoal da aluna Nádia

Nome: Nádia
 Disciplina:
 Texto/Versão: 3
 Tema: GUEDES, Paulo Coimbra. Da redação escolar ao texto: um manual de redação. Olhar, imaginar, organizar, escrever.
 Turma:

Eu fui a filha do pastor

Meu nome é Nádia, e vim para a Universidade, ano passado, através de mobilidade acadêmica entre minha antiga universidade, UNIFAP – Universidade Federal do Amapá e a "tia" Universidade. Essa é a minha resposta, a quem me pergunta porque estou aqui. Mas o que realmente me trouxe aqui?

Porém o que me trouxe aqui foi a vontade de estar livre de expectativas e conceitos que a mim estavam sendo impostos e que já não me cabiam. Nasci em uma família evangélica, então cresci acreditando em todos os desígnios sagrados bem como: amarás o teu próximo, respeitar pai e mãe, respeitar os mais velhos, e não fazer coisas que não me eram permitidas por se cristã, como: não ir à festa, não andar/namorar com pessoas que não segue os mesmos desígnios, não falar palavras chulas, não usar calça, mini saia e roupas que eram inadequadas. Até a adolescência não me questionava tanto quanto a esses desígnios, porém ao entrar na faculdade e iniciar a "vida adulta" passei a conviver com pessoas de diferentes culturas e religiões, foi então que comecei a questionar-me sobre tais desígnios que mais pareciam regras do que não fazer. Não aceitava/entendia o fato de que meninas não deviam usar calça como meninos, lembro de uma ocasião em que fui repreendida por ir a uma gincana de jovens da igreja, usando calça, diferentemente das outras meninas que só usavam saias ou vestidos com manda a regra, foi a partir de então que passei a não mais me identificar com aquele grupo.

Mas as coisas só se tornaram mais complicadas quando aos poucos meus irmãos aos poucos foram saindo de casa e a atenção de meus pais focaram-se em mim e coincidentemente próximo a este período eles foram convocados a serem pastores, foi a partir de então que comecei a anular-me para atender expectativas alheias e com isso com ganhei o novo nome, "a filha do pastor". Sendo "a filha do pastor", atendia as vontades de meus pais, se me pedissem que fosse à igreja ao invés de sair com as amigas ou apenas ficar em casa e assistir a um filme, prontamente deixava de lado minhas vontades, passei a consentir com as regras arbitrais de não usar roupas que a eles eram inadequadas (calça, roupas curtas, biquíni e etc). No entanto, definir o que eu devia usar ou não, não era o suficiente, "a filha do pastor" tinha que ser o exemplo de cristã e ser ativa dentro da igreja, estar sempre envolvida e a frente de atividades e do grupo de jovens e sendo exemplo de filha cristã para eles, não fazendo nada que contrariasse os desígnios sagrados.

Foi nesse momento que passei a me questionar, se eu queria ser exemplo de filha cristã, e se eu poderia continuar a atender a tantas expectativas e me dei conta que não, que não queria ser exemplo a ser seguido e que eu queria atender as minhas expectativas e não alheias.

Foi então ^{que} a possibilidade de fazer mobilidade acadêmica me surgiu como uma válvula de escape à toda aquelas expectativas impostas. ^{hoje} para desprazer de meus pais faço tudo o que esperavam que não fizesse, como exemplo principal do desprazer deles namoro com uma pessoa que não pertence a mesma religião deles, ^{porém} ainda não posso descrever quem sou mas posso dizer que estou a descobrir e construir quem eu sou ou quem posso vir a ser, mas sei o que não sou um título pronto e acabado como a "filha do pastor".

Como anim?

Nádia,

Minha dica é que, como é um texto de apresentação, tu não chegue ao final dizendo que "não posso dizer quem eu sou". De repente tu poderia simplesmente concluir dizendo que tu ^{se} vê a tua verdadeira personalidade quando não está sendo coagida a ser apenas a "filha do pastor", pois se vê livre daquelas imposições.

ANEXO I – Texto de apresentação pessoal da aluna Diana

Diana

5ª VERSÃO

No Apartamento da Cidade Baixa

Eram mais ou menos 18h. O pôr-do-sol dava seu último adeus no céu. O pai se debruça no parapeito da área de serviço, cansado, de pijama, e acende o cigarro. Fuma devagar, inalando a fumaça, pondo-a para fora e olhando fixo para o céu, vez ou outra para as plantas ao seu lado, pensando sabe-se lá o que... divagando.

No meio da área, sua filha: eu. Também divago, sentada numa cadeira de praia, com um lápis na mão e segurando várias folhas de ofício, a maioria delas riscadas ou em branco. Não tendo ideia do que escrever para me apresentar, passei a reparar no meu pai e no que temos em comum: o formato da sobancelha, um pouco grossa. A cor do cabelo, um pouco claro. As cores dos olhos não eram iguais, mas nossas mãos são parecidas. Puxei sua serenidade: ele é calmo. Também sou calma. Me lembro de uma situação em que eu fiquei calma do mesmo jeito que ele: era de noite, lá pelas 20h, e meu pai fazia a janta na cozinha. Mas era para ele cozinhar algo rápido, tipo uma massa, conforme tinha sugerido a minha mãe, mas ele não cozinhou isso: ele inventou de fazer um carreteiro de panela. O resultado: muita bagunça, muita sujeira, tudo engordurado e fora do lugar. Para mim, esse tipo de desordem se arruma depois da janta e não perco a cabeça, me mantenho calma e sei que tudo vai ser arrumado depois, mesmo parecendo que estava tudo de pernas para o ar. Meu pai também, não dá a mínima, e não se incomoda com isso.

Meu pai joga o cigarro dentro da pia molhada ao seu lado e vai para a sala. Vou junto... e lá está minha mãe. Também reparo nela: ela é alta, também sou. Muito magra e elegante no caminhar ou no sentar, usando óculos sempre. Também sou magrinha que nem ela e ultimamente uso óculos quase sempre. O nariz dela é o meu nariz, praticamente meu rosto lembra muito ela quando era jovem. Resumindo, sou a miniatura da minha mãe. Ela está sentada no sofá, vestindo seu roupão rosa, lendo um livro. Sempre gostei muito de ler porque ela sempre me influenciou a desenvolver o gosto pela leitura: ela me levava em livrarias e comprava vários livros para mim quando eu era pequena e em casa eu sempre tinha acesso a vários livros. Então minha mãe lia e percebi uma hora que eu também estava lendo.

Voltei para a área e me sentei na cadeira de praia de novo. Pensando bem, agora sei que não consigo me apresentar sem apresentar meus pais, e agora eu consigo me ver de fora: porque me vejo neles.

Então fala mais sobre eles! O pai é calmo, mas da mãe só temos a descrição física. É preciso saber muito mais dos seus pais para o leitor conseguir se conhecer através deles!

A maioria estava riscada ou em branco?

ANEXO J – Texto de relato de um aspecto do cotidiano pessoal da aluna Andressa

Nome: **Andressa**

Texto 2

Versão II

Oh, mãe manda ele parar!

O toque do despertador é o primeiro som que ouço! Tento abrir os olhos e rapidamente penso nas coisas que tenho a fazer, quando me dou conta já tenho que estar de pé, dou um salto e me jogo embaixo do chuveiro para acordar mesmo. Preparo meu café e aprecio o único momento do dia em que somos só eu, o silêncio e minha xícara de café observando minha pequena horta com minhas mudas de alface crescendo lindamente pela janela da cozinha. Mas logo esse silêncio é quebrado com o latir da minha cadelinha vira lata que faz minha filha menor a **Bia** se acordar e vir pedir seu café, café este acompanhado de muitas histórias que aconteceram nos sonhos dela. Ela me conta empolgada os detalhes de todas as fadas e unicórnios que se fizeram presente no seu sono.

Eu tento não ser a mãe chata e presto atenção, enquanto lavo a louça que ficou na pia na noite anterior. Logo **Julia** se desperta e vem com todo mau humor de uma adolescente, reclamando do latido da cadela, da música do vizinho, reclama até da voz da irmã. Mas logo ela toma seu café com torradinhas que ela mesma prepara. Mas esse mau humor dura pouco, pois ela já começa a me contar sobre as combinações com a **Camila**, sua melhor amiga e me passa toda agenda. Agenda esta que nunca lembro. E com todo esse barulho vem o **João**, gêmeo da **Julia**, com mais mau humor do que a irmã, reclamando do barulho, da claridade da janela, até da dança que a **Bia** faz na sala, mas lhe dou bom dia e ele me abraça e logo se acalma; toma seu café com leite e se fecha no mundo tecnológico do celular.

Mas nem tudo são flores, não demora muito e um dos três grita e diz: Mãe manda ele/a parar! Lá vou eu tentar apaziguar a situação, lembrando que são irmãos e tem que manter o respeito, e o **João** dá a resposta que ele sempre dá: Não falo nada! Convido a **Bia** pra me ajudar na horta para que ela gaste um pouco de toda energia do seu corpo, o que não adianta muito, pois logo ela solta a cadela e as duas correm enlouquecidas pelo pátio, correm imaginando que são coelhos saltitando até que a cadela se esconde pelo fato da **Bia** a obrigar a comer cenouras.

Quando começo o preparo do almoço daí é o momento de todos se reunirem. **Bia** faz suas performances de uma música qualquer com fones no ouvido, ainda vestida de coelha; **Julia** coloca suas músicas da Pablo Vitar e se empolga pensando que é a própria cantora! **João** com toda a sua calma me pergunta a cada quinze minutos o que tem de almoço, e eu respondo: Comida! Logo um implica com o outro o que gera toda uma discussão e eu fico com minha cara de "samambaia" fingindo que não sei o que está acontecendo, até que ouço: Oh mãe! Manda ele parar! Continuo com a cara de "samambaia" e digo que eles têm que se entender.

O que não adianta muito. E a discussão vai até o momento em que sentamos a mesa para almoçar e nada como um belo fricassé coberto por batata palha para trazer a paz e toda a discussão que durou quase uma manhã inteira seja resolvida. Eu olho e digo: que lindos! Não estão brigando! Pronto, um olha pro outro e já ouço: Oh mãe! Manda ele parar!>

Andressa,

Seria legal se tu fizesse uma reflexão no final sobre a participação dos teus filhos no teu cotidiano. Tente mostrar um pouco da tua visão sobre esse cotidiano para fazer uma conclusão boa. Teu texto está ótimo e bem concreto!

ANEXO L – Texto de apresentação pessoal da aluna Jéssica

Nome: Jéssica
Turma:
Texto: Apresentação Pessoal – 5ª versão

Ensino superior: e agora?

Quando eu estava no ensino médio, eu me sentia – e estava – na fase pré-adulta da vida. Não tinha certeza de nada, mas eu sabia que as responsabilidades (como entrar na universidade e trabalhar) começariam a pedir um pouco mais de atenção, como um treinamento para todo o resto da vida que eu – ainda – teria.

Foi nesse período que eu comecei a pensar no que aconteceria depois da escola. Sofri com questões como estudar, trabalhar, fazer o vestibular, que curso vou escolher? O que eu quero fazer?

Eu nunca tive a certeza do que gostaria de fazer após o ensino médio. O ensino superior não me parecia tão próximo, embora eu soubesse que ele estava ali, me encarando para saber se eu iria desafiá-lo. Mas eu tinha que saber o que gostaria de cursar, pois me sentia pressionada pela minha família para entrar na faculdade, e decidir não me parecia uma tarefa fácil, pois eu não sabia o que escolher. Eu passava muitas horas na frente do computador buscando sobre diferentes cursos, sempre muito interessada para conhecer e tentar me decidir profissionalmente. Conversava com as pessoas mais velhas da minha família, como minha mãe, tias e primos, para conhecer suas profissões e tentar me inspirar.

Pensei em cursar arquitetura, afinal sempre gostei de decoração e de desenhar, mesmo sem saber muito, a planta baixa de uma casa, ou seja, como ela é vista de cima, sem o telhado. Gostava muito de decoração e de desenhar ~~isso~~ pois ficava horas imaginando como eu poderia decorar um local com diferentes cores e móveis, planejando ambientes como uma sala, por exemplo, cheia de sofás e almofadas de modo a ficar confortável. Folhear panfletos com estes desenhos me inspirava muito, até eu descobrir (pesquisando sobre o curso) o quanto teria que estudar matemática para isso, e eu não gosto de matemática, porque nunca me dei muito bem com cálculos, gráficos e medidas. Pensei em cursar dança, pois dançar é algo que sempre amei fazer. Gostava muito de dançar e criar minhas próprias coreografias no meio da sala, sozinha, arredando os sofás e a mesa. Mas, embora eu gostasse muito disso, eu não queria ter isso como profissão, e já que não passei no vestibular, acabei repensando o que gostaria de estudar e seguir como profissão, mudando os meus interesses novamente.

*Eu
me
inspirei
na
mãe
e
ficou
muito
fácil
de
fazer*

Letras se tornou uma opção quando eu me dei conta de que gostava muito de português e inglês, por estar muito mais em contato com as línguas, na escola e no curso de inglês. As gramáticas dessas línguas, diferentes em alguns aspectos, como a conjugação dos verbos, mas semelhantes em outros, como a estrutura de uma frase, foram questões que sempre gostei de estudar, pois gosto de entender como as línguas funcionam; seus plurais, suas conjugações, porque falamos de um jeito e não de outro, como aprender uma língua estrangeira, etc. Tinha facilidade em ajudar meus colegas com essas línguas: sempre que precisavam, criávamos grupos de estudos à tarde, na cantina da escola, para estudarmos para provas e trabalhos. E assim comecei a pensar mais na licenciatura em Letras, pois percebi que podia me tornar professora já que gostava de ajudar, ensinar e auxiliar os colegas que precisavam, realizando exercícios e questões trabalhadas em aula.

Hoje, estando no primeiro semestre de Letras, tenho a expectativa de que me ache nesse curso e que com ele eu me encontre no mundo. Que eu saiba que estou no caminho certo. Nesse pouco tempo que estou cursando eu já estou gostando, e espero gostar cada vez mais, porque estou adorando o curso e o que ele tem me proporcionado, tanto com o estudo quanto com as novas descobertas sobre as línguas. Como menciono antes, eu não tinha certeza de nada durante o ensino médio, mas sinto que estou começando a ter a certeza que antes não tinha, agora na faculdade.

o que é?

Jéssica,

Tenta olhar teu texto "de fora" e completar as lacunas que estão aí. Para quem não tem as tuas vivências, fica muito difícil acompanhar a história: há comentários que fazem referência a coisas que o leitor não sabe e só vai saber se tu contares...)

ANEXO M – Texto de relato de um aspecto do cotidiano da aluna Mary

E a louça também é minha!

Relato do cotidiano
3ª Versão - Mary

Chego à casa e um dos felinos me recebe na porta, marcada por suas patinhas. Com seus cinco quilos distribuídos por quase quatro palmos de comprimento, e com seu ralo pêlo branco, Félix me acompanha até a área de serviço, onde enxergo sua água e ração espalhados pelo chão. Logo sinto um cheiro forte e já sei que a sua casinha de necessidades está lotada. Aquelas empregadas com quem tanto convivi nos anos anteriores já não frequentam a minha casa. Então pego a pá e um saco plástico, trancando a respiração. Começo a espirrar incessantemente, pois minha alergia logo repugna aquele odor.

per que?

Lembro que a pia está cheia de louças, já que sai de casa horas antes sem ter as lavado. Não cumpri a minha promessa de "não deixar nada para depois". Sinto um pouco de raiva de mim mesma por isso. Mas as unhas feitas já não são minha desculpa, nem prioridade e, então, coloco as borrachosas luvas amarelas, que me dão uma certa agonia ao ir entrando raspando na pele.

estragam? mesmo com luvas?

Percebo que o piso da sala está sujo. Existem pêlos, pedacinhos de planta e de papel, fios de cabelo, pó. E aí vejo até algumas contas espalhadas sobre o tapete. Elas estão vencendo e ninguém pagou ainda! Estendo os tapetes, batendo a poeira na sacada. Sinto uma pequena dor nas costas com o movimento, quando desisto da perfeição da limpeza. Aí aparece a minha outra felina, (Mercedes) Espreguiça-se e começa a afiar suas garras no tapete que ainda não terminei de pagar.

per que você mata os meus dentes e o da outra mãe?

Ao ir buscar os apetrechos para extirpar com aquela sujeira, não encontro a pá no lugar que deixei. Corro para o quarto, e, em meio à confusão de edredom e lençol, encontro a pá rosa destruída pelos dentes do Félix em cima da minha cama. Agora estendo o lençol, ajeito o edredom, bato os travesseiros, junto um pote caído do chão. Como era bom chegar em casa com a cama pronta, esticada, arrumada perfeitamente!

Retorno à sala e visualizo a pia que acabei de esvaziar. Chamo uma telentrega. Precisava regular os gastos, mas não ousei respingar óleo sobre todo o balcão novamente. Bebo rapidamente um copo de água

Sem conclusões!

com gás super gelada, quando me dou conta que a última garrafa está fora do gelo, e ninguém se lembrou de colocar. ^{→ quem colocaria? até então, só tu aparecia nos textos}

Tomo demoradamente um banho bem quente. Sem culpa! Passo cremes, e uma preguiça quase toma conta de mim a ponto de não querer passar o último. Olho-me no espelho e dou "de cara" com aquele par de olheiras, que me acordarão amanhã de manhã. E, assim, passo o creme com um certo cuidado ao redor dos olhos.

Atiro-me no sofá, sintonizo o canal no GNT e suspiro. Que bom, ainda não começou a sessão de programas de que eu mais gosto! Pego no sono no sofá mesmo e me irrita por ainda não ter escovado os dentes!

Deito-me na cama, mas o sono ficou lá no sofá da sala. Penso mil coisas ao mesmo tempo e, para cessar com os pensamentos ruins, rezo intercaladamente um Pai Nosso, uma Ave Maria e um Santo Anjo. Isso ocorre umas dez vezes e, quando estou quase dormindo, percebo que ainda não programei o despertador. Coloco uns três horários diferentes. Não tenho mais a segurança de ser acordada por aquela voz rouca da minha querida mãe caso não levante no horário.

Agradeço e durmo. A casa agora é minha e a louça também!

Mary,

Tua questionamento está sem definições mas em alguns momentos falta tu aparecer no texto. Que tal manter um pouco da tua visão sobre o questionamento? Além disso, seria legal se tu respondesse às perguntas que fiz ao longo do texto.

versão 3
Mary

ANEXO N – Texto de relato de emoção forte da aluna Rayane

2ª Versão

NOME: Rayane
Proposta: Relato de uma emoção forte
O dia em que a borboleta bateu as asas

Sempre que penso na história ^{o dia em que} que vou narrar, me lembro da Teoria do Caos. Todos conhecem essa teoria que se popularizou ^{onde} uma borboleta batendo as asas na China pode causar um tomado no outro lado do mundo. Pois bem, meu primeiro contato com o caos foi aos sete anos de idade. Até então minha vida tinha sido milimetricamente controlada e planejada por meus pais, que além de serem pessoas extremamente organizadas, eram superprotetores em relação a sua única filha. Meus horários eram sempre regrados e cumpridos à risca. Tinha a hora de acordar, de dormir e um rigoroso cronograma de alimentação com seus respectivos horários. Eu dividia meu tempo entre escola e hora do dever de casa, hora esta que nunca atrasava e sempre durava o tempo estipulado. Eu nunca tinha me machucado seriamente, pois só brincava em ambientes controlados, como o pátio de casa e meu quarto. Mas essa rotina não se limitava só a mim, toda minha família vivia neste ambiente rigorosamente planejado e cirurgicamente limpo. Nada sala de controle. Até aquele fatídico dia.

Estávamos de férias em uma cidadezinha no litoral de Santa Catarina, em uma pousada aonde iam os todos os anos, sempre na mesma época. Minha mãe confiava na limpeza dos quartos da pousada e meu pai achava a vaga de estacionamento perfeita: perto do quarto, com uma árvore frutífera que fazia sombra, mas sem frutinhas maduras esmagadas que poderiam manchar o capô do carro. Tudo ia perfeitamente bem. Tínhamos um dia agendado da seguinte forma: tomaríamos café em casa, sairíamos para a praia às 10h para que chegassemos lá a tempo de ir almoçar em um restaurante antes que ele ficasse cheio, aproveitaríamos a praia à tarde e sairíamos de lá antes das 17h para fugir do trânsito e tomar o sorvete das 18h no centro. Nada poderia sair errado.

Entramos no carro, eu no meio do banco de trás com o cinto de segurança de dois pontos, aquele que só passa na cintura e ainda não havia sido substituído pelos de três pontos, comuns nos carros de hoje em dia. Deixei os chinelinhos nos tapetes do carro cobertos de folhas de jornal para não sujar o assento, e coloquei os pés cruzados um cima do outro. Assim salmos em viagem. Mas o que nenhum de nós sabia era que nesse momento uma borboleta na China começava a bater suas asas, e naquela ruazinha onde passávamos havia um quebra molos sem sinalização. Em uma velocidade condizante com a via mas de forma alguma concizente com o quebra-molas, nosso carro voou pelo asfalto. Minha mãe gritou enquanto meu pai tentava controlar o carro e naqueles breves segundos, o cinto de segurança não conseguiu me segurar e eu voei através dele e caí de cara no chão do carro, batendo com o rosto em alguma ferragem do banco.

Imediatamente eu senti meu rosto inchar e doer, mas o que mais me ^{meu rosto inchar e doer} assustou foi sem dúvida o grito que minha mãe deu quando viu o que tinha acontecido comigo. Em um ^{primeiro} segundo ela estava no banco de trás me segurando no colo e chorando. Eu não conseguia abrir o olho direito e tentei encostar minha mão nele, mas fui impedida pela minha mãe. Era melhor não, ela disse. Perdi meu olho, foi meu primeiro pensamento. Bati com o olho e ele simplesmente saltou fora, deve estar em algum lugar no chão do carro, por isso ela não quer que eu encoste. Mas tudo vai ficar bem, a mãe vai saber o que fazer, você não pode ser mãe se não souber o que fazer quando o filho se machuca.

"Meu Deus, o que eu vou fazer?", eu a ouvi dizer. Neste momento sim eu entrei em pânico. Como assim minha mãe não sabe o que fazer? Ela sempre sabe. Ela sabe tirar a febre e passar medicamento nos machucados, ela até sopra pra não doer. E ela saou que nadar logo depois de comer faz mal e que eu posso ficar cega se olhar tv muito de perto. Ela tinha que saber o que fazer! Me senti

2ª Versão

perdida diante da inédita inaptidão da minha mãe de tratar do meu machucado e comecei a chorar, o que só me fez dar um grito de dor por machucar ainda mais o olho com as lágrimas salgadas. Ouvi meus pais discutindo sobre me levar a um hospital, quando meu pai solta a segunda máxima do dia: "Não sei onde fica o hospital daqui."

Agora meu mundo estava realmente de pernas pro ar. Meu pai sabia absolutamente tudo, ele sabia onde ficava cada coisa na cidade. Ele tinha até um guia de todas as ruas da cidade no porta luvas do carro onde, depois de uma breve olhada, ele nos levava para qualquer lugar que quiséssemos. Como ele podia não saber onde ficava o hospital? Decidiram então passar em um posto de gasolina ali perto e perguntar, os postos de gasolina estranhamente pareciam sempre saber onde ficavam as coisas em qualquer lugar. Mas a borboleta na China ainda não tinha terminado seu bater de asas.

Nosso carro, um Chevette 82, que na época já estava quase completando a maioridade, resolveu que não ia funcionar. Mas sendo justa, talvez não fosse tanto a má vontade do Chevette quanto o nervosismo do meu pai. Depois de tentar dar a partida várias vezes, ele resolveu empurrar o carro. Alguns metros para frente e a velha carroceria azul resolveu pegar no tranco, mas na pressa de pular para dentro do carro meu pai enganchou a camisa em alguma parte de metal solta na lateral da porta e a rasgou quase pela metade. Quando enfim chegamos ao posto de gasolina, antes que meu pai pudesse descer do carro e conversar com o frentista, minha mãe baixou o vidro da janela e deu o maior grito de socorro que eu já tinha visto. Crente que minha situação só poderia ser extremamente grave para ela se comportar daquela maneira, eu desatei a chorar mais uma vez. Nesta hora o olho já nem doía tanto, mas o profundo desespero dos meus pais havia me contagiado.

^{o meu e o do outro olho continuando}
Enquanto meu pai conversava com o frentista, um senhor se aproximou do vidro que minha mãe tinha baixado na ânsia de chamar Deus ou quem quer que fosse com aquele grito. Ele perguntou o que euve e me olhou. E eu vi com meu único olho bom os dois olhos fitando, com um misto de pena e horror, a massa vermelha e inchada em que tinha se transformado meu olho direito. Devo estar realmente pela hora da morte, pensei. Meu pai então voltou para o carro e informou que não havia hospital na cidade, só na capital. Minha mãe voltou a chorar e eu mais ainda, como eu ia colocar meu olho de volta no lugar sem um médico e ninguém naquela situação parecia saber o que fazer? Então o senhor no vidro do carro pareceu voltar à si depois encarar por tanto tempo minha desgraça e nos informou que havia uma farmácia ali perto. O Seu Fulano da farmácia estava acostumado a tratar qualquer machucado da cidade, certamente saberia o que fazer.

Quando chegamos à farmácia parecíamos os últimos sobreviventes de uma catástrofe. Minha mãe, descabelada e com a maquiagem borrada de tanto chorar, meu pai com a camiseta rasgada e todo sujo de graxa e eu, a criança acidentada, toda ensanguentada e com metade do rosto inchada. Nesse momento as coisas começaram a voltar aos trilhos, não sei se a borboleta finalmente terminou seu voo, ou se o Seu Fulano da farmácia era realmente a epítome da calma e do profissionalismo. E parece que eu não tinha perdido meu olho afinal, só bati com muita força o rosto e cortei a pele logo abaixo do olho, mas o inchaço diminuiria e dentro de alguns dias eu conseguiria enxergar com aquele lado novamente. Voltamos para o carro satisfeitos, eu com um pirulito e um curativo enorme, e meus pais com uma sacola de antibióticos, cujos horários e dosagem eles poderiam controlar minuciosamente. Ainda hoje me lembro de cada um destas sensações deste primeiro contato com a desordem, e desde aquele dia eu aprendi que não podemos controlar tudo na vida, que sempre há espaço para o que não planejamos. E que, sem dúvida, nossos pais também são tão humanos quanto nós. E a borboleta, aquela da Teoria do Caos, foi bater as asas em outro lugar.

Rayane

Ótimo relato! Muito bonito! Porém eu vi o desfecho do seu pai mas não vi a tua reação ao ter esse contato com a desordem. Tente descrever mais as tuas emoções e sentimentos.

ANEXO P – Texto de relato de um aspecto do cotidiano pessoal da aluna Rafaela

Rafaela

3ª VERSÃO

Todo dia é dia de whisky

No caso de o despertador do celular não funcionar, não preciso me preocupar com atrasos, pois tenho em casa um despertador muito mais eficiente. Um sujeitinho de cara preta e enrugada, grandes olhos e bochechas caídas que insiste em me lamber a cara sempre que passo da hora, o que, para a minha infelicidade, acontece também aos finais de semana.

Depois de ser acordada de maneira tão delicada e sutil, sendo esmagada por imensas patas e garras afiadas, é preciso levantar para começar o dia. Enquanto tomo banho já começo a pensar em um plano, sim, um plano, uma ideia, um esquema, uma estratégia para poder prender o cusco com quem divido moradia.

Ele precisa ser preso quando não estou em casa, porque tem sérios problemas de dependência emocional e muito apego a minha pessoa, me perseguindo por todos os lugares, até mesmo no banheiro, e sempre quando não estou ele sai na rua a minha procura, tendo se perdido duas vezes já.

Certa vez, usei uma lata de atum para atrair e conseguir prendê-lo, deu certo, pensou que fosse comida para cachorro, porém no outro dia não quis mais. Correr atrás de nada adianta, até penso que é pior, acaba entendendo que é uma brincadeira. Outras vezes uso a ajuda de outras pessoas, como quando meu namorado está lá em casa, durante o café, fico fazendo sinais com as mãos, sussurrando “segura ele”, ou me escondo atrás da porta enquanto ele chama “Whisky, Whisky, vem cá”. As técnicas desenvolvidas não podem se repetir por dois dias, e às vezes é preciso tentar várias no mesmo dia.

O Whisky fica preso em uma corrente quando não estou em casa e quando retorno, levo pelo menos 20 minutos até conseguir soltá-lo. Porque é muito difícil conseguir tirar

a corrente da sua coleira enquanto ele, incansável, pula descontroladamente em todas as direções. É um exercício de paciência, digo “Whisky, senta”, ele senta, vou tirar a corrente, ele pula, e isso continua por longos minutos, e quando consigo ele continua pulando, correndo e pulando em cima de mim, me arranha e faz bastante xixi, na maioria das vezes nos meus pés, creio que é de emoção, uma cena que se repete todos os dias.

Todos os dias reservo alguns minutos para prender o Whisky, o que poderia ser um pouco incômodo, para mim é uma forma de prevenir que nada aconteça com esse bichinho que me acompanha em todos os momentos. Planos, atrasos, arranhões e pés molhados de xixi são algumas das consequências de ter um cachorro em casa, mas sabendo que ele faz todas essas peripécias por não querer ficar longe de mim e por ficar feliz quando chego em casa, eu não poderia querer um cãopanheiro melhor que o Whisky.

Ficou bem legal,
Rafaela