

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LINGUAGEM E ENSINO (MESTRADO)**

UFCG

**IMPACTOS DO ESTUDO DA ESCRITA
PRODUZIDOS NOS TEXTOS DE
GRADUANDOS EM LETRAS**

JOELMA DA SILVA SANTOS

SUPRA OMNES LUX LUCIS



CAMPINA GRANDE - PB



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E
ENSINO

**IMPACTOS DO ESTUDO DA ESCRITA PRODUZIDOS NOS
TEXTOS DE GRADUANDOS EM LETRAS**

Joelma da Silva Santos

Campina Grande, dezembro de 2009

Joelma da Silva Santos

392 73 02 010

**IMPACTOS DO ESTUDO DA ESCRITA PRODUZIDOS NOS
TEXTOS DE GRADUANDOS EM LETRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Em Linguagem e Ensino (Mestrado), no Centro de Humanidades, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do grau de Mestre, na área de concentração "Ensino-aprendizagem de Língua e Literatura".

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Auxiliadora Bezerra

Campina Grande, dezembro de 2009

DIGITALIZAÇÃO:
SISTEMOTECA - UFCG

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

S337i

2009 Santos, Joelma da Silva.

Impactos do estudo da escrita produzidos nos textos de graduandos em letras /Joelma da Silva Santos. — Campina Grande, 2009.

215 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Auxiliadora Bezerra.

Referências.

1. Escrita. 2. Ensino Aprendizagem. 3. Alunos-professores. 4. Professor-formador. 5. Contexto Acadêmico. 6. Gêneros Textuais Acadêmicos. I. Título.

CDU 003.28:81'33(043)

Campina Grande, dezembro de 2009

FOLHA DE APROVAÇÃO



Profa Dra Maria Auxiliadora Bezerra
(Orientadora)



Profa Dra Denise de Lino Araújo
(Examinador Interno/UFCG)



Profa Dra Simone Dália de Gusmão Aranha
(Examinador externo/UEPB)

*Dedico este trabalho a minha
mãe Marina Francisca ao
meu pai Manoel Faustino aos
meus irmãos José Arimatéia,
Josilene e ao meu noivo
Adriano Moreira.*

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Maria Auxiliadora Bezerra;

pelo valioso trabalho de orientação desta pesquisa;

pela competência e seriedade com a qual desenvolve seu trabalho dedicando-se à Universidade;

por ter contribuído significativamente para meu desenvolvimento acadêmico, mostrando-me meus limites e ajudando-me, sobretudo, a superá-los;

e pela preciosa amizade, atenção e paciência;

meu sincero muito obrigada!

AGRADECIMENTOS

A Deus, o grande autor da minha existência e idealizador dos meus sonhos.

Aos meus pais, Marina Francisca e Manoel Faustino, que me concederam a vida e que sempre estão ao meu lado me apoiando.

A toda minha família.

A Adriano de Sá Moreira, pelas ajudas incansáveis.

A todos os colegas do mestrado, que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa, em especial à turma de 2008: Cícero, Carmem Lúcia, Dalva, Joyce, Karyne, Magna Simone, Manassés, Ana Paula, Maria Praxedes, Gesimiel, Mabel, Patrícia Rosas, Patrício e Suzana.

Aos meus companheiros de estudo Cícero Gabriel e Manassés Moraes.

Aos professores da Banca de Qualificação Fátima Alves e Denise Lino.

Aos professores da Banca de Defesa Pública Simone Dália e Denise Lino.

Aos professores: Maria Angélica de Oliveira, Maria Augusta Reinaldo, Denise Lino de Araújo, Williany Miranda da Silva, Hélder Pinheiro, Edmilson Rafael, Maria Marta Nóbrega, Karine e Maria Auxiliadora Bezerra pelas contribuições dadas durante as discussões em sala de aula e fora da sala de aula.

Aos professores de Educação: Fabiana Ramos de Lima; Fabíola Vasconcelos, Melânia Mendonça, Rossana Delmar de Lima Arcoverde; Fátima Alves e Gilmar Guedes pelos incentivos dados desde o início da minha vida acadêmica.

Ao Grupo de Pesquisa "A escrita em contexto de formação inicial do professor de língua materna: objeto de estudo e objeto de ensino", nas pessoas das professoras Maria Auxiliadora Bezerra, Maria Augusta Reinaldo e Williany Miranda da Silva, dos mestrandos em Linguagem e Ensino Cícero Gabriel dos Santos e Manassés Moraes Xavier e das graduandas em Letras Amanda Oliveira Silva, Dayena Gorgônio de Medeiros, Glenda Hilnara Silva Meira e Nathalie Braga Lia Fook.

A professora ministrante das disciplinas PLPT I e II e alunos-professores, sujeitos essenciais desta pesquisa, que me permitiram coletar os dados.

Aos meus colegas de trabalho do município, em especial a professora Maria de Lourdes Bento pelos incentivos constantes e a diretora Socorro Flor pela enorme compreensão e apoio.

Às minhas colegas Arlete, Merylane, Rayanne, Petrucia, Vivia e Sonayra que sempre me diziam palavras de encorajamento.
Enfim, a todos, meu muito obrigada!

O Ato de redigir deve ser mais do que um exercício de busca de um padrão modelar, de repetição de esquemas formais e estilísticos, de treino mecânico. A questão reside em fazer com que os alunos desenvolvam uma competência discursiva marcada por um bom domínio da modalidade escrita e por uma visão de que a produção de um texto é um trabalho que exige a superação de jogos de palavras ou frases soltas. De certa maneira, no movimento de feitura e refeitura do texto é que o aluno vai dominando a sua escrita, percebendo os recursos expressivos da linguagem, operando as variações intertextuais com a consciência de quem dialoga com uma tradição que o antecede e que o transcende.

(CITELLI & BONATELLI, 2004, p. 122)

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Discriminação dos documentos a serem analisados.....	31
QUADRO 02 – Resumo comparativo das concepções de escrita e seu ensino.....	40
QUADRO 03 – Os três níveis da arquitetura textual.....	65
QUADRO 04 – Resumo dos comandos de questões a serem descritos e analisados.....	75
QUADRO 05 – Resumo das ocorrências observadas nas produções dos alunos em PLPT I.....	89
QUADRO 06 – Comparação da 1ª e 2ª versão do texto do aluno	104
QUADRO 07 – Diferenças nas sugestões de correção dadas aos alunos I e M.....	105
QUADRO 08 – Comparação da 1ª e 2ª versão do texto do aluno M	106
QUADRO 09 – Modalização da voz do aluno I.....	115
QUADRO 10 – Resumo das ocorrências observadas nas produções dos alunos em PLPT II.....	115
QUADRO 11 – Comparação da 1ª e 2ª versão do texto do aluno I	123
QUADRO 12 – Comparação da 1ª e 2ª versão do texto do aluno M, na disciplina PLPT II.....	130
QUADRO 13 – Diferenças nas sugestões de correção dadas aos alunos I e M.....	134
QUADRO 14 – Comparação da 1ª e 2ª versão do texto do aluno P, na disciplina PLPT II.....	141
QUADRO 15 – Modalização da voz do aluno I (Texto PLPT II).....	146
QUADRO 16 – Modalização da voz do aluno P (Texto PLPT II)	146

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
Organização da dissertação.....	17
CAPÍTULO I – METODOLOGIA DA PESQUISA....	20
1.1 Caracterização do tipo de pesquisa.....	20
1.2 O contexto da pesquisa.....	22
1.2.1 Descrição das disciplinas focalizadas.....	22
1.3 Constituição dos dados para análise.....	24
1.4 Sujeitos da pesquisa.....	25
1.5 Instrumentos e Técnicas utilizados na coleta de dados	27
CAPÍTULO II – ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL.....	32
2.1 Considerações sobre letramento(s)	32
2.2 Concepções, práticas e ensino de escrita	37
CAPÍTULO III – PRODUÇÃO TEXTUAL E SEU ENSINO: DA ESCOLHA DO GÊNERO AOS ASPECTOS ESTRUTURANTES DO TEXTO	54
3.1 Gênero: objeto de ensino-aprendizagem	54
3.1.1 Ensino-aprendizagem na educação básica.....	55
3.2 O contexto de produção no ISD	60
3.2.1 O contexto de produção e o conteúdo temático.....	62
3.3 Aspectos estruturantes de um texto	65
3.4 Tipos de correções	70
CAPÍTULO IV – AS ORIENTAÇÕES PARA A ESCRITA: INTERVENÇÃO DO PROFESSOR E RECEPÇÃO DOS ALUNOS.....	74
4.1 Condições de produção fornecidas aos alunos do curso de Letras	75
4.2 Recepção dos alunos e correções do professor	87

4.2.1 Impactos observados nos textos escritos pelos alunos na disciplina PLPT I.....	90
CAPÍTULO V – AS CONCEPÇÕES DE ESCRITA E OS IMPACTOS RECEBIDOS PELOS ALUNOS RECÉM-INGRESSOS NO CURSO DE LETRAS.....	149
5.1 Concepções de escrita demonstradas na disciplina PLPT I	149
5.1.1 Depoimentos acerca do uso da escrita..	156
5.2 Concepções de escrita demonstradas na disciplina PLPT II	160
5.3 Impactos sentido pelos alunos relacionados à carga de leitura, à metodologia de ensino acadêmico, à correção e à reescritura de textos.....	170
5.3.1 Carga de leitura como impacto.....	170
5.3.2 Metodologia de ensino acadêmico: um impacto	174
5.3.3 Correção como impacto	175
5.3.4 Reescritura como impacto.....	179
5.4 Concepções de escrita após cursar as disciplinas PLPT I e II	181
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	187
REFERÊNCIAS.....	195
ANEXOS.....	200
APÊNDICES.....	215

RESUMO

A todo o momento, estamos fazendo uso da escrita em nosso dia-a-dia sem nem mesmo percebermos, o que nos faz concluir que não escrevemos por escrever, mas com um objetivo e intencionalidade. Contudo, os alunos que chegam à universidade têm demonstrado sérios problemas de escrita. Alegam, inclusive, não saberem escrever, já que a escola não lhes proporciona ações de escrita, considerando-se práticas sociais efetivas. Esses alunos quando se deparam com a prática de escrita acadêmica se sentem incapazes, uma vez que lhes é solicitado que escrevam de forma crítica e reflexiva, atentando tanto para os aspectos microestruturais do texto (recursos morfológicos e sintáticos) quanto para seus aspectos macroestruturais (organização que manifesta um saber compartilhado, informação nova, justificativa e conclusão). Desse modo, compreendendo ser o ensino de escrita, como objeto de ensino-aprendizagem, um constante desafio para os docentes e discentes, procuramos, nesta presente pesquisa atingir a dois objetivos: 1) Verificar de que forma as orientações de correções recebidas da professora-formadora se incorporam às novas versões do texto dos alunos de Letras e que tipo de correção foi utilizado pela docente, como sendo impactos do ensino-aprendizagem da escrita sobre esses textos; e 2) Identificar os impactos que as disciplinas Prática de Leitura e Produção de Textos I e II (PLPT) provocam nos alunos recém-ingressos no curso de Letras (identificados na concepção de escrita, na leitura, na metodologia de ensino, na correção e na reescrita). A pesquisa é descritivo-interpretativa de natureza qualitativa, cujo *corpus* compreende: enunciados de propostas de escrita social e acadêmica; textos dos alunos considerados Iniciante (I), Mediano (M) e Proficiente (P), nas suas primeira e segunda versões; questionário aplicado pela docente no primeiro dia de aula, da disciplina PLPT I; questionário aplicado por nós, na disciplina citada; entrevista semi-estruturada realizada com os alunos em foco, na disciplina PLPT II; e questionário respondido pelos alunos após terem cursado as disciplinas em foco. Nossa pesquisa fundamenta-se na abordagem interacionista sócio-discursiva de escrita. Os resultados sinalizam que o ensino acadêmico, oferecido no curso de Letras, provocou um impacto, embora incipiente, ainda, nos textos dos alunos I e M, bem como a metodologia do ensino universitário provocou mudanças quanto à concepção de escrita e os modos de apreender a escrita dos alunos I, M e P, uma vez que na academia eles precisaram ler e escrever além do que lhes era exigido no Ensino Fundamental (EF) e no Ensino Médio (EM). Com esses resultados, concluímos que os alunos chegam à universidade trazendo consigo lacunas no que se refere aos aspectos macro e microestruturais, refletindo, assim, em seus textos produzidos na academia, os quais passam por alterações após as sugestões de reescrita da docente e reescritos pelos alunos. Isso nos faz concluir que entre o saber estudar sobre escrita e o saber escrever efetivamente há uma grande distância. Logo nós não podemos ensinar a escrever, falando sobre escrita temos que estimular os alunos para escrever, preferencialmente, a partir de práticas de letramentos diferenciadas, não só da academia, mas de outras instâncias sociais, de acordo com suas próprias necessidades.

Palavras-chave: Escrita, ensino-aprendizagem, alunos-professores, professor-formador, contexto acadêmico, gêneros textuais acadêmicos

ABSTRACT

Every time, we are making use of writing in our day to day without even realizing what makes us conclude that we do not write by writing, but one with purpose and intentionality. However, students who come to the university have shown serious problems of writing. They claim, including not knowing how to write, since the school does not give them shares of writing, considering effective social practices. These students when faced with the practice of university writing feel helpless because they are being asked to write critically and reflectively, paying attention to the micro-structural features of the text (morphological and syntactic features) and for macro-structural aspects (organization that expresses a shared knowledge, new information, explanation and conclusion). Thus, understanding to the teaching of writing, as an object of teaching and learning, a constant challenge for teachers and students, we at this present research to achieve two objectives: 1) Check how the guidelines corrections received from teacher trainer to incorporate the new versions of the text of the students of Humanities and what kind of correction was used by the teacher, as impacts of teaching and learning of writing about these texts, and 2) Identify the impacts that the disciplines Practice Reading and Production Texts I and II (PLPT) cause the freshmen students in the course of Arts (identified in the design of writing, reading, teaching methodology, correcting and rewriting). The research is descriptive and interpretative qualitative, whose corpus includes: set of questions representing proposals for social and university writing, students' texts considered Beginner (I), Medium (M) and Proficient (P) in its first and second versions; questionnaire administered by the teacher on the first day of school, discipline PLPT I; questionnaire applied by us in the discipline mentioned, semi-structured interviews conducted with students in focus, discipline PLPT II, and a questionnaire answered by students after having completed subjects in focus. Our research is based on the socio-interactionist approach discursive writing, the results indicate that the academic education offered in the course of Humanities, has caused an impact, although in its infancy, yet the texts of the students I and M, and the method of university education led to changes on the design of writing and ways of understanding the students' writing I, M and P, as in university they need to read and write beyond what they were required in Basic Education (EF) and in high school (EM). With these results, we concluded that students come to university bringing with gaps in relation to the macro-and micro-reflecting, in their texts produced in the academy, which undergo changes after the suggestions of the teacher's rewritten and rewritten students. This leads us to conclude that among the study know about writing and how to write effectively is a great distance. So we can not teach writing, talking about writing that have effectively put the students to write, preferably from different literacy practices not only from university but from other social organizations, according to their own needs.

Keywords: Writing, teaching and learning, student-teachers, teacher-trainer, academic context, academic text genres

INTRODUÇÃO

O texto não é um produto nem um simples artefato pronto; ele é um processo e pode ser visto como um evento comunicativo sempre emergente. Assim, não sendo um produto acabado e objetivo nem um depósito de informações, mas um evento ou um ato enunciativo, o texto acha-se em permanente elaboração ao longo de sua história e das diversas recepções pelos leitores (MARCUSCHI, 2008, p. 242)

É sabido que o ato de escrever consiste, desde cedo, um dos maiores desafios a ser enfrentado pelo homem, haja vista não se tratar de um “dom” - concepção já defendida por alguns estudiosos Sercundes (2000); Garcez (2002) entre outros. Conforme se pode ver em Sercundes (op. cit.), imagina-se haver pessoas que já nascem dotadas com a dádiva do saber escrever. Para Garcez (op. cit., p. 4) “escrever não é fácil e, principalmente, escrever é incompatível com a preguiça”.

Sendo assim, aprendemos a escrever quando escrevemos, seja textos formais ou informais, o importante é que saibamos o que dizer, para quem dizer e como dizer.

Tomando como base minha própria experiência enquanto estudante-pesquisadora e também professora formadora de escritores, percebo que há, de fato, um árduo caminho a ser percorrido por aqueles que desejam escrever “bem”. Mas percebo também que não é um objetivo impossível a ser alcançado, embora presente, em sua trajetória, distintas “armadilhas”, que nos podem fazer desistir, acreditando que escrever é difícil e que só as pessoas capacitadas por Deus podem realizar tal proeza.

Em se tratando de estudantes do Ensino Médio e de suas dificuldades para

escrever, o ensino da escrita nesse nível escolar, desde a década de 90 (séc.XX) aos dias atuais, vem sendo alvo de pesquisas e de propostas didáticas, tanto na academia quanto em documentos oficiais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1999), das Orientações Curriculares do Ensino Médio (2006), dos Referenciais Curriculares do Ensino Médio da Paraíba (2007) e do Programa de Avaliação do Livro Didático do Ensino Médio (2008). Esses documentos concebem a escrita como prática social, compreendendo que se escreve, atendendo-se a um conjunto de condições, tais como: para quem se escreve, o que se escreve e como se escreve, numa perspectiva sociointeracionista de linguagem.

A todo o momento, estamos fazendo uso da escrita em nosso dia-a-dia sem nem mesmo percebermos, o que nos faz concluir que não escrevemos por escrever, mas com um objetivo e intencionalidade. É esse entendimento que as instituições formadoras devem ter quanto ao ensino de escrita, buscando motivar os alunos a escreverem de forma consciente e situada, ou seja, todo “texto se inscreve em um conjunto de textos ou em um gênero” (PEREIRA, 2009, p. 124).

Garcez (2002) destaca que:

saber escrever é também compartilhar práticas sociais de diversas naturezas que a sociedade vem construindo ao longo de sua história. Essas práticas de comunicação em sociedade se configuram em gêneros de textos específicos a situações determinadas. (p. 9)

Entretanto, em oposição ao que se apregoa para o ensino de escrita, a maioria de nossas escolas ainda oferece um ensino centrado em abordagens da escrita sem finalidade social. Restringe-se, muitas vezes, apenas à atribuição de uma nota ao texto, ou a possibilitar um resultado significativo na redação do vestibular. Pietri (2007, p. 293) faz a seguinte reflexão acerca da escrita como

objeto de estudo:

A escola não leva o aluno a se colocar criticamente, mas lhe oferece modelos e estratégias de preenchimento a fim de cumprir a tarefa de produzir uma redação. Além disso, os problemas são atribuídos ao contexto do vestibular, em que se produz um texto para ser avaliado, e, principalmente, às concepções apresentadas pela gramática tradicional e seu uso em sala de aula.

E é essa formação que grande parte dos alunos leva consigo durante toda sua vida escolar, chegando, conseqüentemente, à universidade com sérios problemas de escrita padrão. Alega, inclusive, não saber escrever, já que a escola não lhe proporciona ações de escrita, considerando-se práticas sociais efetivas.

Assim, esses alunos quando se deparam com a prática de escrita acadêmica podem se sentir incapazes, uma vez que lhes é solicitado que escrevam de forma crítica e reflexiva, atentando tanto para os aspectos microestruturais do texto (recursos morfológicos e sintáticos) quanto para seus aspectos macroestruturais (organização que manifesta um saber compartilhado, informação nova, justificativa e conclusão) (SIQUEIRA, 1990). Esse procedimento provoca nos alunos uma espécie de choque ao receberem as primeiras versões de seus textos produzidos na academia, haja vista a exigência feita a tais alunos recém-ingressos na academia ser bem mais complexa do que a do Ensino Médio.

Nesse contexto, entendendo ser o ensino-aprendizagem da escrita um dos grandes desafios para professores e alunos e sabendo que grande parte de nossas escolas não aborda a escrita como objeto de estudo e de ensino, na perspectiva de uma prática social (postura que prejudica ainda mais a inserção dos sujeitos-aprendizes da escrita na esfera dos produtores de discursos escritos de maneira autônoma), procuramos saber que impactos o estudo da escrita

exerce na produção textual dos alunos de Letras da UFCG (Campina Grande), especificamente, em relação às disciplinas Prática de Leitura e Produção de Textos I e II (PLPT I e II)¹.

Estamos entendendo por “impactos” as mudanças, alterações identificadas nas produções de texto escrito dos alunos, assim como mudanças de compreensão de conceitos como os de escrita e de correção de texto, e de metodologia de ensino-aprendizagem (ou seja, a metodologia utilizada pela professora nessas disciplinas e a carga de leitura imposta aos estudantes).

Para responder a essa questão, estabelecemos como objetivos de nossa pesquisa:

- a) Verificar de que forma as orientações de correções recebidas da professora-formadora se incorporam às novas versões do texto dos alunos de Letras, como sendo impactos do ensino-aprendizagem da escrita sobre esses textos e que tipo de correção foi utilizada pela docente.
- b) Identificar os impactos que as disciplinas PLPT I e II provocam nos alunos recém-ingressos no curso de Letras (identificados na concepção de escrita, na leitura, na metodologia de ensino, na correção e na reescritura).

Nossa escolha pelos alunos do curso de Letras se deu pelo fato de acreditarmos que, ao ingressarem nesse curso, cujo objeto de estudo são a língua (falada e escrita) e a literatura, descritas e analisadas em suas diversas variedades, sentem-se impactados com a carga de leitura que lhes é imposta e a exigência de

¹ Essas disciplinas são oferecidas no início de Curso de Letras a alunos recém-ingressos na universidade (ver descrição detalhada no item 1.2.1, p.22)

escrita de gêneros próprios da academia, como resenha, resumo, artigo científico, relatório, fichamento, esquema e outros, bem como com a metodologia do ensino superior, sobretudo se o curso é de Letras.

A discussão teórica da nossa pesquisa é norteadada pelos pressupostos do Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD) e nos princípios teóricos relacionados ao ensino de escrita Garcez (1998, 2002), Figueiredo & Bonini (2006). O ISD considera as interações humanas como um conjunto de relações que se dão mediante o envolvimento das dimensões emocional, intelectual e social, tornando-se, pois pertinente desenvolvermos trabalhos no campo científico, que abarquem o sujeito como um ser envolvido nessas três dimensões, não, meramente, como um ser cognitivo. De acordo com os estudos da Linguística Aplicada, o trabalho científico deve partir do contexto de aplicação, e é nessa perspectiva que nossa dissertação se desenvolverá, uma vez que nossa preocupação repousa na construção de conhecimentos que se estabelecem na sala de aula.

Com o intuito de melhor realizarmos nosso estudo, vamos focalizar nossos dados de análise, considerando o processo de ensino-aprendizagem de escrita.

ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Estruturamos esta dissertação em cinco capítulos, além desta introdução, das considerações finais, das referências bibliográficas, dos anexos e apêndices.

Na introdução apresentamos, alguns discursos teóricos acerca do ensino da escrita, situamos o leitor quanto à escolha da pesquisa e apresentamos a questão de pesquisa a ser respondida e os objetivos a serem alcançados.

No primeiro capítulo, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, que se fundamenta no paradigma qualitativo de pesquisa, descrevemos o *corpus*,

bem como os instrumentos e técnicas utilizados na pesquisa.

No segundo, apresentamos e discutimos contribuições teóricas sobre o letramento (conceitos e tipos); pois não há como falarmos do ensino da escrita, se não considerarmos os processos sociais mais amplos, que englobam as trocas sociais orais e escritas. Em seguida, descrevemos a escrita, considerando suas concepções, seus usos e seu ensino.

No terceiro capítulo, abordamos a questão dos gêneros textuais aplicados ao ensino acadêmico, assim como teorias sobre condição de produção e os aspectos estruturantes de um texto, baseando-nos na teoria do ISD e, por fim, discutimos acerca dos tipos de correção de textos, tomando como base Ruiz (2001).

No quarto capítulo, apresentamos os resultados oriundos do ensino-aprendizagem de escrita, concernentes às disciplinas PLPT I e PLPT II, vendo os comandos dados pela docente nas questões, a recepção dos alunos a esses comandos, aspectos de língua, textuais e discursivos, bem como o tipo de correção feito nas produções dos alunos.

No quinto e último capítulo, analisamos e descrevemos os dados relativos à entrevista e questionários realizados². A primeira parte refere-se às concepções de escrita trazidas pelos alunos I, M e P e demonstradas em PLPT I, resultantes da influência do Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM) e das experiências de letramento desses alunos; a segunda parte volta-se para as concepções de escrita mostradas em PLPT II; na terceira, apresentamos os impactos sentidos pelos alunos ao ingressarem no Curso de Letras; na quarta e última parte, as concepções de escrita após terem cursado as disciplinas PLPT I e

² No total foram três questionários conforme está informado no quadro de n 1, página 31.

PLPT II.

Por fim, tecemos as considerações finais, indicando os impactos observados nas produções dos alunos e nas suas falas e, conseqüentemente, respondendo aos objetivos da pesquisa. Em seguida, apresentamos as referências, os anexos e os apêndices.

CAPÍTULO I

METODOLOGIA DA PESQUISA

“(...) não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32)

Neste capítulo são apresentados os aspectos metodológicos da pesquisa, distribuídos da seguinte maneira: em 1.1. a caracterização do tipo de pesquisa; em 1.2 o contexto da pesquisa; em 1.3 a constituição dos dados para análise; 1.4 a apresentação dos sujeitos da pesquisa e , por fim, em 1.5. os instrumentos e técnicas utilizados na coleta de dados.

1.1. Caracterização do tipo de pesquisa

Nosso estudo segue o paradigma qualitativo de pesquisa, por meio do qual nos é possível a “exploração das características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente”. (MOREIRA & CALEFFE, 2006, p. 73). Para Strauss & Corbin (2008, p. 24), a pesquisa qualitativa refere-se

não à quantificação de dados qualitativos, mas, sim, ao processo não-matemático de interpretação, feito com o objetivo de descobrir conceitos e relações nos dados brutos e de organizar esses conceitos e relações em um esquema explanatório teórico.

Nossa pesquisa fundamenta-se na abordagem interacionista sócio-discursiva, postulada por Bronckart (2006), o qual propõe um ensino sobre a escrita baseado nas práticas sociais comunicativas, uma vez que são nestas que o sujeito constrói e reconstrói seu próprio texto ou discurso.

Esse tipo de pesquisa possibilita-nos lançar um olhar interpretativista sobre

as abordagens do ensino-aprendizagem, que ocorrem predominantemente na sala de aula, visto ser um espaço que nos permite compararmos as diversas situações de ensino e assim construirmos novos conhecimentos. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 42),

A pesquisa interpretativista não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações. Dessa forma, é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos.

Concordando com essa afirmação, procuramos registrar com detalhes todos os fatos relacionados ao ensino-aprendizagem da escrita em contexto universitário, priorizando a descrição e a análise desses fatos no contexto em que eles aconteceram.

Almejamos em nossa pesquisa interagir com os sujeitos envolvidos e os dados gerados, bem como categorizá-los para que possamos melhor interpretá-los.

Em se tratando de uma pesquisa de cunho interpretativista, o pesquisador tem a possibilidade de agir na geração dos dados, refletindo sobre os mesmos, já que ele faz parte do mundo social que pesquisa. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 59).

Assim, dirigimos nosso olhar para as primeiras disciplinas relacionadas à escrita, oferecidas pelo curso de Letras (PLPT I e II), como já foi exposto na introdução (p 16), buscando, ao invés de mensurar, interpretar os dados gerados, em seu contexto, compreendendo que não existe a verdade absoluta, mas interpretações baseadas em dados concretos (produções escritas, falas transcritas e anotações de observações) e em teorias que proporcionam validade

aos dizeres do pesquisador.

Especificamente, trata-se de uma pesquisa de campo, que é aquela que nos induz a investigarmos o sujeito de pesquisa em seu contexto situacional de forma mais direta, levando o pesquisador “ao espaço onde o fenômeno ocorre – ou ocorreu – e reunir um conjunto de informações a serem documentadas” (GONSALVES, 2001, p. 67).

1.2 O contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada em contexto acadêmico de Ensino Superior, na Universidade Federal de Campina Grande, especificamente, no Curso de Licenciatura em Letras, com alunos das disciplinas PLPT I e PLPT II, durante os períodos de 2008.1 e 2008.2.

1.2.1 Descrição das disciplinas focalizadas

A disciplina PLPT I é oferecida no primeiro período do curso de Letras, com carga horária de 60 horas/aula. Seu objetivo geral é proporcionar aos alunos a *revisão* de sua prática de leitura e, conseqüentemente, produção textual, através da discussão de algumas teorias de leitura. E os específicos são: a) definir a atividade de leitura sob diferentes perspectivas teóricas e elaborar atividades contemplando tais teorias; b) utilizar estratégias de leitura analítico-crítica de diversos gêneros de texto; e c) produzir textos acadêmicos da modalidade oral e escrita: debates, resumos e resenhas.

Como se percebe, a partir dos objetivos apresentados no plano de curso da

disciplina em questão (Ver anexo 1), seu foco maior é tentar fazer com que os alunos se apropriem de práticas de leitura e desenvolvam a competência de escrever textos acadêmicos, como resumos e resenhas, de uso recorrente no curso de Letras. Trata-se de textos fundamentados nas teorias estudadas.

Durante as aulas de PLPT I, percebemos que as discussões teóricas acerca das concepções e estratégias de leitura predominaram. Quanto ao ensino de escrita, esse se restringiu às orientações para a realização das atividades propostas, na sua maioria provas, mas também fizeram resumo e artigo.

A disciplina PLPT II, por sua vez, é oferecida no segundo período do curso de Letras e tem também carga horária de 60 horas/aula e foi ministrada pela mesma professora que ministrou PLPT I. Seu objetivo geral é proporcionar aos alunos uma prática de escritura de textos dissertativo-argumentativos mais recorrentes na vida acadêmica e ao mesmo tempo discutir algumas das teorias sobre escrita. Com tal objetivo, espera-se que os alunos sejam capazes de: a) desenvolver estratégias de leitura analítico-crítica; b) refletir sobre a escrita sob diversas perspectivas teóricas; e c) desenvolver habilidades de seleção e ordenação de ideias na elaboração de textos dissertativo-argumentativos.

Observando o plano de curso da disciplina PLPT II (Ver anexo 2), notamos que ela enfatiza a escrita como objeto de estudo, tomando como base o texto dissertativo-argumentativo, nos seus gêneros textuais resumo, resenha e texto de opinião.

Em sua maioria, a cada produção dos alunos, tanto na disciplina PLPT I quanto PLPT II a docente fazia suas primeiras considerações, e após esse procedimento, solicitava-lhes que a reescrevessem. De modo geral, os alunos atendiam ao que era solicitado pela professora, no entanto nem sempre seus

resultados foram significativos, pois houve alunos que, mesmo reescrevendo seus textos, continuaram a apresentar falhas, tais como ideias sem articulação, falta de posicionamento no texto escrito, parágrafos confusos e falhas de ortografia e acentuação.

Como orientação para a escrita dos alunos, o procedimento metodológico da professora em suas aulas incluiu discussão teórica - apoiada em textos diversos - seguida de exemplos retirados de fontes variadas, tais como textos jornalísticos, filmes, charges e outros; assim como explicações acerca dos comandos de produção feitos pela professora.

Os alunos possuíam um *blog* da disciplina, que tinha como uma de suas finalidades postar as melhores atividades dos alunos, ou seja, todos os alunos podiam postar, se estivessem dispostos a reescrever seus textos conforme solicitação da docente. Na maioria das vezes o *blog* consistiu em um instrumento de incentivo para os alunos, conduzindo-os a produzirem de forma mais elaborada e condizente com o que se pedia.

1.3 Constituição dos dados para análise

Para compor os dados de análise, observamos as aulas de PLPT I, durante o semestre 2008.1, aproximadamente 15 aulas e da disciplina PLPT II, no semestre 2008.2, aproximadamente 10 aulas.

Para a constituição do nosso *corpus* de análise, recolhemos todas as produções escritas³ por três alunos das disciplinas PLPT I e II, considerados proficiente, mediano e iniciante no domínio da escrita (ver explicação desses

³ Embora tenhamos recolhido todas as produções escritas, iremos analisá-las conforme a necessidade surgida.

níveis no item 1.4), os quais foram indicados pela professora, quando ministrava as aulas de PLPT I, tomando como base a adequação ou não de seus textos a critérios textual-discursivos e linguísticos. Para isso, a professora verificou como os alunos atendiam às suas propostas de atividades e se compreendiam a escrita como uso social, atentando para quem se escreve, como se escreve e onde se escreve.

1.4. Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos de nossa pesquisa, conforme já citado, são três alunos com diferentes níveis de proficiência em escrita. Para essa escolha, observamos as aulas e as primeiras produções escritas dos alunos, levando em consideração se eles atendiam ao que a docente solicitava nas propostas de atividades, ou seja, se eles consideravam as condições de produção dadas pela professora e se demonstravam a concepção de escrita em que acreditavam.

Após a recolha das primeiras produções dos alunos, a pesquisadora com a professora da disciplina estabeleceram os níveis de proficiência em escrita dos alunos, de forma provisória e situada, para atender aos fins da pesquisa, com base em critérios relativos à leitura e à escrita:

- a) leitura de textos acadêmicos e não-acadêmicos;
- b) adequação ao gênero a ser produzido;
- c) pertinência do tema proposto;
- d) adequação de mecanismos de textualização;
- e) adequação à variedade linguística e às convenções da escrita.

De posse dessa identificação de níveis de proficiência, foram selecionados três alunos com domínios variados da escrita, para constituírem-se sujeitos de

nossa pesquisa. Assim, temos uma amostra da turma (já que, no quadro do mestrado, não teríamos tempo suficiente para analisarmos toda a produção dos alunos), constituída por um aluno proficiente, um aluno mediano e um aluno iniciante.

O aluno considerado proficiente (AP) foi aquele que apresentou, na maioria das atividades acadêmicas propostas pela professora ministrante da disciplina, ter domínio de leitura (convivência com a leitura de diversos textos, facilidade em expressar sua opinião oralmente, comentando o que lê coerentemente, envolvimento com as leituras indicadas pela professora); domínio de escrita (apresentou, na sua maioria, adequação ao gênero solicitado, atendendo a seus componentes sócio-pragmáticos, abordagem pertinente aos temas propostos, textos coerentes e concisos, com ideias articuladas entre si, argumentação consistente); domínio do código linguístico (o aluno demonstrou conhecimento e domínio do código – ortografia, pontuação, acentuação – e das variações relativas aos textos formais, semi-formais e informais e da estruturação das orações e períodos – aspectos morfossintáticos e semântico-pragmáticos).

Quanto ao aluno considerado mediano (AM), tivemos dificuldade em perceber o domínio de suas leituras, uma vez que ele não se posicionava na sala de aula. Nos seus textos, percebemos que suas leituras se restringiram mais às solicitadas pela professora, ou seja, as textos de base, por exemplo, Bronckart (1999), Rojo (2001) entre outros. Já na escrita, apresentou problemas quanto à concatenação das ideias, embora com uma baixa incidência. Conseguia atender ao que a professora propunha para a escrita, muitas vezes com dificuldade. A reescritura de seus textos era sempre solicitada e, quando o fazia, demonstrava avanços na apropriação do registro formal da escrita. Em relação ao código

linguístico, o AM apresentou dificuldades mais acentuadas sobre pontuação, ortografia, acentuação.

O aluno considerado iniciante (AI), por sua vez, foi o que mais apresentou dificuldades em suas produções escritas, demonstrando pouco domínio tanto na leitura, na escrita, quanto no registro linguístico formal. Em sala de aula, não se posicionava ante às teorias em foco discutidas, o que dificultou nossa observação, haja vista ele não demonstrar oralmente o domínio ou ter lido as leituras exigidas pela professora. Quanto à escrita, suas produções evidenciaram-nos muitas falhas de organização textual, de estruturação de frases e parágrafos, suas ideias eram confusas, sem concatenação, o que prejudicava no entendimento global do texto – tema. Outra dificuldade do aluno foi em atender ao gênero proposto, em algumas produções. Quanto ao domínio linguístico, o aluno demonstrava pouco conhecimento de ortografia, acentuação e pontuação, não dominando, portanto, as convenções de escrita.

1.5. Instrumentos e Técnicas utilizados na coleta de dados

A pesquisa qualitativa requer uma variedade de instrumentos e técnicas de coleta de dados, que garantam a interpretação desses dados e a confiabilidade dos resultados. Por isso, utilizamos em nossa pesquisa observação e gravação de aulas, anotações de campo, questionário, entrevista e documentos produzidos pelos alunos (provas, textos escritos e outros, como está descrito no quadro 1, p 19).

Para uma interpretação adequada, a triangulação dos dados é uma técnica recorrente nas pesquisas qualitativas, a qual, segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 61) “é um recurso que nos permite comparar dados de diferentes tipos com o

objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção”. Ou seja, a comparação dos diferentes dados gerados, por exemplo, o questionário respondido pelo professor, o questionário respondido pelos alunos, a entrevista com os alunos, as aulas em áudio, as produções dos alunos, a correção do professor e a observação do pesquisador, nos dá condições de validar nossa análise, possibilitando-nos resposta para nossa pergunta de pesquisa. De acordo com Denzin & Lincoln (2006, p. 19)

O uso de múltiplos métodos, ou da triangulação, reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão. A realidade objetiva nunca pode ser captada. Podemos conhecer algo apenas por meio das suas representações. A triangulação não é uma ferramenta ou uma estratégia de validação, mas uma alternativa para validação.

Para efeito de análise, vejamos os dados obtidos:

a) questionários de sondagens (realizado pela professora da disciplina)

O questionário de sondagem foi elaborado pela professora ministrante no primeiro dia de aula, na disciplina PLPT I, e nos foi cedido para análise (Ver anexo 3). As suas perguntas se referiam às expectativas que os alunos tinham sobre o curso de Letras, o que esperavam da disciplina PLPT I, escrever situações em que o aluno faz uso da leitura e da escrita e qual o relacionamento dos alunos com o mundo virtual. Desses, analisamos apenas os questionários dos sujeitos de nossa pesquisa.

b) questionários com perguntas abertas e fechadas (ver apêndice 1 e 2)

Aplicamos dois questionários, com os alunos sujeitos da pesquisa, um no período de 2008.1, em meados da disciplina PLPT I; e outro no final do período de 2009.1, em que os alunos já estavam distanciados das disciplinas PLPT I e II, que focalizam o ensino-aprendizagem de leitura e escrita. O primeiro questionário,

por sua vez, teve todas as perguntas relacionadas à formação recebidas no Ensino Médio e superior pelos sujeitos pesquisados. Já o segundo, apenas com perguntas abertas, foi direcionado para a verificação de como os alunos veem a produção de textos e saber sua concepção de escrita após cursar as disciplinas PLPT I e II; e em que essas disciplinas os ajudaram. Oliveira (2004) nos fala que o questionário com perguntas abertas proporciona aos indivíduos entrevistados, uma total liberdade para formular suas respostas, já as questões de múltipla escolha servem para se obter com mais precisão as informações solicitadas.

c) entrevista semi-estruturada (ver apêndice 3)

A entrevista semi-estruturada, com perguntas relativas à formação de escrita recebida no Ensino Médio e superior pelos sujeitos pesquisados, foi realizada com os três alunos focalizados em nossa pesquisa. Para termos “com precisão o registro de tudo que foi dito por ocasião da entrevista” (OLIVEIRA, 2004, p. 87), gravamos as respostas dos três alunos e as transcrevemos de acordo com as convenções propostas por Marcuschi (2001).

d) observação direta, diário de campo, gravação de áudio das aulas

As observações e gravação em áudio das aulas foram do tipo diretas, isto é, se deram no momento em que ocorreu o ato, com anotações precisas, observando, para isso, os acontecimentos em seu contexto e circunstâncias em que se verificam as atitudes e reações dos sujeitos pesquisados (OLIVEIRA, op. cit.).

e) os textos dos alunos em suas várias versões

Como material para análise da disciplina PLPT I, recolhemos⁴: uma prova⁵

⁴ Apenas dos alunos sujeitos da pesquisa.

⁵ Recolhemos as provas, devido ter sido, também, um recurso avaliativo utilizado pela docente na disciplina de PLPT I e que poderia vir a nos dar suporte na análise acerca da escrita dos alunos.

de cada estágio⁶, totalizando nove provas; dois questionários-sondagem, realizados pela professora ministrante da disciplina no primeiro dia de aula, dos quais só conseguimos dois, devido a um dos alunos envolvidos na pesquisa não ter ido ao primeiro dia da aula; quatro resumos, sendo dois referentes ao texto “O que é leitura” de Martins, (2006) e dois referentes ao texto “Repensando a textualidade”, de Costa Val (1998); duas reescrituras do resumo sobre textualidade, dos alunos AI e AM; e um questionário de cada aluno, somando três, realizados pela pesquisadora (Ver quadro 1, p. 31).

Os materiais recolhidos da disciplina PLPT II foram: seis resenhas, sendo três do filme “Escritores da Liberdade” e três do livro “Retextualização de gêneros escritos”, de Dell’Isola (2005); quatro reescrituras das resenhas, duas reescritas do filme feita pelos alunos I e P e duas do livro feitas pelos alunos I e M; uma entrevista de cada aluno, totalizando três; três textos de opinião, sobre um tema escolhido pelo aluno, com base no que foi estudado em sala; uma atividade complementar de cada aluno pedida pela docente, para somar a uma nota da disciplina, três no seu total; e as dez aulas gravadas em áudio (Ver quadro 1).

No final do período de 2009.1, achamos pertinente aplicar um novo questionário com os alunos sujeitos da pesquisa, a fim de perceber como eles estão concebendo a escrita, após o distanciamento das disciplinas PLPT I e II, bem como em que essas disciplinas os ajudaram ou não. (rever apêndice 2)⁷.

As diferentes versões dos textos dos alunos em foco nos foram entregues após as correções da professora da disciplina, as quais orientam a análise dos aspectos do gênero e textual-linguístico.

⁶ Cada disciplina tem quatro meses de duração, devendo ser atribuídas três notas a cada aluno, como forma de avaliação da aprendizagem. Essas notas se referem aos estágios de aprendizagem de cada semestre letivo.

⁷ Já detalhamos sobre o segundo questionário aplicado na página 29.

Vejam no quadro 1, abaixo, os dados coletados e seus respectivos períodos.

Quadro 1- Discriminação dos documentos a serem analisados

Disciplinas	Períodos	Documentos recolhidos	Quantidades
Prática de Leitura e Produção Textual (PLPLT - I)	2008.1	Provas	09
		Questionário sondagem feito pela professora	02
		Resumo	04
		Reescrita de resumo	01
		Questionário investigativo feito pela pesquisadora	03
Prática de Leitura e Produção Textual (PLPT - II)	2008.2	Resenha de filme e de livro	06
		Reescrita das resenhas	04
		Entrevista	03
		Texto de opinião	03
		Atividades complementares	03
		Aulas gravadas em áudio	10
—	2009.1	Questionário investigativo feito pela pesquisadora	03

* Em PLPT I, não gravamos aulas. Utilizamos anotações de campo.

* Em PLPT II utilizamos ainda anotações de campo.

CAPÍTULO II

ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL

Conforme as concepções que se tem do que seja escrever, treina-se a escrita de palavras soltas, de frases inventadas, de redações descontextualizadas, para nada e para ninguém; ou se escrevem textos socialmente relevantes, de um determinado gênero, com objetivos claros, supondo um leitor, mesmo simulado.

(ANTUNES, 2005, p. 28)

Iniciaremos este capítulo, apresentando e discutindo contribuições teóricas sobre letramento (conceitos e tipos), pois não há como falarmos do ensino-aprendizagem da escrita, se não considerarmos os processos sociais mais amplos, que englobam as trocas sociais orais e escritas. Em seguida, discorreremos acerca das teorias de escrita, considerando suas concepções, seus usos e seu ensino.

2.1. CONSIDERAÇÕES SOBRE LETRAMENTO(S)

Desde os anos 80 (séc. XX), a palavra “letramento” vem sendo inserida no contexto nacional sob diferentes perspectivas, sendo uma associada à alfabetização, em que se considera que um indivíduo que adquire as habilidades linguísticas de ler e escrever é letrado; e outra, a processos sociais mais amplos, os quais podem ocorrer na própria instituição escolar como também fora dela. Essa segunda perspectiva é entendida por Signorini (2001, p. 124) como,

práticas de letramento ligadas a ações e atividades orientadas para a ação social, que envolvem o uso da leitura e da escrita e que integram a dinâmica da vida cotidiana dos indivíduos e dos grupos de uma dada comunidade, ou de diferentes comunidades.

Embora o letramento esteja associado à aquisição e ao uso da leitura e da

escrita, ele não se confunde com a alfabetização, a qual se restringe ao domínio do código lingüístico. Scribner & Cole (1981, apud ROJO, 2001) nos apontam para o letramento como uma prática social percebida em três contextos – o familiar, o escolar e o religioso – deslocando-o, desse modo, do eixo da escola (vista inicialmente como principal agência de letramento), fazendo-nos refletir que não nos apropriamos da leitura e escrita apenas no contexto escolar, mas também em instâncias diferentes.

Para Barton & Hamilton (2000), o letramento é uma prática social que envolve a relação entre as atividades de leitura e escrita e as estruturas sociais em que elas estão embutidas e que ajudam a formar. Street (2003, p. 9) conceitua práticas de letramento como processos “culturais mais amplos das formas específicas de pensar e de fazer a leitura e a escrita dentro dos contextos sociais”.

As práticas e os eventos de letramento sempre estiveram presentes nas vidas das pessoas e atualmente têm sido tema discutido por diferentes estudiosos (STREET, 2006; BARTON & HAMILTON, 2000; KLEIMAN, 2001; ROJO, 2001; SIGNORINI, 2001 e outros), os quais concebem o letramento como uma prática social⁸ ligada à leitura e escrita em contextos específicos. Para Barton & Hamilton (2000), o estudo das práticas de letramento deve situar as atividades de leitura e escrita em contextos específicos e trazer motivações para sua utilização.

⁸ Entendemos escrita como prática social, uma produção realizada a partir de um contexto de produção, baseando-se nos mundos formais (físicos, social e subjetivo), os quais Bonckat (1999) define, portanto, como condições de produção (ver explicação detalhada no tópico 3.2 página 60). O que implica em uma escrita pautada tanto no contexto do sujeito (que irá construir seu texto) como no contexto que seu texto deverá se adequar (condições fornecidas para a produção textual).

Ainda para Bräkling (s/d), assim como a leitura, a **produção de textos escritos é uma prática de linguagem** e, como tal, **uma prática social**. Quer dizer: em várias circunstâncias da vida escrevemos textos para diferentes interlocutores, com distintas finalidades, organizados nos mais diversos gêneros, para circularem em espaços sociais vários.

Compreendemos que é desde a infância, no meio familiar, que a criança⁹ entra em contato com as palavras escritas. Seja através de brincadeiras, em que simulam ler e escrever, seja nas conversas e trocas com os adultos, as crianças estão a todo tempo participando de eventos de letramento¹⁰, ou seja, é nesse contexto, que elas começam a formar sua identidade, bem como participar de eventos de letramento, como: fingir estar escrevendo ou lendo, usar o computador, ir às compras com seus pais etc. De acordo com Barton & Hamilton (2000, p. 8),

alguns eventos de letramentos são estruturados pelas expectativas mais informais e pressões de casa ou dos grupos de iguais. Textos são partes cruciais dos eventos e o estudo do letramento é parcialmente um estudo de textos e como eles são produzidos e utilizados.

Para esses autores, o letramento não é o mesmo em todos os contextos, pelo contrário há vários letramentos, podendo eles estar associados a diferentes áreas da vida. Como por exemplo:

práticas que envolvem sistemas diferentes de mídias ou sistemas simbólicos, como filme ou um computador, podem ser considerados letramentos diferentes, como letramento cinemático e letramento computacional.

Como podemos ver, o letramento não se restringe ao saber ler e escrever, mas saber atuar de forma proficiente nas mais diversas situações do cotidiano. Para Scribner & Cole (1981, apud ROJO, 2001) o letramento é visto a partir de diferenciadas práticas e contextos sociais, reforçando a ideia de que esses usos da escrita não se dão, meramente, no âmbito escolar, podendo ocorrer nas mais

⁹ Estamos considerando crianças pertencentes a grupos sociais mais letrados, pois sabemos que, em grupos ágrafos, a vivência com a escrita, obviamente, não existe, e em grupos pouco letrados a relação com a escrita é mínima.

¹⁰ Para Barton & Hamilton (2000, p.8), eventos de letramento são episódios que podem ser observados, que surgem das práticas e são formados por elas. Já para Street (2003, p. 8), eventos de letramento consistem em uma situação específica em que as coisas acontecem, e em que se pode ver, envolvendo a leitura e a escrita ou outros tipos como: pegar o ônibus, sentar na barbearia, negociar o caminho.

diversificadas situações do cotidiano e de diferentes formas.

O letramento consiste, portanto, em uma prática social que envolve os indivíduos com sua língua, em diferentes situações e finalidades comunicativas e, apesar de Scribner & Cole (apud ROJO, 2001), entre outros estudiosos, perceberem que o letramento ocorre em instâncias diversificadas, é a escola, ainda, o lugar privilegiado para a aquisição da leitura e escrita, embora não seja o único.

Percebemos, assim, a relevância da escola para a formação de sujeitos aptos para atuarem nas mais diversificadas esferas sociais, que não saibam, meramente, ler e escrever, mas que reconheçam essas habilidades em práticas sociais diferentes, como, por exemplo, lerem diferentes textos, fazendo relações entre si; compreenderem o que estão lendo; saberem adequar sua escrita a contextos também diversos; enfim entenderem que, para cada leitura e produção escrita que fazemos, temos objetivos distintos.

Nessa direção, letramento escolar deixa de ser uma “prática tradicional, em que primeiro se aprende a ‘decifrar’ a partir de uma sequência de passos/etapas, para só depois ler efetivamente” (MORAIS & ALBUQUERQUE, 2007, p. 8), para ser um letramento de práticas sociais, o qual extrapola o contexto escolar, podendo ocorrer não, precisamente, primeiro no âmbito escolar para só depois ir para o mundo, mas em uma estreita relação entre si, considerando as experiências que cada aluno traz consigo para sala de aula.

Segundo Kleiman (1995), a escola embora seja a principal instituição que se encarrega de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita, desenvolve práticas que perpetuam a concepção de letramento dominante na sociedade, segundo a qual, acredita-se que, apenas, ler e escrever já garante a

formação de um sujeito letrado e capaz de atuar em instâncias sociais diferentes. Essa concepção se encontra no que Street (1984) classificou como modelo autônomo de letramento.

Esse modelo autônomo concebe o letramento como uma prática que se efetiva costumeiramente no espaço escolar. É nele que a maioria das pessoas adquire a 'tecnologia' da escrita. É a escola a principal responsável pelo letramento do indivíduo, a qual tem a incumbência de transferir conhecimentos acumulados ao longo dos anos, para o sujeito aprendiz absorvê-los de modo individual. De acordo com Kleiman (1995, p. 239),

o modelo que determina as práticas escolares é o modelo autônomo de letramento, que considera a aquisição da escrita como um processo neutro, que, independentemente de considerações contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades necessárias para desenvolver no aluno, em última instância, como objetivo final do processo, a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos, dos gêneros expositivo e argumentativo, dos quais o protótipo seria o texto ensaio.

Nessa ótica, letramento seria depositar informações nos alunos, sem que elas estivessem inseridas em práticas contextualizadas, bem como sem apresentar um significado real para os aprendizes, haja vista sua função primordial ser reproduzir e não "apreender" conhecimentos. Essa perspectiva acarreta uma visão polarizadora: de um lado, são privilegiados os alunos que chegam à escola com um convívio familiar de práticas letradas e, de outro, os alunos que têm a escola como sua principal instituição de letramento. Em outras palavras, alunos de classes sociais economicamente elevadas, na sua maioria, têm em sua casa acesso a bens culturais que a sociedade letrada valoriza, o que favorece o desenvolvimento dessas práticas de letramentos de formas variadas, diferentemente de alunos de classes sociais baixas, que, geralmente, não têm em

casa o convívio com essas práticas, a não ser a televisão.

Em oposição a esse modelo autônomo, Street (1984) apresenta o modelo ideológico. Nesse modelo, o letramento não se restringe ao adquirido na escola, mas pode dar-se em diferentes contextos sociais, como por exemplo, na “família, igreja, associações, escola, sindicatos, etc.” (SIGNORINI, 2001, p. 66), principalmente na modalidade da língua oral. É através das práticas orais que conhecimentos são passados e transmitidos de geração a geração.

Em relação ao ensino-aprendizagem da leitura e escrita, esse modelo considera como fator relevante as práticas sociais que permeiam a vida de cada cidadão. Por isso, acredita-se não ser suficiente pensar o letramento apenas na perspectiva autônoma; é necessário que tenhamos nas escolas práticas de *letramentos* que contemplem a diversidade de textos escritos que circulam em nossa sociedade, e assim interrelacioná-los com a aquisição da leitura e escrita, considerando também as práticas orais e os conhecimentos acumulados durante os anos.

Assim, é pertinente pensarmos em um letramento escolar sim, mas pensarmos também, “que os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola sejam entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa” (KLEIMAN, 1995, p. 39).

2.2 CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E ENSINO DE ESCRITA

A linguagem é dinâmica e apresenta-se em constante transformação, mudando conforme a situação comunicativa exija, ou seja, ela é uma forma de ação social. Na perspectiva do ISD, “a espécie humana caracteriza-se pela extrema diversidade e pela complexidade de suas formas de organização e de

suas formas de atividade” (BRONCKART, 1999, p. 31) – diferentemente dos animais. É por meio da linguagem, como prática social, que os textos (orais e/ou escritos) são produzidos, atendendo à necessidade para que foram designados.

Compreendendo a produção de textos, sejam eles orais e/ou escritos, como uma prática social de extrema relevância para atuação na sociedade, haja vista eles se apresentarem de diferentes formas, dependendo do contexto, apresentaremos algumas concepções de escrita, que são ensinadas durante o percurso escolar e refletidas nas produções dos alunos.

As pesquisas sobre escrita, como objeto de estudo, vêm sendo cada vez mais intensificadas, trazendo consigo inovações e superações, em que modos de conceber a escrita, até então consolidados, passam a ser superados por outros. Para esse capítulo, trouxemos as discussões acerca do ensino de escrita pautado em Garcez (1998) e Figueiredo & Bonini (2006).

De acordo com Garcez (op. cit.), as pesquisas em produção escrita apresentam-se em três grandes vertentes: sendo elas: *experimental/positivista, cognitivista e sociointeracionista*. Para exemplificar essas vertentes, encontramos a própria mudança de olhar a escrita centrada no produto, para um outro olhar que toma como centro os processos individuais do sujeito cognitivo que produz o texto e, posteriormente, a um outro que analisa a escrita de caráter mais interativo, que possibilita ao autor formas de interação, visando, assim, a participação do outro na produção do seu texto (GARCEZ, op. cit).

Para Figueiredo & Bonini (op. cit.), baseando-se em Ivanič (2004), a escrita é concebida a partir de seis discursos distintos: *o discurso das habilidades; o discurso da escrita como criatividade; o discurso da escrita como processo; o discurso de gênero sobre escrita; o discurso da escrita como prática social; e por*

fim o discurso sociopolítico sobre escrita, os quais serão descritos e discutidos, nos próximos parágrafos, associando-se à concepção à concepção de escrita apresentada por Garcez (1998).

O que para Figueiredo & Bonini (2006) é apresentado como discurso de escrita, Garcez (op. cit.) aponta como vertente, no entanto todos discutem questões sobre escrita a partir de outras vertentes teóricas já discutidas. Na realidade, o que os autores, supracitados, fazem é um resumo acerca das perspectivas teóricas que há sobre escrita. Os primeiros autores são influenciados pela Análise Crítica do Discurso, adotada por Barton, Hamilton e Ivanič (1999), porém para a apresentação dos discursos toma como base Ivanič (2004), e a segunda autora, por sua vez, faz um percurso nas pesquisas realizadas nas últimas décadas, abordando, assim, a escrita num paradigma positivista, cognitivista e, por fim, sociointeracionista.

O quadro 2 a seguir resume as três grandes vertentes apresentadas por Garcez (op. cit.) e os seis discursos discutidos por Figueiredo & Bonini (op. cit.).

Quadro 2 - Resumo das concepções de escrita e seu ensino

Vertentes Discursos	Autores	Crenças sobre a escrita	Crenças sobre o ensino-aprendizagem de escrita	Crterios de avaliação
Vertente experimental positivista	Garcez	Escrita centrada no produto.	A aprendizagem de escrita baseia-se em conhecer o crescimento da qualidade do texto escrito a partir do método pré-teste e pós-teste.	Precisão/ Resultado
Vertente cognitivista	Garcez	Escrita pautada na cognição.	A aprendizagem da escrita se dá a partir de fases, buscando compreender os caminhos percorridos pelo sujeito durante sua lida com a escrita.	Desenvolvimento/ processo
Vertente sociointeracionista	Garcez	Escrita como prática social, considerando-se o contexto comunicacional.	A aprendizagem de escrita é vista como um <i>continuum</i> inserida em práticas sociais, sabendo para quem está escrevendo, o porquê e como vai escrever.	Interação social
Discurso das Habilidades	Figueiredo & Bonini	Escrita como aplicação de conhecimentos das relações som símbolo e dos padrões sintáticos à construção de um texto.	Aprender a escrever envolve aprender relações som-símbolos e padrões sintáticos.	Precisão/ Resultado
Discurso da Criatividade	Figueiredo & Bonini	Escrita como resultado da criatividade do autor.	O aluno aprende a escrever escrevendo sobre tópicos de seu interesse.	Precisão/ Resultado Conteúdo e estilo interessantes
Discurso do Processo	Figueiredo & Bonini	Escrita como processos de composição.	Aprender a escrever inclui aprender os processos envolvidos na composição de um texto.	Desenvolvimento/ processo
Discurso de Gêneros	Figueiredo & Bonini	A escrita envolve um conjunto de gêneros, determinados pelo contexto social.	Aprender a escrever envolve aprender as características dos diferentes tipos de escrita que possuem propósitos específicos em contextos específicos.	Interação social/ Adequação
Discurso das Práticas sociais	Figueiredo & Bonini	A escrita é uma forma de comunicação guiada por propósitos, inserida num contexto social.	A aprendizagem da escrita em contextos da vida real, com objetivos reais para a escrita.	Interação social/ Eficácia comunicativa
Discurso sócio-político	Figueiredo & Bonini	Escrever é uma prática sócio-política, com consequências para a identidade do escritor, e aberta à contestação e à mudança.	Aprender a escrever inclui compreender por que os diferentes tipos de texto e de discurso são como são, e poder escolher, de forma crítica, entre as alternativas possíveis.	Interação social/ Responsabilidade social?

A *primeira vertente* apresentada por Garcez (1998), a *experimental/positivista*, tem como foco “conhecer o crescimento da qualidade do texto escrito por meio, principalmente, do método que utiliza pré-teste e pós-teste”, ou seja, é um tipo de pesquisa pautada no método da comparação entre dois diferentes pólos de sujeitos em processo de escrita, sendo um deles o *pólo experimental*, no qual os alunos recebem um acompanhamento mais de perto, isto é, lhes é dada mais ajuda quanto ao desenvolvimento de suas habilidades na escrita, e o outro, denominado *de controle*, investigado a partir do modelo tradicional, não recebe nenhuma mediação de forma mais apropriada como o primeiro, no processo da escrita, haja vista a intenção de se verificar até que ponto a escrita se desenvolve nos indivíduos que recebem ou não orientação. Após tal procedimento, comparam-se os resultados, que, obviamente, mostrarão um bom desempenho ao grupo que teve um tratamento mais específico.

Esse método comparativo é visto como uma das limitações apresentadas nessa vertente, uma vez que, além de se priorizar o produto em ambos os lados, não há um trabalho reflexivo durante o processo de ensino-aprendizagem de escrita com o aluno da extremidade denominada de controle, que o conduza a pensar sobre o que está escrevendo e qual sua intencionalidade. Da mesma forma é para o aluno que recebe muita ajuda, da extremidade experimental, pois este aprende a utilizar a escrita sem compreender sua função social, já que o intuito dessa vertente não é a inserção social da escrita, mas comparar a aquisição da mesma a partir de diferentes procedimentos, ou seja, aquisição de uma escrita formal, considerando aspectos micro-textuais, como regras ortográficas, pontuação, acentuação.

Com isso, temos uma vertente de escrita pautada no produto ou na

precisão dos fatos como eles ocorrem, uma vez que o que se pretende observar no final da comparação é o resultado em contrapartida da significação que essa escrita trará para a vida do aluno. Em outras palavras, não considera nem o processo nem a inserção social do sujeito que produz o texto.

Associados a essa primeira vertente mostrada por Garcez (1998), encontramos dois discursos, apresentados por Figueiredo & Bonini (2006), que versam sobre a escrita como produto: o da *escrita como habilidade* e o da *escrita como criatividade*. Estes discursos priorizam os aspectos qualitativos do texto escrito, buscando perceber o resultado final e, por isso, também podem ser classificados como escrita como produto, tendo em vista o objetivo final ser a precisão linguístico-textual.

A *escrita como habilidade* tem como foco uma produção única, não se considerando o processo de escrever e o seu contexto social. A ênfase recai sobre uma “forma” de escrever universalmente, acreditando-se que sempre escrevemos do mesmo jeito, implicando, assim, uma linguagem estática e, portanto, como algo externo à sociedade, o que podemos chamar de letramento autônomo (discussão apresentada na página 36-37).

Nessa concepção de escrita, preza-se por um ensino baseado em habilidades autônomas de escrita. O aluno “bom” será aquele que se apropria corretamente “dos padrões de ortografia e regras para a construção de sentenças ‘corretas’ do ponto de vista gramatical e de pontuação” (FIGUEIREDO & BONINI, op. cit., p. 425). Uma das críticas apresentadas a essa concepção de escrita é a supervalorização das regras ortográficas em detrimento de outros aspectos, como por exemplo, a escrita, como objeto de estudo e ensino, inserida em práticas sociais diversificadas. Infelizmente esse modelo de escrita ainda se encontra

presente na maioria das escolas do ensino fundamental e médio, conforme veremos, no capítulo V, p. 150, nos depoimentos dos alunos pesquisados. Esse modelo prejudica as produções e aprendizagem dos alunos, já que o que se prioriza é a forma e não a escrita como uso social, ou seja, a escrita inserida em práticas cotidianas.

No *discurso da escrita como criatividade*, o enfoque é o conteúdo e o estilo que o autor emprega ao seu texto, unicamente. Nessa concepção, considerando-se o ensino, o aluno aprende a escrever “bem” quando entra em contato com “bons” textos. Diferentemente da concepção anterior, nesta o ensino não é explícito, mas implícito. É o aluno que escolhe o que ler, para seguir como modelo em suas produções¹¹. Para Figueiredo & Bonini (2006, p. 426) “essa abordagem é acusada de ‘elitista’, ‘leniente’, e incapaz de preparar os aprendizes para as demandas do mundo do trabalho. Ela é apresentada como oposta ao ensino ‘básico’, pé-no-chão, voltando ao mundo real”.

Vale ressaltar que não é o conteúdo e o estilo interessante que irão assegurar uma formação de escritores proficientes, que saibam escrever textos coerentes e concisos, com ideias bem articuladas entre si, boa argumentação, bem como considerando as condições de escrita (o que se escreve, para quem se escreve e como se escreve), apresentando, desse modo, uma escrita como prática social.

Em se tratando de ensino, é necessário que os alunos entendam que seus textos não são meramente os produzidos no ambiente escolar, mas também os

¹¹ Vale ressaltar que há pessoas que escrevem por prazer a exemplos dos poetas e outros. Mesmo que suas produções não tenham circulação social, elas são feitas por vontade própria e para realização pessoal de quem escreve, ou seja, não é uma escrita obrigatória e sim prazerosa, como nos mostra os exemplos 10 e 13, nas páginas 157 e 158, em que o aluno P declara escrever, fora da escola, poemas, reflexões e outros.

cotidianos, os quais são escritos com finalidades distintas, por exemplo, os torpedos, *scraps* deixados no *orkut*, *e-mail*, listas de compras entre outros. (essa discussão será melhor apresentada no cap. V, nas páginas. 157 a 160).

Defendemos, portanto, o ensino da produção escrita com objetivo e com destinatário a ser priorizado, em um primeiro momento, na instância escolar e, em prosseguindo, no contexto acadêmico, a fim de que os alunos entendam que escrever não é um pretexto para, apenas, se obter uma nota, mas está imbricado nas relações sociais cotidianas e, portanto, deve ser significativo e situado. Rafael define escrita situada (2004, p. 11) como aquela que

atende a propósitos e a audiência e está sempre relacionada aos contextos de sua realização, o que resultará em diferentes tipos de escrita e, em consequência, de gêneros.

É preciso ficar claro para quem ensina e para quem aprende que um texto, muitas vezes, necessita ser revisto e refeito, que nem sempre está “ótimo” ou “perfeito”, mas que deve ser reescrito várias vezes para seu aprimoramento. Esse tipo de ensino tende a mostrar que escrever implica em idas e vindas, requerendo de quem escreve uma posição crítica e reflexiva sobre seu próprio texto.

Dessa forma, entendemos o texto como um processo contínuo inter-relacionado com as exigências de escrita do cotidiano e não como produto; entendemos também que não são seu conteúdo e estilo, nem se seguindo apenas as regras gramaticais que se vai efetivá-lo como um “bom” texto, mas se sua intencionalidade e seu objetivo forem atender a um determinado interlocutor, que não precisa ser apenas o professor.

Encerrando essa discussão acerca da primeira vertente e da sua relação com os discursos sobre a escrita como *criatividade* e *habilidade*, percebemos que estes últimos correspondem ao que Garcez (1998) denomina, na sua vertente

experimental/positivista, de escrita como produto, já que se enfatiza o resultado do processo de escrever. Isso pode ser visto na supervalorização das regras ortográficas, bem como numa produção pautada em modelos pré-estabelecidos, sem considerar se os textos que circulam socialmente. Esses aspectos são percebidos tanto na primeira vertente quanto nos dois discursos sobre escrita.

A *segunda vertente* de escrita apresentada por Garcez (1998), que começou a ganhar forma no final dos anos 70 e inícios dos 80 (séc.XX), é a escrita como processo – vertente cognitivista. Nessa vertente, encontra-se o terceiro discurso apresentado por Figueiredo & Bonini (2006) – o *discurso da escrita como processo*. Embora os autores mudem a nomenclatura, eles mostram essa concepção de escrita pautada nos processos mentais (visão cognitivista).

Garcez (op. cit.) afirma que essa segunda vertente baseia seus estudos na busca de compreender-se os caminhos mentais percorridos pelo sujeito durante sua lida com a escrita, averiguando se as possíveis relações com o mundo exterior interferem na sua produção textual. Figueiredo & Bonini (op. cit.), por sua vez, apontam que o estudo da escrita como processo se deu mediante a necessidade de verificar-se as produções textuais a partir de seu desenvolvimento, interessando-se mais por seus “estágios como o planejamento, o esboço e a revisão do que pelas características do produto final” (FIGUEIREDO & BONINI, op. cit, p.426).

Como podemos perceber, as duas concepções deixaram de focar o produto para privilegiar as etapas da escrita. Embora essas concepções apresentem um avanço em relação à escrita como produto, elas têm lacunas, uma vez que trazem consigo ainda a ideia de fases, dando ênfase a um desenvolvimento de escrita em que o sujeito para obter um bom desempenho

necessita de um acompanhamento específico, já que o mesmo pode ser influenciado ou não por fatores externos. Apesar dessa mudança de foco nas concepções de escrita, ainda, não é o desejável, já que o que pretendemos formar são sujeitos que saibam escrever nas mais diversas situações comunicativas do dia-a-dia, com função social e não que tenham uma escrita centrada, meramente, no processo.

O modelo cognitivista entra em conflito quando se percebe a possibilidade de interferências exteriores durante o processo da produção escrita, pois se há formas de o escritor pensar em o que escrever, como escrever e para quem escrever (planejamento); escrever efetivamente (escrita) e, posteriormente, revisar o que escreveu (reescrita), supõe-se que a escrita não está ligada meramente à cognição, mas mantém laços com aspectos do mundo externo, levando, portanto, a fases de escrita, em que se necessita de um contexto situacional para escrever, planejar, escrever e reescrever, se preciso for (GARCEZ, 1998).

Devido ao fato de a escrita ser vista a partir de três estágios – planejamento, escrita e reescrita – a vertente cognitivista viu-se na necessidade de percebê-la e abarcá-la como um processo mais interativo, reconhecendo, desse modo, a relação existente entre as estruturas macro (semântica e pragmática) e micro (esquemas armazenados na memória do escritor) de um texto, as quais visam dar sustentação ao processo de elaboração textual (DIJK e KINTSCH, 1983, apud GARCEZ, op. cit.).

Como vimos, tanto a *vertente cognitivista* como o *discurso da escrita como processo* descrevem o ensino de escrita pautado no processo, ou seja, ao invés de privilegiar o produto final se detém no percurso que o aluno faz durante sua

produção textual. Para tanto, essas concepções de escrita têm como palavras-chave o “planejar”, “esboçar”, “revisar”, “editar” (FIGUEIREDO & BONINI, 2006, p.426). Essas palavras demonstram que escrever não é “fácil”, mas requer uma ação ou um ato desafiador de quem escreve, para que se atinja o que se pretende no outro. É óbvio que nessas concepções a escrita ainda não é vista como interação, mas como “um meio para atingir um fim” (FIGUEIREDO & BONINI, op. cit., p.426).

*A terceira vertente – sociointeracionista – da escrita, concebida por Garcez (1998), por sua vez, considera a produção textual do aluno estritamente relacionada às suas práticas cotidianas, isto é, visa o texto como um *continuum*, no qual quem escreve não deve estar submetido, meramente, a uma avaliação, como costuma ocorrer nas instituições escolares, mas sim inserido em práticas sociais, sabendo para quem está escrevendo, o porquê e como vai escrever. Garcez (2002, p. 14) afirma que,*

o texto somente se constrói e tem sentido dentro de uma prática social. Assim, o que mobiliza o indivíduo a começar a escrever um texto é a motivação, é a razão para efetivá-lo: emitir uma emoção ou sentimento, relatar uma experiência, apresentar uma proposta, estabelecer um pacto, regular normas, comunicar um fato [...].

Conforme Antunes (2003, p. 26) “parece incrível, mas é na escola que as pessoas ‘exercitam’ a linguagem ao contrário, ou seja, a linguagem que não diz nada”, haja vista suas práticas de ensino-aprendizagem não condizerem com a realidade vivida pelos alunos. Em vez de textos, se ensinam frases desconectadas, não considerando que a todo instante não produzimos frases soltas, mas textos completos e com sentido.

Para Garcez (op. cit.), o que as escolas fazem, geralmente, é pedir para

que os alunos escrevam uma redação, que muitas vezes não é corrigida e nem devolvida (conforme veremos no cap. V de análises, no tópico 5.3.4, p. 179 e 180), o que implica um ensino de escrita que visa apenas perceber se o aluno domina as habilidades gramaticais, sem priorizar o seu conteúdo temático e sua relação com o contexto comunicacional.

Vale destacar que, quando mencionamos o ensino oferecido nas escolas, estamos nos reportando, conseqüentemente, a nosso objeto de pesquisa também, uma vez que nossos sujeitos são alunos recém-ingressos na academia e, portanto, trazem consigo influências recebidas do ensino fundamental e médio: um ensino de escrita pautado, em sua maioria, no produto e não na reflexão e adequação ao gênero.

Bronckart (2006, p. 142-143) define a escrita baseada no interacionismo sócio-discursivo, segundo o qual

os textos são produtos da operacionalização de mecanismos estruturantes diversos, heterogêneos e por vezes facultativos. [...] Qualquer produção de texto implica, conseqüentemente e necessariamente, escolhas relativas à seleção e à combinação dos mecanismos estruturantes, das operações cognitivas e de suas modalidades de realização linguística. [...] os gêneros de textos são produtos de configurações de escolhas entre esses possíveis, que se encontram momentaneamente "cristalizados" ou estabilizados pelo uso. Tais escolhas dependem do trabalho que as formações sociais de linguagem desenvolvem, para que os textos sejam adaptados às atividades que eles comentam, adaptados a um dado meio comunicativo, eficazes diante de um desafio social, etc.

Na perspectiva interacionista sócio-discursiva de Bronckart (op. cit.), são as relações sociais estabelecidas e o desenvolvimento das capacidades cognitivas, que organizam as atividades de produção textual. É a partir dessas relações que o sujeito constrói e reconstrói seu texto de forma social e contextualizada, tendo, portanto, razões reais para efetivá-lo, produzindo-o mediante as necessidades do

cotidiano, bem como atendendo à própria exigência da academia.

Relacionando-se com a terceira vertente de escrita, apresentada por Garcez (1998) estão os *discursos de gênero sobre escrita, o discurso da escrita como prática social e o discurso sociopolítico sobre a escrita*, descritos por Figueiredo & Bonini (2006).

O quarto discurso apresentado por Figueiredo & Bonini (op. cit.), o *discurso de gênero sobre a escrita*, surgiu, no final dos anos 80 (séc. XX), após a concepção de escrita como processo, devido à “abordagem dos processos traçar distinções gerais entre a escrita narrativa, descritiva, expositiva e argumentativa, não enfatizando as diferenças entre gêneros, contextos de produção e recepção textuais, e objetivos textuais” (FIGUEIREDO & BONINI, op. cit. p, 427).

É nessa concepção que a escrita começa a ser percebida como uma prática social, daí sua semelhança com a *vertente sociointeracionista*, em que os textos a serem produzidos necessitariam estar adequados a um determinado gênero textual, a fim de atender ao contexto comunicativo. De acordo com Ivanič (2004 apud FIGUEIREDO & BONINI, op. cit, p. 427), nessa concepção, “o ‘bom’ texto não seria só aquele escrito ‘corretamente’, mas aquele linguisticamente apropriado aos fins que se propõe”. Isto é, o foco deixa de ser o produto e o processo, passando, portanto, para uma escrita diversificada, que se molda de acordo com a condição de produção textual, ou seja, uma escrita interativa, que busca influenciar o outro. É óbvio que os aspectos micro-textuais dos textos são considerados, no entanto, é a escrita com vista à inserção social que é privilegiada, a qual ocorre de diferentes maneiras, dependendo do contexto social. Conforme Bronckart (1999, p.72)

Os textos são produtos da atividade humana e, como tais estão

articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos. Sendo os contextos sociais muito diversos e evolutivos, conseqüentemente, no curso da história, no quadro de cada comunidade verbal, foram elaborados diferentes 'modos de fazer' textos, ou diferentes espécies de textos.

O ensino nessa concepção de escrita contempla a variedade de gêneros textuais que permeiam nosso cotidiano, o que implica dizer que as produções a serem efetivadas pelos alunos se apoiam em atividades com função social e objetivos específicos.

O quinto discurso relatado por Figueiredo & Bonini (2006) é o *discurso da escrita como prática social*. Nele, a escrita configura-se como a prática de estudo e ensino da escrita desejável, uma vez que, ao produzir o texto, o autor considera o contexto comunicativo, seu interlocutor e o gênero a ser utilizado.

O aprendizado da escrita é visto como um processo implícito, que ocorre através da participação em eventos de escrita socialmente situados, com objetivos relevantes e significativos para os aprendizes. Aprender a escrever implica aprender não só a compor e construir um texto em termos linguísticos, mas entender por quem, onde, quando, em que condições, com que recursos, e para que fins o texto é escrito. (FIGUEIREDO & BONINI, op. cit., p. 428).

Nesse contexto sociointeracionista, todo o processo é considerado e interrelacionado com o contexto social. As experiências de vida do sujeito, suas leituras e sua interação com o outro é que determinam sua produção textual. Não há um fim em si mesmo, mas a todo o momento procura-se escrever visando à relação com o outro, compartilhando, assim, práticas sociais através da comunicação entre si.

Por último, o sexto discurso defendido por Figueiredo & Bonini (op. cit.) é o *discurso sociopolítico sobre a escrita*. Esse discurso, além de compreender que a escrita consiste em um recurso linguístico social, que procura adequar-se ao

contexto da produção escrita, visa também aspectos mais amplos da sociedade, como por exemplo, questões políticas. Essa abordagem de escrita

envolve a discussão de como as escolhas linguísticas e semióticas posicionam escritores e leitores em termos de visões de mundo, papéis e relações sociais, e como outras escolhas teriam modificado a visão de realidade que o texto representa e constrói as consequências dessas escolhas para a identidade do escritor, e a forma como a relação autor-leitor é estabelecida. (FIGUEIREDO & BONINI, 2006. p, 430).

De acordo com Figueiredo & Bonini (op. cit), devido à escrita, neste discurso, estar fortemente marcada por ideologias, não há um parâmetro para o que seria um 'bom' ou 'mal' texto como critério de avaliação para os professores, haja vista prevalecer nos textos uma grande carga ideológica. Concordando com Arcoverde (2005, p. 3), acreditamos que,

escrever é fazer uso de um instrumento cultural e ideológico que permite ao sujeito refletir, elaborar o conhecimento e tomar consciência ideológica de si e do mundo que o rodeia. É, antes de tudo, fazer-se lido e ler, compreender, responder, perguntar ou argumentar. É usar uma língua, que carrega consigo valores, entonações, estilos, gêneros e discursos. É, portanto, fazer uso de uma linguagem social, cultural, ideológica, política.

As pesquisas acerca da escrita têm contribuído para mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita. A partir delas têm se pensado em propostas metodológicas que visam o sujeito não apenas como um ser cognitivo, mas, sobretudo, sócio-histórico-cultural, em que suas produções não se dão de modo isolado de suas realidades, como meros reprodutores de textos alheios, mas como produtores críticos, reflexivos e, sobretudo, autônomos. De acordo com o que afirma Motta-Roth (2006, p. 503),

a consciência individual se amplia na interação com os outros, na interação com uma realidade idealizada, mediada pela cultura: a participação em atividades no mundo medeia o individual e o social. Assim, escrever só é importante na medida em que nos

possibilita desempenhar determinados papéis em uma sociedade. Sob essa perspectiva, achar lugar para a escrita na vida do aluno não é suficiente. Como educadores da linguagem, devemos ampliar a perspectiva do aluno sobre situações vivenciáveis, trazendo o mundo para a sala de aula e levando o aluno a vivenciar o mundo "lá fora".

Dessa forma, acreditamos que o ensino-aprendizagem de escrita deve priorizar e oportunizar aos alunos práticas de escrita que estejam relacionadas com suas vivências sociais, além de suas obrigações, meramente escolares, ou seja, em dominar os gêneros do contexto escolar e/ou acadêmico, como escrever uma receita, uma carta ao "prefeito", uma resenha, enfim, os textos são unidades comunicativas e por isso possuem uma organicidade e complexidade, assim como uma finalidade, que muitas vezes pode ser escrito para um alguém real, fictício ou até mesmo para si mesmo, ou seja, escreve-se por prazer e satisfação pessoal, como fazem os poetas, por exemplo. Embora saibamos que alguns escrevem por ofício e não apenas por prazer.

Já que nosso estudo focaliza a transição do ensino da escrita do ensino fundamental e médio para o acadêmico, ressaltamos ser pertinente que a escola tome a escrita como um processo, compreendendo que os alunos não nascem sabendo dominá-la, mas que a apreendem por meio de práticas de inserção social, para que quando estes alunos cheguem à universidade saibam dominar a escrita de acordo com o gênero exigido, que no caso serão os próprios da academia, como resenhas, resumos, relatórios e outros.

É nas relações significativas que o sujeito se sente motivado para dizer algo a alguém. A escrita só é relevante para o aluno quando ele tem a possibilidade de desempenhar determinados papéis na sociedade de maneira significativa, com vistas a situações vivenciáveis por ele (MOTTA-ROTH, 2006).

Após discutirmos algumas concepções de escrita, tomaremos como base para nosso trabalho e análise das produções textuais dos alunos do curso de Letras, a concepção de ensino da escrita sociointeracionista, defendida por Garcez (1998); a escrita como prática social apontada por Figueiredo & Bonini (2006), como também a sociointeracionista, postulada por Bronckart (1999), que será discutida no próximo capítulo. Essa escolha foi feita por acreditarmos que elas contemplam um ensino que visa à formação de sujeitos aptos para atuarem nas diferentes instâncias sociais comunicativas, uma vez que objetivam uma escrita relacionada com as práticas sociais vivenciadas por cada aluno de maneira diversificada.

CAPÍTULO III

PRODUÇÃO TEXTUAL E SEU ENSINO: DA ESCOLHA DO GÊNERO AOS ASPECTOS ESTRUTURANTES DO TEXTO

(...) em um texto, há uma ideia central, um tópico, um tema global que se pretende desenvolver. Um ponto de chegada, para o qual cada segmento vai-se encaminhando, vai-se orientando. Assim, como acontece numa caminhada. Não importa se estamos dissertando, contando uma história, fazendo um relatório, uma carta, ou a descrição de um aparelho. Não importa. Há sempre um ponto em vista. E perdê-lo significa romper com a unidade temática e comprometer a relevância comunicativa da interação.

(ANTUNES, 2005, p. 32)

Neste capítulo, discutiremos acerca dos gêneros textuais aplicados no ensino acadêmico, assim como teorias sobre condição de produção e os aspectos estruturantes de um texto, baseando-nos na teoria do ISD e, por fim, discutiremos sobre os tipos de correção de textos, tomando como base Ruiz (2001).

3.1 Gênero: objeto de ensino-aprendizagem

Os gêneros textuais na abordagem do ISD se configuram mediante a apropriação de práticas sociais, os quais com o tempo se modificam, devido às formações sociais de linguagem (BRONCKART, 2006). Nessa abordagem, nossos textos devem estar interligados às representações sociais vigentes. É nossa ação social que determina nossas produções. Assim,

o agente que vai produzir um novo texto se encontra em uma situação de ação de linguagem. Mas essa situação só é operante pelas representações que o agente construiu para si mesmo, parecendo-nos que três conjuntos dessas representações podem ser identificados: a) as representações referentes ao quadro material ou físico da ação, a saber: a identificação do emissor, de eventuais co-emissores e do espaço/tempo da produção; b) as representações referentes ao quadro sociossubjetivo da ação verbal, a saber: o tipo de interação social em jogo, o papel social que dela decorre para o emissor (estatuto do enunciador), o

papel social que dela decorre para os receptores (estatuto dos destinatários), e, enfim, as relações de objetivo que podem se estabelecer entre esses dois tipos de papel no quadro interativo em jogo; c) as outras representações referentes à situação e também os conhecimentos disponíveis no agente, referentes à temática que será expressa no texto (macroestruturas semânticas elaboradas sobre um determinado domínio de referência e disponíveis na memória). (BRONCKART, 2006, p. 146).

Podemos inferir que, para cada produção, o sujeito interage com o contexto e a situação de produção. Daí ser um equívoco abordar os gêneros textuais, na sala de aula, sem considerá-los como parte integrante da realidade do aluno.

3.1.1 Ensino-aprendizagem na educação básica e na graduação em Letras

Infelizmente, a maioria de nossas escolas continua abordando o ensino de gêneros textuais como uma prática baseada em estruturas, ou seja, ao invés de ensinar a escrever a partir do uso efetivo dos gêneros textuais, visando sua funcionalidade, pautada na situação comunicativa, elas têm ensinado aos alunos a estrutura do gênero, a exemplo: as características que têm uma carta, um conto, um bilhete, entre outros, mas sem colocar em uso essas situações de comunicação.

Para Marcuschi (2005, p.10) “não se ensina um gênero como tal e sim se trabalha com compreensão de seu funcionamento na sociedade e na sua relação com os indivíduos situados naquela cultura e suas instituições”. É preferível que se ensine a escrita mediante o uso dos gêneros, pois a todo o momento falamos e/ou escrevemos baseados nos gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos, isto é, para cada situação comunicativa produzimos textos diferentes. Para Bronckart (op. cit., p. 143)

qualquer produção de texto implica, conseqüentemente e

necessariamente, escolhas relativas à seleção e à combinação dos mecanismos estruturantes, das operações cognitivas e de suas modalidades de realização lingüística. Nessa perspectiva, os gêneros textuais são produtos de *configurações de escolhas* entre esses possíveis, que se encontram momentaneamente “cristalizados” ou estabilizados pelo uso. Tais escolhas dependem do trabalho que as formações sociais de linguagem desenvolvem, para que os textos sejam adaptados às atividades que eles comentam, adaptados a um dado meio comunicativo, eficazes diante de um desafio social etc.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998, p. 21), tomando como base a teoria bakhtiniana, definem os gêneros textuais, como

determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos: *conteúdo temático*: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero; *construção composicional*: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero; e *estilo*: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto etc.

Cabe à escola colocar em ação processos de aprendizagens e de desenvolvimento, que visem o ensino dos gêneros como “atividade linguajeira significativa; que um gênero pode transmutar-se em outra estrutura relativamente estável” (BALTAR, 2006, p. 182).

Vale destacar que, principalmente na escola, os alunos, geralmente, não se sentem motivados a escrever, pois a escrita ensinada nesse contexto, na sua maioria, se restringe a uma escrita imposta. Daí ser relevante que fique claro para o aluno o que ele vai escrever, para quem e como. Razão esta em que o importante não é mostrar para eles a variedade dos gêneros que circulam socialmente e sim sua funcionalidade social. Partindo dessa premissa, acreditamos que é de suma importância enfatizar a aplicabilidade dos gêneros em sala de aula, uma vez que estes visam ordenar e estabilizar as diferentes formas de comunicação presentes no nosso dia-a-dia.

Concordando com Vian Jr (2006) vemos, na maioria das vezes, que os alunos chegam à academia com dificuldade de aprendizagem em relação aos gêneros textuais. Um estudo feito por Silva (2009, p. 150) constatou que os alunos que não possuíram experiências, durante o letramento escolar, com outros gêneros textuais, além do texto dissertativo “demonstraram um efeito retroativo no desempenho quanto às provas de redação” aplicadas por algumas instituições tais como¹² UFRN, UNB, UEPB, UFCG e UFPB, as quais exigem outros tipos de práticas de letramentos, quanto à produção de gêneros textuais diversos, do tipo carta protesto, relato de experiência, carta-denúncia, memorial, resenha e palestra, em detrimento, apenas, da produção de uma dissertação.

Esses alunos, quando ingressam no ensino superior, além de sentirem dificuldade de adequar suas escritas aos moldes da academia, continuam, muitas vezes, produzindo textos apenas com função acadêmica, isto é, para obtenção de uma nota, e assim, permanecem sem entender a relevância do ensino-aprendizagem dos gêneros. Concordando com Motta-Roth (2006, p. 504), entendemos que

o ensino de produção textual depende de um encaminhamento conceitual da representação do aluno sobre o que é a escrita, para quem se escreve, com que objetivo, de que modo e sobre o quê [...] as atividades de produção textual propostas devem ampliar a visão do aluno sobre o que seja um contexto de atuação para si mesmo.

Desse modo, no contexto acadêmico o ensino de gêneros textuais deve ser situado e, portanto, faz sentido ensinar resenha, relatórios, artigos, resumos, se o curso for de Letras ou Educação. Contudo, o docente necessita conduzir o aluno para a reflexão de que os gêneros são diversificados e instáveis, ou seja, muda

¹² Vale ressaltar que os dados comprobatórios da pesquisa de Silva (2009) são referentes às instituições pesquisadas na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

conforme o contexto de comunicação. Ainda de acordo com Motta-Roth (2006, p. 505) é fundamental que o aluno entenda o contexto em que escreve, por exemplo, compreendendo as seguintes indagações: “para que serve esse gênero? Como funciona? Onde se manifesta? Como se organiza? Quem participa e com que papéis? (quem pode ou deve escrever e quem pode ler)?”. Não queremos mencionar um ensino de fórmulas, pois não há como apresentarmos uma estrutura única de um determinado gênero, haja vista o mesmo não ser algo estático, mas que se adequa “conforme as diferentes funções que se pretende cumprir” (ANTUNES, 2003, p. 49).

Em outras palavras, os gêneros são infinitos e como tal não dá para apreender a todos, mas apropriar-se daqueles que circulam em nosso meio, que podem ser os gêneros acadêmicos: resenha, resumo, para alunos de Letras; relatórios diários, para alunos da Medicina; relatório de condicionamento físico, para alunos de Educação Física; e assim, por diante (BALTAR, 2006).

Dessa forma, entendemos que gênero não é só o texto, mas o conteúdo, sua forma organizacional e situação comunicativa. Marcuschi (2005, p. 243) defende que “os gêneros não são simples formas textuais, mas formas de ação social”.

Concordando com o grupo Didactext¹³ (2006, p. 114) acreditamos que ensinar a escrever implica considerar as práticas de escrita que os alunos têm em seus cotidianos, a fim de que eles escrevam objetivando a comunicação com o outro, haja vista, na maioria das vezes, “os alunos associarem a escrita escolar apenas com os aspectos formais e normativos (caligrafia, ortografia) e como

¹³ Grupo de pesquisadores espanhóis composto pelos seguintes membros: Sílvia A. Rieira, Teodoro A. Ângulo (coordenador), Zahyra C. Martínez, Teresa C. García, Pilar F. Martínez, Isabel G. Parejo, Carmen G. Landa, Miguel P. Milans, Roberto R. Bravo, Eduardo T. Robledo e Graciela U. Alvarez. <http://www.didactext.net>

realização de seus deveres”.

Os alunos para escreverem necessitam estar situados em um contexto sócio-histórico, ninguém escreve no vazio, isto é, sem um interlocutor. A proposta defendida por Bakhtin (1997), Antunes (2003), Marcuschi (2008), Schneuwly e Dolz (2004), Bronckart (1999) é que todos os textos produzidos são baseados em gêneros. Para tanto, priorizamos o ensino e o estudo da escrita pautado a partir da diversidade dos gêneros que permeiam nossa sociedade. Para Motta-Roth (2006, p. 501) é o contexto que determina o “critério para se escolher *o que e como dizer ou escrever*”.

Quando falamos ou escrevemos, somos conduzidos a nos adequarmos à esfera comunicativa, considerando, portanto, o contexto, ou as condições de produção – o que dizer, para quem dizer e como dizer. Confirmando, assim, a fala de Marcuschi (op. cit. p. 174), quando diz: “o conteúdo [do dizer] não muda, mas o gênero é sempre identificado na relação com o suporte”¹⁴, ou seja, dependendo de onde falamos ou escrevemos o gênero é moldado.

No entanto, devido às práticas de ensino-aprendizagem de escrita voltarem-se, muitas vezes, apenas, para cumprir obrigações escolares, como por exemplo, obter uma nota, nossos alunos acabam sendo, portanto, submetidos ao ato de escrever, contudo sem saberem por que escrevem, bem como não compreenderem o sentido de suas escritas. Ainda para Antunes (op. cit., p. 46),

embora o sujeito com quem interagimos pela escrita não esteja presente à circunstância da produção do texto, é inegável que tal sujeito existe e é imprescindível que ele seja levado em conta, em cada momento. [...] quem escreve na verdade escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa. Essa outra pessoa é a medida, é o parâmetro das decisões que devemos

¹⁴ Entendemos aqui como suporte de um gênero um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. (MARCUSCHI, op. cit., p. 174)

tomar acerca do que dizer, do quando dizer e de como fazê-lo.

É função, pois, tanto das instituições de ensino básico como superior oferecerem situações de ensino-aprendizagem da escrita, pautados na diversidade dos gêneros discursivos, que incitem o aluno a escrever, atendendo as suas reais necessidades, a fim de que não seja uma escrita apenas, como produto, mas dinâmica e significativa. Ou seja, que os alunos escrevam, compreendendo a relevância de seu texto para o contexto a que está sendo produzido, embora sua produção consista em uma obtenção de uma nota, o aluno precisa escrever de forma coerente, concisa e argumentativa, demonstrando domínio no que escreve (ou fala – se for um texto oral).

É imprescindível que o professor deixe claro para o aluno que gênero está sendo solicitado, seja um resumo, uma resenha, um artigo, uma monografia etc; assim como que finalidade tem cada gênero, como se estrutura e qual seu destinatário. Essas questões são relevantes, pois os alunos precisam produzir seus textos compreendendo o que vão escrever, para quem e como vão escrever.

3. 2 CONTEXTO DE PRODUÇÃO NO ISD

A linguagem é uma prática social que se efetiva a partir do uso entre diferentes sujeitos sociais. Por meio dela, nos comunicamos com o outro, expressamos desejos, sentimentos, negociamos sentidos, trocamos ideias, influenciemos e somos influenciados. Somos frutos de trocas, de diálogos que se constituem a partir da interação social. De acordo com Marcuschi (2008, p. 240), “a língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto”.

Para tanto, compreendemos linguagem como forma de ação social, cuja base teórica encontra-se em Vygotsky (1979) e Bakthin (1997). Para o primeiro autor, as pessoas se desenvolvem na e pela linguagem, mediante as relações sociais, em que uma pessoa mais experiente influencia outra menos experiente. Em outras palavras, o processo de amadurecimento do ser humano se dá por intermédio das trocas comunicativas entre si. O segundo aborda a linguagem da mesma forma que o primeiro, uma vez que a compreende também como forma de ação social, partindo do social para o individual, no entanto com ênfase no dialogismo enunciativo.

Para Bakthin (op. cit), o homem, embora se constitua como um ser biológico, é também histórico e social e, portanto, integrado à comunicação verbal, ou seja, é a linguagem (enunciado) que caracteriza o homem como um ser social, pois ela se efetiva sempre em um contexto social, entre duas ou mais pessoas.

Bronckart (2006), tomando como base, também, a corrente das Ciências Humanas/Sociais – interacionismo social, de Vygotsky e Bakthin, concebe a linguagem não apenas como um meio de expressão de processos que seria “estritamente psicológicos (percepção, cognição, sentimentos, emoções), mas que é na realidade o instrumento organizador desses processos, em suas dimensões especificamente humanas” (p. 122).

Para Bronckart (op. cit.), a linguagem tem o papel de viabilizar a comunicação entre as pessoas, organizando, assim, o processo social das atividades humanas e o desenvolvimento das capacidades cognitivas. Para tanto, é sua tese central o desenvolvimento do ser humano a partir das dimensões sociais, culturais, cognitivas e afetivas, que ocorrem mediante a “história das

interações humanas, tais como elas se organizam nas atividades e nas produções verbais coletivas” (p. 123).

Considerando a linguagem como o principal instrumento de comunicação entre os indivíduos e que ela se efetiva a partir de contextos comunicativos de produção específicos nos deteremos em discutir sua ação, a partir de textos escritos, tomando como base a corrente do ISD, tendo como principal representante Bronckart.

As palavras escritas ou pronunciadas não são ditas à toa. Nós selecionamos o que dizer de acordo com a situação comunicativa, ou seja, falamos ou escrevemos a partir de gêneros textuais. Para Bronckart (2006) os textos são produzidos a partir de dois campos de referência científica – a linguagem e a aprendizagem. A linguagem como processo de interação entre os sujeitos sociais e a aprendizagem, também, como um ato social, ou seja, para que se aprenda é pertinente que haja um outro que compartilhe conhecimentos e significados comuns. Visão essa apoiada tanto em Vygotsky (1979) como em Bakhtin (1997) – como já mencionamos brevemente.

Bronckart (1999) destaca que os textos ao serem produzidos podem vir a ser influenciados por algumas representações dos mundos formais (físico, social e subjetivo), o que denomina, portanto, as condições de produção do texto, a partir de dois elementos-chave para sua construção: *o contexto de produção dos textos e o conteúdo temático*.

3.2.1 O contexto de produção e o conteúdo temático

O texto é resultado de uma ação de linguagem situada em um espaço e tempo, ou seja, em um contexto “físico”. Nele estão presentes quatro parâmetros,

assim definidos pelo autor

- o lugar de produção: onde o produtor escreve seu texto;
- o momento de produção: duração da produção do texto; e
- o emissor: pessoa que produz o texto (escrito e/ou oral);
- o receptor: pessoa (s) que pode(m) receber o texto concretamente.

Segundo Bronckart (1999), para um texto produzido dentro dos parâmetros do contexto físico, o produtor tem duas possibilidades de receptor, ora ele pode estar presente, se a produção for oral, podendo lhe responder no momento exato da comunicação, o que seria co-produtor ou interlocutor. Ora pode estar distante, se a produção escrita for, a exemplo, o envio de um e-mail, de uma carta, o que "exige" uma resposta, mas nem sempre obrigatória por parte do interlocutor. Ou seja, ele pode responder ou não.

Ainda dentro do contexto de produção, Bronckart (op. cit., p. 94) ressalta para a produção textual agora no plano de uma linguagem baseada na interação comunicativa, resultando-a, assim, no "mundo social (normas, valores, regras, etc.) e no mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir)". É nesse contexto sócio-subjetivo que apresentaremos as condições de produção textuais propostas por Bronckart (op. cit.), a partir de quatro parâmetros:

- o lugar social: o lugar onde o texto é produzido se na escola, casa, interação formal ou informal, etc.
- a posição social do emissor: papel desempenhado na interação em curso se é de professor, de pai, de aluno, de cliente, de superior, de amigo etc;
- a posição social do receptor: aquele que ocupa o lugar de aluno, de criança, de colega, de subordinado, de amigo etc.
- o(s) objetivo(s) na interação: que efeitos o texto provocará no destinatário

ou receptor.

De acordo com Bronckart (1999, p, 97), no contexto sócio-subjetivo os papéis de emissor e receptor mudam conforme a situação comunicativa. Um professor pode escrever para um aluno, pais, amigos, mas também pode escrever para um professor, ou seja, um indivíduo que ocupa o mesmo lugar social. O fato de saber quem é meu interlocutor é quem interfere no meu modo de dizer. São essas representações dos parâmetros da interação social que todo agente-produtor sente dificuldade ao redigir seu texto, bem como de "identificar as representações sobre o mundo social e sobre o mundo subjetivo efetivamente mobilizadas por um determinado agente-produtor". Ou seja,

Não é raro que nos enganamos a respeito do lugar social de nossas produções verbais: por exemplo, quando um interlocutor é, ao mesmo tempo, amigo e superior hierárquico, podemos dirigir-nos a ele como amigo, acreditando que a interação é informal, enquanto ele desempenha o papel de superior e situa-se em uma interação profissional. (BRONCKART, op. cit. p. 97)

Quanto aos objetivos a serem alcançados em um texto, eles podem ser inúmeros, haja vista atender à ação comunicativa à qual o texto se destina, dentre elas podemos citar: convencer alguém a fazer uma escolha, fazê-lo compreender um problema, diverti-lo, solicitar algo, etc. (BRONCKART, op. cit).

O conteúdo temático se refere às informações que são apresentadas no texto; de forma que o mesmo mantenha-se articulado com o assunto central abordado. Assim, como nos parâmetros do contexto de produção, essas informações são constituídas a partir das representações do agente-produtor:

Para análise desse conteúdo temático, a distinção entre os três mundos formais não tem, em si mesma, nenhuma importância particular. Um texto pode ter como tema objetos ou fenômenos referentes ao mundo físico (por exemplo, a descrição de um animal e de suas condições de vida), pode abordar fenômenos referentes ao mundo social (por exemplo, discutir os valores em uso num grupo), pode veicular temas de caráter mais subjetivo

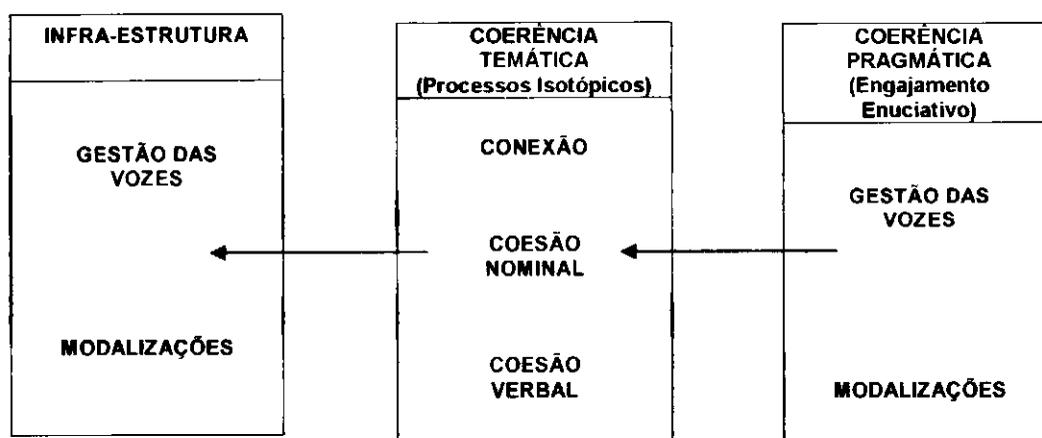
ou pode ainda combinar temas de dois ou de três desses mundos (BRONCKART, 1999, P. 97).

Conforme Bronckart (op. cit.), o agente-produtor, ao escrever seu texto, move uma ação de linguagem, mobilizando, portanto, suas próprias experiências, conhecimentos adquiridos e que estão armazenados em sua memória.

3.3 ASPECTOS ESTRUTURANTES DE UM TEXTO

Bronckart (op. cit.) apresenta a organização do texto como um folhado formado por três camadas superpostas: a *infra-estrutura geral do texto*, os *mecanismos de textualização* e os *mecanismos enunciativos*, Conforme mostra o quadro 3, abaixo:

QUADRO 3: OS TRÊS NÍVEIS DA ARQUITETURA TEXTUAL



A *infra-estrutura* consiste no primeiro nível e no mais profundo do texto, sendo composta pelo plano geral (que é a organização temática do texto); pelos tipos de discurso (que são as formas de organização linguística presentes nos textos) e pelas sequências que nele estão presentes (que designa as sequências intratextuais do plano geral do texto, cuja base encontra-se em Adam, 1992).

O *plano geral* do texto é responsável pelo planejamento geral do texto, ou

seja, é a organização mental que o produtor faz antes de redigir seu texto, considerando, para isso, o conteúdo temático, encaminhando o texto de forma linear, para que quem leia perceba o percurso e o encadeamento das ideias centrais, bem como atente para o gênero, o lugar social de quem escreve e o lugar social de seu receptor. “Esse plano geral é determinado pela combinatória específica dos tipos de discurso, das sequências e das outras formas de planificação que aparecem no texto¹⁵” (BRONCKART, 1999, p. 249).

Os tipos de discurso são ações linguísticas, que aparecem no texto, compondo, portanto, os gêneros textuais. Conforme Bronckart (op. cit) um mesmo gênero pode ser constituído a partir de diferentes tipos de discursos, sendo identificados pelas características próprias de cada língua natural. Os tipos de discursos apresentados por esse autor, cabendo-lhes combinações entre si, são: discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração. Esses tipos de discursos aparecem em diversos gêneros textuais, a exemplo

A narração aparece, geralmente, como tipo principal nos gêneros romance, novela, conto, policial, etc., mas pode também aparecer como tipo menor nos gêneros enciclopédia, manual, monografia, monografia científica, etc. o discurso interativo, por sua vez, aparece como tipo principal nos gêneros conversação, entrevista, peça de teatro, etc., mas aparece, também frequentemente, como tipo secundário nos gêneros romance, conto, novela, etc. (BRONCKART, op. cit., p. 250).

Dessa forma, *os tipos de discurso se referem às diferentes partes que compõem o texto, uma vez que nele podemos encontrar trechos que apresentem discurso teórico, narrativo e/ou interativo, ou ao menos dois deles.*

As sequências são formas de planificação convencional ou modos de planificação de linguagem, que podem ser observadas em um tipo de discurso.

¹⁵ Os *scripts* e as esquematizações, que constituem outras formas de planificação mais elementares. Juntos podem organizar a totalidade de um segmento pertencente a um mesmo tipo ou podem aparecer justapostos a sequências (BRONCKART, op. cit., p. 152).

Com seu caráter baseado em operações dialógicas, as sequências têm como função organizar partes ou todos os enunciados pertencentes a um tipo de discurso. Conforme Bronckart (1999, p. 252)

As sequências narrativas só aparecem nos relatos interativos e nas narrações; as sequências explicativas, argumentativas e injutivas só nos discursos teóricos e nos discursos interativos dialogados. As sequências descritivas, por sua vez, podem aparecer tanto nos tipos da ordem do NARRAR quanto em certos tipos da ordem do EXPOR.

As sequências vêm postas nos textos com função organizacional, isto é, estruturando-o de forma que haja uma linearidade entre as ideias e uma combinação lógica com os diferentes tipos de sequências: *narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal* (ADAM, 1992, apud BRONCKART, op. cit.).

O segundo nível, estruturante do texto, é formado *pelos mecanismos de textualização*, que mantém a coerência temática entre os segmentos do mesmo. Para tanto, os responsáveis por essa coerência textual se dão a partir da mobilização dos seguintes mecanismos *de conexão, coesão nominal e coesão verbal*.

Os mecanismos de conexão marcam a continuidade temática do texto, lançando mão dos organizadores textuais (advérbios ou locuções adverbiais, preposição, substantivo, conjunções coordenadas, subordinadas, etc.). Por intermédio dos organizadores textuais, estes podem se “aplicar ao plano geral do texto, às transições entre frases de uma sequência, ou, ainda, às articulações mais locais entre frases sintáticas” (BRONCKART, 2006, p. 148).

Os mecanismos de coesão nominal são responsáveis pela introdução dos argumentos, temas, personagens no texto e possibilitam sua retomada. Essa retomada é feita por sintagmas nominais ou pronominais, que denominam-se

cadeias anafóricas.

Os *mecanismos de coesão* verbal objetivam possibilitar a organização temporal e/ ou hierárquica no texto (estados, eventos ou ações), mediante as escolhas dos lexemas verbais e de seus determinantes (auxiliares e flexões verbais).

O terceiro nível da arquitetura textual e o mais superficial é o dos *mecanismos de tomada de decisões (mecanismos enunciativos) e de modalizações*, cuja função consiste em explicitar a sequência enunciativa no texto e, por conseguinte, deixá-lo coerente e interativo, ou seja,

contribui para o estabelecimento da coerência pragmática do texto, explicitando de um lado, as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) que podem ser formuladas a respeito de um ou outro aspecto do conteúdo temático e, de outro, as próprias fontes dessas avaliações. (BRONCKART, 2006, p. 319)

Ainda de acordo com Bronckart (op. cit., p. 149), os mecanismos enunciativos e de modalização estão organizados de forma configuracional e interativa, ou seja, não se encontram diretamente relacionados à progressão temática, o que implica em uma menor incidência de dependência em relação ao que precede e ao que se segue no eixo sintagmático. São fundamentos desse último nível estruturante do texto as vozes e as modalizações.

As vozes estão presentes em um texto na forma de enunciados que tomam para si a responsabilidade do dizer. Tudo que é expresso no texto é dito por um uma voz, que pode ser neutra (quando não fica explícito no texto quem disse algo, principalmente, quando o discurso é de ordem narrativo ou expositivo), mas também pode haver no texto várias outras vozes, que Bronckart (op. cit, p. 327) apresenta em três categorias:

- vozes de personagens (são as vozes procedentes de seres humanizados, implicados, na qualidade de agentes, nos acontecimentos ou ações constitutivas do conteúdo temático de um segmento de texto);
- vozes sociais (são as vozes procedentes de personagens, grupos ou instituições sociais que não intervêm como agentes no percurso temático de um segmento de texto);
- voz do autor (é a voz que precede diretamente da pessoa que está na origem da produção textual e que intervém, como tal, para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é enunciado).

E por fim, as *modalizações* se apresentam no texto mediante vozes enunciativas, com vistas a traduzir, esclarecer ou confirmar assuntos concernentes ao conteúdo temático. Segundo Bronckart (2006., p. 330-332), as modalizações podem ser do tipo:

- lógicas – consistem em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, e apresentam os elementos de seu conteúdo do ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados ou certos, possíveis, prováveis, etc.;
- diatônicas – avaliam alguns elementos do conteúdo temático, respaldando-se nas opiniões e nas regras constitutivas do mundo social, apresentando os elementos do conteúdo como sendo do domínio do direito, da obrigação social;
- apreciativas – avalia alguns aspectos do conteúdo temático do ponto de vista do mundo subjetivo, apresentando-os como benefícios infelizes, estranhos, etc.;
- pragmáticas – possibilita a explicação de alguns aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (personagens, grupo, instituição, etc.) em relação às ações de que é o agente, e atribuem a esse agente intenções, razões.

Essas modalizações são elementos fundamentais para o domínio da escrita e da análise da escrita. À medida que os alunos estão aprendendo a escrever, para se tornarem proficientes em escrita, precisam ter a informação de que num texto circulam vozes variadas e as informações dadas passam por

modalizações em função dos objetivos pretendidos pelo escritor em relação ao que vai dizer, a quem dizer, por isso ele escolhe como dizer. Daí as vozes e as modalizações serem constitutivas de um texto escrito, ou seja, a escrita é uma ação entre interlocutores, ela não é isolada, monológica, só de uma pessoa, sempre que se escreve se pensa que vai passar aquele texto para outro. Por isso, as modalizações se darem, muitas vezes, com o intuito de negociações ou adaptações no texto, considerando o interlocutor.

3.4 TIPOS DE CORREÇÕES

Para a discussão acerca das teorias de correção de escrita, abordaremos as concepções de tipos de correção descritas por Serafini (1998) e Ruiz (2001). Apesar de serem discussões voltadas para textos escolares, as estamos tomando como base na nossa pesquisa, que analisa textos de alunos universitários, pelo fato de a professora ministrante das disciplinas PLPT I e PLPT II ter nos informado por depoimento, que se baseia na proposta de Ruiz (op. cit.), que é uma leitura de Serafini (op. cit.), para fazer suas correções, principalmente, no tipo de correção interativo-textual e em algumas momentos a indicativa, classificatória e resolutive.

As práticas de correções dos textos dos alunos, quase sempre, são pautadas em riscos vermelhos, que não dizem nada, ou seja, o professor se exime da sua responsabilidade de conduzir o aluno a refletir sobre seus equívocos ocorridos em seus textos, apontando apenas traços vermelhos sem nenhum esclarecimento.

Corrigir redações sem deixar claro para o aluno o que ele necessita fazer para não cometer o mesmo desvio em suas produções, consiste em uma prática

pouco significativa, uma vez que o aluno por não saber em que momento “errou” não terá a possibilidade de rever sua produção, nem aprimorá-la. É papel do professor mediar os conhecimentos que os alunos já possuem acerca da escrita, seja nos aspectos semânticos como os de ordem estrutural e ortográfica, promovendo, assim, “uma interferência efetivamente positiva no processo de aquisição da escrita do aluno” (RUIZ, 2001, p. 15).

Garcez (2002) destaca que o ato de escrever não é algo inato ao homem, mas que se adquire mediante as práticas de escrita que circulam socialmente. Escrevemos textos nas mais diferentes condições de produções, para interlocutores diversos. É, portanto, preciso que o professor compreenda na hora das correções que

todas as pessoas podem chegar a produzir bons textos, e que isso não é uma questão de ser “ungido” pelos deuses que escolhem os mais talentosos. É necessário também identificar bloqueios porventura construídos ao longo da vida escolar e tentar eliminá-los. (GARCEZ, op. cit., p. 3)

As redações dos alunos também são aplausíveis, não há como escrevermos tudo “errado”, no entanto o que a maioria dos professores aponta é apenas esses “desvios”. Dificilmente um professor elogia algum aspecto interessante nas redações corrigidas. De acordo com Serafini (1998, p. 112),

a correção deve levar em conta a capacidade do aluno e estimulá-lo a melhorar. Para que o estudante faça progressos é importante que ele adquira certa “segurança comunicativa”, o que lhe garantirá a construção de uma boa autoimagem. O estudante muito criticado, cujos textos vêm cheios de correções, sente-se mal a ponto de se tornar incapaz de escrever.

Ruiz (op. cit.), citando o trabalho de Serafini (op. cit.), discute três tendências de correções, confirmadas em análise de redações de alunos de níveis escolares diversos, com idades entre 9 e 23 anos, sendo elas: *a correção indicativa, a correção resolutiva e a correção classificatória*. Além dessas

correções, propostas por Serafini (1998), Ruiz (2001), constatou uma outra espécie de intervenção, que ela denominou de *correção textual-interativa*.

As análises realizadas por Serafini (op. cit) e por Ruiz (op. cit.) constataram que as correções mais corriqueiras dos professores são: a indicativa e a resolutive. A *correção indicativa* se limita a destacar, nas produções dos alunos, incoerências do tipo: estruturais, lexicais e ortográficos, consistindo em uma correção superficial, sem abordar o sentido. Além de apenas localizar o “erro”, sem deixar claro para o aluno que tipo de “erro” cometeu e como saná-lo. É um tipo de correção que tem a escrita como um fim em si mesmo, se esgotando nela as possibilidades de reescrita ou de reflexão. (RUIZ, op. cit.)

Na *correção resolutive*, por sua vez, o professor se detém em focalizar as intenções dos alunos e em seguida reescrever os trechos que para ele parecem confusos. O problema maior atribuído a esse tipo de correção é que no momento em que o professor refaz o que estava confuso na redação do aluno, ele tira do sujeito que produz a oportunidade de refletir sobre sua própria redação, haja vista quem produziu não conseguir perceber seus prováveis equívocos, cometidos na sua produção textual.

A *correção classificatória* diferencia-se das anteriores, em virtude do trabalho do professor ocorrer de forma mais clara, deixando o aluno ciente do que precisa fazer em sua redação para aprimorá-la. Para isso, o professor sugere as modificações de modo que o aluno a compreenda e tente refazer seu texto sozinho. Esse tipo de correção é eficaz à medida que tanto indica onde e que tipo de “erro” o aluno praticou, como sugere modificações de maneira clara.

A quarta e última correção, encontrada por Ruiz (op. cit.), é a *correção textual-interativa*. Esse tipo de correção vai além da correção feita pelo professor

na classificatória. Nesta, os comentários, geralmente, são abordados em forma de “bilhetes”, que Ruiz (2001) denomina como pós-texto, nos quais o professor dispõe de maiores informações sobre a escrita dos alunos no espaço em branco deixado por eles.

Esses comentários deixados pelo professor aos alunos não se limitam apenas aos “erros” encontrados em suas redações, mas referem-se também à boa progressão que o texto teve. Neste tipo de correção, percebemos um contato mais próximo do professor com as escritas dos alunos. São recadinhos que o professor coloca nas produções deles, a fim de que percebam o que precisa ser melhorado em seus textos e o que teve de bom também, implicando, desse modo, um incentivo maior para que refaçam seus textos com mais cautela, atentando para as sugestões do professor.

CAPÍTULO IV

AS ORIENTAÇÕES PARA A ESCRITA: INTERVENÇÃO DO PROFESSOR E RECEPÇÃO DOS ALUNOS

A maturidade na atividade de escrever textos adequados e relevantes [...] é uma conquista inteiramente possível a todos – mas é “uma conquista”, “uma aquisição”, isto é, não acontece gratuitamente, por acaso, sem ensino, sem esforço, sem persistência. Supõe orientação, vontade, determinação, exercício, prática, tentativas (com rasuras inclusive!), aprendizagem. Exige tempo, afinal!

(ANTUNES, 2003, p. 60).

Iniciaremos este capítulo com o tópico 4.1, descrevendo as orientações de atividades de escritas, propostas pela professora ministrante das disciplinas PLPT I e PLPT II; e posteriormente, no tópico 4.2, verificaremos se os comandos de produção estão claros e, portanto, norteando, os alunos a produzirem seus textos de forma precisa, sabendo o que escrever, para quem escrever e como escrever; dessa forma, estaremos, também, apresentando os impactos observados nas produções dos alunos I, M e P. Vale ressaltar que devido observarmos os impactos na escrita dos alunos recém-ingressos no curso de Letras, em alguns momentos, encontraremos em evidência a ação da docente sobre os alunos e, por isso, teremos dados tanto do professor como do aluno, contudo nosso foco se restringe a escrita do aluno.

Com esse capítulo é pretensão nossa tentar alcançar o seguinte objetivo de nossa pesquisa: Verificar de que forma as orientações de correções recebidas da professora-formadora se incorporam às novas versões do texto dos alunos de Letras, como sendo impactos do ensino-aprendizagem da escrita sobre esses textos e que tipo de correção foi utilizada pela docente; (rever objetivo na página 16).

4.1 Condições de produção fornecidas aos alunos do curso de Letras

O quadro 4, abaixo, resume as atividades que serão descritas e analisadas, a seguir, com mais detalhes, à luz dos princípios teóricos do ISD. Os dados selecionados correspondem a uma amostragem que é representativa do que temos na totalidade dos dados.

Quadro 4 - Resumo dos comandos de questões a serem descritos e analisados

Atividades e Provas	Enunciados	Condição de Produção	Circulação social do texto
1ª Prova, PLPT	A partir de teorias estudadas em sala, Leffa (2004), Kleiman (1999) e Martins (2006). Os alunos devem relacionar como dois sujeitos, em situações distintas, se comportam com o processo de leitura.	<i>Objetivo:</i> Demonstrar apreensão das teorias acerca das concepções de leitura, considerando Leffa (2004), Kleiman (1999) e Martins (2006). <i>Interlocutor:</i> A professora	Contexto acadêmico/estritamente sala de aula
2ª Prova, PLPT I	Justificar a afirmativa de que há intertextualidade presente entre os gêneros contos de fadas e filmes e mesma temática no realismo-fantástico, relacionando alguns dos contos de fadas com passagens do filme "Os irmãos Grimm", assistido pelos alunos.	<i>Objetivo:</i> Demonstrar domínio em relacionar alguns contos de fadas à passagem do filme "Os irmãos Grimm", associando, conhecimento teórico a um caso prático. <i>Interlocutor:</i> A professora	Contexto acadêmico/estritamente sala de aula
Produção de uma resenha, PLPT II	Produção de uma resenha: Com base na discussão e apreciação dos filmes (Encontrando Forrester e Escritores da Liberdade), PRODUZA uma resenha INDIVIDUAL.	<i>Gênero:</i> Resenha <i>Objetivo:</i> Produzir uma resenha individual <i>Interlocutor:</i> A professora	Contexto acadêmico/estritamente sala de aula
Atividade Complementar, PLPT II	Análise de provas de redação, propostas pela UNICAMP (2008), ENEM (2008), e UFCG (2008) à luz da discussão dos textos de Bronckart (1999) e de Rojo (2003), considerando a proposta de produção, a situação de produção e a base de orientação.	<i>Objetivo:</i> Apresentar uma análise das propostas de vestibulares, em que demonstrassem apropriação das teorias estudadas em sala, isto é, a medida que analisam, também, refletem acerca de como se dá o processo de produção textual. <i>Interlocutor:</i> A professora	Contexto acadêmico/estritamente sala de aula
Produção de um texto de opinião,	Escolher uma temática teórica, que já foi discutida em sala de aula, e produzir um	<i>Gênero:</i> Texto de opinião <i>Objetivo:</i> Demonstrar domínio argumentativo em uma das	Contexto acadêmico/estritamente

PLPT II	texto de opinião.	temáticas estudadas em sala, indicando, assim, apreensão de tal conteúdo temático. <i>Interlocutor: A professora</i>	sala de aula
Produção de um resumo, PLPT I	Ao resumir o capítulo, coloque-se na posição de um estudioso que precisa selecionar as informações que vão figurar numa monografia cujo tópico central seja: O papel do leitor e os múltiplos aspectos do processamento da textualidade na diversidade textual	<i>Gênero: resumo</i> <i>Objetivo: Identificar a capacidade de síntese do capítulo indicado no texto de Costa Val (2000)</i> <i>Interlocutor primeiro: A Professora</i> <i>Interlocutor segundo¹⁶: o orientador, a banca, e futuramente os leitores da monografia.</i>	Simulação de escrita social/ mas restrita ao contexto acadêmico ¹⁷
Produção de um artigo de opinião, PLPT II	Produzir um artigo de opinião, considerando: Objetivo: Defender uma concepção de ensino de língua e de leitura; Público-alvo: Professores do ensino fundamental e médio e pais de alunos; Circulação social: Publicação em um site ou em uma revista impressa.	<i>*Já especificado no enunciado da questão</i>	<i>Escrita com função social</i> <i>*Circulação social já especificada no enunciado da questão</i>

Como nos mostra o quadro 4, em geral, as propostas de atividades de escrita desenvolvidas pela docente enfatizam a escrita voltada para a sala de aula, porém, a maioria dos enunciados se mostrou clara quanto às condições de produção, baseando-se, portanto, na perspectiva do ISD, que vê a linguagem como uma ação interativa realizada por meio das práticas sociais de compreender, falar e escrever.

Nos exemplos 1, 2, 3, 4 e 5, a seguir, vemos que as questões são baseadas em uma escrita com função estritamente acadêmica, não tomada aqui como situada em uma escala menor de valor, ao contrário, compreendemos ser o

¹⁶ O comando da professora nos permite pensar em um segundo interlocutor, tendo em vista ela permitir ao aluno a simulação de que ele é um estudioso e que vai escrever um resumo constando as principais informações de sua monografia.

¹⁷ Trata-se de uma escrita destinada para fins acadêmicos.

contexto escolar ou acadêmico, ainda, o principal local em que se ensina a escrever, primeiramente, para dentro dessa esfera social e, posteriormente ou em paralelo, para além dos muros educacionais ou acadêmicos.

Já os exemplos 6 e 7a, apesar de seu destino final ter sido a sala de aula, propõem uma escrita com circulação social mais ampla, uma vez que propõem a elaboração de um texto que extrapola o ambiente de sala de aula, demonstrando um ensino de escrita acadêmica relacionado ao seu uso fora da academia.

Vejamos os exemplos que se seguem¹⁸

Exemplo 1:

Observe os dois comportamentos descritos a seguir e responda:

I. Durante a atividade de leitura, Lara (sete anos, em fase de alfabetização) lê vagarosamente sílaba por sílaba até pronunciar a palavra toda e a partir de então, processar a sua significação através de um processamento analítico-sintético.

II. Durante a atividade de leitura, Pedro (estudante de violão, dezessete anos) olha rapidamente uma revista de música e faz um reconhecimento instantâneo do assunto que lhe interessa e através de pistas gráfico-visuais apreende rapidamente o todo do texto.

1) Qual a relação que você pode estabelecer entre esses comportamentos e o processamento de leitura realizado pelos sujeitos? (Considere: Estratégias de leitura, sistemas de conhecimento, tipos de leitura, entre outros aspectos estudados em Leffa, Kleiman e Martins, por exemplo).

(Questão da 1ª prova – PLPT I, 2008.1)

Exemplo 2:

O enquadre de gêneros diferentes (contos de fadas e filme) e mesma temática (o realismo-fantástico) é o que garante a intertextualidade e a coerência entre ambos. Justifique a afirmação, relacionando alguns dos contos de fadas a passagens do filme "Os irmãos Grimm".

(Questão da 2ª prova – PLPT I, 2008.1)

Como se trata do gênero prova, a professora elaborou as questões, visando à escrita com função restrita à sala de aula. Em se tratando de orientações de escrita, embora ela não tenha explicitado no comando das

¹⁸ Para não sermos repetitivos, apresentaremos neste capítulo de análise apenas os comandos de produção oferecidos pela professora, deixando para o capítulo posterior a recepção dos alunos às orientações dadas pela professora, bem como a correção feita em suas produções. A partir dessa análise estaremos comprovando se suas respostas foram adequadas ao que fora solicitado.

questões o destinatário e o objetivo do texto a ser escrito, isso fica subentendido, visto que os alunos, imersos na cultura escolar, sabem que as respostas de uma prova vão ser avaliadas pela professora. Logo, é a professora o interlocutor primeiro do texto do aluno, a qual se investirá de autoridade sobre seu texto, a fim de conduzir o aluno à apropriação de uma escrita acadêmica (conforme veremos no tópico 4.2, p. 87).

No exemplo 1, podemos constatar que o aluno sabe o que vai escrever (demonstrar, com base em Leffa (2004), Kleiman (1993) e Martins (2006)¹⁹, que relação está imbricada entre os comportamentos dos sujeitos e o processamento de leitura realizado); para quem escrever (professora); e para que escrever (obtenção de uma nota avaliativa e, conseqüentemente, mostrar à professora que sabe relacionar a teoria a um caso específico e analisá-lo).

A professora, se utilizando de recursos de exemplificação, como os dois depoimentos postos na questão acima, exemplo 1, conduz os alunos a refletirem acerca das concepções de leitura discutidas em sala. Para isso, solicita-lhes que associem conhecimento teórico a um caso prático, ou seja, cabe aos alunos demonstrarem a habilidade de identificar pontos teóricos que são pertinentes para a explicação de um caso prático. Quando lemos no comando da questão *“Qual a relação que você pode estabelecer entre esses comportamentos e o processamento de leitura realizado pelos sujeitos? Considere: Estratégias de leitura, sistemas de conhecimento, tipos de leitura, entre outros aspectos estudados em Leffa, Kleiman e Martins, por exemplo”*, constatamos que não basta ao aluno se apropriar de saberes acadêmicos, ou de referência, mas selecionar

¹⁹ Como podemos ver nos enunciado do exemplo 1, os anos das obras não constaram no mesmo. Colocamos, no corpo, da análise, tomando como suporte o plano de curso da disciplina PLPT I (anexo 1)

aquele que é pertinente à situação apresentada de modo que seja possível descrever processos cognitivos de leitura em ação, nesses dois casos dados.

No exemplo 2, por sua vez, percebemos que, com essa questão de prova, a docente queria que os alunos demonstrassem domínio em relacionar alguns *contos de fadas à passagem do filme Os Irmãos Grimm*, associando, portanto, conhecimento teórico a um caso prático.

Desse modo, as duas questões apresentadas se configuram como escrita situada no contexto acadêmico, ambas enquadradas nas condições de produção do ISD, contemplando *o lugar social*, que neste caso seria o texto escrito no ambiente de sala de aula, já que é uma prova; *o enunciador*, ocupando o lugar de aluno, o qual terá como *receptor* do seu texto o professor da disciplina. Para o emissor, seu *objetivo* a ser alcançado é provocar no seu destinatário o efeito esperado – em específico, atender às questões da prova de forma coerente. O que ocorreu também no comando da questão que se segue para a produção do gênero resenha:

Exemplo 3

3ª parte: PRODUÇÃO DE UMA RESENHA:

Com base na discussão e apreciação dos filmes (Encontrando Forrester e Escritores da Liberdade), PRODUZA uma resenha INDIVIDUAL.

(Enunciado para a produção de uma resenha – PLPT II, 2008.2)

Embora o comando para a produção do gênero resenha, exemplo 3, dado pela docente, aparentemente, não deixe claro para o aluno o que fazer e como fazer, encontra-se de acordo com todas as aulas dadas, pois, partindo das teorias de produção de texto, sua ênfase recaiu sobre como fazer uma resenha e para quê. O comentário oral da docente, a seguir, comprova sua metodologia de

trabalho.

Exemplo 3a

.../ Eu passei várias resenhas pra ninguém ficar preso a um modelo, na realidade você vai refletir sobre essas questões aqui, para ver o que vai cair na sua. No final das contas é uma atividade de observação de como vai ser escrita minha resenha .../

.../ você faz um resumo, em vez de fazer uma contextualização, naquela contextualização tem um ponto que você quer fazer a crítica, a análise :: e daí o encadeamento. Seu texto não fica deslocado. Então você tem um pouco do resumo e bastante da crítica .../

(Orientação da professora feita oralmente)

Notemos que, no exemplo 3, temos a “3ª parte” do enunciado. Isso porque a atividade se subdividiu em mais duas partes anteriores à terceira: 1ª) os alunos iriam identificar em uma resenha escolhida por ele (de um livro, filme ou outras) quem produziu, como fez e qual o foco da resenha; 2ª) deveriam identificar a resenha em análise; explicitar a motivação e o objetivo do produtor; identificar o foco temático da resenha, a articulação das ideias e qual a relevância desta produção escrita no contexto social. Ou seja, antes de solicitar a elaboração do gênero resenha, a professora trabalhou de forma detalhada como e para quê se produz resenhas, seja de filmes, de novelas, de livros etc.

Após as discussões teóricas, com a turma, sobre escrita, reescrita, condição de produção, a ministrante, ainda abordando os gêneros textuais, apresenta para os alunos as propostas de redação dos vestibulares, orientando-os para responderem a uma atividade elaborada por ela, que trata de questões de redação em provas de vestibular da UFCG (2008) e da UNICAMP (2008) e exame do ENEM (2008). Vejamos suas orientações:

Exemplo 4

Analise as provas de redação, propostas pela UNICAMP (2008), ENEM (2008), e COMPROV (2008) à luz da discussão dos textos de Bronckart (1999) e de Rojo (2003). Considere os itens a), b) e c) e analise as provas em 20 linhas, no mínimo, e 25 no máximo.

a) Proposta de produção; b) Situação de produção; e c) Base de orientação.

(Enunciado de uma atividade complementar, PLPT II, 2008.2)

Exemplo 4a

P: Tá? Vai analisar as três provas, relacionando com os dois textos teóricos. Por favor, não passem de 25, 30.: ninguém vai zerar, porque passou de 25 ou porque fez antes de 30, mas é mais ou menos para ninguém escrever três ou quatro páginas, pra não ficar repetindo (...) todas são de 2008, que é pra vocês observarem que base de orientação :: que concepção de escrita subjaz a essas concepções (...)

(Orientação da professora feita oralmente)

Com os comandos dados pela professora inferimos que, para ela, o aluno deveria apresentar uma análise das propostas de vestibulares, em que demonstrassem apropriação das teorias estudadas em sala, isto é, à medida que analisam, também, refletem acerca de como se dá o processo de produção textual, constituindo-se, portanto, numa escrita acadêmica, uma vez que os alunos terão um esforço cognitivo maior para assimilar e relacionar as teorias estudadas na academia ao um caso prático, ou seja, para analisar comandos de produção dos concursos citados.

Para isso, a docente ofereceu os seguintes comandos de produção, implicitamente: escreveriam para ela – a interlocutora; o lugar social seria em casa ou em um ambiente virtual, já que não foi uma atividade desenvolvida na sala de aula; o enunciador é o aluno; e o objetivo consistiria em analisar as provas da UNICAMP (2008), ENEM (2008) e UFCG (2008), à luz da discussão dos textos de Bronckart (1999) e de Rojo (2003).

Vale ressaltar que nas orientações da ministrante, exemplo 4a, confirma-se o que foi escrito na questão, uma vez que ela pede o seguinte dos alunos: (...) é

pra vocês observarem que base de orientação :: que concepção de escrita subjazem a essas concepções (...) [grifo nosso], enfatizando, desse modo, o item c da questão a ser considerado, quando for escrever, bem como se as concepções teóricas apresentadas por Bronckart (1999) e Rojo (2003) estão embasando ou não essas propostas de produção escrita das instituições em foco.

Após quase um ano de estudos sobre leitura (PLPT I – 2008.1) e escrita (PLPT II- 2008.2),²⁰ a docente encerra a disciplina solicitando da turma um texto de opinião, após ter trabalhado seminários embasados nos textos de: Dell' Isola (2007), Retextualização de gêneros escritos; Jesus (1997), Reescrevendo o texto: a higienização da escrita; Bunzen (2007), Reapresentação de objetos de ensino em livros didáticos de língua portuguesa: Um estudo exploratório; Evangelista e outros (1998), O texto escrito na escola: avaliação e Avaliar o quê? E como?. Depois dessas discussões, que se configurariam em uma parte da nota do terceiro estágio, a professora dá as seguintes instruções para a elaboração de um texto de opinião, o qual finalizaria a disciplina:

Exemplo 5

Escolha uma das temáticas apresentadas nos seminários [*apresenta cada uma delas*²¹] e produza um texto de opinião, utilizando como suporte alguns dos teóricos estudados em sala. (uma página, no máximo).

Observação: O item escolhido não pode ser o mesmo apresentado no seminário e a atividade deverá ser individual.

(Enunciado para a elaboração de um artigo de opinião – PLPT II, 2008.2)

Vejamos que, neste enunciado, as condições de produção são as mesmas dos exemplos 1, 2, 3 e 4: escrever um texto de opinião, para a professora, se utilizando para isso dos conteúdos estudados e discutidos durante o semestre de PLPT II. Esse texto terá como finalidade primeira a constatação da docente

²⁰ A turma permaneceu a mesma, com apenas alguns alunos de outros períodos letivos.

²¹ Esses textos foram mencionados no parágrafo anterior ao exemplo 5.

acerca de como o aluno apreendeu os conteúdos teóricos discutidos na disciplina em questão. O que retrata, assim, uma escrita da esfera acadêmica, solicitada aos alunos, ou seja, a produção de discursos próprios da academia.

Como já mencionamos anteriormente, esse texto consiste em uma parte da atividade de apresentação dos seminários. Não se trabalhou de forma aprofundada como os alunos iriam produzi-lo, entretanto, subteende-se que eles já sabiam, pois foi trabalhado e realizado na disciplina PLPT I, no período de 2008.1, os procedimentos para a realização de um artigo de opinião (ver procedimento no último exemplo apresentado neste tópico de análise na página 85-86). Uma orientação “nova” que constatamos no enunciado, exemplo 5, é quando a docente delimita o total de páginas e que o texto de opinião não deve ser o mesmo do seminário apresentado, forçando, assim, o aluno a ler e se aprofundar em outro tema discutido em sala, que não tenha sido apresentado por ele oralmente.

Diferentemente dos exemplos apresentados, os exemplos 6 e 7a, que se seguem, se referem aos que abordam a escrita com simulação de uma prática social, ou seja, foge às demais propostas de atividades desenvolvidas pela docente, uma vez que conduz o aluno a se colocar na posição social de outro sujeito, que não seja o aluno da disciplina PLPT I. Os comandos de produção foram os seguintes:

Exemplo 6

Atividade de produção e leitura com base no texto de Costa Val (2000)

Ao resumir o capítulo, coloque-se na posição de um estudioso que precisa selecionar as informações que vão figurar numa monografia cujo tópico central seja: O papel do leitor e os múltiplos aspectos do processamento da textualidade na diversidade textual (20 linhas, em média)

(Enunciado de uma atividade complementar – PLPT I – 2008.1)

Neste enunciado, os comandos de produção acionados pela docente

foram: o aluno escreveria um resumo, objetivando demonstrar a capacidade de síntese do capítulo indicado oralmente [Repensando a textualidade de Costa Val (2000)], ou seja, a professora seria o interlocutor primeiro do aluno, configurando-se como escrita acadêmica.

Vemos que a professora indica como o aluno vai escrever seu texto. Aponta o gênero: “Ao resumir”; deixa implícito o capítulo, pois, apenas, cita o seguinte, no enunciado: “Atividade de produção e leitura com base no texto de Costa Val (2000)”, indicando, dessa forma o como escrever, talvez pelo fato de os alunos já saberem; e, por último, por se tratar de um gênero no contexto acadêmico, o para quem resumir o capítulo mencionado (consiste na obtenção de uma nota que complementar a prova do 2º estágio). Porém, coloca o aluno em uma situação de simulação de escrita e nessa sua proposta vemos a escrita acadêmica destinada a outros interlocutores, quando diz: *coloque-se na posição de um estudioso que precisa selecionar as informações que vão figurar numa monografia*. Embora não seja real, o aluno irá se ver como um outro sujeito que está escrevendo para outros, que podem ser: seu orientador, a banca e futuramente os leitores da monografia, ao menos é o que se pensa que os alunos vão compreender.

Sendo assim, com esse comando, inferimos que a proposta é de uma escrita com simulação social, embora permaneça restrita ao contexto acadêmico. Contudo os interlocutores posteriores à professora serão outros sujeitos sociais e situados em outras situações comunicativas, como, por exemplo, alunos de cursos superiores distintos ao de Letras, mas de áreas afins.

Para a solicitação do gênero, a ministrante explicou em que consiste a elaboração de um resumo, indicando sua estrutura (em parágrafo único e com 20

linhas, em média) e finalidade (apresentação das principais ideias do texto de forma sucinta).

Para compor a 3ª nota da disciplina de PLPT I, a docente propôs, ao invés de uma prova, a elaboração de um artigo. Antes de solicitar a escrita desse gênero, foi trabalhado com a turma o texto teórico de Antunes “*Lutar com as palavras – coesão e coerência*” (2005), bem como artigos de opinião de revistas, com temas atuais, como: “Gay e patético” (Veja, 25 de junho de 2008); “A fé dos homofóbicos” (Veja, 2 de julho de 2008) de André Petry. Com esses artigos, se discutiu o texto teórico de Antunes, buscando relacionar a teoria com a escrita dos artigos e a argumentação que os autores faziam em seus textos.

Após as aulas acerca dos gêneros textuais – funções e objetivos –, tomando como base Dell’Isola (2007) e outros, os alunos foram incumbidos de lerem o livro de Antunes com a finalidade de produzirem um artigo de opinião considerando o seguinte objetivo:

Exemplo 7

Retomar o aspecto teórico citado pela autora (páginas 176-177), em que destaca o funcionamento do texto como uma peça comunicativa que, além de contar com o material linguístico, conta também com a interação de outros fatores, a saber: contextual, extralinguístico, pragmático; enfim, fatores que colaboram para a continuidade, unidade e coerência.

(Orientação da professora feita oralmente)

Notemos que a professora durante um período, aproximadamente, de um mês, abordou teorias acerca dos gêneros textuais, dando ênfase ao estudo do artigo de opinião, que seria o último texto a ser produzido na disciplina PLPT I. Para tanto, foram dados os seguintes comandos, para que os alunos elaborassem seus textos:

Exemplo 7a

Produza UM ARTIGO DE OPINIÃO, considerando:

- Objetivo: defender uma concepção de ensino de língua e de leitura que deve privilegiar diferentes fatores, não apenas o material linguístico;
- Público-alvo: professores do ensino fundamental e médio e pais de alunos do ensino fundamental e médio;
- Circulação: publicação em um site ou em uma revista impressa que atinja esse público-alvo.

(Enunciado para a produção do artigo, PLPT I, 2008.1)

As orientações da professora para a elaboração do artigo, como podemos constatar no exemplo 7a, baseiam-se na escrita como prática social, diferentemente das demais propostas, que se circunscreviam em uma atividade acadêmica em virtude de o gênero ser prova ou resenha e resumos, que são gêneros próprios da academia ou da escola. Verificamos isso, quando aponta para uma elaboração do artigo que considere o tema a ser tratado – *defender uma concepção de ensino de língua e de leitura* –; o interlocutor – *professores do ensino fundamental e médio e pais de alunos do ensino fundamental e médio*, e o local de circulação – *site ou uma revista impressa*. As orientações para esse artigo podem incentivar²² os alunos a escreverem, pois suas escritas passam a ter um interlocutor real e um significado para eles, isto é, se publicados seus artigos, o sujeito estará desempenhando um papel na sociedade de maneira significativa, proporcionando-lhe, assim, prazer em escrever.

Mediante as orientações presentes nas elaborações dos enunciados, tanto da questão da atividade complementar, exemplo 6, como do artigo, exemplo 7a, verificamos que os textos solicitados se pautam em gêneros, que, para se constituírem como tais, apresentam características próprias, atendendo ao contexto em que circulam. Dessa forma, percebemos que a professora, ao

²² Dizemos “podem incentivar”, pois, talvez, haja aluno que não se sinta motivado e escreva por mera necessidade, já que se trata primeiro de uma escrita escolar e só depois social – publicação no *blog*.

elaborar a proposta de atividade de resumir o capítulo teórico e do artigo, o fez de forma que os alunos compreendessem quem era o interlocutor, além dela, e que objetivo se pretendia em cada questão.

Como vimos, nas propostas de atividades da disciplina PLPT I, predominou o gênero prova e nas de PLPT II, os gêneros resenha e artigo de opinião, porém, na mesma perspectiva do ISD, no que toca à produção de texto empírico como a materialização da ação da linguagem numa unidade comunicativa, bem como com função, predominantemente, escolar.

Constatamos que as condições de produção nas atividades propostas pela docente se configuraram a partir de uma ação da linguagem, haja vista estar sempre proporcionando ao aluno atividades que desenvolvessem sua escrita pautada em gêneros textuais com finalidades – analisar algo, defender uma ideia, apresentar argumentos de algo, entre outros – e interlocutor real – a professora, que de fato lia suas produções e quando necessário as devolvia para reescrever, embora nem sempre com circulação real em outras esferas sociais.

Vejamos no tópico que se segue como os alunos apreenderam as orientações dadas pela professora, nos períodos de 2008.1 e 2008.2, e como a professora recepcionou as produções desses alunos, nesse ano escolar, buscando perceber seu percurso de aprendizagem de escrita e, conseqüentemente, seus impactos.

4.2 Recepção dos alunos e correções do professor

A título de exemplificação priorizamos, para análise, textos que

apresentaram primeira e segunda versão dos alunos em foco,²³ a fim de percebermos como eles receberam o comando da questão dado pela docente, os recados deixados nos seus textos para refazerem, os tipos de correções feitas pela docente e as questões linguísticas (domínio do código, regras de concordância, de regência, de pontuação, ortografia etc.), textual (encadeamento adequado de parágrafos, reorganizações dos períodos, o uso de operadores argumentativos ou dos elementos coesivos) e discursiva (entre os vários aspectos dos discursos vamos observar as vozes modalizadoras).

As produções analisadas são resultados dos comandos de questão solicitados na disciplina PLPT I, em 30/06/2008 e da disciplina PLPT II, em 14/11/2008. São produções representativas de uma escrita com simulação social e outra com finalidade acadêmica, como podemos ver nos enunciados abaixo:

Proposta de escrita com simulação social²⁴

Atividade de produção e leitura com base no texto de Costa Val (2000)

Ao resumir o capítulo, coloque-se na posição de um estudioso que precisa selecionar as informações que vão figurar numa monografia cujo tópico central seja: O papel do leitor e os múltiplos aspectos do processamento da textualidade na diversidade textual (20 linhas, em média)

(Enunciado de uma atividade complementar – PLPT I – 2008.1)

Proposta de escrita com função escolar

Analise as provas de redação, propostas pela UNICAMP (2008), ENEM (2008), e COMPROV (2008) à luz da discussão dos textos de Bronckart (1999) e de Rojo (2003). Considere os itens a), b) e c) e analise as provas em 20 linhas, no mínimo, e 25 no máximo.

a) Proposta de produção; b) Situação de produção; e c) Base de orientação

(Enunciado de uma atividade complementar, PLPT II, 2008.2)

²³ Vale esclarecer que o aluno P não reescreveu nenhum texto na disciplina de PLPT I semelhante aos dos alunos I e M. Daí o motivo de não analisarmos sua segunda versão.

²⁴ Os comandos de atividades, que estamos colocando neste tópico de análise, foram apresentados e analisados no tópico anterior. Estão sendo repetidos com a finalidade de situar o leitor na análise, em questão.

O quadro 5, abaixo, resume as ocorrências, observadas nos textos dos alunos, referentes ao enunciado dado na disciplina PLPT I, que tomaremos como ponto de partida em nossa análise, principalmente, no que se refere aos aspectos linguísticos, textuais e discursivos²⁵.

Quadro 5 - Resumo das ocorrências observadas nas produções dos alunos em PLPT I

		Linguístico			Textual			Discursivo			Tipos de Correção ²⁶		
		I	M	P	I	M	P	I	M	P	I	M	P
											Indicativa: <u>I</u> Classificatória: <u>C</u> Resolutiva: <u>R</u> Interativa- Textual: <u>IT</u>		
ALUNOS		I	M	P	I	M	P	I	M	P	I	M	P
VERSÃO	1ª		X	—	X	X	—		—	—	I e C	C	IT
	2ª	X	X	—	X	X	—	X	—	—	I	I e C	—

*Indicativa: I; Classificatória: C; Resolutiva: R ; Interativo-Textual: IT.

Observando o quadro 5, acima, apenas os alunos I e M refizeram seus textos; o aluno M foi o que mais apresentou falhas quanto às questões linguísticas, como pontuação e acentuação. Já o aluno I, ao refazer seu texto a docente indica problemas de ordem linguística semelhante às encontradas no texto do aluno M, embora ambos os apresentem sem muita incidência. Quanto aos aspectos textuais, constatamos que tanto o aluno I quanto o aluno M apresentaram problemas relacionados à macroestrutura do texto. As marcas

²⁵ Usaremos este quadro como abertura para cada novo conjunto de atividades a serem analisadas, objetivando melhor especificar o que foi singular e recorrente, como "falhas" nas produções escritas dos alunos.

²⁶ O tipo de correção utilizado pela docente não consistirá como um impacto observado nos textos dos alunos. (A correção da professora será discutida como impacto no capítulo V, tópico 5.3.3, p. 175).

discursivas foram percebidas apenas no texto reescrito pelo aluno I, anexo 1b. O aluno P, por sua vez, conseguiu apresentar um texto nos moldes da academia e, conseqüentemente, atender ao que a docente solicitou na questão, diferenciando-se, assim dos alunos I e M²⁷.

Quanto às correções feitas nos textos dos I, M e P, a docente se utilizou das correções do tipo indicativa, classificatória e interativo-textual.

Constatamos que os textos dos alunos em alguns momentos apresentaram dados recorrentes e dados singulares, entre si, tanto no que concerne aos aspectos linguísticos, como textuais e discursivos, conforme veremos a seguir.

4.2.1 Impactos observados nos textos escritos pelos alunos na disciplina PLPT I

- ***Aspectos linguísticos e o tipo de correção apresentada nos textos dos alunos I, M e P***

Observando o primeiro texto do aluno I, anexo 1a²⁸, constatamos que foi destacado pela docente apenas uma falha de ordem linguística, em relação à concordância nominal, a exemplo o trecho: "*Repensando a textualidade [...] desenvolve três vertente [...]*".

Já na sua reescritura, anexo 1b, podemos ver indicações mais recorrentes quanto ao uso inadequado de pontuação, concordância verbal e acentuações, como nos mostram os seguintes trechos: "*Costa Val (2000), fundamenta-se em [...]*", neste trecho, a professora destaca o uso inadequado da vírgula, em que separa o sujeito do verbo, contudo, essa mesma expressão usada pelo aluno I, na

²⁷ Os exemplos serão apresentados ao longo do texto.

²⁸ Estamos colocando, em alguns momentos no corpo da dissertação, apenas trechos dos textos dos alunos I, M e P, devido sua extensão. Os textos na íntegra estão disponibilizados em anexo.

sua reescritura foi a mesma utilizada no seu primeiro texto, expressão essa que dá início tanto ao primeiro texto quanto ao segundo, e a docente destacou o desvio, apenas, na reescrita do aluno. O mesmo ocorreu no destaque dado, pela docente, no trecho: “*Diante dos fatores explicitados como princípios que orienta o processamento do texto Costa Val [...]*”, em que ele não põe a vírgula, sinalizando o fim de um período e início de outro, entre os termos, “*texto Costa Val*”, o qual, também, foi escrito no primeiro texto, no entanto a docente só apontou o “erro” no segundo texto.

Já em relação à concordância verbal, a professora destaca no texto reescrito pelo aluno I, o seguinte trecho: “*Tendo, também, criando [...]*”, tendo em vista o aluno não ter feito a concordância entre verbo com o sujeito. No que se refere à acentuação, percebemos o equívoco na palavra situara, que se encontra no final do texto do aluno I, no seguinte trecho: “uma atividade lingüista-cognitiva²⁹ [...] deve ser orientada por perguntas que situara [...]”. Essas ocorrências nos mostram que os mesmos desvios cometidos no primeiro texto pelo aluno I foram encontrados no segundo texto, ou seja, como a docente não os apontou na primeira versão o aluno I os repetiu na segunda versão.

Conforme podemos ver no quadro 5, p. 89, e nos trechos, abaixo, o aluno M, também, apresentou falhas tanto em seu primeiro texto, anexo 2a, como no segundo, anexo 2b, se afastando, assim, da escrita padrão. No seu primeiro texto as falhas apontadas pela docente foram: de pontuação, como ausência de vírgulas entre os termos “*Além disso os princípios [...]*”, “*No final a autora [...]*”, de acentuação nas palavras “*capitulo*”, “*critica-la*”, concordância verbal, nos trechos:

²⁹ Escrevemos a palavra lingüista da mesma forma que o aluno colocou no seu texto. Vale ressaltar, que a docente não apontou a incoerência do uso do trema. Talvez, pelo fato de ainda não estar vigorando, no momento da correção, o acordo ortográfico.

“As metas regras [...] é de grande importância [...]”, que seria são ao invés do é, já que o sujeito está no plural e não no singular; “a teoria ou a posição levam [...]” que seria levada, tendo em vista estar falando apenas de uma teoria ou posição e de ortografia ao escrever a palavra “consegui” com i e não com e, bem como discursão ao invés de discussão. Além dessas questões, podemos ver no trecho 2 do exemplo 1, abaixo, o uso da palavra onde de modo inadequado, tendo em vista essa palavra se referir a lugar e, portanto, não se adequar ao trecho escrito.

Exemplo 1:

- 1) Além disso os princípios que constituem a textualidade [...] são de tal forma o destaque do capítulo [...]
 - 2) [...] a situacionalidade e a intertextualidade, onde esses princípios [...]
 - 3) As metas regras de coerência que Charoles formula é de grande importância para a discursão [...]
 - 4) No final a autora Costa Val relata que a teoria ou posição [...] levam alguns professores a critica-la, mas ao fazer um teste com os alunos de 5ª série ela consegui [...]
- (Falhas encontradas no primeiro texto do aluno M (anexo 1a))**

Esses tipos de correções, apresentadas nos textos dos alunos I e M, são denominadas por Ruiz (2001), como correção do tipo indicativa, tendo em vista a docente, apenas, apontar as falhas linguísticas relacionadas aos aspectos microestruturais do texto sem explicar o motivo, como acentuação, pontuação e desvio ortográfico.

Na sua reescrita, constatamos que o aluno M reescreveu atentando para o que a docente apontou como equívoco, no entanto, ainda apresentou falhas concernentes à língua, quanto à acentuação da palavra “*facil*”, situada no trecho: “*será muito mais facil*”, bem como nos trechos destacados em vermelho, p. 93, em que a docente apontou a necessidade do uso das aspas, eliminando os sinais de interrogação, mas sem explicar ou detalhar, bem como quando acentua a palavra fácil. Correção essa, segundo Ruiz (2001) do tipo indicativa.

Ao ser aplicado em sala de aula, no ensino, é bastante claro que a presença de textos que não possuam coerência e coesão são reduzidos, pois os alunos em que um a produção de texto, tiver em mente “o que vai escrever?” “Para que(quem)?” “O leitor e o canal?” Será muito mais fácil escrever [...]

(Trecho retirado da segunda versão do aluno M, anexo 2b)

Nos demais trechos apresentados no exemplo 1, percebemos uma higienização na escrita do aluno M, ou seja, ele aceita o que a professora apontou como “erro” e o refaz, a exemplo nos trechos, abaixo:

Exemplo 2:

1ª versão	2ª versão
Além disso os princípios que constituem a textualidade [...] são de tal forma o destaque do capítulo [...]	“Os princípios constitutivos do texto são [...]”
As metas regras de coerência que Charoles formula <u>é</u> de grande importância para a <u>discursão</u> [...]	Outros fatores destacados são as meta-regras, nas quais [...]
No final a autora Costa Val relata que a teoria ou posição [...] <u>levam</u> alguns professores a <u>critica-la</u> , mas ao fazer um teste com os alunos de 5ª série ela <u>consegui</u> [...]	Ao ser aplicado em sala de aula, no ensino, é bastante claro a presença de textos que não possuam coerência e coesão [...] *A versão anterior foi eliminada pelo aluno, na sua reescritura

Conforme nos mostra o exemplo acima, no trecho reescrito “Os princípios constitutivos do texto são [...]”, vemos que o aluno M retira o termo além disso, e modifica a redação que introduzia a discussão dos elementos de coesão, coerência etc, conforme havia escrito na sua primeira versão, demonstrando, inclusive, atender ao que a docente lhe pede no final do seu texto, quando escreve: “O texto precisa ser mais objetivo [...]”. Outro trecho que demonstra a correção do aluno: “Os fatores destacados são as meta regras [...]”, notemos que ele faz a concordância verbal, pondo a forma verbal são conforme indicação da docente, tirando, portanto, a forma verbal do singular é, que tinha escrito no primeiro texto. Quanto ao trecho destacado na primeira versão do aluno M, que

apresentou problemas de acentuação, concordância e de ortografia: "No final a autora Costa Val relata que a teoria ou posição [...] levam alguns professores a critica-la, mas ao fazer um teste com os alunos de 5ª série ela consegui [...]", não fez parte da sua segunda versão, ou seja, o trecho do primeiro texto, consistia no último parágrafo do resumo do aluno e, na sua segunda versão, ele desprezou o que havia dito no primeiro texto e fez outra redação, como nos mostra o exemplo 2, p. 93.

Ao contrário dos alunos I e M, caso visto como singular, o aluno P em sua primeira versão apresentou uma escrita isenta de problemas relacionados tanto à macroestrutura quanto à micro. Contudo, mesmo a docente não tendo feito nenhum comentário no corpo do texto do aluno P, ela lhe chama a atenção, no final do seu texto, com o seguinte comentário: "Faltou contemplar apenas a diversidade textual do enunciado", mas faz o seguinte elogio, ao lado do texto: "ótimo!", conforme vemos no anexo 3a. Isso possivelmente influenciou o aluno a não se propor a fazer uma reescrita do seu texto, acrescentando o que a professora disse que estava faltando.

A correção feita ao texto do aluno P, por sua vez, diferenciou-se das demais, foi a única respaldada no tipo de correção que Ruiz (2001) chama de textual-interativa, uma vez que lhe deixa um recado com o seguinte adjetivo: *ótimo!*

Esses resultados nos indicam que os alunos I e M demonstram semelhanças em suas versões escritas; que ainda não dominam o código linguístico, diferentemente do aluno P. Ou seja, suas versões nos apontam para uma escrita em processo de aquisição da escrita padrão, por exemplo.

• **Aspectos textuais e o tipo de correção apresentada nos textos dos alunos I, M e P**

No que se refere aos aspectos textuais, percebemos que os alunos I e M apresentaram ora problemas semelhantes ora diferentes em suas produções, no que se refere à adequação do gênero, ao objetivo a ser alcançado e à organização entre as partes do texto.

Observando a primeira escrita do aluno I, abaixo

Exemplo 3

Referência:

COSTA VAL, Maria da Graça. Repensando a textualidade. In: AZEVEDO, José Carlos de. Língua Portuguesa em debate. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 34-50.

RESUMO

Costa Val (2000), fundamenta-se em vários autores para caracterizar a textualidade, primeiramente entendida como um conjunto característico essencial a um texto. Repensando o conceito de textualidade apóia-se em Conte (1977) que desenvolve três vertentes: coesão, coerência e sócio comunicativa, sendo perspectivas de estudo que ocorrem simultaneamente despertando diversas reflexões. Já para Halliday & Hasan (1976) que considera texto, como "uma unidade de língua em uso" buscando a integração entre as dimensões sintática e semântica do texto. Para Beaugrande & Dressler (1981), define texto como ocorrência comunicativa e se declaram interessados em compreender como os textos funcionam na interação humana, postularam sete princípios constitutivos da textualidade, definindo e criando o comportamento identificável como comunicação textual - coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade, tendo também criado três princípios reguladores: eficiência, eficácia e adequação. Outro autor citado por Costa Val é Charolles (1978), que tenta explicitar o sistema implícito de regras de coerência com o qual operamos na construção, interpretação e a avaliação de texto, propondo a criação de quatro meta-regras de coerência: repetição; progressão; de não-contradição e a de articulação, unindo elementos da composição semântica e formal do texto formulando um encadeamento das idéias. Diante dos fatores de textualidade explicitados como princípios que orientam o processamento do texto a posição que Costa Val defende, é que o fato do texto não ter coerência ou coesão não significa dizer que não exista um texto, à medida que o leitor interage com os artefatos lingüísticos aplicamos a ele os princípios da textualidade, ainda segundo ela "o texto tem que ser pensado não como um produto em si, mas como resultado de uma atividade lingüista-cognitivo socialmente situado", ou seja, deve ser orientada por perguntas que situara o produto do processo em direção adequada, vislumbrando seus objetivos e possíveis leitores.

Problema de interpretação em relação a isso

Resumo

(Resumo do texto de Costa Val do aluno I – 1ª versão – PLPT I)

Podemos constatar que ele consegue manter a estrutura do resumo, apresenta a referência do capítulo resumido e faz seu texto em um único parágrafo³⁰, conforme recomendação da professora, embora ultrapassando as 20 linhas, não cumprindo, portanto, a delimitação dada pela docente, que seria produzir o resumo em 20 linhas, rever enunciado nas p. 88. No entanto, mesmo tendo feito esse pedido não faz nenhum comentário nos textos dos alunos quanto a essa questão estrutural. Já o aluno M, na sua primeira versão, como nos mostra o exemplo 4, p. 97, embora comece seu resumo colocando a referência não atende à estrutura do gênero que seria escrever o texto em um único parágrafo e não ultrapassar as 20 linhas. Embora, no enunciado da questão não venha solicitando a formatação em um único parágrafo, vejamos nos anexos 1a e 1b, 3a e 3b, que os alunos I e P assim o fizeram.

³⁰ A orientação para a elaboração do resumo em um único parágrafo foi dada oralmente. Para esse comando não temos a gravação da fala, apenas anotação escrita.

Exemplo 4:Resumo

Val, Maria da Graça Costa, Estética da Criação Verbal, Respondendo a Textualidade. ed. Pontes, 1988. Pag. 34 a 53.

Segundo a autora Costa Val em 1977, Maria Elisabeth Conte mostrou que no decurso da Linguística Textual, houve três grandes momentos tipológicos (conhecidos como vertentes). A primeira vertente é caracterizada "pela análise transfrástica, focaliza as relações entre os enunciados de uma sequência, interessando-se por questões como a coerência, o emprego do artigo, a correlação entre os tempos e modos verbais, que hoje identificamos como atinentes à coesão textual". A segunda vertente "passa a ver o texto como uma unidade lógico-semântica". A terceira vertente possui como tendência "a construção de teorias de texto em que os aspectos pragmáticos assumem status privilegiado".

Costa Val em sua obra cita vários autores e seus conceitos sobre texto, o primeiro a deixar sua teoria é Schmidt que conceitua texto como "Todo componente verbal enunciado de um ato de comunicação pertencente a um jogo de atuação comunicativa"; para Halliday e Hasan "é compreendido como uma unidade semântica, uma unidade não de forma mas de significado".

Além disso, os princípios que constituem a textualidade são de tal forma o destaque do capítulo, os princípios são: a coesão, a coerência,

presença
presença

Continuação do exemplo 4

a intencionalidade, a aceitabilidade, a informatividade, a situacionalidade e a intertextualidade; onde esses princípios constitutivos da comunicação integram-se com outros três princípios reguladores: a eficiência na qual em um texto temos esse tanto para o produtor quanto para o receptor; a eficácia que tem relação com a capacidade de impressionar o receptor e criar condições para o entendimento do objetivo do produtor; e a adequação que tem a ver com a pertinência e a relevância do arranjo que constitui sua textualidade em relação ao contexto em que ele ocorre" ex. 4

As meta-regras de coerência que Charles formula, não ^{de} grande importância para a discussão, onde são divididas em quatro meta-regras: (a primeira Charles nomeia de meta-regra) de repetição; a segunda meta-regra diz respeito a progressão; a terceira meta-regra se refere à não-contradição e a quarta meta-regra de relação. (aplicar n.º 1)

No final, a autora Costa Val relata que a teoria ou posição na qual ela defende, levou alguns professores a criticá-la, mas ao fazer um teste com alunos de 5ª série ela consegue afirmar que sua teoria é verdadeira; ao citar que "acredita que um trabalho de ensino orientado pelos princípios expostos pode contribuir com sucesso para a formação de escritores e leitores bem preparados para a convivência social", mostra sua posição sobre a teoria.

O texto precisa ser objetivo em uns momentos e mais imperativo em outros. Ele precisa ser situado em função do enunciado que organiza o texto a ser relacionado: o papel do leitor e os múltiplos aspectos de processamento da textualidade em diversidade textual.

sugestão de reescrita conclusiva

→ Nota de texto (3 momentos)
 → Nota de texto que organiza o leitor
 → Nota de texto
 → Nota de texto
 → Rel. entre a teoria e o ensino
 → Rel. entre a teoria e a diversidade de texto

(Resumo do texto de Costa Val do aluno M - 1ª versão - PLPT I)

Percebemos, ainda, que o texto reescrito pelo aluno M, exemplo 5, p. 99, permanece inadequado quanto à estrutura do gênero resumo nem compreende ao total de linhas pedido pela docente no enunciado (rever enunciado na página 88). Nos parece que, pelo fato de a professora não ter exigido do aluno a estrutura adequada do gênero em foco, na sua primeira versão, exemplo 4, ele,

na sua segunda versão – exemplo 5 –, nos confirma desconhecer a estrutura do gênero estudado e discutido na academia, bem como não ter se apropriado das discussões feitas acerca de tal gênero, uma vez que seu texto está escrito em parágrafos e não em um único parágrafo e no final do resumo emite um juízo de valor, o que é próprio do gênero resenha e não resumo, questões essas discutidas em sala de aula.

Exemplo 5

Val, Maria da Graça Costa. Repensando A Textualidade.
páginas 34 a 51.

O objetivo da autora Costa Val no capítulo estudado (Repensando a textualidade) é destacado, seguindo a teoria de outros autores como: Elizabeth Coute, Schmidt, Charollis entre outros, a noção de texto, os princípios constitutivos de texto e os fatores envolvidos em sua produção e recepção, destacando três momentos tipológicos, o primeiro momento (focaliza as relações entre os enunciados de uma sequência, interessados por questões como a coesão, o enredo do artigo a correlação entre os tempos e modos verbais; que hoje identificamos como atamentos à coesão), no segundo momento (passam a ver o texto como uma unidade lógico-semântica; com inspiração muitas vezes na gramática gerativa os interesses dos teóricos voltam-se para a criação de gramáticas de textos), no terceiro momento (a tendência é construir teorias de texto em que os aspectos textuais pragmáticos assumem status privilegiado); Schmidt, teórico representante, conceitua resumidamente texto como enunciado verbal que possui um ato comunicacional.

Os princípios constitutivos de texto ^{antes mencionados} são a coesão (o princípio que concerne aos modos como os componentes da superfície textual se conectam mutuamente), coerência (diz respeito aos modos como os componentes do mundo textual são mutuamente acessíveis e relevantes), intencionalidade e aceitabilidade (referem-se às atitudes, objetivos e expectativas do produtor e do receptor, respectivamente), informatividade (é avaliada em função das expectativas e conhecimentos dos leitores), situacionalidade (concerne à interpretação que os usuários fazem da situação a partir dos modelos de comunicação social que conhecem) e por último a intertextualidade (concerne que fazem a produção e a

[] dispensável



(Reescritura do resumo do texto de Costa Val do aluno M, PLPT I)



Continuação do exemplo 5

recepção de um texto depende do conhecimento de outros textos).

Dentre fatores destacados ^{para?} são as meta-regras, nas quais Charolles formulou, a primeira meta-regra é a de repetição que para um texto ser coerente é preciso que contenha elementos de recorrência escrita em seu desenvolvimento linear), na segunda diz respeito à progressão (que é preciso haver em seu desenvolvimento semântica constante renovação para que o texto tenha coerência), a meta-regra de não-contradição referente a terceira (é preciso que não se introduza um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior) a última é a meta-regra da relação ou articulação (na qual relata que é preciso que os fatos que denotam no mundo representado estejam diretamente relacionados). As teorias citadas ajudam no processo de criação de texto, mas não é executada durante a produção e sim antes, para que seja produzido um texto coerente e coeso.

mutação brusca!

Ao ser aplicado em sala de aula, no ensino, é bastante claro que a presença de textos que não possuem coerência e coesão não reduzidos, pois os alunos em uma produção de texto, tiver em mente "o que vai escrever" para quem? "qual o leitor e o canal"? será muito mais fácil escrever com coerência e coesão.

(Continuação da reescritura do texto de Costa Val do aluno M, PLPT I)

Quanto ao objetivo, que seria fazer uma síntese do capítulo de Costa Val (2000), percebermos nas primeiras versões dos alunos I e M, exemplos 3, p. 95 e 4, p. 97 que ambos apresentaram dificuldades em atender à proposta do enunciado, que é resumir um texto; tendo em vista a docente fazer os seguintes comentários nos textos: *"Problema de enquadre em relação ao que foi solicitado!"* (Aluno I), *"O texto precisa ser objetivo em uns momentos e mais informativo em outros. Esse final precisa ser situado em função do enunciado [...]"* (Aluno M).

Sendo assim, os alunos I e M demonstraram impacto quanto à apropriação do gênero resumo, uma vez que suas produções não conseguiram atingir o

objetivo da atividade, embora tenham apresentado, nos seus textos, discursos teóricos, e, portanto, certo conhecimento acerca desses discursos, como podemos ver nos trechos: “Costa Val (2002) fundamenta-se [...]”, “Costa Val defende [...]”, (Aluno I); “Segundo a autora Costa Val em 1977, Maria Elisabeth Conte [...]” (Aluno M). Contudo, não conseguiram fazer a relação desses discursos de forma pertinente, a fim de atender ao que se pedia na questão: “Ao resumir o capítulo, coloque-se na posição de um estudioso que precisa selecionar as informações que vão figurar numa monografia cujo tópico central seja: O papel do leitor e os múltiplos aspectos do processamento da textualidade na diversidade textual (20 linhas, em média)” [grifo nosso].

O aluno I, na sua primeira versão, exemplo 3, p. 95, não conseguiu de forma satisfatória manter a coerência temática entre as partes do texto, demonstrando, com isso, que embora apresente certo conhecimento do assunto não consegue expor de forma adequada ao que se espera na academia, como podemos ver, principalmente no início do seu texto, em que se evidenciam problemas quanto ao encadeamento das ideias, a exemplo nos trechos abaixo:

(...) *Repensando o conceito de textualidade apóia-se em Conte (1977) que desenvolve três vertente: coesão, coerência e sócio comunicativa, sendo perspectivas de estudo que ocorreram simultaneamente despertando diversas reflexões. Já para Halliday & Hasan (1981), entre as dimensões sintática e semântica do texto.(...)*

Em decorrência do início do texto do aluno I, vemos que a professora apontou os comentários: *problemas de enquadre em relação ao que fora solicitado; solto; ?* (o sinal de interrogação, que revela a não-compreensão/insatisfação da docente); e *reescrever*. Ressaltando, assim, a falta de consistência temática entre as partes do texto e uma dispersão em relação ao que fora pedido (Ao resumir o capítulo, coloque-se na posição de um estudioso que

precisa selecionar as informações que vão figurar numa monografia cujo tópico central seja: O papel do leitor e os múltiplos aspectos do processamento da textualidade na diversidade textual).

Com base nos comentários da docente e no que foi pedido na questão, constatamos que o aluno I não atendeu, completamente, ao que lhe fora solicitado. Primeiramente, porque sua posição social seria a de um estudioso que iria resumir o capítulo de Costa Val (2000), e, portanto, seria desnecessária a citação de outros estudiosos e suas respectivas teorias, pois, embora o aluno I tenha dito que essas teorias foram tomadas como base por Costa Val, não é relevante a ênfase no que os autores dessas teorias defendem, mas no que Costa Val aborda.

Uma questão evidenciada tanto no primeiro texto do aluno I como do aluno M, pela professora, é a indicação de ideias 'soltas', como podemos ver no início do texto do aluno I, exemplo 3, p. 95, quando escreve: “[...] *Repensando o conceito de textualidade apóia-se em Conte (1977) que desenvolve três vertente: coesão, coerência e sócio comunicativa, sendo perspectiva de estudo que ocorreram simultaneamente despertando diversas reflexões. Já para Halliday & Hasan (1976) que considera o texto, como ‘uma unidade de língua em uso’, buscando a integração [...]’*”. Constatamos que o aluno I introduz o leitor na discussão do conceito sobre textualidade, porém não desenvolve sua ideia e já começa uma outra acerca do conceito de texto, abordado por Halliday & Hasan (1976), daí o comentário da docente.

A mesma dificuldade em organização das ideias foi apontada pela docente no texto do aluno M, exemplo 4, p. 97, como podemos ver no seguinte fragmento: “*Além disso os princípios que constituem a textualidade são de tal forma o*

destaque do capítulo, os princípios são: a coesão, a coerência [...]". O trecho demonstra que o aluno M não conseguiu organizar as ideias de modo que elas ficassem coesas e coerentes, a nosso ver, quando insere no seu texto a informação: "*de tal forma o destaque do capítulo, os princípios são*", ou seja, essa ideia nos parece desnecessária no texto, causando-lhe uma desconexão entre suas partes, além de uma repetição do termo "os princípios são". Entendemos que se ele retirasse esse fragmento, a redação ficaria da seguinte forma: "*Além disso os princípios que constituem a textualidade são: a coesão, a coerência [...]*" e, portanto, coesa.

Essas ideias soltas, além de demonstrarem inconsistência no texto, nos indicam que os alunos I e M não se apropriaram dos mecanismos de textualização como os advérbios ou locuções adverbiais, preposição substantivo, conjunções coordenadas, subordinadas, etc., que servem para manter a coerência e a coesão do texto, possibilitando a ligação entre as partes do texto de forma consistente (BRONCKART, 1999).

Na segunda versão do aluno I, percebemos que ele prossegue seu texto a partir do que Beaugrande & Dressler (1981) trazem a respeito da textualidade e despreza o que tinha escrito na sua primeira versão sobre os autores Conte (1977), Halliday & Hasan (1976) e Charolles (1978), talvez, por inferir que as observações da docente referentes: à "*problema de enquadre*" e em outro momento "*solto*" tenham sido motivadas pelos comentários feitos acerca da teoria desses referidos autores. Contudo o que ocorre é que o aluno I modifica a parte do texto que a professora destacou com supostos problemas de enquadre em relação ao que ela pediu e produz, praticamente, outro texto, ou seja, demonstra não compreender o processo de refacção, uma vez que ele não refez o texto a

partir dos comentários da professora, mas fez outro, deixando, apenas, o final semelhante ao primeiro texto, porém com mudanças de organização nos períodos, conforme nos mostra o quadro abaixo 6:

Quadro 6 - Comparação da 1ª e 2ª versão do texto do aluno I:

Aluno I	Versão 1	Versão 2
<p>Início do texto</p> <p>Parte destacada pela docente como solta e descontextualizada</p>	<p>Costa Val se fundamenta em vários autores para caracterizar a textualidade, primeiramente entendida como um conjunto característico essencial a um texto. Repensando o conceito de textualidade apóia-se em Conte (1977) que desenvolve três vertente: coesão, coerência e sócio comunicativa, sendo perspectivas de estudo que ocorreram simultaneamente despertando diversas reflexões.</p>	<p>Costa Val se fundamenta em Beaugrande & Dressler (1981) para sustentar a sua concepção a respeito da compreensão de textualidade. Beaugrande & dressler (1981) buscar compreender como os textos funcionam na interação humana, postulando sete princípios constitutivos da textualidade [...], sendo: coesão [...]</p>
<p>Final do texto</p>	<p>Diante dos fatores de textualidade explicitados [...] que Costa Val defende é que o fato do texto não ter coerência ou coesão não significa dizer que não exista um texto, [...] ainda segundo ela "o texto tem que ser pensado não como um produto em si, mas como resultado de uma atividade lingüista-cognitiva socialmente situado", ou seja, deve ser orientada por perguntas que situara o produto do processo em direção adequada, vislumbrando seus objetivos e possíveis leitores.</p>	<p>Costa Val compartilha a ideia de Beaugrande & Dressler, que pensa a textualidade como modo de processamento e não como um conjunto de propriedade inerente ao produto (texto), se posicionando na defesa de que o fato do texto não ter coesão ou coerência (princípios centrado no texto), não significa dizer que não exista um texto, [...] ainda segundo ela "texto tem que ser pensado não como um produto em si, mas como resultado de uma atividade lingüista-cognitiva socialmente situado", ou seja, deve ser orientada por perguntas que situará o produto do processo em direção adequada, vislumbrando seus objetivos e possíveis leitores.</p>

Apesar de ter feito um início diferente do seu primeiro texto, o aluno I, ainda, não atendeu ao que fora solicitado pela professora, como vemos no seu comentário ao lado do resumo, exemplo 3, p. 95: *"falta contextualizar em relação*

à *proposta de produção de resumo*". Neste caso, é interessante destacarmos, também, que a professora não deixou claro de que modo ela quer que o aluno contextualize, pois o que ela enfatiza na questão é a elaboração de um resumo do capítulo, apresentando as ideias centrais. (rever enunciado na página 88).

O que podemos ver no resumo do aluno I, anexo 1a e 1b, conforme nos mostra o quadro 6, p. 104, é a tentativa do aluno em fazer o que estava se pedindo no enunciado, apresentando as principais ideias do texto. Porém, não conseguiu atingir às expectativas da docente. O que nos aponta para um impacto observado na escrita desse aluno. Neste caso, talvez, a orientação da professora devesse ter sido de outra ordem ou mais clara, para que o aluno a compreendesse melhor, pois, supostamente, para o aluno não estivesse claro o que fazer para melhorar, assim como a docente deixou explícito no texto do aluno M, conforme nos mostra o quadro 7, abaixo:

Quadro 7 - Diferenças nas sugestões de correção dadas aos alunos I e M

ALUNO I	Problema de enquadre em relação ao que foi solicitado!
ALUNO M	<p>O texto precisa ser objetivo em alguns momentos e mais informativo em outros. Esse final precisa ser situado em função do enunciado que enquadra o foco a ser relacionado. Sugestão de reescritura considerando: Aspectos do processamento da textualidade na diversidade textual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Noção de texto (3 momentos) • Noção de texto que considera o leitor • As meta regras • Relação entre a teoria e o ensino de leitura – a diversidade de textos

De um modo geral, podemos inferir que o aluno I não conseguiu adequar seu texto, no momento da reescritura, ao que a professora desejava, ou seja, sua segunda escrita, ainda, apresentou problemas semelhantes à primeira escrita, o que aponta para uma não apropriação da escrita acadêmica.

Quanto ao primeiro texto do aluno M, exemplo 4, p. 97, percebemos que

embora não tenham sido evidenciados problemas no corpo do seu texto, como no texto do aluno I, exemplo 3, p. 95, podemos ver no final de sua primeira produção, que a docente deixa um recado com algumas recomendações de reescritura, como por exemplo: *ser objetivo em alguns momentos e informativo em outros, ajeitar o final do texto e por último oferece sugestões de reescritura*. Notemos que ela não faz críticas ao texto do aluno, mas dá sugestões de como melhorá-lo, mostrando, com isso, supostamente, satisfação na escrita do aluno M, diferentemente do aluno I, em que ela não ofereceu sugestões de reescritura, apenas apontou a falta de enquadre no seu texto, deixando o aluno sem mais orientações de reescritura.

Na reescritura do aluno M, constatamos uma aceitação quanto às recomendações da professora escritas no final do seu texto (rever quadro 7, p. 105). Vemos que reorganiza seu texto a partir dessas orientações, tentando ser mais 'objetivo em alguns momentos e mais informativo em outros', como nos mostra o quadro 8, abaixo.

Quadro 8 - Comparação da 1ª e 2ª versão do texto do aluno M:

Texto do aluno M	1ª versão	2ª versão
Primeiro parágrafo	Segundo a autora Costa Val em 1977, Maria Elisabeth Conte mostrou que no decorrer da Linguística Textual, houve três grandes momentos tipológicos [...]	O objetivo da autora Costa Val no capítulo estudado (Repensando a textualidade) é destacado, segundo a teoria de outros autores como: Elisabeth Conte, Schmidt, Charolles entre outros, a noção de texto, os princípios constitutivos de texto e os fatores envolvidos em sua produção e recepção, destacando três momentos tipológicos [...]
Segundo parágrafo	Costa Val em sua obra cita vários autores e seus conceitos sobre texto, o primeiro [...]	_____
Terceiro parágrafo	Além disso os princípios que constituem a textualidade [...] são a coesão, a coerência, a intencionalidade, a aceitabilidade, a informatividade, a situacionalidade e a	Os princípios constitutivos de texto [...] são a coesão [...], coerência [...]

	intertextualidade.	
Quarto parágrafo	As meta-regras de coerência que Charolles formula é de grande importância para a discussão, onde são divididas em quatro meta-regras: a primeira Charolles nomeia de meta-regra de <u>repetição</u> ; a segunda meta-regra diz respeito a <u>progressão</u> , a terceira meta-regra se refere à <u>não-contradição</u> e a quarta meta-regra de <u>relação</u> . [grifos do aluno]	Outros fatores detectados são as meta-regras, nas quais Charolles formulou, a primeira meta-regra é a de repetição que para um texto ser coerente é preciso que contenha elementos de recorrência escrita em seu desenvolvimento linear, na segunda [...]
Final do texto	No final a autora Costa Val relata que a teoria ou posição na qual ela defende, levam alguns professores a critica-la, mas ao fazer um teste com alunos de 5ª série ela consegue afirmar que sua é verdadeira; ao citar que "acredita que trabalho de ensino orientado pelos princípios exposto pode contribuir com sucesso para a formação de escritores e leitores [...]"	Ao ser aplicado em sala de aula, no ensino, é bastante claro que a presença de textos que não possuam coerência e coesão são reduzidos [...]

Conforme o quadro 8 nos mostra, percebemos que o aluno M, na segunda versão, no primeiro parágrafo aborda a noção de texto, em três momentos, (conforme orientação da docente) sendo, neste caso, mais informativo que no primeiro texto, ou seja, apresenta discussão que não continha na sua primeira versão; no segundo parágrafo ressalta para os princípios que constituem a textualidade, citando cada um e explicando-o, diferentemente do que fez no primeiro texto, em que apenas citou-os, mas não os explicou, sendo, assim, mais informativo. Neste parágrafo, percebemos que o aluno atende, também, à sugestão de reescrita no que se refere à noção de texto que considere o leitor. (ver quadro 7, p. 105).

Vale ressaltar que os princípios sobre textualidade, que se encontravam na primeira versão do aluno M no terceiro parágrafo, foram transferidos para o segundo parágrafo na sua reescritura. Já as informações trazidas na primeira versão sobre texto, foram descartadas na sua segunda versão. Vejamos (rever texto completo, anexo 2b) que o segundo capítulo da primeira versão não está circulado pelo aluno, supostamente, um recurso utilizado no momento da

reescrita.

Como vemos no quadro 8, p. 106, no terceiro parágrafo, no texto de reescrita, o aluno M aborda a discussão acerca das meta-regras, informações essas descritas no quarto parágrafo da primeira versão, explicando cada uma, pois no seu primeiro texto apenas tinha citado-as; como podemos ver, as palavras grifadas no quadro 8, repetição, progressão, não-contradição e relação; e para finalizar, o aluno M discutiu o assunto em foco relacionando-o com o ensino de escrita, a fim de atender a última sugestão da professora, "*Relação entre a teoria e o ensino de leitura – a diversidade de textos*".

Contudo, conforme nos mostra o exemplo 5, p. 99, o comentário da professora, no final do texto do aluno M, "*mudança brusca*", nos faz inferir que o aluno parece que vinha desenvolvendo seu texto de forma adequada ao que a docente sugeriu, porém no final, demonstra ter fugido do comando da questão, que era apresentar as principais ideias do texto de Costa Val, fazendo a 'relação com a teoria de ensino de leitura e a diversidade de textos'.

Observando o quadro 8, p. 106-107, constatamos que o aluno M seguiu todas as orientações de sugestão de reescrita da docente: "*Noção de texto (3 momentos); Noção de texto que considera o leitor; As meta regras e a Relação entre a teoria e o ensino de leitura – a diversidade de textos*", nos mostrando, portanto, uma aceitação das orientações da docente, no final do seu primeiro texto, quadro 7, p. 105 e o reescreveu seguindo suas orientações, cometendo uma fuga às sugestões apenas no último parágrafo do texto reescrito. (rever anexo 2b)

Constatamos que no processo de reescrita tanto o aluno I como o aluno M reorganizam seus textos. Contudo, o aluno M parece ter apreendido melhor o

processo de retextualização, ou seja, refez seu novo texto a partir do que já estava feito, enquanto o aluno I, praticamente, fez outro texto, uma vez que encontramos semelhanças entre sua primeira e segunda versão, apenas no final de seu texto. O aluno I nos parece que fez um novo começo e permaneceu com o mesmo final do texto primeiro, talvez, pelo fato de a professora não ter dado nenhuma indicação de inadequação quanto ao final do texto.

Entretanto, percebemos que no último parágrafo escrito pelo aluno M, exemplo 5, p. 100, houve uma incoerência da proposta, pois o que foi pedido na questão era para ser feito um resumo, contendo as principais ideias do capítulo e o que ele apresentou no final do seu texto foi um juízo de valor, conforme exemplo abaixo, que não é pertinente ao gênero resumo e sim à resenha.

Ao ser aplicado em sala de aula, no ensino, é bastante claro que a presença de textos que não possuam coerência e coesão são reduzidos, pois os alunos em uma produção de texto, tiver em mente o que escrever vai escrever para quem? O leitor e o canal? Será muito mais fácil escrever com coesão e coerência.

(Trecho retirado do último parágrafo do exemplo 2b, sem as correções da professora)

Além da incoerência com o gênero, podemos perceber ainda no trecho destacado acima que ele contém problemas de coesão e coerência, demonstrando que o aluno M não consegue desenvolver sua opinião de forma consistente. Por exemplo, quando ele escreve “ao ser aplicado em sala de aula”, mas não termina o período. Merece, ainda, explicação o trecho: *a presença de textos que não possuem coerência e coesão são reduzidos*. Usa o termo explicativo *pois*, de forma incorreta, haja vista o aluno M não explicar o que disse anteriormente. Enfim, constatamos que o final de seu texto apresenta problemas quanto à falta de mecanismos de textualização, para que haja ligação entre as partes e o desenvolvimento temático, pois não apresenta linearidade no texto.

Desse modo, percebemos que na reescrita do aluno M, ele continua apresentando problemas quanto à estrutura geral do texto, o que nos mostra uma oscilação na sua escrita, ora ele demonstra ter se apropriado da escrita acadêmica, em que ele discute as teorias da academia, ora ele apresenta uma não-apropriação quanto ao gênero solicitado, inserindo comentário que não é pertinente ao gênero resumo, nos demonstrando, portanto, um impacto na apropriação do letramento acadêmico, uma vez que sua escrita em alguns momentos se aproxima da escrita acadêmica e em outros momentos da escrita de aluno iniciante que não sabe como escrever de forma adequada ao que se espera numa academia.

Dessa forma, percebemos que o aluno M parece ainda não diferenciar a estrutura do gênero resumo da do gênero resenha, uma vez que o resumo escrito por ele, tanto na sua primeira quanto segunda versão, apresentou características do gênero resenha. Primeiro por estarem escritos em parágrafos e não em um único parágrafo e, segundo, por, seu texto reescrito, emitir juízo de valor no final, como nos mostra o trecho: *“Ao ser aplicado em sala de aula, no ensino, é bastante claro que a presença de textos que não possuam coerência e coesão são reduzidos, pois os alunos em uma produção de texto, tiver em mente o que escrever vai escrever para quem? O leitor e o canal? Será muito mais fácil escrever com coesão e coerência”*. Vale ressaltar que a docente não atentou para a estrutura, embora tenha discutido em sala. Sua atenção se voltou para a escrita, os aspectos macrotextuais e microtextuais, como linearidade, coerência da temática e questões de ortografia e pontuação, questões essas já apresentadas e discutidas nas páginas. 90-91.

Em relação à correção utilizada pela docente, quanto aos aspectos

textuais, nos textos dos alunos I e M, percebemos que elas foram, predominantemente, do tipo classificatória, como vimos nos comentários deixados ao lado do texto do aluno I, anexo 1a e 1b, e ao lado e no final dos textos do aluno M, anexos 2a e 2b. Com esse tipo de correção, o professor demonstra ter tido um cuidado maior em avaliar a produção do aluno e, conseqüentemente, em sugerir um melhor encaminhamento para a produção posterior. Segundo Ruiz (2001), esse tipo de correção possibilita ao aluno uma compreensão melhor acerca do que precisa refazer em seu texto, já que as recomendações estão postas de maneira clara.

Já o aluno P, diferentemente dos alunos I e M, demonstra ter tanto conhecimento teórico, relacionado ao conteúdo da disciplina, quanto domínio de escrita acadêmica, como podemos ver no exemplo 6, p. 112, em que manteve a estrutura pertinente ao gênero resumo, atendendo ao solicitado na questão.

Exemplo 6Princípios da textualidade

No texto Repensando a textualidade (2000), Maria da Graça Costa Val cita Beaugrande & Dressler (1981), que postularam sete princípios constitutivos da textualidade e três princípios reguladores da comunicação textual. Os princípios da textualidade são a coesão (como ocorrem as ligações dos elementos superficiais do texto), a coerência (a acessibilidade aos elementos do texto, ao "sentido" presente no texto), intencionalidade e aceitabilidade (intenção, objetivo do autor x modo como o leitor recebe o texto), a inferencialidade (o que o texto pode acrescentar de novo aos conhecimentos do leitor), a situacionalidade (o sentido e o uso do texto variam de acordo com a situação) e a intertextualidade (o sentido do texto é construído na sua relação com outros textos). Esses padrões agem e funcionam em conjunto com os princípios reguladores - a eficiência (comunicar com o mínimo espaço de leitor e produtor), a eficácia (capacidade de persuadir e impactar o leitor, a fim de concretizar o objetivo traçado pelo autor) e a adequação (pertinência do texto em relação ao contexto

em que está inserido). Vale ressaltar que esses princípios não aparecem isolados nos textos: eles estão sempre misturados, mesclados: cabe ao leitor, portanto, perceber esta relação e não isolar mecanicamente a coesão da coerência, por exemplo - do contrário, o sentido e a compreensão ficam comprometidos.

obs. Falta apenas contemplar
"a diversidade textual do
enunciado"

(Resumo do texto de Costa Val do aluno P - 1ª versão - PLPT)

Podemos constatar que o resumo do aluno P apresentou as principais ideias presentes no capítulo de forma sucinta e coerente, utilizando-se dos

mecanismos de textualização de forma adequada, a exemplo no trecho:

(...)Vale ressaltar que esses princípios não aparecem isolados nos textos, eles estão sempre misturados, mesclados: cabe ao leitor, portanto, perceber essa relação e não isolar mecanicamente a coesão da coerência (...) [grifos nossos]

(Trecho retirado do exemplo 6, Aluno P)

Notemos que o aluno P inicia uma nova sentença, utilizando a expressão *vale ressaltar*, o que lhe permite a ligação entre as partes do texto, não deixando-as desconectadas, bem como o demonstrativo *esse* e o pronome *ele*, ou seja, o demonstrativo *esse* faz referência à palavra posterior, que é *princípios* e o pronome *ele* retoma a palavra já dita anteriormente: *princípios*. O aluno P demonstra conhecimento no uso dos mecanismos de coesão nominal, uma vez que sabe fazer a retomada no texto de forma coerente, usando os mecanismos de conexão, quando, por exemplo, usou a expressão *vale ressaltar* para manter as partes do texto coerentes.

Ainda analisando o trecho: “*Vale ressaltar que esses princípios não aparecem isolados nos textos, eles estão sempre misturados, mesclados: cabe ao leitor, portanto, perceber essa relação e não isolar mecanicamente a coesão da coerência (...)*”, percebemos que o aluno P, além de ter mantido a coerência temática, usando corretamente os mecanismos de textualização, apresentou um discurso próprio da academia, quando conseguiu discutir acerca da coerência e coesão de maneira autônoma, crítica e reflexiva, discurso próprio do contexto universitário, ou seja, inferimos que o aluno só conseguiu desenvolver sua ideia coerentemente, acerca do assunto em foco, devido ter feito leituras teóricas, a fim de demonstrar à docente, com isso, ter-se apropriado das teorias discutidas e estudadas em sala de aula, objetivo esse pretendido pela professora, embora não

explícito no enunciado, o que demonstra um impacto na sua escrita acadêmica.

Por a produção se constituir em uma atividade de avaliação da aprendizagem e o professor querer saber se o aluno tinha compreendido o conteúdo específico da disciplina, constatamos que o aluno P tanto conseguiu atender à proposta do enunciado, que era se imaginar como um estudioso que iria fazer um resumo (escrita com simulação social), como pleitear uma boa nota na disciplina.

A docente no final do texto do aluno apenas faz um comentário de que sentiu falta da contemplação da diversidade textual do enunciado. Esse comentário não nos parece muito esclarecedor, no entanto o aluno P não reescreve seu texto, talvez, porque na sua primeira versão obteve nota 9,0 (nove) e também não foi solicitado tal procedimento, conforme foi o texto dos alunos I e M, nos anexos 1a e 2a.

- ***Aspectos discursivos***

Apenas na fala do aluno I, na sua segunda versão, conforme nos mostra o quadro 9, p. 115, percebemos uma modalização na sua voz, quando inicia seu texto mencionando: “Costa Val (2000) fundamenta-se em Beaugrande & Dressler (1981) (...)” e não mais em vários autores como disse na sua primeira produção, ou seja, há uma modalização da sua voz, a qual Bronckart (1999) define como sendo a voz que precede diretamente da pessoa, uma vez que é o próprio enunciador que modaliza seu discurso, para explicitar sua compreensão acerca de que a teoria sobre textualidade, lida no texto de Costa Val, é baseada em Beaugrande & Dressler (1981) e não mais em vários autores, conforme disse no primeiro texto.

Quadro 9 - Modalização da voz do aluno I

Aluno I	Versão 1	Versão 2
Modalização	Costa Val se fundamenta em vários autores para caracterizar [...]	Costa Val se fundamenta em Beaugrande & Dressler (1981) para sustentar [...]

Percebemos que o aluno I, embora não tenha recebido do professor o questionamento para o trecho vários autores, reescreve-o, demonstrando uma reflexão acerca do que tinha escrito na sua primeira produção. Ou seja, demonstrando, assim, uma reflexão sobre a escrita formal, uma vez que indica um posicionamento de um estudante que leu e percebeu que o que havia dito merecia ser refeito.

Analisando os textos produzidos em PLPT II, por sua vez, percebemos que as ocorrências se assemelham às encontradas em PLPT I, com alterações de ocorrências no texto do aluno P, tendo em vista seu texto, em PLPT I, ter sido considerado, pela docente, 'ótimo'. Assim como em PLPT I, nossas observações nos textos dos alunos se referem aos aspectos linguísticos, textuais e discursivos. O quadro 10, abaixo, nos mostra as ocorrências, observadas nos textos dos alunos em PLPT II.

Quadro 10 - Resumo das ocorrências observadas nas produções dos alunos em PLPT II

		Linguístico			Textual			Discursivo			Tipos de Correção ^{*31}		
		I	M	P	I	M	P	I	M	P	I	M	P
VERSÃO	1ª	X	X	—	X	X	X	—	X	—	I e C	I e C	C
	2ª	X	X	—	X	X	X	X	X	X	I e C	I, C e IT	C

*Indicativa: I; Classificatória: C; Resolutiva: R; Interativo-Textual: IT.

Conforme podemos ver no quadro 10, p. 115, e nas produções dos alunos I, M e P, anexos 4a e 4b, 5a e 5b, 6a e 6b, todos os textos foram reescritos, provavelmente, em virtude de terem apresentado inconsistência com o que se pedia no enunciado³². O aluno I e M, em comparação com seus textos analisados em PLPT I, permaneceram apresentando problemas quanto aos aspectos linguísticos e textuais. Já o aluno P, apenas textuais. Outro fato observado, também, foi a presença de marcas discursivas presentes nos textos dos alunos I, e P, na sua segunda versão.

O quadro 10 ainda nos aponta que o tipo de correção feita nas atividades dos alunos I, M e P foram do tipo: indicativa, classificatória e interativo-textual. Apenas o aluno P não teve indicação de “erros” linguísticos em seus textos. O aluno M teve, no seu último texto, exemplo 5b, a correção do tipo interativo-textual.

- ***Aspectos linguísticos e o tipo de correção apresentada nos textos dos alunos I, M e P, na disciplina PLPT II***

Como dados recorrentes, podemos ver nos textos dos alunos I e M que, embora com pouca incidência, ainda apresentaram falhas concernentes ao domínio do código linguístico, tanto na sua primeira versão quanto na segunda versão. Os alunos I e M apresentaram desvios do tipo: acentuação, concordância, pontuação e ortografia.

Quanto às falhas encontradas nos textos do aluno I, constatamos na sua primeira versão, anexo 4a, que a professora destacou apenas duas falhas de ordem linguística, conforme podemos ver nos trechos: “[...] duas situações distinta

³² Em nenhuma das produções dos alunos encontramos, explicitamente, a recomendação da docente para eles as reescreverem; apenas, apontamentos que evidenciam uma reescrita.

[...]” e “A última proposta analisada e a da [...]”, no primeiro trecho a docente coloca o s no final da palavra distinta, indicando, assim, uma falha de concordância nominal, já no segundo trecho, a professora acentua o e, supostamente, para que o aluno percebesse que a letra e estava sendo usada como um verbo e não como uma conjunção aditiva.

Já no segundo texto, do aluno I, anexo 4b, percebemos ainda falhas em relação ao código, a exemplo nos trechos indicados pela docente: de acentuação na palavra possibilitara e de ortografia na expressão a parti, escrita sem o r final. Além desses apontamentos a professora sublinhou, no primeiro texto, o fragmento: sua experiência de vida e no segundo texto, o final das palavras que iniciam os primeiros parágrafos: Analisaremos [...]; Iniciaremos [...]; e a palavra que inicia um período está no gerúndio [...] Sendo caracterizado [...].

Quanto aos textos do aluno M, anexos 5a e 5b, suas falhas linguísticas foram quanto à acentuação e ortografia, conforme vemos nos trechos: “[...] os candidatos à vaga [...]”, em que o aluno se equivocou quanto à indicação da crase, bem como ao não acentuar as palavras: “continuo”, “habito”; e de ortografia, quando o aluno escreveu “atravez ” com z ao invés de ser com s, assim como, iniciar com letra minúscula a palavra rojo, que é um nome próprio.

A partir dos aspectos linguísticos destacados pela docente nos textos dos alunos I e M, percebemos que ela em nenhuma indicação explicitou, para os alunos, os grifos feitos nos textos, ou seja, apenas sublinhou os trechos confusos ou inadequados, no texto do aluno I, e as falhas de ordem linguística, mas não se deteve em explicá-los, ou seja, não deixou claro para o aluno que tipo de inadequação cometeu. Utilizando-se, assim, conforme Ruiz (2001), da correção indicativa.

As falhas encontradas nos textos dos alunos I e M nos mostram que eles ainda não dominam os aspectos linguísticos, de maneira proficiente, mas já demonstram certo avanço quanto à apropriação do código linguístico, uma vez que seus textos analisados em PLPT II nos mostraram pouca incidência quanto aos aspectos relacionados à microestrutura, ou seja, em comparação aos textos produzidos na disciplina PLPT I, percebemos que esses alunos “erraram” menos, conforme podemos ver na análise das páginas. 90-91. Esses avanços, embora ainda incipientes, nos indicam um impacto quanto à apropriação do código linguístico, percebido nas suas produções realizadas na disciplina PLPT II. Já o aluno P, nos parece se diferenciar dos alunos I e M, uma vez que em seus textos a docente não fez nenhum apontamento de ordem linguística, nos mostrando, assim, um domínio da norma culta, a exemplo os textos em anexos 3a, 6a e 6b.

- ***Aspectos textuais e o tipo de correção apresentada nos textos dos alunos I, M e P***

Analisando os textos dos alunos I, M e P, percebemos que os comentários da docente se detiveram mais em relação aos aspectos macroestruturais do texto, enfatizando as incoerências entre as partes do texto e suas inconsistências, como por exemplo, demonstrar mais argumentação acerca do que estavam analisando.

Observando o texto do aluno I, anexo 4a, e nos detendo nos comentários e riscos feitos pela professora, no texto, vemos no terceiro parágrafo que o aluno I encaminha seu texto, apresentando ideias desconectadas entre si, por exemplo: “*A proposta da UNICAMP (2008), em sua análise, aponta para a contemplação dos itens de análise sugeridos anteriormente, em sua sugestão de atividade, no entanto, deixa a desejar, com relação a base de orientação*”. Não mantém uma

coerência entre suas partes, o que implica na ausência dos mecanismos de textualização.

Quando o aluno usa a expressão grifada acima, ele o faz sem nenhuma relação com seu antecedente, uma vez que ele não mencionou nada que se referisse ao que ele escrevera, ou seja, incoerência textual, o que revela problemas de coesão nominal, pois o aluno retoma algo que não tinha mencionado anteriormente.

Conforme nos mostra os trechos grifados, no terceiro parágrafo, do texto do aluno I, anexo 4a:

“A proposta da UNICAMP [...] O enunciado de comando da atividade aciona conflitos teórico, promovendo ambiguidade na sugestão. Já a proposta do ENEM (2008), demonstra uma outra perspectiva, em que o sujeito escrevente, se posiciona de acordo com sua experiência de vida”

percebemos que ele informa acerca da proposta de redação da UNICAMP e do ENEM, porém não tece comentários suficientes ou mostra exemplos que confirmem sua fala, o que deixa seu texto sem argumentos suficientes e, portanto, conduz a docente a fazer o seguinte comentário “*prove!*”. O que a professora, provavelmente, queria que o aluno fizesse era mostrar através de exemplos o que ele estava colocando em seu texto se utilizando da teoria de Bronckart (1999) e de Rojo (2003) discutidas em sala de aula, conforme foi pedido na questão. (rever enunciado página 88).

Constatamos ainda que no trecho: “*Já a proposta do ENEM (2008), demonstra uma outra perspectiva, em que o sujeito escrevente, se posiciona de acordo com sua experiência de vida*”, o aluno I riscou a sentença *de vida* e colocou acima a palavra “escolar”, ou seja, ele restringe o que seria experiência de vida para o contexto escolar, o que implica, talvez, em uma imaturidade

teórica, pois, acreditamos que a docente desejaria que ele ampliasse ou modificasse a experiência de vida e não reduzisse para a experiência escolar.

O aluno I tenta encerrar a sua análise abordando a proposta da COMPROV, conforme podemos ver no trecho abaixo:

A última proposta analisada é a da COMPROV (2008), sendo considerada inovadora, pois possibilita ao sujeito escrevente duas situações distintas; com base de orientação distinta, também [...]

No entanto, ao dizer que as propostas de atividades são inovadoras, o aluno novamente não se utiliza de elementos de exemplificação, a fim de comprovar o que está enfatizando, e por isso mais uma vez a docente pede para que ele *prove!*.

Conforme nos mostra seu texto, anexo 4a, constatamos que o aluno I, apenas, mencionou cada instituição (UNICAMP, COMPROV e ENEM), sem se deter na análise propriamente dita, isto é, na proposta dada pela docente, que era analisar as propostas dessas instituições à luz das discussões teóricas de Bronckart (1999) e de Rojo (2003), observando como as instituições UNICAMP, COMPROV e ENEM propõem suas atividades de escrita, qual o lugar social do sujeito que escreve e de que forma são as orientações dadas para o aluno. De acordo com o enunciado dado pela docente, o que ela desejaria com essa questão era perceber de que modo o aluno se apropriou das discussões teóricas feitas em sala. E a escrita primeira do aluno I demonstrou que ele não conseguiu atender ao que a professora pedira.

Como podemos perceber, a primeira versão do aluno I, exemplo 7, p. 121, em nenhum trecho do texto, ele mencionou a teoria discutida em sala de aula, não fazendo, portanto, uma análise de caráter acadêmico, ou seja, demonstrou dificuldades em relacionar as teorias acerca de escrita com as propostas de

redação das instituições UNICAMP, COMPROV e ENEM. O que nos faz perceber uma não-apropriação dos discursos acadêmicos relacionados a um caso prático.

Exemplo 7

A análise sugerida, trata-se de provas de redação, propostas pela UNICAMP (2008), ENEM (2008) e COMPROV (2008), que será conduzida pela discussão e reflexão dos textos de Brunckant (1999) e de Rojo (2003). Considerando a relevância dos seguintes itens: proposta de produção, situação de produção e base de orientação, que terá responsável por montar a análise.

As propostas de produção, referente as três provas, em anexos, situam o sujeito escrevente em uma situação social de produção em que o texto será determinado e enunciado com base em uma orientação oporal, que determinará a atividade de linguagem produzida nos textos escritos.

A proposta da UNICAMP (2008), em sua análise, aponta para a contemplação dos itens de análise sugeridos anteriormente, em sua sugestão de atividade, no entanto, deixa a desejar, com relação a base de orientação. O enunciado de comando da atividade cria conflitos teóricos, promovendo a ambiguidade na sugestão. Já a proposta do ENEM (2008), demonstra uma outra perspectiva, em que o sujeito escrevente, se posiciona de acordo com sua experiência ^{de vida}, relacionando ao contexto de produção, para atender ao enquadre da proposta, no entanto, a produção é limitada pela orientação dada pelo comando da atividade.

A última proposta analisada é da COMPROV (2008), sendo considerada inovadora, pois possibilita ao sujeito escrevente duas situações distintas, com base de orientação distintas também. Permitindo ao sujeito escrevente decisões a partir de suas estratégias de escolhas, cria o gênero textual solicitado na situação de produção de texto;

Quanto às correções da professora feitas no texto do aluno I, em relação aos aspectos textuais, percebemos que elas foram do tipo classificatória, quando, por exemplo, colocou, duas vezes, no terceiro e quarto parágrafos, exemplo 7, p. 121, ao lado do texto os comentários: prove!, o que implica no desejo de instigar o aluno a demonstrar no seu texto, de maneira precisa, o que está sendo colocado, embora, não esclarecedor, uma vez que o aluno pode não compreender o que a docente deseja.

Já na sua reescritura vemos uma evolução, o aluno I demonstrou ter se preocupado em apresentar um texto mais analítico, ou seja, tentou atingir o objetivo da questão que é analisar as provas de redação propostas pela UNICAMP (2008), ENEM (2008), e COMPROV (2008) à luz das teorias de Bronckart (1999) e de Rojo (2003), conforme nos mostra o segundo parágrafo destacado no quadro, 11, p. 123, a fim de convencer a professora de que havia se apropriado das teorias estudadas em sala, no entanto não conseguiu, conforme vemos no comentário final da docente – *superficial!*

Vale ressaltar que o aluno I, praticamente, fez outro texto. O mesmo que ocorreu no texto analisado referente à disciplina PLPLT I (rever quadro 6, p. 104), mesmo a docente não deixando nenhuma sugestão de reescrita, apenas, os comentários “prove”. O que podemos inferir é que o aluno demonstra, assim, não ter se apropriado do processo de reescritura – atividade de produção de um novo texto a partir de um texto base.

Quadro 11 - Comparação da 1ª (anexo 4a) e 2ª (anexo 4b) versão do texto do aluno I:

Texto do aluno I	1ª versão	2ª versão
Primeiro parágrafo	A análise sugerida, trata-se de prova de redação, propostas pela UNICAMP (2008), ENEM (2008), e COMPROV (2008), que será conduzida pela discussão e reflexão dos textos de Bronckart (2008) e de Rojo (2003). Considerando a relevância dos seguintes itens: proposta de produção, situação de produção e base de orientação, que será responsável por manter a análise.	Analisaremos as provas de redação dos exames seletivos de três instituições: UNICAMP (2008), ENEM (2008), e COMPROV (2008), norteadas pela proposta de produção, situação e base de orientação, dando ênfase ao sujeito escrevente na posição de um candidato a uma vaga nos exames.
Segundo parágrafo	As propostas de produção, referente as três provas, em anexo, situa o sujeito escrevente em uma situação social de produção em que o texto será determinado pelo enunciado com base em uma orientação geral, que determinará a atividade de linguagem produzida nos textos escritos.	Iniciaremos pela prova da UNICAMP (2008) [...], que sugere três propostas de texto, sendo elas: dissertação, narração e carta. As propostas relacionadas são tratadas pelo enunciado como gêneros textuais, no entanto, percebemos que há uma incoerência, pois a narração e a dissertação são sequências textuais e a carta, por sua vez, é um gênero textual. Com base no texto de Rojo (2003) "a enunciação e por decorrência, o enunciado é sempre dialógico, polissêmico, plurilinguístico, mesmo quando seu efeito composicional implica uma aparência de autonomia controle, monologia e monovocalismo". Diante dessa constatação, o enunciado das propostas promove uma situação em que o sujeito escrevente está preso a enunciação, permeado um conflito na distinção do direcionamento do enquadre da atividade.
Terceiro parágrafo	A proposta da UNICAMP (2008), em sua análise, aponta para a contemplação dos itens de análises sugeridos anteriormente [...], no entanto deixa desejar, com relação a base de orientação. O enunciado de comando da atividade aciona conflitos teóricos, promovendo ambigüidade na sugestão. Já a proposta do ENEM (2008), demonstra uma outra perspectiva, em que o sujeito escrevente, se posiciona de acordo com sua experiência de vida, relacionando ao contexto de produção, para atender ao enquadre da proposta, no entanto, a produção limita-se pela orientação dada pelo enunciado da atividade.	Já a prova da redação do ENEM (2008) que é um exame realizado nacionalmente, tem como característica a dissertação que é mais tradicional, seu objetivo é atingir todo público estudantil a que eles se destina. A unidade de comando da proposta estabelece um resgate de conhecimento adquirido ao longo da formação de sujeitos escrevente.
		A última prova aqui analisada é a da COMPROV (2008) trata-se de uma universidade local, sendo apresentadas duas propostas de produção, com situações

Quarto parágrafo		distintas, em que a primeira é uma reportagem e a outra uma análise comparativa. Essas propostas permitem ao sujeito escrevente, orientado pelo enunciado, a escolha da situação proposta que possibilitara a concretização do seu texto, através de posicionamento e decisões inferidos por ele.
Final do texto	A última proposta analisada e a da COMPROV (2008), sendo considerada inovadora, pois possibilita ao sujeito escrevente duas situações distintas; com base de orientação distinta, também. Permitindo ao sujeito escrevente decisões a partir de suas estratégias de escolhas, acerca do gêneros textuais solicitados na instituição de produção de texto.	Concluimos a análise fazendo referencia á posição do sujeito escrevente mediante o enunciado das questões discutidas. Sendo caracterizado esse sujeito escrevente como um sujeito cognitivo que a parti de um comando, aciona seus conhecimentos que controlará o processo de construção do texto.

Conforme nos mostra o quadro 11, percebemos que o aluno I começa o texto de reescritura, parafraseando o enunciado da questão, feito pela docente, semelhantemente o que fez no seu texto anterior, mudando apenas os termos iniciais, ou seja, o primeiro texto começou: *“A análise sugerida, trata-se de prova de redação, propostas pela UNICAMP (2008), ENEM (2008), e COMPROV (2008),”* e *“Analisaremos as provas de redação dos exames seletivos de três instituições: UNICAMP (2008), ENEM (2008), e COMPROV (2008)”*, e prossegue sua análise, apresentando as propostas de cada instituição, no entanto sem muito aprofundamento, conforme podemos ver nos parágrafos destacados no quadro 11.

O aluno I apresenta uma crítica às propostas dos enunciados da UNICAMP (2008), no segundo parágrafo, a exemplo: *“As propostas relacionadas são tratadas pelo enunciados como gêneros textuais, no entanto, percebemos que há uma incoerência, pois a dissertação e a narração são sequências textuais e a carta, por sua vez, é um gênero textual”*, mas ele não desenvolve seu raciocínio e logo traz uma citação de Rojo (2003): *“a enunciação por decorrência, o enunciado*

é sempre dialógico, polissêmico, plurilinguístico, mesmo quando seu efeito composicional implica uma aparência de autonomia controle, monologia e monovocalismo” que não explica nem confirma o que ele disse. Ou seja, o aluno estava tratando de gêneros textuais e depois fala sobre enunciação, dialogismo e outros. Para concluir, ele faz relação com a citação trazida no texto, da seguinte forma: *“Diante dessa constatação, o enunciado das propostas promove uma situação em que o sujeito escrevente está preso a enunciação [...]”*; entretanto, sem uma conexão com seu início de maneira adequada, pois o aluno I, como podemos ver nos trechos grifados acima e no segundo parágrafo, quadro 11, p. 123, apenas cita a palavra enunciado, mas não apresenta desenvolvimento de sua ideia, questão essa não observada pela docente.

Vejamos no quadro 11, p. 123, que no texto reescrito, o aluno I tentou, no segundo parágrafo, provar para a professora o que disse acerca das propostas de escrita da UNICAMP, na primeira parte do terceiro parágrafo, (1ª versão). Entretanto, percebemos que ele não conseguiu provar, tendo em vista sua explicação não ter apresentado argumentos suficientes, para tal, conforme análise feita no parágrafo anterior.

A escrita do aluno I nos aponta para uma escrita sem características acadêmicas, uma inadequação com os discursos produzidos na academia, pois a citação serve para confirmar ou autorizar um discurso e ele fez uso desse recurso sem considerar sua funcionalidade, haja vista a citação trazida não autorizar sua fala anterior. Há também a escrita da palavra rojo, (escrita dessa maneira, também, pelo aluno M, no anexo 5b) que foi redigida com letra minúscula, o que talvez, possa ter sido um erro de digitação. No entanto, a escrita de nomes de autores é tão recorrente de uma escrita acadêmica, que nos causa estranheza

escrita dessa forma.

Constatamos ainda que no terceiro parágrafo, da segunda escrita, conforme trecho abaixo, o aluno I tenta tecer comentários acerca da instituição do ENEM (2008), mas é superficial em suas colocações, uma vez que apenas apresenta a instituição, sem analisar a proposta de escrita que a docente oferece aos alunos. Vejamos os comentários feitos pelo aluno I, na sua primeira e segunda versão acerca da proposta do ENEM (2008):

1ª versão	2ª versão
Já a proposta do ENEM (2008), demonstra uma outra perspectiva, em que o sujeito escrevente, se posiciona de acordo com sua experiência de vida, relacionando ao contexto de produção, para atender ao enquadre da proposta, no entanto, a produção limita-se pela orientação dada pelo enunciado da atividade.	Já a prova da redação do ENEM (2008) que é um exame realizado nacionalmente, tem como característica a dissertação que é mais tradicional, seu objetivo é atingir todo público estudantil a que eles se destina. A unidade de comando da proposta estabelece um resgate de conhecimento adquirido ao longo da formação de sujeitos escrevente.

Constatamos nos trechos do texto reescrito que o aluno I escreve praticamente outro texto e não atende ao comando da questão, dado pela docente, que é analisar as propostas de escritas das instituições UNICAMP, ENEM e COMPROV, à luz das discussões teóricas de Bronckat (1999) e Rojo (2003). O que percebemos é que, no seu segundo texto, o aluno refez a análise acerca do ENEM, de maneira mais empobrecida do que seu texto primeiro, pois na primeira versão, ele ainda apresenta o seguinte comentário: *“Já a proposta do ENEM (2008), [...] o sujeito escrevente, se posiciona de acordo com sua experiência de vida, relacionando ao contexto de produção, para atender ao enquadre da proposta, no entanto, a produção limita-se pela orientação dada pelo enunciado da atividade”*. Já no texto reescrito, ao invés de ampliar essa discussão apresentada no primeiro texto, ele situa a instituição e, apenas, diz de forma resumida o que havia dito no primeiro texto, como por exemplo: *“A unidade de*

comando da proposta estabelece um resgate de conhecimento adquirido ao longo da formação de sujeitos escrevente”, sem tecer comentários mais abrangentes, relacionando-os com as teorias de Bronckat (1999) e de Rojo (2003), conforme desejaria a docente.

No comentário, deixado ao lado do texto, a professora indaga sobre a concepção subjacente, anexo 4b, ou seja, no momento em que ela apresentava a atividade, ela apresentou o seguinte comentário oral:

P: Tá? Vai analisar as três provas, relacionando com os dois textos teóricos. Por favor, não passem de 25, 30:: ninguém vai zerar, porque passou de 25 ou porque fez antes de 30, mas é mais ou menos para ninguém escrever três ou quatro páginas, pra não ficar repetindo (...) todas são de 2008, que é pra vocês observarem que base de orientação :: que concepção de escrita subjaz a essas concepções (...)

(Orientações dadas oralmente)

No quarto parágrafo do texto de resscritura do aluno I, constatamos que, ele se refere ao final do seu primeiro texto, conforme mostra o trecho abaixo.

Aluno I	1ª versão	2ª versão
Quarto parágrafo		A última prova aqui analisada é a da COMPROV (2008) trata-se de uma universidade local, sendo apresentadas duas propostas de produção, com situações distintas, em que a primeira é uma reportagem e a outra uma análise comparativa. Essas propostas permitem ao sujeito escrevente, orientado pelo enunciado, a escolha da situação proposta que possibilitara a concretização do seu texto, através de posicionamento e decisões inferidos por ele.
Final do texto	<u>A última proposta analisada é a da COMPROV (2008), sendo considerada inovadora, pois possibilita ao sujeito escrevente duas situações distintas, com base de orientação distinta, também.</u> Permitindo ao sujeito escrevente decisões a partir de suas estratégias de escolhas, acerca do gêneros textuais solicitados na instituição de produção de texto.	Concluimos a análise fazendo referencia á posição do sujeito escrevente mediante o enunciado das questões discutidas. Sendo caracterizado esse sujeito escrevente como um sujeito cognitivo que a parti de um comando, aciona seus conhecimentos que controlará o processo de construção do texto.

Vejamos, nos trechos grifados acima, que na primeira versão o aluno I se

refere à proposta de redação da COMPROV (2008), como 'inovadora' e acrescenta que ela permite ao aluno situações distintas de escrita, contudo, conforme podemos ver no anexo 4b, como o aluno não apresentou nenhum argumento que comprove o que afirma no seu texto, a docente coloca ao lado o comentário: "prove". Vejamos que na sua reescrita, no quarto parágrafo, ele tenta provar o que afirmou no primeiro texto, mencionado:

(...) sendo apresentadas duas propostas de produção, com situações distintas, em que a primeira é uma reportagem e a outra uma análise comparativa. Essas propostas permitem ao sujeito escrevente, orientado pelo enunciado, a escolha da situação proposta que possibilitara a concretização do seu texto, através de posicionamento e decisões inferidos por ele.

Constatamos, nesses trechos analisados, que o aluno I, embora não tenha discutido a proposta da COMPROV à luz das teorias de Bronckart (1999) e Rojo (2003), percebemos um sutil avanço da discussão apresentada no seu primeiro texto, uma vez que ele esclarece por que considerou a proposta como inovadora, quando diz que há situações distintas e que situações são essas: "em que a primeira é uma reportagem e a outra uma análise comparativa." Em prosseguimento, na sua análise, podemos ver que ele tenta confirmar o que disse no período anterior, defendendo e esclarecendo a proposta da COMPROV, como podemos ver no trecho: "Essas propostas permitem ao sujeito escrevente, orientado pelo enunciado, a escolha da situação proposta que possibilitara a concretização do seu texto, através de posicionamento e decisões inferidos por ele". Esse trecho nos faz inferir que o aluno tentou apresentar argumentos para seu posicionamento em relação à proposta da COMPROV, bem como demonstra se preocupar em atender ao que a docente pediu no enunciado, em que a análise das propostas dos concursos da UNICAMP, ENEM e COMPROV deveria ser feita à luz das teorias de Bronckart e de Rojo, atentando para: proposta de produção;

situação de produção e base de orientação. Ou seja, como nos mostra o quarto parágrafo reescrito, acima, o aluno conclui sua análise acerca do concurso da COMPROV sem apresentar as teorias que embasam essa proposta – nesse ponto ele não atende ao que foi pedido na questão, no que concerne à base de orientação –, por outro lado, percebemos que ele tenta atender ao que foi pedido no enunciado, quando articular na sua discussão a proposta de produção: *“duas propostas de produção, com situações distintas, em que a primeira é uma reportagem e a outra”* e a situação de produção: *“Essas propostas permitem ao sujeito escrevente, orientado pelo enunciado, a escolha da situação proposta que possibilitara a concretização do seu texto, através de posicionamento e decisões inferidos por ele”*.

Desse modo, percebemos que o aluno I atende à proposta em partes, uma vez que não conduz sua análise à luz das teorias indicadas no enunciado. Com isso, percebemos um impacto quanto ao avanço percebido na análise da COMPROV, em relação ao primeiro texto, em tentar atender à proposta de produção e à situação de produção, no entanto, deixando a desejar a base de orientação, que seria a discussão teórica acerca de escrita.

No entanto, a resposta do aluno I, tanto na sua primeira quanto na segunda escrita, parece não ter satisfeito à docente, uma vez que sua análise foi julgada pela docente como *“superficial”*, como consta no final do texto, do anexo 4b. Inferimos que a professora fez essa observação devido ao fato do aluno não desenvolver de forma pertinente as ideias centrais do texto.

De um modo geral, as produções do aluno I, analisadas tanto em PLPT I, anexos 2a e 2b, quanto em PLPT II, anexos 4a e 4b, nos fazem constatar que não houve evolução em sua escrita, quanto à apropriação do discurso acadêmico,

demonstrando, assim, uma escrita baseada no letramento escolar.

Quanto aos textos analisados do aluno M, percebemos que sua primeira e segunda escrituras apresentaram problemas semelhantes à escritura do aluno I, ou seja, a partir de seus textos e dos comentários deixados pela docente percebemos que o aluno M apresentou dificuldades em analisar as propostas da UNICAMP, ENEM e COMPROV à luz das teorias de Bronckart (1999) e de Rojo (2003), conforme veremos no quadro abaixo e na análise que segue:

Quadro 12 - Comparação da 1ª e 2ª versão do texto do aluno M, anexos 5a e 5b:

Aluno M ³³	1ª versão	2ª versão
Título	_____	Reescrita da análise das propostas de produção de texto de concursos
Primeiro parágrafo	As propostas de texto da UNICAMP (2008), do ENEM (2008) e da COMPROV (2008) [...], pertencem ao mesmo contexto, que é a classificação de candidatos para a ingresso em universidade, sendo assim as três propostas possuem semelhanças e diferenças. Tendo como primeira diferença os temas abordados, logo após os gêneros textuais exigidos, que são: dissertação, narrativa, carta, reportagem e análise comparativa, na qual levam em consideração a base de orientação, ou seja, remetem o tema através de um texto informativo e informações básicas, que orienta o candidato ao modo e a forma de se produzir a redação.	As propostas de produção de texto dos três concursos são segundo Maria Sercundes [...], produções que exigem todo um processo contínuo de ensino/aprendizagem, pois faz parte da escrita como Trabalho, devido a ser direcionadas a alunos concluintes de ensino médio, sendo assim as seis propostas, três da UNICAMP [...], uma do ENEM [...] e duas da COMPROV, <u>as quais não são desconhecidas aos candidatos, pois eles já ouviram falar ou aprenderam a fazer o que foi exigido nas propostas.</u>
Segundo parágrafo	Seguindo a idéia de Bronckart as propostas estão dentro do mesmo contexto de produção, ou seja, são iguais em todos os pontos levantados pelo autor, o lugar de produção (lugar físico), que é a sala de aula, o momento de produção, aproximadamente 4 horas, o emissor, os candidatos à vaga e por último o receptor, que irá receber o texto [...], esses pontos explicitados fazem parte do primeiro plano de produção. O segundo plano trata-se de contextos mais externos, o lugar social, são realizados em	As produções textuais dos três concursos são bastantes objetivas, na primeira proposta da Unicamp, é pedida uma dissertação (discuta, trabalhe seus argumentos e explore os argumentos), quase da mesma forma da proposta do Enem, entretanto a do Enem é menos elaborada, devido a ser aplicada nacionalmente, tentando igualar o nível pra todas as regiões do país, pedindo que o candidato redija um texto argumentativo; as outras duas propostas da Unicamp, juntamente com a situação da Comprov, seguem uma mesma linha, ou seja, as cinco propostas, exceto a situação um da

³³ O texto está redigido conforme o original.

	departamentos escolares, a posição do emissor, papel de candidato a ser avaliado, a posição social do receptor, que tem papel de avaliacionista e por último o objetivo da produção, que é ser avaliado e aprovado.	prova da Comprov, na qual o candidato tem que incorporar um jornalista e apartir de quadro exposto, escrever uma reportagem; é necessário que o candidato tenha um breve conhecimento dos temas abordados e seguir o modelo de produção. A situação um da Comprov também segue esse parâmetro, mas de forma complexa.
Final do texto		Observando as seis propostas, podemos concluir, seguindo o raciocínio de Bronckart (1999) e de rojo (2003), que tais produções têm o mesmo objetivo (avaliar se o candidato está habito para ingressar em uma universidade), as propostas são bastantes semelhantes, pois pertencem a uma mesma situação produção, (o mesmo tipo de leitor que irá avaliar, e os mesmos objetivos), com uma base de orientação uniforme em todas as produções, que está no cognitivo do candidato, e devido ao tempo ser curto o candidato não tem direito de uma reescrita do texto (o monitor interno não está ativo em algum dos candidatos), ocorrendo apenas uma breve higienização da produção, a reformulação de palavras, correções de ortografia e pontuação, ocasionando a perca parcial da produção.

Como nos mostra o quadro 12, o aluno M inicia seu texto apresentando no primeiro parágrafo as propostas de cada instituição (UNICAMP, 2008; COMPROV, 2008; ENEM, 2008), no entanto, superficialmente, não demonstrando domínio quanto ao discurso acadêmico, como por exemplo, discussões teóricas. O que constatamos foi que ele tentou analisar as três propostas juntas, buscando mostrar suas semelhanças e diferenças, a exemplo o trecho: *primeira diferença os temas abordados, logo após os gêneros textuais exigidos, que são: “dissertação, narrativa, carta, reportagem e análise comparativa, na qual levam em consideração a base de orientação, ou seja, remetem o tema através de um texto informativo e informações básicas, que orienta o candidato ao modo e a forma de se produzir a redação”*, contudo não consegue deixar claro para o leitor que semelhanças e diferenças, especificamente, existem entres as instituições em foco.

No segundo parágrafo, o aluno M introduz o discurso teórico no seu texto, apresentando a discussão de Bronckart (1999), acerca do contexto de produção – o lugar social, receptor e objetivo, tentando fazer a ponte com cada instituição em foco, porém, sem aprofundamentos, tendo em vista ele apenas mostrar questões referentes ao contexto de produção e condições de produção de forma geral, ou seja, tentando aplicá-los a cada proposta, conforme nos mostra o quadro 12, p. 130. Não há um desenvolvimento das ideias, de forma minuciosa, o que demonstra que o aluno M, ainda, possui dificuldades em produzir discurso acadêmico, uma vez que ele não conseguiu apresentar as discussões teóricas acerca das condições de produções relacionando-as com cada proposta de redação das instituições UNICAMP, ENEM e COMPROV.

Na sua reescritura, quadro 12, percebemos que ele começa modificando seu texto a partir do título, “*Reescritura da análise das propostas de produção de texto de concurso*”, o qual não constava no seu primeiro texto. De acordo com os textos analisados, constatamos que o aluno M, seguindo às orientações dadas pela professora, escreve outro texto, demonstrando que reescrita para ele é desprezar o primeiro texto e escrever outro. Ou seja, o aluno não considerou as observações que tinham no corpo do seu primeiro texto, como por exemplo, quando faz a pergunta *é isso mesmo?* no final do primeiro parágrafo, do anexo 5a; quando coloca uma interrogação no trecho: *temos abordado*, como se estivesse perguntando o que tem abordado? Quando pede o ano do texto de Bronckart, no início do segundo parágrafo; grifa o trecho *em todos os pontos levantados pelo autor, o lugar de produção (lugar físico), que é a sala de aula*, e coloca a pergunta “*concurso?*” como se quisesse mostrar a ele que o contexto é outro. Percebemos, desse modo, que o aluno seguiu, apenas, as orientações que

foram dadas acima do texto pela docente, como por exemplo: *descrever a proposta de cada uma instituição e situar a concepção de escrita e depois concluir*; na segunda orientação a docente recomenda: *descrever todas as propostas de escrita considerando: a) proposta de produção, b) situação de produção e c) base de orientação e depois concluir*.

Observando a reescrita do aluno M e considerando as sugestões de reescrita, feitas no seu primeiro texto, vemos que o aluno M, embora tenha feito outro texto, não conseguiu atingir, de forma satisfatória, os comandos deixados pela docente, conforme constatamos nos comentários feitos ao texto reescrito pelo aluno M, como: "*dificuldade na organização dos dados*" (colocado ao lado do texto); "*[...] problemas na organização das ideias em dois níveis: descrição e análise!*" (comentário deixado no final do texto)". Ou seja, não descreveu a proposta de cada instituição, analisando-as a partir dos comandos *a, b e c*, da questão.

Dessa maneira, o aluno M, assim como o aluno I, ainda apresentou na sua segunda versão problemas quanto à estrutura geral do texto, quanto a dificuldades em desenvolver as ideias e organizar os parágrafos, conforme aponta a docente em seus comentários. O que nos faz deduzir, comparando seus textos produzidos em PLPT I, quadro 8, p. 106, que o aluno M teve pouco avanço na aquisição da escrita acadêmica, pois, em PLPT I não atendeu ao gênero resenha proposto pela docente e em PLPT II não produziu uma análise que contemplasse de forma adequada o que se pedia no enunciado.

Falta, portanto, aos alunos I e M se apropriarem da escrita de modelo acadêmico, ou seja, que se espera de um estudante universitário, sobretudo, do curso de Letras, que trabalha, especialmente, com textos. Embora esses alunos

demonstrem certo conhecimento da teoria, eles não conseguem expor suas reflexões de maneira científica, relacionando-as com as teorias estudadas na academia.

Quanto às correções feitas nos textos dos alunos I e M, em relação aos aspectos textuais, elas foram do tipo classificatória. Contudo percebemos uma maior interação, com os textos do aluno M, o mesmo ocorreu aos textos escritos na disciplina PLPT I, quadro 7, p. 105, contribuindo, assim, para sua reescritura, diferentemente das correções feitas nos textos do aluno I, em que ela não apresenta uma sequência de encaminhamentos precisos para o aluno seguir, como faz com o aluno M, conforme nos mostra o quadro 13:

Quadro 13 - Diferenças nas sugestões de correção dadas aos alunos I e M

	1ª versão	2ª versão
Aluno I	Prove!	Refletir concepção subjacente! Superficial!
Aluno M	1º) descreve as propostas de cada concurso e situa a concepção de escrita a partir. Conclusão 2º) descreve todas as propostas e se orienta por a), b) e c) concluir	Dificuldades na organização dos dados. Está melhor que a 1ª versão, mas ainda há problemas na organização das ideias, em dois níveis: descrição e análise! Vamos em frente!

Vejam como as correções são diferenciadas, embora sejam do mesmo tipo classificatória, contudo o aluno M possui mais possibilidade de reescrever seu texto, já que lhe é oferecido mais sugestões que o aluno I. Vemos que, com suas correções, a docente confere ao aluno M a oportunidade de refletir acerca do que escreveu e melhorar, o que, supostamente, confirma a tranquilidade desse aluno quanto à correção da docente, conforme veremos no depoimento dele no cap. V, ex. 30, p. 175.

Conforme nos mostra o quadro 13, acima, as correções feitas do tipo classificatória, referentes aos textos do aluno I, foram os dois comentários:

“prove”deixados ao lado de parágrafos, que mereciam ser explicados, trechos esses já detalhados anteriormente, e na sua segunda versão, os comentários: “*Refletir concepção subjacente!*”; e “*Superficial!*”, contribuindo, supostamente, pouco para a reescrita do aluno.

Já nas suas observações, feitas na reescritura do texto do aluno M, e nas sugestões de reescritura, como podemos ver no quadro 13, p. 134, percebemos que ela, mais uma vez, conduz o aluno para a proposta da atividade inicial, haja vista não ter atendido a sua primeira versão. A correção da professora se pautou, predominantemente, no aspecto da organização geral do texto, isto é, no conteúdo temático – progressão linear e coerente com o foco da questão.

Os comentários “*vamos em frente*”, e “*Está melhor que a 1ª versão [...]*” apontam, também, para o tipo de correção interativo-textual, em que a docente o deixa como incentivo para o aluno, através de recado que não se limita a apontar os “erros”, mas demonstra uma maior aproximação do professor com o texto do aluno (RUIZ, 2001).

Já o aluno considerado proficiente, embora tenha apresentado um texto coerente e conciso, não conseguiu, também, atender à proposta solicitada pela docente de maneira plena, tendo em vista não ter comentado cada proposta de atividade de concurso, como nos mostra o exemplo 8, p. 136, considerando as discussões teóricas de Bronckart (1999) e de Rojo (2003).

Exemplo 8

As provas de redação da UNICAMP e do ENEM são muito semelhantes. Ambas delimitam as linhas de pensamento que o texto deve conter (abrindo espaço apenas para um posicionamento de adesão ou rejeição por parte do autor) e não informam o papel social que deve ser assumido pelo enunciador e pelo destinatário, bem como a finalidade da atividade de linguagem. A prova da UFGO, por sua vez, estabelece situações de comunicação (as vezes de propostas soltas) e o papel social de enunciador e destinatário, deixando o autor livre para escolher linhas de raciocínio e fornecendo informações concernentes aos gêneros pedidos. Assim sendo, as provas da UNICAMP e do ENEM assemelham-se muito às propostas tradicionais de redação, nas quais os textos são descontextualizados e têm uma linha de raciocínio delimitada; já a prova da UFGO apresenta propostas baseadas em perspectivas sócio-históricas, possibilitando a produção de textos socialmente situados e com linhas de raciocínio desenvolvidas pelo enunciador.

Assim como na UNICAMP?

Por que?

concepções subjacentes

Como nos mostra o primeiro texto do aluno P, os problemas detectados pela docente no seu texto, não são de ordem estruturantes, como organização de ideias, ou parágrafos confusos e desconectados, como apontado nos textos dos alunos I e M. Notemos que a professora apenas faz algumas perguntas, a fim de ajudar o aluno a refletir e esclarecer melhor sua redação, como, por exemplo, quando o aluno inicia sua análise, fazendo uma comparação das provas da UNICAMP e do ENEM, mostrando uma certa semelhança entre ambas as propostas: "As provas da UNICAMP e do ENEM são muito semelhantes [...] não

informal o papel social que deve ser assumido pelo enunciador e pelo destinatário, bem como a finalidade da atividade de linguagem ". Vejamos que a docente grifa e faz a seguinte indagação ao aluno: *igualmente na UNICAMP?* Demonstra reprovar o que o aluno P disse e ao mesmo tempo o instiga a pensar de forma mais reflexiva sobre o que declarou.

Da mesma forma, vemos nos demais trechos grifados no texto, os quais indicam uma interferência da professora com o intuito de instigar o aluno a desenvolver melhor sua produção. A exemplo, o trecho: *"as provas da UNICAMP e do ENEM assemelham-se muito as proposta tradicionais de redação, nas quais os textos são descontextualizados e têm uma linha de raciocínio delimitada".* Nesse trecho grifado, a docente demonstra querer que o aluno explicita mais seus argumentos, perguntando ao aluno "por quê?", ou seja, encaminha o aluno para uma melhor reelaboração do que está expondo.

Vale ressaltar que o aluno P escreveu sua análise em um único parágrafo, exemplo 8, p. 136, o qual apresenta 16 linhas e, contudo, destinou, apenas as três últimas linhas do seu texto para apresentar a análise acerca da proposta da COMPROV. Nessas três últimas linhas, o aluno apresenta a seguinte análise: *"já a proposta da UFCG apresenta propostas baseadas em perspectivas sócio-históricas, possibilitando a produção de textos socialmente situados e com linhas de raciocínios desenvolvidas pelo enunciador."* Percebemos que o aluno P sabe articular as ideias de maneira desenvolta, pois em linhas breves, ele consegue analisar a proposta da COMPROV de forma sucinta e clara, quanto à proposta de produção, quando ele diz que *"propostas baseadas em perspectivas sócio-históricas,"*; quanto à situação de produção ao dizer: *"produção de textos socialmente situados"*, contudo não atende ao item: c) base de orientação. Daí o

grifo no seu texto e o recado deixado pela docente, no final do texto: *concepções subjacentes*.

A palavra UFCG grifada, a exemplo: "Já a prova da UFCG apresenta propostas [...]”, podemos ver que foi o aluno que fez uma autocorreção, demonstrando ter cometido uma inadequação, já que o que estava sendo analisado era as propostas de provas realizadas pela COMPROV e não, especificamente, pela instituição da UFCG. Ele mesmo, talvez, no momento da reescritura percebeu seu engano quanto à instituição em foco. O grifo está feito em lápis e, portanto, não foi a docente quem fez, vejamos que em cima do nome UFCG, ele colocou COMPROV.

Notemos que o aluno P buscou reescrever seu texto, ampliando as ideias apresentadas no primeiro texto e questionadas pela docente, exemplo 9, p. 139, diferentemente dos alunos I e M, que, praticamente, faz outro texto. Demonstrando, assim, compreender o processo de reescritura, ou seja, de produzir um novo texto a partir de um já feito, no caso sua primeira versão, exemplo 8, p. 136. Com isso, nos aponta para uma reflexão e postura de um aluno universitário, uma vez que amplia o texto primeiro, considerando as orientações recebidas. Podemos destacar esse fato como um impacto observado no texto do aluno P, como um fator positivo para o desenvolvimento de uma escrita própria da academia, que, provavelmente, se encontra em transição do letramento escolar para o acadêmico. O exemplo 9, nos mostra o processo de reescrita do aluno P:

Exemplo 9

→ Análise das propostas de produção textual dos vestibulares da UNICAMP (2008), do ENEM (2008) e da COMPROV (2008).

As propostas de redação da UNICAMP e do ENEM são semelhantes em alguns pontos, visto que ambas delimitam as linhas de raciocínio que o texto deve conter:

" Instruções:

1. Discuta os desafios que as ações preventivas lançam ao Estado na promoção da saúde pública.
2. Trabalhe seus argumentos no sentido de apontar as tensões geradas por essas ações preventivas.
3. Explore os argumentos de modo a justificar seu ponto de vista sobre tais desafios e tensões." (UNICAMP, 2008, proposta A)

" (...) redija um texto dissertativo, realçando as possibilidades e as limitações da ação escolhida.

Ao desenvolver seu texto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender seu ponto de vista, sem ferir os direitos humanos." (ENEM, 2008)

A UNICAMP tenta inserir as propostas de produção de um texto no

gênero carta (proposta C), ainda que da mesma maneira "engorçada" característica das produções textuais tradicionalmente ensinadas na escola. Em quase todas as propostas da UNICAMP e do ENEM não há especificação sobre quem seriam emissor e destinatário - "papel social assumido, respectivamente, pelo emissor e pelo receptor" (BRONCKART, 1999, p. 94-95) - nem sobre qual seriam os possíveis locais de circulação do texto.

Quanto à essas duas provas pode-se concluir que elas sofrem influência do ensino tradicional de escrita, embora apresentem algumas diferenças entre quanto às suas concepções subjacentes - mais positivista na UNICAMP, cognitivista (HAYES & FLOWER, apud ROJO, 2003) no ENEM.

[afirmação sem reflexão - escrita com base no produto e no conhecimento do indivíduo. Enfatiza a descrição em detrimento da análise.]

A prova da COMPROV, por sua vez, estabelece situações de comunicação e o papel social do emissor e do destinatário, além de deixar o autor livre para escolher linhas de raciocínio e de fornecer informações concernentes aos gêneros pedidos:

"O quadro a seguir apresenta os resultados de uma pesquisa realizada em 2007. A revista *Vêja*, que se destina a um público leitor jovem e adulto, com escolaridade de nível médio e superior, interessou-se pela temática e decidiu publicar uma REPORTAGEM sobre ela. Imagine-se no papel de jornalista, observe, com atenção, o quadro e escreva uma reportagem.

Embute:

1) Reportagem está sendo entendida, nesta prova, como um gênero jornalístico de natureza documental, constituído de um relato expositivo com apresentações objetivas de um tema polêmico ou atual. O autor, apoiado em dados de pesquisa, informa e posiciona-se em relação ao tema." (COMPROV, 2008, situação 1)

Quando à esta prova pede-se concluir que, ao fornecer dados como meio possível de articulação do texto, particularidades de gênero e situação de produção, as propostas de redação da COMPROV mostram-se influenciadas pela abordagem comunicativa, em que a produção textual é diretamente influenciada por alguns parâmetros da interação social - lugar social do escrevente, finalidade da atividade de linguagem e relação emissor/destinatário (SCHNEUWLY, apud ROJO, 2003).

(Superficial. Qual o alcance dessa perspectiva ?)

(Reescrita da análise das provas do vestibular do aluno P, PLPT II)

Percebemos que o texto reescrito pelo aluno P apresentou algumas alterações em relação ao seu primeiro texto, por exemplo, quanto ao título, início e no seu desenvolvimento, conforme podemos ver no quadro 14, abaixo:

Quadro 14 - Comparação da 1ª e 2ª versão do texto do aluno P, anexos 6a e 6b:

Aluno M	1ª versão	2ª versão
Título	_____	Análise das propostas de produção textual dos vestibulares da UNICAMP (2008), do ENEM (2008) e da COMPROV (2008).
Primeiro parágrafo	As provas de redação da UNICAMP e do ENEM são semelhantes. Ambas delimitam as linhas de pensamento que o texto deve conter [...]. <i>*Segue apresentando neste parágrafo a análise das três instituições, em foco, juntas. Exemplo 8</i>	As propostas de redação da UNICAMP e do ENEM são semelhantes em alguns pontos, visto que ambas delimitam as linhas de raciocínio que o texto deve conter:
Segundo parágrafo	_____	<i>* prossegue discutindo a cerca das instituições UNICAMP (2008) e ENEM (2008) Exemplo 9</i>
Terceiro parágrafo	_____	<i>* prossegue discutindo a cerca das instituições UNICAMP (2008) e ENEM (2008) Exemplo 9</i>
Quarto parágrafo	_____	<i>*apresenta a análise da COMPROV Exemplo 9</i>
Final do texto	_____	<i>*Conclusão relativa à prova da COMPROV</i>

Conforme podemos ver nos textos do aluno P, exemplos 8 e 9 (páginas

136 e 139) e no quadro 14, p. 141 constatamos que ele, no texto reescrito, acrescenta o título como um dado novo e ao invés de fazer um texto em um único parágrafo exemplo 8, apresenta a análise das instituições em questão, em parágrafos diferentes e de maneira mais detalhada, apresentando as propostas de cada uma, como podemos ver nos parágrafos 2, 3, 4 e 5 do texto reescrito, exemplo 9.

Quanto à análise feita das instituições UNICAMP (2008) e do ENEM (2008), nos parágrafos 1 e 2, exemplo 9, percebemos que a docente não fez nenhum comentário que indicasse incoerência. Percebemos, apenas, que ela grifa o trecho “ressaltando as possibilidades e as limitações da ação escolhida”, no primeiro parágrafo do exemplo 9, mas não deixa nenhum recado para o aluno. Do mesmo modo, no segundo parágrafo, exemplo 9, ela grifa o trecho “Em quase todas as propostas da UNICAMP e do Enem [...]”, mas também não faz comentários a respeito do que grifou, no entanto coloca os seguintes sinais acima dos vocábulos UNICAMP e ENEM: (~~~~) (?), supostamente, exigindo do aluno o ano entre parênteses. Essas indicações da docente se configura como correção do tipo indicativa, pois apenas destacou a inadequação, mas não explicitou para o aluno o que deveria fazer para melhorar.

Após ter descrito e analisado, parágrafos 1 e 2, exemplo 9, as provas da UNICAMP e do ENEM, o aluno P propõe um parágrafo de fechamento do que vinha apresentando, usando Hayes & Flower apud Rojo (2003), no entanto a docente comenta que o aluno poderia ter se aprofundado mais, conforme vemos no seu comentário: *afirmação sem reflexão – escrita com base no produto e no conhecimento do indivíduo. Enfatiza a descrição em detrimento da análise*, comentário que se apresenta como uma crítica ao aluno P, uma vez que destaca

o fato dele estar descrevendo e não analisando. Ou seja, o aluno P, embora, demonstre ter domínio em sua escrita, apresentou dificuldades na execução da atividade proposta pela docente, que era analisar as propostas de redação das instituições em foco à luz das teorias de Bronckart (1999) e de Rojo (2003).

Constatamos que o aluno P apresenta a proposta da COMPROV, no quarto parágrafo do exemplo 9, não colocando mais *UFCG*, como tinha colocado na sua primeira escrita, ele reescreve e prossegue, portanto, descrevendo-a e analisando-a, destacando os pontos relevantes para discussão, conforme nos mostram os trechos abaixo:

1ª versão	2ª versão
já a proposta da <u>UFCG</u> apresenta propostas baseadas em perspectivas sócio-históricas [...]	A prova da COMPROV, por sua vez, estabelece situações [...]

Comparando o primeiro texto do aluno P, exemplo 8, em relação ao seu texto reescrito, exemplo 9, constatamos que o encaminhamento dado a sua reescritura foi adequado à proposta do enunciado e às orientações dadas pela docente, uma vez que ele detalhou cada trecho que para a professora merecia ser esclarecido, como por exemplo, mostrando as semelhanças entre a UNICAMP e o ENEM, quando cita o modo de instrução de cada uma, conforme podemos ver na primeira página do exemplo 9, p. 139. Além dessa questão, constatamos, também, que no último parágrafo do texto reescrito, o aluno P busca apresentar as concepções subjacentes à proposta de escrita de redação da COMPROV, usando para a isso a teoria de Schneuwly (apud ROJO, 2003), como nos mostra o trecho abaixo:

1ª versão	2ª versão
<i>"já a proposta da UFCG apresenta propostas baseadas em perspectivas sócio-históricas, possibilitando a produção de textos socialmente situados e com linhas de raciocínios desenvolvidas pelo enunciador."</i>	[...] as propostas de redação da COMPROV mostram-se influenciadas pela abordagem enunciativa, em que a produção textual é diretamente influenciada por alguns parâmetros da interação social – lugar social do

escrevente, finalidade da atividade de linguagem e relações enunciador/destinatário (SCHNEUWLY, apud ROJO, 2003).

Outra questão que podemos apontar, também, como comprovação de uma escrita acadêmica é a análise, do aluno P, feita à luz das teorias pedidas no enunciado. Ou seja, para atender ao que se pede no enunciado quanto à base de orientação, vemos que o aluno P cita Bronckart (1999); Hayes & Flower (apud Rojo, 2003), a fim de embasar o que falou acerca das propostas das instituições da UNICAMP e do ENEM, conforme mostra o seguinte trecho: *“Quanto a essas duas provas [UNICAMP e ENEM] pode-se concluir que elas sofrem influencia do ensino tradicional de escrita, embora apresentem algumas diferenças sutis quanto às suas concepções subjacentes – mais positivista na UNICAMP, cognitivista (HAYES & FLOWER, apud ROJO, 2003) no ENEM”* e quando cita Schneuwly (apud ROJO, 2003), mostrando a concepção subjacente de escrita na proposta de redação da COMPROV.

Contudo, embora o aluno P tenha apresentado um texto mais detalhado, tomando as teorias de escrita para embasar sua análise, a docente faz o seguinte comentário: *“Superficial. Qual o alcance dessa perspectiva?”*. No entanto, ao fazer essa pergunta, nos deixa a dúvida se é em relação à análise completa ou só ao último parágrafo. Portanto, como a docente não pediu essa informação no enunciado, o aluno não omitiu essa informação, apenas, tentou atender ao que estava proposto no enunciado e às orientações postas no seu primeiro texto.

O que podemos inferir é que, apenas, o aluno P, nos pareceu, demonstrar compreender o processo de reescritura e fazer uma análise, buscando atender ao que a docente pediu no enunciado. Percebemos que, diferentemente dos alunos I e M, o aluno P, evolui na sua reescrita. O que é apontado como um impacto

observado na produção do aluno P, uma vez que ele consegue atender à proposta da docente na sua reescrita.

Quanto à correção feita no texto de reescritura do aluno P, ela foi indicativa, como já mostramos na p. 142, em que a docente, apenas, grifou o texto do aluno e classificatória, quando faz o seguinte comentário no segundo parágrafo do texto reescrito, exemplo 9, p. 139: *“afirmação sem reflexão – escrita com base no produto e no conhecimento do indivíduo. Enfatiza a descrição em detrimento da análise”*. Ainda através do grifo no trecho: *“A prova da COMPROV [...] estabelece situações de comunicação e o papel social do enunciador e do destinatário, além de deixar o autor livre, para escolher linhas de raciocínio e de fornecer informações concernentes aos gêneros pedidos”*, exemplo 9. No termo grifado autor livre (?), inferimos que a professora indaga o aluno sobre essa colocação, ou seja, parece não concordar com o que foi escrito, no entanto, através, do seu grifo e o sinal de interrogação, cabe ao aluno refletir e, se possível, melhorar seu texto.

O comentário da docente que é apresentado no final do texto reescrito pelo aluno P, também, é denominado como uma correção do tipo classificatória, quando ela diz: *“Superficial. Qual o alcance dessa perspectiva??”*. Com esse comentário, acreditamos que a docente almeja conduzir o aluno a uma autoreflexão acerca do que escreveu, na tentativa do aluno melhorar sua redação. Segundo Ruiz (2001), essa é a finalidade da correção classificatória.

- **Aspectos discursivos**

Percebemos que os alunos tendem a modalizar sua voz no texto reescrito,

ou seja, parece que é na reescritura que os alunos refletem mais acerca do que dizer e como dizer. Nos textos que foram produzidos em PLPT II e analisados, constatamos marcas discursivas nas produções dos alunos I e P.

Observamos que o aluno I, anexo 4b, no momento em que analisa as provas dos concursos da UNICAMP, COMPROV e do ENEM, todos de 2008, revela sua voz no texto, de forma enfática, quando diz: *Iniciaremos pela prova da UNICAMP (2008) instituição concorridíssima*, ou seja, sua voz demonstrou de maneira explícita o que ele pensa acerca da instituição ou que revela o que os fatos demonstram, contudo ele se responsabiliza por seu dizer, tomando para si a responsabilidade do discurso (BRONCKART, 1999). Vale ressaltar que no seu primeiro texto o aluno não revelou a sua voz, conforme nos mostra o quadro 15 abaixo:

Quadro 15 - Modalização da voz do aluno I

Aluno I	Versão 1	Versão 2
Modalização	A proposta da UNICAMP (2008), em sua análise, aponta para a contemplação [...]	<i>Iniciaremos pela prova da UNICAMP (2008) instituição <u>concorridíssima</u></i> ,

Percebemos também marca discursiva no texto reescrito pelo aluno P, anexo 6b, quando dá início a sua análise, falando das propostas de provas das duas instituições UNICAMP e ENEM, esclarecendo para a docente o que foi apontado na sua primeira versão, vejamos os trechos, baixo:

Quadro 16 - Modalização da voz do aluno P

Aluno P	Versão 1	Versão 2
Modalização	As provas de redação da UNICAMP e do ENEM são muito semelhantes [...]	As propostas de redação da UNICAMP e do ENEM são semelhantes em alguns pontos [...]

Conforme nos mostra o quadro 16, acima, o aluno P inicia seu texto afirmando que “*as provas de redação da UNICAMP e do ENEM são muito*

semelhantes” e a partir daí segue mostrando essas semelhanças; no entanto a professora grifa o trecho: “*as provas de redação da UNICAMP e do ENEM são muito semelhantes [...] não informam o papel social que deve ser assumido pelo enunciador e pelo destinatário, bem como a finalidade da atividade de linguagem*”, indagando se é isso mesmo, ou seja, implicitamente, não concordou, plenamente, com sua fala e pede um melhor direcionamento no texto que é o que o aluno P faz na sua segunda versão. Notemos que ele inicia o seu texto de reescritura modalizando sua voz, ao invés de afirmar, como na primeira versão, que são muito semelhantes, ele modaliza para: “*as propostas de redação da UNICAMP e do ENEM são semelhantes em alguns pontos*”, e a partir dessa modalização, segue seu texto demonstrando as semelhanças entre as propostas da UNICAMP e do ENEM.

Com essa modalização da voz do aluno e do direcionamento dado ao seu texto, percebemos que ele demonstra certa proficiência na escrita e, conseqüentemente, proximidade com a escrita acadêmica. Como podemos ver no início do seu primeiro texto, a afirmação foi categórica quando disse “*são muito semelhantes*”, no segundo já coloca uma modalização “*são semelhantes em alguns pontos*”, ele como enunciador já indica que há enunciações diferentes, demonstrando, portanto, ter se apropriado da escrita acadêmica, em Letras, o que demonstra um impacto observado na sua escrita, uma vez que consegue reconhecer que há diferenças e semelhanças em alguns pontos.

A análise apresentada neste capítulo constata que houve impactos nos textos dos alunos, no que se refere, ainda, a uma não proficiência de escrita acadêmica percebida principalmente nos textos dos alunos I e M, no que concerne aos aspectos relacionados à macro e microestrutura textual. Esses

alunos demonstram estar em processo de transição de uma escrita escolar para uma escrita acadêmica. Já o aluno P demonstrou textos bem articulados entre si, e isento de problemas relacionados com a microestrutura, mas não conseguiu, de maneira satisfatória, atender ao que a professora solicitou no exercício da disciplina PLPT II.

De um modo geral, conforme vimos na análise, os alunos I, M e P apresentaram particularidades entre si, nas suas produções, umas mais acentuadas que outras, a exemplo da dificuldade de atender ao que foi solicitado no enunciado da questão, tanto na disciplina PLPT I como em PLPT II.

Quanto ao processo de reescritura, apenas o aluno P, nos parece ter compreendido que se reescreve a partir do texto primeiro. Os alunos I e M demonstraram dificuldades no processo de reescritura, uma vez que, ao tentarem reescrever seus textos, eles quase ignoravam o primeiro e fazia outro, ou seja, praticamente despreza sua primeira versão, aproveitando, muitas vezes, apenas, o final do texto.

Vale salientar que, embora as correções feitas nas produções dos alunos não sejam analisadas neste tópico como impactos observados nas produções dos alunos, elas são, de um modo geral, esclarecedoras, apontando que tipo de inadequação o aluno comentou e, portanto, são relevantes para o processo de aprendizagem do aluno na escrita, pois o conduz a pensar sobre o que escreveu, comparando com as orientações deixadas pela docente sem seus textos. Ao fazer o aluno refletir, a docente está contribuindo para uma aproximação cada vez maior da escrita proficiente, tendo em vista em estudos anteriores alegarem não terem tido essa prática de ensino, conforme veremos, em depoimentos, no capítulo V, que se segue.

CAPÍTULO V

AS CONCEPÇÕES DE ESCRITA E OS IMPACTOS RECEBIDOS PELOS ALUNOS RECÉM-INGRESSOS NO CURSO DE LETRAS

Orientamos nossa reflexão para a própria universidade. Essa instituição, através dos seus cursos de licenciatura, precisa estar em contato constante com a Educação Básica, de modo que os conhecimentos acadêmicos e os escolares fundamentem tanto a formação inicial como a continuada.

(BEZERRA, 2007, p. 168-169)

Este capítulo está organizado em quatro partes, que contêm análise e descrição dos dados relativos à entrevista e questionários realizados³⁴. A primeira parte refere-se às concepções de escrita trazidas pelos alunos I, M e P e demonstradas em PLPT I, resultantes da influência do (EF) e (EM) e das experiências de letramento desses alunos; a segunda parte volta-se para as concepções de escrita mostradas em PLPT II; na terceira, apresentamos os impactos sentidos pelos alunos ao ingressarem no Curso de Letras; na quarta e última parte, as concepções de escrita após terem cursado as disciplinas PLPT I e PLPT II. Com este capítulo, pretendemos atingir ao seguinte objetivo: Identificar os impactos que as disciplinas PLPT I e II provocam nos alunos recém-ingressos no Curso de Letras (identificados na concepção de escrita, na leitura, na metodologia de ensino, na correção e na reescritura). (ver p. 16).

5.1 Concepções de escrita demonstradas na disciplina PLPT I

Os dados em análise indicam que os alunos I, M e P chegaram à

³⁴ Rever nota de rodapé na página 18.

universidade, concebendo a escrita como produto, com função estritamente escolar, como pode ser visto nos exemplos, que se seguem³⁵.

Respondendo à pergunta *O que você espera com relação à disciplina Prática de Leitura e Produção de Textos I?* feita pela professora da referida disciplina, os alunos deram a seguinte resposta

Exemplo 1:

Eu espero adquirir conhecimentos necessários, para fazer uma boa leitura e produzir textos maravilhosos.

(Aluno I)

Exemplo 2:

Espero desenvolver um olhar mais crítico em relação à leitura, além de evoluir com relação à escrita (não só dos textos argumentativos, mas de todos os outros gêneros) [...]

(Aluno P)

Mesmo que os documentos oficiais proponham um ensino de escrita pautado na diversidade dos gêneros textuais e estes com vistas a uma escrita social, constatamos nessas respostas que os alunos I e P não demonstram ter familiaridade com a produção de textos que circulam socialmente, já que enfatizam apenas a sua elaboração, sem referir-se a nenhuma finalidade para esses textos; o que nos faz deduzir que a sua prática de escrita era apenas para escrever por escrever.

Em relação à resposta do aluno P, exemplo 2, principalmente, percebemos que há uma ênfase em textos argumentativos, uma vez que ele declara querer aprender não só textos argumentativos, mas também outros. Isso nos faz inferir que ele produziu mais textos argumentativos, sem estudar outros também relevantes no EF e EM, como o resumo e a resenha, que podem se constituir em textos escolares.

Já o aluno I, quando afirma: *“Eu espero adquirir conhecimentos*

³⁵ Transcrevemos os textos orais e escritos dos alunos conforme foram produzidos por eles.



necessários, para fazer uma boa leitura e produzir textos maravilhosos “aponta para uma escrita condicionada – estímulo-resposta – em que uma vez adquirindo conhecimentos o sujeito se sente mais estimulado e assim “produzirá” textos ‘maravilhosos’, como se a escrita estivesse baseada em um modelo universal, em que quem escreve não considera nem o processo nem o contexto social, mas a forma. É a escrita que Figueiredo e Bonini (2006) chamam de escrita de habilidades.

O aluno P, por sua vez, demonstrou em sua resposta uma visão mais ampla acerca de escrita, ao dizer que pretende “[...] *evoluir com relação à escrita (não só dos textos argumentativos, mas de todos os outros gêneros)*”. Demonstra possuir vivências e uma certa facilidade em produzir textos, principalmente, os textos argumentativos, e que pretende se apropriar dos demais gêneros discursivos que circulam em nossa sociedade e, assim, ampliar seus conhecimentos.

Embora tenhamos percebido na fala do aluno P uma percepção de escrita mais ampla que a do aluno I, não constatamos ainda que eles entendam a escrita com função social, o que reforça a ideia de um letramento escolar difundido na sociedade como um todo e descrito por Street (1984) como letramento autônomo. Parece não ter sido preocupação da escola ensinar que a escrita acontece dentro de um contexto social comunicativo, que os textos não são fixos, mas moldam-se dependendo de para quem escrevemos, o que escrevemos e como escrevemos.

A fim de percebermos, de forma mais precisa, que concepção de escrita os alunos I, M e P, recém-ingressos no curso de Letras tinham, selecionamos duas perguntas do questionário investigativo, elaborado por nós ainda em meados da disciplina PLPT I, e constatamos que suas concepções de escrita já demonstram

estar em processo de mudanças, apontando primeiramente para uma escrita apenas voltada para a escola e posteriormente em transição de escrita como processo para indícios de escrita social. As perguntas feitas foram:

1) *Que concepção de escrita você tinha no Ensino Médio e qual você tem agora? Houve mudanças ou não? Se houve, quais foram?*

2) *O que é escrita? Como você explica a alguém o que é escrita?*³⁶

Respostas dos alunos referentes à questão 1:

Exemplo 3:

A minha concepção de escrita no Ensino Médio era de ordem escolar, só era usada com frequência na escola. Agora, tenho a necessidade de dominar a escrita, para realização das construções de textos de cunho acadêmico.

(Aluno I)

Exemplo 4:

Não tinha muita concepção sobre escrita no ensino médio, mas ao entrar na universidade mudei totalmente meu ponto de vista, a escrita tem que passar informação ser coerente e obter objetivo.

(Aluno M)

Exemplo 5:

A minha concepção de escrita no Ensino Médio era de um texto dissertativo, com estrutura física arrumada e sem contradição de idéias. Hoje eu já penso a escrita como processo que é antecedido por compreensão e interação com o tema sobre o qual se irá escrever.

(Aluno P)

Por essas respostas, os alunos afirmam ter uma experiência de escrita restrita à sala de aula, quando mencionam que *"minha concepção de escrita no Ensino Médio era de ordem escolar, só era usada com frequência na escola [...]"* (aluno I), *"Não tinha muita concepção sobre escrita no ensino médio [...]"* (aluno M), *"A minha concepção de escrita no Ensino Médio era de um texto dissertativo, com estrutura física arrumada e sem contradição de idéias [...]"* (aluno P).

³⁶ Vale ressaltar que quando os alunos responderam a essas questões, eles ainda não tinham estudado, do ponto de vista teórico, a escrita. Portanto, suas respostas são visões trazidas de suas experiências escolares anteriores e/ou de conhecimentos prévios.

Percebemos nesses exemplos que não há uma prática de escrita que atenda às necessidades sociais, que eles não produzem seus textos visando o outro, o gênero e sua relação com a sociedade.

Notemos que o aluno P continua confirmando o que respondeu no questionário do primeiro dia de aula, exemplo 2, ou seja, reforça um ensino de escrita focado, apenas, no texto dissertativo.

Contudo, o que podemos inferir é que os alunos apresentam dificuldades ao ingressarem na academia, em específico no Curso de Letras, de se apropriarem da escrita acadêmica, uma vez que este curso requer do aluno um aumento do esforço cognitivo e intelectual, para acompanharem as aulas das disciplinas PLPT I e II, que enfatizam a leitura e a escrita tanto do ponto de vista de objeto de estudo como objeto de ensino, causando-lhes, assim, um impacto quanto à aquisição de novos modos de produção textual, tendo em vista em suas vivências anteriores não terem tido contato com a produção de outros gêneros, conforme declarou o aluno P, no exemplo 2: *“Espero desenvolver um olhar mais crítico em relação à leitura, além de evoluir com relação à escrita (não só dos textos argumentativos, mas de todos os outros gêneros) [...]”*.

Conforme Pietri (2007, p. 293), a escola ainda tem sido o lugar em que os alunos aprendem a escrever de maneira descontextualizada de sua realidade, haja vista conduzi-los “a modelos e estratégias de preenchimento a fim de cumprir a tarefa de produzir uma redação”. Eles não têm, desse modo, a escrita como objeto de estudo inserido em uma sociedade imersa na diversidade dos gêneros discursivos.

Verificamos, ainda, nas respostas dos alunos I e M, a concepção de escrita, agora, no contexto acadêmico, quando declaram: *“Agora, tenho a*

necessidade de dominar a escrita, para realização das construções de textos de cunho acadêmico” (aluno I); e *“ao entrar na universidade mudei totalmente meu ponto de vista, a escrita tem que passar informação ser coerente e obter objetivo”* (aluno M). O aluno I encontra-se focado na visão de escrita voltada para o contexto da sala de aula, ou seja, antes se escrevia na escola agora se escreve na academia. Já o aluno M apresenta uma visão de escrita com funcionalidade, a escrita caracterizada por Garcez (1998) como de vertente sociointeracionista, e por Figueiredo & Bonini (2006) como discurso das práticas sociais, uma vez que ele pensa a escrita considerando a eficácia comunicativa – *passar informação* – os mecanismos estruturantes de um texto – *ser coerente* – e a condição de para que escrever – *obter objetivo*. Esta visão só é adquirida na universidade – *ao entrar na universidade mudei totalmente meu ponto de vista* –, ou seja, no EM parece não se ter ensinado a escrita considerando-se o contexto social. Essa mudança de visão consiste em um impacto observado, tendo em vista a posição do aluno, ao ingressar na academia, ter mudado após estudos concernentes à escrita.

Quanto à resposta dada pelo aluno P, quando ele diz: *“[...] Hoje eu já penso a escrita como processo que é antecedido por compreensão e interação com o tema sobre o qual se irá escrever”*, percebemos que ele está preocupado com a compreensão do tema e a forma de escrever o texto, conseqüentemente, a finalidade dele é demonstrar que compreendeu e interagiu com o tema, numa perspectiva cognitiva de escrita. Em outras palavras, a escrita é um processo de elaboração de texto, que demonstra para o leitor que o escritor compreende, conhece e interage com o tema; concepção de escrita caracterizada por Garcez (op. cit.) como de vertente cognitivista, e por Figueiredo & Bonini (op. cit.) como

discurso do processo. Na sua fala notamos que este aluno começa a compreender que a escrita não é um dom, que não a adquirimos de uma forma mágica, mas com muito esforço e determinação.

O aluno P amplia sua resposta, destacando que a escrita se dá a partir da interação que fazemos com o tema, ou seja, ele demonstra estar se apropriando da escrita como prática social, uma vez que ainda se reporta para a escrita como processo, atentando para o fato de que quando escrevemos levamos em consideração o interlocutor e a coerência temática entre suas partes (BRONCKART, 1999).

Para a questão 2 (*O que é escrita? Como você explica a alguém o que é escrita?*) obtivemos as seguintes respostas:

Exemplo 6:

Considero escrita como registro da fala.

(Aluno I)

Exemplo 7:

Escrita é a forma com que é repassado a fala para o papel.

(Aluno M)

Exemplo 8:

A escrita é um resultado da apreensão e compreensão de um assunto – só se pode escrever bem quando se compreende bem o tema.

(Aluno P)

Nas respostas dos alunos I e M, exemplos 6 e 7, notamos que suas concepções de escrita são norteadas pela vertente cognitivista, apresentada por Garcez (1998) e pelo discurso do processo, assim denominada pelos autores Figueiredo & Bonini (2006), segundo as quais a escrita é estudada a partir de processos mentais dos sujeitos cognoscentes. Quando os alunos afirmam: *“Considero escrita como registro da fala”* (aluno I); *“Escrita é a forma com que é repassado a fala para o papel”* (aluno M), o que está sendo privilegiado é a escrita

como expressão do pensamento e não como prática social.

O aluno P demonstrou que para ele, produzir textos consiste em saber que, quem escreve deve manter relação com o que se é pedido – *só se pode escrever bem quando se compreende bem o tema*. Ou seja, reconhece a condição comunicativa – o que escrever, concepção de escrita, também, como processo cognitivo, pois o aluno associa a habilidade de escrita à compreensão do tema, como se escrever dependesse apenas do conhecimento temático.

Essas mudanças de concepções de escrita se evidenciam como impactos sentidos pelos alunos recém-ingressos no curso de Letras.

5.1.1 Depoimentos acerca do uso da escrita pelos alunos I, M e P

Os dados observados, ainda, no questionário, feito pela docente no primeiro dia de aula, nos mostram que os alunos fazem uso de diversas formas da escrita como prática social, por exemplo: em ambientes virtuais, cartas, bilhetes entre outros, bem como uma escrita escolar. No entanto alguns deles alegam que não fazem uso da escrita no seu cotidiano, ou seja, demonstram não compreender que a escrita não se efetiva apenas no contexto escolar, mas também no cotidiano. A fim de perceber seus usos da escrita no cotidiano, a professora fez a seguinte pergunta:³⁷ *Escreva sobre situações em que você faz uso da escrita em seu cotidiano*. Como respostas, temos as seguintes:

Exemplo 9:

Leitura de jornais, revistas, receitas, textos didáticos, livros, informativos e placas indicativas.

(Aluno I)

³⁷ O aluno M não respondeu ao questionário aplicado pela docente, pois não foi ao primeiro dia de aula da disciplina PLPT I.

Exemplo 10:

A escrita está mais presente no campo acadêmico, não tenho o costume de escrever textos meus. Escrevo além dos conteúdos ministrados em sala de aula, músicas, poemas, trechos da Bíblia sagrada e quaisquer textos que chamem a minha atenção.

(Aluno P)

O aluno I, conforme vemos no exemplo 9, parece desconhecer as diferentes formas sociais de escrita que permeiam nossa sociedade, uma vez que não cita nenhuma prática de escrita realizada em seu cotidiano, referindo-se, apenas, à leitura.

Já para o aluno P, exemplo 10, a escrita está relacionada às atividades propostas pela academia, e seus demais usos de escrita parecem não se constituir em produções textuais. Ou seja, ele faz uso da *escrita criativa*, citada por Figueiredo & Bonini (2006), visando outros objetivos extra-sala, escolhendo o que ler e o que produzir, como escrever letras de músicas, poemas, trechos da bíblia e o que lhe chamar a atenção – na realidade ele escreve por prazer e não por obrigação. No entanto demonstra uma concepção de escrita defendida pela escola, que enfatiza o domínio do código linguístico, em detrimento da escrita com uma função social. Embora o aluno não esteja escrevendo para outro, ele está sendo seu próprio interlocutor, sabendo o que está escrevendo e para que está escrevendo; no caso, podemos inferir que ao escrever um poema, ele escreve porque gosta e se identifica com o gênero.

Ainda intencionando saber os contextos de escrita usados pelos alunos I, M e P, fizemos a seguinte pergunta no questionário investigativo, elaborado por nós: *1) Escreve em contextos fora da escola³⁸? Se sim quais textos e em que contextos?* As respostas foram semelhantes às já colocadas anteriormente,

³⁸ Colocamos a palavra escola, no nosso questionário, ao invés da palavra academia, devido aos alunos ainda terem tido pouco contato com os textos produzidos na academia. Na verdade se encontravam em transição da escrita escolar para a acadêmica.

porém, mais específicas.

Exemplo 11:

Sim. Cartas, bilhetes e internet.

(Aluno I)

Exemplo 12:

Não.

(Aluno M)

Exemplo 13:

Sim. Preparações de estudos bíblicos, reflexões, etc.

(Aluno P)

A resposta do aluno M, no exemplo 12, confirma sua declaração feita na entrevista ao perguntarmos: *Qual sua relação com a escrita? É de prazer, obrigação?*, nos indicando o seguinte: *“Acho que é mais de obrigação ((risos)) Porque eu não gosto muito de escrever, sabe? Mas também, às vezes, eu escrevo uma carta para a namorada, sabe ((risos))”*. Constatamos, portanto, que o aluno M escreve em contextos extra-escolares, quando redige uma carta para a namorada, porém deixa-nos claro que sua relação com a escrita é de obrigação, e que não gosta de escrever.

Quanto às respostas dos alunos I e P, dadas aos dois questionários, podemos perceber que eles já chegam à universidade compreendendo que a escrita não ocorre apenas no ambiente escolar, mas em contextos extra-escolares, porém parecem legitimar apenas a escrita usada na escola, como podemos ver no exemplo 10, p. 157, quando o aluno P afirma que sua escrita está mais presente no campo acadêmico, embora cite outros contextos de escrita, tanto no exemplo 10 quanto no exemplo 13.

Com tais respostas, acreditamos que o que a escola tem feito é legitimar sua concepção de escrita como um código, a ideia de que escrever consiste em

um domínio individual do código linguístico, e não propiciar usos diversificados de escritas, mostrando aos alunos sua funcionalidade, organicidade e objetivos.

Com isso, podemos inferir que a escola, muitas vezes, é o lugar em que menos escrevemos. Pensamos desta forma, devido aos alunos I e P terem respondido no questionário do primeiro dia de aula o seguinte: “[...] acesso e-mails e alguns sites de relacionamentos (aluno I)”; “[...] Na internet costumo entrar em blogs, sites de vídeo (youtube) e sites de relacionamentos (Orkut e MySpace), além de pesquisar sobre variados assuntos” (aluno P), demonstrando, assim, ter acesso à internet com uma certa frequência; e em tal ambiente costumeiramente as pessoas estão sempre escrevendo, seja respondendo *e-mail*, passando mensagens a amigos no *orkut*, conversando no *msn*, digitando senhas, enfim no nosso dia-a-dia sempre somos forçados a escrever nas mais diversas situações sociais.

Desse modo, os alunos chegam à universidade e sentem um impacto com a diversidade de gêneros acadêmicos que necessitam dominar – relatórios, projetos, artigos e outros – bem como com as teorias de escrita que subjazem a suas produções. Se escrever, antes, era uma “*estrutura física arrumada e sem contradição de idéias*”, conforme menciona o aluno P, exemplo 5, p. 152, agora, é a elaboração de textos com objetivos, interlocutores, temas e composição diversos. Essa ideia de ‘estrutura física arrumada’ passa a ser desconstruída, a partir do processo de reescritura do texto (questão discutida no tópico 5.3.4, p. 179), das suas várias versões até atingir um estágio bom. Esse recurso também não havia no Ensino Médio (conforme veremos nas informações dadas pelos alunos no tópico 5.3.4), e, portanto, consiste em outro tipo de impacto com que os estudantes se deparam na academia.

5.2 Concepções de escrita demonstradas na disciplina PLPT II

Veremos neste tópico que as concepções de escrita dos alunos I, M e P sofreram algumas mudanças, nos mostrando, assim, que o modo de conceber a escrita também consiste em um impacto sentido pelo aluno quando entra na academia. O aluno I demonstrou, ainda, encontrar-se em fase de desconstrução do ensino de escrita tido durante seus anos de estudo, não apresentando uma concepção de escrita solidificada; o aluno M evolui da concepção de escrita como dom, para a apropriação da escrita baseada na vertente sociointeracionista; já o aluno P mudou da concepção de escrita como produto para a concepção de escrita como processo³⁹. Vejamos isso nas respostas dadas às seguintes perguntas: 1) *Que concepção de escrita você tinha no Ensino Médio e qual você tem agora? Houve mudanças ou não? Se houve, quais foram?* 2) *O que é escrita? Como você explica a alguém o que é escrita?*⁴⁰

Respostas dos alunos I, M e P referente à questão 1:

Exemplo 14:

Pra mim a escrita no Ensino Médio era só para concretizar as atividades. A escrita era isso :: é:: digamos concretização de uma atividade na escola :: acho que a escrita era mais voltada para a escola, né? Então era basicamente isso, né? Não tinha essa consciência do que era escrita, né?

Acho assim :: A escrita ela passa a ser, não sei se põe desse jeito, aqui na academia ela mostra o que você conseguiu alcançar, né? Acho que é basicamente isso.

Antes eu via a escrita para realizar as atividades, hoje não :: né? Seria isso moldar o sujeito, pra mim a escrita seria [pausa longa] a inserção assim, né? Se você conseguir escrever bem, puder organizar suas ideias no papel, você consegue dar conta :: assim, dentro do curso :: se for um sujeito que sabe escrever bem, dentro do curso de letras, ele vai conseguir muitas coisas :: vai lhe dar subsídios que vai lhe trazer muita coisa aqui dentro. Então para o curso de Letras a escrita é fundamental. Tanto a escrita quanto a leitura, né?

(Aluno I)

³⁹ Essas mudanças serão apresentadas e discutidas com base na entrevista, feita em meados da disciplina PLPT II, relacionando-a com as respostas dadas anteriormente ao questionário feito na disciplina PLPT I e depoimentos outros dos alunos.

⁴⁰ Ao responderem a essas perguntas, agora oralmente, eles já se encontravam no final da disciplina PLPT II, cujo foco é o estudo da escrita e a produção de gêneros acadêmicos, como resumos, resenhas e artigos.

Exemplo 15:

Acho que era apenas criar um texto, fazer um texto qualquer POR obrigação :: porque assim:: eu não tenho :: porque assim tem pessoas que têm o dom de escrever, gosta de escrever, começa a escrever e desenrola bem direitinho, faz poemas, mas eu nunca tive assim :: esse DOM de escrever, pegar e escrever por si só.

M: Pra você escrever é um dom?

Em partes, mas :: tem pessoas que conseguem escrever, mas já tem outras não, que tem que ter toda uma base :: como eu estou tendo :: tou tendo uma base agora para conseguir escrever e me desenvolver no curso.

Antes pra mim escrever era só produzir um texto, mas aqui não :: aqui eu vejo que escrever não é produzir um texto qualquer. Você tem que compreender o que se quer, o que se vai escrever, o leitor que vai ler seu texto e o contexto todo.

(Aluno M)

Exemplo 16:

A: No ensino médio era basicamente a redação do vestibular. Eu achava assim: eu sei escrever bem, porque quando eu faço um texto nos moldes do vestibular a professora diz que está bom. Eu passei no vestibular e agora a escrita tá mais ... é... um trabalho, uma construção. Então até mesmo quando eu vou fazer algum texto, para alguma disciplina aqui, então eu já...me preocupo...não me preocupo com aquelas fórmulas, mas em fazer...é...articular é...mais o conteúdo, o que tá mais por trás do texto, trabalhar mais aspectos do discurso é... de ideias do que propriamente a estrutura, como: parágrafo de introdução, desenvolvimento e conclusão.

A minha concepção de escrita tá mais pra escrita como trabalho mesmo. De você escrever uma versão do texto, depois você olhar pra aquela mesma versão e fazer de novo. Fazer ela melhor, melhorar a partir daquilo, trabalhar mais o texto. Escrever o texto uma, duas ou três vezes quantas vezes for necessário.

M: Então o que você entendia de escrita lá e o que entende agora aqui?

A: Lá eu tinha um modelo pronto na cabeça e só jogava dentro daquele modelinho. E agora não, agora eu trabalho mais com o texto, com o mesmo texto.

No ensino médio enquanto eu escrevia um texto uma vez só, aqui eu tenho que escrever mais de uma vez, tenho que escrever duas ou três vezes, muitas vezes a professora nem pede a reescritura, mas a gente...num processo de...confecção de um texto a gente faz isso, a gente aprende a fazer isso.

(Aluno P)

Analisando as respostas dos alunos I, M e P, exemplos 14, 15 e 16, e relacionando-as a seus primeiros depoimentos, exemplos 3, 4 e 5, percebemos que eles confirmam o ensino de escrita que tiveram no EM como sendo de ordem estritamente escolar e com função de se obter uma vaga na universidade, quando dizem:

Exemplo 17:

“Pra mim a escrita no Ensino Médio era só para concretizar as atividades. A escrita era isso :: é:: digamos concretização de uma atividade na escola :: acho que a escrita era mais voltada para a escola, né?”.
(aluno I)

“Acho que era apenas criar um texto, fazer um texto qualquer POR obrigação ::”
(aluno M).

“No ensino médio era basicamente a redação do vestibular. Eu achava assim: eu sei escrever bem, porque quando eu faço um texto nos moldes do vestibular a professora diz que está bom”.
(aluno P)

Seus depoimentos reforçam a ideia de um EM focado em “preparar” o aluno para ingressar na universidade, no entanto o faz de maneira equivocada, tendo em vista os gêneros textuais solicitados hoje em concursos de vestibular não serem, apenas, o texto argumentativo ou dissertativo como costuma ser explorado na escola, visando à preparação do aluno, mas propostas outras, como: carta protesto, palestra, resenha e outros.

Essa prática, que ainda há no EM provoca no aluno recém-ingresso na academia um impacto, pois o aluno passou nove anos estudando escrita, basicamente, como produto e após as discussões teóricas acerca do que é escrever de forma situada – escrita sociointeracionista –, seus textos serem passíveis de reformulações, que praticamente não havia no EM, o aluno entra em conflito com suas concepções e, assim, acaba, passando por um processo de reaprendizagem de escrita, ou seja, torna-se um impacto. É o que nos mostra o depoimento do aluno I, ao dizer:

Exemplo 18:

[...] é tanto que quando eu comecei a escrever, eu cheguei aqui a produzir meus primeiros textos, tudo que eu sabia é como se eu não soubesse de nada e eu sentia uma angústia tão grande: como é que eu não sei de nada? Assim, quer dizer, é:: esse contato que eu tô tendo aqui, tipo assim, eu desaprendi o que eu sabia pra aprender algo novo então tá sendo assim pra mim todo tempo [...] Eu tô desconstruindo muitas coisas pra poder construir novas e eu acho assim, que a partir disso, né, talvez eu venha a desenvolver mais, mas antes é:: eu eu sentia dificuldade, toda vez que construía um texto que pegava o texto que me dava o texto todo, eu digo não, eu sabia fazer alguma coisa, e hoje eu não sei fazer nada [...] como se tudo que eu produzisse tava errado, tava errado, tava errado, mas agora assim, até que eu tô me adaptando, não sei [...]. [grifos nossos]

(Aluno I)

Vejam como o aluno I se sente impactado ao receber seu texto, supostamente com as correções da professora. Fica claro, nos trechos de seu depoimento, esse impacto, quando revela sua angústia: *“eu sentia uma angústia tão grande [...] como é que eu não sei de nada? [...] hoje eu não sei fazer nada [...] tudo que eu produzisse tava errado, tava errado, tava errado [...]”*, talvez toda essa indignação se deva ao fato de considerar que nada do que estudou anteriormente à academia serviu. Isso nos mostra a disparidade do ensino de escrita na academia, em particular, no curso de Letras, em comparação com os anos estudados no EF e EM, daí esses alunos recém-ingressos sentirem diferenças tanto no momento da sua escrita quanto na correção da mesma, o que provoca um impacto (ver discussão acerca da correção como impacto no tópico 5.3.3).

Já em relação às mudanças ocorridas do ensino da escrita do EM para a academia ⁴¹, o aluno I, exemplo 14, demonstra não ter uma resposta definida, não saber definir de forma precisa que mudança de escrita sofreu, pois seu depoimento, exemplo 18, nos comprova que houve impacto, porém o que nos parece é que ele ainda não se apropriou do discurso acadêmico, pois embora tenha cursado PLPT I e estivesse terminando (no momento da entrevista) PLPT II, não nos deixa claro, em sua fala, que tipo de mudanças houve. O que nos indica ser um impacto, tendo em vista o aluno antes saber que tipo de ensino lhe era oferecido e o que era escrita para ele, conforme podemos ver no exemplo 3 e 6; e agora, no contexto acadêmico, não saber assimilar essa concepção, ou seja, o aluno se mostra em transição ou em processo de desconstrução acerca do que é escrita.

⁴¹ Pergunta do questionário feito por nós em meados da disciplina PLPT I.

O que o aluno I percebe quanto à apropriação de escrita no contexto acadêmico é que quem souber dominá-la passa a usufruir de privilégios, que um aluno que não consegue dominá-la não possui, isto é, escrita como ascensão acadêmica, ou seja, progride no curso o aluno que consegue ingressar em projetos e monitorias, isto é, o aluno que dominar a escrita acadêmica, já que para ingressar em tais programas acadêmicos, o aluno passa por uma avaliação escrita. É óbvio que consegue a vaga quem melhor apresentar conhecimentos teóricos, na área, e, conseqüentemente, uma escrita mais próxima do formal e científica, já que o contexto é universitário.

A resposta do aluno M, exemplo 15, demonstra que a escrita vivenciada no EM era uma escrita imposta – *POR obrigação* –, vejamos que ele enfatiza isso na sua resposta, o que implica dizer que escrever é algo desagradável, uma vez que só se escreve para atender a um determinado fim, como obter uma nota. O que não implica ser uma prática incorreta, porém se é feita sem funcionalidade ou objetivo, torna-se insuficiente para a apreensão da escrita formal e desejável, que é a escrita que cumpre funções sociais distintas.

Notamos, ainda, na fala do aluno M, apresentada no exemplo 15 que ele encontra-se, também, em processo de aquisição da escrita acadêmica. Ele demonstra, no primeiro momento de sua resposta, entender escrita como um dom, concepção trazida do Ensino Médio, porém quando interferimos e perguntamos para ele se escrita é um dom, ele parece demonstrar estar se apropriando de outras concepções de escrita, possivelmente influenciado pelas teorias discutidas na academia. Ou seja, o aluno responde que em parte sim, a escrita é um dom, e em outros momentos não. Para ele escrita é um dom, quando se trata de pessoas que produzem textos com facilidades, como é o caso de

poetas, por exemplo, e outros; e que escrita não é um dom quando se refere à dificuldade da maioria das pessoas ao escrever, inclusive, ele (Rever exemplo 15, p. 161). Trata-se de um depoimento baseado na concepção de escrita como dom, pois na realidade escrever é uma arte complexa e requer tempo e dedicação de quem escreve. Além do mais, o texto nunca está pronto nas suas primeiras versões, sempre há necessidade de reescrita.

Contudo, verificamos que o aluno M começa a compreender que escrever não é um dom, assim como demonstra que está se apropriando da escrita acadêmica, quando afirma: *"aqui [academia] eu vejo que escrever não é produzir um texto qualquer. Você tem que compreender o que se quer, o que se vai escrever, o leitor que vai ler seu texto e o contexto todo"*. Esse posicionamento nos remete para o ato de escrever atendendo aos parâmetros indicados por Bronckart (1999), o lugar social do sujeito que escreve, a posição social do emissor, a posição social do receptor e o objetivo que se pretende provocar no destinatário ou receptor.

Constatamos que o aluno M apresentou uma mudança na sua concepção de escrita, o que consiste em um impacto, uma vez que chegou à academia acreditando que escrever era um dom, mas hoje, na sua visão, escrever corresponde a um trabalho com orientação e preparo: *"tem pessoas que conseguem escrever, mas já tem outras não, que têm que ter toda uma base :: como eu estou tendo :: tou tendo uma base agora para conseguir escrever e me desenvolver no curso"*. Assim, no seu depoimento, notamos o impacto que o aluno teve, em termos de mudança de concepção de escrita, uma vez que, para ele, escrita é social e que para escrever é necessária uma base, que inferimos ser de ordem teórica, metodológica e processos de reescritas.

O aluno P, por sua vez, também, demonstra mudança de concepção de escrita, conforme nos mostra seu depoimento no exemplo 16. Antes ele escrevia nos “moldes do vestibular”, com uma “estrutura arrumada e sem contradição de ideias”, exemplo 5; porém agora para ele escrita é trabalho –; *“A minha concepção de escrita tá mais pra escrita como trabalho mesmo. De você escrever uma versão do texto, depois você olhar pra aquela mesma versão e fazer de novo. Fazer ela melhor, melhorar a partir daquilo, trabalhar mais o texto. Escrever o texto uma, duas ou três vezes quantas vezes for necessário”* – concepção defendida por Sercundes (2002). Embora o aluno enfatize a escrita como trabalho, vemos na sua resposta que ela também é considerada como um processo, tendo em vista o reconhecimento de que sempre há necessidade de melhorar o que escreveu. Essa concepção de escrita é descrita por Garcez (1998) e por Figueiredo & Bonini (2006), quando fala no discurso de escrita como processo.

Como impacto na fala do aluno P, percebemos sua mudança de concepção de escrita. Como aluno recém-ingresso no curso de Letras, escrever para ele se pautava na concepção de escrita como produto, após cursar as disciplinas PLPT I e II, o aluno passa a entender a escrita como processo, bem como compreender que o texto que se fazia uma só vez no EM, na academia é, em algumas situações, refeito quantas vezes for preciso.

Confirmando os posicionamentos dos alunos I, M e P, vejamos o que eles respondem, quando perguntamos: *Quando chegou à universidade sentiu diferença(s) no ensino de escrita? Qual (is)?*

Exemplo 19:

"Muito, e assim por tá no curso de letras, né? que eu acho que prioriza muito isso, a questão da leitura e da escrita né? eu acho que talvez se fosse outro curso a dificuldade não seria tanta, mas assim é:: no curso de letras eu acho que eu tô sofrendo ((risos)) muito viu?"

(Aluno I)

"Sim, bastante. Você escreve mais e o tipo de correção não é só ortografia. Você :: é :: tem que corrigir as ideias se tiver e as próprias opiniões do professor lhe ajuda a escrever melhor e é fácil você reescrever tudinho, coisa que no ensino médio a gente não tinha".

(Aluno M)

"Eu senti, porque eles puxam :: eles requerem mais coisas de você :: eles ensinam mui :: eles mostram muito da teoria e querem a prática também e isso difere muito da escola, porque na escola você só tem aqueles modelos prontinhos e aqui não você vai trabalhando com a mente, vai vendo várias perspectivas para fazer você poder fazer seu texto. É bem mais complexo"

(Aluno P)

As respostas dadas, quanto ao ensino de escrita em transição do EM para a academia, nos evidenciaram os impactos concernentes ao modo como os alunos veem o processo de escrever, nos mostrando, assim, que os alunos recém-ingressos no curso de Letras, de fato, se sentem impactados nesse período de transição, já que a academia propõe um ensino pautado na concepção de escrita sociointeracionista, diferindo do oferecido no EM, principalmente, se o curso é de Letras, como destaca o aluno I.

Para a pergunta da questão 2 (*O que é escrita? Como você explica a alguém o que é escrita?*) obtivemos as seguintes respostas:

Exemplo 20:

A escrita será uma forma de você concretizar as ideias. Concretização mesmo. de você conseguir organizar as ideias num papel. Seria praticamente isso a escrita, né? É. O registro talvez das ideias.

(Aluno I)

Exemplo 21:

É difícil dizer o que é escrita :: Escrita é a base de tudo :: você pegar um texto e escrever :: a partir de qualquer contexto :: qualquer pessoa que pedir você conseguir escrever um texto, seja ele dissertativo, argumentativo, qualquer um, entendesse? Em qualquer contexto da vida :: seja um e-mail {...} não só apenas escrever na sala de aula apenas isso, mas mandar uma carta para uma pessoa, amiga sua, um bilhete, deixar um recado:: tem toda uma elabora, aquele contexto todo.

Antes escrever era só na sala de aula mesmo, mas aqui eu vejo que tudo envolve escrita, tudo que você vai fazer tem um texto dentro.

(Aluno M)

Exemplo 22:

A: Ah eu definiria que a escrita não pode estar baseada só no modelo, não pode estar engavetada, trancafiada só naqueles moldizinhos que a gente aprende. A escrita pra você escrever, você teria que mobilizar os saberes de sociedade que você tem, porque a escrita é uma prática social. Então se você tem conhecimento do que circula na sociedade, na sua comunidade, qual o gênero que circula na sua comunidade, se você tem esse conhecimento, você é capaz de escrever, não é só uma questão de você saber gramática, isso também é importante, dependendo do texto, isso é muito importante, agora não é o principal. Se você sabe a gramática toda certinha, mas você não tem noção de que tipo de texto circula na sua comunidade, você não consegue escrever. Você tem que escrever para alguém, você não escreve só para a professora, você não escreve só para passar em um concurso, você escreve para estar situado em sua comunidade. [grifos nossos] **(Aluno P)**

Vejamos como as respostas dos alunos divergiram entre si. Para o aluno I escrita é a “[...] concretização das ideias. [...] O registro das ideias”. O aluno I demonstra que ainda não compreende a escrita como prática social e que permeia a vida de cada sujeito no seu dia-a-dia, o que nos faz inferir que ele permanece com a visão trazida do EM de forma ainda forte, isto é, demonstrou impacto ao se deparar com seus primeiros textos corrigidos, conforme vimos no seu depoimento do exemplo 18, porém ainda não consegue apresentar uma concepção de escrita apreendida na academia. Talvez, para esse aluno, o impacto do ensino de escrita acadêmica tenha lhe incomodado bastante, uma vez que em todas as suas respostas demonstra insegurança. Para o aluno I, escrita se respalda na vertente cognitivista, apresentada por Garcez (1998).

O aluno M reafirma que escrever se dá a partir de contextos sociais diversos, ou seja, escrita como prática social. Podemos perceber na fala dele uma apropriação quanto aos discursos acadêmicos, mostrando, com isso, uma evolução significativa na sua aprendizagem de ensino de escrita, quando diz: *“escrever :: a partir de qualquer contexto :: qualquer pessoa que pedir :: você conseguir escrever um texto, seja ele dissertativo, argumentativo, qualquer um, entendesse? Em qualquer contexto da vida :: seja um e-mail [...] não só apenas*

escrever na sala de aula, apenas isso, mas mandar uma carta para uma pessoa, amiga sua, um bilhete, deixar um recado:: tem toda uma elaboração, aquele contexto todo". Na sua resposta se identifica a escrita que circula socialmente, a que extrapola o contexto da sala de aula. Ao ingressar na academia o aluno M acreditava que escrever era registrar a fala no papel, exemplo 7, depois escrita como um dom, exemplo 15, e, agora, após cursar as disciplinas PLPT I e II, vemos uma alteração desse conceito, influenciada pelas teorias lidas. Essa postura de M difere, significativamente, do aluno I.

Com isso, podemos ressaltar, também, que a caracterização dos alunos em iniciante, mediano e proficiente quanto ao domínio da escrita teve como objetivo apenas facilitar nossa escolha pelos participantes da pesquisa. O aluno M provou que essa caracterização não é fixa, mas transitória, pois as práticas de escrita se alteram e se ampliam à medida que os contextos sociais se diversificam.

O aluno P, também, demonstrou apropriação das teorias discutidas em sala de aula, concebendo a escrita como uma prática social: *"porque a escrita é uma prática social [...] Você tem que escrever para alguém, você não escreve só para a professora, você não escreve só para passar em um concurso, você escreve para estar situado em sua comunidade [...]"*, demonstrando nas suas afirmações que a escrita não se restringe, meramente, ao contexto escolar ou acadêmico, mas que é usada em outros contextos sociais, a exemplo de "estar situado em sua comunidade".

5.3 Impactos sentidos pelos alunos relacionados à carga de leitura, à metodologia de ensino acadêmico, à correção e à reescritura de textos

Verificamos que, além do impacto da mudança de concepção de escrita pelos alunos recém-ingressos no curso de Letras, há também os impactos referentes à extensa carga de leitura que lhes é imposta, à metodologia do ensino acadêmico, à correção de seus textos e à sua reescritura. Vale ressaltar que nenhum desses aspectos foi abordado no EM, o que nos faz concluir que o ensino da academia difere do ensino da educação básica.

5.3.1 Carga de leitura como impacto

Consideramos a carga de leitura como um impacto produzido na vida do aluno recém-ingresso ao curso de Letras, devido a, no EM, não lhe serem exigidas leituras mais frequentes, nem mais reflexivas como ocorre no contexto acadêmico. Constatamos isso quando fizemos as seguintes perguntas aos alunos I, M e P, tanto no questionário investigativo, em PLPT I, quanto na entrevista, em PLPT II: *O que você lia no Ensino Médio e o que lê agora, em Letras? Vejamos suas respostas para a seguinte questão: 1) O que você lia no Ensino Médio e o que lê agora, em Letras? 2) Qual a exigência que você tinha no Ensino Médio com a leitura e qual tem agora, em Letras?*

Exemplo 23:

- | |
|--|
| 1) No Ensino Médio lia textos dos livros didáticos e alguns livros de literatura, em letras eu leio textos teóricos de cunho acadêmico, livros direcionados e livros literários. |
| 2) No Ensino Médio a exigência era mínima possível, no curso de letras a exigência aumentou, provocando dificuldades enormes. (Aluno I) |

Exemplo 24:

- | |
|--|
| 1) No Ensino Médio apenas livros didáticos, no curso de letras além de livros teóricos, romances, contos entre outros. |
| 2) No Ensino Médio a exigência era pouca, apenas o que o professor exigia, no curso de letras, além dos textos obrigatórios é necessário outros conhecimentos (intertextualidade).
(Aluno M) |

Exemplo 25:

- | |
|---|
| 1) No Ensino Médio eu lia mais revistas (Veja, Superinteressante etc), além de livros (romances) e o material didático. Em Letras eu leio, basicamente, os textos teóricos, porque não tenho tempo para outras leituras por prazer. |
| 2) No Ensino Médio quase não havia cobrança (cronograma de leituras), apenas aulas expositivas e cobrança dos assuntos na prova. Os textos eram mais "óbvios", mais simples. Em Letras há uma exigência muito grande de cumprimento de cronograma de leituras, com textos densos, trabalhados de maneira mais dinâmica.
(Aluno P) |

Podemos verificar, nas respostas dos alunos I, M e P, que no EM o material mais lido se restringia ao material didático e com pouca exigência, enquanto que no curso de Letras a leitura passa a ser de cunho teórico e literário, em maior quantidade e com mais exigência. A partir de suas informações, podemos constatar que há um impacto entre o ensino tido durante nove anos e seu ingresso na academia. Isto nos mostra como nossos alunos não são preparados, de forma adequada, para o ingresso na universidade.

É óbvio que, supostamente, já se subentende que na academia o ensino será diferenciado; no entanto o fato de os alunos não terem contato de forma crítica e reflexiva com outras leituras no EF e no EM provoca um impacto imenso quanto à carga de leitura que é exigida. O depoimento do aluno I confirma esse impacto sentido por ele: "*no Ensino Médio a exigência era mínima possível, no curso de letras a exigência aumentou, provocando dificuldades enormes*". Vejamos a disparidade entre exigência mínima, para o EM, e dificuldades enormes, para a academia.

O aluno P também evidencia o impacto sentido ao se deparar com as

leituras acadêmicas, quando afirma: “No Ensino Médio quase não havia cobrança (cronograma de leituras), apenas aulas expositivas e cobrança dos assuntos na prova. Os textos eram mais “óbvios”, mais simples. Em Letras há uma exigência muito grande de cumprimento de cronograma de leituras, com textos densos, trabalhados de maneira mais dinâmica.” [grifos nossos]. Notemos que, ao dizer que no EM os textos são óbvios e simples e na academia os textos são densos, o aluno P nos informa que sentiu a diferença na exigência de leitura, pois antes não se precisava ler tanto ou refletir sobre o que lia, já na universidade as leituras são obrigatórias e de complexidade maior.

Analisando a entrevista realizada na disciplina PLPT II, focalizamos apenas a questão 2 (*Qual a exigência que você tinha no Ensino Médio com a leitura e qual tem agora em Letras?*) e constatamos que as respostas dos alunos permaneceram semelhantes quanto à exigência de leitura que houve no EM e na academia. Para as exigências na academia alegaram haver muita leitura a ser realizada e em um tempo mínimo.

Exemplo 26:

No Ensino Médio nós não éramos é :: motivados a leitura :: não tinha motivação para a leitura. Você lia, mas se você realmente quisesse, mas assim não era uma leitura direcionada. Leitura dos textos didáticos, para fazer as atividades. As atividades didáticas :: era coisa simples, só para fazer as atividades, era mais isso [...] aqui não, eu estava comentando com as meninas, eu acho que eu nunca li tanto como tô lendo aqui no curso. Pra mim foi o quê? Foi um choque :: é muita leitura, muita leitura, muita leitura.

(Aluno I)

Exemplo 27:

Era mais do livro didático :: não tinha textos avulsos não. Só no terceiro ano que sugeri os poemas :: as obras que iam cair no vestibular. Aqui a gente tem que ler bastante, tanto na disciplina PLPT como nas outras e outra coisa o tempo é curto pra você tá lendo, por exemplo, tinha um texto pra hoje de manhã que eu li ontem à noite que eu tive muita dificuldade, mas :: e os textos :: tem textos muito difíceis, difíceis de se compreender só você lendo assim por cima, tentando entender alguma coisa, mas não consegue tirar tipo o resumo, sabe? Só com a apresentação do professor do texto, com a discussão :: só depois da discussão é que você consegue compreender melhor, porque as vezes você forma uma opinião, por que alguns lendo dá para entender, agora tem outros que não :: tem textos bem complexos :: com duas ou três leituras é que dá para entender um texto.

(Aluno M)

Exemplo 28:

No ensino médio era mais fácil, porque cobrava mais a leitura de acordo com o vestibular é :: sobre atualidades, a leitura do livros que caem :: no caso, indicados para a prova de literatura, as obras era basicamente essa cobrança. E no fim as aulas não tinha nenhuma discussão, era mais o professor falando, falando, jogando em cima da gente do que (...) Agora aqui não. Aqui há cobrança, os textos são mais densos, são mais pesados, difíceis de ler e o professor :: ele é mais um orientador da discussão do que propriamente de quem vai trazer o assunto. Nós já temos que vir com o assunto prontinho, mais ou menos e ele é quem vai orientar essa discussão. É bem diferente a perspectiva, muito diferente.
(Aluno P)

Em PLPT II, as afirmações acerca da exigência de leitura foram as mesmas ditas em PLPT I, ou seja, leituras voltadas para o material didático, como nos mostra trechos das respostas dos alunos I e M: *“Leitura dos textos didáticos, para fazer as atividades. As atividades didáticas :: era coisa simples, só para fazer as atividades, era mais isso”*; *“Era mais do livro didático :: não tinha textos avulsos não”*; e as leituras exigidas de acordo com o vestibular, conforme vemos nos pronunciamentos dos alunos M e P: *“Só no terceiro ano que sugeriu os poemas :: as obras que iam cair no vestibular”*; *“No ensino médio era mais fácil, porque cobrava mais a leitura de acordo com o vestibular é :: sobre atualidades, a leitura do livros que caem :: no caso, indicados para a prova de literatura, as obras era basicamente essa cobrança”*. [grifos nossos]

As leituras realizadas no EM parecem não se caracterizar como leituras difíceis ou que exigissem dos alunos uma reflexão sobre o que liam, enquanto que as realizadas no curso de Letras os sobrecarregam. São leituras densas e difíceis que, na sua maioria, necessitam ser relidas quantas vezes for necessário, provocando, assim, nos alunos impactos com essa carga de leitura, conforme pode ser demonstrado: *“eu acho que eu nunca li tanto como tô lendo aqui no curso. Pra mim foi o quê? Foi um choque :: é muita leitura, muita leitura, muita leitura”*; *“aqui a gente tem que ler bastante, tanto na disciplina PLPT como nas”*

outras e outra coisa o tempo é curto pra você tá lendo”; “aqui há cobrança, os textos são mais densos, são mais pesados, difíceis de ler” [grifos nossos].

Além dessa carga de leitura imposta aos alunos, percebemos na fala do aluno M, que o tempo é curto para tanta leitura.

5.3.2 Metodologia de ensino acadêmico: um impacto

Podemos observar nas respostas dos alunos M e P, nos exemplos 25, 27 e 28 já citados, que a metodologia do ensino acadêmico, também, consiste em um impacto, uma vez que anteriormente os textos não eram discutidos em sala de aula, talvez, por se tratar de textos “simples” e “didáticos”, conforme os alunos I, M e P mencionaram – embora essa questão não tire a responsabilidade do professor de desenvolver a criticidade do aluno e de propor novos conhecimentos, visando à aprendizagem dos mesmos. Os impactos são confirmados nos trechos de suas falas:

[...] com textos densos, trabalhados de maneira mais dinâmica”.

(trecho do exemplo 25 – aluno P)

[...] Só com a apresentação do professor do texto, com a discussão :: só depois da discussão é que você consegue compreender melhor, porque as vezes você forma uma opinião[...]

(trecho do exemplo 27 – aluno M)

[...] o professor :: ele é mais um orientador da discussão do que propriamente de quem vai trazer o assunto. Nós já temos que vir com o assunto prontinho, mais ou menos e ele é quem vai orientar essa discussão. É bem diferente a perspectiva, muito diferente”. [grifos nossos]

(trecho do exemplo 28 – aluno P)

A fala do aluno P, encerrando o trecho do exemplo 28, nos mostra de maneira clara a diferença de metodologia do ensino: É bem diferente a perspectiva, muito diferente, fazendo-nos inferir que, de fato, a discussão não existia nos anos estudados anteriormente à universidade. Os demais fragmentos

grifados, acima, também, nos comprovam que a metodologia da docente contribui para a aprendizagem e a sistematização das ideias.

Com isso, consideramos que a metodologia da professora consistiu como um impacto na aprendizagem dos alunos recém-ingressos no curso de Letras, tendo em vista ser uma prática “nova” para os alunos, lhes provocando a aprendizagem. Essa prática parece ser vivenciada apenas na academia.

5.3.3 Correção como impacto

Analisando as respostas dos alunos, principalmente do aluno I e P, verificamos que as correções de suas atividades, quando estavam iniciando o curso de Letras, consistiram em um dos mais fortes impactos sentidos por eles, talvez, tanto quanto ao da carga de leitura.

Vejamos o que eles responderam à pergunta *Como você reage às correções de seu texto na disciplina de PLPT I? E por quê?*, do questionário aplicado na disciplina PLPT I:

Exemplo 29:⁴²

[...] causa mal-estar, eu mim sinto como uma pessoa incapaz é como se tudo que eu aprendi está sendo desconstruído [...] (Aluno I)

Exemplo 30:

É confortável, pois é indicado os erros e conseqüentemente poderei corrigi-los. (Aluno M)

Exemplo 31:

Agora estou mais tranquila, porque compreendo melhor a proposta da disciplina. No começo eu ficava simplesmente desesperado – por mais que eu tentasse, não conseguia escrever um texto bom – e isso me causava mal-estar. (Aluno P)

As declarações dos alunos I e P nos mostram um desconforto quanto às correções de seus textos. Verificamos que tanto o aluno I como o aluno P se

⁴² [grifos nossos]

utilizaram do vocábulo “*mal-estar*”, ao se referirem a essas correções, indicando não a esperarem, o que nos faz inferir que, ao entrarem na academia, acreditavam saber escrever; no entanto, ao receberem seus textos corrigidos, sentiram o impacto do “não saber escrever”. Essa sensação de incapacidade e de processo de reaprendizagem ocorre com a maioria dos alunos recém-ingressos na academia, principalmente, nos cursos que exigem mais dedicação à língua, na sua modalidade escrita culta, como é o caso do curso de Letras.

O aluno P demonstra essa angústia ao afirmar que por mais que tentasse escrever um texto bom não conseguia. Para esse aluno, talvez, sua escrita já estivesse consolidada, não esperando, assim, “falhas” em suas produções, supostamente porque nunca eram apontadas durante sua trajetória escolar. Vejamos o seu depoimento, feito em PLPT II,

Exemplo 32:

“Eu acho que escrevia bem, em relação a muitas outras pessoas que eu conheci, que passaram também no vestibular, não só pra cá mas também pra outras universidades, eu creio que eu escrevia bem. Agora em relação ao que a academia pede eu ainda tenho que melhorar muito, ainda falta melhorar bastante”.

(trecho da entrevista feita em PLPT II, aluno P)

Constatamos em seu depoimento, que o aluno P, de fato, ingressou na academia com a crença de que escrevia bem – o que é confirmado nas suas produções já discutidas no capítulo quatro – contudo, partindo do pressuposto de que escrever é um contínuo e de que se desenvolve de acordo com o contexto social, o aluno P reconhece e alega que, após entrar na academia, precisa melhorar muito sua escrita. E esse reconhecimento se deu mediante as correções feitas em suas atividades. Daí, ser um impacto as correções da professora, pois provocaram no aluno a reflexão e a desconstrução de saberes até então consolidados.

O aluno M nos pareceu o mais receptivo às correções feitas em seus textos, conforme vemos na palavra grifada do exemplo 30. Embora os textos desse aluno tenham tido, consideravelmente, correções, como vimos no capítulo anterior, ele demonstra considerá-las positivas, para seu crescimento acadêmico, ou seja, os erros são apontados e a partir deles se pode melhorar o texto, proporcionando, assim, domínio de modelos de escrita que circulam na academia.

Nesse sentido, as correções da docente foram de extrema relevância para o ensino-aprendizagem de escrita dos alunos, lhes provocando um impacto, tendo em vista não estarem afeitos a tal prática, uma vez que seus textos não eram passíveis de correção no EM⁴³.

Os exemplos a seguir nos mostram que os alunos I, M e P, respondendo à pergunta da entrevista em PLPT II (*Como você reagiu às correções de seu texto na disciplina de PLPT I? e reage às correções em PLPT II? E por quê?*), reafirmam suas angústias sentidas no primeiro período letivo, mas de maneira mais consciente, ou seja, confirmam o impacto, no entanto demonstram aceitação desse tipo de correção por parte da professora⁴⁴. Vejamos os exemplos que se seguem.

Exemplo 33⁴⁵:

Ah em PLPT I, como eu já disse, foi a desconstrução de tudo que eu já conhecia [...] hoje não ((risos)) acho que eu já estou madura aqui :: mais madura não no sentido escrever, mas de aceitar esse não tá certo, vamos melhorar e antes eu não aceitava :: assim, aceitava com aquela tristeza, porque assim, tudo que eu aprendi não tá valendo de nada, né? Vamos quebrar tudo, mas agora não, eu vejo que é preciso melhorar. **(Aluno I)**

Exemplo 34:

Eu geralmente aceito as correções, porque assim, como eu errei eu vou aceitar o que a professora está dizendo e as vezes se discordar de alguma coisa tentar ver o que eu errei e tentar falar com a professora, por quê isso aqui tá errado? **(Aluno M)**

⁴³ No tópico 5.3.4 essa discussão será ampliada, com a discussão da reescrita como impacto.

⁴⁴ Vale salientar que os alunos encontravam-se no segundo período do curso de Letras. Já estavam com mais de seis meses de curso.

⁴⁵ Grifos nossos

Exemplo 35:

Aceitei. Não, eu concordei, eu concordei. Até porque, as vezes, quando eu escrevo um texto eu quero me livrar logo do texto para entregar, eu escrevo, mas eu olho e digo: esse texto não ta bom, mas eu vou entregar assim mesmo (risos), sei que ela vai falar alguma coisa [...] mas eu nunca tive problemas com... as correções de professor, se o professor dizia que estava errado, tudo bem, eu ia tentar melhorar.

(Aluno P)

Essas respostas indicam ser o aluno I, justamente o que demonstra menos domínio de escrita formal, o que teve mais dificuldades em aceitar as correções de seu texto, principalmente ao dizer: vamos quebrar tudo, por receber seus textos com várias correções, quando cursava a disciplina PLPT I. Entretanto em PLPT II demonstra estar consciente e aceitar as correções como um fator positivo, com vistas a um crescimento na escrita, uma vez que reconhece que precisa melhorar.

O aluno M manteve-se com a mesma opinião dada ao cursar PLPT I, exemplo 30. Analisando suas respostas, em nenhum momento vimos a correção como um impacto negativo, de forma explícita, mas como um recurso propiciador de desenvolvimento da aprendizagem escrita. Vejamos que, no exemplo 30, o aluno declara que é “confortável” e, agora, já na disciplina PLPT II, permanece dizendo: “*eu aceito as correções [...]*”. Ele demonstra que a correção aponta os erros e o ajuda na aprendizagem da escrita, o que também é um impacto percebido, pois há aprendizagem e reconhecimento por parte do aluno de que forma ela está ocorrendo.

Já o aluno P, por sua vez, apresenta uma voz modalizada, que se diferencia de seu primeiro posicionamento, exemplo 31, em que se mostrou bastante incomodado por ver seus textos com algumas correções; no entanto agora, no exemplo 35, o aluno a fim de não revelar de forma tão afirmativa sua

rejeição pela correção em PLPT I, ele diz que aceitou, mas depois refaz o que disse, alegando “*Não, eu concordei, eu concordei*”. Ou seja, ainda demonstra o impacto recebido em PLPT I, na verdade não houve uma aceitação plena, mas um reconhecimento de que precisava melhorar. De sua fala ainda encontramos resquícios do impacto sofrido.

5.3.4 Reescrita como impacto

A prática da reescrita também foi um fator marcado como um impacto na inserção dos alunos no curso de Letras, por terem vivenciado-a, apenas, na academia. Segundo eles, seus textos nunca tinham sido corrigidos e devolvidos, o que prejudica o desenvolvimento da aprendizagem da escrita, tendo em vista os alunos não terem um parâmetro de como seus textos estão, ou seja, se “ótimo”, “bom” ou “ruim”.

As respostas dadas à pergunta: *No Ensino Médio seus textos eram submetidos à reescritura? Como era essa orientação? E agora na academia? Houve mudanças?* (entrevista realizada na disciplina PLPT II) nos indicam que não havia reescrita no EM e que na academia seus textos passavam por processos de idas e vindas, conforme veremos abaixo:

Exemplo 36⁴⁶:

Lá não tinha. O que eu achei diferente aqui foi essa questão da ida e volta né? pelo menos nessa disciplina de produção textual essa ida e volta, essa reescrita, assim a reescrita né? Então assim, é tanto que :: no caso da primeira disciplina que eu escrevi um texto, não tá bom, vamos reescrever, não tá bom, vamos reescrever, (...) aí eu ficava imaginando, Jesus ((risos)) tudo que eu escrevo num tá bom? Mas assim, ia melhorando né? a partir das orientações ia melhorando então eu acho que isso aí ajuda muito, é, a diferença é essa, né? porque aqui a gente tem uma reescrita e lá a gente num tinha.

(Aluno I)

⁴⁶ [grifos nossos]

Exemplo 37:

Lá a correção era mais ortograficamente, não tinha nenhum comentário dizendo o que você fez, o que era para refazer, não teve nada disso, diferente do que é ensinado na academia que tem a opinião do professor e fala das ideias do texto, o que deve fazer para melhorar, mostrar o que você errou e por que errou. É bastante claro aqui. Lá só dava a nota e acabou-se. (Aluno M)

Exemplo 38:

Eu, por exemplo, nunca tinha trabalhado com a reescritura na escola e aqui a grande diferença que tem é a que a gente trabalha muito com a reescritura. Trabalhar o texto mais uma vez, a gente não se livra nunca (risos) do mesmo texto. Isso é bem marcante, você trabalhar com o mesmo texto muito bem. (Aluno P)

O uso dos vocábulos “diferença”, “é bastante claro”, “marcante”, apontados pelos alunos I, M e P, marca, explicitamente, o impacto sentido quando conheceram esse recurso. Vale destacar que as afirmações dos alunos M e P não demonstram sentimentos negativos em relação à reescrita de seus textos, mas positivos, uma vez que, por intermédio das observações feitas em seus textos, eles têm como trabalhá-los melhor. Como o aluno P diz: “*trabalhar o mesmo texto várias vezes*”.

Percebemos que o aluno I, mais uma vez em sua resposta⁴⁷ se mostra angustiado quanto às correções em seus textos e, conseqüentemente, ao processo da reescritura, quando diz: “*no caso da primeira disciplina que eu escrevi um texto, não tá bom, vamos reescrever, não tá bom, vamos reescrever, (...) aí eu ficava imaginando, Jesus ((risos)) tudo que eu escrevo num tá bom? Mas assim, ia melhorando né? a partir das orientações ia melhorando então eu acho que isso aí ajuda muito, é, a diferença é essa, né? porque aqui a gente tem uma reescrita e lá a gente num tinha*”.

Vejam que embora o aluno I se indague quanto aos seus textos não serem “bons”, ele acredita que, à medida que os reescrevia, seus textos

⁴⁷ Sua fala reforça o que já declarou na disciplina PLPT I.

melhoravam. Essa visão do aluno nos mostra um impacto sentido por ele, visto que a reescrita passou a ser percebida pelo aluno I como um recurso que contribui para melhorar seu texto, diferentemente do que ocorria no EM, ou seja, não tinha esse recurso.

5.4 Concepções de escrita após cursar as disciplinas PLPT I e PLPT II

Culminamos esse capítulo com o questionário⁴⁸, abaixo, respondido pelos alunos I, M e P, o qual demonstra o que eles apreenderam acerca do ensino de escrita oferecido nas disciplinas PLPT I e II. Vejamos suas respostas:

Exemplo 39:

1. Em que PLPT I e PLPT II lhe ajudou? Ou não lhe ajudou? Justifique.

“Sim, pois aprendi os diferentes tipos de gêneros textuais”. (Aluno I)

“Essas disciplinas me ajudaram bastante no meu desenvolvimento no curso de Letras, principalmente na elaboração e compreensão de textos acadêmicos, pois consegui apontar onde estão meus erros e corrigi-los”. (Aluno M)

“Essas disciplinas me ajudaram muito a compreender a mobilidade e flexibilidade dos gêneros textuais, bem como a compreender os processos de leitura e escrita nos planos cognitivo, social”. (Aluno P)

2. Costuma reescrever seus textos? Se sim, é porque a disciplina solicita? Ou é vontade sua? Se não reescreve-os, por quê?

“Sim, algumas vezes porque a disciplina solicita, outras vezes faço por vontade própria”. (Aluno I)

“A reescrita nas disciplinas atuais (Português III, Linguística III, Lit. Brasileira II, Lit. Portuguesa II e tel. Gramática) não são solicitadas. No entanto sempre que elaboro um texto acadêmico, tenho por instinto que elaborar uma primeira versão para poder realizar a versão final, seja em trabalhos acadêmicos ou não, para que possa enxergar os erros e corrigi-los em seguida”. (Aluno M)

“Não é um hábito meu reescrever todos os textos, devido à falta de tempo. Eu faço a reescrita do que é elaborado no relatório do PIBIC, sob as diretrizes da minha orientadora”. (Aluno P)

⁴⁸ Quando esse questionário foi aplicado, os alunos já estavam com, aproximadamente, um ano e meio de curso, ou seja, foi realizado com um ano depois de os alunos terem cursado PLPT I e quatro meses depois de terem cursado PLPT II.

3. Você sente diferença em sua escrita? Como chegou aqui escrevendo e como escreve hoje?

“Sim, a prática diária com a escrita tem ajudado bastante”. (Aluno I)

“Como sabemos a escrita é algo que só é melhorado pondo em prática, sendo assim posso concluir que minha escrita no início do curso até os dias atuais foi modificada bastante, pois realizei estudos sobre a língua portuguesa e a escrita as quais ampliaram meus conhecimentos, desta forma conseguindo ampliar os conhecimentos e praticar a escrita de forma acadêmica consegui melhorar bastante minha escrita, do meu ponto de vista”. (Aluno M)

“Sinto uma grande diferença. Ao chegar aqui na universidade, eu tinha apenas um modelo de texto ideal (texto dissertativo), que eu sempre “jogava no papel” na hora de escrever. Hoje, conheço mais gêneros textuais e sei de sua mobilidade, escrevo de uma forma mais “solta”, melhor de forma mais adequada a cada contexto em que a escrita me é solicitada”. (Aluno P)

4. Que concepção de escrita você tem hoje?

“Considero está no estágio de transição da escrita não-proficiente para a escrita proficiente”. (Aluno I)

“A concepção de escrita que tenho atualmente é, após estudos da língua, a elaboração de ideias no cognitivo de cada individuo, ocorrendo novas elaborações dessas ideias antes de serem escritas e a organização de vocábulos dentro de sentenças para formar textos coesos e coerentes”. (Aluno M)

“Antes de tudo, a escrita é precedida pela leitura (de outros textos, de ideias etc). Todo o arcabouço de conhecimentos adquiridos mediante leituras pelo sujeito é mobilizado durante a escrita, que consiste na elaboração de textos coerentes e interpretáveis – isso no sentido de serem textos claros a respeito daquilo que expressam. Para que haja essa clareza, na elaboração de seu texto, o sujeito segue “regras” que o direcionam na produção de um bom texto”. (Aluno P)

Essas respostas evidenciam que as disciplinas em foco lhes proporcionaram um ensino de escrita diferenciado. Para esses alunos, as disciplinas foram cruciais na aprendizagem dos gêneros textuais – aluno I; na elaboração de textos acadêmicos – aluno M; e na mobilização dos gêneros textuais e compreensão do processo de ler escrever – aluno P, demonstrando, portanto, que os impactos recebidos ao ingressarem no curso de Letras foram positivos, uma vez que conseguiram se apropriar de conhecimentos acadêmicos,

principalmente, no que se refere ao ensino dos gêneros textuais. Esse é um aspecto marcante, tendo em vista eles não terem estudado escrita a partir dessa diversidade textual, no EM. Em geral, o trabalho com a escrita nesse nível de ensino se restringiu à produção de textos dissertativos e argumentativos, conforme informou o aluno P no exemplo 2, p. 150.

Considerando o desejo de ampliar seus conhecimentos, declarado no início das aulas da disciplina PLPT I, e as respostas dadas acima, o aluno P parece ter alcançado esse objetivo, já que se refere a seus textos de maneira positiva.

Quanto ao processo de reescrita nos parece que as demais disciplinas do curso de Letras não possuem o hábito de solicitar reescrita aos alunos, conforme afirma o aluno M, na segunda pergunta do questionário: “A *reescrita nas disciplinas atuais (Português III, Linguística III, Lit. Brasileira II, Lit. Portuguesa II e tel. Gramática) não são solicitadas*”; nos parecendo, portanto, que essa questão se restringe mais às disciplinas PLPT I e II, talvez, por serem disciplinas iniciais e que visam à preparação dos alunos quanto à aquisição da leitura e escrita. É possível que, nas disciplinas posteriores a essas, espere-se que os alunos já demonstrem domínio de escrita e reescrita, não cabendo mais ao professor solicitar a prática de reescrita de textos, mas ao aluno de fazê-lo sem ser requisitado.

No entanto, conforme vimos nas respostas dos alunos, apenas o aluno I e M mencionaram fazer a reescrita. O aluno I, por ser algumas vezes solicitado, o que nos faz inferir que seus textos ainda apresentam problemas relevantes, haja vista apenas ele ter dito que reescreve quando lhe é pedido. Os demais alunos M e P disseram que as disciplinas que estão cursando não pedem a reescrita. Contudo, o aluno M, sempre que escreve um texto, reescreve-o antes de entregar

ao professor.

Percebemos, ainda, que o aluno M sempre enfatiza a questão de se detectar o erro e corrigi-lo, o que nos faz ver o impacto da correção da professora nos seus primeiros textos e a reescrita dos mesmos, as respostas já analisadas do aluno M, anteriormente, nos comprovam que a prática de reescrita foi um fator positivo na sua aprendizagem e desenvolvimento no curso de Letras, ou seja, o fez crescer⁴⁹, questão essa marcante na sua vida acadêmica.

Já o aluno P, quanto ao processo da reescrita, restringiu a sua resposta às correções feitas no projeto PIBIC⁵⁰, pelo fato de a professora orientadora solicitar, além de enfatizar que não é hábito seu reescrever os textos que faz. O desempenho em escrita desse aluno nos faz inferir que de fato já se apropriou dos textos acadêmicos ou, talvez, se julgue autossuficiente na escrita a ponto de não precisar reescrever seus textos.

No entanto, apesar do aluno P se sentir capaz, ele também sentiu o impacto da reescrita em seus textos, pois chegou à universidade achando que escrevia muito bem, conforme vimos no exemplo 32, reconhecendo depois das correções feitas em seus textos acadêmicos que precisava melhorar.

Constatamos na resposta da terceira questão que os alunos I, M e P são cientes da evolução na aprendizagem da escrita. Vejamos que o aluno I e M fazem relação de sua aprendizagem da escrita com a prática diária da mesma, ou seja, escrita como processo. Já a segunda parte da resposta do aluno M demonstra uma apropriação de uma escrita mais acadêmica, tendo em vista ele ressaltar as teorias da linguagem como base para “modificação” na sua escrita. O

⁴⁹ O aluno teve um desenvolvimento considerável na sua escrita e quando estava no segundo ano do curso de Letras tornou-se monitor da disciplina Lingüística I.

⁵⁰ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do CNPq.

aluno P, também, reconhece que sua escrita mudou após ter ingressado na universidade. Vemos que ele sempre se refere aos modelos de textos dissertativos estudados no EM e aponta para um avanço obtido, quando afirma: *“Sinto uma grande diferença. Ao chegar aqui na universidade, eu tinha apenas um modelo de texto ideal (texto dissertativo), que eu sempre “jogava no papel” na hora de escrever. Hoje, conheço mais gêneros textuais e sei de sua mobilidade, escrevo de uma forma mais “solta”, melhor de forma mais adequada a cada contexto em que a escrita me é solicitada”.*

Em síntese, podemos concluir que as escritas dos alunos passaram por modificações, cada uma com grau de avanços diferenciados, influenciadas pelo ensino oferecido no curso de Letras. Em outras palavras, houve mudanças no modo de escrever dos alunos e isso é um impacto provocado pelo conjunto de metodologias aplicadas ao ensino acadêmico, por exemplo: as correções da professora e as reescritas dos alunos. Talvez esse seja o ponto mais crucial para a apropriação de uma escrita própria da academia, não desconsiderando os textos teóricos lidos e discutidos em sala de aula, que fomentam uma ampliação de conhecimentos acerca da escrita.

A pergunta 4 do questionário do exemplo 39, p. 181, foi elaborada com vistas a saber como os alunos pesquisados estavam concebendo a escrita após ter cursado PLPT I e II e analisando suas respostas verificamos que nenhum dos alunos se referiu à escrita como prática social ou a escrita baseada em gêneros textuais ou ainda envolvida em eventos sociais diversificados, como apontaram os alunos M e P, nos exemplos 18 e 19.

De acordo com a fala do aluno I, percebemos que ele continua sem saber definir o que é escrita, na verdade o que ele disse foi como se encontrava seu

envolvimento com a escrita, demonstrando, assim, ainda não ter se apropriado dos discursos acadêmicos. Esse desempenho difere dos alunos M e P que, apesar de não terem, também, definido o que é escrita na perspectiva sociointeracionista, conseguiram apresentar um conceito para tal a partir de discursos acadêmicos, ambos definem escrita tomando como base os aspectos estruturantes de um texto, defendidos por Bronckat (1999), como a infraestrutura textual, em que se considera a organização mental que o sujeito faz antes de produzir seus textos e a coerência temática, quando enfatizam os elementos de coesão e coerência como determinantes na elaboração de um texto.

Sendo assim, ao concluir este capítulo, podemos afirmar que os alunos recém-ingressos no curso de Letras sentiram impactos, quando se depararam com a prática do ensino acadêmico, no que se refere à carga de leituras, à metodologia de ensino, às correções da professora, ao processo de reescrita de seus textos e quando reconheceram que escrever é muito mais que por a ideia no papel.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa foi feita com o intuito de responder à seguinte questão: *Que impactos o estudo da escrita exerce na produção textual dos alunos de Letras da UFCG (Campina Grande), especificamente, em relação às disciplinas Prática de Leitura e Produção de Textos I e II (PLPT I e II) e para isso foram norteados os objetivos: a) Verificar de que forma as orientações de correções recebidas da professora-formadora se incorporam às novas versões do texto dos alunos de Letras e que tipo de correção foi utilizada pela docente, como sendo impactos do ensino-aprendizagem da escrita sobre esses textos; e b) Identificar os impactos que as disciplinas PLPT I e II provocam nos alunos recém-ingressos no curso de Letras (identificados na concepção de escrita, na leitura, na metodologia de ensino, na correção e na reescritura).*

A análise feita do material coletado nos mostrou que os alunos se sentiram impactados com o ensino de escrita acadêmica, uma vez que na academia eles precisaram ler e escrever além do que lhes era exigido no EF e no EM, tendo em vista seus textos precisarem ser formais, com ideias coerentes, concisas e bem articuladas; a metodologia do ensino acadêmico, também, demonstrou ser diferenciada da metodologia vivenciada, no ensino básico, pelos alunos. Esses fatores acarretaram uma carga de trabalho maior para os discentes e, conseqüentemente, uma mudança em suas concepções de escrita e produção de texto, embora ainda incipiente, para os alunos I e M.

Esse estudo nos confirmou o que pensávamos acerca dos impactos sentidos pelos alunos recém-ingressos no curso de Letras, ou seja, ao elegermos essa temática "*Impactos do estudo da escrita produzidos nos textos de graduandos em Letras*", como objeto de estudo, tínhamos, apenas, suposição de

que havia impactos na transição do ensino básico para o ensino acadêmico, no entanto essa pesquisa respondeu a nossa inquietação, tendo em vista os alunos entrarem na academia tanto tendo que ler, teoricamente, o que é ler e o que é escrever como tendo que demonstrar que sabem e que entenderam a teoria, interpretam essa teoria, sabem ler e sabem escrever; no entanto seus textos demonstraram que eles, em sua maioria, sentem dificuldades na apropriação do ler e escrever em um curso superior, mas também demonstraram avanços, embora poucos, tanto em seus textos como em suas concepções de escrita.

Não queremos com essa pesquisa criticar os professores do EF e EM, mas, segundo os documentos oficiais, a escrita deve ser vista nesses anos de ensino como uma prática social e, portanto, os alunos já deveriam chegar à universidade compreendendo para quem se escreve, o quê e para quê, bem como já deveriam dominar o código linguístico de maneira autônoma, ou então sem muita dificuldade.

As análises nos conduzem a fazer algumas observações acerca do ensino de escrita oferecido na academia, especificamente nas disciplinas PLPT I e II, e o reflexo deste ensino nos textos e depoimentos dos alunos. O ensino acadêmico, por sua extensa carga e exigência, tanto no que concerne à leitura quanto à escrita provocou alguns impactos nos textos dos alunos, de ordem linguística, textual, discursiva e mudança de concepção teórica.

De ordem linguística, os textos dos alunos I e M, na disciplina PLPT II, demonstraram um pequeno avanço na escrita. Parece-nos que esses alunos “erraram” menos, nessa disciplina, ou seja, no término do seu primeiro ano no curso de Letras, em relação aos seus primeiros textos escritos na disciplina PLPT I, o que nos faz deduzir que, embora incipiente, os alunos I e M foram impactados

no que concerne à apropriação da escrita padrão, uma vez que seus textos tiveram poucas “falhas”; contudo, ainda, não apresenta domínio satisfatório do código, mas indícios de aprendizagem. Diferentemente do aluno P, que em todos os textos analisados não encontramos indicações de falhas no que concerne aos aspectos de língua. Este aluno demonstrou estabilidade e proficiência na escrita padrão.

Do ponto de vista macroestrutural, constatamos que os alunos I e M demonstraram dificuldades na elaboração de um texto coerente e conciso, com ideias bem articuladas entre si, bem como em apresentar uma escrita nos moldes acadêmicos, ou seja, uma escrita elaborada a partir dos discursos teóricos próprios da academia e o aluno P, em comparação aos alunos I e M, poucas incidências relacionadas à macroestrutura do texto.

Nos textos reescritos pelos alunos I, M e P percebemos que houve alterações. Nestes constatamos que os alunos buscaram melhorar o que escreveram, tomando como base a orientação da docente, assim como suas próprias reflexões. Com isso, percebemos um impacto quanto à consciência de que sua escrita necessita ser melhorada, ou seja, ao reescreverem seus textos, eles buscam se aproximar do que foi pedido no enunciado e com isso demonstram, ao menos, uma apropriação quanto a sua concepção de escrita, tendo em vista, antes de cursarem as disciplinas PLPT I e II, escrita ser para eles apenas a escrita como produto ou voltada para uma atividade escolar, muitas vezes, sem retorno, já na academia a escrita é vista como um processo, em que o primeiro texto nunca está pronto, mas necessita ser refeito, quantas vezes for necessário, conforme depoimentos dados por eles.

Desse modo, constatamos que houve impacto, mas no nível teórico

discursivo, tendo em vista eles demonstrarem reconhecimento de que escrever não é algo tão restrito como eles sabiam, para se entender a escrita há um grande conhecimento teórico a respeito.

Sendo assim, podemos indicar que houve impacto, principalmente, nos textos reescritos, nos quais constatamos que os alunos I e M propuseram escrever, em alguns casos, de forma mais informativa, objetiva, bem como demonstrando conhecimento do assunto, embora os alunos I e M não tenham conseguido relacionar coerentemente com as teorias estudadas acerca de leitura e escrita. Mas, no geral, houve alteração em relação à consciência do aluno para o reconhecimento de que escrever não é simplesmente fazer ortografia. Seus textos já apontaram para uma escrita em que só se efetivou devido às leituras dos textos teóricos sobre leitura, por exemplo, no resumo em PLPT I, e escrita na análise, em PLPT II, mas não chegaram, ainda, no outro estágio que é por em prática os conceitos, lidos e discutidos em sala, de forma proficiente.

É óbvio que apenas com essas duas produções dos alunos não estamos determinando o seu nível de conhecimento, mas podemos ter um parâmetro geral dos alunos que ingressam no curso de Letras, assim como não pretendemos com essa pesquisa idealizar o aluno iniciante do curso de Letras, mas confirmar que o estudante que sai do ensino básico e entra na academia se sente impactado com a metodologia do ensino superior, causando-lhe, muitas vezes, angústias, como nos depoimentos dos alunos I e P.

Vale destacar, também, que esse estudo feito durante os dois semestres não foi suficiente, para uma efetiva alteração da escrita dos alunos. O que podemos deduzir é que do ponto de vista prático, de realização de textos escritos, observamos que as alterações foram menores, embora eles demonstrem

reconhecer que escrever na academia é diferente de escrever na escola, ou seja, precisam apresentar argumentos, exemplificações, vozes autorizadas (teorias), atender à orientação da professora, contudo não conseguiram alterar a escrita tanto quanto deveriam, para se apropriarem ou se adequarem aos modelos de escrita acadêmica.

Isso nos faz concluir que entre o saber estudar sobre escrita e o saber escrever efetivamente há uma grande distância. Logo, nós não podemos ensinar a escrever, falando sobre escrita temos que efetivamente incentivar os alunos para escrever, preferencialmente, a partir de práticas de letramentos diferenciadas, não só da academia, mas de outras instâncias sociais, de acordo com suas próprias necessidades.

Do ponto de vista discursivo, constatamos alterações nos textos reescritos pelos alunos I e P. Nos seus textos, percebemos uma flexibilização quanto aos discursos ora acadêmico ora pessoal, o que nos indica que ao refazerem seus textos, eles refletem mais sobre o que escreveram e, conseqüentemente, se posicionam a partir de suas releituras, assim como, supostamente, considera as orientações recebidas pela docente, já que tanto o aluno I como o M e o P afirmaram, em depoimento, aceitar as correções e sugestões feitas pela docente sem seus textos.

Quanto à mudança de concepção de escrita, as respostas dos alunos I, M e P demonstraram de um modo geral que suas práticas de letramentos escolares e suas vivências do cotidiano com a escrita, quando confrontadas com o ensino acadêmico, sentiram impactos no processo de ensino-aprendizagem da escrita acadêmica, pois consiste em uma nova prática de ensino, isto é, uma desconstrução ou reconstrução do ensino de escrita.

Tais constatações, resumidamente, nos faz inferir que o aluno I não apresentou uma mudança de concepção de escrita, contudo demonstra inquietações, o que aponta para essa mudança. Já os alunos M e P perceberam as mudanças ocorridas do EM à academia e apresentam uma nova concepção de escrita – a escrita como prática social.

Outra mudança percebida, de forma geral, foi quanto à carga de leitura imposta aos alunos I, M e P, os quais deixaram claro em seus depoimentos que os textos lidos no EM foram apenas para realização de atividades e estes eram fáceis. Em contrapartida, reconhecem que há muitas leituras a serem feitas na academia e que, por sua vez, são difíceis, densas e complexas, já que se trata de textos teóricos e literários, ou seja, a obrigatoriedade de leitura, a extensa quantidade de textos, o tempo mínimo para a leitura e a complexidade dos mesmos consistiram em um impacto produzido no início da vida acadêmica dos alunos de Letras.

Em relação à correção, podemos inferir que foi um recurso que provocou um maior impacto nos alunos I e P, considerados das extremidades. Já o aluno M mostrou em suas respostas uma “obediência” ao que era apontado pela docente, aceitando as correções e, conseqüentemente, extraindo delas um aproveitamento para o aprimoramento de seus textos, questão essa imbricada nas falas dos alunos I e P, também, tendo em vista, em depoimentos posteriores apresentarem um reconhecimento de aceitação e de que seus textos, de fato, precisavam melhorar. Esses reconhecimentos e conscientização de que suas escritas não estavam “boas” nos aponta para uma alteração de concepção de correção que o aluno passou a ter na academia.

Por conseguinte, a reescritura, também, consistiu em um impacto no início

da vida acadêmica dos alunos, no curso de Letras, pelo fato de ela não ter sido praticada no EM. Portanto, quando realizada na academia, provocou nos alunos uma instabilidade em sua escrita, ou seja, ao verem seus textos necessitando ser refeitos, a partir de sugestões de reescrita, eles ora se chocavam com os riscos e observações, ora se satisfaziam com essas correções, haja vista elas virem propiciar uma reescrita, com vistas a um melhoramento em seus textos.

Com esses impactos listados e observados verificamos que os objetivos apresentados na introdução foram atingidos. Esses resultados nos apontam para pesquisas futuras, como por exemplo, analisar a escrita desses mesmos alunos, quando estiverem em meados do curso de Letras ou no seu final, a fim de constatar até que ponto o curso de Letras ajuda os alunos a se apropriarem da escrita acadêmica. Com isso, a responsabilidade com o ensino da escrita não repousará apenas nas disciplinas iniciais, PLPT I e II, mas no conjunto das disciplinas do curso de graduação em Letras ou não, outros aspectos poderão ser detectados.

Como sugestão, baseando-se nos próprios anseios dos alunos, indicamos que a reescritura sugerida pelo professor, aos textos dos alunos, seja uma prática presente, se possível, no curso de Letras como um todo. Esse acompanhamento mais de perto de seus textos propicia aos alunos uma melhor aquisição e desenvolvimento da aprendizagem de escrita.

Concluimos nosso estudo compreendendo a escrita como objeto de estudo. Um árduo trabalho, o qual nos força a ler mais e pensar mais acerca do que vai escrever. Para nos apropriarmos da escrita proficiente temos um longo caminho a percorrer. Essa aquisição não é possível ser adquirida de maneira mecânica, mas com muito esforço cognitivo, determinação e disciplina.

Desse modo, embora a pesquisa tenha ocorrido no contexto acadêmico, deixamos como desafio, também, para o ensino básico; o ensino de escrita que, de fato, conduza o aluno a ler e escrever de modo reflexivo, ou seja, que mostre que escrever não é fácil, mas necessário. Para tanto, é preciso que quem ensine a escrever também tenha o hábito de escrever, ou seja, que compreenda que escrevemos com funcionalidades, seja no contexto de ensino, para atender às atividades de aprendizagem, seja fora do contexto educacional, para nos mantermos inseridos na sociedade letrada, como é a nossa.

REFERÊNCIAS

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

_____. *Aula de português: encontro & interação*. – São Paulo: Parábola Editorial, 2003 – (Série Aula; 1).

ARCOVERDE, Rossana D. de Lima. *O gênero carta: um instrumento de mediação na construção social do conhecimento*. Projeto de pesquisa apresentado ao PROLICEN – UFCG, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros discursivos. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BALTAR, Marcos. A competência discursiva e gêneros textuais: uma proposta pedagógica para a LPI. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Universidade Estadual de Campinas Instituto de Estudos da Linguagem. – Campinas, SP, 45(2): 175-186, Jul./Dez. 2006.

BARTON, D. & HAMILTON, M. *Situated Literacies*. London & New York: Routledge, 2000.

BEZERRA, M. A. A escrita em contexto de formação continuada: objeto a aprender e objeto a ensinar. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 147-170.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. – São Paulo: Parábola, 2008.

BRÄKLING, Kátia. Escrita e produção de texto. http://www.educarede.org.br/educa/index.cfm?pg=oassuntoe.interna&id_tema=9&id_subtema=3&cd_area_atv=1#maquina. Edição: Equipe EducaRede. Acessado em 11/09/2009.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLOGIA. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. – Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRONCKART, J.- P. *Atividades de linguagem, textos e discursos – por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado; Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CITELLI, Beatriz H. Marão & BONATELLI, Ivanhóe R. Marques. *A escrita na sala de aula: vivências e possibilidades*. In: GERALDI, J. W & CITELLI, B. (Orgs.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2004.

DEEL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DENZIN, Norman & LINCOLN, Yvonna. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*; Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIDACTEXT, G. La escritura de textos expositivos en aulas de primaria. In: CAMPOS, Anna. (Coord.). *Diálogo e investigación em las aulas*. Barcelona: GRAO, de IRIF, S. L. 2006.

EVANGELISTA, A. e outras. *Professor-leitor, aluno: reflexões sobre avaliação do texto escolar*. Belo Horizonte: CEALE/Formato, 1998.

FIGUEIREDO, Maria M. F. & BONINI, Adair. (Orgs.) *Linguagem em discurso: Gêneros textuais e ensino-aprendizagem*. V.6, n.3, set/dez. 2006.

_____. Por que e como analisar o trabalho do professor. In: MACHADO, A. R., MATÊNCIO, M. L. L. (Orgs.) *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2006. – (Coleção idéias sobre linguagem).

GARCEZ, Lucília. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

_____. *Técnica de Redação: O que é preciso saber para bem escrever*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GONSALVES, Elisa Pereira. *Conversas sobre Iniciação à Pesquisa científica*. Campinas: Alínea, 2001.

JESUS, Conceição, A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: GERALDI, J. W. e CITELLI, B. *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 99 – 119.

KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo, Ática, 1993.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.

_____. Ângela. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes/EdUnicamp, 1993.

_____. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. Programas de Jovens e Adultos e Pesquisa Acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento. <http://www.scielo.br/scielo.php>. 2001. Acessado em 28/07/2008.

MARCUSCHI, Luis Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*.

São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz A. Apresentação. In: BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. – São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 19 ed. São Paulo: 2006.

MEURER, J. L. et. MOTTA-ROTH, d. (ORG.) *Parâmetro de Textualização*. Santa Maria. UFSM, 1997

MORAIS, Artur G. de. & ALBUQUERQUE, Eliana B. C. de. Alfabetização e Letramento: O que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”? In: *Revista Construir notícias*, n. 37, Ano 07, nov/dez 2007. (Circulação Nacional).

MOREIRA, Herivelto & CALEFFE, Luis Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOTTA-ROTH, Désirée. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. In: BONINI, A. & FURLANETTO, M. M. (Orgs.). *Linguagem em discurso: Gêneros textuais e ensino-aprendizagem*. Tubarão, SC. v. 6, n. 3, set/dez.2006.

PEREIRA, Regina Celi. A constituição social e psicológica do texto escrito. In: PEREIRA, Regina Celi & ROCA, Pilar. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. – São Paulo: Contexto, 2009.

PIETRI, Émerson. A constituição da escrita escolar em objeto de análise dos estudos lingüísticos. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Universidade Estadual de Campinas. Instituto da Linguagem. – Campinas, SP, 46(2): 283:297, Jul./Dez. 2007.

OLIVEIRA, Maria Marly de. Conhecendo alguns tipos de pesquisa. In: *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 65-90.

Orientações Curriculares do Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas tecnologias. *Secretaria de Educação Básica*. – Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (5ª a 8ª): Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

RAFAEL, E. Luiz. Construção de saberes conceituais e integradores sobre escrita, texto e gênero por professores de português em formação continuada. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. – Campinas, SP, (43):1-199, Jan/Jun. 2004.

ROJO, Roxane. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I. (Org.) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. H. R.. Revisitando a produção de textos na escola. In: Rocha, G.; Costa Val, M. G.. (Org.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: O sujeito-autor*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, v. único, p. 185-205.

REFERENCIAIS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO DA PARAÍBA. *Secretaria de Estado da Educação e Cultura*. Coordenaria de Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas tecnologias. – João Pessoa, 2007.

RUIZ, Eliana M. S. Donaio. *Como se corrige redação na escola*. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. – (Coleção Idéias sobre Linguagem)

SAUTCHUK, Inez. *A produção dialógica do texto escrito – um diálogo entre escritor e leitor interno*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SERAFINI, Maria Teresa. *Como escrever textos*. Tradução de Maria A. B. de Castro. Adaptação Ana Maria M. Garcia. – 9ª ed. – São Paulo: Globo, 1998.

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

SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. Ensinando a escrever. In GERALDI, J.W. & CITELLI, Beatriz (coord.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000, p.75-97.

SIGNORINI, Inês (Org.). Construindo com a escrita “outras cenas da fala”. In: _____ *Investigando a relação oral/escrito: e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SILVA, Elizabeth Maria. Histórico de letramento e práticas letradas em redações de vestibular. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande – PB, 2009.

SIQUEIRA, João H. S. de. *O texto: movimentos de leitura, táticas de produção, critérios de avaliação*. São Paulo: Selinunte, 1990.

STRAUSS, Anselm & CORBIN, Juliet. *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada: tradução Luciene de Oliveira da Rocha*. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

VIAN Jr., Orlando. Gêneros discursivos e conhecimento sobre gêneros no planejamento de um curso de Português instrumental para Ciências Contábeis. In: FIGUEIREDO, Maria M. F. & BONINI, Adair. (Orgs.) *Linguagem em discurso*:

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Edições Antídoto, 1979.

STREET. B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University PRESS, 1984.

_____. *The Academic Literacies Model: Theory and Applications*. *Theory into Practice*, v.45, n.4, p. 368-377, 2006.

ANEXOS

UNIVERSITÄT
DUISBURG
ESSEN

ANEXO 1

U FGC/CH/UAL

DISCIPLINA: **PRÁTICA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO I**

CARGA HORÁRIO: 60 horas/aula CRÉDITOS: 04 PERÍODO: 2008.1

PLANO DE CURSO

I- EMENTA - Aquisição de concepções relativas à leitura. Desenvolvimento de uma prática de leitura e compreensão e de escritura de gêneros argumentativos do domínio acadêmico.

II - OBJETIVOS: Geral - Proporcionar aos alunos a revisão de sua prática de leitura e conseqüentemente produção textual, através da discussão de algumas teorias de leitura.

Objetivos específicos:

- Definir a atividade de leitura sob diferentes perspectivas teóricas e elaborar atividades contemplando tais teorias;
- Utilizar estratégias de leitura analítico-crítica de diversos gêneros de texto;
- Produzir textos acadêmicos de cunho oral e escrito: debates, resumos, resenhas.

III - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

UNIDADE 1 - Concepções de leitura e de texto:

- 1.1 Tipos de leitura: sensorial, emocional e racional;
- 1.2 Estratégias de leitura;
- 1.3 Texto e contexto.

UNIDADE 2—Texto e textualidade:

- 2.1 Fatores de textualidade.
- 2.2 Argumentação e informações implícitas.
- 2.3 Gêneros e seqüências argumentativas.

UNIDADE 3- Mecanismos textuais para produção de leitura:

- 3.1 Texto e discurso: construções de sentidos.
- 3.2 Seqüenciação textual.
- 3.3 Coerência textual: um princípio de interpretabilidade.
- 3.4 Produção de sentido e eventos de letramento

IV - METODOLOGIA

4.1 Estudo sistemático de textos extraídos de bibliografia especializada e alguns vídeos

com a temática em estudo;

4.2 Produção de textos acadêmicos (resumo, resenha, artigo), observando:

- delimitação do assunto;
- formulação do objetivo;
- plano de conteúdo;
- mecanismos de textualização.

4.3 Realização de debates com base nos textos discutidos em sala.

V – AVALIAÇÃO

Elaboração de resumos e resenhas;
Participação efetiva nas aulas;
Elaboração de atividades de leitura e exames escritos (provas).

VI — BIBLIOGRAFIA

- ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras; coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro do leitor ao navegador*. (trad. Reginaldo de Moraes) São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1999.
- DIONÍSIO, A P; MACHADO, A R.; BEZERRA, M. A (Orgs). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. In.: ____ *A importância do ato de ler; em três artigos que se completam*. 41 ed. São Paulo: Cortez, 2001. pp. 11 —21.
- FIORIN, José Luiz. *Considerações sobre a noção de texto*. In.: ____ *Lições de texto: leitura e redação*. 4 ed. São Paulo: Ática, 2003. pp. 13— 18. *Argumentação*. In.: ____ *Lições de texto: leitura e redação*. 4 ed. São Paulo: Ática, 2003. pp. 281 — 293.
- _____. *Informações Implícitas*. In.: Paulo: Ática, 2003. pp. 305—311.
- KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Marlin Fontes, 1987.
- KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.
- _____. *Angelo. Oficina de Leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes/EdUnicamp, 1993.
- _____. e MORAES, Silvia. *Leitura e práticas disciplinares. Leitura e interdisciplinaridade — tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999. pp. 89 — 119.
- KOCH, Ingedore Viliça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006
- LEFFA, Wilson J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatio, 1996.
- MACHADO, Ana R. (coord.); [OUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, Lília. *Resumo*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- _____. *Resenha*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- MARCUSCHI, Luiz A. *Gêneros textuais: definição e Funcionalidade*. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et ai. (orgs). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, pp.19-36.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 19 ed. São Paulo: 2006.
- MEDEIROS, João Bosco. *Prática de leitura*. In: ____ *Redação científica: 6 ed*. São Paulo: Atlas, 1996. pp. 67 — 73.
- POSSENTI, Sírio. *Sobre a leitura: o que diz a análise de discurso*. In.: MARINHO, Marilde (org.). *Ler e navegar; espaços e percursos da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. pp. 19—30.
- SOARES, Magda. *Letramento um tema em três gêneros*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- VAL, Maria da Graça Costa. *Repensando a textualidade*. In: AZEREDO, José Carlos (org.) *Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2000, pp.34-51.
- VIGNER, Gerard. *Técnicas de aprendizagem da argumentação escrita*. In: COSTE, D. et ai. *O texto leitura e escrita*. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 1997, pp. 11 7— 136.

ANEXO 2

CENTRO DE HUMANIDADES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

Disciplina: **PRÁTICA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS II**

Código: 2307085

Pré-requisito (código): 2307084 PLPT 1 Co-requisito(código):

Curso(s): Licenciatura Plena em Letras

Nº de Créditos: 04 Período: 2008.1 Carga horária: 60 h/aula

I — EMENTA

Aquisição de conceitos relativos à escritura. Desenvolvimento de uma prática de escritura do texto dissertativo-argumentativo.

II — OBJETIVOS

O objetivo básico do curso é proporcionar aos alunos uma prática de escritura de textos dissertativo-argumentativos mais recorrentes na vida acadêmica, ao mesmo tempo discutir algumas das teorias sobre escrita. Ao final do curso espera-se que os alunos sejam capazes de:

1. desenvolver estratégias de leitura analítico-crítica;
2. refletir sobre a escrita sob diversas perspectivas teóricas,
3. desenvolver habilidades de seleção e ordenação de idéias na elaboração de textos dissertativo-argumentativos.

111-CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1. Reflexões sobre usos e funções da leitura e da escrita;
2. Reflexões sobre a escritura:
 - 2.1 . Perspectiva Textual: mecanismos de coesão e coerência
 - 2.2.Perspectiva Psicolinguística: modelos de Hayes e Flower
 - 2.3. Perspectiva Psico-sociolinguística: modelo de Meurer
 - 2.4. Perspectiva Discursiva.
3. Prática de escritura de textos acadêmicos:
 - 3.1 . Elaboração de textos dissertativo argumentativos
 - 3.2. Elaboração de artigo
 - 3.3. Elaboração de resenhas

IV - METODOLOGIA

1. Estudo sistemático de textos extraídos de bibliografia especializada.
2. Produção de textos dissertativos, observando:
 - a) delimitação do assunto
 - b formulação do objetivo
 - c) formulação de um plano de argumentação.
3. Realização de seminários sobre os seguintes temas: a) Gêneros textuais e

ensino de escrita b) Orientação para a produção de textos em LDP c) A avaliação do texto escrito c) Reescritura d) A escrita e sua heterogeneidade: uma perspectiva discursiva.

V – AVALIAÇÃO

1. Elaboração de artigo
2. Elaboração de resenhas jornalísticas e acadêmicas.
3. Elaboração de diários de leitura de filmes.

VI — REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFIAS

1. CHIAPPINI, Lígia (Org) Aprender e ensinar com textos didáticos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
2. COSTA VAL, M. das G. Redação e Textualidade. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
3. FAULSTICH, E. Como ler entender e redigir um texto. Petrópolis: Vozes, 1989.
4. FOUCAMBERT, J. A leitura em questão. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
5. FÁVERO, L. L. Coesão e Coerência Textuais. São Paulo: Atica, 1983.
6. GALVES, C. et. Al. (org.) O texto: leitura e escrita. Campinas: Pontes, 1988.
7. GARCEZ, L. H. do C. A escrita e o Outro. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.
8. ILARI, R. A. A Lingüística e o Ensino de Língua Portuguesa. São Paulo: Ática, 1993.
9. KATO, M. A. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística. São Paulo, Ática, 1993.
10. KAUFMAN, A. M. et RODRIGUES, M. E. Escola, Leitura e Produção de Textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
11. KOCH, I. G. V. A coesão textual. São Paulo: Contexto, 1989.
12. _____. Argumentação e linguagem. São Paulo: Cortez, 1993.
13. _____. O Texto e a construção dos sentidos. São Paulo: Cortez, 1997.
14. KOCH, I. G. V. et. TRAVAGLIA, L. C. A Coerência Textual. São Paulo: Contexto, 1990.
15. LEFFA, V. J. et PEREIRA, A. E. O Ensino da Leitura e da Produção Textual: Alternativas de Renovação. Pelota: Educat. 1999.
16. LUCENA, A. M. C. A revisão colaborativa em textos de alunos do segundo grau: In: Trabalho de Lingüística Aplicada. Campinas: IIEL/UNICAMP, 1997.
17. MACHADO, A. R. O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
18. MAINGUENEAU, D. Análise de textos de comunicação. Trad. Cecilia P. de Sousa e Silva, Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001
19. MEURER, J. L. et. MOTTA-ROTH, d. (ORG.) Parâmetro de Textualização. Santa Maria UFSM, 1997.
20. ORLANDI, E. P. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. São Paulo: Brasiliense, 1988.

ANEXO 3

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
DISCIPLINA: PRÁTICA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS 1
CARGA HORÁRIA: 60 HORAS CRÉDITOS: 04 PERÍODO: 2008.1

QUESTIONÁRIO SONDAAGEM

1. Apresente-se reunindo algumas informações básicas bem como as suas expectativas em relação ao Curso.
2. O que você espera com relação à disciplina PRÁTICA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS 1?
3. Escreva Sobre Situações em que você faz uso da leitura e da escrita em seu cotidiano.
4. Qual o seu relacionamento com o mundo virtual (uso de internet, acesso a e-mails, msn, blogs, fóruns, etc.)? - Favor colocar e-mail:
5. Ver filmes faz parte de seu universo de lazer? Em caso afirmativo, escreva sobre o último filme visto por você ou, em caso negativo, escreva sobre suas outras atividades de lazer.

Exemplo 1a

Referência:

COSTA VAL, Maria da Graça. Repensando a textualidade. In: AZEVEDO, José Carlos de. Língua Portuguesa em debate. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 34-50.

RESUMO

Costa Val (2000), fundamenta-se em vários autores para caracterizar a textualidade, primeiramente entendida como um conjunto característico essencial a um texto. Repensando o conceito de textualidade apóia-se em Conte (1977) que desenvolve três vertentes: coesão, coerência e sócio comunicativa, sendo perspectivas de estudo que ocorreram simultaneamente despertando diversas reflexões. Já para Halliday & Hasan (1976) que considera texto, como "uma unidade de língua em uso" buscando a integração entre as dimensões sintática e semântica do texto. Para Beaugrande & Dressler (1981), define texto como ocorrência comunicativa e se declaram interessados em compreender como os textos funcionam na interação humana, postularam sete princípios constitutivos da textualidade, definindo e criando o comportamento identificável como comunicação textual - coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade, tendo também criado três princípios regulador: eficiência, eficácia e adequação. Outro autor citado por Costa Val é Charolles (1978), que tenta explicitar o sistema implícito de regras de coerência com o qual operamos na construção, interpretação e a avaliação de texto, propondo a criação de quatro meta-regra de coerência: repetição; progressão; de não-contradição e a de articulação, unindo elementos da composição semântica e formal do texto formulando um encadeamento das idéias. Diante dos fatores de textualidade explicitados como princípios que orientam o processamento do texto a posição que Costa Val defende, é que o fato do texto não ter coerência ou coesão não significa dizer que não exista um texto, à medida que o leitor interage com os artefatos lingüísticos aplicamos a ele os princípios da textualidade, ainda segundo ela "o texto tem que ser pensado não como um produto em si, mas como resultado de uma atividade lingüista-cognitivo socialmente situado", ou seja, deve ser orientada por perguntas que situara o produto do processo em direção adequada, vislumbrando seus objetivos e possíveis leitores.

Problema de interação para as relações sócio-culturais!

? - texto

Resumo!

Exemplo 1b

COSTA VAL, Maria da Graça. Repensando a textualidade. In: AZEVEDO, José Carlos de. Língua Portuguesa em debate. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 34-50.

RESUMO

Costa Val (2000) fundamenta-se em Beaugrande & Dressler (1981) para sustentar a sua concepção a respeito da compreensão de textualidade. Beaugrande & Dressler (1981) buscam compreender como os textos funcionam na interação humana, postulando sete princípios constitutivos de textualidade, definindo e concebendo o comportamento identificado como comunicação textual, sendo: coesão funcionamento superficial do texto; coerência relação de sentido no texto, resultado de processos cognitivo entre os usuários do texto; intencionalidade e aceitabilidade são definidas pelas atitudes, objetivos e expectativas do produtor e do receptor; informatividade considera o grau de novidade e previsibilidade; situacionalidade consiste na relação entre o texto e a situação de ocorrência e intertextualidade a relação de um texto com outro texto. Tendo, também criando três princípios reguladores: eficiência, buscar comunica-se sem muito esforço; eficácia, capacidade de impressionar e atingir o objetivo; adequação, pertinência e relevância da textualidade com o contexto que ela ocorre. Diante dos fatores explicitados como princípios que orienta o processamento do texto, Costa Val compartilha da ideia de Beaugrande & Dressler, que pensa a textualidade como modo de processamento e não um conjunto de propriedade inerente ao produto (texto), se posicionando na defesa de que o fato do texto não ter coesão ou coerência (princípios centrado no texto), não significa dizer que não exista um texto, à medida que o leitor interage com os artefatos linguística, aplicamos a ele os princípios da textualidade, ainda segundo ela "texto tem que ser pensado não como um produto em si, mas como resultado de uma atividade linguística-cognitiva socialmente situada", ou seja, deve ser orientada por perguntas que situara o produto do processo em direção adequada, vislumbrando seus objetivos e possíveis leitores.

*falta
contextualização
sua
relação
de propósito
de prod.
de resumo*

(Reescritura do resumo do texto de Costa Val aluno I, PLPT I)

Exemplo 2a

Resumo

Val, Maria da Graça Costa, Estética da Criação Verbal, Respondendo a Textualidade. Ed. Pontes, 1988. Pag. 34 a 53.

Segundo a autora Costa Val em 1977, Maria Elizabeth Conte mostrou que no decurso da Linguística Textual, houve três grandes momentos Tipológicos (conhecidos como vertentes). A primeira vertente é caracterizada "pela análise transfrástica, focaliza as relações entre os enunciados de uma sequência, interessando-se por questões como a coerência, o emprego do artigo, a correlação entre os tempos e modos verbais, que hoje identificamos como atinentes à coesão textual". A segunda vertente "foca a vez o texto como uma unidade lógico-semântica". A terceira vertente possui como tendência "a construção de teorias de texto em que os aspectos pragmáticos assumem status privilegiado".

Costa Val em sua obra cita vários autores e seus conceitos sobre texto, o primeiro a citar sua teoria é Schmidt que conceitua texto como "Todo componente verbal enunciado de um ato de comunicação pertencente a um jogo de atuação comunicativa"; para Halliday e Hasan "é compreendido como uma unidade semântica, uma unidade não de forma mas de significado".

Além disso, os princípios que constituem a textualidade são de tal forma o destaque do capítulo, os princípios são: a coesão, a coerência,

presença
presença

Continuação do exemplo 2a

a intencionalidade, a aceitabilidade, a informatividade, a situacionalidade e a intertextualidade; ^{respeito} onde esses princípios constitutivos da comunicação integram-se com outros três princípios reguladores: a eficiência na qual em um texto tem esse tanto para o produtor quanto para o receptor; a eficácia que tem relação com a capacidade de impressionar o receptor e criar condições para o entendimento do objetivo do produtor; e a adequação que tem a ver com a pertinência e a relevância do arranjo que constitui sua textualidade em relação ao contexto em que ele ocorre.

As meta-regras de essência que Charolles formula, ^{não} é de grande importância para a discussão, onde não divididas em quatro meta-regras; (a primeira Charolles nomeia de meta-regra) ^(explicar rapidamente) de reflexão; a segunda meta-regra diz respeito a progressão; a terceira meta-regra se refere à não-contradição e a quarta meta-regra de relação.

No final, a autora Costa Val relata que a teoria ou posição na qual ela defende, levou alguns professores a criticá-la, mas ao fazer um teste com alunos de 5ª série, ela conseguiu afirmar que sua teoria é verdadeira; ao citar que "acredita que um trabalho de ensino orientado pelos princípios expostos pode contribuir com sucesso para a formação de escritores e leitores bem preparados para a convivência social", mostra sua posição sobre a teoria.

O texto precisa ser objetivo em uns momentos e mais informativo em outros. Esse final precisa ser situado em função do enunciado que enquadrará o texto a ser relacionado: o papel do leitor e os múltiplos aspectos de processamento da textualidade na diversidade textual.

sugestão de reescritura considerando

- NÚMERO DE TEXTOS (3 momentos)
- NOÇÃO DE TEXTO QUE CONSIDERA O LEITOR
- AS META-REGRAS
- Rel. entre a Teoria e o ensino ou leitura - a diversidade de textos

Exemplo 2b

Val, Maria da Graça Costa. Repensando a Textualidade.
páginas 34 a 51.

O objetivo da autora Costa Val no capítulo estudado (Repensando a textualidade) é destacado, seguindo a teoria de outros autores como: Elizabeth Conte, Schmidt, Charolles entre outros, a noção de texto, os princípios constitutivos de texto e os fatores envolvidos em sua produção e recepção, destacando três momentos tipológicos, o primeiro momento (focaliza as relações entre os enunciados de uma sequência, interessados por questões como a coreferência, o iníquo do artigo a correlação entre os tempos e modos verbais; que hoje identificamos como atinentes à coesão), no segundo momento (passam a ver o texto como uma unidade lógico-semântica; com inspiração muitas vezes na gramática gerativa, os interesses dos teóricos voltam-se para a criação de gramáticas de textos), no terceiro momento (a tendência é construir teorias de texto em que os aspectos textuais pragmáticos assumem status privilegiado), Schmidt, teórico representante, conceitua resumidamente texto como enunciado verbal que possui um ato comunicacional.

Os princípios constitutivos de texto (antes mencionados) são a coesão (o princípio que concerne aos modos como os componentes da superfície textual se conectam mutuamente), coerência (diz respeito aos modos como os componentes do mundo textual são mutuamente acessíveis e relevantes), intencionalidade e aceitabilidade (referem-se às atitudes, objetivos e expectativas do produtor e do receptor, respectivamente), informetividade (é avaliada em função das expectativas e conhecimentos dos leitores), situacionalidade (concerne à interpretação que os usuários fazem da situação a partir dos modelos de comunicação social que conhecem) e por último a intertextualidade (concerne que fazem a produção e a

[] disponível



(Reescritura do resumo do texto de Costa Val do aluno M, PLPT I)

Continuação do exemplo 2b

recepção de um texto depende do conhecimento de outros textos).

Outros fatores destacados ^{para?} são as meta-regras, nos quais Charolles formulou, a primeira meta-regra é a de repetição que para um texto ser coerente é preciso que contenha elementos de recorrência escrita em seu desenvolvimento linear, na segunda diz respeito à progressão (que é preciso haver em seu desenvolvimento semântica constante renovação para que o texto tenha coerência), a meta-regra de não-contradição referente a terceira (é preciso que não se introduza um conteúdo posto seu pressuposto por uma ocorrência anterior) a última é a meta-regra da relação ou articulação (na qual relata que é preciso que os fatos que denotam no mundo representado estejam diretamente relacionados). As teorias citadas ajudam no processo de criação de texto, mas não é executada durante a produção e sim antes, para que seja produzido um texto coerente e coeso.

*mulheres
busca!*

Ao ser aplicado em sala de aula, no ensino, é bastante claro que a presença de textos que não possuam coerência e coesão são reduzidos, pois os alunos em uma produção de texto, tiverem em mente "o que vai escrever" para quem? "qual o leitor e o canal" será muito mais fácil escrever com coerência e coesão.

(Continuação da reescrita do texto de Costa Val do aluno M, PLPT I)

Exemplo 3a

Princípios da textualidade

No texto Repensando a textualidade (2000), Maria da Graça Costa Val cita Traugott & Dasher (1981), que postularam sete princípios constitutivos da textualidade e três princípios reguladores da comunicação textual. Os princípios da textualidade são a coesão (como ocorrem as ligações dos elementos superficiais do texto), a coerência (a acessibilidade aos elementos do texto, do "sentido" presente no texto), intencionalidade e aceitabilidade (intenção, objetivo do autor x modo como o leitor recebe o texto), a informatividade (o que o texto pode acrescentar de novo aos conhecimentos do leitor), a situacionalidade (o sentido e o uso do texto variam de acordo com a situação) e a intertextualidade (o sentido do texto é construído na sua relação com outros textos). Esses padrões agem e funcionam em conjunto com os princípios reguladores - a eficiência (comunicar com o mínimo espaço de leitor e produtor), a eficácia (capacidade de persuadir e impactar o leitor, a fim de concretizar o objetivo traçado pelo autor) e a adequação (pertinência do texto em relação ao contexto

em que está inserido). Vale ressaltar que esses princípios não aparecem isolados nos textos: eles estão sempre misturados, mesclados: cabe ao leitor, portanto, perceber esta relação e não isolar mecanicamente a coesão da coerência, por exemplo - do contrário, o sentido e a compreensão ficam comprometidos.

obs. Falta apenas contemplar
"a diversidade textual do
enunciado"

(Resumo do texto de Costa Val do aluno P - 1ª versão - PLPT I)

Exemplo 4a

A análise sugerida, trata-se de provas de redação, propostas pela UNICAMP (2008), ENEM (2008) e COMPROV (2008), que será conduzida pela discussão e reflexão dos textos de Brunckant (1999) e de Rojo (2003). Considerando a relevância dos seguintes itens: proposta de produção, situação de produção e base de orientação, que será responsável por monitorar a análise.

As propostas de produção, referente as três provas, em anexo, situam o sujeito escrevente em uma situação social de produção em que o texto será determinado e enunciado com base em uma orientação oral, que determinará a atividade de linguagem produzidas nos textos escritos.

A proposta da UNICAMP (2008), em sua análise, aponta para a contemplação dos itens de análise sugeridos anteriormente, em sua sugestão de atividade, no entanto, deixa a desejar, com relação a base de orientação.

Prove!
O enunciado de comando da atividade cria conflitos teóricos, promovendo ambigüidade na sugestão. Já a proposta do ENEM (2008), demonstra uma outra perspectiva, em que o sujeito escrevente, se posiciona de acordo com sua experiência de vida, relacionando ao contexto de produção, para atender ao enquadre da proposta, no entanto, a produção limita pela orientação dada pelo comando da atividade.

Prove!
A última proposta analisada é da COMPROV (2008), sendo considerada inovadora, pois possibilita ao sujeito escrevente duas situações distintas; com base de orientação distintas também. Permitindo ao sujeito escrevente decisões a partir de suas estratégias de escolhas, cria o gêneros textuais solicitados na situação de produção de texto.

Exemplo 4b

Analisaremos as provas de redação dos exames seletivos de três instituições: UNICAMP (2008), ENEM (2008) e COMPROV (2008), norteadas pela proposta de produção, situação de produção e base de orientação, dando ênfase ao sujeito escrevente na posição de um candidato que concorre a uma vaga nos exames.

Iniciaremos pela prova da UNICAMP (2008) instituição concorridíssima no país, que sugere três propostas de produção de texto, sendo elas: dissertação, narração e carta. As propostas relacionadas são tratadas pelo enunciado como gêneros textuais, no entanto, percebemos que há uma incoerência, pois a dissertação e a narração são seqüências textuais e a carta, por sua vez, é um gênero textual. Com base no texto de Rojo (2003) “a enunciação-e por decorrência, o enunciado é sempre dialógico, polissêmico, plurilingüístico, mesmo quando seu efeito composicional implica uma aparência de autonomia controle, monologia e monovocalismo.” Diante dessa constatação, o enunciado das propostas promove uma situação em que o sujeito escrevente está preso a enunciação, permeado um conflito na distinção do direcionamento do enquadre da atividade.

Já a prova de redação do ENEM (2008) que é um exame realizado nacionalmente, tem como característica a dissertação que é mais tradicional, seu objetivo é atingir todo público estudantil a que ele se destina. A unidade de comando da proposta estabelece um resgate de conhecimento adquirido ao longo da formação de sujeitos escreventes.

A última prova aqui analisada é a da COMPROV (2008) trata-se de uma universidade local, sendo apresentadas duas propostas de produção, com situações distintas, em que a primeira é uma reportagem e a outra uma análise comparativa. Essas propostas permitem ao sujeito escrevente, orientado pelo enunciado, a escolha da situação proposta que possibilitará a concretização do seu texto, através de posicionamento e decisões inferidos por ele.

Concluimos a análise fazendo referência à posição do sujeito escrevente mediante o enunciado das questões discutidas. Sendo caracterizado esse sujeito escrevente como um sujeito cognitivo que a partir de um comando, aciona seus conhecimentos que controlará o processo de construção do texto.

reflete a concepção subjacente!

superficial!

(Reescrita da análise das provas do vestibular do aluno I, PLPT II)

Exemplo 5a

1º

descreve as propostas de certa concisão
e situa a concepção UNICAMP
de escrita a partir ENEM
e COMPROV
conclusão

2º

descreve todos as propostas e se
encontra por a) b) e c)
conclusão

As propostas de produção de Texto da UNICAMP (2008), do ENEM (2008) e da COMPROV (2008) em anexo à atividade, pertencem ao mesmo contexto, que é a classificação de candidatos para a ingresso em universidades. Sendo assim as três propostas possuem semelhanças e diferenças. Tendo como primeira diferença os temas abordados, logo após os gêneros textuais exigidos, que são: dissertação, narrativa, carta, reportagem e análise comparativa, na qual levam em consideração a base de orientação, ou seja, remetem o tema através de um texto informativo e informações básicas, que orienta o candidato ao modo e a forma de se produzir a redação. É isto mesmo?

Seguindo a ideia de Bronckardt (ano?) as propostas estão dentro do mesmo contexto de produção, ou seja, não iguais em todos os pontos levantados pelo autor, o lugar de produção (lugar físico), que é a sala de aula; o momento de produção, aproximadamente 4 horas; o emissor, os candidatos à vaga e por último o receptor que irá receber o texto de forma concreta para avaliar; mas estes pontos explicitados, fazem parte do primeiro plano de produção. O segundo plano trata-se de contextos mais externos, o lugar social, não realizadas em departamentos escolares; a posição do emissor, papel de candidato a ser avaliado, a posição do receptor, que tem papel de avaliacionista e por último o objetivo da produção, que é ser avaliado e aprovado. Superficial na análise!

Exemplo 5b

Reescrita da análise das propostas
de produção de texto de concursos.

As propostas de produção de texto dos três concursos são segundo Maria Sercundes em "Aprender e Ensinar com textos de Alunos" volume 1, produções que exigem todo um processo contínuo de ensino/aprendizagem, pois faz parte da escrita como Trabalho, devido a ser direcionadas a alunos concluintes de ensino médio, sendo assim as seis propostas, três da Unicamp, concurso local; uma do Enem, concurso nacional e duas da Comprov, as quais não são desconhecidas aos candidatos, pois eles já ouviram falar ou aprenderam a fazer o que foi exigido nas propostas.

As produções textuais dos três concursos são bastante objetivas, na primeira proposta da Unicamp, é pedida uma dissertação (discuta, trabalhe seus argumentos e explore os argumentos), quase da mesma forma da proposta do Enem, entretanto a do Enem é menos elaborada, devido a ser aplicada nacionalmente, tentando igualar o nível para todas as regiões do país, pedindo que o candidato redija um texto argumentativo; as outras duas propostas da Unicamp, juntamente com a segunda situação da Comprov, seguem uma mesma linha, ou seja, as cinco propostas, exceto a situação um da prova da Comprov, na qual o candidato tem que incorporar um jornalista e apartir do quadro exposto, escrever uma reportagem; é necessário que o candidato tenha um breve conhecimento dos temas abordados e seguir o modelo de produção. A situação um da Comprov também segue esse parâmetro, mas de uma forma complexa.

Observando as seis propostas, podemos concluir, seguindo o raciocínio de Bronckart (1999) e Rojo (2003), que tais produções têm o mesmo objetivo (avaliar se o candidato está hábito para ingressar em uma universidade), as propostas são bastante semelhantes, pois pertencem a uma mesma situação produção, (o mesmo tipo de leitor que irá avaliar, e os mesmos objetivos), com uma base de orientação uniforme em todas as situações, que é oferecido um tema seguido de um texto base e um modelo de produção, que está no cognitivo do candidato, e devido ao tempo ser curto o candidato não tem direito de uma reescrita do texto (o monitor interno não está ativo em algum dos candidatos), ocorrendo apenas uma breve higienização da produção, a reformulação de palavras, correções de ortografia e pontuação, ocasionando a perda parcial da produção.

! dificuldade na
organização
dos dados.

- Saatchuk!

Esta melhor que a 1ª
versão, mas ainda há
problemas na organização
das ideias em dois
níveis < descrição
análise!
vários ou pouco!
H2

(Reescrita da análise das provas do vestibular do aluno M, PLPT II)

Exemplo 6a

As provas de redação da UNICAMP e do ENEM são muito semelhantes. Ambas delimitam as linhas de pensamento que o texto deve conter (abrindo espaço apenas para um posicionamento de adesão ou rejeição por parte do autor) e não informam o papel social que deve ser assumido pelo enunciador e pelo destinatário, bem como a finalidade da atividade de linguagem. A prova da UFGO, por sua vez, estabelece situações de comunicação (ao invés de propostas soltas) e o papel social de enunciador e destinatário, deixando o autor livre para escolher linhas de raciocínio e fornecendo informações concernentes aos gêneros pedidos. Assim sendo, as provas da UNICAMP e do ENEM assemelham-se muito às propostas tradicionais de redação, nas quais os textos são discentricizados e têm uma linha de raciocínio delimitada; já a prova da UFGO apresenta propostas baseadas em perspectivas sócio-históricas, possibilitando a produção de textos socialmente situados e com linhas de raciocínio determinadas pelo enunciador.

Identicamente na UNICAMP?

Por quê?

concepções subjacentes

Exemplo 6b

→ Análise das propostas de produção textual dos vestibulares da UNICAMP (2008), do ENEM (2008) e da COMPROV (2008).

As propostas de redação da UNICAMP e do ENEM são semelhantes em alguns pontos, visto que ambas delimitam as linhas de raciocínio que o texto deve conter:

" Instruções:

1. Discuta os desafios que as ações preventivas lançam ao Estado na promoção da saúde pública.
2. Trabalhe seus argumentos no sentido de apontar as tensões geradas por essas ações preventivas.
3. Explore os argumentos de modo a justificar seu ponto de vista sobre tais desafios e tensões." (UNICAMP, 2008, proposta A)

" (...) redija um texto dissertativo, ressaltando as possibilidades e as limitações da ação escolhida.

No desenvolver seu texto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender seu ponto de vista, sem ferir os direitos humanos." (ENEM, 2008)

A UNICAMP tenta inserir as propostas a produção de um texto no

gênero carta (proposta C), ainda que da mesma maneira "engessada" a característica das produções textuais tradicionalmente ensinadas na escola. Em quase todas as propostas da UNICAMP e do ENEM ⁽⁻⁻⁻⁾ ^(?) não há especificação sobre quem seriam emissor e destinatário - "papel social assumido, respectivamente, pelo emissor e pelo receptor" (BRONCKART, 1999, p. 94-95) - nem sobre qual seriam os possíveis locais de circulação do texto.

Quanto à essas duas provas pode-se concluir que elas sofrem influência do ensino tradicional de escrita, embora apresentem algumas diferenças sutis quanto às suas concepções subjacentes - mais positivista na UNICAMP, cognitivista (HAYES & FLOWER, apud ROJO, 2003) no ENEM.

[afirmação sem reflexão - escrita com base no produto e no conhe-
do do indivíduo. Especifica a descrição em detrimento da análise.]

A prova da COMPROV, por sua vez, estabelece situações de comunicação e o papel social do emissor e do destinatário, além de deixar o autor livre para escolher linhas de raciocínio e de fornecer informações pertinentes aos gêneros pedidos:

"O quadro a seguir apresenta os resultados de uma pesquisa realizada em 2007. A revista *Veja*, que se destina a um público literário jovem e adulto, com escolaridade de nível médio e superior, interessou-se pela temática e decidiu publicar uma REPORTAGEM sobre ela. Imagine-se no papel de jornalista, observe, com atenção, o quadro e escreva essa reportagem.

Lembrete:

1) Reportagem está sendo entendida, nesta prova, como um gênero jornalístico de natureza documental, constituído de um relato expositivo com apresentação objetiva de um tema polêmico ou atual. O autor, apoiado em dados de pesquisa, informa e posiciona-se em relação ao tema." (COMPROV, 2008, situação 1)

Quando à essa prova pede-se concluir que, ao fornecer dados como meio possível de circulação do texto, particularidades do gênero e situação de produção, as propostas de redação da COMPROV mostram-se influenciadas pela abordagem enunciativa, em que a produção textual é diretamente influenciada por alguns parâmetros da interação social - lugar social do enunciador, finalidade da atividade de linguagem e relações enunciativas/destinatários (SCHNEWLY, apud ROJO, 2003).

(Superficial. Qual o alcance dessa perspectiva ?)

(Reescrita da análise das provas do vestibular do aluno P, PLPT II)

APÊNDICES

Apêndice 1

Universidade Federal de Campina Grande
Centro de Humanidades
Unidade Acadêmica de Letras
Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino

Questionário — Perfil dos participantes Alunos

Data: __ / __ / 2008

I. Dados de identificação:

1. Curso: _____ 2. Campus: _____ 3. Período letivo: _____
4. Ano de início no curso: _____ 5. Turno em que estuda: _____ 6. Quando passou
no vestibular: _____ 7. É a primeira vez que está cursando PLPT 1? Sim () Não ()
8. Faixa etária: 17 a 21 anos () 22 a 26 () 27 a 32 () 33 ou mais ()
9. Escola onde cursou o ensino médio (ou 2º grau): Pública () Privada ()

II. Experiência com a escrita

10. Como foi o ensino de redação no Ensino Médio? (Numere com algarismos ordinais os procedimentos mais recorrentes):

- () Ênfase na estrutura do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão).
() Predomínio de textos: narrativo, dissertativo e descritivo.
() Solicitação de uma redação a partir de um tema dado, sem mais informações sobre o texto.
() Ensino da produção do texto a partir do gênero textual.
() Apresentação de uma situação comunicativa com todos os elementos de produção (locutor, interlocutor, tema, gênero textual, registro linguístico e outros).
() Aulas teóricas sobre como escrever, mas pouca prática.
() O ensino da escrita voltado para preparação do vestibular.
() O ensino da escrita com circulação social, além da sala de aula. (Ex: escrever o texto para ser publicado em um jornal escolar).

11. O professor de português do ensino médio ensinou a escrever? Sim () Não () Se sim, o que ele privilegiava? (tema, ortografia, parágrafo, gênero textual, concordância, etc.) _____

12. Qual sua experiência com a escrita?
Gosta de escrever () Só escreve textos para escola ()

13. Escreve em contextos fora da escola? Sim () Não ()

14. Se sim, quais textos e em que contextos? _____

15. Como eram corrigidos seus textos no Ensino Médio?
() Correção indicativa (prof. sinalizava as "falhas" ocorridas).

- Correção resolutive (prof riscava os "erros" e apresentava o "correto").
 - Correção classificatória (prof assinalava o "erro" e dizia de que tipo era).
 - Correção interativa (prof. deixava recadinhos relacionados às "falhas" e solicitava a reescritura).
 - Correção oral, levando em conta os textos de um modo geral.
 - Não havia correção.
- Outras possibilidades:

16. Se havia reescritura do texto, como era enfatizada?

III. Experiência de escrita na graduação (PLPT 1)

17. Como está sendo o ensino de redação na graduação? (Numere com algarismos ordinais os procedimentos mais recorrentes):

- Ênfase na estrutura do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão).
- Predomínio de textos: narrativo, dissertativo e descritivo.
- Solicitação de uma redação a partir de um tema dado sem mais informações sobre o texto.
- Ensino da produção do texto a partir do gênero textual.
- Apresentação de uma situação comunicativa com todos os elementos de produção (locutor, interlocutor, tema, gênero textual, registro lingüístico e outros).
- Aulas teóricas sobre como escrever, mas pouca prática.
- O ensino da escrita voltado para nota,
- O ensino da escrita com circulação social, além da sala de aula. (Ex: Escrever o texto para ser publicado em um jornal escolar).

Freqüência de escrita no Ensino Médio e no Curso de Letras

18. Ensino Médio:

- Por semana: 1 vez 2 a 3 vezes 4 a 5 vezes
 Quinzenalmente às vezes nunca só nas provas

19. Curso de Letras:

- Por semana: 1 vez 2 a 3 vezes 4 a 5 vezes
 Quinzenalmente às vezes nunca só nas provas

20. O que você lia no Ensino Médio e o que lê agora, em Letras?

21. Qual a exigência que você tinha no Ensino Médio com a leitura e qual tem agora em Letras? (quantidades de textos para ler, cobrança do prof, o grau de dificuldade de abordagens dos textos ou livros e outros).

22. Que concepção de escrita você tinha no Ensino Médio e qual você tem agora? Houve mudanças ou não? Se houve, quais foram?

23. Como você reage às correções de seu texto na disciplina PLPPT 1? E por quê?(aceita, rejeita, reclama, não concorda, causa mal-estar e outras).

24. O que é escrita? Como você explica a alguém o que é escrita?

25. Como seu professor de PLPT 1 ensina a escrever?

26. Que tipos de trabalho sobre escrita são realizados nas disciplinas aqui no curso de Letras?

27. Se você já é professor, como ensina a escrita? Como ensina seus alunos a escrever?

28. Como seus textos são corrigidos pela professora, do ponto de vista da escrita?

29. O que deveria ser feito nas aulas do curso de Letras, para a escrita ser bem ensinada?

Apêndice 2

Universidade Federal de Campina Grande
Centro de Humanidades
Unidade Acadêmica de Letras
Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino

Questionário com os alunos do curso de Letras

Período: 2009.1 ____ / ____ /2009

1) Quais disciplinas você está cursando no momento?

2) Que textos você está escrevendo com mais frequência agora?

3) Em que PLPT I e II lhe ajudou? Ou não lhe ajudou? Justifique.

4) Costuma reescrever seus textos? Se sim, é por que a disciplina solicita?
Ou é vontade sua? Se não reescreve-os, por quê?

5) Você sente diferença em sua escrita? Como chegou aqui escrevendo e
como escreve hoje?

6) Que concepção de escrita você tem hoje?

Apêndice 3

Universidade Federal de Campina Grande
Centro de Humanidades
Unidade Acadêmica de Letras
Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino

Entrevista com os alunos do curso de Letras PLPT II Perguntas norteadoras

1. Como foi o ensino de redação que você teve no Ensino Médio?
 2. Você acha que o ensino de escrita oferecido no Ensino Médio te ajudou a desenvolver essa habilidade da língua?
 3. Quando chegou na Universidade sentiu diferença(s) quanto ao ensino de escrita? Qual (is)?
 4. Qual sua relação com a escrita? É de prazer, obrigação?
 5. Como você acha que chegou na Universidade escrevendo? Por quê?
 6. Como seus textos eram corrigidos no Ensino Médio? Sentiu alguma diferença da correção feita na academia?
 7. Como você reagiu às correções de seu texto na disciplina PLPPT I e reage às correções de PLPT II? E por quê? (aceita, rejeita, reclama, não concorda, causa mal-estar e outras).
 8. No Ensino Médio seus textos eram submetidos a reescritura? Como era essa orientação? E agora na academia? Houve mudanças?
 9. Qual a exigência que você tinha no Ensino Médio com a leitura e qual tem agora em Letras? (quantidades de textos para ler, cobrança do prof, o grau de dificuldade de abordagens dos textos ou livros e outros).
 10. Que concepção de escrita você tinha no Ensino Médio e qual você tem agora? Houve mudanças ou não? Se houve, quais foram?
 11. Depois de cursado PLPT I, você acha que sua habilidade com a escrita mudou? Por quê?
 12. O que é escrita? Como você explica a alguém o que é escrita?
 13. Você acha que o ensino de escrita na academia dá suporte para o aluno aprender a escrever?
 29. O que deveria ser feito nas aulas do curso de Letras, para a escrita ser bem ensinada?
-

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este é um termo de consentimento para a realização da pesquisa "IMPACTOS DO ESTUDO DA ESCRITA PRODUZIDOS NOS TEXTOS DE GRADUANDOS EM LETRAS", desenvolvida por JOELMA DA SILVA SANTOS, aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, sob a orientação do Prof. Dra. MARIA AUXILIADORA BEZERRA, neste estabelecimento de ensino.

O objetivo geral da pesquisa busca saber que impactos o estudo da escrita exerce na produção textual dos alunos de Letras da UFCG (Campina Grande), especificamente, em relação às disciplinas Prática de Leitura e Produção Textual I e II (PLPT I e II); e específicos: 1) Verificar de que forma as orientações de correções recebidas da professora-formadora se incorporam às novas versões do texto dos alunos de Letras e que tipo de correção foi utilizado pela docente, como sendo impactos do ensino-aprendizagem da escrita sobre esses textos; e 2) Identificar os impactos que as disciplinas Prática de Leitura e Produção de Textos I e II (PLPT) provocam nos alunos recém-ingressos no curso de Letras (identificados na concepção de escrita, na leitura, na metodologia de ensino, na correção e na reescritura).

Solicitamos a sua autorização para realizarmos observação de aulas e respectivas gravações em áudio, o consentimento de uma ou mais entrevistas ao pesquisador. Pedimos, também, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Linguística e de Linguística Aplicada e/ou publicá-los em revistas científicas. Por ocasião da publicação dos resultados, os nomes de todos os sujeitos serão mantidos em sigilo ou substituídos por nomes fictícios.

Informamos ainda que este estudo não oferece quaisquer risco para os demais sujeitos, uma vez que as observações se restringirão às aulas, às informações fornecidas na(s) entrevista(s) e o material didático produzido pelos alunos-professores nas aulas da Prática. Quanto aos possíveis desconfortos que possam surgir em virtude da presença do pesquisador em sala de aula, salientamos que não faremos intervenções, comportando-nos, dessa forma, como mero observador.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, o pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Desde já, agradecemos sua colaboração. Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com a pesquisadora JOELMA DA SILVA SANTOS, endereço Rua Alceu Amoroso Lima, nº 80 – Malvinas, CEP: 58108-470. Campina Grande – Paraíba, ligar para o telefone celular (83) 8825-7975 ou enviar e-mail para joelmasnt@yahoo.com.br.

AUTORIZAÇÃO

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para realização da pesquisa e para a publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.



Participante da Pesquisa – professor-formador



Participante da Pesquisa – Aluno I



Participante da Pesquisa – Aluno M



Participante da Pesquisa – Aluno P

Atenciosamente,



JOELMA DA SILVA SANTOS – Pesquisadora Responsável

Campina Grande – PB, 17 de dezembro de 2009.